



SECRETARIA ACADEMICA
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



“La formación del formador de formadores.
El caso de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños”

Tesis que para obtener el grado de
Doctor en Educación
Presenta

Julio Rafael Ochoa Franco

TUTORA
Dra. Patricia Medina Melgarejo

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
SECRETARÍA ACADÉMICA**

DOCTORADO EN EDUCACIÓN



**LA FORMACIÓN DEL FORMADOR DE FORMADORES:
EL CASO DE LA ESCUELA NACIONAL PARA
MAESTRAS DE JARDINES DE NIÑOS**

PRESENTA

JULIO RAFAEL OCHOA FRANCO

**COMITÉ TUTORIAL:
DRA. PATRICIA MEDINA MELGAREJO
DR. JUAN MANUEL PIÑA OSORIO
DR. EDUARDO REMEDI ALIONE**

A Blanca Estela:

Por lo que de ella se quedo conmigo,
por lo mío que se fue con ella

A Guadalupe:

Ella sabe lo mucho
que significó para mi
todo su apoyo y comprensión

A Stephanie, Valeria y Natalia:

Por ser la inspiración y motivo de
la búsqueda de un mundo mejor para ellas

A Patricia, Eduardo y Juan Manuel:

Gracias por compartir sus experiencias,
sus orientaciones no sólo fundamentaron este trabajo,
me permitieron aprender de sus comentarios y
sugerencias como maestros y amigos

A Belinda, Monique, Andrés y Jaime:

Por que sus comentarios, sugerencias y propuestas
enriquecieron este trabajo

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
Dimensiones y perspectiva de investigación: espacios de socialización y cultura institucional, 9 . Estado del conocimiento, 13 . Ubicación temporal del estudio, 18 . El interés personal por investigar la formación del formador de formadores en el contexto de la institución, 22 . Las partes que comprende el estudio, 30 .	
CAPÍTULO 1. APROXIMACIONES CONCEPTUALES Y METODOLÓGICAS...32	
1.1 Las aproximaciones conceptuales, 32 . El análisis de la organización institucional: los espacios de socialización, 33 . Los espacios de socialización: interacción, socialización y cultura, 35 . La noción de socialidad, 39 . Las teorías implícitas o propias en la formación del formador de formadores, 46 . Lo institucional en la formación del formador de formadores, 48 . El proceso de pensamiento del docente cuando hace la planeación de la enseñanza, 51 . Comprender el qué tiene que enseñar el docente de acuerdo al currículo formal, 54 . Decidir el qué tienen que aprender la alumna, 55 . 1.2 Las aproximaciones metodológicas, 56 . El seguimiento de la organización de la docencia y de la planeación de la enseñanza en las reuniones de maestros de las Academias de Primer Grado y de Asignatura, 59 . Recapitulación: ¿Qué entender por la formación del formador de formadores?, 71 .	
CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN NORMAL: LA FORMACIÓN DE LA EDUCADORA Y DEL FORMADOR DE FORMADORES.....74	
2.1 La educación preescolar y la formación de la educadora en la historia de la educación en México, 76 . 2.2 La reforma educativa y la formación de los docentes de normal en 1984, 81 . 2.3 La reforma a la educación normal de 1996-99, 84 . 2.4 La formación del formador de formadoras: el caso de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, 88 . Recapitulación: La reforma educativa y la formación docente, 93 .	
CAPÍTULO 3. LA ESCUELA NACIONAL PARA MAESTRAS DE JARDINES DE NIÑOS.....96	
3.1 El entorno sociocultural y económico en el que se ubica la ENMJN, 98 . 3.1.1 El clima organizacional de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, 104 . 3.1.2 Los tiempos y espacios dedicados a la organización de la docencia, 106 . 3.2 La historia de la institución formadora de maestras para jardines de niños en el Distrito Federal y las generaciones de educadoras en México, 108 . 3.2.1 Las pioneras, 1902-1929, 109 . 3.2.2 Las primogénitas, 1930-1960, 112 . 3.2.2.1 La familia Rébsamen, 112 . 3.2.2.2 La creación de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, 113 . 3.2.3 Las herederas, 1960-1990, 113 . 3.2.4 La nueva ola de formadoras: la normalista universitaria, 1990-2000, 115 . 3.3 La Escuela Nacional para Maestras de	

Jardines de Niños: la identidad institucional, **116**. 3.4 La identidad institucional: misión institucional y la organización académico – administrativa, **121**. 3.5 La identidad institucional: las formas propias de organización de la práctica institucional, **128**. Recapitulación: La ENMJN: el propio estilo institucional para organizar la docencia y la práctica de formación de maestros, **130**.

CAPÍTULO 4. LOS ESPACIOS DE SOCIALIZACIÓN EN LA ESCUELA NACIONAL PARA MAESTRAS DE JARDINES DE NIÑOS.....132

4.1 Las academias de especialidad, grado y asignatura, **133**. 4.2 Las reuniones de maestros en Academias: estructura y contenido, **142**. 4.3 El equipo docente de las Academias de Primer Grado y de Asignatura, **144**. 4.3.1 La integración de los equipos de docentes de las Academias de Grado y Asignatura, **145**. 4.3.2 Los docentes de la Academia del Primer Grado, **148**. 4.3.3 Los docentes de la Academia de Asignatura, **151**. “Yo quise ser maestra de Jardín de Niños”, **153**. “La experiencia de ser maestra de Jardín de Niños y la necesidad de profundizar más en la formación pedagógica”, **156**. “La invitación a ser docente de la normal: entre las relaciones sociales y la trayectoria académica”, **158**. Recapitulación: Las reuniones de maestros en academias: la institucionalización del análisis y la reflexión de la formación de la educadora, **161**.

CAPÍTULO 5 LA FORMACIÓN DEL FORMADOR DE FORMADORES EN LOS ESPACIOS DE SOCIALIZACIÓN.....163

5.1 Los espacios de socialización y las reuniones de maestros para la organización de la docencia y la planeación de la enseñanza, **165**. 5.1.1 La Academia de Grado: la organización de la docencia, **166**. 5.1.2 La Academia de Asignatura: la planeación de la enseñanza, **167**. La planeación – programación de la asignatura, **170**. 5.2 El proceso de pensamiento del formador de formadores cuando hace la planeación de la enseñanza: la familiarización-profesionalización, **171**. 5.3 La formación – profesionalización en el contexto de la institución, **175**. 5.3.1 El proceso de familiarización del docente con el currículo formal: Comprender qué enseñar de acuerdo al currículum formal, **176**. 5.3.2 El proceso de toma de decisiones sobre el currículo formal: Decidir lo que tiene que aprender la alumna. **181**. Recapitulación: El papel de la planeación de la enseñanza en la formación del docente de normal, **187**.

CAPITULO 6. EL ANÁLISIS Y LAS REFLEXIONES QUE HACE EL DOCENTE DE LAS PRÁCTICAS SOBRE SU PRÁCTICA DE FORMACIÓN192

6.1 El análisis del currículo y las reflexiones del docente, en la Academia de Primer Grado, **193**. 6.2 El análisis del currículo y las reflexiones del docente, en la Academia de Asignatura, **196**. 6.2.1 La reflexión del docente de normal como profesional de la educación: el trabajo individual como base del trabajo colectivo, **199**. 6.2.2 La reflexión sobre la recuperación de la experiencia docente y los conocimientos del formador de maestro: lo propio ante una nueva práctica de

formación, **200**. 6.2.3 La reflexión de la formación práctica de la alumna en el Jardín de Niños: entre la dependencia y la autonomía, **202**. 6.2.4 La reflexión de la formación práctica de la alumna: entre la supervisión y el acompañamiento profesional y de calidad, **206**. 6.2.5 La reflexión sobre las prácticas de la alumna en el Jardín de Niños: el desfase de la normatividad que rige las prácticas de las alumnas, **210**. Recapitulación: La experiencia y los conocimientos del docente de normal: lo propio ante una nueva práctica de formación de formadores, **212**.

CONCLUSIONES.....217

1. La educación básica y normal: analogía de una historia propia, **217**. 2. La formación del formador de formadores: ¿olvido o negligencia?, **219**. 3. La formación del formador de formadores: una construcción propia de los docentes en el contexto de la institución, **224**. 4. Los espacios de socialización en el contexto de la institución: la socialidad y la formación del formador de formadores, **227**.

BIBLIOGRAFÍA.....229

Bibliografía básica, **229**. Bibliografía complementaria, **234**.

INTRODUCCIÓN

La formación docente representa una compleja y amplia problemática en el campo educativo, por lo que en este estudio me propongo abordar la dimensión del proceso de *la formación del formador de formadores*; sujeto, acción, proceso y espacio social poco indagado desde una perspectiva interpretativa.

En primer lugar, la formación del formador de formadores la concibo, en los mismos términos que plantea Martha Souto (1996), como un campo de prácticas y propuestas pedagógicas construido en y a partir de la realidad social, económica, política, cultural, laboral y de las representaciones sociales de determinados sujetos sociales, preocupados por la profesionalización de quienes se encargan de formar maestros para el nivel básico del sistema educativo nacional.

En segundo lugar, también es un campo de conocimiento encauzado a la comprensión de las acciones de formación y a la construcción de conceptualizaciones teóricas sobre la complejidad y las múltiples dimensiones que constituyen la práctica de formación.

La formación del formador de formadores es además un campo de investigación preocupado por producir conocimientos y plantear problemas derivados del estudio de la práctica de formación, de las situaciones en las que se realiza, de los sujetos que participan en ella y de las instituciones de formación de maestros.

El proceso de formación del formador de formadores lo ubico en el contexto de la institución con la finalidad de entender el papel que tienen los espacios de socialización en dicho proceso. Este proceso se inicia¹ a partir de que el docente

¹ El ingreso a la profesión de formador de formadores lo relaciono con cubrir los requisitos formales para ser docente de la escuela normal, contar con los estudios de normal básicas y normal superior o su equivalente. La formación como formador de formadores la asocio a la experiencia y al saber docente que adquiere en el desarrollo de la práctica institucional de formar maestros.

ingresa a la escuela normal y se desarrolla a lo largo de los años que realiza su práctica como formador de maestros. Esto es así, ya que ante la ausencia de una institución o instancia del sistema educativo nacional, que se encargue de ofrecer la formación al docente de normal como un profesional de la formación, tiene como consecuencia que él, se forme como tal, desde su ingreso, durante la trayectoria y permanencia en la escuela normal a la que ingresa; además, de los estudios que, como parte de su superación académica, realiza por sí mismo.

La formación del formador de formadores la visualizo como la práctica que consiste en formar a los formadores de base, a los maestros de la educación básica (inicial, preescolar y primaria, fundamentalmente). Práctica que se realiza en el contexto de una institución educativa en particular: la escuela normal².

La práctica de formación inicial de maestros la realiza el docente de la escuela normal, quien se ocupa de la práctica de formar pedagógicamente a otros formadores. Un formador de formadores en el caso que nos ocupa, es un docente frecuentemente de tiempo completo, quien por su trayectoria académica y profesional, por sus conocimientos de la práctica docente en la educación básica y sus relaciones sociales, fue habilitado en la escuela normal para desarrollar la práctica institucional de la formación de maestros.

La profesión de formador de maestros³ además de contar con un reconocimiento social, plantea la necesidad de estudiar la profesionalización⁴ de la práctica de

² Actualmente la formación inicial de maestros para la educación básica, sólo se da en el caso de México, ya que en otros países esta se realiza en las universidades.

³ En este punto recupero a Grediaga (1999) para fundamentar el porque el formar formadores (maestros), es una profesión con validez y reconocimiento social: "En el nivel general de análisis, el de la relación de los miembros de la profesión con la sociedad y el conocimiento válido, sí puede concebirse a la profesión académica como forma legítima e integrada de agrupación ocupacional. Representa la asociación de actores que se ubican en las organizaciones de educación superior para cumplir con un fin, la función de producir, transmitir y certificar la adquisición del conocimiento y que tienen capacidad de: 1) regular los procedimientos de incorporación a la profesión y el mercado académico; 2) mediar, a través de su función docente, la adquisición de conocimientos y habilidades necesarias para formar parte de las otras profesiones modernas; 3) evaluar los productos y servicios que generan; y 4) construir un sistema de valores, normas y significados que

formación que realiza trabajo de este tipo de docentes, que en el caso de la educación superior, estará referida a las funciones que la institución tiene establecidas socialmente, como productora y transmisora de conocimiento y cultura, por medio de la docencia, la investigación y la difusión.

La profesionalización del formador de formadores, en este sentido, aparece como la condición para desarrollar la práctica profesional de formación inicial, en el caso de la escuela normal, por lo que es posible entenderla, por una parte, en relación con una profesión (la formación de maestros) y por otra, como la consecuencia del análisis y la reflexión de las prácticas, sobre la práctica que caracteriza a esta profesión.

La institucionalización de la profesión se inicia a partir de la definición de las actividades que realiza la institución donde se forman a los profesionales que la constituyen. Así, la profesionalización implica los procesos de socialización para la formación de conocimientos, saberes, aunque se manifiesta más claramente en la orientación hacia los valores, normas y comportamientos en la realización de las actividades propias de la profesión para la cual se forma. Esto es así, por que los formadores de maestros en las interacciones que tienen con sus alumnos, socializan los valores que de acuerdo a sus creencias y saberes tienen sobre lo que es una maestra para jardines de niños.

Así, la formación que adquiere el docente de normal “en” y “para” el desarrollo de la práctica de formación de formadores, en tanto que la formación interpretada como la profesionalización en el contexto de la institución, está asociada con los

orientan su acción, que podríamos pensar llegan a constituir un *ethos* particular (...); por lo que cumplirían con las dimensiones implícitas en la definición de las profesiones modernas y por ello quienes desempeñen este rol pueden ser considerados como profesión.”.

⁴ En nuestro país, en términos de la educación superior la profesionalización ha estado asociada a la demanda de los académicos de una dedicación exclusiva, justa remuneración y el reconocimiento social a la actividad que como profesionales realizan.

procesos de socialización que vive el docente en el grupo de académicos en el cual participa en los espacios de socialización. Por esta razón surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué función desempeñan los espacios de socialización en el proceso de formación-profesionalización del docente en el contexto de la institución?

***Dimensiones y perspectiva de investigación:
espacios de socialización y cultura institucional***

Investigar sobre la formación del formador de formadores implica el reconocimiento de una práctica socialmente instituida que cuenta con una validez social, la práctica de formación de maestros, la cual, constituye la profesión del formador y se asocia a la de maestro para designar un trabajo que se articula entre varias profesiones y que se define por la posición de una función social: la de enseñar un saber.

La práctica de formación de formadores está estrechamente vinculada con la organización de la institución educativa en la que se desarrolla. En este sentido me planteé, a partir del análisis de la organización institucional, visualizar los espacios en los cuales el docente de normal, vive un proceso de socialización, mediante el cual adquiere una formación en y para la práctica institucional que realiza. Esta formación es resultado de la participación activa del docente en la vida académica de la normal a través de la organización de la docencia, incluyendo en esta última, a la planeación de la enseñanza.

Por esta razón, me propuse estudiar los espacios de socialización, en el contexto de la organización institucional para comprender el papel que tienen en la formación de los formadores de formadores.

Los espacios de socialización que interesa analizar, son aquellos en los cuales el formador de maestros tiene una interacción con otros docentes de la escuela normal, en el contexto de la institución para repensar, reorganizar y resignificar su práctica de formación de maestros ante los requerimientos que el desarrollo de un nuevo currículum le demanda.

La organización institucional de la escuela normal establece espacios colectivos (las academias) y tiempos (las reuniones de maestros en academia), en los cuales los docentes interactúan para familiarizarse con el currículo formal, a partir de recuperar la experiencia vivida y el “saber docente” adquiridos en su práctica de formar a formadores.

Estos espacios colectivos son construcciones propias del docente de normal en los que participa en grupos de académicos, en una relación de iguales y con relaciones horizontales, donde para realizar la organización de la docencia y la planeación de la enseñanza se tratan los asuntos de la formación de la educadora. Estos espacios se han institucionalizado como parte de la organización institucional (las academias) y se les asignan tiempo de la jornada laboral del trabajo del docente (las reuniones de maestros). En estos espacios los docentes interactúan para organizar la docencia y planear la enseñanza, a partir de recuperar la experiencia vivida y el “saber docente” adquiridos en su práctica de formar a formadores.

Los planteo como “espacios de socialización”, porque en ellos, el docente de normal en las interacciones que tiene con los demás integrantes del equipo académico, en el que participa, vive lo procesos de socialización, donde el pasado se pone en juego por medio de ideas, creencias, necesidades, intereses, entre otras cosas, además este pasado tiene una actualización en el presente, lo cual tiene como principal consecuencia que la experiencia pueda ser resignificada y obtener posibilidades de otras proyecciones hacia el futuro.

Mi punto de partida es reconocer que la escuela normal es una institución que como cualquier otra, alude a valores y normas de alta significación para los grupos sociales que la constituyen. En los espacios de socialización se pone de manifiesto un conjunto de creencias, intenciones, intereses, sentimientos, valores y normas dominantes que determinan lo que dichos grupos sociales consideran valioso en su contexto profesional, las cuales están asociadas a la cultura institucional que se ha ido configurado a través del tiempo en la escuela normal.

La cultura institucional en este sentido la concibo como la memoria colectiva de la experiencia del “ser-conjunto” formador de formadores, que está fundada en las prácticas, las relaciones, los procesos y los sujetos de la escuela normal. La cultura institucional también implica la manera de percibirse como formador de futuros maestros y con lo que el docente quiere ser en la escuela normal. En este sentido, se trata de ver a la cultura institucional como internalización, externalización de la memoria colectiva, de lo que denomino el “ser-conjunto”, es decir, la práctica profesional de la formación de maestros, la cual constituye la profesión de formador de formadores.

La influencia que los espacios de socialización tienen en la formación del formador de formadores, es posible entenderla a partir de encarnar a los grupos sociales en la cultura institucional, tensada por los retos del futuro. Ya que la tensión entre las tendencias a proteger y a cambiar lo establecido genera el conflicto institucional que en su superación, en el momento de transición, pone en evidencia el papel de la cultura institucional en las formas de dar respuesta a las demandas sociales que plantea un nuevo “proyecto-fin” de la institución. En este sentido, le otorgo una especial atención dentro de la cultura institucional a la experiencia vivida por el docente de normal, como formador de formadores. Por esta razón, me interesa comprender el proceso de socialización que el docente vive dentro de la cultura institucional, en los espacios de socialización derivados de la organización institucional y que influyen en su formación como formador de formadores.

En el estudio de los procesos de socialización del docente de normal, la “experiencia vivida” en los grupos de docentes, es el eje de análisis para comprender los significados de la acción docente relacionados con los criterios, principios y finalidades pedagógicas que orientan la práctica de formación de formadores, que si bien se transforma por nuevas experiencias, remite a un saber adquirido, vivido en la formación docente y en este sentido confiable para el maestro de la escuela normal, como síntesis de valores, estrategias y visiones acerca de la práctica institucional que realiza.

A la socialización que vive el docente en los espacios colectivos derivados de la organización institucional, la ubico en el terreno de la investigación social, focalizada en las interacciones cotidianas de los sujetos concretos en la institución educativa, poniendo en este caso especial atención a los espacios en los que el formador de formadores, participa de forma activa en la vida académica de la escuela normal, cuando socializa el saber y el saber-hacer especializado que posee. A este tipo de socialización la concibo como el proceso de externalización e internalización de la cultura institucional, mediante el cual el docente adquiere los saberes, actitudes, habilidades y conductas asociadas a la profesión de formador de formadores.

En el proceso de socialización que los futuros maestros viven en la escuela normal, además de la supuesta adquisición de las competencias determinadas en su perfil de egreso, aprenden formas de enseñar, de organizar y definir su trabajo docente, todas éstas vinculadas a los modelos de transmisión utilizado por los formadores que los forman. En el mismo sentido, el proceso de socialización que vive el docente de normal en los espacios en los que organiza la docencia, su formación teórica y práctica, es complementada con la experiencia vivida⁵ que el

⁵ En este caso considero que la experiencia del docente como formador de formadores, tiene un papel importante en la cultura institucional, lo cual me permite desde la perspectiva de la socialidad, visualizar a este tipo de experiencia como la que constituye las individuales autónomas, que participan en la experiencia societal, lo plural como lo denomina Maffesoli, para el análisis de

formador de maestros posee en la solución personal e idiosincrásica de los problemas prácticos del aula y de la institución. Por esta razón, considero que en la cultura institucional, la experiencia vivida del docente en el desarrollo de su práctica de formación de maestros, tiene un papel importante en la conformación de esta cultura, que en los momentos de cambio, de redefinición y reorganización del trabajo académico, se pone de manifiesto en los saberes pedagógicos, en las formas de enseñar, en las tradiciones y costumbres de la profesión, el lenguaje, las formas de comportamientos y los valores que guía la conducta activa del docente, en los espacios de socialización. Es por esto que me interesa comprender el papel que tienen los espacios de socialización en la formación-profesionalización del formador de formadores en el contexto de la institución.

El eje mediante el cual estructuro el estudio de este proceso de socialización, es el análisis y la reflexión de las prácticas que sobre la práctica de formación, lleva a cabo el docente de la escuela normal, en las reuniones de maestros de las academias (de grado y asignatura), cuando realiza la organización de la docencia y hace la planeación de la enseñanza.

Estado de conocimiento

A pesar de la importancia que representa la formación docente para obtener mejores resultados en la implantación de una reforma educativa derivada de la política educativa, son escasos los estudios sobre la formación del formador de formadores, del encargado de formar a los maestros de la educación básica, en comparación con los que se realizan sobre la formación del futuro docente.

A partir de 1960 se detecta una preocupación por la formación de formadores (el maestro de la educación básica), en organismos como la UNESCO y la OCDE, los cuales, en ese entonces advierten que esta formación es una actividad mal

la coexistencia de las distintas perspectivas que se manifiestan en la vida cotidiana de los grupos académicos de la escuela normal.

definida, insuficientemente financiada y estudiada. En estos años la formación del formador de formadores (el docente de la escuela normal) no figura como un tema de interés de éstos organismos.

En nuestro país en los años 70 se inició un proceso de reforma de la educación normal que culminó en 1984, con el establecimiento de la licenciatura en educación preescolar y primaria. Durante este tiempo aunque son mencionados los formadores de maestros, poco o ningún estudio se realizó sobre este tipo de profesionales de la formación. Aún en nuestros días el estudio o la atención a la formación de estos profesionales no ha ocupado un lugar importante sobre todo en el ámbito de las instituciones formadoras de docentes de la educación básica, tal y como lo muestran los estados de conocimiento de los Congresos Nacionales de Investigación Educativa.

Sin embargo, desde finales de la década de los años setenta, la formación docente ha sido un tema polémico sujeto a debates y reflexiones, que posibilitan visualizarla como un campo de conocimiento propio y un campo de desarrollo de modelos y de propuestas de formación, como lo muestran, dichos estados de conocimiento en el campo temático “Sujetos de la educación y formación docente”⁶ (Ducoing y Landesman, 1996). En este trabajo, en cuanto al tema de la “formación de docentes y profesionales de la educación”, se hace alusión a la poca investigación desarrollada sobre las prácticas y procesos cotidianos que tienen lugar en la formación. En estos estados de conocimiento es poca o nula la producción sobre mi objeto de conocimiento; la formación del formador de formadores y en particular de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños en México.

Al comparar lo escrito entre las escuelas normales para maestros de la educación primaria y las de preescolar, hay una mayor producción para el primer caso que

⁶ Estados de conocimiento que se elaboran como parte de las actividades de los Congresos de Investigación Educativa organizados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

para el segundo. En ambos casos, no existen trabajos de investigación que se propongan como objeto de investigación un conocimiento sobre quiénes son los docentes de las escuelas normales. Lo que hay son estudios sobre los docentes de preescolar y primaria, pero no de quienes son sus formadores y actualizadores.

A fines de los años 90 aparece el trabajo de Gabriela Messina (1999) “Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa” en la región de América Latina. En este trabajo se reconoce a la formación docente como un campo estratégico de la educación actual, para la “transformación del quehacer docente, del vínculo pedagógico y de la gestión e institucionalidad educativa”. Esto es así por “el reconocimiento del papel estratégico que juega el profesor en las transformaciones educativas. Aún más, podemos afirmar que la formación docente compete a todas las personas que trabajan en educación y no sólo a los profesores, a quienes forman profesores o a quienes trabajan en esa área diferenciada de la educación denominada «formación docente»”.

En este trabajo la investigación sobre la formación del formador de formadores, es poca o inexistente, sin embargo, Messina presenta algunos datos sobre la investigación de la formación docente en la región de América Latina, que me parecieron muy importante recuperar por que plantean un panorama de las tendencias de la problemática de la investigación sobre la formación docente, en la región de la cual forma parte nuestro país:

- Se ha difundido un enfoque de formación docente “asociado con la pedagogía crítica y con la investigación desde la práctica, que valora la capacidad de los profesores de producir conocimiento y que postula la «investigación reflexiva» o la «enseñanza reflexiva» como una propuesta múltiple de enseñanza, de aprendizaje y de investigación (Zeichner, 1993). Autores como Zeichner, Schön, Imbernón y otros, están siendo leídos, valorados y reapropiados por los educadores latinoamericanos.

- La formación ha continuado atrapada en modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje. Por un lado, los centros de formación (y los profesores de esos centros) continúan reproduciendo la cultura escolar tradicional, mientras los estudiantes para docentes llegan con trayectorias escolares igualmente tradicionales.
- Las políticas de los gobiernos han subordinado la formación docente a las necesidades de las reformas educativas; a su vez, en las reformas la participación de los profesores se ha restringido al papel de ejecutores de políticas; consecuentemente, la formación docente sigue siendo una imposición «desde arriba» antes que un espacio propio.
- La formación docente hace referencia a una función o tarea de la educación cada vez más articulada con procesos de investigación-acción.
- La formación docente implica al mismo tiempo procesos institucionales de cambio, procesos de aprendizaje entre pares y procesos de aprendizaje individual.
- Existe una tendencia a atribuir la responsabilidad de la formación a los profesores, como si fuera una tarea individual asociada con esfuerzo y mérito; en consecuencia, para muchos hablar de la formación docente es hablar de la falta de formación docente, de los profesores y sus «faltas», de los profesores y sus carencias.”

Además Gabriela Messina (1999) hace un planteamiento sobre el potencial que representa la investigación de la formación docente, con el cual coincido, ya que expresa el interés y la motivación para fomentar y desarrollar este tipo de investigación:

“¿Qué está en juego cuando se hace referencia a la formación docente?: el desarrollo profesional, personal e institucional de los sujetos educativos (educadores, educandos, miembros de la comunidad) y de las instituciones educativas y sociales. La formación docente implica la posibilidad de recuperar las historias silenciadas de los sujetos y las historias institucionales que se alejan, igualmente, del relato oficial. Si aceptamos estos supuestos, la investigación en formación docente se presenta como doblemente relevante, ya que permitiría no sólo dar cuenta de lo que sucede en este campo sino transformarlo y, aún más, contribuir a una revisión de la teoría y de la práctica pedagógica, de la teoría educativa y de una manera de hacer y de vivir la educación.”

“La recuperación de las historias silenciadas de los sujetos” como un objeto de investigación para comprender lo que sucede en la formación docente y la revisión de la relación entre la teórica y la práctica pedagógica, para mí son dos elementos que permiten entender la importancia del fomento y desarrollo de la investigación de la formación docente, cuya finalidad sea construir una teoría de la formación docente.

En la revisión de los estados de conocimiento sobre la investigación en o para la formación docente, la formación del formador de formadores es un tema poco o no tratado, así como la poca investigación desarrollada sobre las prácticas y procesos cotidianos que tienen lugar en la formación. Por esta razón, estos datos motivaron en mí el interés por desarrollar esta investigación sobre la formación del formador de formadores.

La implantación del nuevo currículo formal de la licenciatura en educación preescolar (ciclo escolar 1999-2000), en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN), es una oportunidad para producir un conocimiento sobre la formación del formador de formadores, en el contexto de la institución educativa, en un periodo de transición institucional entre un viejo y un nuevo currículum.

En este estudio a partir de considerar el estado de conocimiento sobre la investigación en este campo, se parte del supuesto de que la transformación del

que hacer docente se ha centrado en la modificación de la estructura curricular, fundamentalmente en lo que se refiere al plan de estudios. Se discute sobre los contenidos y su organización, las actividades sugeridas, las lecturas básicas, el perfil de ingreso y egreso, etcétera. Sin embargo, en el plano del hacer, el docente de la escuela normal difícilmente se ajusta a las prescripciones del currículum y ejerce la docencia en el aula con base en su saber y su experiencia. Este saber y saber hacer basado en la experiencia del docente forman parte de la cultura institucional⁷, por esta razón, en este trabajo de investigación se trata de comprender cuál es el papel que tiene los espacios de socialización, en el proceso de socialización de esta cultura, lo cual tiene como producto la formación del formador de formadores en el contexto de la institución.

Ubicación temporal del estudio

La formación del formador de formadores como un campo de prácticas, posibilita el estudio de las propuestas de formación de maestros derivadas de la política educativa, a partir de reconocer dos ámbitos distintos; uno que se denomina inicial, cuya finalidad es llevar a cabo la formación de maestros (formación para la docencia) y otro, permanente donde el propósito es realizar la actualización de los maestros en servicio (formación en la docencia).

En nuestro sistema educativo de acuerdo a la organización y funcionamiento de la institución educativa es posible definir tres tipos de formadores⁸ de maestros de la

⁷ En este caso la cultura institucional esta referida como lo hemos mencionado a la experiencia del docente como formador de formadores y a los conocimientos acumulados en el desarrollo de su práctica de formación, para establecer una relación entre los sujetos y la institución en un aspecto particular de esta cultura: el saber, el saber hacer y los valores. Sin embargo, como lo menciona Maffesoli (1993), es necesario reconocer la pluralidad de perspectiva que se ponen en juego sobre este aspecto, de manera individual por los integrantes de los grupos sociales que se organizan en los espacios de socialización.

⁸ La intención de visualizar las diferentes prácticas de formación docente que se reconocen oficialmente en nuestro sistema educativo, es para distinguir a los sujetos sociales que son objeto de este estudio. Se trata de la recuperación de la clasificación oficial, de la función que deben de cumplir, de acuerdo a las atribuciones que se asignan a las instituciones donde estos sujetos realizan su práctica de formación de maestros. La clasificación la derivo de los documentos de política educativa, donde se presentan las diferentes propuestas y programas orientados a la

educación básica, cuya práctica de formación está orientada a profesionalizar al maestro en servicio:

- Los actualizadores, quienes mediante su práctica profesional actualizan en conocimientos a directivos y maestros en servicios, proporcionando una formación en la docencia para el mejoramiento de la práctica docente y la gestión educativa.
- Los niveladores, cuya práctica profesional consiste en otorgar el grado de licenciatura a los docentes que no lo poseen, proporcionando una formación en la docencia para la transformación de la práctica docente y la gestión educativa.
- Los docentes de las escuelas normales quienes con su práctica profesional forman de manera inicial para la práctica de la docencia a los futuros maestros.

En el caso de la formación inicial, en nuestro país son las escuelas normales las que históricamente se han encargado de desarrollar esta tarea. La reforma de la educación básica iniciada en 1992 en nuestro país, ha generado una serie de innovaciones en el currículum de la educación básica, teniendo como consecuencia la reforma de las licenciaturas de la educación normal (1996-1999).

El “nuevo” docente de la escuela normal que promueve la reforma a la educación normal de 1996/99, se propone superar la figura del docente investigador del currículum anterior (1984). La reforma al currículum de la licenciatura de preescolar, a diferencia de otros momentos en la historia de la educación normal,

constitución del Subsistema de Instituciones Formadoras de Maestros (SIFM) de la educación básica, los cuales fueron dados a conocer en diferentes foros y en los programas educativos de los años comprendidos entre el período 1980-2000. Documentos tales como, la Agenda del SIFM; el Programa de Modernización Educativa; Programa de Desarrollo Educativo; Programa Nacional de Actualización del Maestro en Servicio (ProNap).

ha sido acompañada por un programa de actualización para capacitar a los docentes en la operación del plan de estudios. Sin embargo, hay una ausencia en estos cursos, acerca del tipo de profesionales que son los docentes de normales y la profesión que desarrollan.

A partir de 1996 los docentes de las normales de educación primaria y en 1999 los académicos de los demás tipos de normales, incluidas en estas últimas las de preescolar, nuevamente están enfrentando un proceso de cambios institucionales para poner en marcha un nuevo currículum de la licenciatura de educación normal. Al igual que en 1984 la angustia y la incertidumbre vuelve aparecer por la manera en como tienen que asumir los procesos de cambio. Después de doce y quince años respectivamente de una práctica de formación institucionalizada, hay que comenzar un nuevo proceso de transformación para implantar una nueva práctica. Ahora la reforma⁹ incluye una nueva licenciatura y se instrumenta un programa de actualización cuyas acciones están encaminadas a capacitar a los directamente involucrados en la implantación de dicha reforma, a través de cursos de actualización dirigidos a los docentes de las asignaturas que se impartan en el semestre escolar en curso.

Sin embargo, el cambio curricular no sólo significa un cambio del plan de estudios, sino implica el cambio en la organización institucional, en las tareas o en los espacios académicos de operación. La socialización y la cultura institucional en momentos de cambio generan una tensión de los vínculos entre los sujetos y la institución, que puede generar un conflicto de identidad institucional.¹⁰

⁹ La reforma actual en la educación normal se realiza de acuerdo con los lineamientos establecidos por el Programa para la Transformación y Fortalecimiento de las Escuelas Normales, el cual comprende cuatro líneas principales: 1. Transformación curricular; 2 Actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales; 3 Elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico y 4 Mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las escuelas normales.

¹⁰ Un cambio institucional puede conmover proyectos, modalidades, rutinas, espacios que quedan "lentos" por la participación institucional y que de otro modo se convierten en tiempos vacíos; pueden desnudar problemas que quedaban ocultos por la tarea en la organización y que ahora debemos enfrentar, pueden obligarnos a cambiar de amigos, de afectos, de objetivos.

En este contexto de reforma educativa se trata de estudiar el proceso mediante el cual, el docente de normal adquiere la formación para el desarrollo de la práctica de formación que realiza cotidianamente. Para lograr lo anterior me propuse un acercamiento a las prácticas que tienen lugar en los procesos de formación inicial en la realidad de la escuela normal pública, en el caso de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN), en el Distrito Federal.

El inicio de este trabajo de investigación coincidió con el momento de la implantación del nuevo currículum de la licenciatura en educación preescolar (1999), en la ENMJN. La preocupación investigativa se orientó desde una perspectiva etnográfica para comprender el proceso de socialización que vive el docente de normal, en las reuniones de maestros de las Academias de Asignatura y de Primer Grado, que fueron los espacios donde realicé mi práctica de observación etnográfica.

La aproximación que se tuvo en este estudio a la formación del formador de formadores, aporta evidencias que permiten entender cómo los docentes de esta normal organizan su práctica de formación mediante la organización de la docencia¹¹. Asimismo entender el proceso de pensamiento¹² del docente cuando hace la planeación de la enseñanza. Proceso de pensamiento del docente que esbozo de dos tipos: uno, para comprender el qué tiene que enseñar el docente

¹¹ La distinción que hago entre la docencia y la enseñanza en este caso es sólo con fines de exposición, ya que en términos de la práctica de formación, no es posible hacer esta distinción. La docencia permite visualizar un campo más amplio en el que se organiza dicha práctica, ya que cuenta con la participación de todas las asignaturas involucradas en esta actividad. La enseñanza esta referida a la organización de la práctica de formación desde un espacio curricular determinado.

¹² Por esta razón, me pareció necesario recuperar el trabajo de Christopher M. Clark y Penelope I. Peterson (Clark, 1990), sobre la investigación de los procesos de pensamiento de los docentes, en el punto de "La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos". En este trabajo los autores elaboran un panorama de las investigaciones sobre el tema; lo que hacen los docentes en la planeación de la enseñanza. Lo cual me permitió conceptualizar dos tipos de pensamiento del docente cuando hace la planeación de la enseñanza, que me permitieron realizar el estudio de los procesos cotidianos de la formación del formador de formadores, tal y como lo veremos más adelante.

de acuerdo al currículum formal y el segundo, para la toma de decisiones sobre el qué tiene que aprender la alumna. En estos términos es como conseguí designar lo que sucede en los espacios de socialización, donde el docente de normal vive una experiencia societal, que influye en su formación como formador de formadores, tanto en su familiarización con el nuevo currículum formal, como en su profesionalización para el desarrollo de su nueva práctica de formación en correspondencia con dicho currículum.

***El interés personal por investigar la formación
del formador de formadores en el contexto de la institución***

En 1981 al incorporarme a las acciones de profesionalización del docente universitario desarrolladas por la Universidad Nacional Autónoma de México, a través de la Especialización en “Formación para la Docencia y la Investigación Educativa”, del desaparecido Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), se generó en mi, la inquietud por profundizar en las cuestiones teórico conceptuales sobre la práctica educativa, la formación docente y la profesionalización, así como el interés por la epistemología y el desarrollo de actividades de investigación en el campo educativo.

La experiencia formativa vivida en estos estudios de posgrado antes mencionados, contribuye a transformar mi práctica docente en la carrera de sociología de la Facultad de Ciencias Políticas e influye en el análisis y la reflexión de la práctica de formación de profesionales para las ciencias sociales en la cual participe activamente con otros docentes. Sin embargo, crece la preocupación por las diferentes dimensiones y la complejidad de la práctica y la formación docente en el ámbito universitario, lo cual se tradujo en la búsqueda de un mayor conocimiento sobre la problemática de la educación superior y la formación para la docencia universitaria.

A mi ingreso a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) a fines de 1983, tuve la oportunidad de conocer a los maestros de la educación básica, que como estudiantes de las licenciaturas, se profesionalizan en las acciones de nivelación diseñadas para ellos, por esta universidad. Este contacto me permite conocer la problemática de la docencia y de la formación inicial que vive el magisterio nacional y funda una preocupación e interés por los problemas teórico-metodológicos y de investigación sobre la práctica y la formación docente en la educación básica. Esta preocupación se traduce en preguntas sobre: ¿Qué y cuál es la formación docente del maestro de educación básica? ¿Cuáles son las diferencias de la formación de un docente de educación básica con uno de educación superior? ¿Quién y cómo se forma al maestro de educación básica? ¿Quién y cómo se forma al formador de maestro de educación básica?

El interés por las cuestiones de la práctica educativa, la formación docente y la profesionalización, influyen en mi decisión por incorporarlos como objetos de estudio propios, en las propuestas de rediseño de las licenciaturas y en el diseño de estudios posgrados de la UPN. Objetos de estudio susceptibles de producir un conocimiento, así como propuestas metodológicas de trabajo, el desarrollo de proyectos de investigaciones y de intervención, que apuntalen a esclarecer estos conceptos, para de esta manera contribuir a elevar la calidad de la educación básica y normal.

El interés por fundar una línea institucional de especialización para la docencia y la investigación educativas, en cuestiones de la formación docente, tiene su punto más alto, en el proceso de reestructuración de la UPN en 1989, cuando como parte de este proceso, junto con un grupo de compañeros propusimos la creación del Centro de Investigación y de Servicios sobre la Formación Docente de la UPN. Sin embargo, esta propuesta no prosperó y quedo limitada al establecimiento de la Maestría en Educación, Campo: Formación Docente, pero en 1994, aún dentro del proceso de reestructuración se logró, constituir a la formación docente en una línea de desarrollo institucional del proyecto académico.

Un hecho que influye en gran medida para continuar la profundización en los asuntos de la formación docente, es la reforma a la educación normal de 1984, que tiene como principal consecuencia que surja la demanda de formación de los formadores de maestros, es decir, los docentes de las escuelas normales.

El año de 1984 resulta de gran significación para la educación normal, ya que ésta inicia un nuevo momento de su historia. A partir de este año, esta peculiar institución de educación superior, otorga a sus egresados el título de licenciatura en la formación inicial. También se inicia la conformación de los espacios institucionales para el desarrollo de la docencia, la investigación y la difusión como las actividades que deberá realizar la escuela normal.

Esta reforma en la educación normal genera la necesidad de atender la formación del docente de la escuela normal. La Universidad Pedagógica Nacional a partir de 1985 atiende esta demanda a través del diseño y elaboración de una propuesta de estudios de posgrado para la profesionalización del formador de maestros. En mi trabajo docente en la UPN-Ajusco, como parte integrante del equipo académico encargado del diseño y elaboración de los estudios de posgrado dirigidos a los formadores de maestros, constantemente me planteaba una interrogante: ¿cuál es la contribución de las propuestas de posgrado (especialización y maestría) en la formación de los formadores de maestros? Por lo que comenzó una preocupación personal por conocer más sobre estos profesionales de la formación.

Las diferencias entre las instituciones educativas de procedencia de los alumnos de posgrado, por el tipo de organización y práctica institucional que desarrollan los formadores de maestros y en la que movilizaban los conocimientos adquiridos, me planteaba la necesidad de estar al tanto de cuál era la contribución de los estudios de posgrado, en la formación del formador de formadores. Posteriormente a la interrogante sobre la contribución de los estudios de posgrado, comencé a transformarla por el interés de comprender cómo el docente de normal además de los estudios de posgrados, posee una formación producto de su experiencia vivida

en el contexto de la institución, que lo posibilita al desarrollo de su práctica de formación de maestros.

En el caso de la educación normal, el cambio curricular no sólo significa un cambio del plan de estudios, sino implica el cambio en la organización institucional, en las tareas o en los espacios académicos de operación. Asimismo la socialización y la cultura institucional, los cuales en momentos de cambio generan una tensión de los vínculos entre los sujetos y la institución, que puede generar un conflicto de identidad institucional. Por esta razón, se trata de comprender los procesos de formación que el formador de maestros vive en la institución para el desarrollo profesional de la práctica de formación docente que realiza.

En este sentido, la preocupación investigativa quedaba expresada en la siguiente pregunta: ¿Cuál es o son los procesos de formación que en el contexto de la institución educativa, vive el formador de maestros para enfrentar los requerimientos que el desarrollo de un nuevo currículum formal le demanda? Por lo que, esta preocupación se orientaba a comprender el papel que tiene la institución en el proceso de formación del formador de formadores, que es tan importante o más que su formación en un posgrado. La intención era comprender los procesos que en una etapa de transición contribuyen a la formación de los formadores de maestro, en el contexto institucional.

Los docentes de normales expresaban su preocupación por la ausencia de una instancia o institución dentro del sistema educativo dedicada a su formación y actualización¹³, sobre todo cuando se realiza una reforma al currículum de la educación normal y se presenta un periodo de transición entre la vieja y la nueva

¹³ Hasta 1984 no existía una institución o instancia que se ocupará de la formación de estos docentes, tal parecía que las reformas al proyecto educativo en la educación básica, repercutían en estas instituciones redefiniendo y reorganizando sus propuestas de formación, pero sin contar con un apoyo académico por medio de un proceso de actualización o formación que lo posibilitara para desarrollar su quehacer docente.

práctica de formación de maestros. Tal y como sucedió con la reforma a la educación normal en 1984, cuando se pudo constatar que en ninguna de estas instituciones y en nuestro sistema educativo, existía una instancia que se dedicara a la formación de los formadores y actualizadores de maestros. Es decir, en ese entonces existía una práctica institucionalizada por las autoridades del sector de llevar a cabo la reforma a la educación normal, sin ninguna atención a los directamente involucrados de operar dicha reforma, los docentes de la normal. Lo que significaba para estos docentes ser los olvidados de la política educativa, lo cual puede explicar porqué en los primeros cinco años (1984-1989) de entrar en vigor la licenciatura de educación normal, se dio el retiro de un gran número de docentes de normales, que se jubilaron o adelantaron esta etapa.

El currículum de la licenciatura de educación normal, 1984, requería de la formación de un nuevo docente de la escuela normal para desarrollar procesos educativos con alumnos de mayor escolaridad (bachilleres) y más edad, así como manejar nuevos contenidos ausentes en la cultura normalista, "...lo que agudiza la contradicción entre su propia formación como maestro y las demandas del sistema educativo, que exige un profesor con características distintas".¹⁴

La formación del docente en el contexto de la institución de la escuela normal fue el tema que más llamó mi atención, ya que en el intercambio académico con este tipo de profesional de la formación, influyo en mucho, el tratar de entender cómo desde que ingresaba a la escuela normal, se iniciaba un proceso de formación como docente de la educación normal. En este sentido, el ingreso como docente a la escuela normal, por una parte, lo relacioné con cubrir los requisitos formales de contar con normal básicas y normal superior y por otra, con el inicio de su formación como formador de maestros, dado que el docente de la normal, sobre la marcha, se va formando como tal, ya que no existe ninguna instancia o institución

¹⁴ Tal y como lo mencionan Ramiro Reyes y Rosa María Zuñiga (1994, p. 68)

que lo certifique u otorgue la validez del ejercicio de la profesión de formador de formadores.

La necesidad de estudiar la formación del docente de normal en el contexto de la institución, responde a una preocupación personal, por entender cómo es que se llega a adquirir la formación como formador de formadores, ya que al igual que el docente de normal, el académico de la UPN es habilitado para el desarrollo de una práctica de formación, lo que pone en evidencia, como hasta el momento actual, la inexistencia de una institución encargada de proporcionar una formación como profesional de la formación.

En el caso del docente de normal, esta ausencia se hace más evidente cada vez que se da la reforma del currículum de la educación normal, ya que esta se lleva a cabo, sin instrumentar un plan o programa de profesionalización del docente, lo que genera serios problemas ante la falta de conocimientos y metodologías para desarrollar la impartición de los nuevos cursos y para fomentar e impulsar las funciones académicas como institución de educación superior: docencia, investigación y difusión.

La reforma de 1984, al elevar los estudios de educación normal a la educación superior, puso de manifiesto que en las escuelas normales no existían los puestos, ni el personal formado para los requerimientos que esta reforma planteaba en su momento. Por esta razón, ha sido una preocupación de investigación el estudio de la formación del docente de la normal en el contexto de la institución y se puede entender porque en este trabajo de investigación me propuse investigar sobre “la formación del formador de formadores”.

El inicio de mi trabajo de investigación en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN) en 1999, coincidió con el principio del proceso de implantación de un nuevo plan de estudios de la licenciatura en educación preescolar, como parte de la reforma a la educación normal que comenzó en

1996. Pero ¿por qué después de 12 años (1984-1996), surge esta propuesta de reforma? en este sentido, surgieron otras interrogantes sobre el contexto social y educativo en el que se lleva a cabo esta reforma: ¿Cuál es el origen de esta propuesta?; ¿Por qué en nuestro país se mantienen las escuelas normales?; ¿Cuál es la vigencia de este tipo de institución formadora de maestros?

Al momento de esta reforma a la educación normal en nuestro país, en otros países las normales como instituciones formadoras de maestros están desapareciendo, ocupando su lugar las Facultades de Educación o Ciencias de la Educación, es decir, las universidades asumen la función social de formar a los maestros para el nivel básico. Por lo que llamó mi atención, que en nuestro país se asumiera en términos de la política educativa “el rescate de las escuelas normales”, cuando su abandono hacia pensar otra cosa.

El rescate de la escuela normal, no debe traducirse en quedar relegada como institución inferior, dentro del subsistema de educación superior, es decir, puede ser considerada como distinta, como lo son los institutos, pero debe ser tratada con los mismos criterios que todas las demás.

Esta situación de formar maestros en la escuela normal o en la universidad tuvo como consecuencia que me planteará bajo cual figura se debería de ubicar al maestro de normal: ¿académico o docente? Por lo que me dedique al principio de esta investigación a estudiar este punto; el docente de normal como un académico de la educación superior. Este estudio me llevo a proponer que la profesionalización del docente de normal tiene que iniciar con su reconocimiento como un académico de la educación superior, dedicado al desarrollo de la profesión académica en México. Por esta razón, en ese momento de la investigación me propuse producir un conocimiento sobre la profesión académica en la escuela normal, con lo cual esperaba contribuir a lograr dicho reconocimiento. Sin embargo, el hecho de que esto no fuera algo que formara

parte de las preocupaciones o del interés del docente de normal, lo dejé para otra investigación.

En el estudio de la formación en el contexto de la institución, mi preocupación investigativa se orientó entonces a entender cómo se organizaba la escuela normal para el desarrollo de la práctica de formación de la educadora, la cual conceptualicé como la práctica institucional.

A partir de entender la relación entre la organización y la práctica institucional, me propuse indagar qué hace el docente para llevar a cabo la práctica profesional de formar maestros desde el espacio curricular en el cual participa. Por lo que me propuse especialmente investigar cómo el docente lleva a cabo la planeación de la enseñanza, como parte de un proceso más amplio que incluye la organización de la docencia.

La preocupación investigativa sobre la formación del docente de normal en el contexto de la institución, conforme avanzaba la investigación aportaba elementos para comprender que el docente de normal cuando hace la planeación de la enseñanza, en los espacios de socialización, donde con los demás integrantes de los grupos académicos en los que participa tiene una interacción, vive un proceso de socialización cuyo producto es la familiarización con el currículo formal y adquiere una formación-profesionalización para el desarrollo de su práctica de formar maestros. En este proceso formativo tiene una gran influencia la experiencia y el saber docente que adquiere el formador de maestros, sobre la operación de un currículum escolar y del desarrollo de la práctica de formación de la educadora, desde que ingresa y durante todo el tiempo que permanezcan en la institución, los cuales se expresan en el análisis y la reflexión que el docente hace de los problemas relacionados con la formación de la educadora cuando hace la planeación de la enseñanza.

Las partes que comprende el estudio

El trabajo de investigación se organiza en seis capítulos, en el primero “*Aproximaciones conceptuales y metodológicas*”, expongo los principales conceptos que orientan el desarrollo de la investigación, así como la metodología de trabajo empleada.

En el segundo capítulo, “*La Educación Normal: la Formación de la Educadora y del Formador de Formadores*”, expongo un panorama de la educación preescolar y la formación de la educadora, a partir del cual propongo reconocer una práctica recurrente en el caso mexicano, de realizar la reforma y después la formación, la cual permite entender la ausencia de la política estatal de instrumentar un programa de formación dirigido al docente de normal.

En el tercer capítulo, “*La Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños*”, cuyo propósito es comprender la identidad institucional de esta escuela normal, presento algunos datos del contexto social en el cual se ubica actualmente esta institución educativa, así como algunos datos referidos a su histórico trayecto a través de la generación de educadoras que han tenido un papel relevante en la historia de la educación preescolar y normal en nuestro país. Además realizó el análisis organizacional, en el que a partir de estudiar la identidad institucional, se presenta la dimensión formal de la estructura organizativa actual de esta escuela normal.

El cuarto capítulo, “*Los espacios de socialización en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños*” tiene el propósito de estudiar la relación entre la organización institucional y la práctica institucional de formación que realizan los formadores de maestros en el caso de esta institución educativa. El estudio de esta relación y teniendo como base del análisis los espacios de socialización, fue posible visualizar a éstos como los espacios intersticios donde los docentes canalizan de manera creativa sus angustias en un momento de transición entre

una vieja y una nueva práctica de formación de maestros. Esto permite entender a los espacios de socialización, como aquellos en los cuales los docentes viven los procesos de socialización y de profesionalización en el contexto de la institución. Se presenta también la estructura y contenido de las reuniones de maestros en las academias y datos sobre los docentes que integran estas academias.

El capítulo quinto, "*La formación del formador de formadores en los espacios de socialización*" focaliza el proceso de socialización en la Academia de Asignatura para aportar elementos de análisis sobre los procesos de familiarización y profesionalización que el docente vive de manera simultánea, cuando hace la planeación de la enseñanza de la asignatura que imparte. Esto último, se convierte en el principal hallazgo, ya que en este espacio específico es donde se realiza la base del trabajo académico, en el que se organiza la práctica de formación de maestros a partir de llevar a cabo la planeación de la enseñanza. Por lo que, a partir de comprender cuál es el proceso de pensamiento del docente de normal cuando realiza esta actividad, es posible entender el papel que tiene el proceso de socialización que vive el formador de formadores en su formación.

El sexto capítulo "*El análisis y las reflexiones que hace el docente de las prácticas sobre su práctica de formación*" presenta evidencias de cómo el formador de docentes, cuando recupera su experiencia vivida y su saber docente, en los momentos que analiza y reflexiona las prácticas sobre su práctica de formación, lleva a cabo un proceso de formación que lo posibilita para el desarrollo curricular y por ende, de la práctica de formación de formadores, lo cual permite comprender cómo, cuando el docente hace la planeación de la enseñanza y la organización de la docencia, el resultado es su profesionalización en el contexto de la institución.

CAPÍTULO 1

APROXIMACIONES CONCEPTUALES Y METODOLÓGICAS

En este capítulo expongo las aproximaciones conceptuales y metodológicas, mediante las cuales me propuse comprender el proceso de formación del formador de formadores en los espacios de socialización en el contexto de la institución.

1.1 Las aproximaciones conceptuales

En el caso de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN), donde realicé este estudio, se ha instituido la formación de grupos de académicos para organizar la docencia, lo cual tiene como principal consecuencia, el establecimiento de espacios (las Academias de Especialización, Grado y Asignatura), y momentos (las reuniones de maestros), donde el docente, junto con los demás integrantes del grupo académico en el que participa, vive un proceso de socialización que simultáneamente despliega otro proceso, el de formación-profesionalización.

En el devenir histórico de la ENMJN, en su organización institucional se han institucionalizado los espacios colectivos donde el docente de la escuela normal vive los procesos de socialización que están asociados a la formación del formador de formadores en el contexto de la institución, por lo que para comprender este proceso me pareció necesario recuperar las nociones de “espacios de socialización”, “socialización” en la cultura institucional, en el análisis de las interacciones que tiene el docente con los demás integrantes del grupo académico en el que participa; así como la “socialidad” para entender como adquiere la formación- profesionalización el docente en los grupos de académicos, encargados de organizar la docencia; también la noción de “proceso de pensamiento” del docente para comprender como al hacer la planeación de la

enseñanza, se tiene como resultado la familiarización del docente con el nuevo currículum, lo cual constituye el punto de partida del estudio de la formación del formador de formadores en el contexto de la institución. Por lo que me pareció importante presentar la manera que son tratadas en este trabajo.

El análisis de la organización institucional: los espacios de socialización

El análisis del devenir histórico de la organización institucional de la escuela normal, permite entender cómo los grupos de académicos han establecido como construcciones propias, los espacios donde actualmente organizan el desarrollo de la práctica institucional para cumplir con la función que socialmente tiene asignada la escuela normal: la formación de maestros. El análisis de la organización de la práctica institucional que desarrollan los grupos de académicos en la escuela normal, permitió visualizar los espacios donde el docente en los grupos organizados para impartir la docencia, discuten, analizan y reflexionan la formación de la educadora, los cuales, defino como los “espacios de socialización”, por que en las interacciones que el docente tiene, con los demás integrantes del grupo académico en el cual participa, vive los procesos que influyen en su formación como formador de formadores.

En el caso de la ENMJN, en el momento que se realizó este estudio (1999) el análisis de la organización institucional derivó en el estudio de la relación que ésta tiene con la práctica institucional, lo cual permitió, situar a las Academia de Grado y de Asignatura, como los “espacios de socialización” donde el docente de normal, como integrante de un grupo académico participa en la implantación del nuevo currículum de la licenciatura en educación preescolar. En las reuniones de maestros que se desarrollan en las Academias de Grado y de Asignatura, fue donde me propuse el estudio de los procesos que el docente de normal vive en estos espacios de socialización, en una etapa de transición y que influyen en su

formación¹⁵ en el contexto de la institución, como consecuencia de la experiencia vivida por este docente, en dichos espacios, organizados para planear la enseñanza.

Las reuniones de maestros en las academias, como unidad de análisis para comprender la organización institucional y la práctica profesional que desarrollan los formadores de maestros en la ENMJN, se fue conformando como tal, en la medida en que, a través de las diferentes aproximaciones, fue posible entender el papel que éstas tenían en los procesos de socialización que influyen en la formación del formador de formadores.

En mi acercamiento a la ENMJN para conocer cómo se organizaba la docencia, me propuse observar las reuniones de maestros de la Academia del Primer Grado, quienes estaban encargados de implantar el nuevo currículum formal de la licenciatura de educación preescolar (1999), por lo que los represento como un grupo académico capaz de generar formas de organización propias para el desarrollo de su objeto común: la práctica de formación de maestros.

Posteriormente, se dieron las condiciones que posibilitaron observar las reuniones de maestros de la Academia de Asignatura, de manera particular las de la asignatura de Introducción al Trabajo Docente (ITD). La elección de esta asignatura, se debe al papel protagonista que le otorga el nuevo plan de estudio, en el sentido de convertirse en la columna vertebral del proceso de formación vinculado al desarrollo profesional de las futuras educadoras.¹⁶

¹⁵ La experiencia vivida por el docente en el grupo académico encargado de la implantación del nuevo currículum, tiene como producto un "saber docente", es decir, es el resultado de la interacción que tiene el docente con los demás integrantes del grupo de referencia en el que participa, por lo que me pareció conveniente recuperar la conceptualización hecha por Ruth Mercado (1994) donde plantea al saber docente como "el conocimiento específico que tienen los maestros en relación a la enseñanza", lo que posibilita hacer una distinción de esta noción con los conocimientos de los contenidos curriculares que imparten los docentes o con los conocimientos adquiridos en los cursos formales de formación en los que participa.

¹⁶ También es necesario comentar que el acceso a estos espacios es muy restringido, generalmente los integrantes de la coordinación de asignatura prefirieron trabajar sólo con los

Las reuniones de maestros de las Academias de Primer Grado y de la Asignatura de ITD, fuera en las que realicé mi práctica etnográfica de observación, en la cual a partir de entender cómo se estructura y qué es lo que sucede en éstas, me propongo comprender el tipo de interacción que tiene el docente con los demás integrantes del equipo académico, en los procesos de socialización que viven en estos espacios operativos.

Los espacios de socialización: interacción, socialización y cultura

El análisis de las reuniones de maestros en las Academias de Primer Grado y de Asignatura, como espacios de socialización para comprender el papel que tiene en la formación del formador de formadores, genera la necesidad de delimitar cómo se relacionan las nociones de interacción, socialización y cultura en los espacios de socialización de esta institución educativa.

En el estudio para realizar el análisis de la cultura institucional, establezco como marco teórico el delimitado por los conceptos de interacción, socialización y cultura, razón por la cual me interesa recuperar los planteamientos de Vásquez y Martínez (1996), quienes integran los conceptos de tal manera que van dando luz unos sobre otros: el concepto de interacción permite entender el proceso de socialización y la cultura de la escuela; la socialización, por su parte, ilustra aspectos de la cultura de la escuela, y las características del método permiten entender mejor el concepto de interacción, de tal modo que todos los conceptos se amarran y se nutren mutuamente.

En cuanto al *método*, Vásquez y Martínez plantean la importancia de la práctica etnográfica para descubrir la cultura de un grupo y la manera como esa cultura se

directamente involucrados. Además que en el trabajo de campo anterior (primera fase) solo había participado en las reuniones de grado y no tenía claridad sobre la importancia que este espacio tenía en relación con mi objeto de estudio.

expresa en las interacciones sociales. Para el estudio de esta cultura proponen entenderla, en los siguientes términos:

1. Que la institución escolar constituye una cultura en el sentido de estructurarse en torno a un conjunto de valores que le son propios y que actúan globalmente sobre sus miembros, contribuyendo a su socialización.
2. Un doble aspecto de esta misma cultura; "...toda persona tiene necesariamente un buen conocimiento de su propia cultura, aunque al mismo tiempo este conocimiento es parcial y a menudo ambiguo, de modo que hay aspectos de una cultura que sus propios miembros no perciben...", y que las autoras designan como *la cultura invisible o las prácticas invisibles*.

El concepto de interacción, desde la perspectiva del interaccionismo simbólico, de acuerdo con Vásquez y Martínez, posibilita la inclusión de lo social en la persona, la interacción social no se concibe como una simple respuesta de la persona a los factores que están actuando sobre ella, sino como un proceso de construcción que es también formativo.

En este sentido, el aporte del concepto de interacción radica en entender que:

- Los diferentes actores no atribuyen el mismo sentido a los símbolos que usan, sino que un objeto o una situación los pueden interpretar de forma diferente.
- La perspectiva interaccionista concibe una integración entre el individuo y los medios sociales donde evoluciona.
- Destaca también las dinámicas que entran en juego porque no se debe imaginar un medio social estático, sino individuos que, en el curso de sus

interacciones más o menos estructuradas u organizadas, constituyen ese medio social.

- Sin embargo, los actores implicados en ese medio social, al participar activamente en él, le están imprimiendo su huella personal, en otras palabras, están modificándolo en cuanto grupo.

Las autoras puntualizan que el interaccionismo simbólico permite construir una estructura sociológica que puede incluir los movimientos sociales que constituyen la trama donde se materializan los procesos estudiados. Además, los diferentes elementos de esta perspectiva se amarran entre sí, de manera que el interaccionismo, en cuanto dinámica relacional e interpretación del “cómo suceden los procesos”, se integra en el concepto de socialización que se enfoca también en esta misma orientación.

El concepto de Interacción, se integra en el de “cultura” y de “adquisición de cultura”, ya que se concibe a ésta como un proceso de adquisición de los conocimientos y saber-hacer que son necesarios en el contexto de interacción social para establecer lazos sociales.

En esta manera de concebir la socialización, Vásquez y Martínez, plantean que el interés reside ahora en los procesos a través de los cuales toda persona construye su identidad social y llega a ser un miembro autónomo de los grupos a los que pertenece. Así, para usar este concepto, es necesario situarlo en una perspectiva interaccionista donde el interés que se les otorga a los procesos no supone que se subestimen los roles y las intenciones de los actores implicados, ya que se materializan necesariamente a través de interacciones. Además, en el estudio de las interacciones es necesario agregar el de las situaciones donde ocurren, a fin de captar hasta qué punto las situaciones constituyen un factor determinante.

En este sentido, el aporte del concepto de socialización, radica en que:

1. El proceso de socialización se entiende como la adquisición de una aptitud para interpretar y comprender las normas y valores de los demás dentro del marco de una “perpetua negociación del lazo social, como un equilibrio en espiral, que sería un reflejo de las transformaciones que nos rodea.
2. En la perspectiva interaccionista, la socialización se efectúa durante toda la vida del individuo, se inscribe en la duración y en la continuidad, de manera que, a su vez, el individuo socializa a sus socializadores.
3. La consecuencia de esta conceptualización, es que el proceso se enfoca en un doble sentido, se puede imaginar la influencia de las interacciones (y, por lo tanto, del rol de los actores en cuanto individuo en interacciones) sobre las normas sociales: de facto, las normas pierden su carácter rígido y se perciben las relaciones de los individuos con las instituciones.

Una cuestión clave en Vásquez y Martínez (1996), es la concepción o cruce de socialización y escuela:

“Concebida como un universo de socialización (...) se considera actualmente que la escuela ofrece modelos de socialización, más amplios que los aprendizajes llamados escolares. Corrientemente no se percibe que estos aspectos forman parte del proceso de socialización porque están inscritos en el funcionamiento mismo de la institución. Son conjuntos de comportamientos repetitivos, fuertemente anclados en lo cotidiano y muy codificados en lo que se refiere a su desarrollo, que designamos... como rituales escolares.”

Menciono que esto es clave en el sentido de que desde el punto de vista del estudio de la socialización, el interés de los “rituales escolares” reside justamente en el hecho de que su carácter repetitivo, al trivializarlos, termina por borrarlos de la conciencia, de manera que los actores dejan de percibir las acciones que ejecutan cotidianamente, y dejan de percibir también el sentido que tienen.

En el caso de las reuniones de profesores, las prácticas de determinados “rituales” aparecen como algo natural, todo parece indicar que los maestros consideran que esa práctica es indispensable para el funcionamiento de la escuela, pero rara vez interrogan su significado. Situación que permite plantear de manera hipotética que los docentes en su proceso de socialización no perciben qué aspectos de su comportamiento o de las interacciones que efectúan están contribuyendo a socializar a los demás maestros, ni perciben tampoco cuáles son los valores que están transmitiendo.

En relación con esto, Vásquez y Martínez proponen el estudio de dos procesos de socialización estrechamente imbricados entre sí:

- 1) En el que el maestro realiza una transmisión deliberada de ciertos conocimientos y valores.
- 2) Que emerge de las incoherencias relativas a los valores que el maestro se propone transmitir, o se refiere a otros valores que los maestros transmiten en su práctica pero de los cuales no tienen conciencia.

La noción de la socialidad

La noción de socialidad,¹⁷ está referida a la cualidad del sujeto de estar socializado. En cierta forma es lo mismo que “sociedad” en el sentido general y fundamental, es decir, el campo de las relaciones intersubjetivas, o sea de las relaciones humanas de comunicación y, por lo tanto, también la totalidad de los individuos entre los cuales existen estas relaciones; un grupo de individuos entre los cuales existen tales relaciones en forma condicionada o determinada de una y otra manera, que es lo que en este estudio he denominado como grupo de

¹⁷ G.H. Mead ha entendido a la socialidad en un sentido más amplio, atribuyéndola a la totalidad del universo: “El carácter social del universo consiste en la situación en la que el nuevo hecho está al mismo tiempo en el viejo orden y en el orden nuevo, cuyo heraldo es su acontecer. La socialidad es la capacidad de ser diferentes cosas a un tiempo”. (Mead, 1932, p.49)

académicos encargados de la organización de la docencia y el cual, es un grupo social.¹⁸

La noción de socialidad me permitió visualizar cómo el docente de normal, a partir de la experiencia societal¹⁹ que vive en los grupos de académicos de referencia, es decir, en los que participa de manera activa en la vida académica de la escuela normal, se halla en procesos de socialización mediante los cuales logra familiarizarse con el nuevo currículum de la licenciatura en educación preescolar (1999). Esta familiarización es el resultado de la planeación del desarrollo de su nueva práctica de formación, a partir de poner en juego su experiencia y sus conocimientos en la formación de maestros, al analizar y reflexionar el nuevo currículum.

En las reuniones de maestros en academias, el docente en las interacciones que tiene al intercambiar sus experiencias y los saberes adquiridos como formador de maestros, pone en juego lo que subjetivamente piensa de la formación de la educadora. De las diferentes perspectivas de pensamiento que socializan los demás integrantes del grupo (la intersubjetividad), el docente ajusta el comportamiento intencional de la acción individual que orienta su práctica de formación. Al tomar decisiones sobre lo que tiene que ser la formación de la educadora, el docente desarrolla un proceso mediante el cual adquiere una formación que lo posibilita a desarrollar su nueva práctica de formar maestros, lo

¹⁸ El grupo social en este estudio esta referido, al significado sociológico que se le asigna, de un conjunto de personas caracterizadas por una actitud común y recurrente, en nuestro caso de estudio, el grupo de docentes de normal, organizados por academias. También utilizó el término de grupo de referencia y grupo de académicos, según la situación que se analiza y de acuerdo a las propias necesidades del desarrollo del estudio.

¹⁹ En este estudio lo societal se relaciona con la sociedad, en lo referente a cualquier grupo o grupos de algún tamaño incluidos en el concepto de sociedad o algo característico de ellos. Comparado con el término "social", lo que esta noción pretende subrayar es la estructura y el funcionamiento del grupo más que las relaciones asociadoras, lo cual, posibilita considerar un espacio de socialización, como "un intersticio de la vida oficial, momento o espacio de que nos apoderamos de manera minúscula", es donde se expresa mejor la intensidad del ser-conjunto". (Ver Maffesoli, 1993, p. 160)

cual bosquejo como la profesionalización del docente de normal en el contexto de la institución.

Por esta razón, me pareció importante recuperar los planteamientos de Michel Maffesoli para comprender, el proceso de formación del formador de formadores mediante la socialidad que vive el docente en los grupos de académicos organizados en el contexto de la escuela normal. Este autor en su trabajo, “El conocimiento ordinario”, plantea que “la socialidad... ésta determinada ante todo por lo que Pareto llamaba “residuos”²⁰, naturalmente dando a este término todas sus acepciones... la socialidad, en cierta forma es una empatía comunalizada... (que) puede ser captada en sus realizaciones colectivas”.²¹ (Maffesoli, 1993, p. 152)

Maffesoli menciona que se trata de una comprensión del presente popular, mediante variaciones intelectuales que no demuestran, sino que expresan lo plural en la vida cotidiana.

²⁰ El *residuo*, es un término popularizado por Wilfredo Pareto (sociólogo y economista italiano, 1848-1923), para indicar las manifestaciones de los sentimientos básicos de que nace la motivación humana. En el sistema paretiano existen seis categorías básicas de los factores motivadores: 1) El instinto combinatorio; 2) La persistencia de agregados o conservadurismos; 3) El deseo de manifestar sentimientos; 4) El impulso de socialidad; 5) La necesidad de preservar la integridad del individuo contra las exigencias de la sociedad y 6) El deseo de expresión sexual. (Pratt, 1994, p. 257). Para Pareto los *residuos* y las *derivaciones*, son los términos con los que designo a los factores de las ciencias no científicas que corresponden a los factores de las teorías científicas, esto es las afirmaciones experimentales y las deducciones lógicas, por lo que los *residuos* son los instintos, los sentimientos, los intereses, etcétera, que constituyen los materiales de las teorías no científicas y las *derivaciones* son las sistematizaciones lógicas o pseudo-lógicas dadas a tal material. (Abbagnano, 1996, p. 1016) Para Maffesoli, el *residuo* es el factor de la socialidad.

²¹ Este autor indica que para la sociología comprensiva, lo cotidiano se considera como parte de lo que constituye el funcionamiento social, mediante lo cual es posible explicar la existencia social en su totalidad, posibilitando con esto considerar la vida social desde una perspectiva holista: “se trata de un método específico que ante todo se propone seguir muy de cerca los vericuetos de la existencia social... El aspecto cognoscitivo de la experiencia nos obliga a prestar atención a los acontecimientos, a los fenómenos y a todo lo que se inscribe en el instante y el presente... centrarse en el orden de la experiencia remite a una observación *in statu nascendi* con todas las dificultades conocidas y con la incertidumbre y la falta de conclusión inherentes a este procedimiento”. (Maffesoli, 1993, p. 154-155)

Para comprender el residuo como el factor de la socialidad, Maffesoli bosqueja como en la existencia societal “es importante observar que una vez que el componente económico se plantea y analiza, observamos ciertos “residuos”. Lo mismo sucede a propósito del aspecto político, del organizativo, del análisis en términos de trabajo, de ocio y de consumo y las perspectivas podrían multiplicarse al infinito. Este “residuo”, en el sentido que le daba Pareto (ver cita 6 de este apartado)... esta existencia residual que podemos observar... a través de diversas categorías sociales, siempre es factor de socialidad; así pues, es el sentido sencillo de la palabra “coexistencia”. (Maffesoli, 1993, p. 160)

En el caso de la ENMJN, cuando los docentes se reúnen en grupos para organizar la docencia en la Academia de Grado y la planeación de la enseñanza en la Academia de Asignatura, la existencia residual en los términos como los menciona Maffesoli, se ponen de manifiesto a través de lo que piensa el docente, cuando analiza y reflexiona el nuevo currículum, con base en su experiencia y los saberes adquiridos a lo largo de los años, en el desarrollo de su práctica de formación de formadores. Además en sus concepciones y representaciones de institución, de formación, de sujeto, de sociedad y de educación, entre otras que se pueden mencionar, así como también en sus concepción del mundo, de la vida y de lo que hace en la institución como formador de maestros, lo cual, se traduce en una pluralidad de perspectivas que en la coexistencia en grupo permite visualizar el ser-conjunto del grupo de referencia de que se trate, es decir, en este caso de los grupos de académicos de grado o de asignatura.²²

²² Esto explica porque para una “ciencia de la experiencia”, como denomina Maffesoli al estudio de lo cotidiano, “es imposible descubrir normas e <ideales de carácter imperativo de las cuales deducir recetas prácticas>... (ya que no es posible) establecer una <solución unívoca>”. (Maffesoli, 1993, p. 161) En el caso de la ENMJN, en los grupos de docentes en los que realice mi práctica de observación etnográfica, la academia de primer grado estaba formada por 19 docentes y la academia de la asignatura de Introducción al Trabajo Docente, con tres integrantes.

El ser-conjunto²³ para Maffesoli es otro aspecto del análisis de la socialidad con base en el residuo. En la experiencia societal el ser-conjunto permite comprender como la socialidad es la capacidad de ser diferentes cosas a un tiempo, la pluralidad de perspectivas del sujeto que coexiste en grupo. Tal y como sucede, en los grupos de docentes en los espacios de socialización, como la Academia de Primer Grado y de Asignatura, donde los docentes con sus sentimientos, sus intenciones y sus intereses, además de su saber, saber hacer y valores, llegan a tomar acuerdos como grupo para impartir la docencia mediante la cual se forma a la futura educadora. Estos residuos influyen en el comportamiento intencional de la acción individual, en la práctica de formación que realiza el docente de normal.

La socialidad (la experiencia societal) permite entender como se da la familiarización del docente con el currículum formal, lo cual tienen como principal consecuencia, que el docente de normal asuma las cuestiones curriculares como pre-dadas, como la norma a seguir. Independientemente de que el docente asuma una postura crítica para el análisis del nuevo currículum, el qué enseñar, se cuestiona pero no se cambia, el cómo enseñar se revisa, pero no se modifica la práctica de enseñar y la evaluación se da de acuerdo a la normatividad establecida. También es posible comprender como la profesionalización que vive el docente como un proceso simultáneo al de familiarización, es la formación que adquiere el docente en el contexto de la institución, para desarrollar su práctica de formación.

La relación con el mundo para Maffesoli, se basa en una experiencia intuitiva, la cual es posible distinguirla de la abstracción, ya que ésta, se basa en la distancia que se toma respecto de los fenómenos del mundo exterior y lo que ha llamado como, “empatía” que es “una comunicación intuitiva con el mundo”, donde la “familiaridad” (el mundo aceptado por lo que es, tal y como es, pre-dado) es la que

²³ Maffesoli cita a W. Worringer, para que a partir de considerar que las características del *Einfügung* era la necesidad de “desposeerse del ser individual”, como en el ser-conjunto, de manera metafórica se está refiriendo a “perder el cuerpo propio en el cuerpo colectivo”. (Maffesoli, 1993, p. 171)

posibilita la relación con el mundo basada en la intuición de una evidencia masiva e insoslayable: “El mundo pre-dado está constituido por el mundo físico y el mundo social aceptados como indubitables”. Por lo que propone utilizar la expresión “comunicación experimentada” para comprender como el cuerpo individual y colectivo tiene la experiencia del mundo; tiene experiencias con el mundo. (Ver Maffesoli, 1993, pp. 166-167)

En los planteamientos hechos por Maffesoli de la socialidad, me pareció que hay que poner especial interés a la forma en como concibe la experiencia²⁴. Para este autor “la experiencia es la consecuencia de lo vivido, lo cual, sólo puede estudiarse desde un punto de vista social”. (Maffesoli, 1993, p. 168)

Por lo que para este autor, lo unidimensional significa reducir lo vivido a una preocupación política, ya que considera que la dimensión política es sólo un elemento entre tantos de la vida social. Lo polidimensional a partir de considerar que la experiencia y el relativismo remiten al hacer común, poner en común y sentir en común, permiten en un primer nivel del análisis, determinar que la atención dedicada a lo cotidiano “... acentúa el gesto o los gestos anodinos que constituyen la vida de nuestras calles y mercados, que estructuran esa vida sin calidad... que... es el residuo (...) en torno al cual se expresa el intercambio social en su sentido más amplio.” (Maffesoli, 1993, p. 170)

En otra dimensión del análisis de lo cotidiano, según Mafessolli, se demuestra que estos gestos proceden del ser-conjunto; “son su causa y su efecto, rebasan a la subjetividad como categoría metafísica y al individuo como categoría político-socio-económica”. Pero además, “al desposeerse del ser individual”, en el ser-conjunto, “perder el cuerpo propio en el cuerpo colectivo, ya sea metafóricamente, ya sea *stricto sensu*, parece ser la característica de la *comunidad* sensible o

²⁴ “... la *experiencia común*, como movimiento fundador, es el verdadero motor de las historias humanas, *a fortiori* cuando consideramos lo común y cotidiano que... constituye lo esencial de la trama societal. (Maffesoli, 1993, p. 168)

afectiva que ocupa el lugar de la <sociedad> puramente utilitaria. A este respecto, lo simbólico (*sunbolein*) supera a lo meramente racional. (Ver Maffesoli, 1993, pp. 170-171)

En el estudio de lo cotidiano desde la perspectiva de Maffesoli, la experiencia, es lo que permite comprender el predominio de lo societal (lo grupal) sobre lo individual. A este respecto Weber, afirma que: “Desde el punto de vista sociológico, la identidad sólo es un estado de cosas relativo y fluctuante”. (Maffesoli, 1993, p. 172)

Por esta razón, en el estudio de lo cotidiano, la experiencia permite visualizar a las estructuraciones sociales/afectivas, como una categoría de análisis para comprender las situaciones, prácticas, representaciones y ficciones que de otra manera serían incomprensibles. La experiencia societal por lo tanto esta implicando que el grupo o los grupos se estudien con las teorías para analizar las intencionalidades racionales, las actividades lógicas y la interacción de individuales autónomas que operan en conjunto, en función de un fin común.

Las consecuencia que esto tiene, de acuerdo a lo planteado por Maffesoli, es que “La relación con la alteridad, la orientación hacia el otro” de la fenomenología sociológica... (es) la estructura de la vida en sociedad. Por lo que es pertinente ligar la experiencia y la alteridad. Para explicar esta relación cita a Schütz, en particular a partir del análisis de lo que llama “orientación hacia el tú”: “Esta experiencia del otro, esta experiencia de su vivencia a través de la mía, fundamenta la comprensión de los diferentes “mundos” constitutivos de determinado periodo. Por ejemplo, empleando la clasificación de Schütz: el mundo de los contemporáneos (*Mittwelt*), el mundo de los predecesores (*Vorwelt*) y el mundo de los compañeros (*Umwelt*), constituyen el mundo de lo vivido, causa y efecto de toda situación societal.” Por lo que, Maffesoli considera que en la proximidad a partir de la experiencia vivida, se constituye el grupo decisivo para nuestro análisis: “Este grupo, según su proximidad, será el “nosotros” funcional, la

congregación a la cual uno se afilia por ideología o por necesidad de protección; puede ser el conglomerado productivo o la asociación creada con el fin de efectuar alguna acción racional”. (Maffesoli, 1993: 173-174)

La relación entre la experiencia y la alteridad tiene como base de su análisis, lo que Maffesoli llamó la empatía, la cual, “... traduce de manera más o menos intuitiva la experiencia vivida colectivamente”. Por lo que la triada constituida por la experiencia, lo colectivo y lo vivido, son las que posibilitan el análisis de la socialidad.

Las teorías implícitas o propias en la formación del formador de formadores

En el caso del proceso de planeación de la enseñanza surgió la preocupación investigativa de entender el papel de las teorías implícitas o propias en la construcción del pensamiento del docente, cuando organiza la práctica de formación. En este caso me pareció necesario recuperar los planteamientos que sobre las representaciones sociales se proponen los docentes para comprender el papel de las teorías implícitas o propias.

En las teorías implícitas o propias se pone especial atención al proceso mediante el cual un colectivo se apropia de la realidad, integrándola como parte de su estructura simbólica, en este sentido me interesa recuperar lo que plantea Fátima Flores (2001, p.195) “... mostrar la forma en que la teoría de las representaciones sociales, desde su función estructurante, es un modelo teórico <anclado> en la cultura... (Por lo que:)... “La discusión en torno a la teoría y las estrategias metodológicas utilizadas en las representaciones sociales permitirá comprender la importancia de la aplicación de supuestos teóricos en una categoría socio cultural determinada y procesada simbólicamente”

Las teorías implícitas o propias me posibilita comprender los procesos subjetivos de la construcción del pensamiento y delimitar el campo de la interacción social. Esta teoría también permite situar a la socialidad como el proceso mediante el cual un colectivo se apropia de un significado y lo convierte en conducta. En este sentido, el paradigma simbólico y afectivo de las teorías implícitas o propias como representaciones sociales "... supone una estrategia de investigación que comparte diversos niveles de interpretación de la realidad social, permite ubicar el conflicto y observar la influencia que pueden tener determinantes ideológicos, culturales y afectivos en la formación de maestros". (Flores, 2001, p.197)

En este estudio a partir de considerar las teorías implícitas como teoría de las representaciones sociales, es posible conceptualizar a la identidad de ser del docente de normal, como un proceso en continuo movimiento, donde la influencia social organiza y delimita pautas y roles de comportamiento, que define a su vez conductas sociales relativas a los grupos, lo cual permite averiguar en las prácticas sociales, en este caso la de planeación de la enseñanza, cómo se han implantado las nociones vigentes de la formación de la educadora.

El concepto de representación²⁵ social no permite la separación entre el universo externo y el universo del individuo o grupo, por lo que esencialmente el sujeto y el objeto no son diferentes en su ámbito de acción común: "Es decir, si se toma como punto de partida que una teoría implícita concebida como una representación, es una <preparación para la acción> no lo será sino en la medida en que logre modelar y reconstruir los elementos que integran el medio en el cual tendrá que darse el comportamiento... Se puede entonces deducir que la representación no es una <imagen de opinión sobre, o de la actitud ante tal y cual

²⁵ Moscovici (1979) plantea que la representación social es un proceso de reconstrucción de lo real, puesto que actúa en el mismo momento, tanto en el estímulo como la respuesta, negociando con la primera en la medida en que moldea y da forma a la segunda. Este autor también señala que la representación social es un *corpus* organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, que se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, y liberan los poderes de la imaginación.

cosa> sino una teoría que considera, además del contenido y su expresión, el mismo proceso que genera y elabora la colectividad, destinado tanto a construir como a interpretar lo real. En conclusión, este conocimiento es el que se utiliza en la vida cotidiana y su observación se vuelve empíricamente posible. (Flores, 2001, p. 201)

Los dos aspectos de la representación social, el proceso y el contenido, se han aprehendido a través y con la ayuda de un material verbal, es decir, “en todos los casos la representación se encontrará influida y dominada por el lenguaje, y así la única forma que posee el sujeto o grupo de hacer suyo el universo exterior será a través de la transformación de un conocimiento en un conocimiento directo... la representación es la posibilidad de actuación, de poder apropiarse del mundo exterior y por tanto la búsqueda de un sentido en el cual podrá inscribirse su acción, procesando esa información exterior (...) a partir de su propia subjetividad y afectividad”. (Flores, 2001, p. 202)

En la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, en los espacios de socialización, el docente cuando hace la planeación de la enseñanza, desarrolla determinados procesos de pensamiento, en los cuales es posible entender el papel que cumplen las teorías implícitas en la construcción del pensamiento del docente cuando realiza esta práctica curricular.

Lo institucional en la formación del formador de formadores

Los establecimientos organizan en general sistemas destinados formalmente a la socialización de sus miembros, no obstante, todas las evidencias tienden a mostrar que la organización informal y la participación en la vida cotidiana institucional son las vías más fuertes de incorporación a la cultura institucional y explican la adopción del estilo institucional a la manera de una verdadera marca.

La definición de *lo institucional*, en alusión a los establecimientos, plantea el problema en términos de la socialización del sujeto en la particular cultura de la institución. Los procesos y mecanismos que se ponen en juego son los mismos que para el caso de la socialización en general. Sin embargo, en el análisis institucional se considera que el sujeto cuenta con una personalidad que regula y selecciona.²⁶ Esto significa retomar la *hipótesis de la tensión*, inevitable entre organización e individuo, y estar atentos para encontrar en el proceso de inserción institucional los significados que dan cuenta de esta tensión. Por lo que el estudio de lo institucional aporta elementos para comprender el conflicto que genera la reforma actual en la educación normal, a través del análisis de lo viejo y lo nuevo en la práctica de formación de formadores.

En este estudio me propuse un acercamiento a la práctica de formación de maestros para comprender el papel que tiene los espacios de socialización de la institución, en la formación del formador de formadores. La intención es producir un conocimiento sobre el momento de reforma de la educación normal, en el que se da un proceso de transición de una vieja a una nueva práctica de formación de maestros.

El conocimiento de la institución representa una labor central en la comprensión de la cultura institucional, de la idiosincrasia tan importante para comprender el estilo institucional, en el cual se forma el docente de la escuela normal y se forman las futuras educadoras. La singularidad del establecimiento institucional irá configurando un modo peculiar e idiosincrásico de funcionamiento y que operará mediatizando las relaciones con las condiciones y poniendo su marca en los resultados.

²⁶ Los estudios acerca de los aspectos más individualizados de la personalidad muestran también con claridad la operación de lo social. Todos coinciden en que la conciencia de sí, la autoestima, el conocimiento de sí mismo, se estructura a partir de los juicios de los otros sobre el sí mismo, tal como lo expresan o tal como el sujeto lo supone. (Fernández, 1998, pp.18-19)

En la historia de su pertenencia institucional el sujeto va configurando un conjunto de imágenes del establecimiento en sí, de sí mismo como miembro, de la tarea propia y de cada uno de los actores institucionales...que inciden fuertemente en la consolidación de la modalidad de su vínculo y en la resistencia a cualquier modificación.

Es necesario tener en cuenta que estas imágenes que tienen un verdadero papel directriz en el comportamiento porque condicionan la percepción de la realidad y desde ella la acción, se configuran en la historia del vínculo institucional pero no sólo a partir de la experiencia concreta del sujeto con el establecimiento singular.

Las experiencias previas con otras instituciones semejantes o del mismo tipo o aun con la misma institución en otros momentos vitales, determinan la existencia de un conjunto de significados que configuran la síntesis del pasado del sujeto y el esquema con que intentará dar sentido a su presente. (Fernández, 1998, p. 22)

Cada establecimiento institucional es un espacio donde, en una versión singular, se desarrollan hechos que expresan las tendencias sociales y personales a la preservación y el cambio de lo instituido, surgiendo una tensión entre lo personal y lo social cuando los intereses no coinciden.

En el caso de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, los docentes han participado en el diseño y elaboración de una propuesta de formación alternativa, al currículum formal, lo cual les ha permitido contar con una capacidad de respuesta a la propuesta formal de formación de la licenciatura de educación preescolar (1999). Incluso han llegado a proponer formas de organización de la institución y contar con un proyecto académico para funcionar como una institución de educación superior. Han logrado convocar a docentes e investigadores de diferentes instituciones de educación superior como la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Autónoma Metropolitana y la Universidad Pedagógica Nacional, en la discusión académica de los problemas que las escuelas normales enfrentan como instituciones de educación superior. Por lo que se puede afirmar que la historia institucional de esta normal, ha configurado su estilo institucional, su idiosincrasia.

***El proceso de pensamiento del docente
cuando hace la planeación de la enseñanza***

El presente estudio ofrece algunos indicios de que la organización de la docencia y la planeación de la enseñanza, son las actividades permanentes que realiza el docente en las reuniones de maestros de la Academia de Grado y Asignatura, mediante la cual es posible el estudio del proceso de pensamiento del formador de maestros. Por esta razón, me pareció necesario recuperar los planteamientos del trabajo de Christopher M. Clark y Penelope I. Peterson (Clark, 1990), sobre la investigación de los procesos de pensamiento de los docentes. Uno de los supuestos que plantean estos autores está referido a “lo que los docentes hacen es consecuencia de lo que piensan”. Un elemento de análisis sobre los procesos de pensamiento de los docentes de Clark y Peterson se refiere a tres categorías²⁷ principales;

- a) la planeación del docente (pensamiento preactivo y postactivo);
- b) sus pensamientos y decisiones interactivos, y
- c) sus teorías y creencias.

Estas categorías se basan en la distinción propuesta por Jakson (1968) entre las fases preactiva, interactiva y postactiva de la enseñanza, que fueron bien recibidas por los investigadores de los procesos de pensamiento de los docentes.

La distinción entre el pensamiento preactivo y pensamiento postactivo ha sido circunscrita en la categoría de “planeación del docente”. La planeación del docente incluye los procesos de pensamiento que lo ocupan antes de que tenga lugar la interacción en el aula, y también los procesos de pensamiento o reflexión

²⁷ “Estas categorías son más bien un reflejo de la conceptualización sobre los procesos de pensamiento de los docentes hecha por los investigadores, que una categorización de dicho dominio deducida empíricamente.” (Clark, 1990, p. 449).

que lo ocupan después y que guían su pensamiento y sus proyectos relativos a la futura interacción en el aula.” (Clark, 1990, p. 449).

En estos términos me parece necesario recuperar la categoría de “planeación del docente”, ya que me posibilita establecer un modelo de análisis sobre los procesos de pensamiento de los docentes a partir de lo que hacen en la organización de la docencia y en la planeación de la enseñanza en las Academias de Grado y de Asignatura, respectivamente.

Por esta razón, considero que en las reuniones de maestros de la Academia de Asignatura las interacciones que los docentes tienen para socializar las propuestas individuales de la planeación de la enseñanza para llegar a una común como asignatura y luego presentarla en la Academia de Grado para la elaboración del Proyecto de Grado, se ponen de manifiesto diferentes aspectos de la cultura docente donde el formador de formadores a través de lo propio enfrenta una nueva práctica de formación.

Para comprender los procesos de pensamiento del docente cuando hace la organización de la docencia y la planeación de la enseñanza, establezco dos elementos de análisis: la experiencia docente y las teorías implícitas o propias del docente.

La *experiencia docente* aparece en momentos en que hay que reflexionar o analizar con base en lo propio, lo nuevo del currículum en una situación donde se requiere tomar una decisión sobre qué y cómo enseñar, y cómo evaluar lo que se enseña. Poniendo de manifiesto los conocimientos que el docente posee del currículum formal, de la práctica y el desarrollo profesional, de la docencia, de la formación, de la institución y de sus alumnas. Por eso me ha parecido que es posible, por medio de la recuperación de la experiencia docente en los momentos que hace su planeación, comprender los procesos de pensamiento del docente.

Las *teorías implícitas o propias* aparecen también en los momentos en que el docente hace la planeación, pero están más referidas a los argumentos que utiliza para fundamentar su propuesta mediante las teorías que el docente tiene sobre la formación, la práctica, la institución y la profesión. Por lo que se constituyen en un elemento de análisis para entender el papel que cumplen las representaciones sociales en la construcción del pensamiento del docente cuando hace la planeación de la enseñanza.

A los conocimientos y concepciones que el docente pone en juego cuando hace su planeación, los concibo como aspectos en los que se pone de manifiesto la cultura docente, que a su vez la visualizo como aquella que el docente posee en relación con la operación de un currículum y que se manifiesta en lo que el docente piensa cuando hace la planeación de la enseñanza.

Los procesos de socialización del docente que me propongo entender, están relacionados con los tipos de pensamiento que tienen los docentes cuando hacen la planeación de la enseñanza de la asignatura que le corresponde impartir en las reuniones de maestros de la Academia de Asignatura. A partir de lo observado en dichas reuniones fue posible establecer cuatro tipos de pensamiento:

1. La comprensión de lo que tiene que enseñar el docente: “Comprender el qué tiene que enseñar el docente de acuerdo al currículum formal”.
2. La toma de decisiones de lo que tiene que aprender la alumna: “Decidir el qué tienen que aprender la alumna”.
3. La determinación de cómo enseñar / ayudar a aprender: “Cómo hacer para que la alumna aprenda lo que se le quiere enseñar”.
4. La forma de evaluar lo que aprende la alumna: “Cómo evaluar lo que se enseñanza a la alumna”.

En el caso del proceso de socialización que en este estudio me interesa analizar, centro la atención en los dos primeros tipos de pensamiento del docente, cuando

hace la planeación de la enseñanza, ya que considero que la planeación se realiza como una actividad preactiva, en los términos que hemos mencionado anteriormente.

***“Comprender el qué tiene que enseñar
el docente de acuerdo al currículum formal”***

La comprensión de lo que tiene que enseñar el docente forma parte del proceso de socialización / familiarización con el currículum formal. Por esta razón, en la planeación de la enseñanza se manifiesta inicialmente este tipo de pensamiento, a partir de la percepción y la reflexión que tiene del currículum formal, después de haber participado en el Curso Estatal de Actualización²⁸ (CEA), así como de la lectura individual del programa de la asignatura y de los materiales para el maestro.

En el CEA los docentes de las normales públicas y privadas que asisten, obtienen un panorama general de la relación del plan de estudios con el programa de la asignatura, a través de la vinculación de los propósitos y los principales rasgos de los perfiles de egreso. Además de la organización de los contenidos temáticos de la asignatura, realizan actividades (ejercicios y prácticas) dentro y fuera del aula, similares a las que van a desarrollar con las alumnas en la impartición de la docencia y leen parte de la bibliografía. En el CEA el docente tiene una percepción de la propuesta formal de la asignatura sobre lo que tiene que enseñar, así como de la formación y las competencias a desarrollar en las alumnas.

²⁸ El CEA forma parte de las acciones de la línea de formación de docentes de normal del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales. El curso está dirigido a las normales públicas y privadas de cada estado de la federación y se propone capacitar a los docentes de estas normales en el enfoque, los contenidos y métodos de las nuevas asignaturas de la licenciatura en Educación Preescolar, que semestre a semestre se van incorporando a la implantación de este nuevo currículum. El CEA difunde los fines de la reforma curricular y genera como producto un documento sobre la planeación-programación de la asignatura. Estos cursos están a cargo de la Dirección General de Educación Normal y se imparten en el período intersemestral, la ENMJN es la sede de estos cursos.

A partir de esta primera percepción, las reflexiones que hace el docente sobre lo que tiene que enseñar a la alumna de acuerdo al currículum formal, parten de la recuperación de su experiencia como formador de educadoras y también parten de las teorías implícitas o propias que posee sobre la formación, la práctica, la institución y la profesión. Estas reflexiones tienen como resultado la toma de decisiones sobre lo que tiene que aprender la alumna y constituyen el producto de la planeación – programación que se presenta como el Plan de Curso de la Asignatura.

En este sentido, la organización de la docencia y la planeación de la enseñanza son prácticas curriculares, mediante la cual es posible entender el proceso de pensamiento del docente vinculado con su experiencia y sus representaciones sociales.

“Decidir el qué tienen que aprender las alumnas”

La toma de decisiones sobre lo que tienen que aprender las alumnas, forma parte del proceso de socialización / familiarización del docente con el currículum formal; este proceso de pensamiento el docente lo lleva mediante el análisis y la reflexión mediada por su experiencia y sus teorías implícitas. Las maestras tienen como punto de partida, la percepción inicial del currículum formal mediante la cual llevan a cabo el análisis y la reflexión del mismo para resignificarlo y contextualizarlo en el ámbito de la Escuela Nacional de Maestras de Jardines de Niños.

Por esta razón, considero que la formación del formador de formadores en los espacios de socialización, donde hace la planeación de la enseñanza se constituye mediante dos procesos que el docente vive de manera simultáneamente: uno, de socialización / familiarización con el currículum formal, en el cual comprende el qué tiene que enseñar y otro, de socialización / profesionalización vinculado al análisis y la reflexión para la toma de decisiones sobre el qué tiene que aprender la alumna.

1.2 Las aproximaciones metodológicas

Mi adscripción es a una metodología interpretativa aplicada a la investigación educativa, porque desde esta perspectiva tengo la posibilidad de comprender el papel de los procesos de socialización en la formación del docente de normal, en los espacios de socialización de la propia institución. He considerado que el presente estudio de la formación del formador de formadores, se orienta desde una perspectiva metodológica interpretativa. Por esta razón, considero que el proceso de investigación se orienta por:

Los aportes de la *Antropología social* (Geertz, 1987, 1991), ya que se propone una manera de concebir el trabajo antropológico a partir de la construcción interpretativa de las culturas.

Los avances de la *Etnografía educativa* (Berteley, 2000; Clark, 1990; Erickson, 1989; Goetz-LeComte, 1988; Medina, 1998; Stake 1998; Vásquez Martínez, 1996 y Woods, 1989), que me posibilitaron la observación de las condiciones cotidianas de los procesos de formación en la escuela normal, la interacción entre los docentes en el proceso de socialización - familiarización - profesionalización y reconocer algunos aspectos de la cultura docente que se manifiestan en este proceso.

Las contribuciones de la *Psicología social* (Bakeman-Gottman 1989; Beillerot, 1998 (1), (2); Blanchard, 1996; Hargreaves, 1978; Mosconi, 1998) para tratar los aspectos interpersonales presentes en las interacciones y los comportamientos característicos de los formadores de maestros.

Los aporte de las *Representaciones sociales* (Moscovici, 1979; Abric 1994; Flores Palacios, 2001) para comprender los procesos subjetivos de la construcción del pensamiento y delimitar el campo de la interacción social, así como el proceso

mediante el cual un colectivo se apropia de un significado y lo convierte en conducta.

Los aportes teóricos de la *Sociología comprensiva* o interpretativa (Goffman, 1959; Schultz, 1974; Weber, 1977 y Maffesoli, 1993) y de los críticos de ésta (Giddens, 1977) que contribuyen a tratar la vida cotidiana como una actuación de los sujetos en la interacción, o lo que Berteley (2000) plantea como acción social significativa.

La aportación del *Análisis institucional* (Lourau, 1975; Lapassade, 1974; Fernández, 1994, 1998), para el estudio de la problemática de lo institucional en la escuela normal y el *Análisis organizacional* (Schvarstein, 1991, 1998) para comprender el funcionamiento de la institución educativa.

El carácter diversificado y abierto de la investigación interpretativa en educación, articula de modo conflictivo, múltiples orientaciones y perspectivas, obligando al sujeto que investiga a reconocer algunos de los sentidos epistemológicos que orientan su indagación en la escuela. Por lo que la metodología que permea el quehacer de la investigación cualitativa en educación, articula conceptos provenientes de distintas disciplinas. Articulación que se justifica por su convergencia epistémica de las ciencias sociales interpretativas.

Las técnicas etnográficas de entrevista y observación fueron utilizadas tanto en la fase exploratoria como en la recogida intensiva de datos, teniendo como principal unidad de análisis a las reuniones de maestros de las Academias de Grado y de Asignatura durante el ciclo escolar 1999-2000. Consulté trabajos producidos por los propios formadores de maestros sobre la historia de la educación preescolar y de la propia institución. De la misma manera se revisaron documentos que fueron producidos por los integrantes de estas Academias, así como por instancias tales como la Unidad de Planeación y la comisión encargada de elaborar una propuesta

de licenciatura y de Proyecto Académico, que contó con la participación de casi todos los docentes de esta escuela normal.

Se realizaron un total 51 observaciones y siete entrevistas, distribuidas de la siguiente manera:

En la fase exploratoria se realizaron nueve observaciones en la Reunión de Maestros de la Academia de Primer Grado durante el primer semestre del ciclo escolar 1999-2000; tres en el aula de la asignatura de Introducción al Trabajo Docente; una, en el aula de la asignatura de Desarrollo del niño I. Así como dos entrevistas a profundidad a informante clave.

En la fase de recopilación intensiva se llevaron a cabo tres observaciones en el Curso Estatal de Actualización de la asignatura de Introducción al Trabajo Docente; 23 en la Reunión de Maestros de la Academia de Primer Grado del segundo semestre; 12 en la Reunión de Maestros de la Academia de Asignatura de Introducción al Trabajo Docente. Cinco entrevistas a profundidad a las integrantes de la Academia de Asignatura de Introducción al Trabajo Docente.

En los cuadros de las páginas siguientes, se hace una presentación más detallada de esta información, se sugiere su consulta sobre todo en relación a las referencias que del trabajo de campo se hacen para los capítulos cuatro, cinco y seis. La referencia aparece en el texto entre paréntesis, conteniendo el número del evento, la fecha y la página, por ejemplo: (ORA121100, p.30), ORA se refiere Observación de la Reunión de Maestros de Asignatura, y 121100 a la fecha en que se realizó y p. 30, al número consecutivo de página del registro realizado.

EL SEGUIMIENTO DE LA ORGANIZACIÓN DE LA DOCENCIA Y DE LA PLANEACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN LAS REUNIONES DE MAESTROS DE LAS ACADEMIAS DE PRIMER GRADO Y DE ASIGNATURA

Cuadro 1. Concentración general de la aplicación de las técnicas etnográfica de la observación y la entrevista

FASES DE ANÁLISIS				
FASE EXPLOTARIA: PROBLEMATIZACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO				
TÉCNICA/	NÚM.	SUJETO	HORAS	FORMA DE REGISTRO
Entrevista	2	Informante clave	4:30	Grabación en casete sin Transcribir
Observación	9	Reunión de Maestros de la academia de primer grado	19:10	Grabación en casete sin Transcribir
Observación	4	Aula asignaturas Escuela y comunidad Desarrollo Del niño i	8:10 2:35	Grabación en casete sin Transcribir
Fase intensiva de recopilación de datos: <i>seguimiento de la práctica institucionalizada de la organización de la docencia</i>				
Observación	3	Curso estatal De actualización	16:40	Grabación en casete sin Transcribir
Observación	23	Reunión de Maestros de la academia del primer grado	43	Grabación en casete sin Transcribir
Observación	12	Reunión de Maestros de la academia de asignatura	19:07	Registro ampliado y grabación
Entrevista	5	Integrantes de la Academia de asignatura	7:05	Registro ampliado y grabación
Totales				
Entrevistas = 7			11:35 hrs	
Observaciones = 51			109:29 hrs	

A. Fase Exploratoria: Problematización del objeto de estudio

Cuadro 2. Entrevistas informante clave

ENTREVISTAS A INFORMANTE CLAVE ESCUELA NACIONAL PARA MAESTRAS DE JARDINES DE NIÑOS								
NÚM.	TÍTULO (Tema / Contenido)	FECHA (DURACIÓN)						
1	La organización y la vida académica en la ENMJN.	15-10-1999 (2:00 HRS)						
2	Las reuniones de maestros para tratar los asuntos de la formación de la educadora en la ENMJN.	18-10-1999 (2:30 HRS)						
<table border="1"> <thead> <tr> <th>TOTAL DE ENTREVISTAS</th> <th>NÚMERO DE HORAS</th> <th>FORMA DE REGISTRO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2</td> <td>4:30</td> <td>GRABACIÓN EN CASETE SIN TRANSCRIBIR</td> </tr> </tbody> </table>			TOTAL DE ENTREVISTAS	NÚMERO DE HORAS	FORMA DE REGISTRO	2	4:30	GRABACIÓN EN CASETE SIN TRANSCRIBIR
TOTAL DE ENTREVISTAS	NÚMERO DE HORAS	FORMA DE REGISTRO						
2	4:30	GRABACIÓN EN CASETE SIN TRANSCRIBIR						

Cuadro 3. Observaciones Academia de Primer Grado

OBSERVACIONES REUNIÓN DE MAESTROS DE LA ACADEMIA DE PRIMER GRADO (PRIMER SEMESTRE, CICLO ESCOLAR 1999-2000) ESCUELA NACIONAL PARA MAESTRAS DE JARDINES DE NIÑOS		
NÚM.	TEMÁTICA/ CONTENIDO	FECHA (Duración)
1	Organización de la docencia. Asuntos generales: 1. Calendarización de actividades; las visitas (cinco) a los jardines de niños para realizar las prácticas de las alumnas; trabajo por academia de asignatura; trabajo de academia de grado integración de contenidos de todas las asignaturas. 2. Evaluación de los Cursos de Actualización Nacional de las asignaturas del 1 ^a semestre. 3. Presentación del Plan de Estudios a las alumnas y a los maestros de la escuela normal. 4. Presentación de los programas de las asignaturas de: Escuela y Contexto Social; Propósitos y Contenidos de la Educación Preescolar; Problemas y Política de la Educación Básica; Estrategias para el estudio y la comunicación I y Desarrollo Infantil I.	20/09/1999 (2:00 HRS)
2	Organización de la docencia. 1. Presentación de programas por asignatura: Bases Filosóficas y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano. 2. Plantea realizar un foro de primer grado para participar en eventos posterior. 3. Información sobre la Evaluación del desarrollo	24/09/1999 (3:00 HRS)

	curricular por un equipo de seguimiento de la propia ENMJN y se acuerda llevar un diario de clase por los docentes de cada asignatura. 4. Establecen fecha de entrega de la planeación de la asignatura (Plan de Curso).	
3	Organización de la docencia. Asuntos generales: 1. Puntos para la elaboración del plan de Curso y fecha de entrega. 2. Retos para la educación preescolar. 3. Presentación de los temas que por asignatura pueden ser trabajados para el Foro del Primer Grado. Propuesta de identificación de los diferentes enfoques teóricos del nuevo modelo académico y de modificación de la fecha de entrega del Plan de Curso para discutir el enfoque académico del nuevo modelo.	27/09/1999 (2:00 HRS)
4	Organización de la docencia. Asuntos generales: 1. Plan de curso. 2. Acercamiento a la Práctica Educativa. 3. Avances por asignatura. 4. Elaboración del Proyecto de Grado.	11/10/1999 (2:00 HRS)
5	Organización de la docencia. 1. Presentación de la planeación de las diferentes asignaturas: Problemas y Política de la Educación Básica; Bases Filosóficas y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano; Estrategias para el Estudio y la Comunicación I y Desarrollo Infantil I. 2. El análisis y la discusión de la guía de observación que propone el programa de la asignatura de Escuela y Contexto Social. Calendarización de actividades, término del semestre y actividades próximo semestre.	13/10/1999 (4:00 HRS)
6	Reunión entre los docentes del primer grado y las integrantes del equipo de evaluación de la DGENDF: 1. Presentación de consideraciones generales sobre las problemáticas del plan de estudio y las propuestas para la solución de los problemas detectados. 2. Presentación del documento elaborado por los integrantes del equipo docente de la Academia de Primer Grado sobre la evaluación y seguimiento del programa de estudios por asignatura: Propósitos y Contenidos de la Educación Preescolar; Desarrollo Infantil I; Estrategias para el Estudio y la Comunicación I; Escuela y Contexto Social y Bases Filosóficas y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano.	25/10/1999 (2:00 HRS)
7	Organización de la docencia. Presentación de la autoevaluación de los resultados alcanzados en los cursos del primer semestre, por asignatura: Desarrollo Infantil I; Bases Filosóficas y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano; Propósitos y Contenidos de la Educación Preescolar; Estrategias para el Estudio y la Comunicación I.	06/12/1999 (1:35 HRS)
8	Organización de la docencia del 2° semestre. Presentación de la autoevaluación de los resultados alcanzados en los cursos del primer semestre, por asignatura: Escuela y Contexto Social.	13/12/1999 (1:35 HRS)

9	Información general para la organización de la docencia del 2° semestre: 1. Los proyectos de seguimiento (evaluación) del desarrollo curricular de la licenciatura. 2. Entrega de calificaciones y exámenes del 1° semestre. 3. Bajas definitivas de alumnas. 4. Fechas de las prácticas de las alumnas. 5. Los problemas con los materiales de lecturas de los cursos. 6. Propuesta de actualización y formación docente de la propia escuela normal.	17/01/2000 (1:00 HRS)
---	---	--------------------------

TOTAL DE OBSERVACIONES	NÚMERO DE HORAS	FORMA DE REGISTRO
9	19:10	GRABACIÓN EN CASETE SIN TRANSCRIBIR

Cuadro 4. Observaciones aulas de asignatura

OBSERVACIONES DE AULA DE LAS ASIGNATURAS DEL PRIMER GRADO DE ESCUELA Y COMUNIDAD Y DESARROLLO DEL NIÑO I (PRIMER SEMESTRE, CICLO ESCOLAR 1999-2000) ESCUELA NACIONAL PARA MAESTRAS DE JARDINES DE NIÑOS		
NÚM.	TEMÁTICA/ CONTENIDO	FECHA (Duración)
1	Asignatura Escuela y Comunidad. Análisis de la experiencia vivida en la práctica del Jardín de Niños: ¿cómo vivieron la experiencia?; la elaboración del diario de observación; la normatividad de los Jardines; la relación con la educadora y los padres de familia	29/11/1999 (2:30 HRS)
2	Asignatura Escuela y Comunidad. Evaluación de la práctica de las alumnas en el Jardín de Niños: Presentación de un escrito por cada equipo de alumnas, sobre lo que observaron de los contextos en donde se ubica el Jardín de Niños que visitaron; lo que observaron en el Jardín; Lo positivo y negativo de la experiencia; Propuestas de Mejora de lo que escribieron.	05/12/1999 (3:00 HRS)
3	Asignatura Escuela y Comunidad. Evaluación de la práctica de las alumnas en el Jardín de Niños: Presentación de un escrito por cada equipo de alumnas, sobre lo que observaron de los contextos en donde se ubica el Jardín de Niños que visitaron; lo que observaron en el Jardín; Lo positivo y negativo de la experiencia; Propuestas de Mejora de lo que escribieron.	08/12/1999 (2:40 HRS)
4	Asignatura de Desarrollo del Niño I. 1. Análisis de la práctica de las alumnas en el Jardín de Niños. 2. Trabajo en Equipos: El tema tres del programa: "La alimentación de los niños", actividad 1: lectura de materiales, elaboración y presentación de conclusiones por equipo, en plenaria.	06/12/1999 (2:35 HRS)

TOTAL DE OBSERVACIONES	NÚMERO DE HORAS	FORMA DE REGISTRO
4	10:45	GRABACIÓN EN CASETE SIN TRANSCRIBIR

B. Fase Intensiva de Recopilación de Datos: Seguimiento de la Práctica Institucionalizada de la Organización de la Docencia

Cuadro 5. Observaciones Curso Estatal de Actualización

OBSERVACIÓN DEL CURSO ESTATAL DE ACTUALIZACIÓN DE LA ASIGNATURA DE INTRODUCCIÓN AL TRABAJO DOCENTE (SEGUNDO SEMESTRE, CICLO ESCOLAR 1999-2000) ESCUELA NACIONAL PARA MAESTRAS DE JARDINES DE NIÑOS		
NÚM.	TEMÁTICA/ CONTENIDO	FECHA (Duración)
1	<p>Inauguración de los Cursos Estatal de Actualización por las autoridades de la ENMJN: Directora, Bienvenida; Jefa de Docencia Presentación del Plan de Estudios; Presentación General de cada una de las asignaturas del segundo semestre a cargo del personal docente de la ENMJN que asistieron al Curso Nacional de Actualización y que son los encargados de los cursos estatales. La Coordinadora de la Academia del Primer Grado, expone la mecánica de trabajo e informa de los salones en los que se impartirán los cursos.</p> <p>Inicio del Curso Estatal de Actualización de la Asignatura de Introducción al Trabajo Docente. 1. Entrega de materiales de lectura. 2. Encuadre del curso en el Plan de estudios y en la línea de formación que pertenece. 3. Estructura organizativa por bloques y las actividades de organización para el desarrollo curricular. 4. Revisión de los materiales y lectura de materiales seleccionados del bloque I y II. 5. Realización de algunas actividades sugeridas del programa. 6. Discusión sobre la falta de relevancia de los contenidos para las alumnas, según las maestras de escuelas particulares: "no es la realidad donde desarrollará su práctica nuestras alumnas". 7. Cierre conclusiones sobre los rasgos del perfil del egresado, los dominios y los propósitos de la asignatura.</p>	08/02/2000 (5:30 HRS)
2	<p>Desarrollo del Curso Estatal de Actualización de la Asignatura de Introducción al Trabajo Docente. 1. Análisis y discusión del Programa de la Asignatura: Bloque I. 2. Proyección y comentarios del video</p>	09/02/2000 (5:30 HRS)

	¿Qué es el Jardín de Niños? 3. Desarrollo de actividades del Programa: el diseño de una clase; El proceso de la planeación pedagógica. 4. Revisión de lecturas y realización de actividades seleccionadas.	
3	Desarrollo del Curso Estatal de Actualización de la Asignatura de Introducción al Trabajo Docente. 1. Análisis y discusión del Programa de la Asignatura: Bloque II. 2. Desarrollo de actividades del Programa: Planeación de las Prácticas de las alumnas. 3. Revisión de lecturas. 4. Visita al Jardín de Niños anexo a la escuela normal.	10/02/2000 (5:40 HRS)

TOTAL DE OBSERVACIONES	NÚMERO DE HORAS	FORMA DE REGISTRO
3	16:40	GRABACIÓN EN CASETE SIN TRANSCRIBIR

Cuadro 6. Observaciones Academia de Primer Grado

OBSERVACIÓN DE LA REUNIÓN DE MAESTROS DE LA ACADEMIA DE PRIMER GRADO (SEGUNDO SEMESTRE, CICLO ESCOLAR 1999-2000) ESCUELA NACIONAL PARA MAESTRAS DE JARDINES DE NIÑOS		
NÚM.	TEMÁTICA/CONTENIDO	FECHA (DURACIÓN)
1	Organización de la docencia del 2° semestre. Asuntos generales: 1. La vinculación y los apoyos entre las asignaturas. 2. Los problemas con los materiales de lecturas de los cursos. 3. Fecha de entrega del Plan de Curso. 4. Las dificultades con de la coordinación de prácticas de las alumnas. 5. El conflicto de la UNAM. (Notas de campo sobre los criterios de la selección de los docentes del primer grado y los cursos de actualización por asignatura de la DGEN)	14/02/2000 (1:50 HRS)
2	Organización de la docencia del 2° semestre: Presentación de programas por asignatura: Iniciación al Trabajo Docente; Desarrollo Infantil II; Adquisición y Desarrollo del Lenguaje I; Estrategias para el Estudio y la Comunicación II; Desarrollo Físico y Motor; La Educación en la Historia de México I. (Notas de Campo: sobre los tipos de reunión para la organización de la docencia)	15/02/2000 (1:45 HRS)
3	Organización de la docencia del 2° semestre: 1. Las Jornadas de Actualización organizadas por la propia ENMJN: contribuyen a la formación del docente o no. 2. La recuperación de las prácticas de las alumnas del 1° semestre. 3. Los desfases entre la formación del	21/02/2000 (1:50 HRS)

	formador y el futuro docente. La socialización de los cambios. 4. La coordinación de prácticas: Punto conflictivo, cambio de plan y no cambia la institución.	
4	Organización de la docencia del 2° semestre: 2. Las Jornadas de Actualización organizadas por la propia ENMJN. 2. Las alumnas: las líderes de grupo. 3. Los problemas de evaluación de las alumnas: Punto conflictivo con algunos maestros. 4. El docente de normal no debe ser un aplicador: la postura de las autoridades es aplicar el plan tal y como esta. 5. La experiencia del docente puede ser recuperada para hacer adecuaciones al programa. 6. El intercambio académico con diferentes instancias para asumir una postura ante el nuevo plan de estudios. 7. Buscar otras formas de organizar el trabajo académico (distribución inequitativa entre los maestros). 8. Recuperar los espacios de la Academia de Especialización: Punto conflictivo, desaparecen las horas de esta reunión ya que aumentaron las horas de la de asignatura.	22/02/2002 (1:45 HRS)
5	Organización de la docencia del 2° semestre: 1. Profundizar en el análisis del Plan de Estudios 1999 y los programas de las asignaturas de la Licenciatura en Educación Preescolar. 2. La programación del semestre: calendario oficial de prácticas de las alumnas en los jardines de niños; suspensión de labores programadas; vacaciones. 3. Presentación de propuesta de la Asignatura de Iniciación al Trabajo Escolar para el análisis de las asignaturas del plan de estudios 1999.	28/02/2000 (1:45 HRS)
6	Organización de la docencia del 2° semestre: Presentación del Proyecto de Prácticas. Presentación de los programas de las asignaturas del 2° semestre: Desarrollo Físico y Psicomotriz y Desarrollo Infantil II. Comentarios al proyecto de seguimiento ("persecuimiento") del desarrollo del nuevo plan de estudios.	29/02/2002 (1:45 HRS)
7	Organización de la docencia del 2° semestre. 1. Presentación de los programas de las asignaturas del 2° semestre: La Educación en la Historia de México I. 2. Presentación del Programa de Fomento a la Lectura: Punto crítico se cuestiona su pertinencia.	06/03/2002 (1:30 HRS)
8	Organización de la docencia del 2° semestre. 1. Presentación de los programas de las asignaturas del 2° semestre: Iniciación al Trabajo Escolar. 2. El análisis y discusión de lo que van hacer los docentes y las alumnas en la práctica de observación en el jardín de niños. 3. Establecer indicadores para la observación.	07/03/2002 (1:25 HRS)
9	Organización de la docencia del 2° semestre. Presentación de los programas de las asignaturas del 2° semestre: Estrategias para el estudio y la comunicación II.	13/03/2002 (1:30 HRS)

10	Organización de la docencia del 2° semestre. Presentación de los programas de las asignaturas del 2° semestre: Desarrollo Infantil II. Presentación por asignatura de los indicadores para la evaluación.	14/03/2002 (1:33 HRS)
11	Organización de la docencia del 2° semestre. Asuntos generales: 1. La evaluación colegiada de las prácticas de las alumnas. 2. El proyecto de evaluación de seguimiento a las alumnas. 3. La propuesta de integrar las asignaturas de Desarrollo Físico y Psicomotriz y Desarrollo Infantil.	03/04/2002 (1:45 HRS)
12	Organización de la docencia del 2° semestre. Asuntos generales: 1. Calendarización para la programación de actividades colegiadas (o colectivas): prácticas de las alumnas. 2. Evaluación de las prácticas de las alumnas. 3. Vinculación entre desarrollos. 4. Vinculación total entre asignaturas. 5. Evaluación final.	04/04/2002 (1:50 HRS)
13	Organización de la docencia del 2° semestre. Asuntos generales: La práctica de observación de las alumnas; que indicaciones recibieron de observación y la importancia de definir la concepción de práctica.	10/04/2002 (1:40 HRS)
14	Organización de la docencia del 2° semestre. Asuntos generales: 1. El nuevo plan de estudios; ¿Qué formación se pretende?; El mapa curricular; Campos de Intervención Pedagógica; El perfil de egreso basado en competencias: Modelos de competencias; La articulación de contenidos y la vinculación entre las asignaturas. 2. Entender la observación y la práctica de manera diferente al plan de estudios de 1985. 3. ¿Qué entender de lo que tenemos que hacer con las alumnas?; las implicaciones que tiene la práctica en la formación de las alumnas. 4. La importancia del trabajo colegiado o colectivo. 5. La vinculación de las asignaturas y el sentido formativo de cada asignatura.	11/04/2002 (1:46 HRS)
15	Organización de la docencia del 2° semestre. Asuntos generales: La práctica de intervención de las alumnas en los jardines de niños y la vinculación entre desarrollos; la asignatura de Desarrollo Físico y Psicomotriz; El enfoque moderno de la psicomotricidad; ¿Qué actitud deberá tener la educadora? La vinculación entre los desarrollo y con los demás cursos del grado.	08/05/2002 (1:39 HRS)
16	Reunión entre los docentes del primer grado y las integrantes del equipo de evaluación de la DGENDF: Informe sobre el desarrollo curricular y los problemas que enfrentan las alumnas.	09/05/2002 (1:52 HRS)
17	Organización de la docencia del 2° semestre. Asuntos generales:	16/05/2002

	La práctica de intervención de las alumnas; Acercamiento al trabajo que realiza la educadora; se observa principalmente formas de organización, de uso de materiales y formas de relacionarse. ¿Cómo recuperar las prácticas de las alumnas?	(1:44 HRS)
18	Organización de la docencia del 2° semestre. Asuntos generales: 1. Los resultados de la evaluación de la práctica de observación y de intervención de las alumnas. 2. El trabajo final de las alumnas: un solo ensayo en cada espacio o uno general. Las alumnas integran mejor que nostras. Les interesa más la evaluación que el proceso. 3. El sentido de las reuniones de primer grado: Punto crítico, las decisiones académicas se toman en las asignaturas.	22/05/2002 (1:30 HRS)
19	Organización de la docencia del 2° semestre. Asuntos generales: Ensayo final, recuperar la experiencia y los contenidos, teniendo como referente la práctica. ¿Cuál es la postura que más conviene: partir de las capacidades que la alumna posee o de lo que teóricamente están formadas las alumnas. El dilema: ¿Evaluar proceso de formación o asignar calificación? Un solo ensayo: Punto Crítico, cómo integrar saberes, quién evaluaba y bajo qué criterios.	23/05/2002 (1:45 HRS)
20	Reunión entre los docentes del primer grado y las integrantes del equipo de evaluación de la DGENDF: Informe sobre el desarrollo curricular y los problemas que enfrentan las alumnas; los resultados de la evaluación de las prácticas de las alumnas por asignatura. Problemas de dos tipos; Institucionales y personales.	05/06/2002 (1:50 HRS)
21	Reunión entre los docentes del primer grado y las integrantes del equipo de evaluación de la DGENDF: Informe sobre el desarrollo curricular y los problemas que enfrentan las alumnas; la planeación de actividades: 1. El acompañamiento de las alumnas desde otra mirada: la planeación flexible, no a la homogenización, sino al trato diferenciado de las alumnas. En dónde hay que fortalecer a la alumna. El dilema: ¿organización o control? 2. El acompañamiento-seguimiento del proceso formativo de las alumnas. Los diferentes criterios y procedimientos de los docentes para observar las prácticas de las alumnas: Punto de conflicto, desde dónde se ubican. 3. La relación educadora y alumna practicante, una situación de conflicto, no tomaron en cuenta las observaciones a la planeación de actividades.	06/06/2002 (1:54 HRS)
22	Organización de la docencia del 2° semestre. Asuntos generales: 1. El análisis curricular, la formación teórica y práctica de las alumnas. Las alumnas aprenden de los docentes de normal y de las educadoras. 2. La evaluación de la evaluación de las prácticas de las alumnas: Punto Crítico, cómo la estamos evaluando. ¿Cuál es la finalidad, el objeto y qué se evalúa? 3. Problematizar el sentido/intencionalidad de las actividades sugeridas en el nuevo plan de estudio. 4. Problematizar: Lo que estamos haciendo como formadores	07/06/2002 (3:12)

	de docentes: 5. El acompañamiento profesional y de calidad. El punto crítico, cómo hacer entender la diferencia de la práctica de las alumnas a las educadoras: cambiar a la educadora.	
23	Lectura del Informe de Evaluación de Grado. Definición de la práctica y de lo que los docentes tienen que observar. Los docentes de normal como sujetos de aprendizaje del nuevo plan de estudios. Lo administrativo predomina sobre lo académico.	12/06/2000 (1:10 HRS)

TOTAL DE OBSERVACIONES	NÚMERO DE HORAS	FORMA DE REGISTRO
23	43:00 HRS	GRABACIÓN SIN TRANSCRIBIR

Cuadro 7. Observaciones Academia Asignatura

OBSERVACIONES A LA REUNIÓN DE MAESTROS DE LA ACADEMIA DE ASIGNATURA (SEGUNDO SEMESTRE, CICLO ESCOLAR 1999-2000) ESCUELA NACIONAL PARA MAESTRAS DE JARDINES DE NIÑOS			
NÚM.	TITULO (Tema / Contenido)	FECHA (DURACIÓN)	PÁGINAS
1	Reunión de maestros de grado con las autoridades para dar a conocer la plantilla de profesores del segundo semestre.	24-01-2000 (2:00 HRS)	1-11
2	La organización y funcionamiento de la academia de asignatura.	11-02-2000 (1:01 HRS)	12-55
3	La planeación - programación: la revisión de la actividad individual de la lectura del programa y las propuestas de programación de la asignatura.	14-02-2000 (1:35 HRS)	56-113
4	La planeación de actividades derivadas de la organización institucional: la "mesa redonda de las alumnas, en los festejos del 52º Aniversario de la ENMJN.	21-02-2000 (0:40 HRS)	114-139
5	La planeación del proyecto de grado desde la asignatura.	28-02-2000 (1:26 HRS)	140-172

6	La planeación de las visitas de las alumnas al Jardín de Niños para realizar las prácticas de observación e intervención.	06-03-2000 (1:50 HRS)	173-210
7	La planeación de la primera visita de las alumnas al Jardín de Niños para realizar las prácticas de observación en el aula del jardín de niños.	13-03-2000 (2:00 HRS)	211-279
8	La planeación de la evaluación de la experiencia de las alumnas en la práctica de observación en el aula del jardín de niños.	03-04-2000 (1:05 HRS)	280-316
9	La planeación de la segunda visita de las alumnas al Jardín de Niños para realizar las prácticas de intervención en el aula del jardín de niños.	08-05-2000 (2:01 HRS)	317-370
10	La planeación del proyecto de prácticas de grado desde la asignatura.	10-05-2000 (1:13 HRS)	371-405
11	La planeación de la evaluación de la experiencia de las alumnas en la práctica de intervención en el aula del jardín de niños.	05-06-2000 (1:21 HRS)	406-440
12	La toma de acuerdos para el cierre del curso y el llenado de formatos de evaluación de la asignatura para participar en las jornadas de Evaluación organizadas por las propias autoridades de la ENMJN.	06-06-2000 (2:55 HRS)	441-495

TOTAL DE OBSERVACIONES	NÚMERO DE HORAS	NÚMERO DE PÁGINAS
12	19:07	495

Cuadro 8. Entrevistas Docente de Asignatura

ENTREVISTAS A LAS DOCENTES QUE INTEGRAN LA ACADEMIA DE ASIGNATURA ESCUELA NACIONAL PARA MAESTRAS DE JARDINES DE NIÑOS			
NÚM.	DOCENTE	FECHA (DURACIÓN)	PÁGINAS
1	MAESTRA MARÍA NIEVES	28-08-2002 (1:45 HRS)	13-35
2	MAESTRA MARÍA NIEVES	03-10-2002 (1:10 HRS)	36-46
3	MAESTRA EVELIA	08-10-2002 (1:30 HRS)	47-66
4	MAESTRA ELSA	22-10-2002 (1:00 HRS)	67-76
5	MAESTRA ELSA	12-11-2002 (1:40 HRS)	78-94
TOTAL DE ENTREVISTAS		NÚMERO DE HORAS	NÚMERO DE PÁGINAS
5		7:05	94

Recapitulación

¿Qué entender por la formación del formador de formadores?

En la respuesta a esta pregunta, me parece necesario hacer la diferenciación entre formación de formadores y la formación de base, la cual es posible hacerla utilizando una terminología propuesta por Jean Claude Filloux: “Entendemos por formación de formadores aquella práctica consistente en formar a los formadores de base. El formador es ante todo un profesional de la formación que interviene para formar nuevos formadores o para perfeccionar, actualizar, etcétera a los (docentes) en ejercicio.” (Souto, 1996, Prólogo). Por esta razón la distinción que establezco es la de entender a la formación de base, como la que recibe el futuro maestro y a la formación del formador, como la práctica de formación de maestros.

En el caso de nuestro país, ante la ausencia de una institución o instancia que se encargue de llevar a cabo la formación de formadores, es necesario realizar estudios sobre como es que se lleva a cabo dicha formación. Por esta razón, este trabajo esta orientado a realizar este tipo de estudio y se propone producir un conocimiento sobre la formación del formador de formadores en el contexto de la institución. En este sentido, la formación del formador de formadores se identifica con la práctica de formación de maestros que realiza el docente, la cual da inicio desde su ingreso y se desarrolla durante el tiempo que es docente de la normal, por esta razón la formación del formador de formadores esta asociada a “la experiencia y al saber docente”.²⁹

²⁹ Propongo una forma de analizar la trayectoria de la formación del formador de formadores, a partir de dos momentos: el primero, referido al ingreso a la escuela normal; el segundo, cuando ya como docente de la normal, inicia un proceso de reflexión de su práctica de formación con la intención de transformarla. Ambos momentos están asociados al desarrollo de la práctica de formación de maestros y constituyen lo que denomino la experiencia docente, la cual tiene un papel importante en los procesos formativos que en el contexto de la institución vive el docente de normal como formador de maestros. La inserción laboral del docente en el caso de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN), comienza con la asignación de las respectivas cargas de trabajo docente, que de acuerdo a la organización institucional le corresponden. En estas cargas a los docentes les asignan las materias de la licenciatura en la que desarrolla su práctica de formación. Al parecer de manera inicial, el docente de normal, actúa como poseedor del conocimiento del programa que le corresponde impartir, aunque no lo sea.

La experiencia y el saber docente las ubico en el contexto de la institución a fin de entender como el docente a partir de su ingreso y durante el tiempo que realice la práctica de formación de formadores en la escuela normal, vive a su vez un proceso de formación como formador de formadores.

El docente de la escuela normal, como profesional de la formación realiza una práctica institucional³⁰, la cual, organiza la profesión académica del formador de formadores.³¹ Es una práctica institucional que tiene un reconocimiento y por ende, una validez social y al igual que toda práctica, plantea la necesidad de la profesionalización del formador de formadores para su desarrollo. En este sentido, me interesa recuperar lo expuesto por Beillerot (1998), cuando da respuesta a su pregunta; “formador”: ¿oficio, función o profesión?, en los términos siguientes:

“... Lo que pasa es que formar parte de una profesión... el concepto de profesión... que define la profesionalización del oficio de docente o formador... implica una actividad intelectual que compromete la responsabilidad individual del que la ejerce... los formadores son intelectuales... Es una actividad culta y no desnaturalizada, mecánica

Poco a poco comienza a conocer las formas en como se ejerce la docencia y comienza a preocuparse por una formación que lo posibilite a un mejor desempeño profesional. Posteriormente, se tiene la preocupación de lograr una formación sólida para convertirse en un sujeto preocupado por el diseño y elaboración de propuestas alternativas de formación o desarrollar actividades académicas de calidad en la institución donde labora. Por esta razón, en el caso del docente de normal, la trayectoria de la formación la equiparo con la experiencia y los conocimientos que los docentes van adquiriendo en el desarrollo de su práctica como profesional de la formación, lo que constituye y denomino como la formación del formador de formadores.

³⁰ La profesión del docente de normal esta en función de la práctica que desarrolla en la institución educativa en la que se adscribe. En el estudio de la institución, el punto de partida es entender como se organiza la escuela normal para cumplir con la función social que tiene encomendada y que los docentes llevan acabo mediante el desarrollo de su práctica de formación de maestros, la cual planteo como la práctica institucional.

³¹ “En el nivel general de análisis, el de la relación de los miembros de la profesión con la sociedad y el conocimiento válido, si puede concebirse a la profesión académica como forma legitima e integrada de agrupación ocupacional. Representa la asociación de actores que se ubican en las organizaciones de educación superior para cumplir con un fin, la función de producir, transmitir y certificar la adquisición del conocimiento y que tienen capacidad de: 1) regular los procedimientos de incorporación a la profesión y el mercado académico; 2) mediar, a través de su función docente, la adquisición de conocimientos y habilidades necesarias para formar parte de las otras profesiones modernas; 3) evaluar los productos y servicios que generan; y 4) construir un sistema de valores, normas y significados que orientan su acción, que podríamos pensar llegan a constituir un *ethos* particular (...); por lo que cumplirían con las dimensiones implícitas en la definición de las profesiones modernas y por ello quienes desempeñen este rol pueden ser considerados como quienes constituyen una profesión.” (Grediaga, 1999).

o repetitiva. Su técnica se aprende al cabo de una larga formación. El grupo que ejerce esta actividad está regido por una importante organización y una gran cohesión interna...

Para decirlo rápido, la palabra “profesión” remite inmediatamente a profesión liberal; se encuentran en esta idea una importante organización y cohesión internas, porque las profesiones están organizadas por obra de sus grandes instituciones.

...La profesión corresponde a una función en la sociedad, función que esta sociedad decidió valorizar.” (Beillerot, 1998, pp.26-27)

La formación de los formadores en este autor, se ubica “en” una profesión y “para” la profesionalización dentro de la misma. Además, implica una actividad intelectual de quienes la realizan. La actividad esta regida por una organización y cohesión interna, desde la profesión y, ésta a su vez, está organizada por las instituciones en las que se forma para la profesión. En este sentido, se da el reconocimiento de la profesión en el ámbito social.

La institucionalización de la profesión se inicia a partir de la definición de las actividades que realiza la institución donde se forman a los sujetos para el ejercicio de una profesión, lo que constituye la práctica institucional de formación en una profesión. La profesionalización, implica la transformación de las capacidades del sujeto para el desarrollo de las competencias convenientes de la profesión y los procesos de socialización para la formación de valores, normas y comportamientos en la realización de las actividades propias de dicha profesión.

El ubicar la problemática de la formación del formador de formadores, en la perspectiva de la profesionalización, obedece a la intención de producir un conocimiento de los espacios donde el docente vive un proceso de socialización que tiene como principal consecuencia su formación-profesionalización en el contexto de la institución, lo cual posibilita entender la naturaleza del trabajo docente y el tipo de inserción institucional de los formadores de maestros en la escuela normal, procesos que veremos en los capítulos siguientes.

CAPÍTULO 2

LA EDUCACIÓN NORMAL: LA FORMACIÓN DE LAS EDUCADORAS Y DEL FORMADOR DE FORMADORES

“Reformas van y reformas vienen, pero nunca se nos dan los cursos y la formación que nosotros necesitamos” (*Notas de campo*).

En el caso mexicano, de manera recurrente, primero se realiza la reforma educativa y luego se instrumenta un programa de formación y actualización para el maestro en servicio³². Una vez puesta en marcha la reforma educativa, se procede a una reforma en la educación normal para formar a los futuros maestros, acorde con la innovación realizada en la educación básica. Al no instrumentarse un programa de formación para los docentes de la escuela normal, se generan serios problemas para la transformación de la práctica de formación profesional del futuro maestro.

Esta práctica institucionalizada pone de manifiesto la contradicción que se presenta entre reforma y formación, ya que primero se lleva a cabo la reforma educativa y después la actualización del docente. La formación del formador de maestros³³ es una tarea pendiente.

En la política de profesionalización del maestro desplegada por el Estado mexicano a través de la historia de nuestro país, hay una constante; la ausencia de una propuesta de formación para los docentes de las escuelas normales. Los propios académicos de este tipo de escuelas han manifestado esta carencia.

³² Este tipo de práctica ha caracterizado la historia de la educación en nuestro país, no tan solo en el momento de estudio que nos ocupa en este apartado, sino en diferentes momentos de esta historia.

³³ En este trabajo de investigación utilizo de manera indistinta, de acuerdo a las necesidades mismas del estudio, las denominaciones de profesional de la educación, docente de normal, académico de normal y el formador de maestros para referirme al formador de formadores.

En este sentido, la profesionalización significa la participación del formador concerniente al qué y cómo de la reforma educativa, donde a partir de su formación y su experiencia docente, participa en la toma de decisiones sobre su práctica profesional. La desprofesionalización de la profesión, significa el ejercicio de la profesión de formador como aplicador de lo que otros deciden sobre lo que debe ser su práctica.

Los formadores de maestros en el análisis y reflexión sobre su práctica manifestaban lo siguiente: “Se demanda calidad, pero no se crean las condiciones mínimas para el trabajo”; “Reformas van y reformas vienen, pero nunca se nos dan los cursos y la formación que nosotros necesitamos”; “Nosotros somos los encargados de operar la reforma, pero no tenemos la preparación que se necesita, a nosotros nunca nos actualizan. Si nosotros no nos actualizamos, nadie lo hace, pero eso sí, se pide calidad, profesionalismo...”; “Se da actualización al maestro de preescolar, de primaria, pero no se nos da a nosotros. Y nosotros tenemos que formar al maestro, cómo que no checa.” Por estos comentarios todo parece indicar que los formadores de maestros se perciben como los olvidados de la política de profesionalización del maestro.

Sin embargo, los formadores de maestros a pesar de los abatares de la política educativa, como profesionales de la educación asumen la función social de la institución educativa a la que pertenecen y desarrollan su práctica de formación de maestros a partir de recuperar su experiencia docente. Es decir, el docente de la escuela normal sabe que no puede esperar mucho de la política educativa, en cuanto a la formación que le requiere la reforma educativa, por lo que a través de lo propio enfrenta la nueva práctica de formación de maestros en el contexto de la institución en la que labora.

En este estudio, esta situación ha permitido visualizar en el contexto de la institución, la existencia de espacios donde los formadores de maestros mediante la interacción que tienen ya sea para organizar su docencia y planear la

enseñanza, como para analizar y reflexionar su práctica de formación de maestros, viven un proceso de socialización que simultáneamente desarrolla otro, el de profesionalización en la profesión, como se verá más adelante.

2.1 La educación preescolar y la formación de la educadora en la historia de la educación en México³⁴

La educación preescolar³⁵ tiene su antecedente en la segunda mitad del siglo XIX, con el surgimiento de la llamada escuela de párvulos. En los inicios del siglo XX, se denominan kindergarden y en la década de los años veintes, bajo un principio nacionalista se le llama como actualmente se conoce, los Jardines de Niños.

Durante el porfiriato en la Ciudad de México funciona la primera escuela oficial de párvulos, en 1881 se inauguró la Escuela de Párvulos Número 1. Para 1887 existían un total de cuatro escuelas de este tipo. Sin embargo, en 1896 fueron transformadas en escuelas primarias.

³⁴ En la búsqueda documental se localizaron producciones de los propios docentes de esta normal donde dan su interpretación de la historia de la educación preescolar y de los personajes importantes en la historia de esta escuela normal. La información utilizada para este apartado fue localizada en una publicación de la ENMJN: *Imagen*. Comunicación Plural, número especial del cincuentenario. Los artículos fueron elaborados por autoridades, docentes, alumnas y exalumnas de la misma institución educativa. En particular se recuperan los trabajos de Alberto N. Espinosa; "Orígenes históricos del Jardín de Niños en México" (pp.6-17); María de los Ángeles Contreras Ortiz: "El porfiriato y la formación de maestros" (pp.18-20); Rosa María Espinosa Abonce: "La Familia Rébsamen" (pp.42-43).

³⁵ La educación de párvulos desde aquellos momentos ha sido considerada como una enseñanza preparatoria para ingresar a la educación primaria. Posteriormente como Jardines de Niños, se constituyen en una institución educativa cuya finalidad es proporcionar una formación integral a los niños en la primera infancia. Se ha reconocido como un sistema basado en el juego libre y artístico, los trabajos manuales y de jardinería, para que los niños tengan un desarrollo físico, moral e intelectual. En un principio la atención del servicio estuvo dirigido a los niños de cuatro a seis años. En los años setenta se amplía la atención a niños de 45 días de nacidos a seis años. Actualmente se propone de nuevo cerrar la atención a niños de cuatro a seis años.

En el mismo periodo pero en Veracruz, Enrique Laubsher fundó en 1883 el primer Kindergarden mexicano, utilizando el método pedagógico de Federico Fröebel.³⁶

En el Primer y Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública, Enrique Rébsamen, defendió un programa sustantivo para la educación de párvulos de inspiración froebeliana.

En 1901 siendo Subsecretario de Justicia e Instrucción Pública, Justo Sierra, se esforzó por que la educación de párvulos formara parte del Sistema Educativo Nacional, planteando su autonomía y la necesidad de mejorar la formación de los docentes.

Esto significó el reconocer la importancia del nivel de educación preescolar, como parte del sistema educativo nacional, lo cual, otorgaba la validez a la práctica profesional que realiza la educadora y el formador de maestros en sus respectivas instituciones.

En relación con las instituciones formadoras de maestros, sucede que un principio los maestros para el nivel de preescolar, se formaban en las mismas escuelas normales³⁷ que los docentes de primaria, fué Profirió Díaz como presidente de México en 1887, quien inauguró la Escuela Normal para profesores de Instrucción Primaria, incluyéndose en los dos últimos años de la carrera, la enseñanza para

³⁶ En la Ciudad de México el maestro Manuel Cervantes Imaz, siendo director de la Escuela Primaria número 7, estableció en 1884 una sala de párvulos anexa, usando el método importado por Laubsher.

³⁷ María de Ibarrola en su trabajo (1998) hace referencia a que: "Las escuelas normales creadas en Francia a raíz de las grandes transformaciones impulsadas por la Revolución francesa, se fundaron con el fin de brindar la seguridad de una instrucción pública eficiente en todas las escuelas de un país (y la igualdad para todos) a partir de escuelas formadoras de maestros que fueran la "norma", el tipo que siguieran todas las otras. Su nombre deriva del latín *norma*, regla. <El nombre de la escuela normal explica bien el objeto de tal institución: sirve de norma y regla a la que debe ajustarse la enseñanza; es la escuela matriz o central de la que derivan las demás escuelas... > De ahí que la concepción de educación básica constitucionalmente obligatoria y la educación normal para la formación de sus maestros, controlada por el Estado, van de la mano en nuestro país." Menciona también que: "En cierta forma, las normales siempre tuvieron como atribuciones especiales la docencia (formación de los nuevos maestros), la experimentación pedagógica (con sus escuelas anexas) y la educación continua de los maestros en ejercicio..."

párvulos. La Normal incluye en sus planes una cátedra de Pedagogía Froebeliana y estableció una escuela anexa para párvulos.

En 1925 se creó la Escuela Nacional de Maestros, que como lo menciona Francisco Larroyo (1947), es "... un inmenso centro profesional que graduará maestros rurales, maestros misioneros, educadoras de jardines de niños, maestros primarios y maestros técnicos. A ella pudieron concurrir tanto los jóvenes que habían terminado su primaria como los maestros no titulados que trabajaban en las escuelas. Con ello se formó la Normal Nocturna. Contó con un jardín de niños, escuela primaria anexa y escuela secundaria."

Este hecho pone de manifiesto que, aunque se trate de una sola institución formadora de maestros, se reconocen los diversos procesos de formación de maestros³⁸ para el medio urbano o rural, por niveles educativos (preescolar, primaria y secundaria) por la especialización en la docencia (la especificidad de la población a atender).

Con la creación de la Escuela Nacional de Maestro (1925), la formación de las maestras de jardines de niños, además de los estudios de secundaria, abarca dos años de profesional.

El 15 de octubre de 1947³⁹, se expidió el Decreto de Creación de la Escuela Nacional de Maestras de Jardines de Niños (ENMJN). En este Decreto se plantea

³⁸ Ibarrola (1998) menciona que: "Además de la división urbano-rural que fue tan determinante sobre todo en la primera mitad del siglo (XX), la diversificación de la formación de profesores responde a diversos motivos: la especificidad de la población a atender, los niveles del sistema educativo y las áreas de conocimiento."

³⁹ Los docentes de la ENMJN consideran a *la generación de las primogénitas* como las fundadoras de una institución propia para formar a las maestras para los jardines de niños y quienes lucharon por los derechos de las educadoras como trabajadores al servicio del Estado. Entre 1948 a 1957, la Mtra. Guadalupe Gómez Márquez, estuvo como directora de la ENMJN. La Mtra. Gómez junto con la Mtra. Emma Olguín Hermida, lucharon por los derechos de las educadoras y trabajaron para lograr el reconocimiento oficial de la ENMJN. En 1958, la Mtra. Emma Olguín Hermida es nombrada directora de la ENMJN, quien logró que esta institución tuviera edificio propio, durante el sexenio de Adolfo López Mateos, quien inauguró (1960) el edificio en el cual se encuentra hasta nuestros días.

la importancia que representa la atención de servicios educativos para los niños mexicanos y por ende de la injerencia del Estado en estos asuntos. (Ver Considerandos, del Decreto de Creación, SEP, 1947)

En este Decreto se establece que el fin de la ENMJN, es la formación de maestras y la de capacitar al personal que tiene a su cargo infantes, en guarderías, casas de recuperación, dispensario infantil, hospital infantil, centros maternos infantil, comedores infantiles, casa hogar, etcétera. La misión social a cumplir por esta escuela normal, queda establecida en la finalidad de la institución:

- “A) Preparar Maestras de Educación Preescolar para Jardines de Niños.
- B) Capacitar al personal que presta sus servicios en instituciones para infantes y cuyas labores lo obligan a estar en contacto directo con los niños” (Artículo 2° del Decreto de Creación)

Además se determina que la ENMJN contará con dos secciones para cumplir con esta finalidad:

- “A) Sección de preparación para maestras de Jardines de Niños.
- B) Sección de capacitación para el personal cuyas funciones se relacionen con centros de asistencia infantil”. (Artículo 3° del Decreto de Creación)

En este mismo Decreto se estableció que los planes y programas de estudios, así como la revalidación de los estudios son competencia de la Dirección General de Enseñanza Normal de la Secretaría de Educación Pública (SEP), (Artículos 4° y 8°), correspondiendo a la Secretaría de Educación Pública, la expedición de los títulos, así como las disposiciones y reglamentos que normen su funcionamiento. (Artículo 10 y 13). Con la creación de la ENMJN (1947) se incrementan los años de formación de dos a tres de profesional. La duración de los estudios se establece en dos ciclos: el de secundaria (tres años) y el profesional (tres años).

En los años 70', se realizan varias reformas a los planes de estudio de la educación normal, lo cual tiene como resultado que este tipo de educación pase a formar parte de la educación superior. En marzo de 1984, se publica en el Diario

Oficial de la Federación las disposiciones para que la educación normal tenga el grado académico de licenciatura, estableciendo que los aspirantes a ingresar a los planteles de educación normal deberán acreditar previamente los estudios de bachillerato y cursar cuatro años de estudio profesional.

Este acontecimiento marcó un nuevo momento en la historia de la formación de educadoras, que en la historia de la ENMJN repercutió de manera significativa en la composición del equipo académico. Se terminó con la tradición de que para ser docentes de esta escuela normal, había que estudiar la normal básica, la normal superior y haber tenido experiencia frente grupo. Los docentes de esta normal con esta trayectoria se fueron jubilando y las nuevas docentes que ocuparon sus lugares en su mayoría son de extracción universitaria y muchas veces sin experiencia frente grupo.

La reforma educativa iniciada en 1992 en nuestro país, generó una serie de innovaciones en los planes y programas de estudio de la educación básica, lo cual tuvo como consecuencia la reforma a las licenciaturas de la educación normal. A partir de 1996 los docentes de las normales nuevamente están enfrentando un proceso de cambios institucionales para implantar un nuevo currículum de la licenciatura de educación normal. Este currículum forma parte del nuevo modelo educativo que en el contexto de la globalización o del llamado neoliberalismo se caracteriza por lo que Frida Díaz Barriga (2000), denomina la “Educación con Base en las Competencias (EBC)”, lo cual tiene como consecuencia que la formación docente se oriente de lo profesional a la formación de competencias que exigen los cambios experimentados en los enfoques y los contenidos del currículum emanado de la reforma a la educación básica. Tal y como aparece planteado en el nuevo plan de estudios, en el punto; 4. La Reforma de la educación básica y las exigencias de un nuevo tipo de maestro, del Apartado II. Situación Actual.

Al igual que en 1984 la angustia y la incertidumbre vuelve aparecer por la manera en cómo los formadores de maestros tienen que asumir los procesos de cambio. El docente de la ENMJN cuenta con una mínima información sobre la formación docente basada en las competencias⁴⁰, ya que una de las contradicciones inherente a este enfoque es su desprecio por la teoría y las cuestiones epistemológicas, dado que en este enfoque "... el concepto de <competencia> alude a un saber hacer que lleva a un desempeño eficiente, el cual puede demostrarse mediante ejecuciones observables. Se trata de una capacidad para resolver problemas que se aplica de manera flexible y pertinente, adaptándose al contexto y a las demandas que plantean situaciones diversas." (Frida Díaz Barriga, 2000).

2.2 La reforma educativa y la formación de los docentes de normal en 1984

Desde 1970 a nuestros días, la modernización del Estado mexicano ha tenido como propósito innovar las estrategias de desarrollo; todas las acciones se han encaminado a lograr la recuperación y estabilización del país, y el Estado ha mostrado grandes expectativas en el Sistema Educativo Nacional (SEN), pensando que la eficiencia y la eficacia de éste contribuye de manera significativa a alcanzar su fin.

Un rasgo característico durante este periodo, es que para el Estado mexicano la educación cumple un papel de desarrollo para disminuir las desigualdades sociales y económicas. En este sentido, la educación es concebida como el principal factor de desarrollo social y el medio más idóneo para la distribución de oportunidades, tanto

⁴⁰ Frida Díaz Barriga (2000) en su trabajo hace mención a que la EBC puede ser vista como un enfoque pedagógico con repercusiones tanto en la ideología como en el método (...), pero que no resulta autosuficiente ni excluyente de otros enfoques teóricos u operativos. Además, debería preocuparse especialmente por el problema de la formación docente, ya que ésta es una pieza clave que podría hacer viable su implantación. Mientras los docentes (sobre todo los de normales) no comprendan el significado de la EBC, mientras no conozcan el mecanismo para su utilización productiva y, sobre todo, mientras no estén persuadidos de su posible utilidad y relevancia, difícilmente se le acercarán con la buena disposición necesaria para trasladarla a su práctica magisterial. El subrayado y el paréntesis, son míos.

en educación como en empleo. Para lograr esto, fué necesario llevar a cabo acciones encaminadas a modificar la administración, el personal, el financiamiento educativo y el proceso educativo, así como generar nuevas modalidades de educación en los diferentes niveles del SEN, la revisión y actualización de los programas escolares y del libro de texto gratuito. Todas estas acciones tendientes a elevar "la calidad de la educación" son la tarea prioritaria y fundamental para el logro de los fines propuestos por la política educativa durante estos años.

En el discurso oficial se asocia la calidad de la educación con la formación del maestro⁴¹, a la cual se le otorga un papel significativo para transformar la profesión de enseñar. Por esta razón se orientaron diversas acciones encaminadas a la profesionalización del maestro.

En estos años las reformas a la educación normal tienen como consecuencia que ésta forme parte de la educación superior⁴², se lleva a cabo la reestructuración del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio⁴³, que en 1971 se convierte en la Dirección General de Mejoramiento Profesional y en 1978 se transforma en la Dirección General de Actualización y Capacitación Magisterial. En el mismo año se funda la Universidad Pedagógica Nacional, institución que materializa la aspiración⁴⁴ de vincular al magisterio con la educación superior.

⁴¹ María de Ibarrola (1998) menciona que "... el tipo de conocimiento profesional y técnico que distingue a los maestros y a los profesionales de otro tipo se genera en muy buena medida en las normales. En estas se inculca una formación integral, completa, encaminada a buscar la perfección y la plenitud humana. Aquello que llegó a llamarse el conocimiento "técnico pedagógico" se desarrolló fundamentalmente en las normales y de ahí irradió como ideal normalista a la formación de todos los profesores de educación preescolar y primaria del país."

⁴² En la Ley Federal de Educación de 1974, se determina que la educación normal en todos sus grados y especialidades, es de tipo superior, por lo que sus estudios se realizan después de la secundaria y abarcan cuatro años de profesional. Lo cual es ratificado en 1978 en la Ley para la Coordinación de la Educación Superior.

⁴³ En términos de la política educativa, en 1971 se considera que la atención de la capacitación de los maestros en servicio y sin título ha concluido.

⁴⁴ Antonio Arnaut (1998) plantea: "Existen pocas demandas tan persistentes y sentidas por el magisterio y sus dirigentes como su profesionalización. Una antigua aspiración del magisterio normalista (sobre todo en los cuadros dirigentes de las capitales de la República y de los estados) es la de llegar a <ser como los universitarios> o al menos tan <estimados como los universitarios> por la sociedad y el Estado."

El año de 1984 resulta de gran significación para la educación normal, considerando que ésta inicia un nuevo momento de su historia y, por ende, de las profesiones de maestro y la del formador de maestros. A partir de entonces, esta institución transita a otro nivel educativo y otorga a sus egresados el título de licenciatura en la formación inicial. También comienza la conformación de espacios institucionales para el desarrollo de la docencia, la investigación y la difusión como las actividades que deberá realizar la escuela normal.

Transformar los estudios de educación normal de nivel medio superior a superior, puso de manifiesto que en las escuelas normales no existían los puestos y el personal académico con la formación que demandaba la reforma a la educación normal. El antecedente académico de los docentes, en ese entonces era de estudios de normal básica y una licenciatura de la Normal Superior o del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio y muy pocos con estudios universitarios. En relación con su trayectoria como docentes, la mayoría habían sido maestros frente grupo en el nivel para el cual se formaron y posteriormente eran habilitados como docentes de una escuela normal.

El currículum de la licenciatura de educación normal de 1984, requería de la formación de un nuevo formador de maestros para desarrollar procesos educativos con alumnos de mayor escolaridad (bachilleres) y más edad, así como manejar nuevos contenidos ausentes en la cultura normalista: “Lo que agudiza la contradicción entre su propia formación como maestro y las demandas del sistema educativo, que exige un profesor con características distintas”. (Reyes y Zuñiga, 1994, p. 68)

La reforma a la educación normal de 1984, se instrumentó sin un plan o programa de actualización o capacitación de los docentes de las normales ante las

necesidades de formación creadas por los cambios curriculares⁴⁵. La ausencia o falta de una política de profesionalización que atendiera la formación de los formadores de maestros creó serios problemas ante la falta de conocimientos y metodologías para desarrollar la nueva docencia y para fomentar e impulsar las nuevas funciones académicas como institución de educación superior: la investigación, la difusión y extensión universitaria.

2.3 La reforma a la educación normal de 1996-99

Doce años después, se realiza una nueva reforma dentro del contexto del proyecto educativo modernizador⁴⁶, que da la impresión de querer superar todos “esos años perdidos” de una propuesta estatal que ahora se presenta como errónea y se pretende sustituir por una que plantea rescatar el normalismo anterior a 1984.

La reforma curricular de la educación básica en 1993, tiene como consecuencia el ajuste de los contenidos de las licenciaturas (1997 y 1999) de la educación normal a los requerimientos de esta nueva reforma. Adecuación que plantea necesariamente una transformación de la práctica institucional de las escuelas normales.

⁴⁵ Sin embargo, es necesario mencionar que a la Universidad Pedagógica Nacional se le encomendó la formación de los docentes de normal (los llamados Proyectos Estratégicos) para hacer frente a los requerimientos que planteaba el nuevo currículum de la educación normal, mediante un programa de estudios de posgrados, que inició con especializaciones y se continuó con las maestrías.

⁴⁶ En el trabajo “Un siglo de educación nacional: una sistematización”, de Pablo Latapí, (1999) hace mención a este periodo en los términos siguientes: “Algunas de las características de este proyecto habrían de ser ahondadas tres sexenios después, en la cauda de las reformas económicas y sociales impulsadas por la “modernización” del presidente Salinas, de corte neoliberal. Sus orientaciones se plasmaron en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 1992) y en la Ley General de Educación (1993). Pueden resumirse en tres planos: uno, muy amplio, en el que la educación se relaciona con las nuevas coordenadas políticas, económicas y sociales que impone la apertura y la globalización de la economía; otro, de amplitud intermedia, en el que se establece la “federalización” o descentralización de la enseñanza básica y se hace hincapié en la vinculación con la comunidad; y el plano pedagógico propiamente, referido al acontecer cotidiano en las aulas.” (Latapí, 1999)

La actual reforma a la educación normal se realiza a través del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTyFAEN). Este Programa asume los compromisos del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, de otorgar prioridad a la consolidación de las escuelas normales y mejorar su funcionamiento. Por esta razón, se asume que las escuelas normales deben seguir formando a los maestros de educación básica y realizar acciones para fortalecer las instituciones normalistas, en su condición de instituciones de educación superior.

En cuanto a la propuesta de formación del maestro, se plantea que la reforma curricular a la educación básica que inició en 1993, generó la exigencia de un nuevo esquema de formación para los maestros, en franca oposición a la reforma de 1984:

“... los cambios experimentados en los enfoques y los contenidos del currículum demandan competencias profesionales que no son adecuadamente atendidas por el plan de estudios de la educación normal vigente desde 1984.” (Plan de Estudios de la Licenciatura de Educación Primaria, 1997)

El PTyFAEN establece dos etapas para su operación: la primera, que se inicia en el ciclo escolar 1997-1998, con la reforma curricular en las escuelas normales que forman maestros para los niveles de educación primaria. La segunda, que inicia en el ciclo escolar 1999-2000, dirigida a los planteles que forman maestros de educación preescolar, secundaria, especial, física y tecnológica. Este Programa comprende cuatro líneas principales: 1) Transformación curricular; 2) Actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales; 3) Elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico y 4) Mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las escuelas normales.

En la actual reforma a la educación normal, es necesario reconocer que se instrumenta un programa de actualización de los docentes de las normales. Sin embargo, este tipo de formación resulta muy limitada para desarrollar la

impartición de los nuevos cursos, ya que prevalece una concepción del docente de normal como aplicador, lo que significa que no interesa su formación, sino su capacitación para el trabajo.

El PFyTAEN se propone llevar a cabo cambios en el sistema de formación para transformar la profesión de maestros, pero en la coyuntura actual, nos plantea una consideración sobre el sentido que tiene instrumentar un Programa de esta naturaleza, en un contexto en el cual cada día participan menos normalistas⁴⁷ dentro del sistema educativo, como resultado del control de la matrícula⁴⁸ en la educación básica y normal.

En el cuadro de la página siguiente se trata de ilustrar esta situación con los datos sobre la matrícula en la Educación Superior:

⁴⁷ Al problema de creación de nuevas plazas para los diferentes niveles de la educación básica, se suma el de la proporción en la que se incorporan al servicio los egresados de la normal y los habilitados como maestros, con relación a esto último Ibarrola (1998) plantea que a pesar "... del monopolio profesional, que exige la posesión de certificados escolares y títulos profesionales para ingresar al ejercicio de la docencia. La formación de los maestros... no será un requisito previo de ingreso, sino que queda supeditada a muchos otros procesos... Sin embargo, una tendencia que aparece... a lo largo de todo el siglo la composición total del magisterio del país, en cualquier momento de la historia que se analice, se forma por la suma de quienes sí recibieron... una formación profesional especializada junto con quienes no la recibieron... los maestros titulados se concentrarán en las zonas urbanas, mientras que para las zonas rurales se <habilitará continuamente> a personas."

⁴⁸ En el periodo de modernización educativa el control de la matrícula tiene una función estabilizadora cuya intención es lograr un equilibrio entre la oferta y la demanda de los niveles de la educación: mediante la estabilización de la oferta en el nivel de primaria y una mayor oferta en el de preescolar y secundaria. El control de la matrícula en los diferentes niveles de la educación básica para los fines de este estudio, interesa por el impacto que esto tiene en la matrícula de la educación normal.

MATRÍCULA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (1993-1994/1998-1999)* (MILES DE ALUMNOS)						
Tipo	1993-94	1994-95	1995-96	1996-97	1997-98	1998-99*
Normal	120.2	137.3	160.0	188.4	206.3	204.8
Licenciatura y Técnico Superior Universitario	1192.7	1217.1	1295.0	1329.7	1414.1	1505.8
Posgrado	55.1	66.0	77.8	94.3	107.1	122.7
Totales	1 368.0	1420.4	1532.8	1612.4	1727.5	1833.3
*Estimado (Fuente, SEP, 1999, p. 78)						

En términos absolutos la educación normal ocupa el segundo lugar en la estructura que conforma la matrícula de la educación superior, pero en términos relativos, su crecimiento es muy bajo en los años considerados. En 1993-94 representa el 8,7% del total y en 1998-99, el 11.17%. Si se le compara con el posgrado, este último tendría un crecimiento más dinámico, crece en un 122%, la normal lo hace en un 70%, el primero con una tendencia al alza y el segundo con una tendencia a la baja. Durante este intervalo de tiempo la matrícula de educación superior se incrementa en 465.3 miles (34%), de este total, el posgrado crece en 67.6 miles (14.5%); las otras licenciaturas en 313.1 miles (67.3%) y las normales lo hacen en 84.6 miles (18.2%).

Los datos oficiales a pesar del aparente crecimiento, presentan una tendencia a la baja de la matrícula de la educación normal en comparación con las otras modalidades de educación superior. Lo que resulta interesante es conocer cómo esta tendencia está generada a partir de controlar la matrícula de los diferentes niveles de la educación básica y que es utilizado para fundamentar el ya tan trillado argumento de que *no se necesitan más maestros*.

2.4 La formación del formador de formadoras: el caso de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños

“Antes, si alguien nuevo llegaba a la escuela, las academias se encargaban de prepararlo para ingresar a la docencia...” (ENTI, 151099, p.15)

En la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN), algunos de los docentes con más años en el servicio, perciben un cambio entre la reforma de la educación normal de 1984 y la actual, en la manera de ofrecer una formación para la docencia al personal académico habilitado como formador de maestro.

Resulta que ante la ausencia de una política estatal de profesionalización del maestro de normal, según mencionan algunos de ellos, se institucionaliza una práctica de formación a nivel de la academia de disciplina,⁴⁹ en la cual se preparaba a los docentes de nuevo ingreso mediante su incorporación a la docencia con los maestros con más experiencia. En este proceso de formación para el ingreso a la docencia, además de conocer lo que se tiene que enseñar, el nuevo docente de la escuela normal adquiriría un conocimiento sobre el cómo enseñar antes de ser responsables de la impartición de un determinado curso.

Esta manera de proporcionar una formación al nuevo formador de maestros contrasta con lo que se vive en el actual proceso de reforma de la educación normal: se ofrecen cursos de actualización de cada uno de los nuevos espacios curriculares, que semestre a semestre se incorporan en el proceso gradual de implantación del nuevo currículum de la licenciatura en educación preescolar. Estos cursos no se repiten y sólo quienes los cursan en su momento aprovechan la actualización, generando la dificultad de que no todos los formadores de maestros de esta escuela normal, participan en dicha formación para la implantación del nuevo currículum. Los docentes son elegidos por las autoridades

⁴⁹ Al menos esto sucedía en la Academia de Educación, aunque podría generalizarse a otras academias de este tipo, según relata la informante entrevistada.

de la institución para participar en dichos cursos y también depende de éstas últimas la permanencia o salida de dicho proceso.

Esta manera de llevar a cabo la formación del docente de normal, genera mucha incertidumbre y angustia. Primero, por que las decisiones que se toman sobre la participación y la permanencia en el proceso de implantación y por ende de actualización, no dependen de los grupos colegiados (las academias de especialización), ni del docente, sino de la autoridad. Segundo, por que los docentes que no participan en dicho proceso saben que tarde o temprano van a tener que impartir su docencia en algún espacio curricular y no van contar con la actualización correspondiente. Quienes sí participan en dicho proceso⁵⁰, se angustian ante lo limitado de ésta actualización para enfrentar los requerimientos que les demanda el desarrollo del nuevo currículum.

En la experiencia iniciada en el ciclo escolar 1999-2000, la formación del formador de maestros de la nueva licenciatura de educación preescolar, se ha limitado a actualizarlo en el nuevo enfoque y en los nuevos contenidos, así como de establecer la relación entre la asignatura y el perfil de egreso⁵¹. Esto ocasiona serios conflictos y dificultades para la transformación de la práctica docente en la

⁵⁰ En el caso del equipo académico que se encargó en la ENMJN de implantar el nuevo currículum de la licenciatura en educación preescolar, semestre a semestre salían unos docentes y otros eran incorporados. Los que salían era por que no había más espacios curriculares de su especialidad y otros por su "mal" desempeño docente. Al concluir el primer año de este proceso, las autoridades consultaban a los participantes sobre su interés de continuar, presentándose la situación de quienes continuaban en el proceso en un nuevo espacio y quienes preferían profundizar en la experiencia de los espacios curriculares que ya habían impartido. Otros mencionaban que no importaba lo que opinaran ya que finalmente era la autoridad la que decidía y en efecto así sucedía, ya que se presento un caso de una maestra que contaba con una amplia experiencia práctica pero que fue mal evaluada por un observador externo, lo que motivó su salida del proceso, sin importar su trayectoria académica.

⁵¹ La importancia que se le otorga, queda expresada en la siguiente cita: "Los rasgos del perfil son el referente principal para la elaboración del plan de estudios, pero también son esenciales para que las comunidades educativas normalistas dispongan de criterios para valorar el avance del plan y los programas, la eficacia del proceso de enseñanza y de los materiales de estudio, el desempeño de los estudiantes, así como las demás actividades y prácticas realizadas en la institución. Todos los rasgos del perfil están estrechamente relacionados, se promueven articuladamente y no corresponden de manera exclusiva a una asignatura o actividad específica..." (Plan de Estudios, 1997).

escuela normal, ya que en el curriculum formal, la práctica de formación está en función del perfil de egreso, de las competencias para el desarrollo de la práctica profesional del futuro docente, sin embargo, en los Cursos Nacionales y Estatales de Actualización, se ofrece una capacitación a los formadores de maestros para planear la operación de los programas de las asignaturas conforme al perfil de egreso del nuevo currículum, sin comprender lo que significa o las implicaciones del diseño del curriculum basado en competencias, en el trabajo docente y por ende en el desarrollo de la práctica de formación. En este sentido, puedo afirmar que la propuesta de formación del formador de formadores para implantar el nuevo curriculum de la licenciatura en educación preescolar, se limita a una capacitación para la planeación de la asignatura, cuya principal consecuencia es la de colocar al docente de normal como un aplicador del nuevo curriculum.

La actual política de profesionalización del formador de maestro, no tiene en cuenta la experiencia que en el sistema educativo nacional se ha tenido con respecto a este tipo de actualización para el maestro en servicio de la educación básica, la cual ha tenido buenos resultados para difundir los principios de la reforma educativa, los objetivos, la metodología y los contenidos del nuevo currículum, pero serias limitaciones para ofrecer al docente una formación para transformar su práctica docente. En este sentido me pareció necesario recuperar el planteamiento que Alberto Arnaut (1998) hace en su trabajo:

“El impacto de estos programas de capacitación es muy desigual: los programas que son creados especialmente para ese fin, tienden a caer rápidamente en los usos y costumbres de la tradición normalista y de los maestros en servicio. No obstante son muy útiles para difundir planes, programas, métodos y libros de texto entre los maestros.”

En la actual reforma a la educación normal, la política de profesionalización en el caso del formador de maestros, se realiza a partir de considerar una formación básica y no una formación amplia del docente de normal. Este tipo de profesionalización se sobrepone a la necesidad de formación que el docente tiene en el desarrollo de su práctica de formación en la escuela normal. Por esta razón este tipo de actualización ha tenido poca efectividad para la transformación de la

profesión de formador de maestro y por ende, de la práctica docente en la escuela normal pública.

Ante esta situación, en este estudio se consideró la necesidad de analizar el caso concreto de una escuela normal para entender cómo ante las limitaciones que tiene la propuesta de formación del docente derivada de la política educativa actual, se realiza un proceso de formación en el contexto de la institución que lo posibilita al desarrollo de una nueva práctica de formación de maestros.

En este estudio la profesionalización del docente de la escuela normal, se concibe como la formación requerida y reconocida para el desarrollo de su práctica de formación de maestros. En este sentido, lo que sucede con la actualización instrumentada por la política educativa de este momento, resulta muy cuestionable, ya que la formación es reducida a la capacitación para la implantación del nuevo currículum de la licenciatura en educación preescolar. Sin embargo, aunque la intención es hacer corresponder el nuevo modelo de diseño curricular de la educación normal basado en competencias, con las exigencias del nuevo docente de la educación básica, es necesario ampliar esta propuesta de formación del docente de normal como un profesional de la formación de maestros⁵². En este sentido, lo que quiero plantear es que la actual propuesta de capacitación para el trabajo que propone el PFyTAEN, en nada contribuye a la profesionalización de los docentes de la educación normal.

⁵² En la aproximación al trabajo docente a través de la observación de las reuniones de maestros para la organización de la docencia y la planeación de la enseñanza, hay evidencia que me permiten plantear que uno de los requerimientos que el desarrollo curricular le demanda al docente de normal, es la necesidad de tener una formación como profesional del currículum en los términos que los plantea Zabalza (1993, p. XVIII-XIX): "El profesor como profesional del currículum implica ir más allá de lo que podría significar el referirnos a él en la acepción más habitual de <<profesional de la enseñanza>>. Quiero con ello destacar la importancia de una perspectiva profesional que trasciende el trabajo sobre la materia o área en la que uno es especialista. El profesor no sólo enseña su materia (lo que reduce su trabajo a unos contenidos específicos y un aula) sino que desarrolla un currículum (es decir integra su trabajo en un proyecto formativo global del que el mismo es responsable como miembro de un equipo docente y de una institución)... En síntesis yo distinguiría tres grandes espacios competenciales, que complementados por el buen dominio de la disciplina o área, definirían el perfil profesional del profesor: 1. *La programación...* 2. *La orientación y guía del aprendizaje de los alumnos...* 3. *La evaluación de procesos...* "

En este sentido, la ausencia de una política institucional de profesionalización del docente de la escuela normal, tal y como lo mencionan los docentes de la escuela normal, ha generado la búsqueda de alternativas individuales de formación, pero sin contar con un decidido apoyo institucional. Además mencionan que el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, está más preocupado por mantener una buena relación con el Estado, que por defender los intereses de sus agremiados, por lo que las reivindicaciones de la profesionalización de este tipo de profesionales (dedicación exclusiva, justa remuneración y el reconocimiento social) han desaparecido de su lucha política.

En el devenir histórico de la organización institucional de la ENMJN, los docentes han establecido un proceso de profesionalización en el contexto de la institución, el cual se ha configurado en función de la práctica que constituye a esta profesión, desarrollándose mediante el análisis y reflexión de esta práctica, en las reuniones de maestros de Academia (de especialización, grado y asignatura), donde se producen las interacciones entre los docentes encargados de operar el currículum de la licenciatura de educación preescolar, quienes viven un proceso de socialización que, simultáneamente, desarrolla un proceso de formación-profesionalización en el formador de maestros.

La configuración de estos espacios de socialización, que son construcciones propias de los docentes de esta normal, tienen un papel importante en la organización y la práctica institucional, cuando se formalizan como parte de la estructura organizativa de la institución y se convierten en los espacios donde los docentes, a través de las interacciones que tienen en sus reuniones de maestros para organizar su práctica de formación de formadores, mediante la socialización (sociabilidad) viven el proceso de formación- profesionalización, que será tratado en los siguientes capítulos.

Recapitulación

Reforma educativa y Formación docente

En la historia de la educación básica pública de nuestro país, primero se realiza la reforma educativa de los diferentes niveles que la incluyen y luego se procede a una reforma en la educación normal para formar a los futuros maestros, conforme a la innovación realizada en este tipo de educación. Sin embargo, en términos de la política educativa, hasta nuestros días hay una tarea pendiente, la organización de un sólido y sistemático programa de formación para los docentes de la escuela normal, quienes son los encargados de formar a los maestros de este nivel educativo, la principal consecuencia que esto tiene, es que el docente de normal, ha tenido y tiene que resolver sobre la puesta en marcha de un nueva propuesta curricular, los problemas que se le presentan para desarrollar la práctica de formación de maestros que tiene encomendada.

Esta práctica institucionalizada pone de manifiesto la contradicción que se presenta entre reforma y formación, ya que primero se lleva a cabo la reforma educativa y después la actualización del docente en servicio. En el caso de la formación inicial, esta contradicción se agudiza todavía más, como se puede constatar con el último proceso de reforma educativa en nuestro país; en 1992 se lleva a cabo la reforma a la educación básica, en 1996 la reforma de la educación normal para primaria y en 1999 en preescolar.

Por el contrario, el docente de la escuela normal, como profesional de la formación realiza una práctica institucional, mediante la cual, se constituye la profesión del formador de formadores. Es una práctica institucional que tiene un reconocimiento y por ende, una validez social y al igual que toda práctica, plantea la necesidad de la profesionalización del formador de formadores para su desarrollo.

El ubicar la problemática de la formación del formador de formadores, en la perspectiva de la profesionalización, permite comprender cómo, ante la ausencia de una propuesta de formación derivada de la política educativa, es en los espacios organizados para la planeación de la docencia y la enseñanza, donde el docente de normal vive un proceso de socialización, que tiene como principal resultado su profesionalización en el contexto de la institución.

Otro aspectos de la problemática que enfrentan los docentes de normales en este tiempo, es la forma de su ingreso a la escuela normal, la cual no se realiza por medio de un concurso de oposición, sino que esta mediada por la injerencia del SNTE y de las autoridades del sector o de la propia ENMJN, generándose la confusión entre los asuntos educativos, laborales y sindicales. Por lo que coincidiendo con lo que plantea Alberto Arnaut (1999), sobre como esta situación es un elemento de distinción de las normales con aquellas instituciones de educación superior, donde el personal académico ingresa por medio de un concurso de oposición. Los sujetos ganan un concurso sobre la materia y la actividad académica que van a desarrollar.

En relación con la institución, el establecimiento de las licenciaturas en la educación normal, culminó en convertir de la noche a la mañana a las escuelas normales en instituciones de educación superior. Se trataba de hacer corresponder a las instituciones educativas donde iban a operar dicho currículum, con él mismo. Las consecuencias de convertir por decreto a las escuelas normales, en instituciones de educación superior, hasta nuestros días se continúan padeciendo y se puede sintetizar en las siguientes preguntas:

¿Cuál es el modelo de institución de educación superior que corresponda a la educación normal?

¿Por qué la formación del formador de formadores se reduce a la formación docente?

En las respuestas a estas preguntas es posible encontrar los elementos para comprender como los docentes en el caso de la ENMJN, han establecido como construcciones propias, los espacios de socialización para tratar los asuntos sobre la práctica de formación de la educadora, como se plantea en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO 3

LA ESCUELA NACIONAL PARA MAESTRAS DE JARDINES DE NIÑOS

En la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN), el estudio de la formación del formador de formadores en el contexto de la institución, el espacio y el objeto de estudio coinciden en la especificidad del lugar: la formación-profesionalización del docente de normal en los espacios de socialización, lo cual permite focalizar a la organización de la docencia y la planeación de la enseñanza como las principales actividades cotidianas que realiza el docente en los grupos sociales en los que participa (las Academias de Grado y Asignatura), lo cual, pone de manifiesto la organización institucional mediante la cual se desarrolla la práctica institucional de formación de educadoras y en la cual participan todos los docentes.

En un estudio empírico la determinación de un espacio completamente definido, convierte, el espacio, en estudio de caso para enunciar desde la especificidad el encuentro con lo estudiado y para legitimar desde las fronteras la definición de lo estudiado. En este sentido, coincidiendo con lo que plantea Rafael Pérez Taylor (2002, p. 147):

“A partir de la relación existente entre espacio, significación y contenido hacemos prevalecer el caos para crear puntos de encuentro a partir del ordenamiento de los procesos sociales; no desde las instituciones, sino desde las actividades que permiten y desarrollan la vida diaria más allá de cualquier convencionalismo, lo cual es en sí una forma de vida”.

En el proceso de construcción de un espacio-observable⁵³, el observador actúa como un ejecutor que delimita y define el espacio para establecer en el objeto la

⁵³ Rafael Pérez Taylor (2002, p.145), en su trabajo “Construir el espacio” plantea que: “Al entrar en los objetos de estudio antropológicos, el espacio, como noción abstracta, tiene que materializarse y se focaliza en dos niveles preponderantes. El primero es el concerniente al físico, donde se encuentra el territorio como entidad geopolítica, el material objetivizado a través de la cultura

factualidad y la conceptualización de espacio formulado. En este sentido, Pérez Taylor menciona que:

“El dialogo producido entre las partes proporciona la estrategia para poder organizar el dato empírico y el conceptual como parte de un sistema organizativo, el principio de investigación.” (2002, p. 146)

La selección de un evento que sucede día tras día en la ENMJN que incide en la organización y el funcionamiento de la institución, es el punto de encuentro de todos los docentes para realizar la impartición de la docencia y nos evoca la construcción del acontecimiento con todas aquellas manifestaciones guardadas en los recuerdos del estar-ahí, que nos sitúan en esta escuela normal.

La ENMJN, en el caso del Distrito Federal, es la institución que sintetiza la historia de la formación de maestras para Jardines de Niños, en ella es posible visualizar la huella que dejaron las generaciones de educadoras, que se han distinguido por impulsar un modelo pedagógico más que asistencial en la educación preescolar y la formación de maestros para este nivel educativo, como veremos más adelante en este capítulo. Por esta razón en este estudio, se considera que la historia de la ENMJN, no empieza en el momento que se funda como institución educativa dedicada a la formación de educadoras en 1947, sino a principios del siglo XX, con la generación de educadoras que he llamado como las pioneras, ya que ellas fueron las principales promotoras de la educación preescolar y de la institución formadora de maestras para este nivel educativo.

material: el observable lo trasladamos al mundo de la naturaleza y su subsiguiente medio ambiente manifiesto. En cuanto a su movilidad, lo podemos situar en problemas referentes a la estructura diferenciando de la acción urbana y rural de una sociedad, dejando ver condiciones de distribución del espacio totalmente diferentes. En segundo lugar están aquellas que pertenecen al mundo no material, lo intangible, lo que se encuentra en el estado de cosas que tienen lugar en la producción de sentido; en la ideología, las creencias y religiones, o en los sistemas políticos y las relaciones de poder que permean las relaciones de la vida social, política y natural a través de las injerencias e interpretaciones que se tiene del mundo real y el simbólico. En ambos sentidos, el espacio es el contenedor de sistemas de integración, que permiten tener un posible marco de referencia en cualquiera de sus posibilidades.

Actualmente la ENMJN, está adscrita a la Dirección General de Escuelas Normales del Distrito Federal (DGENDF), la cual a su vez depende de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). La ENMJN es la única normal pública ubicada en el Distrito Federal (D. F.), que ofrece este tipo de estudios, ya que las demás son privadas.

3.1 El entorno sociocultural y económico en el que se ubica la ENMJN



Foto de la entrada principal de la ENMJN

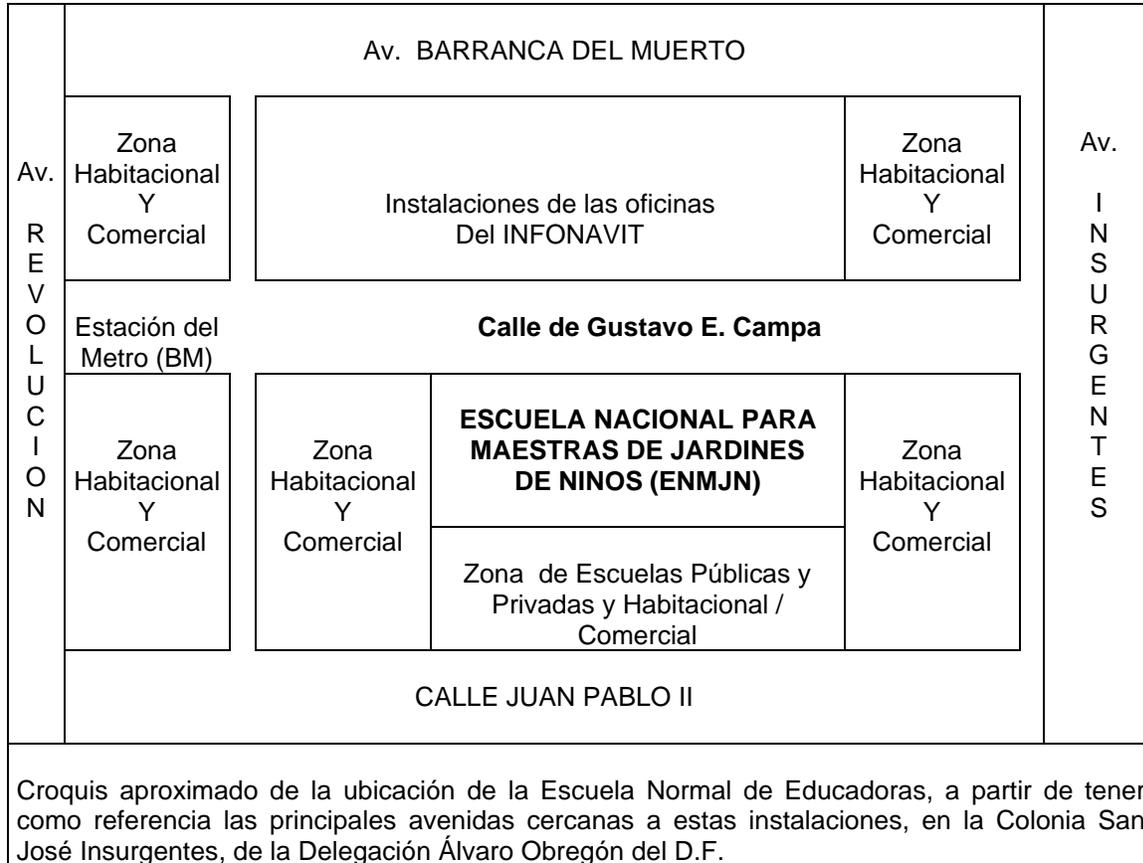
La ENMJN se ubica en la calle de Gustavo E. Campa en la Colonia Guadalupe Inn, de la Delegación Álvaro Obregón de la Ciudad de México. Esta colonia tiene las características de pertenecer a una ciudad cosmopolita, entre otras podemos mencionar: densamente poblada, cuenta con todos los servicios, además de un uso de suelo habitacional, hay un gran número de comercios, oficinas de administración pública (INFONAVIT y ISSSTE) y del sector privado. Cuenta con una gran cantidad de restaurantes, así como teatros, cines, deportivos y plazas comerciales. Esto ocasiona una gran población flotante que trabaja en esta colonia, lo cual genera una sensación de contar con una población de paso, sobre todo donde se ubica la normal.

La personalidad propia de la localidad se afecta por la cantidad de población que está de paso, ya que los habitantes permanentes sólo en fines de semana pueden distinguirse de quienes no habitan esta colonia. También se afecta la circulación y la falta de espacios para estacionarse. Las viviendas de esta colonia por su construcción pertenecen a sectores de la clase media alta.

La calle de Gustavo E. Campa, se ubica a poca distancia de la avenida Revolución, donde se encuentra una estación del Metro, con un paradero para autobuses, colectivos y taxis. Y como en muchas estaciones de este servicio colectivo, está inundada de una gran cantidad de puestos de ambulante, dedicado a la venta de “fayuca”, fritangas, ropa, zapatos, etcétera.

La cuadra de la calle en la que se encuentra ubicada la ENMJN, se caracteriza por no tener casas habitación. La ENMJN y el Jardín de Niños Anexo a ésta, ocupa más de la mitad de la cuadra, quedando espacio para un estacionamiento-almacén del INFONAVIT y una casa-oficina. En la parte de enfrente prácticamente todo el espacio está ocupado por las instalaciones del INFONAVIT (en el croquis que se presenta a continuación, se trata de ilustrar la ubicación de la ENMJN), quedando sólo una mínima parte para un edificio de oficinas.

Esta situación de estar en un lugar de oficinas, tiene como consecuencia que existan personas dedicadas a estacionar, lavar, pulir, hojalatear y pintar carros en la vía pública (los llamados dueños de la calle). Además de un considerable número de puestos de tortas, quesadillas, sopes, jugos y frutas, tacos de canasta, tacos de todo tipo, ropa y zapatos.



La misma calle, pero a la cuadra siguiente, va a dar a la avenida Insurgentes, sólo hasta este cruce tiene puestos de comida. La calle en la parte donde no hay puesto alguno, al parecer, se debe a que colinda con los jardines de la casa del Episcopado Mexicano, donde pernota el Papa Juan Pablo Segundo, cuando visita México, la cual, es conocida como la casa del Papa, he incluso la calle lleva el nombre de este Papa. La entrada principal de la casa papal, está en la calle paralela a la ENMJN en la cuadra que es la parte de trasera de la normal, hay una escuela primaria y una secundaria (la Normal se construyó en lo que en un tiempo, fue el patio de la escuela primaria), además de casas habitación, oficinas y comercios.

La ENMJN está ubicada en un edificio construido en 1960 y cuenta con espacios amplios entre las cuatro partes que conforman sus instalaciones:

La primera parte, la denomino el *Edificio Principal*, ya que en su planta baja se ubica la Dirección y Subdirección Académica, la Subdirección Administrativa y los Departamentos de Recursos Financieros y Recursos Humanos, así como la Unidad de Planeación. También se encuentran los servicios médicos del plantel. Tiene tres pisos con aulas destinadas a los grupos de segundo, tercero y cuarto año de licenciatura. En este mismo edificio se encuentran las salas de audiovisuales uno y dos (segundo y tercer piso) y otros espacios destinados a actividades académicas (por ejemplo, la coordinación de titulación).



Foto del Edificio principal de la ENMJN

La segunda parte, *Edificio Académico*, lo denomino de esta manera por ser donde se encuentra en la parte alta, el área de docencia y sus academias de pedagogía (espacio donde realicé mi práctica de observación etnográfica), psicología, ciencias sociales, ciencias naturales, artísticas, entre otras), así como parte del área de difusión. Este edificio esta al frente del primero que he mencionado antes, es una construcción de dos plantas; en la baja, está un centro de documentos, el archivo y la biblioteca.



Foto del Edificio Académico de la ENMUN

La tercera parte, frente al edificio principal y al costado derecho de la segunda parte que describimos arriba, se encuentra el edificio de primer grado con tres plantas; en la planta baja, se encuentra Orientación y Atención de Estudiantes, el Área de Investigación, Taller de Computación, la Coordinación del Posgrados y el local de fotocopias. Los dos pisos restantes son aulas para el primer grado y para algunos grupos de segundo. También se encuentran los salones para idiomas, música, teatro, cantos y juegos. Frente a este edificio se encuentra el auditorio y la alberca. Atrás de estas instalaciones, está el estacionamiento de maestros y junto a éste, está el lugar donde se guardan los camiones de la escuela y el estacionamiento de la Directora del Plantel. Esta última construcción queda unida al costado derecho del edificio principal.



Edificio del Primer Grado de la ENMUN

La cuarta parte de las instalaciones está en el espacio de usos múltiples que se forma entre el edificio principal y el edificio académico, donde hay una construcción de dos plantas; en la planta baja, se ubican, el Departamento de Recursos Materiales, el taller de danza y la cafetería. En el primer piso, está el comedor y salones de tercer grado del Jardín de Niños Anexo a la ENMJN.



Foto del Edificio de Usos Múltiples de la ENMJN

En un espacio que se forma entre este último edificio y el costado izquierdo del edificio académico, se ubica un Centro de Maestros. Y entre este Centro y la cafetería, está la sala de juntas, donde se realizan las reuniones de maestros de la Academia de Primer Grado, donde realicé mi práctica de observación etnográfica. En la parte de atrás de la cuarta parte y abarcando desde la entrada hasta la sala de juntas, se encuentra el Jardines de Niños Anexo (Oficialmente, el Laboratorio Pedagógico) de esta Normal.



Foto de la Alberca de la ENMJN

CROQUIS DE LAS INSTALACIONES DE LA ENMJN

Estaciona- Miento de Maestros	4	3	EDIFICIO PRINCIPAL 1a. Parte	Entrada Principal	J.N. Anexo
2	Audito- Rio	Al ber ca		4a. Parte	
	3a. Parte		EDIFICIO ACADEMICO 2a. Parte	* S J M 1 CM	

Croquis aproximado de las partes que conforman las instalaciones de la ENMJN. * Sala de Juntas de Maestros donde se realizan las reuniones de la Coordinación de 1er Grado ** Academia de Pedagogía donde se realizan las reuniones de la Academia de Asignatura de ITD, JN=Jardín de Niños Anexo (Laboratorio Pedagógico) 1= Centro de Maestros; 2= W.C.; 3=Estacionamiento de la Dirección; 4 Estacionamiento de Camiones de la ENMJN.

A partir del ciclo escolar 1996-1997, cuando entro en vigor el Programa de Transformación y Fortalecimiento de las Escuelas Normales, se ha proporcionado una notable infraestructura a esta Escuela Normal (Centro de Maestros, mayor acervo bibliográfico y Taller de Computación para las alumnas).

3.1.1 Clima organizacional de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños

El clima organizacional entre los docentes es bueno por el nivel aceptable de comunicación, así como por las relaciones humanas y profesionales de colaboración y la actitud positiva que se da entre los docentes. De manera particular lo puede constatar con los integrantes de la coordinación del primer grado, tanto en las reuniones de maestros de las Academias de Grado como en las de Asignatura, en las cuales realicé mi práctica etnográfica de observación.

La relación de los docentes y el equipo directivo de la normal esta basado en un principio de autoridad, lo cual le otorga un carácter de tipo jerárquico, por lo que en general la relación formal, se establece en buenos términos. Sin embargo de

manera informal existen dificultades de tipo personal, que en algunas ocasiones se ponen de manifiesto.

En la ENMJN existen las agrupaciones naturales que hay en toda institución educativa: el grupo de maestros cercano a la dirección de la escuela y el grupo de maestros que podríamos llamar “institucionales” porque no pertenecen al grupo anterior, pero tampoco pueden considerarse contrarios a la dirección, aunque en muchas ocasiones sí lo parecen. No es un grupo homogéneo, ya que en su interior es posible visualizar la existencia de dos grupos, uno, que da la impresión de “ser los dueños de la normal” y que puede considerarse trabaja de manera más orgánica y otro grupo que no pertenece a este y que actúan de manera individual-independiente, aunque pueden sumarse a las autoridades o al otro grupo.

Por otra parte, el clima de relación entre los docentes y las alumnas en la mayoría de los casos se percibe como favorable y motivador, sin dejar de existir casos de algunas docentes que las alumnas consideran como difíciles por la actitud que asumen con ellas en su relación educativa.

Entre las alumnas en general el clima de relación es aceptable. Entre quienes pertenecen a un mismo grado hay más tolerancia y aceptación, estrechándose más a nivel de grupo, aunque no deja de haber sus problemas personales. Sin embargo, se percibe una cierta dificultad entre las de primer grado con las de los demás grados. Tengo la impresión de que en el primer grado al implantarse el currículum de la nueva licenciatura, hay una sensación de envidia o malestar de las alumnas de los demás grados.

En términos generales se tiene la impresión de que impera el orden y la disciplina, durante los horarios de clase, todos los grados siempre están en su aula, aunque no tengan docente. Es difícil encontrar alumnas en el patio durante el horario de clase.

3.1.2 Los tiempos y espacios dedicados a la organización de la docencia

En la ENMJN los tiempos dedicados a la organización de la docencia, son los asignados a las reuniones de maestros de las Academias de Especialización, Grado y Asignatura, los cuales, forman parte de las cargas de trabajo asignadas en los horarios individuales⁵⁴ de los docentes, por lo cual los maestros tienen la obligación de asistir. En el caso de la Academia de Grado se tiene la costumbre de firmar la asistencia en una hoja con la lista de los integrantes de esta Academia, que es entregada al inicio de la misma y posteriormente (generalmente a la mitad de la reunión) se recoge por la misma persona que es enviada por la Dirección del plantel.

Los maestros tienen que firmar en la oficina de Recursos Humanos de la Dirección su entrada y salida y cumplir con el horario de trabajo de acuerdo a su plaza (tiempo completo, medio tiempo, tres cuartos y asignatura).

Los espacios que se han establecido para la organización de la docencia son las Academias de Especialización, Grado y Asignatura.

En la Academia de Especialización la organización de la docencia, se hace desde la perspectiva de la disciplina de especialización a la que se pertenece, por ejemplo, en el caso de la Academia de Pedagogía, los asuntos que se traten están

⁵⁴ En el caso del grupo de docentes de la Academia del Primer Grado, al momento de estar observando lo que se hace en las reuniones de trabajo, se presentó un malestar entre los docentes y las autoridades, debido a que en las cargas de trabajo, se aumento el tiempo de las reuniones de la Academia de Asignaturas, desapareciendo el de la Academia de Especialización. Las diferentes manifestaciones estuvieron en el sentido de buscar no desaparecer el tiempo destinado a las reuniones de este tipo de academia, por lo que se manifestaron algunos docentes en el sentido de reformular o buscar la manera de contar con el tiempo para participar en sus espacios de procedencia. Esta situación se presentó en el segundo semestre del primer año de la implantación de la nueva licenciatura, cuando los docentes solicitaron mayor tiempo para organizar la docencia y la respuesta de las autoridades en turno fue el incremento del tiempo para las reuniones de maestros de la Academia de Grado, desapareciendo el tiempo de las de la Academia de Especialización.

referidos a la formación pedagógica que desde la propuesta curricular se proponen.

En la Academia de Grado la organización de la docencia, se lleva a cabo para tratar los asuntos referidos al principio de articulación de contenidos de las diferentes líneas de formación que participan en el mismo grado, por ejemplo, en el primer año, estarán referidos a la vinculación de las seis asignaturas, que abarca este grado.

En el caso de la Academia de Asignatura la organización de la docencia, tiene que ver con la planeación de la enseñanza de una de las asignaturas de cada uno de los espacios en los que se estructura el currículum formal, por ejemplo, la planeación de la enseñanza de la asignatura de “Introducción al Trabajo Docente” de la línea de Acercamiento a la Práctica Profesional, del primer grado del nuevo currículum de la licenciatura de Educación Preescolar.

El significado que tienen los espacios de organización de la docencia, según lo dicho por algunos de los docentes, en pláticas informales, son diferentes:

La Academia de Especialización es considerada como el espacio que les da una identidad en la institución, porque les permite identificarse como sujetos que pertenecen a algo en común.

La Academia de Grado tienen más un carácter obligatorio, algo que tienen que cumplir, que al parecer tiene como función relacionar a los involucrados en un mismo grado, tal vez por ello, tienen un significado más burocrático, de trámite.

La Academia de Asignatura, es el espacio donde se realiza el trabajo académico, por lo que significa, la célula de organización básica del trabajo docente, cuyos productos son la base para la participación en el espacio de grado y el de Academia de Especialización.

3.2 La historia de la institución formadora de maestras para jardines de niños en el Distrito Federal y las generaciones de educadoras en México

Al involucrarme en la ENMJN y preguntar a los docentes sobre la historia de esta institución, generalmente en las respuestas se hace referencia a las educadoras que por su trayectoria en la educación preescolar y por el papel que tuvieron para fundar esta institución educativa son recordadas hasta nuestros días.

Las generaciones de educadoras en este estudio son consideradas como un elemento constitutivo de la identidad institucional. Por esta razón, los momentos que se proponen para el estudio de las generaciones⁵⁵ de educadoras, tiene la intención de establecer una relación entre la historia de la educación preescolar y la historia de la institución en la que se forman a los maestros de este nivel, por lo que resulta necesario aclarar, que no se trata de construir la historia de la educación preescolar, sino de un recuento de hechos de manera cronológica que permiten establecer la relación antes mencionada. Las generaciones de educadoras son: Las pioneras, 1902 -1929; Las primogénitas, 1930 -1960; Las herederas, 1960 -1990 y La nueva ola, 1990 -2000.⁵⁶

⁵⁵ Los estudios sobre generaciones no han dejado claro qué son las generaciones, por qué existen, cuánto duran, cómo se determinan, sin embargo, la teoría de la vida humana y concretamente de la vida histórica y social, de Ortega y Gasset ha permitido plantear a fondo estas cuestiones "... el mundo es primariamente un conjunto de interpretaciones sociales de la realidad: creencias, ideas, usos, estimaciones, etcétera, que están en vigor, que encontramos ahí y con los cuales tenemos que contar, que por eso Ortega ha llamado *vigencias*, dando todo su valor social a un término jurídico. El mundo es un sistema de vigencias que permite al hombre orientarse y hacer su vida". Este sistema representa siempre un *nivel histórico* determinado. En este lugar aparecen las generaciones histórico-sociales.

⁵⁶ En este caso el intervalo de tiempo considerado entre una generación y otra, lo establecí alrededor de los 30 años, ya que en el caso de la historia de la educación preescolar parece posible establecer esta duración en el paso de una generación de educadoras a otra, a partir de considerar los cambios en las tendencias de la problemática de este tipo de educación, coincidiendo con autores como Auguste Comte que consideró el paso de una generación a otra de 30 años para determinar la velocidad de la evolución humana y Giuseppe Ferrari, que planteó que el escenario histórico y político cambiaba cada 30 años,.

3.2.1 Las pioneras, 1902-1929

Esta generación comprende el período de fines de la dictadura porfirista, el proceso revolucionario y la inestabilidad política que después de este proceso se vivió en nuestro país.

A esta primera generación de educadoras las denomino pioneras por ser ellas quienes tuvieron una actuación destacada en la fundación y reconocimiento de la educación preescolar como parte integrante del sistema educativo nacional y en el establecimiento de la práctica de formación de educadoras. En esta primera generación destacan Rosaura y Elena Zapata, Laura Méndez de Cuenca, Estefanía Castañeda y Berta Von Glumer Leyva.

En 1902 el ministro de Instrucción Pública, Justino Fernández, envía en comisión a Rosaura y Elena Zapata, Laura Méndez de Cuenca y Estefanía Castañeda a los Estados Unidos de Norteamérica, con la idea de perfeccionarse en la organización y funcionamiento del Kindergarten, quienes años después tendrán una destacada participación en el establecimiento de las escuelas para párvulos con fundamentos froebelianos en la ciudad de México.

En 1907, siendo Secretario de Instrucción Pública Justo Sierra, se realizan varios eventos de gran significación para la educación preescolar, tales como;

- Se pone en marcha el programa para la escuela de párvulos cambiando su denominación a la de Kindergarten.
- Se empezó a expandir este tipo de institución en el interior del país.
- La señorita Berta Von Glumer Leyva viaja a la Escuela Normal Fröebel de Nueva York para estudiar la carrera de Educadora. Terminando sus estudios en 1909, instituye el primer Curso para Educadoras de Párvulos en la Escuela Nacional de Señoritas, con una duración de dos años después de la instrucción primaria.

En 1910, en el segundo año del Curso para Educadoras de Párvulos en la Escuela Nacional de Señoritas, se incorporaron para impartir cátedra; Rosaura Zapata y Estefanía Castañeda y en 1912 se registra el primer grupo de egresadas.

En 1915, se emite un decreto por medio del cual los kindergarden, las escuelas primarias y elementales, las escuelas normales para profesores y la Escuela Nacional Preparatoria pasan a formar parte de la Dirección General de Educación Pública.

En 1925, el profesor Lauro Aguirre integra en la Escuela Nacional de Maestros, a la Escuela Normal para Profesores de Instrucción Primaria (1887), la Escuela Normal para Profesoras de Instrucción Primaria (1890) y la Escuela Normal para Profesores y Profesoras (Nocturna). Modifica el plan de estudios para las educadoras de párvulos a tres años de educación secundaria y dos de profesional. En este mismo año, Estefanía Castañeda logra la impartición de cursos de posgrado en la Escuela de Altos Estudios de la Universidad Nacional, con la finalidad de elevar la preparación académica de los profesores y educadoras, obteniendo un título universitario.

En 1926, se encomienda a la Escuela Normal de Maestros resolver el problema de la vinculación de la educación de parvulitos con la escuela primaria. En este mismo año, se empezó a elaborar material didáctico mexicano (de Estefanía Castañeda), se incrementó el número de kindergarden en el Distrito Federal y se establecieron anexos de párvulos en varias escuelas primarias.

En 1927, se crea la Inspección General de Jardines de Niños, la cual queda a cargo de la maestra Rosaura Zapata, integrando los kindergardens de la República. A partir de esta fecha se cambia la denominación a Jardines de Niños.

En 1928, presentó un proyecto de reforma, el cual se propone dar al Jardín de Niños algunas características que los constituyen como una continuación de la vida en el hogar.

En 1929, continuó la fundación de Jardines de Niños y anexos en las escuelas primarias. Se tenía la preocupación por vincularlos con el primer ciclo de la escuela primaria.

En este periodo de la historia de la educación preescolar, tenemos que ésta forma parte del sistema educativo nacional, tiene un reconocimiento y validez social. Aparece la noción de vinculación entre preescolar y primaria. La escuela de educación preescolar pasa de ser anexa a la Escuela de Párvulos, a escuela con independencia, primero como Kindergarten y luego a Jardín de Niños tal como la conocemos ahora.

A partir de una visión general sobre la formación de los docentes para la educación preescolar, tenemos que en la segunda mitad del siglo XX, se inició junto con la de los maestros de la Educación Primaria, ya que no contaba con un plan y una institución propia. Luego en la primera mitad del siglo XX, llegó a tener un currículum propio, aún sin una institución de formación propia. En este periodo en el posgrado de la Escuela de Altos Estudios de la entonces Universidad Nacional de México, se incluyeron estudios que posibilitaron la obtención de un título universitario, con la finalidad de elevar la preparación académica de los profesores y educadoras. A fines de la primera mitad del siglo XX (1948) se publicó el Decreto de Creación de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, institución dedicada a la formación de las educadoras desde entonces a nuestros días. En relación con esto último, la primera generación de educadoras, *las pioneras*, simbolizan para los docentes de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, *ser las fundadoras* de la educación preescolar y de la institución dedicada a la de formación de las educadoras en nuestro país.

3.2.2 Las primogénitas, 1930-1960.

Esta generación comprende el periodo de fines de la inestabilidad política derivado de la Revolución Mexicana, el momento de la llamada educación socialista y el período de la Unidad Nacional, que simultáneamente se da con la etapa del desarrollo industrial en nuestro país.

Las integrantes de la *generación de las primogénitas* son el resultado de las acciones de la generación de las pioneras, en cuanto a la organización y el enfoque de la escuela preescolar, así como de la práctica de formación de la educadora que implantaron.

3.2.2.1 La familia Rébsamen

La generación de las primogénitas se identifica con las integrantes de la llamada familia Rébsamen, las cuales tienen su importancia en la historia de la educación preescolar por ser de este grupo donde surgen quienes fueran las primeras directoras y el equipo académico para Maestras de Jardines de Niños.

En los años treinta en el Jardín de Niños Enrique Rébsamen⁵⁷, siendo directora la Profa. Isabel Vargas Urquidi, se formó un equipo de educadoras que se auto nombraron la Familia Rébsamen. Fue un grupo connotado de educadoras que con el tiempo destacarían en su profesión. La mayoría dedicó su vida a la educación preescolar, como educadoras, inspectoras y docentes de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños. Este grupo lo constituía: Evangelina Castro, Clotilde Ambros, Carmen Mendoza, Enriqueta Aguilar, Luz Mortera, Amelia Arrellano, Concepción Abonce y Emma Olgún Hermida. La Mtra. Guadalupe Gómez Márquez, tuvo una buena acogida por este grupo.

⁵⁷ En 1906, se estableció esta Escuela de Párvulos, Número 3, Enrique Rébsamen, siendo su primera directora la señorita Leonor López Orellana, quién desde 1900 trabajaba en la escuela de párvulos, anexa a la Primaria número 7 y quien junto con Carmen Ramos visitó establecimientos educativos de este nivel educativo en los Estados Unidos de Norteamérica.

3.2.2.2 La creación de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños

La creación de la ENMJN posibilita exponer el papel que tuvieron las integrantes de esta generación como docentes y directoras de esta institución formadora de maestros. Para los docentes de la ENMJN *la generación de las primogénitas* son reconocidas como las fundadoras de la institución propia para formar a las maestras para los jardines de niños y quienes lucharon por los derechos de las educadoras como trabajadores al servicio del Estado.

Entre 1948 a 1957, la Mtra. Guadalupe Gómez Márquez, estuvo como directora de la ENMJN. La Mtra. Gómez junto con la Mtra. Emma Olguín Hermida, lucharon por los derechos de las educadoras y trabajaron para lograr el reconocimiento oficial de la ENMJN.

En 1958, la Mtra. Emma Olguín Hermida es nombrada directora de la ENMJN, quién logro que esta institución tuviera edificio propio, durante el sexenio de Adolfo López Mateos, quién inauguró (1960) el edificio en el cual se encuentra la normal hasta nuestros días.

3.2.3 Las herederas, 1960-1990

Esta generación abarca el período de cambios políticos, sociales y económicos que han impactado la vida nacional y que se caracteriza por los grandes conflictos sociales como el estudiantil de 1968 y 1971. El cambio de modelo de desarrollo, la reforma administrativa y la reforma política. Contexto en el que se han generado varias reformas a la educación en general, pero de manera particular ha sido el momento en que la educación normal ha tenido el mayor número de reformas en sus planes de estudio.

A la *generación de las herederas* las ubico como las educadoras que fueron formadas por la generación de las primogénitas y que posteriormente son docentes o directoras de la ENMJN. Se caracterizan por heredar una serie de costumbres y tradiciones de lo que es ser y hacer como educadora y que es determinante sobre su comportamiento como docente y en el ejercicio de su profesión. Por el momento, únicamente hacemos mención a las que han sido directoras.

En 1970, la Profa. Julieta Graciela Roldán Méndez fue nombrada como directora de la ENMJN. Se amplió el ámbito de acción a las instituciones que atendieran a menores de cuatro años, conocidas como guarderías. Se requería que las futuras profesionales de educación preescolar tuvieran una preparación sólida, que abarcara todo el proceso de desarrollo del niño de 45 días de nacidos a seis años cumplidos.

Entre 1971-1976, se nombró como Directora de la ENMJN a la Profa. Elvira Amparo Palacios, quien promovió la creación de la guardería, proyecto que se rescató para la atención de niños de 45 días de nacidos a seis años. El objetivo fue satisfacer las necesidades de los hijos de trabajadores de la propia institución y promover que las alumnas pudieran observar directamente el proceso de desarrollo que abarca este período. Los planes de estudios son reformados en dos ocasiones.

De 1976 a 1989, la directora de la ENMJN, es la Mtra. Amparo Valadés. En este período se realizan reformas a los planes de estudio y este tipo de estudios son elevados al nivel de educación superior.

Entre 1989-1991, la Profa. Esther Carolina Pérez Juárez es nombrada directora de la ENMJN. En 1991, la Profa. Margarita Reyes Sales asume la dirección de la ENMJN. De 1991 a 2001, la directora de la ENMJN, es la Mtra. Luz María Gómez Plazuela.

La dificultad que se presenta es establecer quiénes pueden ser consideradas como las más destacadas y en qué, ya que es un periodo que se caracteriza por una separación entre el modelo educativo del nivel y la formación de la educadora. Periodo en el que las educadoras son excluidas de la toma de decisiones, ocupando su lugar los especialistas en planeación educativa o en pedagogía o en psicología infantil.

3.2.4 La nueva ola de formadoras: la normalista universitaria, 1990-2000

En marzo de 1984, se publicaron en el Diario Oficial de la Federación las disposiciones para que la educación normal tuviera el grado académico de licenciatura, estableciendo que los aspirantes a ingresar a los planteles de educación normal *deberán* acreditar previamente los estudios de bachillerato.

Este acontecimiento marcó un nuevo momento en la historia de la formación de educadoras, que en la historia de la institución significó un cambio en la composición del equipo académico de la ENMJN. Se terminó con la tradición de que para ser docentes de esta escuela normal había que estudiar la normal básica y la normal superior y haber tenido experiencia frente grupo. A partir de la jubilación de la generación de las herederas, las nuevas docentes de la ENMJN son de extracción universitaria y en algunas ocasiones sin experiencia frente grupo.

La generación de las herederas significa para las docentes de la ENMJN, el fin de una etapa en la que el normalismo, era la base del equipo académico y comienza a emerger una nueva figura, la del universitario normalista.

En este último período considerado, gran parte de las docentes de la generación de las herederas se jubilaron. Las plazas de estas profesoras fueron ocupadas por algunas educadoras que al parecer formaban parte de la misma generación, pero

que se habían dedicado a cargos de funcionarias dentro del sector educativo, y otra parte, con docentes de origen universitario o exalumnas con estudios universitarios, rompiendo la tradición en cuanto a la formación académica del personal docente de la ENMJN, que se caracterizaba por tener normal básica y normal superior, lo cual representa que no se continúe contratando a los docentes que tradicionalmente presentan esa formación profesional, lo que se trata de enfatizar, es que a partir de esta fecha, son incorporadas docentes con licenciatura universitaria.

En este sentido, considero que esta década representa una transformación importante en la historia de la profesión de los formadores de maestras para jardines de niños: la normalista universitaria.⁵⁸

3.3 La Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños: la identidad institucional

Los docentes de la ENMJN en su Proyecto Académico⁵⁹, exponen la manera en como conciben la identidad institucional,⁶⁰ a partir de establecer una relación entre

⁵⁸ En el cuadro siguiente se presentan los datos localizados sobre como se encuentra actualmente conformado el equipo docente:

LOS DOCENTES: ESTUDIOS REALIZADOS					
A partir de Educación Normal			A partir de Licenciatura		
	General	1º Grado		General	1º Grado
Normal Básica y Licenciatura	23	9	Solo Licenciatura	26	2
Normal básica/ Licenciatura / Maestría	16	7	Licenciatura y Maestría	13	1
Normal Básica y Lic / Doctorado	1	0	Licenciatura / Maestría y Doctorado	4	0
Normal Básica y Lic / Mtría y Doctorado	2	0	Licenciatura y Doctorado	1	0
Subtotal	42	16	Subtotal	44	3
			General 86		
			1º Grado 19		
			TOTAL 105		
Fuente: Plantilla del Personal Académico, elaborada por la Unidad de Planeación de la ENE, 13 de marzo del 2000.					

la organización y la práctica institucional, como resultado de las demandas externas e internas en las que esta institución lleva a cabo su misión social:

“Una identidad representa una manera de ser y hacer. Es una forma característica que se proyecta en una actitud hacia a la vida, al trabajo, a las relaciones que establecemos con los demás. Esta identidad es elaborada a partir de la asimilación de un contexto e integración a la personalidad de sus elementos psicológicos, ideológicos, políticos sociales y culturales. En consecuencia, la identidad provee a la persona de un sentido de pertenencia ya sea como parte de un gran grupo (Nación), como parte de un cuerpo académico (institución) o como parte de cualquier grupo social. Entendida de este modo la constitución de una identidad se da a partir de la red de interrelaciones que los diferentes actores sociales y aparatos académico – administrativo establecen en su hacer. Por tanto referiremos a la identidad de una institución como la nuestra, es reconocerla como resultado histórico de los sucesos que le han dado vida a través del trabajo cotidiano de los que intervienen en ella y los procesos que en su interior se generan, contribuyen así a la elaboración de sus esencias.” (Proyecto Académico, 1997, pp. 23-24)

En relación con los elementos externos de la organización institucional, se mencionan los sucesos históricos, tales como la política educativa del Estado, mediante la cual se emite la normatividad y la orientación de sus tareas, objetivos y formas de organización. La consecuencia ha sido la generación de una cultura que identifica a este sector del magisterio nacional: el normalismo.

“El normalismo es un pensamiento, es una razón de ser, es una racionalidad que trasciende el quehacer de las escuelas normales. El normalismo es una noción que se va forjando en el contacto con los otros maestros, un sentimiento que va construyendo la esencia del ser maestro desde que aprende a ser alumno hasta que se forma como maestro y aprende a enseñar... Del normalismo, el profesor retoma principios que orientan el desarrollo de su labor en el aula con la proyección y trascendencia hacia el núcleo familiar y comunidad. Su formación específica gira alrededor de la preocupación de qué, cómo y por qué enseñar a los niños y a los jóvenes, así como generar el clima propicio para el aprendizaje. Tiene por la tanto, un sentimiento eminentemente pedagógico y social.” (Proyecto Académico, 1997, pp. 24-26)

⁵⁹ En la historia de la institución en el periodo más reciente los docentes de la ENMJN llevaron a cabo un proceso de construcción de su Proyecto Académico como una institución de educación superior, que contó con una amplia participación de todos los docentes de esta normal.

⁶⁰ La identidad de una organización tiene “... múltiples manifestaciones; en sus personajes y sus roles, en los sistemas de información y control, en los modos que se toman las decisiones, en los procesos de socialización de sus miembros, en la disciplina que imparte, en la forma que asumen el poder y la autoridad, en los modos de interacción entre sus integrantes, en la configuración de sus espacios y en la distribución de sus tiempos, en sus urgencias y desvelos, en sus paredes y equipamiento, en la distribución de sus recursos, en sus ritos y ceremonias, en su celebraciones y sus duelos, en sus objetos y palabras.” (Schvarstein, 1998)

El normalismo se entiende como una cultura que es producto de la evolución de la formación del magisterio nacional delegada en las escuelas normales. En el caso de la ENMJN, la identidad institucional está en función de la práctica de formación de maestras para jardines de niños que realizan los docentes de esta escuela normal.

En el caso de los elementos internos, se hace referencia a los procesos en los que se realiza la práctica de formación de educadoras que le otorgan rasgos particulares a la profesión de enseñar. En el caso de esta escuela normal los principales rasgos distintivos de la institución "... es que se encuentra sumergida en un universo femenino, lo cual influye de manera determinante en el tipo de relaciones interpersonales, académicas y laborales que se entablan en las prácticas cotidianas de la institución..." (Proyecto Académico, 1997)

"De esta manera se observa que el trabajo femenino constituye un panorama muy especial, pues en él confluyen, en nuestro ámbito, aspectos profesionales y experienciales que han conformado la personalidad de la docente formadora, quien recupera en su hacer su calidad de mujer, madre, esposa y profesionista." (Proyecto Académico, 1997, p. 28)

Los procesos internos que definen y determinan la identidad institucional están relacionados con una cuestión de género que históricamente ha sido considerada como una cualidad de la educadora: la de ser mujer:

"Del tal manera que la identificación entre las alumnas y la maestra reproduce una visión de género, entendiendo por género la red de creencias, rasgos de personalidad, actitudes, sentimientos, valores y actividades que diferencian a la mujer y al hombre... Por tanto, se plantean como características principales en el trabajo de la educadora: el amor, la paciencia, la dedicación, la entrega, la vocación etc., manifestándose un trueque afectivo con la relación madre-mujer con los niños y niñas encuadrando... un conjunto de comportamientos designados hacia a la mujer, tales conductas conforman "mitos" sobre el "deber ser" femenino, como: el cuidado del otro, la capacidad de tener y propiciar satisfactores para los demás, la posibilidad de sacrificio y la abnegación entre otros... En este sentido, la mujer docente se encuentra en el hilo de tensión entre la responsabilidad de su carrera y la responsabilidad de ser mujer, madre y / o esposa." (Proyecto Académico, 1997, pp. 28- 29)

La cuestión de género se trata como un rasgo inherente a la formación de ser maestro, ya que según la institución donde se forma el maestro, ésta adquiere rasgos particulares de la profesión de enseñar, como en el caso de la ENMJN. En esta institución la “construcción de ser maestro... (se da) en un universo femenino, lo cual influye de manera determinante en el tipo de relaciones interpersonales, académicas y laborales que se establecen con el trato cotidiano dentro de la institución; aspectos profesionales y experienciales que han ido conformando la personalidad de la formadora de docentes, quien recupera en su hacer su calidad de mujer, madre, esposa y profesionista”. (Proyecto Académico, 1997, p. 27).

En este documento también se expone la definición de la educación preescolar y se formaliza el objeto de estudio de la formación inicial que ofrece esta institución; la práctica educativa de los jardines de niños donde se imparte la educación preescolar.

A partir de considerar la importancia del contexto en el que se ubica el niño preescolar, se definen tres ejes de análisis vinculados a la práctica docente: las preocupaciones conceptuales de las prácticas educativas de los docentes, la comprensión del niño preescolar y el tipo de educación que precisa para su desarrollo.

La comunidad académica de la ENMJN, en su Proyecto Académico definió a la educación preescolar como una acción procesual de carácter intencionado para el aprendizaje cognitivo, afectivo y psicomotriz que permite ofrecer al niño experiencias variadas que estimulan y propician aprendizajes psicosociales de interacción, intercambio, respeto y participación. Se consideran dos aspectos en esta reflexión: uno, el de comprender la naturaleza del niño y los condicionantes de su desarrollo y dos, el conceptualizar su educación de acuerdo a esta naturaleza. Por ello, se justifica la formación especializada del personal preparado profesionalmente para la atención del niño (de los cero a los seis años) tanto en

los jardines de niños como en otras instituciones e instancias que brindan esta atención. (Ver Proyecto Académico, 1997, p. 22).

La ENMJN como organización social tiene que cumplir con exigencias del contexto social y educativo, las cuales en este estudio se denominan como los requerimientos externos que influyen en la organización institucional y en este caso es posible considerarlos como los componentes de la dimensión formal de dicha organización, mediante la cual se da respuesta a las demandas de la política educativa y se establece la misión que tiene cumplir como institución formadora de maestras.

Para cumplir con las exigencias externas, es necesario contar con una estructura organizativa que denominaré las exigencias internas y que son los requerimientos para el desarrollo de la práctica de formación de maestros en el contexto de la institución y, constituyen la dimensión operativa de la organización institucional. Dimensión que se materializa en la configuración de espacios operativos⁶¹ en los que los formadores de maestros llevan a cabo reuniones⁶² donde viven un proceso de socialización mediante las interacciones que tiene cuando organizan dicha práctica. Además, establecen los propósitos que orientan su práctica institucional y se ponen en juego las capacidades que como una institución formadora de maestros posee esta normal para alcanzar la función social que tiene asignada. Al igual que en todas las instituciones educativas de la educación

⁶¹ La noción de espacio operativo es un concepto genérico mediante el cual pretendo limitar en la institución el ámbito en el que se producen una serie de interacciones entre los docentes encargados de operar una propuesta curricular de formación de educadoras. Por esta razón, los visualizo como espacios de socialización en los que se manifiestan algunos aspectos de la cultura docente, a través de la experiencia, las creencias y las teorías implícitas del docente, en la atención de la formación de la educadora. Entendido así, son espacios de socialización que tienen un papel importante en la profesionalización de los docentes en el contexto de la institución y actualmente los conocemos como Academias de Especialización o Disciplina, de Grado y de Asignatura.

⁶² Las reuniones de maestros las planteo como formas de organización en las que los docentes establecen relaciones cara a cara y negocian las formas de supervivencia en la vida institucional mediante la toma de acuerdos para llevar a cabo la función que tiene encomendada la institución. Es una forma organizacional para canalizar de manera creativa en la institución, el conjunto de angustias que viven los docentes al enfrentar una nueva práctica de formación.

superior, los académicos de esta escuela normal, constituyen la parte operativa y por ende, la esencia misma de la institución para el cumplimiento de su función social.

En este estudio se considera que en el caso de la ENMJN, el devenir histórico de su organización configura una identidad ⁶³ institucional que se materializa en su estructura organizativa. Asimismo en este estudio se considera que la estructura ⁶⁴ de la ENMJN, está constituida por una organización institucional con dos dimensiones; la formal y la operativa para la atención de la formación de la futura educadora.

3.4 La identidad institucional: misión institucional y la organización académico – administrativa

La ENMJN de acuerdo con lo expresado por su personal docente en su Proyecto Académico (1997) tiene como misión la formación inicial de maestras para la educación preescolar, "... responde con ello a la responsabilidad social que le demandan los intereses públicos":

"Esta misión es una acción permanente, ya que la educación de las nuevas generaciones es una prioridad en las sociedades, por lo tanto, hay que formar a los que formarán escolarmente a estos niños. El Estado delega en las escuelas normales la tarea de formar los profesores necesarios para atender la educación básica en la que se encuentra el nivel de preescolar." (Proyecto Académico, Noviembre de 1997, p. 15).

⁶³ En la definición de identidad he recuperado lo planteado por Etkin y Schvarstein (1989): "La identidad se materializa a través de una estructura, que es la forma que asume una organización en un aquí y ahora concreto. La estructura se define por los recursos de que dispone y el uso que de ellos hace, por las relaciones entre sus integrantes y con el entorno, por los modos que dichas relaciones adoptan, por los propósitos que orientan las acciones y los programas existentes para su implementación y control."

⁶⁴ Para Schvarstein (1998): "El concepto de estructura es complementario con el de identidad, recoge la noción de sistema abierto para la organización. Así se puede comprender cómo, frente a las perturbaciones del contexto, la estructura se modifica pero la identidad permanece". Entendida así la identidad institucional posibilita el análisis de la ENMJN como una organización social, que de acuerdo a lo planteado por Schvarstein, (1998) los elementos de su estructura es posible agruparlos en tres dominios; el de las relaciones entre las personas, el de los propósitos de todo orden que orientan las acciones de estas personas y el de las capacidades existentes que se refiere a los recursos de todo tipo que se desarrollan y emplean para el logro de los propósitos y la legitimación de las relaciones.

En el Proyecto Académico los docentes hacen reflexiones sobre la misión de la ENMJN a partir de considerar el contexto normativo de la educación normal, dentro del cual, el Estado mexicano, delega la operación de la tarea de formación de maestras para jardines de niños en las normales. A partir de esta reflexión los docentes exponen su planteamiento sobre la formación de la educadora:

“Así, esta institución plantea la formación de sus estudiantes dentro de lineamientos, normas y prácticas sociales, cívicas, de justicia social, de solidaridad, de igualdad y de democracia; aspectos que ligados al papel del maestro y su cercanía con la población, cobran relevancia y significado en la medida en que se reconoce en él cualidades de transformador y orientador social”. (Proyecto Académico, Noviembre de 1997, p. 16).

La práctica de formación de maestras para jardines de niños, adquiere así un doble valor; formar para ser maestro y para ser un sujeto de cambio social. Lo cual supone que dicha formación se oriente con base en dos grandes dimensiones la filosófica y la profesional:

Filosófica, esta dimensión es la que da sentido a todo acto educativo, orienta y define el tipo de hombre que la sociedad requiere para su transformación. Estos principios filosóficos responden a preguntas como ¿Qué tipo de persona deseamos formar?, ¿Cómo debe ser el educador que se forma en nuestra institución?

... En este panorama, se conceptualiza al acto educativo como un proceso eminentemente social que cobra sentido en función de valores. La formación de docentes se encuentra inmersa en esta visión... por ende esta escuela deberá promover en su acción educativa procesos que coadyuven a la formación de una conciencia crítica y comprometida con las cuestiones sociales.

Profesional, conformando por programas específicos que contemplan estudios pedagógicos, psicológicos, de las ciencias sociales, las ciencias naturales, de las matemáticas, de la ética y la estética.

En este orden de ideas, la formación del docente debe atender a ciertas características que propicien la conformación de un profesional:

- 1.- Con pleno conocimiento del papel histórico de la tarea educativa y del papel del docente dentro de ésta.
- 2.- Comprometido con una educación pública de calidad, al servicio de las necesidades de la población.
- 3.- Que contribuya a la transformación de la escuela más vinculada con su entorno.
- 4.- Que se desempeñe y domine su campo de trabajo: jardín de niños, centros de desarrollo infantil, casas asistenciales, etc.
- 5.- Que resignifique su propia práctica reflexionándola y actuando en consecuencia.
- 6.- Con capacidad de trabajo en equipo, que pueda valorar el trabajo colegiado como espacio de aprendizaje compartido.
- 7.- Que tenga la capacidad para comunicarse con los demás.
- 8.- Que conozca a sus alumnos, a la familia de éstos y a la comunidad donde desarrolla su tarea.” (Proyecto Académico, Noviembre de 1997, p. 18-21).

Ambas dimensiones permiten visualizar la manera en que los formadores de maestros de la ENMJN establecen los propósitos que orientan sus acciones.

También se presenta cómo los docentes de la ENMJN conciben "... a la educación como proceso de apropiación de saberes y experiencias que tienden a mejorar las condiciones de vida de las personas y en consecuencia de la sociedad, permitiendo a la persona su propio desarrollo individual en y para la sociedad." (Proyecto Académico, Noviembre de 1997).

Los docentes de esta normal le otorgan así a la educación un papel determinante para el cambio social e individual, ubicando dentro de éste, la importancia de la educación preescolar "... como altamente formativa y trascendente en la vida de los individuos. Ante el panorama actual que presenta la permanencia de los niños desde muy temprana edad en centros educativos infantiles así como la visión biopsicosocial de su desarrollo –que impide fragmentarlos por edades- ha llevado a este centro escolar a conceptualizar la educación preescolar como el proceso que permite a los niños de 0 a 6 años la posibilidad de desarrollo cognitivo, social y afectivo." (Proyecto Académico, Noviembre de 1997, p. 22).

El análisis de la misión institucional permite establecer la naturaleza funcional académica de la ENMJN, que en este estudio consideraremos está referida a la práctica de formación de educadoras como profesionales de la educación, por lo que es posible caracterizarla como una institución orientada a la transmisión y generación de conocimientos, especializada en un área específica del conocimiento en la que se materializan sus funciones académicas y cuya oferta educativa se caracteriza por impartir programas de estudio para los niveles de licenciatura, especialización y maestría. Sin embargo, adquiere un mayor peso la formación de profesionales en el nivel de licenciatura.⁶⁵

⁶⁵ Se desarrollan algunas actividades de investigación y existe una especial atención de las actuales autoridades tanto del sector como de la propia institución por reorganizar el área de

La organización académico - administrativa en la ENMJN se establece en correspondencia con su "Proyecto Académico"⁶⁶, el cual norma su vida académica, a través de las políticas institucionales de desarrollo de las funciones de docencia, investigación y difusión. Los lineamientos para la elaboración de los programas y proyectos en los que se realizan las actividades académicas⁶⁷ de dichas funciones se derivan de estas políticas institucionales. A partir del Proyecto Académico la estructura de la organización es por áreas⁶⁸ principales de actividades de carácter académico: Docencia, Investigación y Difusión y Extensión Académica, débilmente articuladas entre las cuales predomina la Docencia en la constitución de la práctica profesional que desarrolla esta institución educativa.

La estructura comprende también principios organizadores, cuya función es de carácter administrativo, de control y apoyo. Corresponden a la primera función, la Subdirección Administrativa, con tres departamentos; recursos humanos, recursos materiales y recursos financieros. En el caso de la segunda función está la Dirección y la Subdirección Académica. Dependen de la Dirección, el Laboratorio Pedagógico (Jardín de Niños Anexo), el Centro de Maestros y la Unidad de Planeación. La Subdirección Académica está conformada por las tres áreas principales de actividades académicas: área de docencia, área de investigación y área de difusión. Pertenece a esta Subdirección, el Departamento de Control

investigación con la finalidad de fomentar y desarrollar esta actividad y, consolidar y fortalecer los estudios de posgrado.

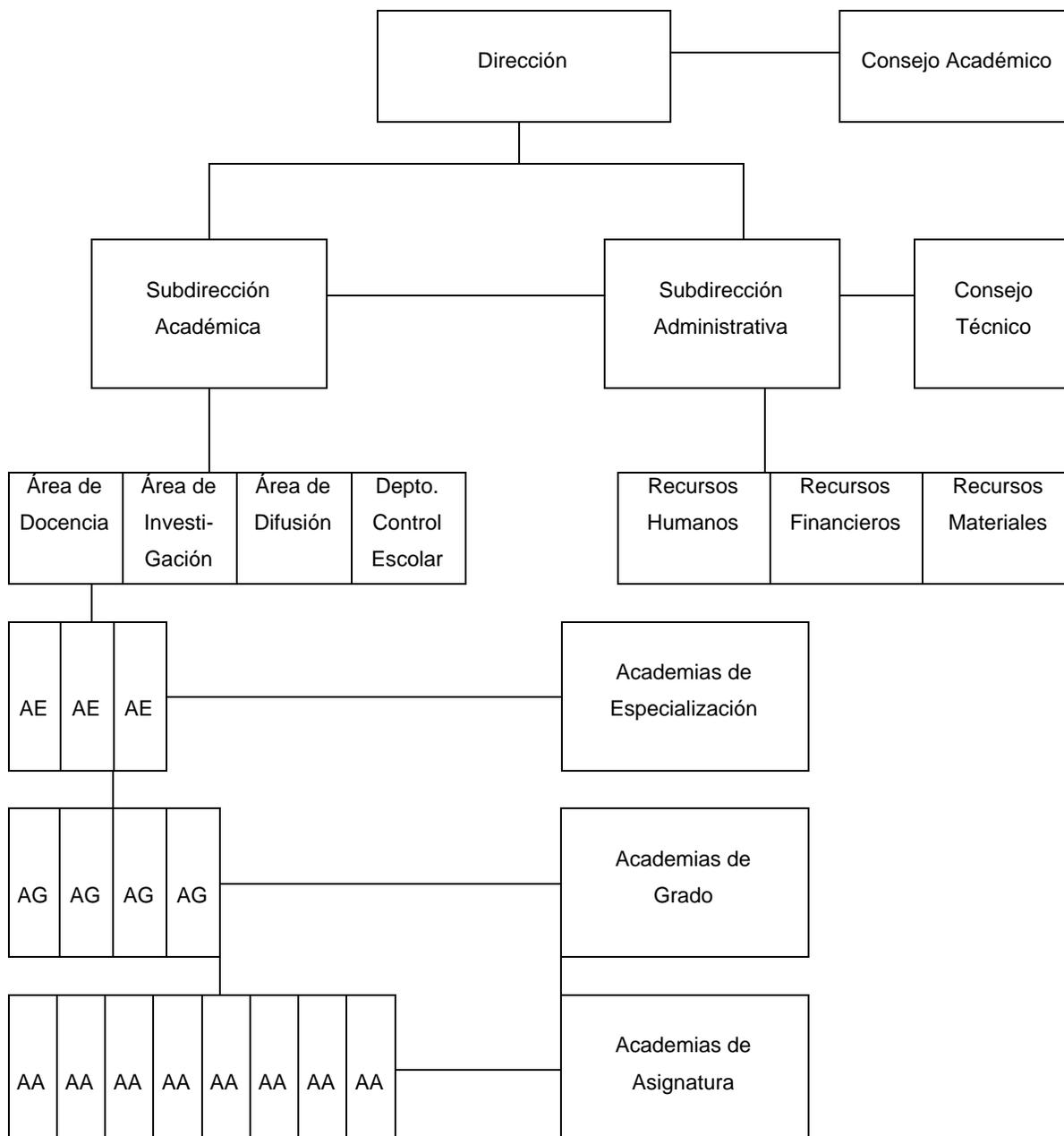
⁶⁶ El Proyecto Académico de la ENMJN se estructura en dos apartados; en el primero se trata la "Visión y Misión de la institución", "contempla el marco jurídico y filosófico que perfila la identidad y misión de esta escuela, así como su contextualización en los momentos históricos en que le toca desarrollar la tarea educativa". En el segundo apartado, expresa lo que se pretende ser y presenta la visión que como institución formadora de educadores, se propone alcanzar (Proyecto Académico, 1998).

⁶⁷ Clark (1999), sostiene que el trabajo académico se organiza en torno a materiales cuya naturaleza es singularmente intelectual. La educación superior... se fundamenta en el conocimiento, la ciencia y las profesiones. No obstante las actividades académicas revisten rasgos específicos que moldean a las organizaciones académicas de cierto modo y les crean peculiaridades de comportamientos y de poder.

⁶⁸ Áreas Académicas: Docencia, Investigación y Difusión; Áreas Administrativas: la Unidad de Planeación y la Subdirección Administrativa y Áreas de Apoyo: la Dirección y Subdirección Académica.

Escolar. En el cuadro siguiente se presenta la organización académico – administrativa de la ENMJN deducida de los datos obtenidos en el trabajo de campo:

ORGANIGRAMA DE LA ENMJN



NOTA: Este no es un organigrama oficial, se elaboró con base en la información obtenida en los documentos consultados. Lo que aparece debajo de Área de Docencia, es sólo para ilustrar la organización operativa de esta área.

Las academias no aparecen en el organigrama oficial con una vinculación orgánica, sin embargo, se han institucionalizado como formas de organización de la docencia y de la planeación de la enseñanza para la operación del currículum formal.

Las academias tienen asignadas horas de la jornada de trabajo de los docentes para realizar las reuniones de maestros, donde se realizan las principales actividades para la impartición de la docencia en la formación de maestros.

La estructura organizativa también instituye niveles jerárquicos para la toma de decisiones mediante órganos colegiados vinculados a órganos unipersonales de dirección (Consejo Académico, Consejo Técnico, Coordinación de Academia de Especialización, Grado y Asignatura).

En el Proyecto Académico se presenta la organización formal de la ENMJN por áreas, programas y proyectos. Las áreas que se enuncian son las que se han mencionado de la organización académico-administrativa. Las áreas consideradas tienen asignados programas y de los cuales se derivan proyectos.

La Dirección del Plantel, aparecen con el mayor número de programas y a diferencias de las demás áreas no tiene ningún proyecto. La Subdirección Académica y la Subdirección Administrativa, son las que más proyectos presentan; seguidas de la Unidad de Planeación y las Áreas de Docencia, Investigación y Difusión.

En la siguiente página se presenta un cuadro de la organización formal por áreas, programas y proyectos a partir de los datos contenidos en el Proyecto Académico, citado en la "Agenda de Trabajo, Ciclo Escolar 1999-2000", de la Unidad de Planeación de la ENMJN.

ESTRUCTURA ACADÉMICO ADMINISTRATIVA DE LA ENMJN		
ÁREA	PROGRAMA	PROYECTO
1. Dirección	1.1 Laboratorio Pedagógico "Lauro Aguirre" (Jardín Anexo) 1.2 Centro de Maestros 1.3 División de Posgrados 1.4 Seguridad y emergencia escolar 1.5 Asociación de exalumnas 1.6 Consejo Académico.	
2. Unidad de Planeación	2.1 Planeación y evaluación institucional	2.1.1 Planeación y Programación. 2.1.2 Administración Escolar. 2.1.3 Evaluación Institucional 2.1.4 Plan de Desarrollo Institucional.
3. Subdirección Académica	3.1 Formación Docente en la ENMJN 3.2 Formación de Docentes en el Laboratorio Pedagógico 3.3 Titulación de Pasantes	3.1.1 Actualización y Superación Profesional en la ENE 3.1.2 Actualización y Superación Profesional en el Laboratorio Pedagógico 3.1.3 Documento Recepcional 3.1.4 Servicio Social 3.1.5 Colegio de Asesores
4. Área de Docencia	4.1 Práctica Docente 4.2 Fortalecimiento de la Formación del Alumnado	4.1.1 Desarrollo del Plan de Estudios, 1984 4.1.2 Desarrollo del Plan de Estudios, 1999. 4.2.1 Seguimiento Académico de Alumnas, Exalumnas y Evaluación del Desempeño docente. 4.2.2 Coordinación de Prácticas 4.2.3 Atención del Alumnado.
5. Área de Investigación	5.1 Propuestas Pedagógicas para la Educación Preescolar 5.2 Formación Docente	5.1.1 Lenguaje Escrito. 5.1.2 Matemáticas para Preescolar 5.1.3 Expresión Dancística. 5.1.4 Psicomotricidad en el Laboratorio Pedagógico. 5.2.1 Seguimiento del Plan de Estudios 1999.
6. Área de Difusión y Extensión Educativa	6.1 Difusión Cultural 6.2 Extensión Educativa	6.1.1 Actividades Académicas Artísticas y Culturales. 6.1.2 Divulgación. 6.2.1 Servicios a la Comunidad. 6.2.2 Actividades Extracurriculares.
7. Subdirección Administrativa	7.1 Administración de Recursos 7.2 Formación de Personal	7.1.1 Recursos Humanos. 7.1.2 Recursos Financieros. 7.1.3 Recursos Materiales. 7.1.4 Becas al Alumnado. 7.2.1 Capacitación. 7.2.2 Actualización.

3.5 La identidad institucional: las formas propias de organización de la práctica institucional

“... no hemos dado cuenta que después de 15 años del plan de estudio... que nosotros debemos organizar la estructura de la escuela. Porque una cosa es un plan de estudios nuevo y si no viene, ahora si que la implementación de todas las estrategias administrativas y organizativas para echarlo andar, pues gastas demasiada energía y no hay el soporte para poder dar viabilidad a las acciones...” (ENTII, 181099, p. 2)

Los docentes de la ENMJN ante la ausencia de un programa de formación para atender los requerimientos de las innovaciones curriculares derivadas de la reforma a la educación normal en 1984, han desarrollado formas propias de organización para canalizar de forma creativa la angustia que les generaba enfrentar la reforma sin formación. De esta manera, para atender la propuesta del trabajo docente basada en la interdisciplinariedad, se organizaron por academias de especialización. Ante la necesidad de dar respuestas al principio de la articulación de contenidos, propusieron las academias de grado y para el tratamiento pedagógico de cada espacio curricular, las academias de asignaturas. Estos son tres niveles (Especialización, Grado y Asignatura) en los que se organiza la práctica de formación en el caso de esta escuela normal, en el momento de realizar el presente estudio. Estos espacios se han configurado en el devenir histórico de la organización institucional y son construcciones propias de los docentes de esta normal para atender la formación de la educadora.

Por esta razón, surge la necesidad de estudiar el caso de la ENMJN, donde el análisis de una realidad concreta, a partir de considerar la relación que se establece entre la organización y la práctica institucional, permite entender cómo el docente de normal, vive un proceso de formación vinculado con su práctica de formación de formadores, en el contexto de la institución y que en este estudio se conceptualiza como un proceso de profesionalización en la profesión, que es un producto de cómo se lleva a cabo la organización de la docencia, lo cual, constituye un estilo propio, la identidad institucional.

El papel que juega la institución en la configuración de la profesión de formador de maestro, plantea la necesidad de contar con una forma de pensar la institución y el análisis de lo institucional en la escuela. El interés por su estudio radica en la forma en la cual cada institución va configurando un estilo propio para su organización y operatividad⁶⁹. Es decir, la forma en como es asumida la función social que se le otorga, genera el tipo de organización, de operación y de la dinámica institucional que dependerá de cada institución en particular, por ello, es necesario un conocimiento de la institución sobre cómo se va configurando un estilo propio de asumir la tarea para la cual fue creada.

⁶⁹ “En la historia de su pertenencia institucional el sujeto va configurando un conjunto de imágenes del establecimiento en sí, de sí mismo como miembro, de la tarea propia y de cada uno de los actores institucionales...que inciden fuertemente en la consolidación de la modalidad de su vínculo y en la resistencia a cualquier modificación.

Es necesario tener en cuenta que estas imágenes tienen un verdadero papel directriz en el comportamiento porque condicionan la percepción de la realidad y desde ella la acción, y se configuran en la historia del vínculo institucional pero no sólo a partir de la experiencia concreta del sujeto con el establecimiento singular.

Las experiencias previas con otras instituciones semejantes o del mismo tipo o aun con la misma institución en otros momentos vitales, determinan la existencia de un conjunto de significados que configuran la síntesis del pasado del sujeto y el esquema con que intentará dar sentido a su presente.” (Fernández, 1998)

Recapitulación

La ENMJN: el estilo institucional propio para organizar la docencia y la práctica de formación de maestros

En el caso de la ENMJN, en el estudio de su identidad institucional mediante el análisis organizacional, se presentaron datos sobre el contexto sociocultural y económico, con la intención de conocer la fisiología de esta institución educativa, como escuela normal urbana. Otro aspecto considerado, como parte de la construcción de su identidad institucional, son la generación de educadoras que se han distinguido por el papel que han tenido en la historia de la educación y en la fundación de la ENMJN.

El análisis del estilo institucional que le da un sello a los productos que se generan en esta escuela normal, permitió entender como son propios de la forma de organización y del desarrollo de la práctica institucional. Por lo que fue necesario estudiar la dimensión formal de la estructura organizativa actual de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños.

Los establecimientos organizan en general sistemas destinados formalmente a la socialización de sus miembros, no obstante, todas las evidencias tienden a mostrar que la organización informal y la participación en la vida cotidiana institucional son las vías más fuertes de incorporación a la cultura institucional y explican la adopción del estilo institucional a la manera de una verdadera marca.

La definición de *lo institucional*, en alusión a los establecimientos, plantea el problema en términos de la socialización del sujeto en la particular cultura de la institución. Los procesos y mecanismos que se ponen en juego son los mismos que para el caso de la socialización en general. Sin embargo, en el análisis institucional se considera que el sujeto cuenta con una personalidad que regula y selecciona.

En este estudio el conocimiento de la institución representa una labor central en la comprensión de la cultura institucional, de la idiosincrasia tan importante para comprender el estilo institucional, en el cual se forma el docente de la escuela normal y se forman las futuras educadoras. La singularidad del establecimiento institucional irá configurando un modo peculiar e idiosincrásico de funcionamiento y que operará mediatizando las relaciones con las condiciones y poniendo su marca en los resultados.

Cada establecimiento institucional es un espacio donde, en una versión singular, se desarrollan hechos que expresan las tendencias sociales y personales a la preservación y el cambio de lo instituido. Por lo que se puede afirmar que la historia institucional de esta normal, ha configurado su estilo institucional, su idiosincrasia, lo que permite entender la identidad institucional de la ENMJN.

CAPÍTULO 4

LOS ESPACIOS DE SOCIALIZACIÓN EN LA ESCUELA NACIONAL PARA MAESTRAS DE JARDINES DE NIÑOS

En el análisis de la organización institucional, la dimensión operativa está referida a las instancias de organización para la puesta en marcha de la práctica institucionalizada⁷⁰ que cotidianamente realiza el docente de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN); la formación de la educadora. La organización operativa de esta institución formadora de maestros se ha configurando a través de su propia historia y actualmente está constituida por los espacios de socialización que conocemos como: la Academia de Especialización, la Academia de Grado y la Academia de Asignatura⁷¹ y, en cada uno de estos espacios se llevan a cabo reuniones de maestros⁷² para la organización de la docencia y la planeación de la enseñanza.

La formación de grupos de académicos y de espacios de socialización, son dos aspectos que posibilitan el análisis de la socialidad, ya que es posible ubicar la “experiencia societal”, como producto de las interacciones del docente con los demás miembros de su grupo académico y la pluralidad de perspectivas individuales que en el “ser-conjunto” del formador de formadores se tienen de lo que es la formación del maestro y lo que es ser formador de formadores.

⁷⁰ La práctica institucionalizada la entiendo como el comportamiento (las reuniones de maestros para la planeación de la docencia y la enseñanza) que caracteriza a un colectivo (los académicos) y que es seguido habitualmente por sus miembros, en el desarrollo de la función social para la que fue creada la institución (la formación de la educadora).

⁷¹ Al momento de realizar mi práctica etnográfica en la ENMJN existían nueve academias de especialización o disciplina: Artísticas; Ciencias Naturales; Ciencias Sociales; Educación Física; Español; Filosofía; Matemáticas, Pedagogía y Psicología. Cuatro coordinaciones de grado de acuerdo a los planes de estudios vigentes: 1º con el Plan de 1999 y las de 2º, 3º, y 4º con el Plan de 1984. En el caso de las asignaturas estas están en relación con el grado correspondiente, de acuerdo al plan de estudios, por ejemplo en el caso de 1º son seis; en 2º ocho; en 3º nueve y en 4º siete. (Agenda de Trabajo, Ciclo Escolar 1999-2000”, Unidad de Planeación de la ENMJN, s/p; s/f.).

⁷² Por esta razón, he considerado que las reuniones de maestros en *Academias* tienen como principal función la organización de la práctica de formación, proceso en el que se canalizan de manera creativa las preocupaciones del docente al operar un determinado currículum formal.

4.1 Las academias de especialidad, grado y asignatura

En este trabajo de investigación he considerado a las academias como construcciones propias de los docentes de la ENMJN para atender los problemas de la práctica de formación de la educadora en el contexto institucional. En estos espacios colectivos, en las reuniones de maestros el docente canaliza sus angustias de manera creativa, mediante el intercambio de ideas que tienen con los demás integrantes del grupo académico al que pertenece. Por esta razón, podemos visualizarlos como espacios de socialización, donde los docentes mediante las interacciones que tienen cuando realizan la organización de la docencia y la planeación de la enseñanza, viven procesos de socialización mediante los cuales adquieren una formación para desarrollar su práctica de formación de maestros, por lo que de manera simultánea los docentes viven un proceso de profesionalización.

En este trabajo de investigación los espacios de socialización representan una importancia central para comprender como el proceso socialización que viven los docentes de la normal encierra un doble aspecto, por un lado, significa para el docente, su familiarización con un nuevo currículum, la cual tiene como resultado la adquisición de la formación que le demanda una nueva práctica institucional y por otro lado, esta formación al mismo tiempo significa su profesionalización para el desarrollo de su práctica de formación de maestros.

Por esta razón, en este estudio los espacios de socialización, en el caso de la ENMJN, los concibo como espacios intersticios⁷³ donde el docente a partir de

⁷³ Los espacios intersticios, los concibo como aquellos que posibilitan canalizar de forma creativa las angustias que los docentes tienen en momentos de tensión con la institución, además, son los espacios que permiten entender cómo los sujetos no operan mecánicamente, sino que poseen la capacidad de discernir y asumir una postura conciliadora entre los intereses y necesidades de la institución y los suyos. En estos espacios los docentes de la ENMJN toman decisiones, y por lo tanto ejercen cierto grado de autonomía con relación a la normatividad curricular, institucional e incluso de la política educativa a partir de considerar lo propio para realizar su nueva práctica de formación.

considerar lo propio⁷⁴ reflexiona el currículum para desarrollar la nueva práctica de formación de maestros.

En la ENMJN, como ya se mencionó al inicio de este capítulo, se visualizaron tres espacios de socialización: 1) la Academia de Especialización o Disciplina; 2) la Academia de Grado y 3) la Academia de Asignatura. Sin embargo, me pareció importante presentar algunos datos⁷⁵ sobre estos espacios desde la dimensión operativa de la organización institucional, pero también a partir de cómo los conciben el docente de normal y el significado que tiene para él.

Las **Academias de Especialización** son los espacios de socialización donde los docentes tratan los asuntos relacionados con la práctica de formación de educadoras en términos de la organización de la docencia desde la especialización o disciplina en el contexto de la institución.

En las Academias de Especialización⁷⁶ del Área de Docencia, se distribuye el total del personal académico de la ENMJN, es decir, la adscripción formal se da en alguna de estas academias, de tal manera que no se puede ser docente⁷⁷ de la ENMJN, sino se está inscrito en una academia de este tipo.

⁷⁴ Lo propio, en este caso lo visualizo como la formación previa que adquiere el docente como producto de la experiencia vivida por desarrollar la práctica de formación de educadoras, la cual se manifiesta al momento de que el docente tiene que llevar a cabo una nueva práctica.

⁷⁵ Formalmente no existe o al menos no encontré ningún documento oficial que haga mención a las academias, por lo que el dato se construyó a partir de la práctica etnográfica de la observación de estos espacios y de la entrevista a los docentes que participan en los mismos.

⁷⁶ La Academia de Especialización es una instancia de adscripción del personal académico, que legitima la pertenencia a un grupo académico en términos formales y operativos. A partir del nuevo plan 1999, en el ciclo escolar 2000-2001, se ha puesto en marcha una propuesta a iniciativa de las autoridades de la ENMJN para la transformación de las academias de disciplina por otras nuevas para estar en correspondencia con dicho plan. Lo que ha sucedido en los diferentes momentos de la historia de esta institución, la organización estará en función del plan de estudios que entra en vigor. En este momento se propone que las nuevas academias sean tres, coincidiendo con el número y nombre de las áreas de formación en las que se organiza el plan de estudio 1999.

⁷⁷ La participación de un docente en otra área, programa o proyecto que no sea docencia (por ejemplo, investigación o difusión), se hace por medio de una comisión. El docente es comisionado temporalmente, ya que su adscripción permanente es en la Academia de Especialización de procedencia.

Este tipo de academia tiene establecida una reunión permanente con una periodicidad semanal y con una duración de dos horas, tiene un carácter obligatorio para todos sus miembros. Cuenta con un órgano unipersonal de dirección; el coordinador y un órgano colegiado, el pleno mismo de la academia.

La coordinadora o coordinador es elegido por las autoridades a propuesta de los docentes que la integran, la duración en el cargo es de dos años. La función de la coordinadora es organizar las reuniones semanales y participar en las reuniones de coordinadores convocadas por la encargada del área de docencia.

La Academia de Especialización es una instancia que funciona con apego a lo formalmente establecido en la normatividad que rige la vida institucional, aunque en su dinámica interna se presentan una gran variedad de situaciones que no necesariamente se rigen por esta normatividad.

El significado que para los docentes tiene este espacio operativo es que la Academia de Especialización, es considerada como el espacio que les da una identidad en la institución, porque les permite identificarse como sujetos que pertenecen a algo en común: la disciplina⁷⁸, que como lo refiere mi informante, significa tener un “espacio de identidad de los maestros” dentro de la institución.

Las **Academias de Grado** son los espacios de socialización en los que los docentes de la ENMJN realizan la organización de la docencia de acuerdo al grado (1°, 2°, 3° y 4°) en el que les toca impartir la docencia. En estas Academias el total del personal docente se distribuye en equipos de académicos para la planeación de la docencia por grado. En estos espacios los docentes se adscriben de manera temporal (puede ser un semestre o un año).

⁷⁸ Clark (1999), plantea que “... las tareas y los trabajadores se agrupan de acuerdo con los paquetes de conocimientos. Las tareas básicas, la enseñanza y la investigación, se dividen y se vinculan por especialidad; los profesores están sujetos a una división del trabajo... Así señalaremos un primer principio: las tareas y los trabajadores se integran alrededor de los muy diversos cuerpos de conocimiento.

Las Academias de Grado se reúnen generalmente una vez a la semana y con una duración de dos horas. Las reuniones de profesores tienen un carácter obligatorio para todos sus miembros.⁷⁹

La Academia de Grado cuenta con un órgano unipersonal de dirección, el coordinador y un órgano colegiado de trabajo, el pleno de la academia. El coordinador es nombrado directamente por la Dirección y la Subdirección Académica, también los integrantes de la academia son elegidos por estas instancias.⁸⁰

Las **Academias de Asignatura** son los espacios de socialización donde los docentes de la ENMJN hacen la planeación de la enseñanza de una asignatura en específico.

En las Academias de Asignatura los integrantes del equipo académico de la Academia de Grado se distribuyen por grupos de docentes de una misma asignatura. El número de estas academias depende del número de asignaturas que el plan de estudios establezca por grado. Por ejemplo, en el caso del primer grado, son seis asignaturas, por lo tanto habrá igual número de academias. Los

⁷⁹ Sin embargo, en el caso de la academia del primer grado encargada de la implantación del nuevo plan de estudios 1999 y como resultado de la experiencia del primer semestre, los docentes hicieron una petición de contar con más tiempo para llevar a cabo su trabajo académico en mejores condiciones, las autoridades decidieron ampliar el tiempo por lo que en el segundo semestre estas reuniones se realizaban dos veces a la semana (una más, en relación con el semestre anterior) con una duración de dos horas cada una. Lo cual tuvo como consecuencia que se quitaran del horario individual de los docentes de este espacio, las horas destinadas a la reunión de Academia de Especialización, lo que genera inconformidad y malestar en la mayoría de los profesores, quienes exigen mantener estas horas. Se percibía en el ambiente, como si hubiera peligro de la pérdida de algo muy valioso para estos docentes.

⁸⁰ En el caso de este primer grado, los profesores comentaban que según lo dicho por las autoridades los criterios de selección estaban basados en la experiencia profesional y académica, así como su desempeño de buen maestro, lo que significa algo así como referido a su buena conducta. Al finalizar el primer año, comentan algunos docentes que fueron interrogados por las autoridades para conocer su interés de continuar participando en la implantación del nuevo plan de estudios y si preferían pasar al segundo año o continuar en primero. Los maestros expresan con mucha incertidumbre que ellos podían decir cualquier cosa pero al final son las autoridades quienes deciden en donde van a continuar.

integrantes de estas academias son los docentes que imparten la misma asignatura, elegidos por las autoridades de su respectiva Academia de Especialización. La adscripción es temporal y son grupos no numerosos de académicos. Por ejemplo, en el caso del primer año, la mayoría son de tres miembros, presentándose el caso de alguna asignatura con un máximo de cuatro académicos.

Aunque no existe un órgano unipersonal de dirección designado, en los hechos, el profesor con mayor reconocimiento académico asume el rol de coordinador, sin que exista un nombramiento de la autoridad o una elección de sus integrantes.⁸¹ Las reuniones de profesores en este espacio operativo forman parte de las actividades en las que se distribuye su jornada de trabajo, por lo que tienen un carácter obligatorio. Se realizan semanalmente y tiene asignada una duración de dos horas.

En el análisis organizacional de la ENMJN, la principal característica de su dimensión operativa, es que está constituida por los espacios de socialización, donde los docentes viven una experiencia societal cuando se reúnen para planear la operación del o los currículos formales vigentes⁸² para desarrollar la práctica de formación de la educadora. En estos espacios, el producto de la experiencia vivida por el docente con los demás docentes, es la adquisición de la formación en el contexto de la institución para el desarrollo de su práctica de formar a formadores. Asimismo se ponen en juego las capacidades que posee la institución para llevar a cabo la misión que tiene encomendada.

⁸¹ En el caso del primer año en todas las asignaturas, la coordinadora de este espacio operativo, fue la maestra que asistió al Curso Nacional de Actualización, la cual, posteriormente se encargó de llevar a cabo el Curso Estatal de Actualización. Por lo que en este caso la coordinación se asume por un reconocimiento de autoridad académica y no por una asignación de la autoridad.

⁸² Al realizar este estudio se encontraban vigentes el plan de 1985 y el de 1999.

En el caso de la ENMJN, considero que estos espacios de socialización de la organización institucional, son los que le otorgan su identidad institucional⁸³. Por esta razón, me interesa profundizar en su estudio por la importancia que representa para comprender la formación del formador de formadores.

En los espacios de socialización la experiencia societal que vive el docente, es la que permite entender, como él, al familiarizarse con el currículum cuando organiza la docencia y hace la planeación de la enseñanza, al vislumbrar el qué tiene que enseñar de acuerdo al currículum formal y al realizar la toma de decisiones sobre el qué tiene que aprender la alumna, adquiere una formación para desarrollar su práctica de formación, lo cual, constituye mi objeto de estudio: *la socialización como profesionalización*.

La configuración de los espacios de socialización⁸⁴ a través de la historia de la institución, permiten entender que surgen como una necesidad de los maestros por reunirse para atender los problemas de la formación, hasta instituirse como espacio dentro de la organización institucional para el análisis y la reflexión de la práctica de formación de la educadora, cuando los docentes se reúnen para organizar la docencia y hacen la planeación de la enseñanza.

⁸³ Schvarstein (1998), define la identidad-construcción, como aquella que la organización construye para sí misma, para diferenciarse de las demás, tal construcción no es resultado de sus propósitos, sino producto del devenir histórico de la organización. Por esta razón la atención no está puesta en las misiones y en los objetivos para tratar la identidad de la organización, sino se dirige a entender cómo la organización se produce: "No se constituye necesariamente por las tradiciones, los rituales, lo primitivo, lo folclórico. Puede configurarse en la trasgresión, en el enfrentamiento, en la contradicción, en la negación o la oposición respecto a sus factores o componentes internos y externos".

⁸⁴ Los espacios de socialización a través de la historia de la institución no cuentan con una fecha exacta de su establecimiento, no hay un documento o evidencia que permita constatar este hecho, sin embargo de acuerdo con los testimonios de una de las maestras con mayor número de años (39) de ser docente de esta institución, en una entrevista, hizo mención al momento en que ingresó en 1962 como el momento donde por iniciativa de algunos maestros se comenzaron a reunir para tratar los asuntos de la formación de la educadora, lo cual constituye el núcleo de las academias, tal vez en ese entonces como noción y no como un instancia dentro de la organización institucional como ahora las conocemos. Por lo que hay un intervalo de tiempo entre la expedición del Decreto de Creación en 1947 y 1962, que de seguro los maestros llevan a cabo reuniones en el mismo sentido, pero que no es posible documentar para establecer el momento fundante, por esta razón de manera arbitraria establezco como tal la fecha proporcionada por este informante.

En el caso de la ENMJN la configuración de los espacios de socialización esta vinculada a los diferentes currículos formales que han estado vigentes en diferentes momentos de la historia de esta institución educativa. Según relatan los propios docentes, tienen su origen a principios de los años 60'. En ese entonces, las reuniones de maestros se caracterizaban por atender la preocupación de los docentes de proporcionar las técnicas de la enseñanza al sujeto que se estaba formando como maestro "... los cursos se dividían en dos, en uno se atendía el dominio de contenidos y en el otro, la técnica de la enseñanza, donde se ponía atención a la formación didáctica y pedagógica... (Enseñanza reglada). Además, quienes constituían estas academias, cumplían la función de juez, ya que valoraban a los sujetos que se estaban formando como maestros, siendo determinante este juicio de valor sobre las actitudes (enseñanza no reglada) de las alumnas para continuar sus estudios de educadora". Aquí las academias cumplen una doble función; participar en las decisiones de como formar para la profesión y regular el acceso a la misma.

Otro momento esta vinculado a los planes de estudios 1969 y 1972, cuando las reuniones de maestros se realizaban en lo que mi informante denomino como las "Academias Esporádicas". En estas academias, las reuniones de maestros se caracterizan por realizarse fuera de la ENMJN, generalmente se llevan a cabo en las normales particulares y se efectúan de manera esporádica; una al semestre o al año. Son reuniones de maestros cuya función es tratar asuntos relacionados con el currículum formal vigente, en términos de la formación de los sujetos que se están formando y de los dominios de contenidos. En este caso la función de las academias es realizar reuniones de maestros para intercambiar puntos de vista sobre las experiencias institucionales en la formación de las educadoras.

La institucionalización de las academias como parte de la organización de la ENMJN, se da como un requerimiento que demanda la operación del currículum formal, en un proceso que abarca los planes de estudios de 1975 a 1984. Período

en el que se establecen el total de academias que ahora conocemos; Especialización, Grado y Asignatura, las cuales cumplen diferentes funciones en la organización de la docencia en la que se desarrolla la práctica de formación.

El establecimiento de las Academias de Especialización se vincula al Plan de Estudios de 1975, en éstas las reuniones de maestros tiene la función de atender la formación de la educadora desde la disciplina, en el contexto institucional.

El surgimiento de las Academias de Grado se relaciona con el Plan de Estudios de 1984. Según relatan los docentes en las reuniones de profesores de la Academia de Especialidad, se decidió establecer las *Academias de Grado* como respuesta a la demanda de interdisciplinariedad que como principio del trabajo académico de los docentes exigía el plan de estudios de la licenciatura de 1984; “En el caso de la ENMJN, la respuesta a la interdisciplinariedad fue la mutlidisciplinariedad, que en la Academia de Grado se podía tener para atender la formación de la futura educadora, por que estábamos ahí de todas las disciplinas” (Notas de campo).

En las reuniones de profesores de la Academia de Grado según comentan los docentes, se decidió establecer las *Academias de Asignatura* por lo que su creación también se relaciona con el plan de estudios 1984. Surgen como una respuesta a la preocupación de los docentes “... para atender los espacios curriculares desde lo didáctico – pedagógico”.

En el cuadro de la página siguiente se presentan como fueron configurándose los espacios operativos en los diferentes momentos de la historia de la ENMJN:

LOS ESPACIOS DE SOCIALIZACIÓN EN EL DEVENIR HISTORICO DE LA ENMJN		
PLANES DE ESTUDIO	ACADEMIA	FUNCIÓN DE LAS REUNIONES DE MAESTROS
EL ORIGEN		
1962	REUNIONES DE MAESTROS PARA ATENDER LA FORMACIÓN DE LA EDUCADORA	Participar en las decisiones de como formar para la profesión y Regular el acceso a la profesión.
1969/ 1972	ESPORÁDICAS	Intercambiar las experiencias institucionales sobre la formación de la educadora entre la normal pública y las privadas.
PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN		
1975/ 1975 RES-TRUCURADO	DE ESPECIALIDAD O DISCIPLINA	La organización de la docencia. Atender la formación de la educadora desde la disciplina y en el contexto institucional. La Academia es una instancia de adscripción del personal académico, que legitima la pertenencia a un grupo académico en términos formales y operativos.
1984	DE GRADO	La organización de la docencia. La articulación de manera horizontal de propósitos, contenidos, actividades y productos de las asignaturas de las diferentes áreas de formación del currículum formal en un mismo grado (1°; 2°; 3° y 4°).
	DE ASIGNATURA	La planeación de la enseñanza. El tratamiento en término didáctico y pedagógico de los diferentes espacios curriculares.

4.2 Las reuniones de maestros en Academias: estructura y contenido

Los espacios físicos donde se llevan a cabo las reuniones de maestros de academia, no cuentan con las condiciones favorables para el trabajo académico, ya que no son espacios propios para realizar este tipo de actividades.

En el caso de la Academias de Especialización o Grado, en un espacio acondicionado para el Área de Docencia, se llevan a cabo las reuniones de los coordinadores de las mencionadas Academias con el responsable de dicha área. Este espacio en algunas ocasiones es ocupado para reuniones de alguna Academia de Especialización o de Asignatura, pero también se encuentra ahí los archiveros de dicha área, así como los de algunos maestros que ante la falta de cubículos ocupan dicho espacio como tal.

Las reuniones de maestros de la Academia de Grado éstas se realizan en “la sala de maestros”, un espacio de tres por ocho metros aproximadamente, donde hay una mesa que prácticamente ocupa todo el lugar y en ocasiones cuando están los 19 maestros que integran esta Academia resulta insuficiente. Además está ubicado junto a la cocina de la cafetería y no cuenta con ventilación suficiente por lo que se encierra el calor y por la hora de reunión (entre las 13:30 y 15 horas), no falta quién estuviera bostezando o cabeceando durante la misma. Lo que sí resulta diferente es que hay menos interferencias que en el caso de la Academia de Asignatura.

En las Academias de Especialización acontece algo similar al del Área de Docencia, son espacios físicos en el que algunos docentes miembros de dicha academia comparten el lugar con la coordinación y con los apoyos secretariales. En estos espacios se llevan a cabo las reuniones de maestros de este tipo de Academia y en algunas ocasiones en estos mismos se realizan las de Asignatura, como fue en el caso de la asignatura de Introducción al Trabajo Docente, donde

realicé mi práctica de observación etnográfica. Por esta razón, las maestras que integran esta Academia de Asignatura, establecen como horario de reunión los momentos donde los demás miembros de esta Academia de Especialización están dando clase y podían estar prácticamente solas; los lunes de 7:30 a 9:30. En este intervalo de tiempo no hay apoyo secretarial trabajando y los maestros que llegan a esa hora generalmente están dando clase.

Las cosas comenzaban a cambiar alrededor de las nueve de la mañana, cuando los maestros terminaban su clase y se dirigían a la Academia, lo cual tenía como consecuencia que cuando se estaba realizando la reunión de Academia de Asignatura se presentaran ciertas interferencias tales como, cuando llegaban los maestros a saludar a las maestras que estaban en reunión, en ocasiones se prolongaban a un breve intercambio de cuestión sociales hasta la intervención de uno o más docentes sobre el tema o punto que se trataba en ese momento por los integrantes de dicha Academia o por las pláticas que los maestros que no estaban en dicha reunión tenían entre ellos. Otro tipo de interferencia era la atención de las alumnas que llegaban a buscar a sus maestros.

La estructura de las reuniones de maestros en las Academias de la ENMJN⁸⁵ de acuerdo a lo observado, se constituye en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. Momentos que se establecen en correspondencia con su contenido; cada uno ocupa un tiempo que no está determinado o establecido previamente sino que está en función de la dinámica propia de la reunión:

- El *inicio* (7:30 a 7:45 a.m.), se caracteriza por el tiempo destinado a la espera de todos los integrantes de la Academia. Al coincidir la hora de entrada al trabajo con el inicio de la reunión, sucede que las maestras llegan con poca

⁸⁵ Los datos que aquí se presentan sobre la estructura de las reuniones de maestros, se refieren a la Academia de Asignatura, pero tienen mucha similitud en la forma como se estructuran las de Grado y Especialización. Sin embargo, hay cambios importantes en cuanto al contenido, ya que los productos de las Academias de Asignatura son presentados para su análisis y discusión en la de Grado convirtiéndose en el contenido de estas reuniones. En la Academia de Grado las reuniones de maestros se realizan dos veces por semana (lunes y martes) de 13:30 a 15:00.

diferencia una de la otra, por lo que este tiempo se limita al saludo entre ellas e inmediatamente después se establece el propósito de la reunión.

- En cuanto al *desarrollo* (7:45 a 9:25 a.m.), en ocasiones se lleva a cabo a partir de establecer el propósito de la reunión o se continúa con las tareas pendientes o asignadas para concluir la reunión anterior. El contenido de este momento constituye la esencia misma de la reunión; la planeación de la enseñanza, ya que ocupa la mayor parte del tiempo. Con lo que se puede constatar el significado que éstas tienen para los docentes, “ser reuniones en las que se desarrolla el trabajo académico”.
- El *cierre* (9:25 a 9:30 a.m.), se caracteriza por el tiempo dedicado al recuento de los acuerdos y las tareas a realizar para la próxima reunión o para presentar los productos en la Academia de Grado.

La reunión termina generalmente a las 9:30 a.m., y es la coordinadora quien va dando la pauta para cada momento en los que se estructura esta reunión.

4.3 El equipo docente de las Academias de Primer Grado y de Asignatura

La gran mayoría del personal académico⁸⁶ de la ENMJN tiene una dedicación casi exclusiva a la docencia. Los académicos de tiempo completo que están adscritos a esta institución, realizan además de las actividades docentes, funciones de dirección y coordinación y algunos desarrollan proyectos de investigación y de otro tipo, generalmente de actividades co-curriculares o de apoyo a las alumnas. La

⁸⁶ El total de académicos que constituyen la planta docente de esta institución es de 137. En este total se incluyen tanto el personal de la propia Escuela Normal, como el del Jardín de Niños Anexo y del Centro de Maestros ubicados dentro de las propias instalaciones de la ENMJN. De estos datos sólo considero a los docentes que tiene asignadas horas frente a grupo; 105. Este dato varía con el de la distribución de este personal por grado (1°, 2°, 3° y 4°) que hacen un total de 83, o sea que casi el 20% (22) desarrolla otras actividades con plaza de docente. En los datos que se presentan en este apartado se incorporan los del equipo de la Academia de Primer Grado encargado de implantar el nuevo currículum y en cuyas reuniones de maestros realicé mi práctica etnográfica de observación.

principal característica que presenta el personal académico es el predominio del sexo femenino, el ser una población joven - madura y con un nivel académico mínimo de licenciatura y con casi la mitad de esta población con estudios de posgrados.

Los docentes de la ENMJN encargados de operar los planes de estudios 1984 y 1999 son un total de 83 profesores.

4.3.1 La integración de los equipos de docentes de las Academias de Grado y Asignatura

En la integración de los equipos académicos encargados de la docencia en la ENMJN, las autoridades de la institución son las que determinan qué docente participa en qué grado y asignatura. Los docentes conocen los criterios que se tienen para tomar tales decisiones, sin embargo les preocupa la manera discrecional en que son aplicados por las autoridades. Situación que al inicio de cada nuevo semestre genera angustia e incertidumbre a los docentes de esta normal por saber quiénes salen, continúan o se incorporan al equipo docente encargado de implantar el nuevo currículum de la licenciatura en educación preescolar. Esta situación la pude constatar en una reunión previa al inicio de clases, entre las autoridades y el equipo académico del primer grado, en la cual las primeras dan a conocer a los segundos, el horario individual para el segundo semestres. La coordinadora habla a nombre del equipo académico del primer grado:

“María Nieves: Pero bueno, como ustedes saben tenemos interés por conocer la plantilla del próximo semestre, por que fue una inquietud nuestra por conocer quiénes están en el nuevo espacio”, (Ob. 1, p. 4).

En el caso de la ENMJN son las autoridades las que deciden quiénes integran los equipos de trabajo. Las asignaciones se dan mediante un proceso de validación entre las autoridades y los docentes, en el que las autoridades ejercen su

hegemonía como grupo directivo ante un grupo de maestros, que no muestra una capacidad de respuesta, sino que asumen, en ese momento, lo que le están asignado o decidiendo, aunque después lo critique o no se esté de acuerdo.

El proceso de validación se da en una reunión de maestros convocada por las autoridades de la normal (la Directora, la Subdirectora y el responsable de la Unidad de Planeación) para la presentación y la revisión de los horarios individuales de la plantilla del personal académico de la Academia de Primer Grado. El proceso se estructura en las siguientes partes:

Primera, se hace la presentación de la plantilla de académicos y la propuesta de horarios individuales de las autoridades mediante la entrega a cada académico de su horario individual, elaborado por la Unidad de Planeación del plantel.

Segunda, empieza con la revisión individual de la propuesta y, continúa con la integración de equipos de docentes por asignatura para establecer el horario de su reunión de maestros de la Academia de Asignatura.

Tercera, a partir de que los equipos establecen el horario de la reunión de maestros de la Academia de Asignatura, los docentes tienen que completar su horario individual, mediante el acomodo de las demás actividades académicas asignadas en sus cargas de trabajo para entregarlo al responsable de la Unidad de Planeación.

Durante la segunda y tercera parte de este proceso, los docentes se dirigen al encargado de la Unidad de Planeación y a la Subdirectora Académica, para aclarar asuntos sobre las cargas de trabajo asignadas, no hay una discusión colectiva, hay un tratamiento individual.

La revisión de la plantilla del personal académico del primer grado, a través de los horarios individuales, tiene diferentes significados para los actores participantes:

Para las autoridades revisar y completar los horarios del personal académico, lo cual significa ejercer su hegemonía como equipo directivo (Dirección, Subdirección y Unidad de Planeación) en un proceso de validación de su propuesta. Aunque se presenta como una propuesta aparentemente a discutir y analizar, que recupera las peticiones de los equipos académicos, en este caso, de contar con más horas para atender los requerimientos que demanda la implantación del nuevo plan de estudios (1999), lo que se hace en realidad es formalizar su propuesta, ya que los maestros sólo pueden decidir sobre la determinación del horario de reunión de la Academia de Asignatura, pero no sobre las cargas de trabajo o la distribución del tiempo de su jornada laboral en las actividades académicas a desarrollar durante el semestre.

Para el equipo académico del primer grado, la revisión de horarios significa resolver una inquietud sobre quiénes continúan, dejan o se incorporan al equipo académico. La incertidumbre se presenta cada semestre, ya que comentan que aunque son consultados para conocer su interés, generalmente éste no se toma en cuenta, ellos no deciden su permanencia en un equipo académico. La situación es válida incluso para la coordinadora (su nombramiento lo hace la misma autoridad) como para todos los integrantes. La coordinadora de primer grado no puede decidir nada sobre quiénes integran su equipo de trabajo.

En el caso de los equipos de docentes de las Academias de Asignatura, la revisión de horarios significa la toma de acuerdos para establecer el horario de reunión. Esto es así porque hay que hacer coincidir los tiempos de todos los integrantes de la misma academia para establecer dicho horario. Para los docentes de manera individual, significa conocer la distribución de las actividades académicas en el tiempo de su jornada laboral.

4.3.2 Los docentes de la Academia del Primer Grado

En el equipo docente de la Academia del Primer Grado, encargado de la implantación del nuevo currículum formal de la licenciatura en educación preescolar (1999), al preguntar a algunos de sus miembros sobre ¿cómo se integran los equipos de grado? O ¿cuáles fueron los criterios para integrar el equipo académico encargado de implantar el nuevo plan de estudios? Los docentes de esta academia, mencionan que según lo dicho por las autoridades de la propia institución, se trata de los mejores maestros con los que cuenta la ENMJN, ya que quienes integran este equipo académico, se destacan por su “formación académica, experiencia docente y compromiso al trabajo”.

Estos criterios de selección, más los rasgos que deben poseer los docentes que participen en el proceso de implantación del nuevo currículum, fueron establecidos por las autoridades del sector y asumidos como propios por las autoridades de la ENMJN para designar a los docentes que integrarían el equipo académico encargado de implantar el nuevo currículum. Según mencionan los propios docentes de la ENMJN dichos criterios “... son parte y no todo...”, debido a que ellos notaron que se trataba de tener otro rasgo que tal vez sean tan importante como los mismos criterios; “el sometimiento a la autoridad”.

En la ENMJN en general los docentes no pueden decidir en qué equipo de trabajo pueden participar, en el caso del equipo académico del primer grado, los docentes que lo integran, cumplen con los requisitos y rasgos de personalidad solicitados por las autoridades del sector a las autoridades de la propia institución.

En el cuadro de la página siguiente se presenta gráficamente la distribución del personal académico de la ENMJN en las academias de Grado:

DISTRIBUCIÓN DEL EQUIPO DOCENTE EN LAS ACADEMIAS DE GRADO	
GRADO	NÚM. MAESTROS
1º	19
2º	17
3º	24
4º	23
TOTAL	83
Fuente: Plantilla de Profesores por Grado, Unidad de Planeación, de la ENMJN, 26 de enero del 2000, 8 p.	

El equipo académico del primer grado está compuesto por 17 (90%) mujeres y dos (10%) hombres. El docente de mayor edad tiene 54 años y 33 el de menor. La mayor población se ubicó entre los 41 y 54 años, 12 (63%) de un total de 19 docentes que forman la coordinación. Los restantes seis, tienen entre los 33 y 39 años de edad. Y sólo de uno no se pudo tener el dato.

En el caso de las trayectorias académicas de los docentes de la Academia de Primer Grado, tenemos que del total de 19, 16 (84%) tienen estudios de Normal Básica, de los cuales nueve son de preescolar, seis de primaria y uno de educación física. Hay una egresada de la licenciatura de educación preescolar, plan 1984 y dos con licenciaturas universitarias.

Las licenciaturas de estos docentes de acuerdo a la institución donde las realizaron es como sigue: seis de la Normal Superior (NS); cuatro de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); cuatro de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); dos de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM); uno de la Normal de Especializaciones (EN). En dos, no se pudo precisar dónde realizaron sus estudios de licenciatura.

Los estudios de maestría en el caso de estos docentes del primer grado, se realizaron en las siguientes instituciones educativas: cinco en la UPN; uno en la

UNAM, y dos se encuentran realizándolos en la Universidad Panamericana. Por lo que a partir de estos datos, es posible establecer la trayectoria de la formación académica de estos docentes de la ENMJN en los siguientes términos:

- Normal básica y normal superior.
- Normal básica, normal superior y posgrado universitario.
- Normal básica y licenciatura y posgrado universitario.
- Licenciatura universitaria.
- Licenciatura y posgrado universitario.

En relación a su trayectoria profesional como educadora y como formadora de educadoras los datos que obtuvimos se presentan en el siguiente cuadro:

EQUIPO DOCENTE DE LA ACADEMIA DE PRIMER GRADO DISTRIBUCIÓN POR FECHA DE INGRESO		
	A LA SEP	A LA ENMJN
1960-1969	2	--
1970-1979	8	6
1980-1989	5	1
1990-1999	3	12
TOTALES	19	19
Fuente: Datos de filiación tomados de la plantilla del personal académico elaborada por la Unidad de Planeación de la ENMJN.		

La trayectoria profesional la refiero a la experiencia profesional como educadora o para el nivel de educación básica que fueron formados y como formador de educadoras en la ENMJN. Por lo que el ingreso a la SEP lo supongo como la fecha en que inician su práctica profesional como docentes del nivel de preescolar o para el que se formaron. El ingreso a la ENMJN lo establezco como el inicio de la experiencia de “ser” docente de normal, como formador de maestros.

En estos datos de ingreso a la profesión de maestro predominan las maestras (8) que se incorporaron al magisterio en la década de los años 70. Seguidas de las

que ingresaron en los años 80 (5) y que sumado a los que lo hicieron en los años 60 (2) nos dan un subtotal de 15 (80%) del total de 19.

En el caso del ingreso a la profesión de formador de maestros, tenemos que la mayoría se concentra en los años 90, 12 (63%) de un total de 19. Lo que significa que en el caso de la Academia del Primer Grado, el equipo docente se integra por el personal que ingresó a la normal durante los años en que se jubilaron los formadores de maestros, que hemos denominado como la generación de las herederas.

Con relación a los datos recabados, es posible establecer la trayectoria profesional del equipo académico de la Academia de Primer Grado, en tres vertientes:

- Experiencia como educadora y docente de normal.
- Experiencia como educadora, como funcionaria del sector y docente de normal.
- Poca o inexistente experiencia como educadora y como docente de normal.

4.3.3 Los docentes de la Academia de Asignatura

Los docentes que conforman las Academias de Asignatura están adscritos a las Academias de Especialización o Disciplina de la ENMJN y son asignados por las autoridades para atender un espacio curricular determinado y dependiendo del grado en que se ubique la asignatura conforman la Academia de Grado. En el caso que nos ocupa, la Academia del Primer Grado incluye a seis asignaturas por lo que le corresponde el mismo número de academias.

En el cuadro siguiente se presenta gráficamente la distribución del personal docente de la Academia de Primer Grado de la ENMJN, en las academias de Asignatura:

DISTRIBUCIÓN DEL EQUIPO DOCENTE EN LAS ACADEMIAS DE ASIGNATURAS	
Nombre	Núm. de maestros
Adquisición del Lenguaje	4
Desarrollo del Niño	3
Desarrollo Psicomotriz	3
Historia de la Educación en México	3
Introducción al Trabajo Docente	3
Metodología del Trabajo Intelectual	3
TOTAL	19

Fuente: Horarios de Grupos elaborado por la Unidad de Planeación. Segundo Semestre, Ciclo Escolar, 1999-2000, s/f, 5 p.

En el caso de la asignatura de Introducción al Trabajo Docente (ITD), las tres maestras pertenecen a la Academia de Pedagogía. Las maestras fueron designadas por las autoridades de la ENMJN para participar en el equipo académico encargado de la implantación del nuevo currículum de la nueva licenciatura de educación preescolar (1999)⁸⁷.

Las maestras que integran la Academia de Asignatura son: María Nieves Fuentes⁸⁸, Evelia Pérez⁸⁹ y Elsa Arroyo⁹⁰

⁸⁷ En estos momentos de transición de una anterior a una nueva práctica de formación de maestros, el docente es ubicado en los nacientes espacios curriculares a partir de considerar su formación disciplinaria (como integrante de una determinada Academia de Especialización o Disciplina) y su experiencia docente (la asignatura que impartía) en la licenciatura anterior.

⁸⁸ La maestra María Nieves es quién fue elegida por la Dirección de la Escuela para asistir al Curso Nacional de Actualización (CNA) de la asignatura de ITD. Por esta razón, fue la encargada de impartir el Curso Estatal de Actualización (CEA) a las maestras de esta normal y de las normales privadas del Distrito Federal. Egresada de normal privada y docente de la ENMJN por diez años, impartiendo el Laboratorio de Docencia.

⁸⁹ La Maestra Evelia fue incorporada a la planta docente del primer grado por contar con la experiencia de impartir el Laboratorios de Docencia del plan anterior (1984), además de haber sido educadora en el Jardín Anexo de la ENMJN. Egresada de la misma normal y docente de la ENMJN por más de diez años.

⁹⁰ La incorporación de la maestra Elsa a la ENMJN coincide con el inicio de la implantación del nuevo plan de estudios (1999), cuenta con amplia experiencia profesional en preescolar, como docente del nivel y como Asesora Técnica de una Supervisión Escolar. Esto último la distingue de las otras dos maestras por contar con un conocimiento del proyecto educativo y de la práctica docente en el Jardín de Niños. Es egresada de la ENMJN.

En las reuniones de maestras de la Academia de Asignatura de Introducción al Trabajo Docente donde participan estas docentes, la interacción que tiene lugar al momento de hacer la planeación de la enseñanza mediante el análisis y la reflexión del nuevo currículum y de manera específica del programa de la asignatura que les corresponde enseñar, genera un proceso de socialización del “saber docente” que poseen como formadoras de maestras y como docentes del nivel de preescolar.

Las maestras de esta Academia de Asignatura, en las reuniones en las que se desarrolla la planeación de la enseñanza, plantean de manera individual sus posturas acerca de: ¿qué tienen que enseñar de acuerdo al currículum formal? y ¿qué tiene que aprender la alumna? En estas posturas individuales se expresa la pluralidad del “ser-conjunto”. Pluralidad mediante la cual el docente realiza un intercambio de ideas con los demás integrantes de su grupo académico para llegar a una sola postura como Academia de Asignatura, lo cual en términos de Maffesoli (1993) es la socialidad, la empatía comunalizada que puede ser captada en sus realizaciones colectivas, lo cual, en el capítulo siguiente será tratado más a profundidad.

A continuación, presentaré los datos obtenidos en este estudio sobre las maestras que integran el grupo docente de la Academia de Asignatura. Esto representa para el estudio de la socialidad, esbozar las “individualidades autónomas” que constituyen al “ser-conjunto”.

Las tres maestras cumplen los requisitos de ingreso para ser docente a la ENMJN: normal básica y normal superior o su equivalente.

“Yo quise ser maestra de Jardín de Niños”

La maestra María Nieves es egresada de una normal particular (1977), las maestras Elsa (1966) y Evelia (1983) son egresadas de la ENMJN. En el caso de

las tres docentes su formación como educadoras, corresponde al periodo de normal básica, es decir, anterior a los estudios de licenciatura en la normal. En el caso de las maestras Evelia y María Nieves, realizan sus estudios en un momento de reformas a la educación normal, aunque en diferentes tiempos, ellas se forman con el plan de estudios 1975 reestructurado. En el caso de la maestra Elsa, su formación se da a fines de un periodo de cerca de 30 años, en los que no se tiene reforma alguna al plan de estudios de la educación normal.

La decisión para ser maestras de Jardines de Niños, fue vivida de diferentes maneras. La maestra Elsa en su familia tiene antecedente de maestros, sus padres:

“Quizás la motivación fue de que asistía yo a dejar a mis hermanitos, los mas chiquitos al jardín y entonces ahí fui viendo la diferencia de la primaria, que tenía yo de mis papas, a la del jardín. Entonces esa fue como una motivación mía, una decisión que yo tome, quería ser yo maestra de jardín de niños...” (Ent. 4, p.68)

En este caso sus padres eran maestros de primaria, sin embargo, fue el hecho de llevar a sus hermanos al Jardín de Niños, lo que le permitió ver la diferencia entre preescolar y primaria. Diferencia que al parecer la motivo a ser educadora. Ella misma comenta que cuando estaba realizando sus estudios, estos llenaban sus expectativas y le reafirmaban que había elegido bien su profesión.

En el caso de la maestra María Nieves, en su familia no hay antecedente de maestros, aunque su padre trabajaba como parte del personal administrativo de una normal rural, lo cual más que favorecer su decisión de “ser maestra de jardín de niños”, se convirtió en un obstáculo a vencer. Ella menciona que:

“Siempre deseé ser maestra, aunque mi papá nunca estuvo de acuerdo, porque decía que era una profesión muy difícil de aceptar, de ser reconocido, porque no tenía una cuestión económica solvente y que iba a sufrir mucho como maestra. Que pensara yo en ser otra cosa, abogada, pero no ser maestra. Somos necios y aquí estamos.” (Ent. 1, p. 14)

Esta situación tuvo como resultado que su padre no la apoyara económicamente para estudiar, por lo que tuvo que trabajar y estudiar. Los estudios los hizo en una escuela normal privada, la cual, le dio la oportunidad de tener un trabajo por la mañana y estudiar en la tarde. Esto para la maestra María Nieves fue muy significativo en su formación como educadora, ya que comenta:

“Como maestra inicie, aunque no titulada... a los 15 años. Cuando tuve la necesidad de pagarme la escuela, con esta posibilidad de trabajar en esta guardería... La directora promovía con varias instituciones... estudiantes que pudieran trabajar ya como maestras sin serlo... Nos pagaban simbólicamente por supuesto. Pero creo que ahí me permitió afianzar la formación. Por que yo veía siempre desvinculado lo que nos enseñaban en la escuela, con lo que los niños planteaban y bueno por esta razón creo que me estuve formando en la práctica, porque había situaciones a resolver siempre. Mientras que en la escuela normal esos elementos no se tenían, pero combinando las dos situaciones... un hecho (que) recuerdo, que las maestras siempre mostraban interés de cómo uno trabajaba con el grupos (de niños), porque decían; difícilmente una practicante... puede lograrlo, ya lo traen”. (Ent. 1, pp. 15-16)

Incluso comenta que en la guardería donde trabajó mientras estudiaba, la supervisora fue una discípula de Bertha Von Glumer⁹¹, por lo que:

“Yo ahí inicie realmente mi trabajo, muy interesante por las orientaciones que recibimos de la maestra inspectora, era quien nos daba pedagógicamente o técnicamente las indicaciones. Era una discípula de Bertha Von Glumner...” (Ent. 1, pp. 15-16)

En el caso de la maestra Evelia, no existen antecedentes de maestros en su familia. Ella decidió ser maestra de Jardín de Niños, ya que la mayoría de sus primos estudiaron carreras administrativas. Lo que ella recuerda, es que cuando estudió para ser maestra, era muy joven y confiaba mucho en lo que los maestros le decían.

⁹¹ Integrante de la generación de *las pioneras*, quienes se caracterizaron por cumplir un papel determinante en la historia de la educación preescolar, tanto en el proyecto escolar como en la formación de las maestras de este nivel educativo. (Ver Capítulo III, pp. 104-107)

“La experiencia de ser maestra de Jardín de Niños y la necesidad de profundizar más en la formación pedagógica”

La experiencia como maestras de Jardín de Niños, en cada caso resulto muy gratificante, al mismo tiempo cuestionaban su formación como educadoras, por ejemplo, la maestra Elsa menciona que:

“... cuando yo empecé a trabajar creo que empecé pensando que la escuela, nos había dado mucho y a la vez poco... sentí que me faltaban muchos elementos... Entonces ya me fui dando cuenta que la profesión representa no solamente hacer cosas con los niños, sino que ir más allá de esta parte educativa. Inclusive esa fue mi inquietud para estudiar pedagogía, quería saber más de educación...” (Ent. 4, pp. 68-69)

La maestra Elsa trabajó en Jardines de Niños públicos y privados, incluso llegó a tener su propio Jardín de Niños.

La maestra Evelia hace referencia que cuando ella egresó, le tocó inaugurar un nuevo Jardín de Niños en una zona marginada del D. F., lo cual le pareció una situación muy enriquecedora para su experiencia como maestra de Jardín de Niños “por que finalmente tú asumes lo que te compete dentro de cada contexto, entonces para mi ha sido muy formativo”. Esta experiencia la relata de la siguiente manera:

“...cuando concluí mis estudios me mandaron a Cuatepec...compañeras de la misma generación... fuimos a abrir el Jardín... en esa comunidad había muchas carencias de muchas situaciones... Entonces a nosotros nos servía mucho el material que elaboramos aquí en la escuela (ENMJN) y por otro lado como éramos de la misma generación pero de diferente salón, teníamos ganas de hacer muchas cosas, eso también nos sirvió y bueno fue una experiencia tan rica, que hay una maestra que todavía siguen en ese Jardín... ahora ya es la Directora... esto es una experiencia muy formativa, porque realmente estábamos donde los niños nos necesitaban, grupos de 35 a 38 niños, padres muy comprometidos... se llevaban muy bien contigo... si te encontrabas con muchas carencias, muchas formas de comunicarse no eran compartidas con nosotras, por ejemplo había peleas, discusiones de la madres de familia, en alguna ocasión llegaron a pelearse a fuera del Jardín de Niños, una agresión bastante fuerte, no se hablaban las señoras y los niños iban en el mismo grupo y que son situaciones que en estos años que egresabas de la escuela siendo una niña, pues bastantes serias...” (Ent. 3, pp. 48-49)

Las cosas cambiaron para esta maestra porque cuando pudo cambiarse trabajó en el Jardín de Niños Anexo a la ENMJN:

“... aquí me llegue a encontrar por ejemplo, niños que traían de su casa información como a nivel de algún ejercicio que hacían en su casa y traía por ejemplo la enciclopedia, algunos de ellos comenzaban a hablar de insectos, de que había investigado con su papá, le traía la enciclopedia a los demás para que observarán o sea una dinámica totalmente diferente pero por el apoyo de los padres de familia que era diferente... Muchos niños vienen de la (Colonia) Águilas y vienen de más lejos... por el prestigio de la institución...” (Ent. 3, pp. 49-50)

La maestra Evelia estuvo en el laboratorio Pedagógico anexo por cerca de dos años, por lo que el tiempo que fue maestra de Jardín de Niños, trabajó únicamente para escuelas públicas.

En el caso de la maestra María Nieves, al mismo tiempo que estudió, trabajaba como educadora como ella dice “sin título” y estuvo en una guardería de la Secretaría de Salubridad, pero al egresar de la escuela normal privada, trabajo prácticamente para Jardines de Niños privados, aunque ella tenía interés por trabajar en el sector público, pero “no tenía un padrino o madrina que me apoyará”. Hasta que la hermana de su marido como directora de un Jardín de Niños la apoyo para trabajar en el sector público. La experiencia de trabajar en los jardines de niños privados, no fue del todo gratificante, ya que el control sobre los maestros y los alumnos era muy rígido:

“El cambio a la escuela particular fue un choque... Porque era una visión muy tradicional de la educación, muy estricta para los pequeños preescolares, con muchas situaciones de control de la escuela, de los materiales que veías, los uniformes, lo que tú tenías que enseñar... Las exigencias que se tenían para que los niños tuvieran un cierto nivel, le daban al traste a los principios en los que había yo creído; la libertad de expresión y todo eso...” (Ent. 1, p. 17)

La experiencia como maestra de Jardín de Niños también la motivo a seguir estudiando:

“... quería seguir estudiando dentro de la carrera, pero con mejores elementos... tengo serios vacíos de formación, en cuanto a lo didáctico, lo técnico lo entiendo, eso lo puedo llevar acabo, pero si siento vacíos teóricos, que puedan fundamentar este trabajo pedagógico... Tenía yo previsto estudiar en la Normal Superior, pero para ese entonces hubo un movimiento de maestros y se cerro. Y la opción que me quedo fue la UPN. Ahí entre a la licenciatura de Pedagogía, generación 1979-1983. Nos tocó ser pioneros de la UPN”. (Ent. 1, p. 18)

Las tres maestras tienen una licenciatura en pedagogía, la maestra Elsa y Evelia de la Escuela Normal Superior y la maestra María Nieves de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Las maestras que manifestaron los motivos por los que realizaron estos estudios, hacen referencia a que fué la experiencia de ser maestra de Jardín de Niños, lo que las llevo a profundizar más en su formación pedagógica.

“La invitación a ser docente de la normal: entre las relaciones sociales y la trayectoria académica”

El ingreso como docente de la ENMJN se dió, en cada caso a invitación de la Directora en turno de la propia escuela. Sin embargo, ellas no habían pensado trabajar para esta escuela. La maestra Elsa comenta que parecía una empresa difícil de conseguir:

“... siempre fue mi idea de ir a la normal nacional de educadoras, pero aquí siempre se me hacía como muy difícil. Una vez vine y me mandaron a volar, que no había vacantes y todo eso. De esas cosas como que uno es así como cualquier hijo de vecino...” (Ent. 5, p. 82)

La maestra María Nieves no había pensado en solicitar trabajo ahí, pero tenía la ilusión de un día ser maestra de esta institución. Se percibe que las maestras tratan de decir, en cierta forma que ser docente de una escuela normal de prestigio como la ENMJN, no era tan fácil lograrlo, había que tener una buena recomendación.

También es importante mencionar que el ingreso de dos de estas maestras, se dió en un momento en que se presentó la jubilación masiva de docentes de la normal, como consecuencia de elevar a nivel de licenciatura la educación normal. Podría decirse que se trata de un nuevo momento de la composición de los docentes de esta normal, en términos de que ya no se requiere tener buenas relaciones sociales para ingresar como docente, sino tener una trayectoria académica, como sucede en el caso de la maestra María Nieves.

La maestra María Nieves es invitada a trabajar como docente de la ENMJN, por lo que ella llama la “experiencia en la formación” previa, ya que al estar realizando sus estudios de licenciatura en pedagogía en la UPN, a iniciativa de uno de sus maestros y del director de la Escuela Normal Superior de Chiapas, participó en el diseño y elaboración del denominado “Plan Chiapas”, además de impartir la docencia de los cursos que diseñaron. Ella comenta:

“Sabes que están solicitando personal y a mi me parece que cubres el perfil. Cuando yo llego a la Nacional de Educadoras por una invitación que se me hace, lo que le interesó a la directora de ese entonces, la maestra (Esther Carolina) era la experiencia que yo traía de Chiapas... se interesa por mi experiencia, por el perfil que yo presentaba en mi currículum y dijo que realmente estaba interesada por que trabajara en la escuela (que) yo ya tenía trabajo (debía) de presentarme al otro día en la mañana... dijo este es el programa, este es el plan de estudios y tiene clase a las 7:30”. (Ent. 1 pp. 19-20)

La maestra Evelia en su caso comenta como fué que llego a ser docente de la ENMJN:

“... yo llegué en el 90 al (Jardín de Niños) anexo... estuve como año y medio... recibí una llamada telefónica de la maestra Margarita Reyes Sales, que era entonces la directora de la escuela (ENMJN), me dijo que hacía falta personal, que había revisado mi expediente, que yo tenía una licenciatura, (estaba) titulada y que le gustaría que viniera apoyar de este lado, entonces... le dije que sí (e) ingresé de este lado”. (Ent. 3, p. 51)

La maestra Elsa por su parte después de egresar de la Escuela Normal Superior, trabajó para el Departamento Técnico de la DGTI, aunque tuvo el ofrecimiento de ir trabajar a normales. La maestra justifica su decisión en los siguientes términos:

“Fue algo en donde incursionar a ver cómo era el trabajo (del pedagogo) porque preescolar iba a entrar uno como mujer ahí, pero como pedagogo uno tiene un campo muy diferente”. (Ent. 5, p. 80)

Posteriormente regreso a trabajar a normales particulares, en las asignaturas de la línea pedagógica:

“Yo regrese a trabajar... en normales particulares... Yo trabaje el 75 reestructurado y luego trabaje el 84, me tocó el inicio... o sea como ahorita (1999) paulatinamente, de ir semestre por semestre trabajando la licenciatura, fue la transición de la normal básica, sin preparatoria a la licenciatura”. (Ent. 4, p. 70)

Luego regresó a trabajar a preescolar donde tenía su “plaza original”:

“Entonces yo reanude en preescolar con la finalidad de jubilarme con mi plaza de preescolar...comencé a trabajar en grupo... dos años y dos años me solicito la inspectora que me fuera como apoyo técnico a la inspección... en un sector de Coyoacán... Cuando entre nuevamente al oficial... se dio la oportunidad... había una plaza de 12 horas... fue como vine. La maestra (Luz María) Gómez (Palacios) me dijo hay tengo un grupo, quieres un Laboratorio de Docencia y así empecé... (me digo) me voy a jubilar donde inicie mi formación...” (Ent. 5, pp. 82-83)

Las “individuales autónomas” del “ser-conjunto”, de acuerdo a Maffesoli (1993), en una experiencia societal permiten comprender la coexistencia de la pluralidad en la vida cotidiana. Por esta razón, es que en el caso de las docentes que forman el grupo de maestros de la Academia de Asignatura, considere necesario recuperar estos datos.

Recapitulación

Las reuniones de maestros en academias: la institucionalización del análisis y la reflexión de la formación de la educadora

En ENMJN se ha instituido la formación de grupos de docentes para organizar la docencia, lo cual tiene como principal consecuencia, el establecimiento de espacios (las Academias de Especialización, Grado y Asignatura), y momentos (las reuniones de maestros), donde el docente, junto con los demás integrantes del grupo académico en el que participa, vive un proceso de socialización que simultáneamente despliega otro proceso, el de profesionalización.

El análisis de la organización institucional de la ENMJN, posibilitó visualizar los espacios de socialización donde en las interacciones que el docente tiene, con los demás integrantes del grupo académico en el cual participa, vive los procesos que influyen en su formación como formador de formadores.

En el caso de la ENMJN, al momento de realizar este análisis de la organización institucional, permitió situar a las Academia de Grado y de Asignatura, como los “espacios de socialización” donde el docente de normal, como integrante de un grupo académico de esta normal, participa en la implantación del nuevo currículum de la licenciatura en educación preescolar, lo cual posibilitó, el estudio de los procesos de socialización, que el docente de normal vive en estos espacios en una etapa de transición y que influyen en su formación en el contexto de la institución.

Las reuniones de maestros de las Academias de Primer Grado y de la Asignatura de ITD, a partir de entender cómo se estructuran y qué es lo que sucede en éstas, como unidad de análisis, permiten comprender el tipo de interacción que tiene el docente con los demás integrantes del equipo académico, en los procesos de socialización que viven en estos espacios operativos.

En este estudio, la importancia que tiene el análisis organizacional de la ENMJN, es posibilitar el análisis de la experiencia societal que vive el docente en los grupos de académicos donde participa de manera activa, en la vida académica cotidiana de la escuela normal, como veremos en el siguiente capítulo. En este sentido, se puso atención a la forma en como se organizaban los grupos de docentes y las reuniones de maestros en los espacios de socialización de esta escuela normal.

Por esta razón, en el estudio de la práctica de formación de formadores en lo cotidiano, la experiencia docente permite visualizar las estructuraciones sociales/afectivas, como una categoría de análisis para comprender las situaciones, prácticas, representaciones y ficciones que de otra manera serían incomprensibles. La experiencia societal por lo tanto implica que el grupo o los grupos se estudien con las teorías para analizar las intencionalidades racionales, las actividades lógicas y la interacción de individuales autónomas que operan en conjunto, en función de un fin común.

CAPÍTULO 5

LA FORMACIÓN DEL FORMADOR DE FORMADORES EN LOS ESPACIOS DE SOCIALIZACIÓN

La Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN), realiza la función social de formar a los profesionales de la educación preescolar, a través de la transmisión y producción de conocimientos. Al igual que en todas las instituciones de educación superior, sus académicos constituyen la parte operativa y por ende, la esencia⁹² misma de la institución para el cumplimiento de su función social⁹³. En el caso de esta normal, la función de la docencia en su operación depende de los directamente involucrados, quienes cuando organizan esta función en los espacios de socialización, mediante sus reuniones de maestros en los grupos de docentes de las Academias de Grado y Asignatura, establecen los propósitos de sus acciones de enseñanza, formación y profesionalización.

En el devenir histórico de la ENMJN, se ha conformado una cultura, a través de la cual se socializan saberes pedagógicos, formas de enseñanza, tradiciones, lenguaje, formas de comportamiento, etcétera, en este sentido, resulta interesante realizar un análisis de cómo, en determinados espacios de la organización

⁹² La noción de esencia, la recupero de Grediaga (1999), quien la desarrolla con la finalidad de distinguir a los académicos de los demás profesionales que trabajan en las instituciones de la educación superior. Para esta autora, los académicos son los que constituyen la esencia de las Instituciones de Educación Superior. Conforman un tipo particular de profesión, que en términos generales se relaciona con el cultivo del conocimiento científico, humanístico y tecnológico.

⁹³ Clark (1999), otorga un papel determinante a los académicos, como equipos operantes de la función social de las instituciones de educación superior, "las grandilocuentes declaraciones de propósitos y fines, de la esencia y la verdadera naturaleza de la universidad, son representaciones pobres de la realidad e inapropiadas guías para dar cuenta del presente". La confusión entre los fines y las prácticas en las instituciones de educación superior, para este autor se resuelve reconociendo "que los fines se generan al constituirse los grupos académicos en torno a determinados cuerpos de conocimiento, es decir que los objetivos realmente operantes emergen de la relación entre la organización de los individuos y la organización del conocimiento... Hay menos misterio cuando nos colocamos en los niveles operativos... (los) fines surgidos de la práctica no han de buscarse en las mentes de los estadistas, sino en el trabajo académico realizado en los diversos sectores operativos... Si los fines primordiales son los que surgen de los sectores operativos, entonces los objetivos declarados de la organización y los sistemas regionales y nacionales han de parecerse más a los propósitos de un masivo conglomerado institucional que a los de una organización unitaria".

institucional, los docentes viven procesos de socialización dentro de esta cultura. Por ello, nos propusimos analizar los espacios donde el docente, en las interacciones que tienen con los demás integrantes de su grupo, vive procesos de socialización en los que se ponen de manifiesto algunos aspectos de la cultura institucional de esta escuela normal.

La socialización en la cultura institucional, en el caso de la ENMJN, en una etapa de transición entre una propuesta curricular anterior (1984) y una nueva (1999), genera un proceso en el cual el docente de normal, adquiere una formación que de manera simultánea abarca un doble aspecto de la misma, uno, referido a su formación como docente de normal y otro, relacionado con la formación para el desarrollo de su práctica de formación de maestros.

La formación docente implica la adquisición de conocimientos, actitudes, habilidades y conductas asociadas con la figura del docente que subyace en el nuevo currículum de la licenciatura en educación preescolar. La formación para la práctica de formación involucra su profesionalización, que no es otra cosa, más que la formación que requiere para llevar a cabo su nueva práctica de formación de maestros.

Esta formación en el contexto de la institución, es producto de la experiencia societal del docente en los espacios de socialización, donde tanto en el grupo de académicos que participa en la organización de la docencia, en la interacción con los demás docentes, vive un proceso de socialización que influye en su formación en los términos antes mencionados.

5.1 Los espacios de socialización y las reuniones de maestros para la organización de la docencia y la planeación de la enseñanza.

En la historia de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN), se inicia una nueva etapa, con la licenciatura de educación preescolar de 1999. En nuestro sistema educativo nacional la práctica institucionalizada de primero la reforma educativa y después la formación docente, genera un proceso de transición entre una vieja y una nueva práctica de formación de educadoras, en el cual, el docente de la escuela normal a partir de recuperar los conocimientos adquiridos a lo largo de los años en el desarrollo de su práctica de formación de maestros y en los estudios realizados, cuando organiza la docencia y hace la planeación de la enseñanza, vive un proceso de profesionalización en el contexto de la institución.

En la ENMJN en la implantación del nuevo currículum, de la organización institucional se refuncionalizaron los espacios de socialización donde se organiza la docencia y se hace la planeación de la enseñanza, en estos espacios los docentes de esta normal encontraron salida a los problemas que se presentaban en el desarrollo del nuevo currículum y de este modo canalizaron de manera creativa su inquietud de enfrentar una nueva práctica de formación de formadores. Por esta razón, a esto espacios los considero como espacios intersticios.

En el análisis de la organización institucional de la ENMJN, se ubicaron como los espacios de socialización; las academias de especialización, grado y asignatura. La consideración de estos espacios de socialización como espacios intersticios, es porque los sujetos no operan mecánicamente, ya que en estos espacios tienen la capacidad de discernir y asumir una postura conciliadora entre los intereses de la institución y los suyos. Esta conciliación de intereses que se realiza en las reuniones de maestros, es la que posibilita recuperar lo propio ante una nueva práctica de formación donde a partir del análisis y la reflexión del nuevo currículum con base a la experiencia y las teorías implícitas del docente, les posibilita

resignificar el nuevo currículum y desarrollar una nueva práctica de formación de formadores.

En el caso del grupo académico encargado de la implantación del nuevo currículum de la licenciatura de educación preescolar, al momento de realizar este estudio (segundo semestre del ciclo escolar 1999-2000), únicamente tuvieron reuniones de maestros en los espacios de grado y asignatura, lo cual fue una situación muy peculiar de este grupo. El grupo de académicos del primer grado, organizado para el ciclo escolar 1999-2000 y el grupo de la academia de asignatura de “Introducción al Trabajo Docente”⁹⁴, de la Línea de “Acercamiento a la Práctica Docente”, son los dos grupos sociales, en los que realice mi práctica etnográfica de observación de las reuniones de maestros en estos espacios de socialización.

La distinción entre la Academia de Grado y la de Asignatura, que considero necesario establecer, es que en las reuniones de grado, el principio de articulación de los contenidos de las diferentes asignaturas de las distintas líneas de formación (la organización de la docencia), es la que orienta el desarrollo de las interacciones entre los docentes que participan en este grupo académico. En el caso de las reuniones de asignatura, el tratamiento de carácter pedagógico de los contenidos de un espacio curricular específico (la planeación de la enseñanza), es lo que sitúa la interacción de los docentes de este grupo de académicos. En ambos casos, el docente de normal vive procesos de socialización en los que a partir de la familiarización con el currículum formal, se da un proceso simultáneo de profesionalización de su práctica de formación.

⁹⁴ La elección de la Academia de Asignatura de Introducción al Trabajo Docente, se debe al papel protagonista que le otorga el nuevo currículum formal, en el sentido de convertirse en la columna vertebral del proceso de formación profesional de la futura educadora. En el desarrollo del trabajo de campo decidí centra la atención en este tipo de reuniones, por considerar que era en éstas donde obtendría más datos sobre las actividades que caracterizan el proceso de profesionalización de los docentes de la ENMJN.

5.1.1 La Academia de Grado: la organización de la docencia

La organización de la docencia en las reuniones de maestros de la Academia de Grado, es una práctica institucionalizada⁹⁵, que realizan los docentes que la integran de manera cotidiana durante todo el semestre escolar. En este espacio de socialización se materializa la organización de la docencia del semestre en curso, en los productos emanados de éste; el Proyecto de Grado y el Proyecto de Prácticas⁹⁶ de las alumnas en los jardines de niños que son resultado del trabajo colectivo del equipo académico que la integra.

En la organización de la docencia, las reuniones de maestros de la Academia de Grado tienen una vinculación directa con las reuniones de las Academias de Asignaturas, ya que los productos de éstas últimas son el contenido de la primera. Sin embargo, hay algunas reuniones de Grado en las que se toman acuerdos de los trabajos a realizar en las Academias de Asignatura.

5.1.2 La Academia de Asignatura: la planeación de la enseñanza

Las reuniones de maestros en las Academias de Asignatura tienen como finalidad la planeación de la enseñanza⁹⁷ de una misma asignatura por los docentes encargados de impartirla en el mismo grado. Con esta actividad el docente de la normal definen los propósitos de las acciones de enseñanza, formación y profesionalización de la futura educadora con base en la especialidad o la

⁹⁵ Como práctica institucionalizada se convierte en una norma de acción comúnmente aceptada en el contexto institucional y por lo tanto, como un comportamiento normal o habitual en un grupo social; los docentes, la cual, como norma de acción, se transmite en el proceso de socialización que se lleva a cabo en la propia reunión de maestros. Lo anterior aporta elementos para entender cómo las Academias son los espacios de socialización dentro de la organización institucional donde los docentes viven un proceso de socialización / profesionalización en el contexto de la institución.

⁹⁶ La presentación del "Proyecto" es una práctica institucionalizada en la que los maestros al principio del semestre tienen la obligación de presentarlo al Área de Docencia de la propia ENMJN.

⁹⁷ La planeación de la enseñanza es una práctica institucionalizada en la ENMJN, que el docente de la Academia de Asignatura desarrolla en las reuniones de maestros de manera cotidiana durante todo el semestre escolar.

disciplina de la Academia a la cual pertenece, así como en la experiencia docente y profesional del académico. Por esta razón, la actividad de planeación de la enseñanza, es una práctica que institucionaliza la costumbre de los docentes de reunirse para realizar el análisis y la reflexión de la práctica de formación de la educadora, tal y como ha sucedido en diferentes momentos de la historia de esta institución.

En las reuniones de maestros de la Academia de Asignatura cuando se hace la planeación de la enseñanza, se lleva a cabo lo concreto del trabajo docente: el tratamiento didáctico - pedagógico y las tareas de la enseñanza (la planeación – programación - calendarización de un espacio curricular para su operación y evaluación en un determinado semestre). En este sentido, la concibo como la célula de organización básica del trabajo docente, ya que sus productos, además de posibilitar la organización de la docencia y la planeación de la enseñanza, permiten a los docentes de normal cumplir con los requisitos institucionales de presentación del Proyecto de Grado y de Curso⁹⁸.

En el caso de la Academia de la Asignatura de Introducción al Trabajo Docente, las reuniones de maestros estaban orientadas a elaborar propuestas de organización de la docencia para llevar a cabo la articulación de contenidos entre las distintas asignaturas de las diferentes áreas de formación del currículum formal en el primer grado, así como el diseño y elaboración del proyecto de prácticas de las alumnas en el jardín de niños de acuerdo al programa formal de la asignatura. Pero además se planeaba la enseñanza de los contenidos temáticos del currículum formal. En estas reuniones de maestros de la Academia de Asignatura, de acuerdo a lo observado, ubiqué tres diferentes tipos de planeación de la enseñanza:

⁹⁸ El Proyecto de Grado materializa la actividad de organización y planeación que realizan los docentes de manera individual y colectiva en los espacios de socialización. En el caso de la asignatura, cada docente individualmente tiene que entregar a la Coordinación de Docencia su Proyecto de Curso y colectivamente se tienen que tomar acuerdos como equipo docente por Asignatura para presentar su Proyecto de Curso común para elaborar el Proyecto de Grado, que es la suma de todos los proyectos de asignatura.

- *La planeación – programación*⁹⁹: se realiza al principio del semestre, la planeación se concentra en la programación de todas las actividades (dentro y fuera del aula) que considera el programa de la asignatura durante todo el semestre escolar, por lo que el resultado que esta actividad tiene para el docente, es la de familiarizarlo con la estructura en la que se organizan los contenidos temáticos, las actividades sugeridas y los materiales de lectura de la asignatura. El producto que se obtiene es el documento del “Proyecto de Curso”, que se presenta para cumplir con el requerimiento del Área de Docencia.
- *La planeación de las visitas a los jardines de niños*: aunque el tipo anterior de planeación, incluye todas las actividades del programa de la asignatura, de manera particular, en dos momentos diferentes del semestre, se lleva a cabo la planeación de las actividades mediante los cuales se organizan las visitas a los jardines de niños para realizar las prácticas de observación y de intervención de la alumna. Ambas visitas son actividades sugeridas del programa de la asignatura de “Introducción al Trabajo Docente”, por lo que la planeación, la operación y la evaluación de la experiencia, al mismo tiempo implica la vinculación entre las prácticas y los productos a obtener. La planeación de estas actividades sugeridas se realiza desde este espacio curricular, pero involucra a todo el equipo académico del primer grado. En este tipo de planeación, del mismo modo que en el anterior, el docente vive un proceso de familiarización con el nuevo currículum formal. El producto que se obtiene en estas reuniones de planeación es el “Proyecto de Prácticas de la Asignatura”,

⁹⁹ La programación es una actividad que se deriva de la de planeación, la cual consiste en la distribución del tiempo de duración del semestre escolar por unidad, tema y actividad sugerida por sesión – semana - clase.

que se convierte en una propuesta de organización de la docencia desde la asignatura para elaborar el “Proyecto de Prácticas de Grado”.¹⁰⁰

- *La planeación de actividades derivadas de la “organización institucional”, tal y como las propias maestras la nombran, se desarrolla en diferentes momentos del semestre y su función es organizar las actividades establecidas por las autoridades de la propia ENMJN, tales como organizar eventos con los alumnos y evaluaciones institucionales con los docentes. Este tipo de planeación requiere que el docente este familiarizado con los contenidos del curso para poder realizarla. Por ejemplo, la evaluación institucional, la cual se hace con base en la experiencia del currículum vivido por el docente.*

En los tres tipos de planeación de la enseñanza mencionados anteriormente, en mayor o menor medida la función que para el docente tiene esta actividad, es un proceso de familiarización con el contenido, las actividades y los materiales de lectura del currículum formal. A continuación presento a manera de ejemplo lo que sucede en el caso de la planeación programación.

La planeación – programación de la asignatura

Las maestras que integran la Academia de Asignatura plantean, como una primera actividad de planeación-programación, leer el programa y elaborar una propuesta individual de programación recuperando su experiencia:

“María Nieves: Yo diría que eso es como una primera tarea, que lo leamos.

Elsa: Sí, todavía nos falta que nos familiaricemos.

María Nieves: Que nos familiaricemos con él, no sé si de aquí al lunes, porque lo siento todavía así como muy apresurado.

Elsa: Sí.

¹⁰⁰ La asignatura de “Introducción al Trabajo Docente” se ubica en el Área de Formación de Acercamiento a la Práctica Docente, por lo que en comparación con las demás asignaturas de las otras áreas, tiene un papel central en la construcción del Proyecto de Prácticas de Grado. En este Proyecto se involucra a todos los integrantes del equipo académico del primer grado, en la planeación, desarrollo y evaluación de las prácticas de las alumnas en las visitas al jardín de niños.

María Nieves: Que nos diéramos como este primer tiempo. Y ver en la experiencia de cada una de nosotras qué otro tipo de materiales se puede incorporar: Por que... ahorita... escuchando tu experiencia, traes una lógica de cómo arribar al conocimiento con la alumna, en esta idea de la planeación. Entonces yo creo que cada una tendría que aportar algo y podríamos en un momento dado comentarlo y tomar la decisión ya como asignatura, ¿no? *Qué vamos a hacer con ellas*, qué otras lecturas se pudieran incorporar. Aunque, bueno quiero recordar que la idea es que se lleve tal cual, más no quita que puedas incorporar... pero este, bueno, se pueda justificar, verdad.
(ORAI 21100, pp. 34-35)

Se señala como una primera condición para llevar a cabo la planeación de la enseñanza, que cada docente de manera individual tiene que realizar la lectura del programa y la elaboración de una propuesta individual de planeación - programación, con la finalidad de familiarizarse con el contenido, las actividades y las lecturas. La intención de familiarizar al docente con el programa de estudios tal y como lo perciben las maestras, es que el docente tenga claro “lo que vamos a hacer con ellas”, lo que significa comprender el qué tienen que enseñar de acuerdo al currículum formal.

5.2 El proceso de pensamiento del formador de formadores cuando hace la planeación de la enseñanza: la familiarización-profesionalización

En el caso de la ENMJN para los formadores de maestros encargados de implantar el nuevo currículum de la educación normal, las reuniones de maestros donde se hace la planeación de la enseñanza, resulta un medio para conocer la propuesta formal de la nueva licenciatura de educación preescolar, en general y del espacio curricular en el que imparten su docencia, de manera particular.

En estos momentos de cambio el docente de normal no tiene un conocimiento del nuevo currículum, por lo que la actividad de planeación de la enseñanza se convierte en un medio para la familiarización del docente con dicho currículum y

de manera simultánea se lleva a cabo la profesionalización del docente para el desarrollo de su práctica de formación de maestros.¹⁰¹

La planeación de la enseñanza es la actividad permanente que realiza el docente en las reuniones de maestros en la Academia de Asignatura. En estas reuniones el docente en sus interacciones con los demás docentes vive un proceso de socialización, el cual influye en su formación como formador de formadores.

La planeación de la enseñanza, es una práctica al interior del currículum, mediante la cual es posible entender el proceso de pensamiento del docente. A partir de lo observado en las reuniones de maestros en los espacios de socialización, fue posible establecer que el docente cuando hace la planeación de la enseñanza desarrolla diferentes tipos de procesos de pensamiento, de los cuales podemos mencionar:

- La visualización del qué tiene que enseñar el docente: “Comprender el qué tiene que enseñar el docente de acuerdo al currículum formal”.
- La toma de decisiones del qué tiene que aprender la alumna: “Decidir el qué tienen que aprender la alumna”.
- La determinación de cómo enseñar / ayudar a aprender: “Cómo hacer para que la alumna aprenda lo que se le quiere enseñar”.

¹⁰¹ Los docentes de esta normal a pesar de recibir en el periodo inter - semestral un Curso Estatal de Actualización de la asignatura en la que desarrollan su docencia, presentan dificultades de comprensión del qué tienen que enseñar de acuerdo al currículum formal, todo parece indicar que la planeación de la enseñanza del nuevo currículum, tiene como resultado la familiarización del docente con los propósitos, los contenidos temáticos, las actividades y los materiales de lecturas de su asignatura para comprender el qué tiene que enseñar y tomar decisiones sobre el qué tiene que aprender la alumna. Esto explica en parte, por que en este caso, algunos docentes decidieron continuar de primero a cuarto grado impartiendo la docencia con la intención de familiarizarse con todo el nuevo currículum, es decir, para actualizarse en los contenidos y la metodología. A diferencia de otros docentes que decidieron al término del primer año, dar las mismas asignaturas con la finalidad de vivir un proceso de especialización en la materia, por esta razón en ambos casos considero que la familiarización desarrolla de manera simultánea un proceso de profesionalización del docente en el contexto de la escuela normal.

- La forma de evaluar lo que aprende la alumna: “Cómo evaluar lo que se enseña a la alumna”.

En los datos obtenidos se obtuvieron más elementos para el análisis de los dos primeros tipos de procesos de pensamiento del docente; comprender el qué tiene que enseñar el docente de acuerdo al currículo formal y decidir el qué tienen que aprender la alumna.

El análisis del proceso de pensamiento del docente cuando realiza la planeación de la enseñanza en los espacios de socialización, permitió visualizar las teorías implícitas o propias que el docente tiene de su práctica de formación.

En las reuniones de maestros en academias, el docente en las interacciones que tiene al intercambiar sus experiencias y los saberes adquiridos como formador de maestros, pone en juego lo que piensa de la formación de la educadora. De las diferentes perspectivas de pensamiento que socializan los demás integrantes del grupo, el docente ajusta el comportamiento intencional de la acción individual que orienta su práctica de formación. En el mismo sentido, al tomar decisiones sobre lo que tiene que ser la formación de la educadora, el docente adquiere una formación que lo posibilita a desarrollar la nueva práctica de formar maestros que demanda el nuevo currículum pero recuperando su experiencia, que hemos denominado en este trabajo como “lo propio”. Por esta razón, me pareció importante conocer cual es el papel de las teorías implícitas o propias en los procesos de pensamiento del docente cuando hace la planeación de la enseñanza.

En el caso del docente de la escuela normal, sus teorías implícitas o propias se ponen de manifiesto a través de los procesos de pensamiento del docente, cuando analiza y reflexiona las prácticas sobre su práctica de formación, con base a su experiencia vivida y el saber docente adquiridos a lo largo de los años, en los que

ha desarrollado su práctica de formación de formadores, las cuales se expresan en sus concepciones de institución, de formación, de sujeto, de sociedad y de educación, entre otras que se pueden mencionar, así como en sus concepción del mundo, de la vida y de lo que hace en la institución como formador de maestros, lo cual, se traduce en una pluralidad de perspectivas que en la coexistencia en grupo permite visualizar el ser-conjunto del grupo de referencia de que se trate, en este caso del grupo de académicos de la asignatura.

En el caso del docente de la Academia de Asignatura, la experiencia vivida y el saber docente que posee, son dos elementos de análisis para comprender las teorías implícitas o propias, en los procesos de pensamiento que tiene el docente de normal cuando hace la planeación de la enseñanza.

La incorporación de las teorías implícitas o propias como consecuencia de la experiencia vivida y el saber docente, al análisis de los procesos de pensamiento del docente, se encuentra limitada por el peso de la orientación prescriptiva y valorativa que subyace a las prácticas cotidianas de la escuela normal. En este sentido considero que lo normativo se intercala de manera sutil en los procedimientos y en los resultados de la planeación de la enseñanza, por lo que es necesario entender la relación que esto tiene con la organización formal de la ENMJN.

Por esta razón me pareció necesario incorporar al análisis la dimensión institucional para estudiar el tipo de estructura organizativa en la que se realiza la práctica de formación de las maestras de jardines de niños. En esta estructura organizativa las dimensiones formal y operativa consideras por Schvarstein (1998) en el análisis organizacional, me posibilitaron orientar el estudio a la comprensión del funcionamiento de la institución y a establecer a las Academias de Grado y de Asignatura como espacio de socialización, que aunado a una concepción de socialización en la que el sujeto asume una participación activa (Landesman,

2001), ha sido central para entender el proceso de formación-profesionalización del formador de formadores, en el caso de la ENMJN.

En este análisis asumo una concepción de sujeto como un agente que participa activamente en la construcción y transformación de la realidad, con la idea de superar la visión reproductivista en la cual se concibe la actuación de los sujetos sobredeterminada por las estructuras del sistema social.

5.3 La formación - profesionalización en el contexto de la institución

En las reuniones de maestros de la Academia de Asignatura, el docente cuando hace la planeación de la enseñanza, en la interacción mediante la cual se socializan los conocimientos y la experiencia docente, vive los procesos de formación – profesionalización en el contexto de la institución. Ambos procesos se dan de manera simultánea y los encuentro asociados a los proceso de pensamiento del docente, cuando al hacer la planeación de la enseñanza, comprende el qué tiene que enseñar de acuerdo al currículum formal y cuando toma decisiones del qué tiene que aprender la alumna.

En el caso de la Academia de Asignatura de “Introducción al Trabajo Docente” (ITD), la planeación de la enseñanza inicia desde la primera reunión que tienen las maestras antes de iniciar las clases.¹⁰² En esta reunión las maestras inician un proceso de socialización de lo que han comprendido individualmente acerca de lo que van a enseñar a las alumnas, a partir de la percepción que de carácter preliminar tienen del nuevo currículum formal, como resultado de la participación en el Curso Estatal de Actualización¹⁰³ (CEA) y de la lectura individual del

¹⁰² En la ENMJN hay una práctica institucionalizada de llevar a cabo una reunión previa al comienzo de las clases, con lo que se da inicio a las reuniones de maestros de la Academia de Asignatura del nuevo semestre. Esta práctica institucionalizada tiene como finalidad tratar asuntos sobre cómo organizar las reuniones de academia y la planeación de la enseñanza de la asignatura.

¹⁰³ Los cursos de actualización son organizados por la Subsecretaría de Educación Básica y Normal a través de la Dirección General de Normales del DF, a través de estos cursos se propone capacitar en cada una de las asignaturas del mismo semestre, a los docentes de las normales

programa de la asignatura que les toca impartir. El CEA es el punto de partida del proceso de formación - familiarización y lo encuentro expresado en el momento que el docente recibe el currículum.

5.3.1 El proceso de familiarización con el currículum formal: Comprender qué enseñar de acuerdo al currículum formal

En el CEA, el docente de la ENMJN, obtiene una información general sobre la relación que hay entre el plan de estudios y el programa de la asignatura, a través de la vinculación que se establece en este curso, entre los propósitos y los principales rasgos de los perfiles de egreso. El docente obtiene también una visión panorámica de la organización de los contenidos temáticos de la asignatura y realiza actividades (ejercicios y prácticas) dentro y fuera del aula, similares a las que van a desarrollar con las alumnas durante el curso. A su vez realiza la lectura de algunos de los materiales bibliográficos. En el CEA el docente recibe el currículum e inicia un proceso de familiarización con la propuesta formal de la asignatura.

Posteriormente, el docente de esta normal, en las reuniones de maestros de la Academia de Asignatura donde lleva a cabo la planeación de la enseñanza, vive una “experiencia societal”¹⁰⁴, en la cual de manera individual socializa lo que

encargados de implantar el nuevo plan de estudios de la licenciatura de preescolar 1999. Estos cursos se organizan bajo el esquema de efecto en cascada; primero se capacita en una reunión nacional a los docentes de la normales de los diferentes estados de la República Mexicana, quienes posteriormente se encargan de capacitar en los estados de procedencia, a los demás docentes de las normales estatales. La ENMJN es la sede de dicho curso, en el cual los docentes encargados de impartir los cursos son personal académico de la misma y esta dirigido a los docentes de esta normal publica y todas las normales privadas del Distrito Federal.

¹⁰⁴ En la experiencia societal, el ser-conjunto permite comprender a la socialidad, como la capacidad de ser diferentes cosas a un tiempo, la pluralidad de perspectivas del sujeto, como individualidad autónoma, que coexiste en grupo. Tal y como sucede, en los grupos de docentes en los espacios de socialización, como la Academia de Primer Grado y de Asignatura, donde los docentes con sus sentimientos, sus intenciones y sus intereses, además de su saber, saber hacer y valores, llegan a tomar acuerdos como grupo para impartir la docencia mediante la cual se forma a la futura educadora. Estos “residuos” influyen en el comportamiento intencional de la acción individual, en la práctica de formación que realiza el docente de normal.

piensa del qué tiene que enseñar de acuerdo al currículum formal, efectuándose así la continuidad con el proceso de familiarización antes mencionado:

“Maestra Maria Nieves: Una cosa es revisar un programa y otra cosa es cuando ya lo estás abordando, me parece que este ejercicio que intentamos hacer... que nos dejamos de tarea... es muy interesante... Porque como que ya ves más detenidamente algunos asuntos del programa... cómo en general le esta demandando a la alumna la secuencia de acercamiento al trabajo escolar y en otro momento, sería la cuestión problema de los dos bloques... creo que aparte de que lo podamos compartir... profundizar realmente como docentes, cómo sería el programa para la formación de las alumnas, sería un poco la meta, este es el punto... Me llama la atención en relación con los otros compañeritos (los docentes de las otras asignaturas), ¿qué tanto realmente de lo que se dice en la propuesta (formal) de este programa (de asignatura), a través de la transmisión de los contenidos se está profundizando en ellos? O sea algunas cosas...como (que) requeriríamos de regresarnos, ¿no? (Ob. 9 p. 321)

La maestra María Nieves, en la reunión de maestros de la Academia de Asignatura, cuando se realiza una actividad de planeación-programación, esboza la diferencia entre el análisis y el desarrollo curricular: “... una cosa es revisar un programa y otra cosa es cuando ya lo estás abordando”. La maestra establece una distinción entre el currículum formal y el desarrollo del mismo. Esta práctica curricular se realiza con base en el trabajo individual, que como actividad previa a la reunión acordaron desarrollar las maestras que integran el equipo docente de esta Academia (la propuesta de planeación-programación de la asignatura), la cual, ahora presentan para su análisis y discusión. El significado que esto tiene, es la socialización de lo que de manera individual el docente comprende sobre “el qué” tienen que enseñar, de acuerdo al currículo formal: “este ejercicio que intentamos hacer... de tarea... ves como más detenidamente... algunos asuntos del programa...”, lo cual, tiene como resultado la familiarización del docente con el currículum formal a partir de conocer algunas parte del programa de la asignatura en la que va a impartir su docencia.

Por esta razón, en el sentido de este estudio me pareció necesario recuperar el planteamiento de Clark (1990), a que cuando el docente hace la planeación de la enseñanza, desarrolla un proceso de pensamiento, que conceptualiza al comprender el qué se tiene que enseñar de acuerdo al currículum formal: “...

como en general le esta demandando a la alumna la secuencia de acercamiento al trabajo escolar... lo que tiene que ver con la formación práctica de la alumna... y en otro momento, sería la cuestión problema de los dos bloques...”.

La maestra María Nieves denomina con el término “la cuestión problema”, aquello que permite entender la relación entre los propósitos formativos, los contenidos, las actividades sugeridas y las lecturas de la asignatura, lo cual posibilita el análisis y la reflexión de las prácticas sobre su práctica de formación, es decir, “... profundizar... como docentes... como sería el programa para la formación de las alumnas...”. La intención de la cuestión problema, es que todos los docentes del mismo grado a partir de entender el qué se quiere enseñar de la asignatura que imparten del nuevo currículo formal, analicen y reflexionen cuál es la formación que están aportando a la alumna: “... ¿Qué tanto realmente de lo que se dice en la propuesta (formal) de este programa (de asignatura), a través de la transmisión de los contenidos se esta profundizando en ellos? Lo que significa comprender cómo se tiene que desarrollar la nueva práctica de formación de la educadora en correspondencia con el nuevo currículum formal.

La maestra María Nieves entre las integrantes del grupo académico, es quién esta más familiarizada con el nuevo currículum de la licenciatura de educación preescolar, debido a que participó en el Curso Nacional de Actualización y luego fue la encargada de impartir el Curso Estatal de Actualización, donde una de las principales actividades que se desarrollaron, fue la de vincular los rasgos de las competencias del egresado con la cuestión problema de los dos bloques de la asignatura. En ambos cursos la principal preocupación que se tuvo, fue la de sensibilizar a los participantes a tener presente en la planeación-programación del desarrollo curricular, los rasgos de las competencias del egresado que implanta el nuevo currículum formal. Así, cuando plantea la cuestión de “profundizar realmente como docentes, cómo sería el programa para la formación de las alumnas”, hace alusión a las competencias que se espera desarrolle la alumna.

En los planteamientos de la maestra María Nieves, se percibe de manera implícita que la nueva práctica de formación de la educadora, transita por los mundos de “la enseñanza”, la transmisión de contenidos (conocimientos); el mundo de “la formación práctica”, la secuencia del acercamiento al trabajo escolar (la transformación de capacidades) y el mundo de “la profesionalización”, profundizar en la asignatura para comprender la formación que se ofrece a la alumna (el desarrollo de competencias).

Jean Marie Barbier (1999) en su trabajo, “Prácticas de formación”, plantea la posibilidad de distinguir entre la formación y la capacitación laboral, lo cual, me pareció necesario recuperar a partir de considerar lo que sucede en el caso de las acciones de formación derivadas de la política educativa actual y que tiene relación con lo que sucede en la reuniones de maestros en academias:

“Me refiero a todo lo que es entrenamiento, ejercicio y no enseñanza. Éste también existe en el mundo de la enseñanza, pero las concepciones que acompañan al mundo de la enseñanza no ponen al entrenamiento o al ejercicio en el centro. El saber (su transmisión, su enunciación y su apropiación) y el vínculo de los alumnos y de los docentes con el saber son puestos en el centro... **El saber es cuestión central** del mundo de la enseñanza. El mundo de la formación y el mundo del desarrollo de las competencias son diferentes... En el mundo de la formación, la noción principal no es la noción de saber sino **la noción de capacidad**. El mundo de la formación funciona como transformación de capacidades, una progresión de nuestras capacidades y allí la hipótesis es la transferencia. Se piensa que la persona formada, el formado va a utilizar en situación real lo que aprendió durante la formación... En el mundo de la profesionalización y no de la formación, la noción principal no es ni el saber ni la capacidad, sino **la (noción de) competencia**... Allí se hace otra hipótesis que es tan verdadera y tan falsa con las otras y es que se puede transformar al mismo tiempo la acción y el actor. Si, por ejemplo, hago análisis de las prácticas sobre mi práctica es un medio muy importante de profesionalización, esto permite a la vez cambiar la acción y cambiar yo mismo en la acción...” (Barbier, 1999, pp. 25-26)

Esta autora me permitió comprender que en un proceso de transición de una vieja práctica a una nueva en la formación de maestros, el docente de normal cuando hace la planeación de la enseñanza de una asignatura, aunque no tiene claramente entendido cual es el nuevo enfoque del diseño curricular, por ejemplo, en este caso aunque sabe que se trata de un diseño basado en las competencias, no sabe que implicaciones tiene esto en su trabajo docente. Por

esta razón, el docente de normal continúa pensando que la manera de formar esta en función de la transmisión de conocimientos, tal y como lo plantea la maestra María Nieves:

“¿Qué tanto realmente de lo que se dice en la propuesta (formal) de este programa (de asignatura), a través de la transmisión de los contenidos se está profundizando en ellos?”

En este sentido, la familiarización con el currículum formal que vive el docente de normal, en su experiencia societal, de manera paralela le permite una profesionalización en el contexto de la institución, mediante la cual obtiene una formación para el desarrollo de una nueva práctica de formación. Sin embargo, como los cursos de actualización derivados de las acciones de la política educativa están orientados por una perspectiva de la capacitación laboral y no desde una perspectiva para la formación del formador de formadores, el docente de normal es lanzado a la acción para implantar un currículum, aunque no entienda las implicaciones que tiene para su trabajo docente, el nuevo enfoque en el que fue diseñado.

Por esta razón, el enfoque de la propuesta de formación del docente de normal, derivada de la política estatal actual, no representa una garantía para la transformación de la práctica de formación y me permite plantear que el proceso de pensamiento del docente cuando hace la planeación de la enseñanza, de comprender el qué tiene que enseñar de acuerdo al currículum formal, tiene como resultado el inicio de la familiarización con el currículum formal, lo cual, de acuerdo al planteamiento de Barbier: “Si, por ejemplo, hago análisis de las prácticas sobre mi práctica es un medio muy importante de profesionalización, esto permite a la vez cambiar la acción y cambiar yo mismo en la acción...”, es por lo que afirmó que el proceso de familiarización, simultáneamente genera el proceso de profesionalización, ya que el docente para comprender el qué tiene que enseñar, al analizar el nuevo currículum reflexiona sobre las prácticas de su práctica de formación, lo cual lo posibilita a cambiar su acción y cambiar el mismo en la

acción. Ambos procesos se dan en el contexto de la institución en los espacios de socialización.

5.3.2 El proceso de toma de decisiones sobre el currículum formal: Decidir lo que tiene que aprender la alumna

En las reuniones de maestros de la Academia de la Asignatura de “Introducción al Trabajo Docente” (ITD), como se ha mencionado anteriormente, cuando el formador de maestros hace la planeación de la enseñanza vive de manera simultánea al proceso de socialización – familiarización, un proceso de profesionalización, mediante el cual adquiere una formación que le posibilita desarrollar su práctica de formación de maestros en correspondencia con el nuevo currículum de la licenciatura en educación preescolar.

En el caso de la Academia de Asignatura, el proceso de profesionalización del docente, lo encuentro asociado a la planeación de la enseñanza, pero es producto del análisis y la reflexión¹⁰⁵ que el docente hace de las prácticas sobre su práctica de formación, donde a partir de su experiencia y sus teorías implícitas, toma las decisiones sobre el qué tiene que aprender la alumna. En este sentido, la profesionalización del formador de formadores es el resultado de la experiencia societal que vive el docente en las reuniones de maestros de la Academia de Asignatura, donde el docente vive procesos de socialización mediante la interacción de iguales con relaciones horizontales, donde se ponen de manifiesto algunos aspectos de la cultura institucional.

En las reuniones de la Academia de Asignatura, el análisis y reflexión de las prácticas sobre su práctica de formación se da de manera colectiva, entre las maestras encargadas de impartir el programa de estudio de la asignatura de ITD.

¹⁰⁵ El análisis lo entiendo como la descripción que hace de los contenidos, actividades y lecturas del programa. La reflexión para distinguirla de la anterior, la entiendo como el análisis del currículum formal, mediado por la experiencia docente y las teorías implícitas del docente, lo cual tiene como producto el currículum reflexionado.

En este caso se lleva a cabo el análisis y la reflexión de la práctica de formación mediante la práctica de elaboración de propuestas individuales de planeación - programación de la asignatura, de las cuales se derivan las reflexiones de otras prácticas, tales como la de “ayudantía” de la alumna en el Jardín de Niños y la de organización de las visitas de las alumnas a estos centros escolares.

En la presentación de las propuestas individuales de planeación- programación, las maestras enfocan la discusión en las carencias que perciben del programa de la asignatura, lo cual tiene como consecuencia la reflexión sobre la transmisión de conocimientos que llevan a cabo en su práctica de formación de acuerdo al nuevo currículum de la licenciatura en educación preescolar.

La maestra Elsa en la presentación de su propuesta de planeación – programación, es quien valora las carencias en los contenidos del curso, por lo que propone realizar su reprogramación: “...cada uno de los temas requeriría que nosotros reprogramemos... tienes que ver que cosa es un plan... ”. Ella es la que pone especial énfasis en que se reorganice el contenido temático que se relaciona con la elaboración del plan de actividades, al considerar que debe haber previamente una idea de lo que es un plan. La maestra Elsa percibe una carencia de tipo teórico conceptual, por lo que complementar los contenidos, las actividades y los materiales de apoyo:

“Elsa: Sí considero que lo que está dicho aquí, pues como está, como actividad y como material... necesitas que tus alumnas... (lean) en su libro de texto y en sus materiales de apoyo (sin embargo) lo terminamos muy rápido. Yo consideraría que te lo hechas muy rápido. Y yo sí siento que cada uno de los puntos, cada uno de los temas requeriría que nosotros reprogramemos una serie de investigación, o una serie de análisis de materiales para que la alumna tuviera más conocimientos sólidos... Ayer (en el CEA) yo lo decía en lo que es la planeación, pon tú que la alumna va ir elaborando su propio plan de acercamiento y la experiencia que va tener con los niños. Pero si tienes que ver qué cosa es un plan, qué cosa es esto, qué cosa es esto otro, digamos cuáles son los elementos de organizarlo, requerimos de bibliografía, de lecturas... Yo siento que los contenidos no los puedes implementar. Yo siento que con el material de apoyo, las dos unidades quedan muy simples, o sea, no consolidadas, entonces yo siento que hay necesidad de retomar algunos, materiales para implementar esto.” (ORAI21100, p. 30)

La maestra Elsa en la entrevista realizada cuando hace referencia a su experiencia profesional, mencionó que al término de su estudios de Pedagogía trabajó en la Dirección General de Educación Tecnológica (Departamento de Planeación: planes y programas), durante seis años (1976-1982), por lo que, cuando hace la planeación de la enseñanza, recupera su experiencia vivida como pedagoga en el Departamento de Planeación. En esta experiencia profesional ella impartía cursos a los ingenieros que trabajaban como docentes en esta modalidad educativa y que no sabían hacer la planeación de su enseñanza. En esos cursos, según lo mencionado por ella, se trataba de proporcionar los elementos necesarios para que los docentes de este nivel educativo vincularán los contenidos, las actividades y los materiales de apoyo, por lo que esa experiencia es recuperada ahora cuando hace la planeación de la enseñanza y posibilita entender la intención de lo que propone para la reprogramación de esta asignatura, lo cual significa que cuando el docente hace la planeación de la enseñanza, recupera sus experiencias previas de planeación.

En este caso, la maestra Elsa a partir de lo que ella comprende del qué tiene que enseñar de acuerdo al currículo formal, al percibir que el programa presenta carencias en los conocimientos teóricos que sobre la planeación tienen que aprender la alumna, propone la necesidad de tomar decisiones de qué tiene que aprender la alumna para reforzar en la enseñanza, los conocimientos que se tienen que transmitir sobre lo que es un plan de actividades (el saber). Pero también considera que es necesario que la alumna adquiera las capacidades para implementar lo que va a hacer en su práctica de intervención, por lo que de acuerdo a su experiencia docente plantea que es necesario saber hacer la planeación a través de vivir la experiencia de su diseño y elaboración, antes de ir a la práctica (la formación; transformar capacidades).

La preocupación de la maestra Elsa sobre algo que le falta al programa del curso para consolidar la formación de la alumna en cuanto al tema de la planeación, la llevan a proponer que se tomen decisiones para que además de los elementos

teóricos y prácticos, se agreguen contenidos temáticos tales como el programa de preescolar y la organización del aula en el jardín de niños, de acuerdo al proyecto educativo del nivel:

“Elsa: Entonces analizar los materiales que por ejemplo ahorita tiene preescolar, sobre todo ahorita de cómo organizas el aula, que de momento nosotros... yo lo vi muy rapidísimo el semestre pasado y creo yo que podríamos analizar ese material, para ir las cuidando. Hay otro material sobre las áreas de trabajo, que yo creo que también nos podía servir, en cuanto a los recursos de las aulas y este, y bueno habría... los antecedentes de cómo se determinaron o conformaron... (los) rincón(es) de lectura. Porque muchas veces todavía van a escuchar ese término, entonces bueno, de ahí poder retomar este tipo de situaciones.” (ORAI21100, p. 30)

La maestra Elsa lo que hace es tener el referente de la práctica docente, como otro elemento que tiene que ser considerado en la toma de decisiones sobre lo que la alumna tiene que aprender. En este caso, la maestra Elsa considera que debe reprogramarse el curso para incorporar temas como: la organización de la práctica docente y el programa de estudio del nivel preescolar. Lo que hace la maestra Elsa es recuperar su experiencia profesional como apoyo técnico-pedagógico en la supervisión escolar de preescolar donde trabajó antes de su ingreso a la ENMJN.

En la entrevista realizada a la maestra Elsa, menciona que en las visitas que realizaba a los jardines de niños, las educadoras tenían especial cuidado en organizar la práctica docente a partir del programa educativo oficial de la educación preescolar. Me parece que esto permite entender porque ahora al hacer la planeación de la enseñanza propone el análisis y la discusión, del tipo de competencias que tiene que desarrollar la futura educadora (la profesionalización) a partir de lo que ella denomina como “la práctica real”: el proyecto educativo y la práctica docente cotidiana en la escuela pública de la educación preescolar.

Por esta razón, la maestra Elsa aconseja tomar decisiones de qué tiene que aprender la alumna, proponiendo incorporar otro tipo de lecturas que correspondan con los contenidos que pretende reforzar:

“Elsa: Ahora nos señalan aquí, un poco el meternos a la bibliografía de los pequeños en acción. Los niños pequeños en acción es un material muy práctico, pero también, cómo te diré como que no lo ves tan rápido. O sea es un buen manual, pero tardado. Yo creo que sí nos permite retomarlo (completo), si no le dejaríamos una lectura como lo señala el programa. Por que esa lectura que tienes ahí, tú lees de primera vez y no la entiendes, por qué, porque para leer niños pequeños en acción, tienes que leer el principio, de cómo se propone esa propuesta, ¿no? Cómo se consolida y cómo se lleva a la práctica esa propuesta.” (ORAI21100, pp. 30- 31)

“Elsa: María Nieves, Evelia y en cuanto a las lecturas, el semestre pasado fue muy rico la lectura de estos dos libros (señala los que tiene frente de ella y que uno de éstos fue proporcionado por la Subsecretaría de Educación Básica y Normal: ¿Cómo aprenden los niños? de Cohen y el otro, el Proyecto Nezahualpilli), porque de alguna manera les abrió el panorama y en el momento de abordar una situación, reconocían todo lo que había alrededor. Entonces también, retomar qué es lo que se pudiera leer. Habla mucho del proyecto Nezahualpilli.” (ORAI21100, p. 34)

Para la maestra Elsa la intención de la reprogramación dentro de la planeación – programación, es la toma de decisiones sobre él que tiene que aprender la alumna, lo que significa lograr la transmisión de más saberes para “consolidar” la enseñanza de “cada uno de los puntos, cada uno de los temas” del programa. La consolidación del qué tiene que aprender la alumna, de acuerdo a esta maestra, se logrará mediante la incorporación de más bibliografía y materiales que posibiliten a la alumna fundamentar un plan de actividades.

La propuesta de reprogramación se sustenta en la teoría implícita sobre la relación entre la teoría y la práctica, que la maestra Elsa expresa en la concepción que tiene de lo que es la formación de la educadora, cuando propone la necesidad de consolidar los conocimientos o saberes de la planeación, como algo previo a la práctica de intervención. El supuesto del que parte es que para que la alumna pueda implementar en una práctica de intervención, la planeación que elabora, se requiere una formación teórica sólida previa. Así como la transformación de capacidades de la alumna mediante el diseño y elaboración de un plan de actividades previo a la intervención en el aula y además considerar el proyecto educativo y la organización de la docencia.

La maestra Elsa tiene una representación de la práctica de formación de la educadora, basada en sus teorías implícitas sobre la formación teórica y la formación práctica, lo cual pone en evidencia que esta maestra enfrenta una nueva práctica de formación de maestros, a partir de lo propio, de su experiencia vivida y su saber docente.

En el momento de transición de una vieja a nueva práctica, donde el docente de normal a partir de lo que comprende del qué se tiene que enseñar, tiene que tomar decisiones sobre lo que tiene que aprender la alumna, se pone de manifiesto como el docente de normal es lanzado a la acción, con la formación que adquiere en los espacios de socialización, donde del análisis y de las reflexiones de las prácticas sobre su práctica de formación tiene una profesionalización que lo posibilita al desarrollo de su práctica de formación.

Recapitulación

El papel de la planeación de la enseñanza en la formación del docente de normal

En el caso de la ENMJN, los formadores de maestros para la impartición de la docencia, en el proceso de la implantación del nuevo currículum de la licenciatura en educación preescolar 1999, llevan acabo reuniones de maestros en los espacios de socialización, las Academias de Primer Grado y de Asignatura. En las interacciones que tienen los docentes en estas reuniones, viven un proceso de socialización mediante el cual adquieren una formación – profesionalización en el contexto de la institución.

El proceso de formación – profesionalización del docente de la ENMJN, se inicia con la familiarización con el nuevo currículum formal, a partir de cómo reciben este currículum en el Curso Estatal de Actualización y de la lectura individual del programa de la asignatura, así como de llevar a acabo la planeación-programación del mismo. Junto a éste proceso de familiarización, desarrollan otro de manera simultánea, el de la toma de decisiones, cuando para hacer la planeación de la docencia y la enseñanza, el docente de la normal efectúa el análisis y la reflexión de las prácticas sobre su práctica de formación de educadoras a partir de recuperar su experiencia y los saberes adquiridos, a lo largo del tiempo que lleva como formador de formadores.

En este sentido considero que uno de los principales hallazgos en este trabajo de investigación, fue que ante la ausencia de una política educativa destinada a la profesionalización del docente, en el contexto de la escuela normal exista una alternativa que ha sido una construcción propia del docente de normal en el devenir histórico de esta institución y que actualmente se ha institucionalizado como parte de la organización institucional, lo que he denominado como “los espacios de socialización”, donde el docente vive una experiencia societal, la cual

tiene como producto lo que planteo como “el proceso de formación del formador de formadores en el contexto de la institución”.

Este proceso esta referido a la formación que el docente adquiere, como profesional de la formación y que lo posibilita para desarrollar la práctica institucional que socialmente tiene asignada la escuela normal: la formación de maestros. Por ello, como he mencionado antes, se entiende por formación de formadores aquella práctica consistente en formar a los formadores de base. El formador es ante todo un profesional de la formación que interviene para formar nuevos formadores o para perfeccionar, actualizar, etc., a los (docentes) en ejercicio.” (Martha Souto, 1996). Además en la manera en que se adquiere, tiene como producto su profesionalización, tal y como lo plantea Jean Marie Barbier, quien sostiene que”... se puede transformar al mismo tiempo la acción y el actor. Sí, por ejemplo, hago el análisis de las prácticas sobre mi práctica es un medio muy importante de profesionalización, esto permite a la vez cambiar la acción y cambiar yo mismo en la acción”. (Barbier, 1999, p. 24)

A partir de entender cómo se estructura y qué es lo que sucede en las reuniones de maestros de la Academia de la Asignatura de “Introducción al Trabajo Docente” (ITD), me propuse comprender el tipo de interacción que los docentes tenían en los procesos de socialización que viven en los espacios de socialización y cuáles son los aspectos de la cultura institucional que se ponen de manifiesto.

En el caso de la Academia de la Asignatura de ITD, el proceso de socialización / formación del docente con el nuevo currículum formal de la licenciatura en educación preescolar (1999), se realiza durante todo el semestre ya que las asignaturas de reciente creación no son conocidas por todos los formadores. Sin embargo, podemos establecer dos momentos de este proceso: uno, vinculado a la percepción que el docente tiene de dicho currículum y mediante el cual realiza un primer acercamiento para comprender el qué tiene que enseñar de acuerdo al currículum formal y el otro, relacionado con el análisis y la reflexión que el docente

hace de la práctica de formación de maestros a partir de su experiencia y sus teorías implícitas, a través del cual realiza un segundo acercamiento para tomar decisiones sobre el qué tiene que aprender la alumna y que tiene como producto el currículum reflexionado. En este segundo momento, el docente hace la recuperación de su experiencia docente, mediante la cual pone en juego sus teorías implícitas, a través de sus concepciones de formación, profesión, institución y práctica, entre otras. Ambos momentos del proceso de socialización / formación están referidos a las reflexiones que el formador de formadores hace de la transmisión de conocimientos o saberes, la transformación de capacidades y el desarrollo de competencias en la práctica de formación de la futura educadora.

Por esta razón, el proceso de socialización / formación, desarrolla de manera simultánea otro para el docente de normal, el proceso de profesionalización, en una interacción de iguales, con relaciones horizontales, donde se manifiestan algunos aspectos de la cultura institucional a través de la experiencia vivida, los saberes y las teorías implícitas del docente. En este sentido, la formación teórica y práctica del formador de maestros, se complementa con la solución personal e idiosincrásica de los problemas prácticos del aula y de la institución, como el marco que genera procesos que implican conceptos de una determinada cultura profesional; la experiencia de los docentes, en la práctica de formación de maestros.

Esta socialización profesional se produce en el contexto de la cultura institucional, la cual, está directamente relacionada con la perspectiva que los docentes de la escuela normal tienen sobre sus funciones profesionales. Aunque, sería más válido mencionar que, en última instancia, la cultura institucional, tiene como una de sus formas de expresión la perspectiva que el formador de maestros tenga sobre sus funciones profesionales. Perspectiva que se define en la política educativa en los diferentes momentos de la historia institucional. Cada perspectiva en la formación docente indica la concepción epistemológica que subyace, los

sistemas de formación que enfatiza, el concepto de desarrollo profesional y la filosofía curricular a la que responde.

La noción de “la socialidad” que también he denominado como la “experiencia societal” en los grupos de académicos, fue de gran utilidad para el estudio de la formación - profesionalización del docente en los espacios de socialización, donde se organiza el desarrollo de la práctica de formación de maestras de jardines de niños. En este sentido, la noción de socialidad permite un acercamiento al campo de las relaciones intersubjetivas, o sea de las relaciones humanas de comunicación, en un grupo de individuos entre los cuales existen tales relaciones en forma condicionada o determinada de una y otra manera por un fin común.

La noción de socialidad me permitió visualizar como el docente de normal, a partir de la experiencia societal que vive en los grupos de académicos de referencia, en los que participa de manera activa, en la vida académica cotidiana de la escuela normal, se halla en procesos de socialización, mediante los cuales logra familiarizarse con el nuevo currículum de la licenciatura en educación preescolar (1999). Esta familiarización es el resultado de la organización del desarrollo de su nueva práctica de formación, a partir de poner en juego su experiencia y sus conocimientos cuando toma decisiones sobre la formación de maestros, al momento que realiza la organización de la docencia y la planeación de la enseñanza de un nuevo currículum de la licenciatura en educación preescolar.

La experiencia societal (la socialidad) donde el docente en el grupo de académicos en el que participa, vive un proceso familiarización con el currículum formal, permite entender como el docente de normal asume las cuestiones curriculares como pre-dadas, como la norma a seguir. Independientemente de que el docente asuma una postura crítica para el análisis del nuevo currículum, o que perciba carencias y por lo cual planteé la necesidad de su reprogramación, el qué enseñar, se cuestiona pero no se cambia. El cómo enseñar, se revisa, pero no se modifica la práctica de planeación-programación de la enseñanza, se realiza como

tradicionalmente se hace, la distribución del tiempo de duración del semestre escolar entre los contenidos temáticos, las actividades sugeridas y los materiales de lectura para cumplir con un requisito que se han institucionalizado, la presentación del plan de curso individual al área de docencia.

Sin embargo, al estudiar lo que pasa en los espacios de socialización donde el docente de normal, en los grupos sociales en los cuales se organiza la docencia y se hace la planeación de la enseñanza, es posible comprender como la profesionalización, es la formación que adquiere el docente en el contexto de la institución para desarrollar una nueva práctica de formación de formadores a partir de lo propio.

CAPITULO 6

EL ANÁLISIS Y LAS REFLEXIONES QUE HACE EL DOCENTE DE LAS PRÁCTICAS SOBRE SU PRÁCTICA DE FORMACIÓN

En las reuniones de maestros de las Academias de Primer Grado y de Asignatura de la ENMJN, cuando el docente organiza la docencia y hace la planeación de la enseñanza, realiza el análisis y las reflexiones de las prácticas sobre su práctica de formación, que lo posibilitan al desempeño profesional como formador de maestros, este proceso de profesionalización se da mediante la experiencia societal que vive el docente con los demás integrantes del grupo académico, en el que participa en los espacios de socialización.

En un momento de transición creado por la reforma a la educación normal, se produce una innovación pedagógica que genera la necesidad de que el docente de normal, asuma un papel en correspondencia con el nuevo currículum para poder operarlo en la realidad concreta en la que desarrolla su práctica de formación cotidiana en la escuela normal. En este sentido, coincido con lo planteado por Zabalza (1993) al señalar que:

“Quiero con ello destacar la importancia de una perspectiva profesional que trasciende el trabajo sobre la materia o área en la que uno es especialista. El profesor no solo enseña su materia (lo que reduce su trabajo a unos contenidos específicos y un aula) sino que desarrolla un currículum (es decir siempre a solas o, como mucho, coordinando con otros profesores de su misma área o nivel) en clases aisladas (puede ser una o varias, pero el objeto de su intervención es la unidad clase) se pasa a una visión del profesor como miembro de un equipo de formadores, a cuyo proyecto conjunto aporta tanto sus propias competencias como especialista en un área como todos los recursos que como educador dispone.

Este salto de <<mi / mis clase>>, etc, <<nuestro currículum>>, esto es, el trabajo colectivo es un proceso que suele generar un impresionante cúmulo de resistencia. Tampoco en ello poseemos una experiencia previa suficiente, y por eso se precisará de un largo proceso de pequeños pasos de <<aprendizaje cultural>>”

En el caso del docente que integra el grupo de académicos del primer grado, encargado de la implantación del nuevo currículum de la licenciatura en educación

preescolar para desarrollar su práctica de formación, no solo requiere de una capacitación para el trabajo, como la que le ofrece el modelo de formación que se deriva de la política educativa actual, que se preocupa por que el docente conozca la materia que enseña. Tampoco es suficiente que el docente tenga una actitud positiva ante el cambio y al trabajo colectivo. Sino que requiere determinadas competencias profesionales para desarrollar su trabajo docente.

Sin embargo, ante la ausencia de una institución o instancia que se encargue de ofrecer una profesionalización al docente de normal, este proceso se da en los espacios de socialización, mediante las experiencias societales que vive y cuyo principal producto es su profesionalización en el contexto de la institución. En este caso, este proceso de profesionalización del docente, se da mediante el análisis y la reflexión de las prácticas sobre su práctica de formación, ya que se abarcan espacios de competencias, que constituyen el perfil profesional del docente de normal, lo cual coincide con lo que propone Zabalza (1993), cuando plantea que la formación del docente como un profesional del currículum incluye: la programación; la orientación y guía del aprendizaje de los alumnos y, la evaluación de los procesos.

En este sentido, el análisis y las reflexiones que hace el docente de normal en los espacios de socialización, permiten visualizar cómo la implantación del nuevo currículum formal, implica un proceso de transición de ciertas prácticas institucionalizadas, que gradualmente los grupos de académicos proponen su transformación para poder operar el nuevo currículum y por ende, para desarrollar la nueva práctica de formación, como veremos en este capítulo.

6.1 El análisis del currículum y las reflexiones del docente, en la Academia de Primer Grado

En el caso de los docentes que integran la Academia de Primer Grado, después de conocer el nuevo currículum de la licenciatura de educación preescolar, en sus

primeras reuniones de maestros, realizan un análisis para comparar la propuesta formal de la nueva licenciatura y la que ellos¹⁰⁶ elaboraron durante el proceso de consulta para la reforma a la educación normal, organizado por las autoridades del sector.

Una de las reflexiones que realizan los docentes de esta Academia, es sobre los procesos de consulta para la reforma de la educación normal que organizan las autoridades del sector y que según estas autoridades “supuestamente es para tomar en cuenta a todos los involucrados en este tipo de educación“. Sin embargo, de acuerdo a los docentes de la ENMJN, esto no es así, debido a que el proceso de consulta en el que participaron, lo vivieron, según mencionan los propios docentes, como un proceso de simulación, al tradicional estilo priísta para; “avaluar lo que las autoridades del sector tenían ya preparado para la licenciatura de educación preescolar”.

Los docentes cuando hacen está reflexión, en lo que expresan, se percibe un malestar para con las autoridades del sector educativo, una sensación de alta traición en el proceso de consulta en el que participaron. El malestar tiene su origen en lo que los docentes juzgan como “una falta de atención y reconocimiento al trabajo” realizado por ellos en el diseño y elaboración de una propuesta de licenciatura de educación preescolar, que esperaban fuera tomada en cuenta en el diseño del nuevo currículum de formación de la educadora.

Los docentes cuando analizan las dos diferentes propuestas (la formal y la propia), llevan a cabo otra reflexión, ahora sobre la homogenización de la formación docente, que consideran presenta la propuesta formal; es “la misma licenciatura de primaria, ya que sólo se cambia donde aparece primaria por preescolar” o por

¹⁰⁶ Los docentes de la ENMJN participaron en el proceso de consulta que las propias autoridades del sector organizaron de manera previa al diseño del nuevo currículum de las licenciaturas de la educación normal. Los docentes participaron mediante la presentación de una propuesta de licenciatura, que contó con la participación prácticamente de todo el personal académico de esta institución.

secundaria o educación especial. La reflexión se centra en la consideración de que el nuevo currículum, no presenta una distinción por nivel educativo y por lo tanto, se pierde la especificidad de la formación, lo que no sucede con la propuesta que ellos elaboraron, ya que se tuvo especial atención en la formación específica que se supone tiene cada nivel educativo. Los docentes al hacer sus planteamientos, se percibe que están angustiados por esta situación de la homogenización de la propuesta curricular formal.

Sin embargo, los docentes de la Academia de Primer Grado, en las reuniones de maestros continúan con sus actividades de organización de la docencia y se pronuncian por asumir una actitud crítica y reflexiva, lo que significa para ellos mantener una postura como profesionales de la educación y no de aplicadores de programas de estudio. Por esta razón, infiero que la angustia de los docentes, en estos espacios de socialización, se canaliza de manera creativa en el contexto de la institución.

En el espacio colectivo de socialización la canalización de la angustia de los docentes de manera creativa se lleva a cabo mediante la toma de un acuerdo: realizar el “análisis profundo” del nuevo currículum formal en el proceso de implantación del mismo. El “análisis profundo” en el caso de esta Academia tiene la intención de “mantener una postura crítica y reflexiva” ante el currículum formal, lo cual, significa asumirse como un profesional de la educación, en oposición al de “simple aplicador”, como perciben los docentes es la figura bajo la cual las autoridades del sector los conciben, lo cual les genera angustia al no considerar su propuesta de licenciatura de educación preescolar construida colectivamente en la consulta de reforma a la educación normal, ya que para ellos esto significaba el no reconocimiento de su experiencia como formadores de maestros.

6.2 El análisis del currículum y las reflexiones del docente, en la Academia de Asignatura

En el apartado anterior expongo como los integrantes de la Academia de Primer Grado, asumieron el acuerdo del análisis profundo del currículum formal de la licenciatura de educación preescolar 1999, que implica adjudicarse una postura crítica y reflexiva, lo cual significa para ellos los rasgos que caracterizan a un profesional de la educación. En el caso del equipo docente de la Academia de Asignatura, como integrantes de la mencionada Academia de Grado, asumir dicho acuerdo, implica concederse una postura crítica y reflexiva, la cual se convierte en la intención del docente de comprender la vinculación entre el propósito de la asignatura que imparte, con los propósitos formativos del currículum formal, lo cual, significa que el docente de normal actué como profesional de la educación.

En este sentido, que el docente de normal actué como un profesional de la educación, representa recuperar su experiencia vivida y saber como formador de maestros para que a partir de comprender lo que tiene que enseñar de acuerdo al currículum formal, tomar las decisiones de lo que tiene que aprender la alumna. Por esta razón, en el caso de la ENMJN para el docente de normal, la toma de decisiones sobre la formación de la educadora, significa superar la concepción de aplicador que de acuerdo a lo que perciben estos docentes subyace en el proceso de implantación del nuevo currículum, en la actual reforma de la educación normal, tal y como quedó expuesto en el apartado anterior. A continuación muestro como sucede esto en el caso de la Academia de Asignatura de Introducción al Trabajo Docente, donde realice mi práctica de observación etnográfica.

Los docentes que integran el grupo de la Academia de Asignatura, en sus reuniones de maestros para la planeación de la enseñanza, tienen como uno de

sus productos la elaboración del Proyecto de Grado¹⁰⁷. Este Proyecto presenta como rasgos particular la articulación de las asignaturas de los diferentes ejes de formación del currículum, mediante la vinculación de los contenidos.

Los docentes al analizar la estructura organizativa de la asignatura de Introducción al Trabajo Docente (ITD) para entender el papel rector que tiene en la formación de la alumna, en comparación con las demás asignaturas del mismo semestre, llevan a cabo la reflexión del lugar central que ésta tiene en la organización de la docencia en el Primer Grado, ya que para realizar las prácticas de observación e intervención de la alumna, se supone la integración de los contenidos de todas las asignaturas, así como la participación de todos los docente del grupo académico de primer grado, en las actividades sugeridas por el currículum formal para la formación práctica de la educadora.

La elaboración del Proyecto de Grado se desarrolla de la manera siguiente: el grupo de docentes de la Academia de Asignatura de ITD, elabora una propuesta que presentan a los integrantes del grupo de docentes de la Academia de Primer Grado para su análisis y discusión, con la finalidad de hacer de manera colectiva el Proyecto de Prácticas del Primer Grado. El punto de partida es establecer cual es el objetivo de dicho proyecto:

“María Nieves: Es que si nosotras nos fuéramos al objetivo general.

Elsa: El profundizar en el análisis del plan de estudios.

Evelia: El profundizar, es uno.”” (Ob. 5, p. 142)

¹⁰⁷ La planeación de la enseñanza tiene como uno de sus productos la elaboración del *Proyecto de Grado*, (la forma abreviada de llamar al Proyecto de Prácticas del Primer Grado) que como un requerimiento institucional es presentado al Área de Docencia, es una práctica que se ha institucionalizado en la ENMJN, se realiza al principio de cada semestre escolar para establecer mediante el trabajo colectivo en todas y cada una de las asignaturas, las actividades docentes que como Academia de Grado se desarrollan durante el semestre, de manera particular se pone especial atención a las visitas de las alumnas a los jardines de niños para realizar las prácticas de observación y de intervención. En este caso la planeación de este proyecto de manera colectiva, es una forma que los maestros han encontrado para atender las preocupaciones que como integrantes del grupo académico del primer grado, se van planteando en el proceso de implantación del nuevo currículum escolar.

Las maestras establecen como “el objetivo general” del proyecto, el profundizar en el análisis del plan de estudio, lo cual, en los términos en los que se ha discutido en la Academia del Primer Grado, significa entender el papel a cumplir como docente en la formación de la educadora, que implica tener claro cual es el nuevo tipo de formador de educadoras que demanda el nuevo currículum formal:

“María Nieves: Son como que varios niveles, por eso decíamos el lunes (en la Academia de Grado)... Que una cosa es tener el nivel del plan de estudios como proyecto, ahora si que como lo discutimos aquí nosotros (en la Academia de Asignatura). Y otra cosa es ya cómo lo bajamos cada quién y cuál sería el papel a cumplir como (docente). Por eso decíamos que no nos quedáramos en el nivel solamente de los aplicadores y ya. Si no que entráramos en el papel de analizar, de apropiarnos, que esto nos resulte también significativo, porque de alguna u otra manera nosotros estamos tomando una postura.” (Ob. 5, p. 144)

La maestra María Nieves, quien es la Coordinadora de esta Academia de Asignatura, expone la jerarquía que tiene desde la perspectiva crítica y reflexiva que pactaron asumir como profesionales de la educación, el analizar y el apropiarse del papel que tienen que cumplir el docente de acuerdo a lo que demanda el desarrollo del currículum formal.

Los niveles de Grado, Asignatura e individual, que establece esta maestra son los que se tiene para analizar y apropiarse de lo que se propone como el nuevo tipo de docente y además asumir de manera consciente una postura como tal.

La toma de una postura significa que el docente de normal se asume como un profesional de la educación, por lo que la lectura, análisis y discusión del currículum formal tendrá como finalidad, apropiarse y tomar una postura ante el mismo como un profesional de la formación de maestros. Por lo que asumir una postura ante el tipo de docente que demanda el nuevo currículum formal, representa ejercer cierta autonomía en la toma de decisiones, como un profesional de la educación, diferente a la figura del docente de la ENMJN, como reproductor de planes y programas.

6.2.1 La reflexión del docente de normal como profesional de la educación: el trabajo individual como base del trabajo colectivo

Las maestras de la Academia de Asignatura, en sus reflexiones plantean el “análisis profundo” del programa de la asignatura, como una actividad que se convierte en un rasgo del nuevo docente de normal, como profesional de la educación dedicado a la formación de maestros, lo cual, significa que el docente realiza el análisis profundo de manera individual para comprender el qué tiene que enseñar y el papel que tiene la asignatura en la formación de la alumna, con la intención de convertirse en la base del trabajo colectivo de las academias de asignatura y de grado, para compartir y profundizar como docentes, lo que tiene que ser la propuesta de formación de las alumnas. En este sentido este rasgo del nuevo docente de normal, aparece como el trabajo individual, como el sostén material del trabajo colectivo a desarrollar en las Academias de Grado y de Asignatura.

La maestra Evelia es la que inicia la reflexión sobre del trabajo colectivo que se realiza en la Academia de Primer Grado, ella plantea un cuestionamiento a la presentación del programa de cada una de las asignaturas, ya que según su opinión, se ha institucionalizado una manera de presentar muy por encima, sin profundizar en el análisis del respectivo programa de asignatura, por lo que plantea la necesidad de cambiar la forma en como se lleva a cabo:

“Evelia: Y ya van saliendo algunas tareas, por que no es lo mismo que los compañeros presenten los temas de los programas (de su asignatura) en cada reunión, con todos los autores, a que tuviéramos la oportunidad y el tiempo, de revisar a cada uno de los materiales ¿no? Por ejemplo, el tener un acercamiento más profundo a la asignatura de cada uno, porque hay unos momentos en que siento, como que nos estamos quedando así como que muy en lo (general), por encima, sin profundizar, pero con la tarea no se salen del camino.” (Ob. 9 p. 322)

La maestra Evelia reconoce la importancia de profundizar en el análisis del programa de la asignatura por los involucrados en su impartición. Sin embargo, plantea el hecho que, de acuerdo a la dinámica institucional, el docente es lanzado

a la impartición de la docencia con un acercamiento al programa muy por encima, sin profundizar.

La maestra Evelia considera que el docente de normal, independientemente de que comprenda el qué tiene que enseñar a la alumna de acuerdo al currículum formal, tiene la responsabilidad individual de profundizar en el análisis del programa de estudio de la asignatura que imparte. Lo cual percibe tendrá una repercusión en la manera en como hasta ahora, se hace la presentación de cada uno de los programas de las diferentes asignaturas en las reuniones de maestros de la Academia de Grado (de muy por encima a profundizar en su análisis).

Aunque se hace alusión a un problema de tiempo para realizar el análisis profundo del programa, el no tener tiempo para revisar material por material, se percibe como un problema de la organización de la docencia, lo que significa, que el tipo de organización institucional no da tiempo para un análisis profundo, ya que lanza al docente a la acción.

6.2.2 La reflexión sobre la recuperación de la experiencia docente y los conocimientos del formador de maestro: lo propio ante una nueva práctica de formación.

Las maestras de la Academia de Asignatura en las reflexiones que hacen sobre el nuevo formador de educadoras, bajo la figura de un profesional de la educación tratan aquellos aspectos que consideran son el resultado de la experiencia del docente en su práctica de formación de maestros y que les posibilitan asumir una postura crítica y reflexiva del nuevo currículum formal.

El análisis y la reflexión de la práctica de formación que lleva a cabo el docente de normal, a partir de considerar lo que planteo como “lo propio”¹⁰⁸ posibilita entender como ante una nueva práctica de formación, el docente realiza una toma de decisiones para responder a los requerimientos que le plantea el desarrollo de esta práctica:

“María Nieves: Pero sería interesante a partir de lo que tú señalabas de esta experiencia docente... Con base en la experiencia, en los conocimientos que tienes, cómo dimos esta parte de la metodología. Nosotras de entrada dijimos que lean, que llegarán con la lectura hecha, que ya no la hagan aquí. Algunas actividades que vimos que eran muy repetitivas, las quitamos. Quienes puedan brindar apoyo (a las alumnas), lo brinden.” (Ob. 5, p. 145).

Se percibe que para esta maestra la recuperación de la experiencia docente y los conocimientos adquiridos, posibilita al docente a tomar decisiones sobre la metodología de enseñanza, reprogramar actividades y brindar apoyo a las alumnas, es decir, la resignificación del currículum formal. Por esta razón considero que “lo propio” del formador de maestros es lo que le permite tomar decisiones sobre todo aquello que le facilite, contribuya y apoye la práctica de formación de la futura educadora. Esta toma de decisiones sobre la práctica de formación a partir de lo propio, es la base para pensar al docente de normal como un profesional de la educación que mediante el análisis y reflexión de su práctica de formación se profesionaliza en la misma.

¹⁰⁸ En el caso del docente de la ENMJN, planteo la experiencia y los conocimientos adquiridos en el tiempo que lleva como formador de maestros, como “lo propio”, tal y como lo plantea Abric (1994), en el trabajo “Prácticas sociales y representaciones”, donde expone como ante una nueva práctica derivada de una reforma, los directamente involucrados recuperan su experiencia y conocimiento para desarrollar dicha práctica.

6.2.3 La reflexión de la formación práctica de las alumnas en el Jardín de Niños: entre la dependencia y la autonomía

En el nuevo currículum de la licenciatura en educación preescolar, se considera que la formación de la alumna se llevará a cabo, tanto en la Escuela Normal como en el Jardín de Niños.

En el caso del Jardín de Niños donde las alumnas realizarán sus prácticas de observación y de intervención para lograr la formación práctica que propone el programa de la asignatura, al momento de que las maestras realizan la planeación-programación de estas actividades sugeridas por el currículum formal, realizan la reflexión sobre la necesidad de establecer una nueva relación entre la alumna-practicante y la educadora frente a grupo.

En el análisis del programa de la asignatura de ITD, las maestras perciben que esta nueva relación entre la educadora frente a grupo y la alumna-practicante en el Jardín de Niños, propone la formación de la alumna a partir de transformar sus capacidades en la práctica, lo que involucra a la educadora en un papel importante para lograr dicha formación, lo cual plantea la necesidad de que la educadora este informada para que entienda, cual es el rol que ahora tiene que cumplir para lograr los propósitos formativos de las prácticas que plantea el nuevo currículum formal de la licenciatura en educación preescolar.

La reflexión de las maestras sobre la nueva relación entre la alumna y la educadora, se basa en establecer una relación de comunicación para realizar de manera coordinada, las actividades que la alumna va a desarrollar en su práctica de intervención. Lo que significa cambiar la relación de subordinación en la que tradicionalmente se realiza la práctica de la alumna en el Jardín de Niños, donde bajo la idea de la “ayudantía” la educadora impone lo que debe hacer la alumna:

“Elsa: Llegas a un jardín y le dices (a la educadora); yo voy a ayudar, la ayudantía. Aquí entonces en lo que es la planeación (de las actividades), yo te decía que no hay que perder de vista el tema que tiene la educadora... Entonces cuando (la alumna) llega al jardín y la educadora llega a ver lo que ella trae (en su planeación), no pero me hubieras hablado, estoy hablando de tal o cual proyecto, entonces siempre si tiene que haber una cierta relación. O sino como ella va ir una semana, yo les apuesto lo que sea, que la educadora le va a decir lo que tienen que hacer (la alumna), le va asignar actividades, como ayudantía... Entonces yo creo que todo ese tipo de situación, nos lleva a que con la alumna, si podemos tener los elementos más consolidados de lo que es llevar un plan de actividades y que ella lo tenga (elaborado) antes de realizar ese tipo de práctica en el jardín, si (además) consideraremos algunos elementos, posibilidades y recursos.” (ORAI21100, p. 31)

Las maestras Evelia y María Nieves participan en esta reflexión de manera complementaria, ellas proponen para garantizar la relación de comunicación que considera la maestra Elsa, la elaboración de un documento explicativo sobre el nuevo enfoque de las prácticas de la alumna, dirigido al personal docente de los jardines de niños, donde las alumnas van a realizar sus visitas, por lo que toman la decisión de diseñar y elaborar un documento informativo en los términos siguientes:

“Evelia: Eso nos llevaría, María Nieves, a elaborar un documento para los jardines donde se especifique, cómo debe ser entendida la práctica de ayudantía...”

María Nieves: De lo que dice Evelia del documento, yo creo que sí... acercarnos más, a partir de un documento que se estructure en función de la explicación: ¿Cuál es el propósito del curso? ¿Cuál es la intención de que la alumna vaya a la observación? O cuando se introduzca a la situación, aquí a diferencia del otro modelo (la licenciatura, plan 1984), es difícil quitártelo ¿no? La cuestión de la ayudantía y todo. Hay que meternos un poco en la lógica de que son actividades de apoyo y de organización del grupo ¿no? O sea, ciertamente caería dentro de los cánones de la ayudantía.

Elsa: Algo más amplio.

Coo: Digo algo más amplio que esos tres renglones que dicen ahí, en la página 20 (del programa de estudio). Pero tendríamos una tarea de irlo fundamentando nosotros ¿no? A partir de lo que esta ahí y poderlo organizar de manera que se pueda documentar más para las escuelas (los jardines de niños). Incluso para la coordinación (de prácticas).” (ORAI21100, pp. 31 y 35)

Las maestras llevan a cabo la reflexión del papel de la educadora en la formación de prácticas de la alumna a partir de lo que comprenden y propone el currículum formal. La necesidad de establecer una relación de comunicación, como lo demanda el nuevo enfoque de las prácticas en el Jardín de Niños y como lo establece el propio programa de la asignatura, tiene como resultado que las maestra propongan el diseño y elaboración de un documento informativo para dar

a conocer a la educadora el enfoque actual de las prácticas de la alumna en los jardines de niños, de acuerdo al nuevo currículum formal.

Las maestras hacen la reflexión del papel de la educadora en la formación práctica de la alumna en función del cambio entre la práctica tradicional y la nueva práctica de formación de la futura educadora como una profesional de la educación, lo cual implica la transformación de la relación entre la educadora y la alumna, de dependencia por una de autonomía, que posibilite a la alumna transformar sus capacidades para aprender a tomar decisiones sobre la planeación de su intervención en el aula.

En la reflexión del papel de la educadora frente a grupo en la formación práctica de la alumna en el Jardín de Niños, las maestras también reflexionan sobre la participación de la educadora en la evaluación de la práctica de la alumna. En este caso la evaluación esta referida a las observaciones que se hagan a las actividades planeadas por las alumnas y que tal y como lo propone el programa de la asignatura son consideradas al realizar la evaluación de la experiencia vivida.

La maestra María Nieves inicia la reflexión cuando plantea como primer aspecto a discutir, si la educadora va a evaluar (hacer observaciones) el plan elaborado previamente y el desarrollo de las actividades por la alumna:

“María Nieves: Yo quería comentar un punto que no tratamos respecto de lo que es la planeación (de actividades) para (la) práctica (de intervención), si consideramos que en el plan de trabajo que llevan las alumnas con los indicadores que vienen aquí en la lectura básica y que acordamos se incluyera... que la educadora le haga observaciones.” (Ob. 10, p.374)

La maestra Elsa propone que sean las alumnas quienes hagan sus propias observaciones y para lo cual propone una columna donde estas las registren:

“Elsa: En la columna, hay no, yo lo que dije, que haga (la alumna) las de ella, pero yo le puse (columna) de la observación. Sabes por qué... más o menos con el formato hicimos una serie de actividades, algunas, pero algunas (otras) pusieron unos objetivos, otras yo les señale, el objetivo de esta visita, es realizar actividades de apoyo y organización, ese es el objetivo, el objetivo general exacto. Pero pónganlo

como encabezado y bueno, pones sus actividades lunes, martes, miércoles, jueves y viernes. Y en una columna de su misma carta descriptiva o de su mismo escrito, ahí ustedes les van a poner sus observaciones del lunes. Las observaciones por separado, al final de cada mañana, vamos a exponer sus observaciones. Este, yo no les pedí que le entreguen ese formato a la educadora, ahora lo puedo hacer todavía...” (Ob. 10, pp.374-375)

La maestra María Nieves recupera la experiencia vivida en anteriores procesos de planeación de la práctica de intervención de las alumnas al aula del Jardín de Niños:

María Nieves: Si mira yo quería comentarlo, porque a mí me surge la duda, cuando yo revise con ellas (las alumnas) y me decían ellas, bueno, nosotras incluimos el punto de la planeación, para que ellas lo vayan haciendo ahorita. Ahorita hemos hecho ejercicios, que tuvieran así como preparados ellas para sus cinco días ¿no? A reserva de que todavía lo van a comentar con la maestra, pero entonces si surgió la duda de sí la maestra les iba a evaluar. Bueno y en otros momentos en que las chicas han ido, se les consideran sus observaciones, sobre lo que le dijo la educadora, respecto a lo que ellas planearon, si sería pertinente, yo les dije que sí.” (Ob. 10, p. 375)

La maestra María Nieves plantea la necesidad de contar con las observaciones que la educadora le haga a la alumna sobre las actividades realizadas en la práctica, como ha sucedido con otras experiencias, por lo que propone que en el documento de planeación que las alumnas elaboran, se incluya una columna de observaciones donde la educadora haga las observaciones que considere necesarias. La maestra Elsa considera que son más convenientes las observaciones que la propia alumna haga de su trabajo, sin embargo, no se opone a lo que propone la maestra María Nieves. En lo que las maestras acuerdan se recuperan cosas de las dos propuestas:

“María Nieves: Y a reserva que ellas, recuperen entonces la evaluación y ahí incorporarán su auto evaluación, sí, en este mismo documento y que les firmarán y les sellarán cada uno de los planes. Les digo, no es otra situación más que lleven ustedes el control de lo que es su planeación. Ahora, ustedes han hecho ejercicios y pudiéramos... aquí te piden como el antecedente de lo planeado. Sin embargo yo lo que quisiera, que ustedes cada día ajusten esta planeación de acuerdo a lo que están viviendo, a lo observado, a lo que evalúan, a la respuesta de los chiquitos, lo vayan acotando cada día y lo presenten cada día a su clase.

Elsa: Aja, yo igual, o sea ellas ahorita supuestamente, pueden enseñarle a la educadora, día por día o los cinco días juntos. Pero que les ponemos ahí, una columna, observación.

María Nieves: Bueno no sé como lo determinaste. Yo no lo (precise) les deje que el espacio sea libre ¿no?

Elsa: Para que ellas (las educadoras) les dieran alguna observación.
María Nieves: Y que tengan un rubro que diga observaciones de la educadora.
Elsa: Ah, bueno.
María Nieves: A partir de lo planeado, lo que ella esta poniendo a consideración.”
(Ob. 10, p.375-76)

En este sentido, las maestras planean que en la nueva relación entre la educadora y la alumna practicante, la alumna establezca una comunicación con la educadora para informarle lo que ha decidió realizar en su práctica de intervención y se espera que la educadora contribuya a que la alumna viva una experiencia formativa y le haga observaciones sobre lo que al estar a la mira de la experiencia práctica de la alumna, considera necesario comentar.

Las maestras coinciden en plantear que en la formación de la alumna esta participando el docente de la normal y la educadora frente a grupo, por eso la alumna debe tener una relación de comunicación con la educadora, pero no para que le diga qué va hacer, si no para que ella conozca lo que la alumna decidió realizar como actividades de apoyo y organización y que ha sido aprobado por su maestra en la normal, antes de la práctica de intervención mediante la revisión del plan de actividades.

6.2.4 La reflexión de la formación práctica de la alumna: entre la supervisión y el acompañamiento profesional y de calidad

La reflexión sobre una nueva relación entre la educadora frente a grupo y la alumna practicante, tiene su complementación con la reflexión que hacen las maestras sobre la nueva relación que hay que establecer entre el docente de la normal con la alumna practicante, con la finalidad de contribuir a la formación práctica de la alumna.

La maestra María Nieves inicia el análisis de un punto planteando por las alumnas, la relación que tienen con algunos docentes de la normal que integran la Academia del Primer Grado, en las prácticas que realizan en el Jardín de Niños:

“Coo: Yo tenía una preocupación, ellas me decían que quién iba a verlas en esta práctica. Les digo; bueno estamos pidiendo y ustedes hagan también labor con nosotras de que los maestros que estén con ustedes, nos apoyen en esta actividad. O sea por que la idea de ahorita, es que van a supervisarnos. No la idea es que vamos a ir en apoyo a ustedes, Ahorita, ella misma lo decía, la lectura, ya ves que hay varios elementos, se sientan con elementos, sin embargo nada es seguro ¿no? Que hay momentos en que hay desajustes, que la planeación es flexible, en fin. Y de ahí ir recuperando esa posibilidad de ellas a partir de enfrentarse con el grupo. Ahí viene una serie de consideraciones. Bueno yo les dije; nosotros no vamos en actitud de supervisar, sino de apoyo, de que si algo se presenta, verdad, nosotros podamos orientarlas a dar una solución a las preocupaciones que tienen. Entonces siéntanse en confianza, de que si va cualquiera de nosotros...” (Ob. 10, pp. 393-394)

La maestra María Nieves plantea que los docentes de la normal tienen que ir a la práctica de la alumna en una actitud de apoyo y no de supervisión. Sin embargo, reconoce que no todos los docentes asumen la misma actitud y hay quienes exageran, lo cual tiene como consecuencia que se ponga atención a cuestiones menos importantes que el desempeño de la alumna en su práctica y provoca que las alumnas no se sientan seguras, a pesar de que tenga elementos para fundamentar lo que hace:

“María Nieves: Yo por lo menos pienso estar en cada escuela y que ellos (los demás docentes del primer grado) me hagan también un apoyo, digo habrá diferentes actitudes que tenemos que enfrentar, cada día. Yo más que en ese sentido de calificarlas, o sea, vamos en sentido de apoyo. Yo creo que eso hay que hacer sentir a los compañeros, por que hay alguna gente... Ellas están preocupadas concretamente, por el área de Metodología, que la actitud es muy de supervisión, de crítica, muy de desvalorizarlas. Incluso de hacerlas sentir en ocasiones un poco mal. Les digo, pero bueno ustedes también, sostengan lo que saben, porque no es posible que ustedes no puedan fundamentar lo que hayan aprendido y por qué razones, (lo) hagan de otra manera. Deben estar seguras, por que nos es posible que a nivel de una personalidad, ustedes se quiebren. Si no que ya tienen elementos, tienen seguridad... Mira a diferencia de otros momentos, incluso con segundo año, aquí mismo en la escuela, la gente muy segura, están como dijeron que ya las fueron llevando las lecturas. Y sí, yo protestaba el día viernes por que les dejaron más lectura de lo que esta planeado, pero creo que fue muy importante los puntos que se trabajaron y tuvieron la posibilidad de que en pequeños grupos de poderlo dialogar y poderlo profundizar, si quieren por grado, si quieren por asignatura. Y bueno, la propuesta que entreguen, tiene que tener la lógica de lo que están planeado, en la idea de ya echarlo a andar. Le digo son momentos de evaluación y veamos en la posibilidad de construcción de lo que va a ser (el) estilo de ustedes. Y de eso serían dos cosas que han aprendido. Entonces, yo creería que los maestros platiquemos de que si vayamos en el sentido del apoyo a las alumnas, más que intimidarlas o hacerla sentir mal. Bueno por supuesto la presentación (uniforme, limpio y bien presentado) y eso no esta demás decirlo, pero hay quien se fija en el uniforme, llevan camisa blanca y limpia y a partir de ahí hacen una crítica a la práctica. Pero aquí vamos más en el

sentido que yo quisiera que los maestros observen, el desempeño de la alumna. Recuperando ahí los elementos de las competencias y de las orientaciones que incluso están para nosotros. En qué sentido, el maestro acompaña a la alumna en estas prácticas ¿no?” (Ob. 10. pp. 394-395)

La maestra María Nieves reflexiona sobre como el desarrollo del currículum formal requiere de una nueva relación entre el docente de normal y la alumna practicante. La maestra percibe que el nuevo currículum plantea una figura del docente de normal, como el que apoya a las alumnas en la práctica en el Jardín de Niños, lo cual según ella, no ha sido entendido todavía por todos los docentes de la Academia de Primer Grado de la ENMJN, que participan en la implantación de dicho currículum, ya que se sigue en la actitud de supervisar a la alumna, lo cual es motivo de preocupación.

La maestra María Nieves al referirse a que los docentes de la normal deben asumir una actitud de apoyo, de acompañamiento que en la formación práctica posibilite la transformación de capacidades de la alumna, por medio de las orientaciones que reciba del docente de la normal. El “acompañamiento profesional y de calidad” aparece como el tipo de relación que debe desarrollar y fomentar el nuevo docente de la normal en la formación práctica de la educadora. La maestra María Nieves reflexiona sobre cómo es que el docente se tiene que ubicar en esta nueva relación, por lo que es necesario el cambio de actitud, así como asumir un compromiso profesional en las actividades académicas que realiza en atención a la formación práctica de la alumna.

“María Nieves: Y decirles también lo de la posibilidad del horario, cómo evaluaríamos nosotros con el grupo. Hay prioridad por que asistamos todos a la práctica, que estemos con las alumnas. No pongamos pretextos de que no podemos ir, de que tenemos una comisión.

Elsa: Si pues yo la vez pasada en un grupo, éramos yo y nada más otro compañero (de todo el grupo de docentes del primer grado).

María Nieves: Decíamos que no cerráramos los criterios de observar y evaluar de nuestra parte, porque finalmente es una práctica de apoyo. Que la vemos en ese sentido, daremos nuestro apoyo de lo que las alumnas requieren con ciertas situaciones de cambio o no sé.” (Ob. 10, p. 395)

En los planteamientos de la maestra María Nieves, se percibe que se establece una relación entre la nueva concepción de formación del nuevo currículum formal, con la nueva práctica de formación de maestros, lo que implica un nuevo docente de normal. Es decir, se establece una relación de correspondencia entre los requerimientos del trabajo docente que plantea tanto el currículum formal, con el cambio de actitud y el asumir un compromiso en el caso del docente de la normal. Lo cual entra en tensión con las prácticas que se han institucionalizado en la ENMJN, por lo cual la maestra plantea que se requieren ciertas situaciones de cambio, que en este caso están referidas a la actitud de apoyo y no de supervisión, así como la de asumir un compromiso y no de simulación por parte del docente de normal:

“Elsa: Sí, un poco sus actitudes su disposición su intervención con los niños, yo creo que todo eso, es (una) forma de observarla, a ellas (las alumnas). En fin, yo creo que otra forma de evaluar son los indicadores.

María Nieves: No, por eso decíamos que no lo cerremos a indicadores, por que mira esta vez hicieron trampas algunos. Pusieron indicadores de otros grados, dijeron que eran de primero. Y cuando Consuelito hablo conmigo, (que) nosotros habíamos planteado indicadores, me dijo, ¿cuáles? Así como puntuales, no. Fue abierto en la observación.

Elsa: Además estos indicadores eran del alumno, los conocimos nosotros para saber cual era la participación de la alumna, nada más.

María Nieves: Nosotros iríamos en el sentido de que igual la parte formal (se cumpla), si asiste puntual, si lleva su material, su plan de trabajo.

Elsa: Yo creo que eso también es importante y nos ayuda (que) el maestro que observa desde muy temprano, (nos diga) llegó muy temprano al jardín. Y si no sirve, nos sirve a nosotros el hecho de que te diga. Mira llegaron todas muy (puntual), cuando yo llegue ya estaban todas ahí. Esa es mi observación. Y cuando te dicen, fulanita llego cuarto para las nueve, corriendo para los salones, que bueno que los maestros te lo señalen, porque de alguna manera te permite, casi siempre ubicar a la (alumna) que en el grupo, por ahí ande, te encuentras otras cositas. Si es bueno, o sea, ese tipo de situaciones si, pero no esa acción de ir con el aspecto (de supervisor) a que la alumna piensa que la están (sancionando, no).” “(Ob. 10, p. 396)

La maestra Elsa expone sus ideas de lo qué debe de observar el docente de la normal de la alumna en su práctica: sus actitudes, su disposición, su intervención con los niños. Además de que observe desde temprano para informar sobre la puntualidad de la alumna en su práctica. La intención de sugerir éstos aspectos de la observación del docente se percibe que es para que la alumna no se sienta

evaluada, sancionada, que cambie la manera de cómo el docente se relaciona con la alumna durante su práctica en los jardines de niños.

La maestra María Nieves apunta que tal vez vayan a recuperar la misma información, pero lo importante es el cambio de actitud en la visita de los docentes de normal a los jardines de niños, donde desarrollan su práctica las alumnas. Además, propone centrar la observación, en lo que es la práctica de la alumna:

“María Nieves: Ahorita digo en el sentido de la práctica, bueno pues con llevar su plan de estudios y desarrollar la planeación, de lo que esta presentando.

Elsa: Que este haciendo cosas.

María Nieves: Si su actitud es una actitud de participación para con la educadora, para con el grupo, si hay respeto de ella asía el niño, al trabajo de la maestra. Si hay una cooperación entre las compañeras. Yo creo que esto si. Si quieres se los puntualizamos y ya. No sé que otro punto estaría...

Elsa: Si bueno, si podemos señalar algunos puntos: en cuanto al desempeño de la alumna, su planeación... si esta realizando actividades con los niños, su actitud, su disposición. “(Ob. 10, pp. 396-397)

Se percibe que el cambio de actitud y de asumir el compromiso en la formación de la alumna esta implicando la atención en la formación de la alumna en cuestiones centrales, como su desempeño en la práctica que es más trascendente que poner el énfasis en cuestiones de forma, de lo formal, como se había institucionalizado con las prácticas de supervisión que los docentes hacían con el plan de estudios anterior (1984).

6.2.5 La reflexión sobre las prácticas de las alumnas en el Jardín de Niños: el desfase de la normatividad que rige las prácticas de las alumnas

Las maestras de la academia de Asignatura cuando hacen la planeación-programación de las visitas de las alumnas al Jardín de Niños, encuentran un problema en la organización institucional, concretamente con la Coordinación de Prácticas de la ENMJN. El problema que se presenta esta referido al desfase en lo que propone el nuevo plan de estudios 1999, con la normatividad vigente del plan de estudios anterior 1984, con respecto a las visitas a los jardines de niños donde

las alumnas realizan sus prácticas de observación y de intervención. Por lo tanto, la reflexión de las maestras se hace en términos de reorganizar la normatividad que rige estas prácticas para ponerla en correspondencia con los requerimientos del nuevo currículum mediante otro proyecto:

“María Nieves: Consuelito (la Subdirectora Académica) había comentado cuando me entrego mi horario... queremos que se haga un proyecto de práctica diferente de lo que se viene haciendo, les parece que primero (lo haga)... Por qué, por que somos las que conocemos. Yo sentí un poquito de desfase con la coordinación de prácticas y no es personal para las compañeras, o sea, yo les dije que por qué no leían, por que yo sentí muy administrativo el trámite (en la experiencia del semestre anterior). Que también no vas a cambiar una estructura de pensamiento tan fácil, nomás porque ahí dice en el nuevo modelo. Sin embargo, creo que eso es lo pertinente, recuperar los rasgos (del perfil de egreso) a lo largo de todo lo que hacemos. Nosotros por lo menos lo recuperamos desde que planteamos nuestro plan de curso. Y se me hizo a mí pertinente irlo recuperando para el proyecto de práctica.” (ORAI21100, pp. 36-37)

La preocupación por establecer una relación de correspondencia entre la normatividad de las prácticas de esta institución y el nuevo enfoque que éstas tienen, pone de manifiesto que un momento de transición genera una situación de tensión entre los docentes que están implantando el nuevo currículum formal y la normatividad institucional. El desfase que se presenta entre la normatividad y el nuevo enfoque de las prácticas de las alumnas, permite visualizar que la implantación del nuevo currículum es un proceso gradual que va incorporando la reforma de la educación normal en esta institución educativa, así como el papel que tiene que cumplir el grupo de profesores encargados de la implantación del nuevo currículum durante un periodo de transición entre lo viejo y lo nuevo. Es decir, se trata de un proceso gradual, ya que no todos los docentes participan al mismo tiempo, sino conforme se va avanzando por semestre y grado. Por ende, los cambios a la normatividad se van incorporando de manera gradual y no de la noche a la mañana o por decreto, como lo menciona la maestra María Nieves; “Que también no vas a cambiar una estructura de pensamiento tan fácil, nomás porque ahí dice en el nuevo modelo.” Por esta razón, esta tensión entre la institución y los sujetos, se va a superar de manera gradual, conforme lo nuevo se incorpore a la organización institucional.

Recapitulación

La experiencia y los conocimientos del docente de normal: lo propio ante una nueva práctica de formación de formadores

La reforma de la educación normal tiene como resultado una nueva licenciatura para la formación de maestros en la educación preescolar. La implantación de este nuevo currículum cuenta con un programa de actualización dirigido al docente de normal, cuyo propósito es capacitarlo para el desempeño docente. Por esta razón es que puedo afirmar que en el caso de nuestro país, la formación del formador de formadores, es una tarea pendiente de la política educativa, ya que hasta el momento no existe una institución o programa que ofrezca al docente de normal una formación como profesional de la formación, que posibilite la profesionalización de su práctica de formación de maestros.

Ante esta ausencia de la política educativa, en el momento de transición entre un modelo curricular a otro, se crea una tensión entre el sujeto y la institución. Esta tensión genera un conflicto cuya principal consecuencia es la angustia y la incertidumbre en el docente de normal, al enfrentar una nueva práctica de formación, las cuales son canalizadas de manera positiva en los espacios de socialización.

Las prácticas curriculares de organización de la docencia y de planeación de la enseñanza, en las Academias de Grado y Asignatura respectivamente, las visualizo como las principales acciones de formación-profesionalización del docente normal en el contexto de la institución, que inician cuando el docente recibe la nueva propuesta curricular en el Curso Estatal de Actualización y comienza a comprender el qué tiene que enseñar de acuerdo al currículum formal, hasta el momento en el cual toma decisiones sobre el qué tiene que aprender la

alumna de acuerdo a su experiencia vivida y a sus teorías implícitas, lo cual tiene como producto de este proceso, el currículum reflexivo¹⁰⁹.

El análisis y las reflexiones que el docente lleva a cabo cuando hace la planeación de la docencia y de la enseñanza en los espacios de socialización, es una evidencia de cómo estos espacios al ser una construcción propia de los docentes para tratar los asuntos de la práctica de formación, son una alternativa para la formación del docente de normal como un profesional de la formación. Además como lo menciona Zabalza (1993), el currículum se convierte: “en nuestro territorio profesional, en ese algo que nos une profesionalmente a los profesores más allá de la especialidad específica que cada uno posee (por eso decía que los profesores somos los profesionales del currículum).”

En el caso de la ENMJN, el grupo de docentes encargados de implantar el nuevo currículum formal, al tomar el acuerdo de asumir una postura crítica ante este proceso, mediante “el análisis profundo”, se plantean la idea del currículum como algo problemático, lo cual es muy distinto a ser un aplicador del programa de la asignatura. En este sentido, para entender la importancia de esta postura crítica y reflexiva del docente ante el currículum, me parece conveniente recuperar lo que plantea Zabalza (1993), cuando comenta lo aportado por el movimiento curricular inglés en términos de Stenhouse:

“La idea del currículum como algo problemático... El eje vertebrador de este punto es la reflexión. La reflexión sobre lo que uno hace, sobre los contenidos que enseña, sobre los resultados que obtiene, sobre los problemas que no es capaz de afrontar a solas, sobre las necesidades que han de encarar, etc.

Incluso aunque después no se sepa dar una respuesta adecuada a los problemas, lo importante es que las cuestiones referidas a las enseñanzas vayan apareciendo como <<problemas>> respecto a los cuales merece la pena pensar.”

¹⁰⁹ El currículum reflexivo lo planteo como aquel que es producto del análisis y la reflexión que hace el docente para establecer el qué tiene que aprender la alumna, a partir de que comprende el qué tiene que enseñar de acuerdo al currículum formal. El análisis lo entiendo como la descripción que hace de los contenidos, actividades y lecturas del programa. La reflexión para distinguirla de la anterior, la entiendo como el análisis del currículo formal, mediado por la experiencia y las teorías implícitas del docente.

El análisis del currículum que hace el docente de normal para comprender el qué tiene que enseñar de acuerdo al currículum formal, los lleva a reflexionar sobre el papel de la asignatura que enseña, en la formación de la alumna, lo cual les plantea la necesidad de analizar y apropiarse del papel que tienen que cumplir los docentes de acuerdo a lo que demanda el desarrollo del nuevo currículum formal. Esto último, se plantea como un problema que es necesario pensar para asumir un compromiso como profesional de la formación.

La reflexión del docente de normal sobre la enseñanza, se convierte de esta manera en un medio para la transformación de su práctica de enseñanza, lo cual se complementa con el análisis y la reflexión de otras prácticas sobre su práctica de formación que en su conjunto tienen como resultado, la transformación de la acción y del sujeto en la acción, lo cual tiene como producto la profesionalización del formador de formadores, tal y como lo plantea Jean Marie Barbier, quien sostiene que "... se puede transformar al mismo tiempo la acción y el actor. Sí, por ejemplo, hago el análisis de las prácticas sobre mi práctica es un medio muy importante de profesionalización, esto permite a la vez cambiar la acción y cambiar yo mismo en la acción". (Barbier, 1999, p. 24)

Por otra parte los grupos de académicos de la ENMJN reflexionan sobre una práctica muy generalizada en el sistema político mexicano, es decir, esto es, la consulta previa a todos los sectores de la sociedad para realizar la reforma de la educación normal. Estas consultas se han institucionalizado con la finalidad de contar con el consenso social para garantizar el éxito de dicha reforma. El significado que tienen es contar con la participación de la sociedad en la toma de decisiones gubernamentales, lo cual permite conceptualizar a la propuesta curricular para la educación normal, de carácter mixto, ya que su diseño y elaboración supone la participación del gobierno y la sociedad. Sin embargo, los académicos de esta normal que participaron en dicha consulta cuestionan muy seriamente que esto sea así, ya que de acuerdo a su experiencia vivida

consideran que son las autoridades del sector educativo quienes toman las decisiones sobre el diseño curricular y no los directamente involucrados.

La implantación del nuevo currículum de la licenciatura en educación preescolar, también genera el análisis de la organización institucional, lo cual tuvo como resultado la reflexión de la práctica institucionalizada sobre el desfase de la normatividad vigente para el desarrollo de la práctica de las alumnas en el Jardín de Niños. La normatividad vigente, según mencionaron los docentes, antepone lo administrativo a lo académico, ya que responde más a la forma, que al contenido, es decir, se hace a un lado la experiencia de formación práctica de las alumnas porque se pone más atención a los aspectos de presentación personal de las alumnas.

El equipo de docentes que integran la Academia de Asignatura, en la cual estas actividades forman parte de su currículum escolar, son los que llevan a cabo el análisis y la reflexión de esta práctica institucionalizada, por lo que proponen la elaboración de una nueva normatividad para poder operar la nueva orientación de la formación práctica de la alumna.

Esta situación me permite recuperar y compartir lo que menciona Zabalza (1993) en el sentido de que “coexisten componentes curriculares a nivel de gobierno y que son obligatorios, con otros componentes curriculares que se dejan a la libre determinación” de la escuela normal y de los equipos de docentes que se encargan de operar dicho currículum. En nuestro caso la consecuencia que esto tiene, coincidiendo con lo que plantea Zabalza, es que las producciones de la escuela normal y de los equipos de académicos, los legitima “como constructores de currículum (superando el status anterior en el que su papel era de meros ejecutores de currículum)”, lo cual, en un momento de transición, propicia los cambios en las prácticas de control administrativo del currículum y permiten a los docentes de normal ejercer con cierta autonomía su profesión, adaptando su

práctica de formación a las necesidades de los alumnos y a las condiciones de cada situación.

En el caso de la ENMJN los grupos académicos generan este tipo de producciones como resultado del análisis y reflexión de las prácticas sobre su práctica de formación, como sucede por ejemplo con el documento informativo dirigido a la educadora frente a grupo, en el cual se propone dar a conocer la finalidad formativa de las visitas de la alumnas a los jardines de niños para realizar las prácticas de observación y de intervención. La intención de las maestras es superar la práctica de ayudantía que se ha institucionalizado con el anterior modelo de formación, lo que significa establecer una nueva relación entre la educadora frente a grupo y la alumna practicante. Complementando lo anterior, las maestra propone también la transformación de la práctica de supervisión, que según ellas, asumen los propios docentes de la ENMJN cuando van a los jardines de niños en donde las alumnas se encuentran realizando su práctica. La intención es proponer un tipo de acompañamiento profesional y de calidad en la formación práctica de la alumna, lo que significa establecer una nueva relación entre la alumna y el docente de normal. En este sentido, la formación-profesionalización del formador de formadores en el contexto de la institución, se puede entender como resultado de la familiarización que tiene con el currículum formal, así como del análisis y la reflexión de las prácticas sobre su práctica de formación, cuando organiza la docencia y hace la planeación de la enseñanza en los espacios de socialización.

CONCLUSIONES

1. La educación básica y normal: analogía de una historia propia

El proceso de formación del estado-nación en los países capitalistas como el nuestro, llevaba aparejado el establecimiento de la educación pública, en el cual, la educación básica poseyó un papel significativo. La ingerencia del estado en los asuntos educativos desde su surgimiento hasta nuestros días, asumió un especial interés en el control de la educación básica y normal.

La fundación y el desarrollo en el tiempo de la educación básica y normal transcurren de manera similar, debido a que los cambios de la segunda generan un proceso de reforma afín a la primera. Por esta razón es posible afirmar que la concepción de educación básica constitucionalmente obligatoria laica y gratuita, y la educación normal para la formación de sus maestros, controlada por el estado, van de la mano en nuestro país.

La formación del estado-nación, se llevó a cabo mediante una serie de acontecimientos que tuvieron como resultado los cambios sociales que se requerían para la formación del capitalismo en México, es decir, era necesario establecer las condiciones materiales necesarias para que esto sucediera. Una de estas condiciones fue la creación del sistema de educación pública, lo cual, implicó definir los niveles educativos que lo constituirían. El establecimiento del nivel básico del sistema educativo y la determinación de los niveles que lo conformarían, fue acompañado de la fundación de las instituciones autorizadas para la formación de los maestros encargados de la educación de este nivel del sistema educativo. María de Ibarrola (1998) en su trabajo; "La formación de los maestros en el siglo XX", plantea cual fue la finalidad de crear la escuela normal:

"Las escuelas normales creadas en Francia a raíz de las grandes transformaciones impulsadas por la Revolución francesa, se fundaron con el fin de brindar la seguridad de una instrucción pública eficiente en todas las escuelas de un país (y la igualdad

para todos) a partir de escuelas formadoras de maestros que fueran la “norma”, el tipo que siguieran todas las otras. Su nombre deriva del latín *norma*, regla”. (Ibarrola, p.245)

En relación a la función que tenía que cumplir, la misma autora menciona:

“El nombre de la escuela normal explica bien el objeto de tal institución: sirve de norma y de regla a la que debe ajustarse la enseñanza: es la escuela matriz o central de la que derivan las demás escuelas. En la normal se forma y educa al maestro perfeccionando sus conocimientos y aprende prácticamente a transmitirlos haciendo de las escuelas anexas la clínica del profesorado: enseñar a enseñar”. (Ibarrola, 1998, p.246)

En el caso de nuestro país, a fines del siglo XIX, se funda la institución encargada de formar a los maestros para la educación básica. En ese entonces en la misma escuela normal en la que se forman los maestros de primaria, se forman a quienes se encargan de la escuela de párvulos, esto se explica, por que en términos de la política educativa de aquel tiempo, la educación básica obligatoria era la primaria.

Durante la primera mitad del siglo XX, la educación preescolar no es considerada como obligatoria, aunque se ofrece este servicio.¹¹⁰ En este mismo intervalo de tiempo para María Bertely (2003) “... en la etapa posrevolucionaria cuando, en el marco de la industrialización de los servicios educativos públicos en México, se planteó lo que identifiqué como el debate entre la *función pedagógica o asistencial* que debería cumplir el servicio destinado a niños menores de seis años”, este debate tuvo como principal consecuencia que los jardines de niños pasaran en 1937, al Departamento de Asistencia Social Infantil de la Secretaría de Asistencia Pública por considerar que este servicio era más asistencial que educativo. Fue en 1942, cuando la educación preescolar fue reincorporada a la Secretaría de Educación Pública. Asimismo durante los años cuarenta se creó una institución dedicada exclusivamente a la formación de maestros para el nivel de la educación

¹¹⁰ María Bertely (2003, p.10) En su artículo “Paradojas de la reforma al estatuto jurídico de la educación preescolar”, menciona que: “Del porfiriato a finales de los años treinta del siglo XX... la educación preescolar se ofrecía a determinados sectores sociales de las zonas urbanas de México y, hasta 1927, solo se reportan 129 planteles educativos en todo el país, con un escaso número de alumnos”.

preescolar, ya que se llevaba a cabo en la misma normal de maestros para la educación primaria.

Durante la segunda mitad del mismo siglo XX, se comenzó a considerar la importancia de la educación preescolar en el sistema educativo nacional. Sin embargo, es hasta principios del siglo XXI, cuando la educación preescolar se convierte en la base del sistema educativo nacional, ya que se decreto (noviembre del 2002), que este nivel fuera el primero de la educación básica obligatoria.

El hecho de que en la conformación del sistema educativo nacional, la educación normal se fundará junto a la educación básica obligatoria, tiene como consecuencia que el destino de ambas se encuentre estrechamente vinculados, ya que al reformarse la educación básica, se reforma la educación normal. Es decir, la ingerencia del Estado en los asuntos de la educación básica para controlar los fines, los objetivos y las funciones que tiene que cumplir, se extiende a la educación normal. Una evidencia de este hecho, es que actualmente, se continúa organizando el sistema educativo bajo esta misma lógica: la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, de la Secretaría de Educación Pública.

2. La formación del formador de formadores: ¿olvido o negligencia?

En el caso de la historia de nuestro país, en la política educativa hay una tarea pendiente con relación a la formación de los docentes de las normales, encargados de formar a los futuros maestros de la educación básica; ofrecer una formación acorde con los requerimientos que le demanda el desarrollo de su práctica de formar maestros, a pesar del papel tan importante que ésta tiene para alcanzar con éxito la reforma educativa en la escuela pública mexicana. Por esta razón me pareció necesario cuestionar si trata de un olvido o de una negligencia.

La educación normal actualmente ésta enfrentando una cuestión difícil de aceptar; la poca o nula existencia de una instancia que ofrezca una propuesta sistemática y permanente para la profesionalización de sus propios docentes. La mayoría de los profesionales de la formación de la educación normal, en el actual proceso de implantación del nuevo currículum formal, en el proceso de transición de una vieja a una nueva práctica de formación, son docentes de la asignatura que pretenden enseñar y que han accedido a impartir estos cursos por diferentes vías. Esto plantea un problema inicial, la ausencia de una formación que les permita transmitir correctamente los contenidos de sus cursos. Generalmente estos docentes por el tipo de cursos de actualización que reciben, carecen de conocimientos suficientes sobre el enfoque en el que se diseño el nuevo currículum y con lo único que cuentan es con su experiencia y saber docente, que han adquirido a lo largo del tiempo que han sido formadores de maestros. De este modo, se han convertido no únicamente en docentes que se limitan a transmitir contenidos nuevos con técnicas tradicionales y obsoletas, sino que su formación se convierte en el principal obstáculo a vencer para alcanzar el perfil de egreso que orienta la formación de la educadora en el nuevo currículum de la licenciatura en educación preescolar en el que se trabaja.

La práctica de la política educativa de llevar a cabo primero la reforma de la educación básica y después la de la educación normal, ha tenido y tiene como secuela que se genere la separación de la formación con la práctica docente que se realiza cotidianamente en la escuela pública. Una muestra de este hecho lo encontramos en la forma como actualmente, la política educativa reconoce y se preocupa por que exista la vinculación entre la formación y la práctica docente, tal y como se expresa en los documentos oficiales, como el Programa Nacional de Actualización del Maestro en Servicio y el Programa Nacional de Fortalecimiento y Transformación de la Educación Normal.

En los tiempos de la reforma a la educación normal de 1984, la formación y trayectoria de los formadores de maestros era peculiar, en ese entonces, muchos de ellos en su formación, contaban únicamente con estudios de normal básica y una licenciatura de la Normal Superior o del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio y muy pocos con estudios universitarios. Con relación a su trayectoria como docentes, la mayoría habían sido maestros frente grupo en el nivel para el cual estudiaron y posteriormente fueron habilitados como docentes de una escuela normal.

El desarrollo del currículum de la licenciatura de educación normal de 1984, requería de la formación de un nuevo docente de la escuela normal para desplegar procesos educativos con alumnos de mayor escolaridad (bachilleres) y más edad, así como manejar nuevos contenidos ausentes en la cultura normalista.

Además, se puso de manifiesto ante estos cambios, la ausencia o falta de una política educativa para atender la formación del formador de formadores, lo cual tuvo como principal consecuencia que se daba la reforma curricular de la educación normal, sin instrumentar un plan o programa de formación del docente de normal, generando serios problemas ante la falta de conocimientos y metodologías para desarrollar una docencia superior, en la impartición de los nuevos cursos, así como para fomentar e impulsar las nuevas funciones académicas como institución de educación superior: investigación y difusión y extensión universitaria.

En la actual reforma educativa en nuestro país, las innovaciones en los planes y programas de estudio de la educación básica iniciados en 1992, tuvieron como consecuencia la adecuación de los contenidos de las licenciaturas de la educación normal a los requerimientos de la educación básica. Adecuación que plantea necesariamente una transformación de la práctica de formación en este tipo de instituciones.

La reforma a la educación normal se realiza a través de un Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales y por medio de un proceso gradual que se inició en 1997 y concluyó en el año 2001. Este Programa asume los compromisos del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, de otorgar prioridad a la consolidación de las escuelas normales y mejorar su funcionamiento. Por esta razón, se plantea que las escuelas normales deben seguir formando a los maestros de educación básica y realizar acciones para fortalecer las instituciones normalistas en su condición de centros auténticos de educación superior. En este sentido, se establecen los componentes esenciales que determinan el funcionamiento real de una institución educativa, en franca oposición a la reforma de 1984:

“Se sabe, por la experiencia de diversos intentos de reforma en la educación, que una modificación parcial y limitada a un solo aspecto de la organización institucional, tiene pocas posibilidades de éxito. El caso más frecuente ha sido el de esperar que sólo el cambio de los planes y los programas de estudio tenga la suficiente fuerza para modificar en el sentido deseado las prácticas y los resultados de la enseñanza y el aprendizaje. ” (Plan de Estudios de la Licenciatura de Educación Primaria, 1997)

En esta investigación se tuvo una especial atención a las líneas de transformación curricular y la de actualización, ya que se considero que están muy relacionadas entre sí y, mediante estas es posible establecer una relación entre la formación del formador de formadores y la profesionalización del futuro maestro.

La línea de transformación curricular para mi representa el objeto de la línea de actualización, ya que en ésta se establecen las competencias que define el *perfil de egreso*: habilidades intelectuales específicas, dominio de contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela (se definen habilidades, conocimientos, actitudes y valores para cada campo de las cinco competencias que comprende dicho perfil). Por esta razón, este contenido, es necesario tomarlo en cuenta en la formación del formador de formadores, ya que como se menciona en el PNFyTEN, los rasgos del perfil se

consideraron en la elaboración de los planes y programas y deben ser considerados como criterios para evaluar el desarrollo curricular:

“Los rasgos del perfil son el referente principal para la elaboración del plan de estudios, pero también son esenciales para que las comunidades educativas normalistas dispongan de criterios para valorar el avance del plan y los programas, la eficacia del proceso de enseñanza y de los materiales de estudio, el desempeño de los estudiantes, así como las demás actividades y prácticas realizadas en la institución.

Todos los rasgos del perfil están estrechamente relacionado, se promueven articuladamente y no corresponden de manera exclusiva a una asignatura o actividad específica...” (Plan de estudios, 1997)

La línea de actualización aparece entonces como aquella que proporciona al docente de normal, la formación para implantar el nuevo plan de estudios. Lo que llama la atención, es como la actualización que se ofrece reduce la formación del formador de formadores a la capacitación para operar los programas de las asignaturas que conforman el plan de estudio, o hay algo que no queda claro; ya que de acuerdo a la línea de transformación curricular, de manera implícita se suponen el impulso de ciertas competencias profesionales del docente como un profesional del currículum: la planeación-programación y la evaluación del desarrollo curricular. Sin embargo, en los Cursos tanto Nacional como Estatal de Actualización sólo están demandando al docente asumir la función que deberá cumplir de acuerdo al nuevo perfil de egreso, lo cual se traduce en considerar los rasgos del perfil de egreso, en la planeación-programación de la asignatura, tal y como se espera suceda con los productos que elaboran los docentes en dichos cursos.

En la experiencia iniciada en el caso de la licenciatura en educación preescolar en el ciclo escolar 1999-2000, la actualización del formador de formadores, se ha limitado a actualizarlo en los nuevos contenidos y establecer la relación de los rasgos del perfil de egreso con los propósitos formativos de la asignatura que le corresponde impartir, lo cual, ha tenido como resultado serios conflictos y dificultades para la transformación de la práctica de formación en la escuela normal, ya que esta se reduce a la práctica docente, es decir, a la docencia como el principal proceso de la formación de maestros.

En este sentido es por lo que puedo afirmar que se continúa sin tener un programa de formación para el formador de formadores, mediante el cual, pueda comprender las implicaciones que tiene para su práctica de formación, el diseño de un currículum basado en competencias, así como las consecuencias que tiene para su trabajo docente el desarrollo de competencias profesionales. De igual modo tener claro el modelo de formación de maestros mediante el cual oriente su práctica. Se supone que con un curso de actualización se capacita al formador en el dominio de los nuevos contenidos y en el desarrollo de las competencias del nuevo perfil de egreso. Otra situación problemática, es la forma de convocar y de llevar a cabo la actualización, esto es, en forma individual, en “cascada” y desarticulada de las decisiones de los grupos académicos quiénes serán los que implanten dicho plan de estudios. Por esta razón, es por la que afirmo que el docente de las normales sobre la marcha se va formando como formador de formadores y tanto en 1985, como en el momento actual, no existe una institución o programa que se encargue de proporcionarle una formación acorde con los requerimientos de su actividad profesional.

3. La formación del formador de formadores: una construcción propia de los docentes en el contexto de la institución

El docente de normal enfrenta “lo nuevo” de su práctica de formación con “lo propio”, con su experiencia y su saber docente, que es completada con la solución personal e idiosincrásica de los problemas prácticos del aula y de la institución, como un marco que genera procesos que implican su formación y por ende, su profesionalización en el contexto de la institución. En este sentido, ante la ausencia de una sólida propuesta de formación-profesionalización destinada al docente de normal, por parte de la política educativa, los docentes como construcciones propias han establecidos espacios de socialización, donde organizan la docencia y hacen la planeación de la enseñanza. El docente de normal al desarrollar estas actividades en las interacciones que tiene con los

demás docentes, vive procesos de socialización cuyo resultado es su formación-profesionalización.

La concepción de formación de maestros está vinculada a los marcos teóricos y a los supuestos que en determinado momento histórico y social predominan en el conocimiento social y cultural. Esta concepción de formación orientará la acción formativa. Estas orientaciones conceptuales o perspectivas, posibilitarán un conocimiento sobre creencias y supuestos acerca de la naturaleza y propósitos de la escuela, la enseñanza, los docentes y su formación, que conforman unas características específicas de la formación docente y constituyen un elemento de análisis, dinamizador, condicionador y condicionante. Estas perspectivas tienen diferentes enfoques o modelos. Cada perspectiva en la formación docente indica la concepción epistemológica que subyace, los sistemas de formación que enfatiza, el concepto de desarrollo profesional y la filosofía curricular a la que responde.

En la tendencia de *la profesionalización de la docencia*, la perspectiva del *Análisis de la Práctica Docente*¹¹¹ merece una especial atención, ya que ha llegado a convertirse en el objeto de estudio de los programas de formación inicial y permanente, así como de los de nivelación y superación académica del magisterio nacional. Además de ser un objeto de la investigación educativa.

La profesionalización de la profesión de maestro ha sido una demanda que durante muchos años ha tenido el magisterio, por lo menos desde mediados de los años 40, sin embargo:

¹¹¹ En el caso de nuestro país en el período comprendido entre 1970 a nuestros días, es posible ubicar cuatro grandes tendencias de la formación docente: a) La tecnología educativa; b) Profesionalización de la docencia; c) La relación docencia e investigación y d) La formación intelectual del docente de acuerdo a lo planteado por Serrano (2001, p.17). Este autor en la tendencia de *la profesionalización de la docencia*, para el caso de la docencia universitaria considera que se abarcaron cuatro variantes: El Modelo de Docencia (1978); La Didáctica Crítica (1986); Ampliación en la Formación Disciplinaria (1987, 1988, 1989) y Formación docente ligada a la problemática curricular (1977).

“La idea de que la docencia podría convertirse en una actividad profesional se gestó en el ámbito universitario a mediados de los años 70... La movilización por nuevas condiciones de trabajo tuvo su eco en la elaboración de estrategias de formación pedagógica. Por ello los formadores argumentaban que profesionalizar la actividad de enseñar traería consigo mejoras en la actividad educativa.” (Serrano, 2001, p. 17)

El análisis de la práctica docente tiene como propósito que el docente mediante la reflexión que realiza sobre su actuación en el contexto de la institución viva un proceso de profesionalización. Por lo que se trata de un proceso de formación del docente para la reflexión de su propia práctica docente cotidiana con la finalidad de transformarla.

Las propuestas curriculares de formación bajo esta perspectiva proponen fundamentalmente saberes de la pedagogía, la psicología y la sociología para que el docente pueda realizar la reflexión de la práctica docente. Recientemente, se espera que el docente, además de la reflexión, diseñe y elabore propuesta de intervención pedagógica para resolver el o los problema (s) de enseñanza que se le presentan.

La tendencia de la profesionalización de la docencia, en la perspectiva del análisis de la práctica docente, considero que influye en mucho en la profesionalización del docente de normal, ya que en su práctica de formación de maestros, se convierte en el objeto de estudio a tratar, por lo que cuando organiza la docencia y hace la planeación de la enseñanza, analiza y reflexiona las prácticas sobre su práctica de formación, lo cual tiene como consecuencia su profesionalización.

Al visualizar de esta manera la formación del formador, la intención es contribuir al reconocimiento de la práctica de formación que realiza este tipo de profesionales de la educación en sus respectivas instituciones educativas, como la que constituye la profesión del formador de formadores. En este sentido se posibilita la producción de un conocimiento sobre las acciones de formación y la construcción de conceptualizaciones teóricas sobre la complejidad y las múltiples dimensiones que constituyen la práctica de formación, mediante el estudio de las situaciones

en las que se realiza, de los sujetos que participan en ella y de las instituciones formadoras de maestros.

4. Los espacios de socialización en el contexto de la institución: la socialidad y la formación del formador de formadores

En el caso de la ENMJN los grupos organizados para impartir la docencia, discuten, analizan y reflexionan la formación de la educadora, en los “espacios de socialización”, donde en las interacciones que el docente tiene con los demás integrantes del grupo académico en el cual participa, vive los procesos de socialización que influyen en su formación como formador de formadores en el contexto de la institución.

Las Academia de Grado y de Asignatura son los “espacios de socialización” donde el docente de normal, como integrante de un grupo académico de esta normal, participa en la implantación del nuevo currículum de la licenciatura en educación preescolar. En estos espacios de socialización el docente de normal, a partir de la experiencia societal (la socialidad), se encuentra en procesos de socialización, mediante los cuales pone en juego su experiencia y sus conocimientos en la formación de maestros, al analizar y reflexionar el nuevo currículum.

El docente en las interacciones que tiene al intercambiar sus experiencias y los saberes adquiridos como formador de maestros, pone en juego lo que subjetivamente piensa de la formación de la educadora. De las diferentes perspectivas de pensamiento que socializan los demás integrantes del grupo, el docente ajusta el comportamiento intencional, de la acción individual que orienta su práctica de formación. Al tomar decisiones sobre lo que tiene que ser la formación de la educadora, el docente desarrolla un proceso mediante el cual adquiere una formación que lo posibilita a desarrollar su nueva práctica de formar

maestros, lo cual bosquejo como la profesionalización del docente de normal en el contexto de la institución.

En el caso de la ENMJN, cuando los docentes se reúnen en grupos para organizar la docencia y hacer la planeación de la enseñanza, la existencia residual en los términos como los menciona Maffesoli, se ponen de manifiesto a través de lo que piensa el docente, cuando analiza y reflexiona el nuevo currículum, con base en su experiencia y los saberes adquiridos a lo largo de los años, en el desarrollo de su práctica de formación de formadores. Además, en sus teorías implícitas o propias de institución, de formación, de sujeto, de sociedad y de educación, así como también en sus concepción del mundo, de la vida y de lo qué hace en la institución como formador de maestros, lo cual, se traduce en una pluralidad de perspectivas que en la coexistencia en grupo permite visualizar el ser-conjunto del grupo de referencia de que se trate, es decir, en este caso de los grupos de académicos de grado o de asignatura.

Para Maffesoli la experiencia societal, el ser-conjunto permite comprender como la socialidad, es la capacidad de ser diferentes cosas a un tiempo, la pluralidad de perspectivas del sujeto que coexiste en grupo. Tal y como sucede, en los grupos de docentes en los espacios de socialización, como la Academia de Primer Grado y de Asignatura, donde los docentes con sus sentimientos, sus intenciones y sus intereses, además de su saber, saber hacer y valores, llegan a tomar acuerdos como grupo para impartir la docencia mediante la cual se forma a la futura educadora. Estos residuos influyen en el comportamiento intencional de la acción individual, en la práctica de formación que realiza el docente de normal. La noción de socialidad me permitió entender como la familiarización del docente con el currículum formal, tienen como principal consecuencia, que el docente de normal asuma las cuestiones curriculares como pre-dadas, la norma a seguir y la profesionalización del docente como un proceso simultáneo al de familiarización, mediante el cual él adquiere la formación en el contexto de la institución para desarrollar su práctica de formación.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFÍA BASICA

ABRIC, J. C. (Compilador):

Prácticas sociales y representaciones.

España, Ed. Paidós, 1994, 276 p.

ARNAUT, Alberto:

Historia de una profesión. Biblioteca del Normalista

México, SEP, 1998, 246 p.

BARBIER, Jean Marie:

Prácticas de formación. Evaluación y análisis.

Argentina, Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Ediciones Novedades

Educativas, 1998, 1999, 111 p.

BEILLEROT, Jacky:

La formación de formadores.

Argentina, Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Ediciones Novedades

Educativas, 1998, 133 p.

BERTELY BUSQUETS, María:

Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar.

México, Ed. Paidós, 2000, 131 p.

BURTON R. Clark:

El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica.

México, Nueva Imagen- Universidad Futura, 1999, 257 p.

CLARK, Christopher M. y Penélope L. Peterson:

“6. Procesos de pensamiento de los docentes”, en: La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación, de Merlin C. Wittrock.

España, Ediciones Paidós, 1989, pp.

CONTRERAS, J.:

La autonomía del profesorado.

España, Ed. Morata, 1999, 231 p.

CARRERA GONZALO, María José:

Evolucionar como profesor. Diálogo, formación e investigación.

España, Ed. Comares, 2000, 292 p.

DAVINI, María Cristina:

La formación docente en cuestión: política y pedagogía.
Argentina, Ed. Paidós, 1995, 163 p.

DUCOING, Patricia, et. al. :

“Metodologías de formación”, en: Formación de docentes y profesionales de la educación. Estados de Conocimiento núm. 4. México, Segundo Congreso de Investigación Educativa, 1993.

FERNANDEZ, Lidia M:

El análisis de lo institucional en la escuela.
Argentina, Paidós, 1998, 191 p.

FERRY, Gilles:

Pedagogía de la formación.
Argentina, Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Ediciones Novedades Educativas, 1997, 126 p.

FILLOUX, Jean Claude:

Intersubjetividad y formación.
Argentina, Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Ediciones Novedades Educativas, 1996, 86 p.

FLORES PALACIOS, Fátima:

“Representaciones sociales: género y salud mental”, en: Psicología social: Investigaciones y aplicaciones en México.
México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 2001, pp. 194-225.

GARCÍA LLAMAS, José Luis:

Formación del profesorado. Necesidades y demandas.
España, Ed. Praxis, 1999, 242 p.

GIDDENS, Anthony:

Las nuevas reglas del método sociológico.
Argentina, Amorrortu editores, 1997, 195 p.

GOETZ, J. P. , M.D. LeCompte:

Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.
España, Ed. Morata, 1998, 279 p.

GREDIAGA KURI, Rocío:

“Capítulo Tres. 3. La Profesión académica” en: Profesión Académica, disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos”. *Tesis de Doctorado*.

México, El Colegio de México, 1999, pp.120-158.

“Cambios en el sistema de recompensa y reconocimiento en la profesión académica en México. Estudio exploratorio en cuatro áreas disciplinarias”, en: Revista de la Educación Superior, México, ANUIES, Vol. XXVII (4), núm. 108, octubre-diciembre de 1998, pp. 125-181.

HARGREAVES, Andy:

Las relaciones interpersonales en la educación.

Madrid, Ed. Morata, 199, 303 p.

IMBERNON, Francisco:

La formación del profesorado.

España, Ed. Paidós, 1997, 163 p.

En busca del discurso educativo. La escuela, la innovación, el currículum, el maestro y su formación.

Argentina, Ed. Magisterio de Río de la Plata, 1996, 127 p.

LANDESMANN, Monique, Susana García y Manuel Gil:

“Los académicos en México: un mapa inicial del área de conocimiento” en: Sujetos de la educación y procesos de formación de docentes y profesionales de la educación. Estado de Conocimiento, de este campo temático. IV Congresos de Investigación Educativa, COMEI-UNAM, 1996.

LAPASSADE, Georges:

Grupos, organizaciones e instituciones. Transformación de la burocracia.

España, Ed. Gedisa, 1999 (3ª Edición), 326 p.

LATAPÍ SARRE, Pablo (Coordinador):

Un siglo de Educación en México.

México, Fondo de Cultura Económica, 2V, v.p.

I. Un siglo de educación nacional: una sistematización,
Por Pablo Latapí pp. 21-42.

XIX. Los maestros de educación primaria en el siglo XX,
Por Alberto Arnaud, pp. 195-229.

XX. La formación de los profesores de educación básica,
Por María de Ibarrola, pp.230-275.

LARROYO, Francisco:

Historia comparada de la educación en México.
México, Ed. Porrúa, 1947, 610 p.

LISTON Y ZEICHNER:

Formación del Profesorado y condiciones sociales de la escolarización.
Madrid, Ed. Morata, 1993.

LOURAU, René:

El análisis institucional.
Argentina, Amorrortu editores, 1994, 297 p.

MAFFESOLI, Michel:

El conocimiento ordinario. Compendio de sociología.
México, Fondo de Cultura Económica, 1993, 216 p.

MEDINA MELGAREJO, Patricia:

La construcción social de los espacios educativos públicos: trayectorias profesionales de maestros normalistas frente a universitarios. ¿Polos opuestos o procesos y proyectos compartidos?
Tesis de Doctorado en Pedagogía.
México, FFyL-UNAM, 1998, 378 p.

MERCADO, Ruth:

La implantación del plan 1997 de la licenciatura en educación primaria. Un estudio del primer semestre.
México, SEP, 2000, 175 p.

MOSCOVI, Serge:

El psicoanálisis, su imagen y su público.
Argentina, Ed. Huemul, 1979.

“Introducción”, en: Psicología social I.
España. Ed. Paidós, 1985, pp. 17-37.

PÉREZ ALARCÓN, Jorge, et al:

Nezahualpilli, educación preescolar comunitaria.
México, CEE/Nezahualpilli/Plaza y Valdez Editores, 1999, 305 p.

PÉREZ GOMEZ, Ángel:

La cultura escolar en la sociedad neoliberal.
Madrid, Editorial Morata, 1999, 399 p.

- PÉREZ TAYLOR, Rafael (Compilador):
Antropología y complejidad.
Barcelona, Ed. GEDISA, 2002, 190 p.
- RAMIREZ BETANZOS, Raúl:
Pensar en colectivo. Análisis crítico del Plan de Estudios 1997 de las Escuelas Normales.
México, Colegio de Investigadores en Educación de Oaxaca, 2001, 102 p.
- SECRETARIA DE EDUCACION PÚBLICA:
Programa de Desarrollo Educativo, 1995-2000.
México, SEP, 1996. 172 p.
- SECRETARIA DE EDUCACION PÚBLICA:
Licenciatura en educación primaria: plan de estudios.
México, SEP- Programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas Normales, 1997, 94 p.
- SECRETARIA DE EDUCACION PÚBLICA:
Licenciatura en educación primaria: programa de estudio del 1er semestre.
México, SEP- Programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas Normales, 1997, 111 p.
- SECRETARIA DE EDUCACION PÚBLICA:
Licenciatura en educación primaria: propósitos y contenidos de la educación primaria. Materiales de apoyo para el estudio. 1er. Semestre.
México, SEP- Programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas Normales, 1997,94 p.
- SECRETARIA DE EDUCACION PÚBLICA:
Licenciatura en educación primaria: Escuela y contexto social. Materiales de apoyo para el estudio. 1er. Semestre.
México, SEP- Programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales, 1997, 94 p.
- SECRETARIA DE EDUCACION PÚBLICA:
Perfil de la educación en México.
México, Subsecretaría de Planeación y Coordinación, 1999, 136 p.
- SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL:
Foro de Consulta Popular. Sobre Educación Básica para la Elaboración del Plan Nacional de Desarrollo. México-Guadalajara, SEP, 1995. 246 p.

SCHVARSTEIN, Leonardo:

Psicología social de las organizaciones. Nuevos aportes.
Argentina, Ed. Paidós, 1997 (3ª Impresión), 269 p.

Diseño de organizaciones. Tensiones y paradojas
Argentina, Ed. Paidós, 1998, 426 p.

STAKE, R. E.:

Investigación con estudios de casos
MADRID, Editorial Morata, 1998, 159 p.

VASQUEZ BRONFMAN, Ana e Isabel Martínez:

La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica.
España, Ed. Paidós, 1996, 200 p.

ZABALZA, Miguel A.:

Diseño y desarrollo curricular.
Madrid, Ed. Narcea, 1993, 311p.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

ABRAHAM NAZIF, Mirtha:

“Problemas en la formación de docentes”, en: Desarrollo en el modelo del hacer docente. Tesis de Maestría. México, UNAM-FFyL. , 1991.

ARDOINO, Jacques y Guy Berger:

“La evaluación como interpretación”, en: Pour L`évaluation au pouvoir. (Versión traducida por Sergio Téllez Galván).
Paris, Privat, núm. 107, juin-aout, 1986, pp. 120-127.

BEILLEROT, Jacky et al:

Saber y relación con el saber.
Argentina, Ed. Paidós, 1998, 207 p.

BECHER, Tony:

“Las disciplinas y la identidad de los académicos” en: Universidad Futura. México Vol. 4, núm. 10, UAM, pp. 55-72.

BERNSTEIN, Basil:

La estructura del discurso pedagógico.
Madrid, Ed. Morata, 1993, 236 p.

BLANCHARD LAVILLE, Claudine:

Saber y relación pedagógica.
Argentina, Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Ediciones Novedades Educativas, 1996, 125 p.

- BRUNNER, José Joaquín y Angel Flisfisch:
“La profesionalización académica tardía”, en: Los intelectuales y las instituciones de la cultura.
Santiago de Chile, FLACSO, 2000, pp. 170-211.
- CERDA GUTIERREZ, Hugo:
La evaluación como experiencia total. Logros-objetivos-procesos competencias y desempeño.
Colombia, Cooperativa editorial Magisterio, 2000, 308 p.
- COHEN, Dorothy H.:
Cómo aprenden los niños. Biblioteca del Normalista
México, SEP, 1997, 383 p.
- COUSINET, R.:
Examen Histórico, en: Formación del Educador.
Barcelona, Paideia, 1993.
- DELGADO BALLESTEROS, Gabriela: , et. al.
La etnografía en educación.
México, UNAM-CISE, 1994, 623 p.
- DUCOING, Patricia, et. al. :
Las nuevas formas de investigación en educación.
Hidalgo. UAH, 1993, 164 p.
- ELMORE, Richard F.:
La reestructuración de las escuelas. La siguiente generación de la reforma educativa. México, FCE, 1996, 358 p.
- ELLIOT, J.:
La investigación-acción en educación
España, Editorial Morata, 1994, 334 p.
- ENTWISTLE, Noel: La comprensión del aprendizaje en el aula.
Barcelona, Ed. Paidós, 1991, 136 p.
- ESQUIVEL, Eduardo y Lourdes Chehaibar Nader:
Profesionalización de la docencia.
México, CESU-UNAM, 1991, 125 P.
- EUSSE ZULUAGA, Ofelia:
“Proceso de construcción del conocimiento y su vinculación con la formación docente”, en: Perfiles Educativos, Formación de Docentes. México, CISE-UNAM, núm. 63, ene-marzo, 1994, pp. 31-42.

- FERNANDEZ, Lidia M:
Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas
Argentina, Paidós, 1994, 303 p.
- FERNANDEZ PEREZ, Miguel:
La profesionalización del docente.
España, Ed. Siglo XXI, 1995, 243 p.
- FENSTERMACHER, Gary y Jonas Soltis:
Enfoques de la enseñanza.
Argentina, Amorrortu editores, 1998, 216 p.
- FERRY, Gilles:
El trayecto de la formación.
México, Ed. Paidós, 1990.
- FOLLARI, Roberto et. al.:
"I. El aprendizaje: una función activa", en: El trabajo práctico en la formación profesional. México, UAM-GERNIKA, 1989. pp.13-31
- GIL, Manuel:
"Origen no es destino. Otra vuelta de tuerca a la diversidad del oficio académico en México", en: Revista Mexicana de Investigación Educativa, México, Vol. II, núm. 4, julio-diciembre, 1997, pp. 255-297.
- GOFFMAN, Erving:
Estigma. (sexta reimpresión)
Argentina, Amorrortu editores, 1995, 172 p.
- La presentación de la persona en la vida cotidiana.
Argentina, Amorrortu editores, 1997, 272 p.
- GRANADOS ALONSO, Cristina:
La formación en centros: mucho más que una modalidad de formación permanente.
España, Ed. EOS, 1997, 299 P.
- GUARIGLIA, Osvaldo, etales:
Reflexión ética en educación y formación.
Argentina, Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Ediciones Novedades Educativas, 2000, 126 p.
- HARGREAVES, David:
Las relaciones interpersonales en la educación.
Madrid, Ed. Narcea, 1986, 418 p.

- HERNANDEZ, Fernando y Juana María SANCHO:
Para enseñar no basta con saber la asignatura.
España, Ed. Paidós, 1993, 22 p.
- HERNANDEZ, Fernando y Montserrat Ventura:
La organización del curriculum por proyectos de trabajo.
Barcelona, Editorial GRAO, 1998, 179 p.
- HERRAIZ, María Luisa:
Formación de formadores.
Montevideo, LIMUSA/Noriega Editores, 199, 157 p.
- HIRSCH, Ana:
Investigación superior. Universidad y formación de profesores. México, Ed. Trillas, 1990. pp. 81-92
- HOBMANN, Mary:
Niños pequeños em acción. Manual para educadoras.
México, Ed. Trillas, 1992, 416 p.
- JAKSON, Ph. W.:
La vida en las aulas
España, Ed. Morata, 1991, 213 p.
- LISTON, D. P., ZEICHNER, K. M.:
Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización
España, Ed. Morata, 1993, 273 p.
- MENDEL, Gerard:
Sociopsicoanálisis y educación.
Argentina, Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Ediciones Novedades Educativas, 1996, 132 p.
- MOSCONI, Nicole:
Diferencias de sexos y relación con el saber.
Argentina, Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Ediciones Novedades Educativas, 1998, 141 p.
- MUÑOZ NAVA, José Refugio:
Dilemas en la formación de los profesores universitarios en México. Serie Cuadernos de Investigación, núm. 1, Puebla, UPN Puebla y Tlaxcala, 1994, 93 p.

- PACHECO MENDEZ, Teresa:
La investigación social. Problemas metodológicos para el estudio de la educación.
México, CESU-UNAM, 2000, 85 p.
- PAIN, Abraham:
Capacitación Laboral.
Argentina, Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Ediciones Novedades Educativas, 1996, 122 p.
- PASILLAS, Miguel Ángel:
“Pedagogía, Educación, Formación”, en: Revista de Acatlan Multidisciplinaria, México, Feb-abril, 1992. pp.143-155
- PÉREZ GOMEZ, Ángel:
Comprender y transformar la enseñanza.
Madrid, Ed. Morata, 1993.
- PEREZ GOMEZ ANGEL Y ALMARAZ JULIAN:
Lecturas de aprendizaje y enseñanza.
México, FCE, 1995, 502 p.
- RIQUELME, Graciela C., etales:
Políticas y sistemas de formación.
Argentina, Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Ediciones Novedades Educativas, 1998, 142 p.
- REMEDI, Eduardo:
“Formas de interpelación en la construcción de una identidad: algunas propuestas de formación en las últimas décadas”, en: Cómo aprende y cómo enseña el docente.
Chile, Instituto de Cooperación Iberoamericana, 1994.
- RODRÍGUEZ O., Azucena:
“Problemas, desafíos y mitos en la formación docente”, en: Perfiles Educativos, Formación de Docentes. México, CISE-UNAM, núm. 63, ene-marzo, 1994, pp. 3-7.
- SANTONI RUGÍU, Antonio:
Nostalgia del maestro artesano.
México, CESU-UNAM, 1996, 287 p.
- SCHON, Donald A.:
La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.
Madrid, Ed. Paidós, 1992, 310 p.

- SCHUTZ, Alfred:
El problema de la realidad social.
Argentina, Amorrortu editores, 1995, 327 p.
- SCHVARSTEIN, Leonardo:
La inteligencia social de las organizaciones.
Argentina, Ed. Paidós, 2003 (1ª Impresión), 272 p.
- STENHOUSE, Lawrence:
Investigación y desarrollo del currículum.
España, Ed. Morata, 1991, 319 p.
- TARRES I PICAS, Montserrat:
Perfeccionamiento docente y calidad de la educación, en: Cómo aprende y cómo enseña el docente. Chile, Instituto de Cooperación Iberoamericana, 1994.
- TORRES, Rosa María:
Qué y cómo aprender. Biblioteca del Normalista
México, SEP, 1998, 190 p.
- TOURAINÉ, Alain:
¿Podremos vivir juntos?
Brasil, Fondo de Cultura Económica, 1999, 335 p.
- Crítica de la modernidad
México, Fondo de Cultura Económica, 1999, 391 p.
- VALLES, Miguel S.:
Técnicas cualitativas de investigación social.
España, Ed. Síntesis, 1997, 430 p.
- ZARZAR CHARUR, Carlos:
“La definición de objetivos de aprendizaje”, en: Perfiles Educativos,
Formación de Docentes. México, CISE-UNAM, núm. 63, ene-marzo, 1994,
pp. 8-15