

Plan de estudios 1997

Licenciatura en Educación Primaria

**Programa para la Transformación
y el Fortalecimiento Académicos
de las Escuelas Normales**

México, 2002

Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 1997. fue elaborado por el personal académico de la Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública.

Coordinación editorial

Esteban Manteca Aguirre

Cuidado de la edición

Rubén Fischer

Diseño

Dirección Editorial de la DGMyME, SEP

Formación

Leticia Dávila Acosta

Primera edición, 1997

Cuarta reimpresión, 2002

D.R. © Secretaría de Educación Pública, 1997

Argentina 28, Centro,

06020, México, D. F.

ISBN 970-18-0164-4

Impreso en México

DISTRIBUCIÓN GRATUITA-PROHIBIDA SU VENTA

ÍNDICE

Presentación	5
LAS ESCUELAS NORMALES Y LA FORMACIÓN DE MAESTROS: EVOLUCIÓN Y SITUACIÓN ACTUAL	9
I. Antecedentes	11
II. Situación actual	15
III. El Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales	21
PLAN DE ESTUDIOS PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA	27
I. Algunas explicaciones sobre el método de elaboración del plan	29
II. Los rasgos deseables del nuevo maestro: perfil de egreso	31
III. Criterios y orientaciones para la elaboración del plan y la organización de las actividades académicas	37
IV. Mapa curricular	53
V. Descripción de las asignaturas	55

PRESENTACIÓN

En este documento se presenta el nuevo plan de estudios para la formación inicial de profesores de educación primaria, a la que corresponde el grado académico de licenciatura. Producto de un largo proceso de consultas y de la aportación de numerosos maestros, especialistas y autoridades educativas de las entidades federativas, el plan incorpora en particular opiniones y sugerencias que fueron expuestas en relación con una última versión para consulta, que se analizó ampliamente a finales del ciclo escolar 1996-1997.

De acuerdo con las disposiciones de la Ley General de Educación este plan de estudios tendrá vigencia en todos los planteles públicos y privados que ofrecen la formación inicial para profesores de educación primaria en el nivel de licenciatura. La aplicación del plan se iniciará en el ciclo escolar 1997-1998, con los estudiantes inscritos en el primer grado, y se extenderá progresivamente a un grado cada ciclo escolar; hasta alcanzar su aplicación plena en el periodo 2000-2001.

Este plan forma parte del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales desarrollado por la Secretaría de Educación Pública, en coordinación con las autoridades educativas de las entidades federativas, cuyas acciones iniciales se llevan a cabo desde agosto de 1996 y que continuarán durante la actual administración del gobierno federal. El programa, cuya estructura se describe más adelante, se deriva de los compromisos expresados en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.

Este documento consta de las siguientes partes:

En la primera sección se analizan las tendencias centrales de la evolución de las instituciones normalistas desde su fundación y las diversas funciones que

éstas han cumplido, en contextos sociales y políticos sujetos a intensos cambios históricos. Se expone un balance de las transformaciones y problemas experimentados por las escuelas normales a partir de las reformas académicas que se introdujeron en 1983 y 1984, con referencia particular a las escuelas formadoras de licenciados en educación primaria. Esta sección termina con una explicación sucinta de las razones que llevan al establecimiento del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, marco en el cual se ubica la presente propuesta de plan de estudios, y se describen los componentes de las cuatro líneas principales de trabajo que conforman dicho programa.

En la segunda sección se presenta el plan de estudios para la formación inicial de profesores de educación primaria. En el capítulo uno se expone la lógica seguida en la elaboración del plan, conforme a la cual el punto de partida es el perfil del maestro que la educación mexicana requiere hoy y para el futuro. Los rasgos de este perfil se enuncian en el capítulo dos.

En el capítulo tres se explicitan los criterios y orientaciones que, a partir del perfil deseable del maestro, contribuyen a acotar y definir el plan de estudios. Asimismo, se señalan algunos rasgos de la organización y el trabajo académicos que son necesarios para que exista congruencia entre lo que se pretende y lo que se logre en la formación del nuevo maestro.

En el cuarto capítulo se exponen los elementos centrales en la organización del plan de estudios y se presenta el mapa curricular. En el capítulo quinto se describen los propósitos y los contenidos básicos de los componentes curriculares.

Un elemento esencial en el diseño de este plan de estudios han sido las aportaciones de un amplio proceso de consulta, mediante un análisis conjunto e intercambio de puntos de vista, que se inició en agosto de 1996. Con la participación de las autoridades educativas de las entidades, se realizó una primera etapa de consulta, a partir de documentos de trabajo preparados por la SEP. Se obtuvieron opiniones de las comunidades normalistas y de profesores en servicio, así como de distinguidos maestros eméritos y de especialistas, y después, en los primeros meses de 1997, se realizaron talleres de trabajo con 400 maestros de las escuelas normales públicas y privadas que ofrecen la licenciatura en educación primaria. Este proceso culminó en reuniones de trabajo con los directores de cerca de 200 planteles públicos de educación normal, en las cuales se analizó un documento

en el que se plantean con precisión los rasgos del perfil esperado en los profesores que egresen con el nuevo plan de estudios y las orientaciones académicas para su diseño y organización.

En especial, se tomaron en cuenta los valiosos puntos de vista, expresados en diferentes reuniones y documentos, del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Las opiniones expresadas por estos sectores contribuyeron a precisar, reformular y mejorar la propuesta inicial y a establecer los demás componentes del plan de estudios: el mapa curricular, la definición de las asignaturas, la carga horaria, así como las condiciones para su aplicación.

Como se señaló antes, una etapa final de discusión y análisis se realizó en junio y julio de 1997, en torno al documento subtitulado “Versión final para consulta”. Para este propósito se realizaron dos nuevas reuniones nacionales con los directores y subdirectores académicos de las escuelas normales públicas y se obtuvieron propuestas y observaciones en numerosos grupos de maestros de esos mismos planteles. Fue especialmente valiosa la aportación de un distinguido grupo de maestros eméritos, de larga trayectoria en la educación normalista.

Muchas de las sugerencias y propuestas recibidas en esta última etapa fueron incorporadas al presente documento, eliminando insuficiencias e imprecisiones y mejorando la calidad general del plan de estudios. La SEP expresa su reconocimiento a quienes aportaron su tiempo y esfuerzo y manifestaron su confianza en este proyecto.

La aplicación de un nuevo plan de estudios, cuando éste implica cambios reales y profundos, exige un mecanismo eficaz de seguimiento y evaluación, que permita atender con oportunidad distintos tipos de problemas, tanto los que se derivan de condiciones inadecuadas para la aplicación del plan, como a insuficiencias de la propuesta curricular misma. A este propósito, la SEP concertará con las autoridades educativas de las entidades federativas y con los directivos y las comunidades académicas de las escuelas normales un procedimiento fluido de comunicación, evaluación y ajuste, que apoye la aplicación del plan y su corrección cuando así lo haga recomendable la experiencia.

**LAS ESCUELAS NORMALES
Y LA FORMACIÓN
DE MAESTROS:
EVOLUCIÓN Y SITUACIÓN ACTUAL**

I. ANTECEDENTES

La formación de los profesores de educación básica es una tarea esencial del sistema educativo nacional y desde los orígenes del sistema de educación pública, durante el último tercio del siglo pasado, ha sido función de las escuelas normales. La fundación de las primeras escuelas normales tuvo como finalidad formar profesores de educación elemental de acuerdo con los principios definidos a partir del triunfo de la reforma liberal: contribuir a la unificación de la instrucción pública contra el regionalismo imperante y fortalecer el carácter nacionalista, científico y libre del naciente sistema educativo.

Con el triunfo del movimiento revolucionario de 1910 y el establecimiento del artículo tercero de la nueva Constitución Política, la educación primaria y la formación de maestros adquirieron un gran impulso y a partir de entonces son responsabilidad del Estado. La fundación de la Secretaría de Educación Pública permitió disponer de una instancia central que organizara los esfuerzos para ofrecer educación a toda la población del país.

Para cumplir esta tarea cultural y responder a uno de los compromisos establecidos en la nueva Constitución, fue necesario incorporar a la tarea educativa a mujeres y hombres con conocimientos básicos dispuestos a enseñar a quienes no sabían leer ni escribir o que carecían de la educación elemental. Los retos que estos nuevos maestros enfrentaron y la creatividad que pusieron en acción, junto con las orientaciones que entonces ofrecieron destacados maestros mexicanos, contribuyeron decisivamente a la expansión del servicio educativo y a la formulación de principios y estrategias para la educación popular, que aún ahora son vigentes. Bajo este impulso surgieron nuevas instituciones dedicadas a la formación de maestros, como las Escuelas Normales Rurales y las Escuelas Regionales Campesinas, y fue necesario realizar una reforma profunda de las escuelas normales que existían desde el siglo pasado. Así, la educación

normal adquirió una nueva identidad, expresada en los programas de estudio, cuyo rasgo principal fue la formación de educadores comprometidos con las causas populares, la organización social, la reforma agraria y la promoción del desarrollo rural.

Al paso del tiempo, junto con la industrialización, la urbanización y la estabilidad política que se había logrado, las escuelas normales experimentaron cambios en sus planes y programas de estudio: se fortalecieron los contenidos de formación humanística, científica y pedagógica, y, gradualmente, se redujo el peso que la formación ideológica y política tenía en los planes anteriores. Sin embargo, ello no significó el abandono del compromiso social que, ya en ese tiempo, era un rasgo distintivo y consolidado de las escuelas normales: la formación de profesores comprometidos con el desarrollo de la educación pública y con su carácter nacional, gratuito y laico. En los hechos, pese a diferencias importantes entre tipos de instituciones, se había construido un subsistema de educación normal.

Desde entonces, y hasta finales de la década de los setenta, las escuelas normales experimentaron importantes transformaciones. La dinámica del crecimiento demográfico y la consecuente expansión de la educación preescolar, primaria y secundaria —para lo cual se requería la formación de miles de maestros— provocó el crecimiento de la matrícula de las escuelas normales, la multiplicación del número de instituciones y la diversificación de sus funciones.

En esa época de crecimiento aumentó considerablemente el número de escuelas normales orientadas a la formación de profesores para la educación primaria en el medio rural. Asimismo, surgieron o se consolidaron nuevas instituciones dedicadas a la formación de profesores para atender los diversos servicios de educación básica: se diseñó un plan de estudios por especialidades para las normales superiores, se estableció la primera escuela normal para la formación de maestras de jardines de niños y se fundó la primera escuela normal de especialización.

Es importante señalar que, pese a la dimensión del crecimiento de la educación normal, fue imposible preparar el número suficiente de profesores y, para atender la demanda de educación primaria, sobre todo la de las zonas rurales, hubo necesidad de incorporar a la tarea educativa a jóvenes sin formación normalista. Para impartir la formación en servicio se fundó en 1944 el Instituto

Federal de Capacitación del Magisterio, institución que logró establecer principios, contenidos, estrategias y formas de trabajo que hoy forman parte importante del legado normalista.

En época posterior, la atención a diversos tipos de poblaciones, la evidente necesidad de adaptar los planes de estudio a las condiciones de las zonas donde los egresados ejercerían su función, así como el propósito de mejorar la calidad en la formación de profesores, entre otros factores, hizo que surgieran formas distintas de instituciones: los Centros Regionales de Educación Normal y las Escuelas Normales Experimentales.

Después de este periodo, de crecimiento intenso pero regulado, que termina hacia 1970, la educación normal en su conjunto inició una etapa de expansión acelerada y sin control. En menos de diez años, considerando a todos los tipos de escuelas normales, la matrícula pasó de 111 000 alumnos en el ciclo 1973-1974, a 333 000 para el ciclo 1981-1982, el punto más alto de su crecimiento. De manera particular, en ese mismo periodo la matrícula de la carrera de profesor de educación primaria pasó de 66 000 a 157 400 estudiantes.

La duración de los estudios y la garantía de contar con una plaza al término de la carrera —condiciones que ninguna otra profesión ofrecía— fueron, sin duda, factores que influyeron decisivamente en el crecimiento acelerado de la demanda por ingresar a las escuelas normales públicas. Por otro lado, el crecimiento de la educación primaria hacía muy probable que también los egresados de las normales particulares obtuvieran empleo en las escuelas públicas de ese nivel. Este hecho explica, en parte, la multiplicación de las escuelas normales particulares, instituciones que absorbieron gran parte de la matrícula: por ejemplo, en el ciclo 1981-1982 contaban con 65 200 alumnos, cifra que representaba 41% de la matrícula total.

El crecimiento fue desordenado. La falta de una planeación adecuada desequilibró, en un plazo relativamente corto, la oferta y la demanda de profesores, tanto en el nivel federal como en cada entidad. A principios de los ochenta eran evidentes las tendencias hacia el desempleo de los egresados que, de continuar, hubieran conducido a la frustración y al conflicto en el corto plazo.

La apertura indiscriminada de nuevos planteles, sobre todo particulares, sin las condiciones académicas necesarias, derivó en la oferta de servicios con poco rigor académico, en condiciones materiales frecuentemente precarias. Por otra

parte, los diversos planes de estudio, a partir de 1972, se proponían formar simultáneamente bachilleres y profesores. Esta pretensión se expresó en la inclusión de un alto número de materias dedicadas a la formación general, propia del bachillerato, lo que debilitó la formación específica para el ejercicio de la docencia.

Las insuficiencias de las instancias centrales para organizar y conducir académicamente la educación normal se fueron agravando paralelamente. La centralización burocrática aumentó, pero concentrada en los trámites administrativos y de procedimiento, sin que se cumplieran las tareas esenciales de planificar y evaluar las funciones sustantivas. En los hechos, los tres grandes sectores de las instituciones normalistas —el federal, el dependiente de los gobiernos estatales y el privado— actuaban de manera separada y bajo sus propios criterios.

Si a los procesos anteriores se agrega que conforme avanzaba la década de los ochenta el número de egresados superaba la capacidad de empleo en el sistema escolar, se entenderá por qué se decidió restructurar la formación de maestros.

II. SITUACIÓN ACTUAL

El Acuerdo Presidencial del 22 de marzo de 1984, respondiendo a una vieja demanda del magisterio, estableció el nivel de licenciatura para los estudios realizados en las escuelas normales, en cualquiera de sus tipos o especialidades; en consecuencia, se estableció el bachillerato como requisito de ingreso y se diseñó y aplicó un nuevo plan de estudios. Las escuelas normales fueron consideradas, formalmente, instituciones de educación superior.

Esta medida provocó cambios muy importantes en las escuelas normales: la dimensión del sistema se redujo, su organización y funcionamiento se alteraron con la asignación de nuevas responsabilidades para las instituciones, se establecieron nuevas condiciones laborales para el personal docente y, sobre todo, se planteó un cambio radical en la concepción y los contenidos para la formación de profesores. Así, se inició un nuevo periodo en la historia de la educación normal.

I. LA EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA Y LAS NECESIDADES DEL SISTEMA EDUCATIVO

El primer efecto de esta medida se reflejó en la disminución drástica de la demanda para cursar estudios en las escuelas normales. La equivalencia de la carrera de maestro con los estudios universitarios, al establecer el bachillerato como requisito de ingreso, hizo que perdiera una de las ventajas que ofrecía, su corta duración, lo que provocó que muchos estudiantes optaran por otras carreras.

Entre el ciclo 1984-1985 y el de 1990-1991 la matrícula de la carrera de profesor de educación primaria pasó de 72 100 a 26 500 alumnos. Las escuelas normales particulares resintieron más esta disminución: en este periodo la matrícula que atendían pasó de 20 600 a 3 100 estudiantes. Muchas escuelas privadas suspendieron sus servicios.

Este proceso trajo como consecuencia la disminución, en unos cuantos años, del número de egresados, lo cual obligó, en varias entidades, a la contratación y

habilitación de bachilleres como profesores de educación primaria, sobre todo para atender las zonas rurales de más alta marginación.

La planta docente de las escuelas normales dedicadas a la formación de profesores de educación primaria, sin considerar el tipo de su contratación, también descendió de manera significativa: de 9 389 pasó a 4 470 profesores. La reducción más importante ocurrió en el sector privado, cuya planta docente disminuyó 62%; en cambio, en el sector público (federal y estatal), el número de profesores se redujo 47 por ciento.

La reducción de la matrícula en un porcentaje mucho mayor al de la planta docente provocó que, en muchas escuelas, los profesores atendieran un número reducido de alumnos. La situación fue, sin embargo, muy desigual de un plantel a otro. En los más favorecidos la planta docente pudo dedicar tiempo a actividades de investigación y difusión, pero en otros se mantuvieron condiciones laborales precarias y una proporción del profesorado de las normales trabajaba bajo comisión de otros servicios educativos.

Después de este periodo de aguda contracción, a partir del ciclo 1990-1991, la matrícula comenzó a crecer de manera sostenida hasta llegar, en el ciclo 1995-1996, a una población estudiantil de 48 700 (de la cual 86% corresponde a las instituciones públicas), atendidos en 218 escuelas, por 4 914 profesores. Sin embargo, el número de alumnos por maestro en las instituciones públicas sigue siendo bajo: en el ciclo escolar 1980-1981, en promedio, cada maestro atendía 17.5 alumnos; actualmente a cada maestro le corresponden 11.6 estudiantes.

Este hecho puede significar que la carrera de maestro ha recuperado el interés de muchos jóvenes, aunque también manifiesta el producto de la expansión que la educación media superior ha tenido en los últimos años.

La situación antes descrita no se ha presentado de manera uniforme en todas las entidades y escuelas del país. Mientras algunas preparan un número de profesores mayor al que requiere el sistema estatal, otras han recibido y contratado maestros formados en otras entidades. Para evitar que el número de nuevos maestros rebase las necesidades de cada sistema estatal, se ha logrado avanzar en los mecanismos de planeación por entidad.

Algo similar ocurre con el personal docente: mientras existen profesores con nombramiento de tiempo completo que atienden a un reducido número de alumnos, hay maestros contratados por hora que atienden varios grupos. Esta

situación deberá revisarse oportunamente en cada entidad, con el fin de encontrar las vías para regularizar y equilibrar la situación laboral de muchos profesores.

2. EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1984 Y SUS EFECTOS EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Junto con el establecimiento del nivel de licenciatura, uno de los cambios recientes de mayor importancia fue la reforma del plan de estudios para la formación de maestros de educación primaria, realizada en 1984.

El plan 1984 tuvo una influencia contrastante en la formación de maestros. Abrió el horizonte intelectual a nuevas perspectivas y dio un peso importante a contenidos teóricos que hasta entonces no eran estudiados en las escuelas normales. Tuvo el sano propósito de dotar a los estudiantes de elementos que les permitirían incorporar la práctica y los resultados de la investigación a la actividad docente. Sin embargo, algunos de estos propósitos sólo se cumplieron parcialmente y en ciertos casos provocaron problemas nuevos, no previstos por el plan y los programas, o causados por condiciones desfavorables en la aplicación del nuevo currículum.

Puede afirmarse que no se resolvió adecuadamente la forma de aprendizaje de la teoría y su relación con el ejercicio de la profesión y que no se estableció con suficiente claridad el tipo de conocimiento de la investigación educativa que era más relevante para los alumnos y que éstos podían realmente adquirir, de acuerdo con su formación previa. Una conclusión general sobre el plan 1984 es que, al proponer un número excesivo de objetivos formativos, todos ellos de realización compleja, se debilitó el cumplimiento de la función central y distintiva de las escuelas normales: formar para la enseñanza y para el trabajo en la escuela.

Estos problemas se expresaron en los siguientes rasgos del plan 1984:

- a) El número excesivo de asignaturas por semestre, que fragmentó la atención del estudiante y presentó dificultades para la articulación de los contenidos de las diversas asignaturas en una cultura profesional coherente.
- b) Un énfasis excesivo en el estudio de disciplinas teóricas, cuyos programas se organizaron como revisión general de conceptos, teorías e historia de la disciplina, sin énfasis en los aspectos más relevantes para la comprensión de los procesos escolares.

- c) Una atención limitada al estudio del currículum de la educación primaria y a los conocimientos científicos y pedagógicos necesarios para su enseñanza, en especial de las asignaturas de carácter básico.
- d) Una escasa familiarización con el trabajo real del maestro y con las condiciones de funcionamiento de las escuelas en diversos medios sociales y culturales. En este sentido, existía una escasa vinculación entre los contenidos de las asignaturas pedagógicas y didácticas, y su aplicación en el desempeño del maestro. La línea pedagógica, donde se concentró la formación para la enseñanza, tenía como propósito integrar los conocimientos teóricos con la práctica y desarrollar la investigación. Sin embargo, gran parte de sus contenidos se orientaron al estudio y manejo de técnicas de observación asociadas sobre todo con la investigación-acción, lo que implicó que el estudiante se acercara a la escuela no como un maestro en formación, sino como un futuro investigador y obtuviera pocos elementos para la docencia.

Estos rasgos del plan de estudios no contribuyeron adecuadamente a la formación de un maestro con características como el dominio de las destrezas culturales básicas, la capacidad de aprendizaje autónomo, la formación científica para manejar con seguridad los contenidos de la enseñanza y la capacidad de comprensión de los procesos sociales y culturales que se desarrollan en la escuela y en las relaciones entre ésta y la comunidad.

Muchos de estos problemas fueron señalados, en primer lugar, por los propios maestros de las escuelas normales. Como una medida para corregir estas deficiencias, en varias instituciones se ofrecieron otras asignaturas, con programas fuera del plan de estudios. Particularmente, en los últimos tres años se han puesto en marcha en algunos planteles iniciativas para conocer y aplicar los nuevos enfoques de la educación básica y los materiales educativos que se elaboraron a partir de 1993.

Además de los problemas propios del plan de estudios, las crecientes dificultades de la vida académica en las escuelas normales tuvieron como origen las características del proceso de implantación de la reforma. En particular pueden señalarse los siguientes problemas:

- a) Los profesores de educación normal que estaban en servicio se hicieron cargo de la impartición de las nuevas asignaturas que, con mucha frecuencia, no correspondían a su especialidad. Sin embargo, no se realizaron

suficientes acciones de capacitación y actualización para apoyar y complementar la formación de los profesores.

La ausencia de un sistema continuo de perfeccionamiento dirigido a los formadores de maestros, de reglas claras para desarrollar de manera efectiva una carrera académica, así como la irregularidad en la aplicación sistemática de criterios de estímulo al desempeño docente, obligó a la búsqueda individual de oportunidades de actualización y superación profesional en programas o cursos de posgrado de carácter genérico, que en su mayoría no tienen relación directa con las actividades profesionales de los maestros.

- b) La mayoría de los planteles carecía de acervos bibliográficos actualizados y de los materiales básicos para apoyar los programas: no contaban con los recursos técnicos, materiales y financieros suficientes, lo que se tradujo en la imposibilidad de realizar actividades propuestas en los planes de estudio y en el abandono y deterioro paulatinos de muchas instituciones.

3. LA ORGANIZACIÓN Y EL FUNCIONAMIENTO DE LAS ESCUELAS NORMALES

Con el establecimiento de la licenciatura se agregaron a las escuelas normales las funciones sustantivas de investigación y difusión cultural, para las cuales la mayoría de las escuelas no tenía experiencia, ni los recursos humanos y materiales con las características adecuadas.

El establecimiento de estas nuevas funciones respondió a un traslado mecánico del modelo universitario a las escuelas normales, sin considerar la naturaleza y función específica de éstas. Lo anterior llevó a exigir que los docentes realizaran investigación y difusión sin apoyar su preparación y con escasos recursos para el desempeño de estas funciones; aunque en muchos casos se contaba con tiempo destinado ex profeso para realizarlas, en la mayoría de las escuelas sólo se establecieron de manera formal y, pese a muchos esfuerzos individuales realizados, se han obtenido resultados modestos. Una consecuencia del establecimiento de estas funciones fue la subvaloración del ejercicio de la docencia, tarea central de las escuelas normales, al considerar la investigación como tarea de mayor prestigio y que todos los maestros deberían realizar.

Las formas tradicionales de organización y gestión institucional en los planteles sufrieron modificaciones mínimas y sólo contadas escuelas promovieron nuevas formas de participación y de trabajo colegiado. En general, estuvo ausente una normatividad que regulara el trabajo académico, acorde con las exigencias de una institución de educación superior dedicada a la formación de profesores.

4. LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y LA EXIGENCIA DE UN NUEVO TIPO DE MAESTRO

La reforma curricular de la educación básica, que se inició en 1993, creó un factor adicional que hace necesario un nuevo esquema de formación para los maestros de primaria, pues 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 educación normal vigente desde 1984.

Entre los nuevos rasgos de la educación primaria cabe destacar su mayor articulación con los ciclos de preescolar y secundaria, lo que hace conveniente la adquisición de una perspectiva general del nivel básico. Además, se ha dado un giro importante a los enfoques de la enseñanza del lenguaje y las matemáticas, los cuales otorgan ahora prioridad al uso de estas capacidades en la comunicación y a su aplicación creativa en la definición y solución de problemas reales. El conglomerado denominado ciencias sociales ha sido sustituido a partir del tercer grado por contenidos específicos de historia, geografía y educación cívica. En el campo de las ciencias naturales se ha asignado mayor importancia a la educación para la salud y para la protección del ambiente y los recursos naturales; asimismo, en el enfoque para su enseñanza se ha incluido en forma equilibrada tanto la explicación y la información como la experimentación, buscando superar el enfoque excesivamente empírista que predominó en las dos décadas pasadas.

Más allá de los importantes cambios en los enfoques y contenidos de campos específicos del conocimiento, el rasgo central del nuevo plan de estudios de primaria es la prioridad que le asigna al desarrollo de las capacidades de pensamiento del niño, a sus posibilidades de expresión y de aplicación creativa de lo que aprende. Estimular el desenvolvimiento de esas capacidades demanda del maestro una intervención educativa sensible a las condiciones distintas de alumnos y grupos escolares, creatividad y adaptabilidad y, evidentemente, el dominio sólido de las mismas competencias que debe fomentar en sus alumnos.

III. EL PROGRAMA PARA LA TRANSFORMACIÓN Y EL FORTALECIMIENTO ACADÉMICOS DE LAS ESCUELAS NORMALES

A lo largo del prolongado proceso de adaptación y cambio, cuyos rasgos centrales han sido señalados en los apartados anteriores, y por encima de los problemas y limitaciones que las han afectado, las normales han conservado una identidad propia, que las distingue de otras instituciones de educación superior. Esa identidad resulta de la definición muy clara de las tareas profesionales del maestro, pero también de una valoración plena de la importancia social de la educación básica, del apego a los principios de gratuidad, democracia, laicismo y obligatoriedad, establecidos en la Constitución, y de un sentimiento de lealtad y compromiso hacia la nación y hacia las necesidades de las grandes mayorías populares.

El reconocimiento de la vigencia de la tradición y la identidad del normalismo no debe ocultar que, por lo menos durante los pasados 15 años, el cumplimiento de las funciones académicas en las instituciones normalistas se ha debilitado, de modo que en algunos casos el deterioro se ha hecho evidente. Este proceso se ha manifestado de manera desigual por entidad y por plantel, pues así como pueden encontrarse situaciones muy graves, existen planteles que han logrado conservar un nivel de calidad bastante decoroso, gracias al esfuerzo excepcional de las comunidades de directivos, maestros y alumnos y al apoyo de las autoridades estatales.

Este proceso de deterioro no debe continuar, pues sus consecuencias sobre el conjunto de la educación básica serían sumamente dañinas y más difícil sería corregirlas conforme el tiempo pase. Sobre este punto hay un consenso amplio, en el cual coinciden las propias comunidades normalistas, los maestros en servicio y su organización sindical, agrupaciones sociales y privadas vinculadas con la educación, investigadores y especialistas destacados, las autoridades educativas

de los estados y, sin duda alguna, los servidores a cargo de la Secretaría de Educación Pública.

En congruencia con la posición antes expresada, en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 se señaló la urgencia de iniciar, otorgándole alta prioridad, una acción intensa y adecuadamente preparada para consolidar a las escuelas normales y mejorar de manera sustancial su funcionamiento. De ahí se derivó la propuesta del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, con una perspectiva integral que considera todos los aspectos centrales de la actividad de las instituciones normalistas.

El programa parte de la convicción de que las escuelas normales deben seguir formando a los maestros de educación básica, como lo han hecho en el pasado, pero respondiendo a las demandas cada vez mayores y más complejas que se derivan de la necesidad de una educación suficiente para todos, de alta calidad formativa y que distribuya con equidad sus beneficios. Esta posición se funda no sólo en la valoración de lo que la tradición normalista ha significado para el país, sino también en el convencimiento de que, en el momento actual, ningún otro tipo de institución podría realizar con mayor eficacia la tarea de formar a los nuevos maestros. Sin desconocer las limitaciones y carencias que afectan a las escuelas normales, es indudable que constituyen un recurso educativo insustituible, por la experiencia, dedicación y competencia profesional de miles de maestros y directivos, y por la vocación que lleva a sus aulas a la gran mayoría de sus alumnos.

Otros países, que tenían un sistema de formación semejante al nuestro, han optado por trasladar la educación del maestro a instituciones de tipo universitario. En el caso de México, resulta más racional y adecuado a nuestras condiciones y valores educativos realizar un esfuerzo serio y sostenido para fortalecer las instituciones normalistas, en su condición de centros auténticos de educación superior.

En la preparación del programa destinado a las escuelas normales, se ha hecho el esfuerzo de tomar en cuenta los componentes esenciales que determinan el funcionamiento real de una institución educativa. Se sabe, por la experiencia de diversos intentos de reformas 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. El hecho es que, cuando las transformaciones se conciben de manera aislada y formal, muchas cosas sólo cambian de nombre y ciertas transformaciones se producen de manera confusa y azarosa.

A la luz de esas experiencias, se ha propuesto que el programa atienda cuatro líneas principales.

I. TRANSFORMACIÓN CURRICULAR

Comprende, en primer término, la elaboración de nuevos planes y programas de estudio para las diversas modalidades de formación de maestros de educación básica en el nivel de licenciatura. Igualmente, incluye la definición de criterios y orientaciones sobre las actividades de enseñanza y de aprendizaje, con el fin de que se establezcan condiciones adecuadas para el cumplimiento de los objetivos del currículum.

Una segunda tarea será la producción y distribución de materiales de enseñanza y estudio que correspondan al desarrollo de los nuevos programas. Esta actividad es necesaria si se consideran las limitaciones del material bibliográfico disponible en México, el cual presenta problemas por ausencias temáticas, diversidad escasa, falta de actualidad o costo excesivo. Ahí donde sea necesaria, la participación de la SEP en esta tarea será directa o mediante acuerdos con empresas editoriales y tendrá como metas la dotación abundante de bibliotecas, la reducción de precios o la distribución gratuita para maestros y estudiantes en el caso de materiales fundamentales.

Por otro lado, considerando a los estudiantes que ya han iniciado sus estudios antes de empezar la aplicación de la reforma, la SEP ha puesto a disposición de las escuelas normales un conjunto de cursos especiales, cuya finalidad es acercar la formación de dichos estudiantes al perfil propuesto en los nuevos planes de estudio. Las propias escuelas determinarán los cursos que impartirán y el momento que convenga para hacerlo, sin afectar la situación escolar de los estudiantes. La dotación gratuita de los materiales básicos para los cursos mencionados será asumida por la SEP.

2. ACTUALIZACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO

PROFESIONAL DEL PERSONAL DOCENTE DE LAS ESCUELAS NORMALES

Las actividades que se consideran dentro de esta línea consisten, en primer lugar, en un programa de actualización que se iniciará antes de la aplicación del nuevo plan de estudios y cuyo propósito es que los profesores se informen de manera suficiente y oportuna sobre los fundamentos, principales orientaciones, contenidos y enfoques de las asignaturas que impartirán, de tal forma que adquieran los elementos para aplicar de manera eficaz los programas de estudio.

De manera paralela y en forma permanente, se apoyará el perfeccionamiento profesional, entendido en el sentido más amplio, ligado a la necesidad que plantean los docentes de las escuelas normales y a los requerimientos académicos que exige su desempeño.

Se apoyará la formación y la superación académica para que los maestros asistan a cursos, estudien especializaciones y posgrados que refuerzen sus competencias profesionales y los capaciten como buenos usuarios de la información y de los avances en la producción científica sobre temas educativos. Donde existan las condiciones institucionales necesarias, se promoverá la investigación relacionada con problemas centrales de la educación y la formación de docentes.

En particular, se iniciará la publicación y distribución de materiales de actualidad, como informes de investigación y propuestas didácticas novedosas, entre otros, que promuevan en los formadores de maestros y en los alumnos el análisis individual y colegiado, fortalezcan la comprensión de su tarea, mejoren sus prácticas y abran nuevos campos a la reflexión educativa.

Para apoyar la realización de las acciones descritas se utilizarán los medios de comunicación a distancia y las redes de información que empiezan a instalarse.

3. ELABORACIÓN DE NORMAS Y ORIENTACIONES PARA LA GESTIÓN INSTITUCIONAL Y LA REGULACIÓN DEL TRABAJO ACADÉMICO

Mediante esta línea, se promoverán mecanismos más ágiles y eficaces para la gestión en las escuelas, que garanticen formas diversas de participación y la posibilidad de que la propia escuela se evalúe y establezca sus planes de desarrollo institucional.

En acuerdo con las autoridades de los estados y de las escuelas, se promoverá la elaboración y aplicación de normas de gestión institucional que den transparencia a los procesos y al uso de los recursos, que definan con claridad las funciones y responsabilidades distintas que cada quien tiene dentro de la escuela normal, y establezcan formas de organización que permitan una participación más regular y sistemática de las comunidades académicas en la conducción de las escuelas.

Una tarea importante será la de convenir lineamientos básicos sobre el desempeño de los distintos tipos de trabajo académico de los maestros, de manera que se asegure a los alumnos una atención de alta calidad, un buen nivel y pertinencia en los productos de investigación y difusión, así como normas y mecanismos justos y transparentes que valoren con objetividad el mérito de la trayectoria académica de los docentes.

4. MEJORAMIENTO DE LA PLANTA FÍSICA Y DEL EQUIPAMIENTO DE LAS ESCUELAS NORMALES

El gobierno federal y los gobiernos de los estados asumen esta línea como condición para favorecer el trabajo académico de las escuelas normales públicas.

Las acciones principales consisten en canalizar recursos económicos para atender las necesidades de reparación, mantenimiento y en su caso ampliación de los planteles normalistas; dotar a las escuelas normales de acervos bibliográficos actualizados y especializados sobre temas educativos; instalar el equipo para la recepción y grabación de la señal Edusat de televisión digitalizada; dotar de mobiliario y equipo básico para las salas de consulta; así como apoyar a las escuelas con instalaciones y equipos de cómputo, conforme a las exigencias derivadas de la aplicación del nuevo plan de estudios.

Las actividades que comprende esta línea se iniciaron desde 1996 y continuarán hasta que, sin excepción, la planta física y el equipamiento de los

planteles alcance niveles dignos y adecuados a las funciones académicas sustanciales.

Las cuatro líneas de trabajo se aplicarán de manera articulada para que sus efectos se multipliquen y las acciones que las conforman se refuerzen mutuamente, de manera que se genere y sostenga un proceso realmente transformador.

El programa se aplicará en todas las escuelas normales. Sin embargo, por la amplitud de las tareas por realizar, la puesta en marcha de los cambios académicos se llevará a cabo en dos etapas. A partir del ciclo escolar 1997-1998, la reforma curricular se aplicará en las escuelas normales que forman maestros para los niveles de educación primaria. La segunda etapa, a partir del ciclo escolar 1998-1999, comprenderá los planteles que forman maestros de educación preescolar, secundaria, especial, física y tecnológica, antes de lo cual se realizarán las consultas y los análisis que sean necesarios para arribar a consensos claros y firmes entre los involucrados.

Las propuestas de transformación de los planes de estudio de cada modalidad de la formación de maestros tendrán rasgos propios, que correspondan a la naturaleza y finalidades de los distintos servicios educativos y a las necesidades de las poblaciones atendidas. Sin embargo, en estas propuestas existirán también componentes fundamentales, compartidos por todas ellas, que se derivan de los propósitos comunes de la educación básica, concebida como un nivel articulado y continuo, y a las tareas coincidentes que deben realizar los educadores que laboran en este nivel.

Para lograr los propósitos del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, y en particular de la reforma académica, es necesario contar con el compromiso y el esfuerzo de los profesores, estudiantes y directivos de las escuelas normales, así como de las autoridades educativas estatales. La tarea es compleja y su realización implica riesgos y dificultades, pero es, sin duda, un reto que vale la pena atender, pues se trata de fortalecer y transformar a las instituciones que, al preparar a los maestros que México necesita, realizan una aportación insustituible al mejoramiento de la educación del país.

**PLAN DE ESTUDIOS PARA
LA FORMACIÓN INICIAL
DE PROFESORES DE EDUCACIÓN
PRIMARIA**

I. ALGUNAS EXPLICACIONES

SOBRE EL MÉTODO DE ELABORACIÓN DEL PLAN

Para la elaboración del nuevo plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria se ha adoptado una lógica de trabajo. Conforme a ésta el punto de partida del currículum es la definición del perfil del profesional de la educación que se aspira a formar; y el punto de llegada la selección y la organización, en un mapa curricular, de los contenidos, las actividades y las experiencias formativas que con mayor probabilidad permitirán lograr los rasgos del perfil deseable.

Este planteamiento no es novedoso. Sin embargo, conviene insistir en que ése ha sido el esquema que se ha aplicado de manera sistemática en este plan de estudios, ya que en los hechos ha sido frecuente que los cambios curriculares, realizados en diversos campos de la educación superior, empiecen justamente por el final. Lo más común ha sido que la determinación de las asignaturas y el espacio que cada campo disciplinario ocupa sean motivo de intensas discusiones y se trabaje sobre supuestos imprecisos, a veces irreales, sobre el papel que cada contenido disciplinario desempeñará en la formación de los estudiantes. Dado que en estos casos se sigue un procedimiento de agregación de contenidos, organizados cada uno bajo lógicas distintas, resulta muy poco probable que los estudiantes puedan construir progresivamente una estructura coherente de conocimientos, capacidades y actitudes, a partir de la *materia prima* que les ofrece el estudio de las asignaturas.

Conforme al método aquí adoptado, en un primer momento se han definido con la mayor precisión posible los rasgos del maestro de educación primaria que México requerirá en el futuro inmediato. Esos rasgos responden no sólo a las necesidades de conocimiento y competencia profesional que plantea la aplicación del currículum de la escuela primaria, sino también a las actitudes y

valores que caracterizan al buen educador en el ámbito más amplio de sus relaciones con los niños, con las familias y con el entorno social de la escuela. Igualmente se consideran las capacidades que permiten el aprendizaje permanente, tanto a partir de la experiencia como del estudio sistemático, y que deben estar presentes en todo profesional de nivel superior.

En segundo lugar, se han establecido algunas características de la organización del currículum y del trabajo académico, de cuya existencia depende que los rasgos del perfil profesional puedan realmente ser logrados por los alumnos. Estas características, definidas en el capítulo “Criterios y orientaciones...”, se refieren tanto al tipo de contenidos y actividades incluidos en la formación, como a la naturaleza de las diversas formas de enseñanza y aprendizaje que son congruentes con los propósitos que guían la educación del normalista.

Finalmente, los dos componentes anteriores, perfil y criterios, se utilizan como referentes para la selección precisa de contenidos y actividades de enseñanza, para el establecimiento de interrelaciones y secuencias entre ellos y la definición del mapa curricular que será la base para la programación de las actividades académicas en las instituciones.

II. LOS RASGOS DESEABLES

DEL NUEVO MAESTRO: PERFIL DE EGRESO

Las competencias que definen el perfil de egreso se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los 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.

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 cada institución.

Todos los rasgos del perfil están estrechamente relacionados, se promueven articuladamente y no corresponden de manera exclusiva a una asignatura o actividad específica: algunos, como el dominio de los contenidos de enseñanza, se identifican primordialmente con espacios delimitados en el plan de estudios; otros, como la consolidación de las habilidades intelectuales o la formación valoral, corresponden a los estilos y las prácticas escolares que se promoverán en el conjunto de los estudios; la disposición y la capacidad para aprender de manera permanente dependerá tanto del interés y la motivación que despierте el campo de estudios, como del desarrollo de las habilidades intelectuales básicas, la comprensión de la estructura y la lógica de las disciplinas, y de los hábitos de estudio consolidados durante la educación normal.

Con base en las consideraciones anteriores, al término de sus estudios cada uno de los egresados contará con las habilidades, conocimientos, actitudes y valores que se describen a continuación.

I. HABILIDADES INTELECTUALES ESPECÍFICAS

- a) Posee alta capacidad de comprensión del material escrito y tiene el hábito de la lectura; en particular, valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad y, especialmente, con su práctica profesional.
- b) Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral; en especial, ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos.
- c) Plantea, analiza y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias. En consecuencia, es capaz de orientar a sus alumnos para que éstos adquieran la capacidad de analizar situaciones y de resolver problemas.
- d) Tiene disposición y capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa.
- e) Localiza, selecciona y utiliza información de diverso tipo, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual, en especial la que necesita para su actividad profesional.

2. DOMINIO DE LOS CONTENIDOS DE ENSEÑANZA

- a) Conoce con profundidad los propósitos, los contenidos y los enfoques que se establecen para la enseñanza, así como las interrelaciones y la racionalidad del plan de estudios de educación primaria.
- b) Tiene dominio de los campos disciplinarios para manejar con seguridad y fluidez los temas incluidos en los programas de estudio.
- c) Reconoce la secuencia lógica de cada línea de asignaturas de educación primaria y es capaz de articular contenidos de asignaturas distintas de cada grado escolar; así como de relacionar los aprendizajes del grado que atiende con el nivel y el conjunto de la educación básica.
- d) Sabe establecer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y grado de complejidad de los contenidos educativos con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos.

3. COMPETENCIAS DIDÁCTICAS

- a) Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, adecuadas a los grados y formas de desarrollo de los alumnos, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar; con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimiento, de desarrollo de habilidades y de formación valoral establecidos en los lineamientos y planes de estudio de la educación primaria.
- b) Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos; en especial, es capaz de favorecer el aprendizaje de los alumnos en riesgo de fracaso escolar.
- c) Identifica las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos, las atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares y sabe dónde obtener orientación y apoyo para hacerlo.
- d) Conoce y aplica distintas estrategias y formas de evaluación sobre el proceso educativo que le permiten valorar efectivamente el aprendizaje de los alumnos y la calidad de su desempeño docente. A partir de la evaluación, tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica.
- e) Es capaz de establecer un clima de relación en el grupo que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía personal de los educandos.
- f) Conoce los materiales de enseñanza y los recursos didácticos disponibles y los utiliza con creatividad, flexibilidad y propósitos claros, combinándolos con otros, en especial con los que ofrece el entorno de la escuela.

4. IDENTIDAD PROFESIONAL Y ÉTICA

- a) Asume, como principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres y los padres de familia y sus colegas, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.
- b) Reconoce, a partir de una valoración realista, el significado que su trabajo tiene para los alumnos, las familias de éstos y la sociedad.
- c) Tiene información suficiente sobre la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo mexicano; en particular, asume y promueve el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública.
- d) Conoce los principales problemas, necesidades y deficiencias que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano, en especial las que se ubican en su campo de trabajo y en la entidad donde vive.
- e) Asume su profesión como una *carrera de vida*, conoce sus derechos y obligaciones y utiliza los recursos al alcance para el mejoramiento de su capacidad profesional.
- f) Valora el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela, y tiene actitudes favorables para la cooperación y el diálogo con sus colegas.
- g) Identifica y valora los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana; en particular, reconoce la importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad.

5. CAPACIDAD DE PERCEPCIÓN Y RESPUESTA A LAS CONDICIONES SOCIALES DEL ENTORNO DE LA ESCUELA

- a) Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad, y acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo.
- b) Valora la función educativa de la familia, se relaciona con las madres y los padres de los alumnos de manera receptiva, colaborativa y respetuosa, y es capaz de orientarlos para que participen en la formación del educando.
- c) Promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela, tomando en cuenta los recursos y las limitaciones del medio en que trabaja.
- d) Reconoce los principales problemas que enfrenta la comunidad en la que labora y tiene la disposición para contribuir a su solución con la información necesaria, a través de la participación directa o mediante la búsqueda de apoyos externos, sin que ello implique el descuido de las tareas educativas.
- e) Asume y promueve el uso racional de los recursos naturales y es capaz de enseñar a los alumnos a actuar personal y colectivamente con el fin de proteger el ambiente.

III. CRITERIOS Y ORIENTACIONES PARA LA ELABORACIÓN DEL PLAN Y LA ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS

Apartir de la definición del perfil de egreso y como paso previo a la descripción del plan de estudios, es conveniente establecer algunos criterios y orientaciones de orden académico que tienen dos propósitos: precisar los lineamientos más importantes que regulan los contenidos, la organización y la secuencia de las asignaturas y otras actividades establecidas en el plan; y, en segundo lugar, definir ciertos rasgos comunes de las formas de trabajo académico y del desempeño del personal docente, que son indispensables para que los propósitos educativos se alcancen realmente en la práctica.

Al incluir el segundo de los propósitos mencionados se atiende a un problema grave, muy común en las transformaciones académicas, que consiste en la falta de coincidencia —y aún la contradicción— entre las finalidades educativas que se expresan formalmente en un plan de estudios y el tipo de actividades académicas que realmente se llevan a la práctica en una institución. Sólo como ejemplos, se pueden mencionar un plan de estudios que postula la capacidad de localizar y comparar información, y una práctica que privilegia el dictado de apuntes o el estudio acrítico de un solo texto, o bien de un plan en el que se recomienda el desarrollo de las capacidades de reflexión y aplicación, y unas prácticas de enseñanza y evaluación que en realidad premian la memorización y limitan la expresión del juicio propio.

Por esa razón se señala que un plan de estudios, por correcta que sea su formulación, sólo tiene la posibilidad de alcanzar sus objetivos cuando su aplicación se realiza en un ambiente educativo y bajo prácticas que son congruentes con las finalidades del plan.

Bajo estas consideraciones, se establecen los criterios y orientaciones que se describen enseguida.

I. LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA

TIENE CARÁCTER NACIONAL, CON FLEXIBILIDAD

PARA COMPRENDER LA DIVERSIDAD REGIONAL, SOCIAL, CULTURAL Y ÉTNICA DEL PAÍS

La educación básica en México, de acuerdo con lo que establecen el Artículo Tercero Constitucional y la Ley General de Educación, es nacional tanto porque contribuye a la formación de la identidad de los mexicanos, como porque es un medio para promover la igualdad de oportunidades a través del acceso de todos los niños del país al dominio de los códigos culturales y las competencias fundamentales que les permitan una participación plena en la vida social.

La formación de los profesores, en virtud del papel fundamental que éstos desempeñan en la educación de niños y adolescentes, debe corresponder a las finalidades y los contenidos que la legislación educativa le asigna a la educación básica. Los principios que fundamentan el sistema educativo nacional parten de la idea de que existe un conjunto de conocimientos, habilidades y valores que todos los niños mexicanos deben adquirir y desarrollar, independientemente de la entidad, región, condición social, religión, género o cultura étnica a la que pertenezcan.

Esta necesidad constituye la principal razón de la existencia de un plan de estudios nacional que, mediante un conjunto de propósitos, contenidos básicos y formas de organización, garantiza una formación común, adecuada a las principales finalidades del sistema educativo nacional. Al mismo tiempo, permite atender las principales demandas que la diversidad regional, social y cultural del país le exige al sistema educativo y, en particular, al ejercicio docente.

La formación común y nacional de los profesores se concentra precisamente en la consolidación de habilidades intelectuales y competencias profesionales que les permiten conocer e interpretar las principales características del medio, su influencia en la educación de los niños, los recursos que pueden aprovecharse y las limitaciones que impone; este conocimiento será la base para adaptar los contenidos educativos y las formas de trabajo a los requerimientos particulares de cada región.

Una parte de los temas y problemas que se incluyen en los programas, se estudian tanto en su dimensión general o nacional como en su dimensión o manifestaciones regionales. Además, el plan de estudios reserva espacios curriculares, con temas optativos para las escuelas, que permiten a los estudiant-

tes introducirse en el estudio de algunas cuestiones particulares que el ejercicio de la docencia debe considerar según las características sociales, culturales y étnicas de las comunidades y las modalidades organizativas de las escuelas; estos temas se refieren, por ejemplo, a la atención educativa en zonas rurales aisladas, en comunidades indígenas, en zonas urbanas marginadas y con niños y familias en situación de riesgo.

2. LOS ESTUDIOS REALIZADOS EN LAS ESCUELAS NORMALES
CONSTITUYEN LA FASE INICIAL
DE LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

El plan de estudios parte de la identificación de un núcleo básico e imprescindible de necesidades de formación de los profesores de educación primaria, derivadas de los propósitos y de los requerimientos del perfil de egreso, cuya satisfacción les permita desempeñar su función con la calidad necesaria. Al mismo tiempo, uno de sus propósitos es consolidar en los estudiantes las habilidades y actitudes que son la base del trabajo intelectual, el conocimiento y manejo de fuentes de información y los recursos tecnológicos para aprovecharlas, con el fin de que sigan aprendiendo con autonomía, tanto de su propia experiencia como a través del diálogo e intercambio con sus colegas y del estudio sistemático.

Así, se reconoce que el ejercicio profesional del maestro, en un contexto en transformación y con una gran diversidad, demanda de manera constante nuevos conocimientos, capacidad para interpretar la realidad escolar y social, y el reconocimiento de las diferencias individuales de los alumnos, cuestiones que son imposibles de atender previamente, de manera específica y con certeza, en cualquier proceso de formación inicial, pero que constituyen retos estimulantes para continuar su preparación.

Al considerar los estudios normalistas como formación inicial, se evita la saturación del plan de estudios con asignaturas que busquen cubrir las deficiencias de la formación previa o satisfacer las necesidades hipotéticas de formación que los egresados tendrán en el futuro; o bien, pretender, en un lapso breve de formación, abarcar de manera completa el conocimiento de una disciplina. En particular, se evita la inclusión de contenidos que atienden a la formación cultural general, en el entendido de que los contenidos de este tipo que sean

importantes para comprender el proceso educativo están presentes en los programas de cada una de las asignaturas.

**3. EL DOMINIO DE LOS CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA
SE REALIZA DE MANERA INTEGRADA CON LA CAPACIDAD
PARA ENSEÑARLOS Y ORIENTAR SU APROPIACIÓN POR PARTE DE LOS NIÑOS**

El ejercicio de la profesión de educador requiere de un conocimiento firme de los contenidos fundamentales de la educación primaria, así como el dominio de las habilidades, los métodos y los recursos adecuados para favorecer el aprendizaje en los niños. El conocimiento de los contenidos y el dominio de las formas de su enseñanza se vinculan estrechamente en los programas de estudio, evitando la separación entre la disciplina y su didáctica.

Es probable que, en el caso de maestros que trabajan con jóvenes y adultos, no cause problema alguno el hecho de que durante su formación, el maestro adquiera por un lado el dominio de la disciplina científica y por otro el conocimiento de la didáctica que le corresponde. Ésa es la experiencia más común en la formación de los profesores que laboran en la enseñanza media y en la superior.

Para el educador que trabaja con niños la situación es distinta, porque sus alumnos están envueltos en un proceso de desarrollo de las capacidades cognoscitivas y tienen por vez primera contacto sistemático con objetos de conocimiento que no han formado parte de sus experiencias cotidianas. Por esta razón, es conveniente que al estudiar cualquier campo disciplinario que forma parte de la educación básica, el estudiante normalista tenga presente los procesos y modelos mentales, así como las respuestas afectivas de los niños cuando aprenden y le dan sentido a los contenidos educativos incluidos en el currículum. Ésa es la base para formar lo que podría llamarse *mentalidad didáctica*, capaz de considerar de manera integrada la naturaleza de un tema de conocimiento y los procedimientos y recursos que son más convenientes para lograr que dicho tema adquiera sentido para los niños.

Es necesario, asimismo, que los futuros maestros adquieran una comprensión clara de los propósitos, la articulación y la secuencia de los contenidos educativos incluidos en el plan de estudios de la educación primaria. Esta tarea comprende tanto el desarrollo longitudinal de cada campo de competencia y

conocimiento a lo largo de los seis grados, como la integración de contenidos que se combinan en cada grado escolar. Este saber ayudará al maestro a orientar el aprendizaje de los niños como un proceso congruente y progresivo.

Por otro lado, es conveniente que los alumnos comprendan que, si bien existen principios didácticos que tienen una amplia aplicación, cada campo de la educación infantil —cognitivo, valoral o correspondiente a capacidades y destrezas— es enfrentado por los niños conforme a estrategias de aprendizaje que se adaptan a la naturaleza de los temas y que están influidas por los estilos cognitivos, la sensibilidad y las experiencias previas de los niños.

En síntesis, el plan y los programas de educación normal tendrán como objetivo que, al adquirir los conocimientos de tipo disciplinario, los estudiantes los asocien con las necesidades, los procesos y las formas de aprendizaje de sus futuros alumnos, con actividades didácticas específicas, con recursos para la enseñanza y con determinados propósitos y modalidades de evaluación, que con mayor probabilidad sean congruentes con el campo de estudio que corresponda.

4. LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES ESTABLECE UNA RELACIÓN ESTRECHA Y PROGRESIVA DEL APRENDIZAJE EN EL AULA CON LA PRÁCTICA DOCENTE EN CONDICIONES REALES

En la propuesta curricular para la formación inicial de maestros se otorga especial importancia a la observación y a la práctica educativa en las escuelas primarias, procurando el conocimiento sistemático y gradual de las condiciones, problemas y exigencias reales del trabajo docente. De este modo, la formación de profesores no sólo se lleva a cabo en el ámbito de la escuela normal, también ocurre en el terreno de la escuela primaria.

La observación y la práctica en la escuela primaria tienen como propósito que los estudiantes adquieran herramientas para el ejercicio profesional. Una parte importante del trabajo docente implica la toma de decisiones frente a situaciones imprevistas, la capacidad para resolver conflictos cotidianos, y conducir adecuadamente un grupo escolar, así como las habilidades para comunicarse con los niños a través de recursos diversos. El acercamiento gradual de los alumnos de normal al ambiente escolar y a la complejidad del trabajo educativo les permitirá adquirir paulatinamente la destreza y la confianza que sólo la práctica puede proporcionar y atenuará la sensación de desconcierto e im-

potencia que suele afectar a los nuevos maestros cuando se incorporan al servicio.

De este modo, los futuros profesores aprenderán a seleccionar y adaptar estrategias de enseñanza, formas de relación y estilos de trabajo congruentes con los propósitos de la educación primaria. Es decir, la observación y la práctica no se realizan con el fin de calificar y criticar lo que sucede en el aula o, por el contrario, de identificar un *modelo* de docencia que se deba imitar; sino de registrar información para analizar y explicar las formas de proceder de los maestros para identificar prácticas escolares adecuadas a las características de los grupos.

Una preparación cuidadosa de las observaciones y prácticas así como el análisis consecuente, es indispensable para que estas actividades cumplan su función formativa. Es importante tener claridad en los propósitos y en los procedimientos con los cuales se va a observar y practicar en las aulas y en las escuelas; asimismo, es necesario propiciar y orientar el análisis de los resultados de las estancias en la escuela. El procesamiento individual y colectivo de la información generada durante las observaciones y las prácticas, constituye una actividad que se desarrolla a lo largo de los estudios de educación normal.

La tarea de formar nuevos maestros implica el esfuerzo conjunto de profesores de las escuelas normales y las primarias; por esto, es importante definir y valorar, de manera explícita, el papel específico que ambos pueden asumir en esa empresa común. Se espera que profesores de educación primaria, como expertos, cumplan la función de asesoría durante las observaciones y prácticas educativas en las aulas, guiando a los estudiantes en los procedimientos y toma de decisiones adecuadas para mejorar la calidad de la enseñanza y transmitiendo sus saberes y experiencia en el trabajo con grupos escolares.

Esta orientación contribuye a articular los propósitos de la educación normal con los problemas y exigencias concretas de la educación básica, en beneficio de un mejor desempeño profesional. El sentido último es asegurar que los procesos de formación de nuevos profesores tomen en consideración las formas de trabajo, las propuestas pedagógicas, los recursos y materiales educativos que se usan y aplican en las escuelas primarias, así como las condiciones en las cuales trabajan y los problemas que enfrentan los maestros.

5. EL APRENDIZAJE DE LA TEORÍA SE VINCULA CON LA COMPRENSIÓN DE LA REALIDAD EDUCATIVA Y CON LA DEFINICIÓN DE LAS ACCIONES PEDAGÓGICAS

El estudio de elementos centrales de las teorías pedagógicas, sociológicas y psicológicas tiene un gran significado educativo, que sólo puede cumplirse si los estudiantes comprenden realmente el sentido de una elaboración teórica y la utilizan para analizar la realidad, si pueden contrastar y valorar enfoques teóricos opuestos o divergentes y si el aprendizaje estimula su capacidad para actuar creativamente como educadores.

Con este propósito, se propone una selección de cuestiones teóricas fundamentales en los programas de estudio y se prevén formas para vincular las elaboraciones teóricas con el análisis y la comprensión de situaciones educativas reales, así como la generación de necesidades de explicación que deben extraerse de las experiencias prácticas.

Es muy limitada la utilidad formativa que tienen los cursos cuya pretensión es estudiar un campo teórico en sí mismo, en el supuesto de que los estudiantes serán espontáneamente capaces de aplicar sus componentes en la realidad.

La idea convencional de un curso teórico consiste en presentar y definir las categorías básicas de un campo disciplinario, hacer un recorrido histórico de su desenvolvimiento y describir las posturas que en épocas más o menos recientes predominan en una disciplina, destacando sus diferencias y puntos de conflicto. El carácter exhaustivo de estos cursos hace inevitable una gran superficialidad y, con frecuencia, éstos presentan una simplificación de la complejidad conceptual, histórica y doctrinaria de una disciplina. Rara vez el estudiante puede tener la experiencia intelectual del conocimiento directo de un pensador o una corriente, contextualizar un producto intelectual en su época o aplicar un enfoque teórico a la realidad que éste pretende explicar. El resultado de este aprendizaje es, con la mayor frecuencia, un registro memorístico de nombres, títulos de obras y definiciones simplificadas, sujeto normalmente a un rápido olvido.

Como alternativa, se proponen programas más modestos en su alcance temático, que no pretenden revisar un campo teórico en un solo intento, pero que, mediante una selección cuidadosa de temas fundamentales, ofrecen al alumno una experiencia intelectual genuina, una ocasión para la reflexión personal y

oportunidades de contrastar la teoría con sus experiencias y de generar, a partir de estas últimas, preguntas que le conduzcan a una exploración teórica fundada en un interés propio.

**6. EL EJERCICIO DE LAS HABILIDADES INTELECTUALES ESPECÍFICAS
QUE REQUIERE LA PRÁCTICA DE LA PROFESIÓN DOCENTE
DEBE FORMAR PARTE DEL TRABAJO EN CADA UNA DE LAS ASIGNATURAS**

En congruencia con los propósitos expresados en el perfil de egreso es necesario que la lectura crítica, la redacción y la expresión oral, así como las capacidades para seleccionar, analizar y utilizar información, sean formas habituales de trabajo académico de los estudiantes.

Se parte del supuesto de que este tipo de competencias no se aprende en cursos específicos ni al margen de los contenidos de estudio. Por esta razón se deben consolidar en todas las asignaturas y en el estudio personal y no sólo en los cursos que abordan explícitamente esos temas. Lo anterior exige formas de enseñanza, de relación entre maestros y alumnos que estimulen el libre examen de las ideas, la curiosidad, la creatividad y el rigor intelectual, la participación informada, el ejercicio de actividades de descripción, narración, explicación y argumentación, la lectura comprensiva y la analítica, la redacción y la discusión; la corrección y la autocorrección de los textos y el trabajo en equipo, sin que este último implique diluir la responsabilidad individual.

En el desarrollo de los cursos, además de la clase en el aula, se deberá recurrir con frecuencia a otro tipo de experiencias de aprendizaje: trabajo en biblioteca, consultoría, observación de la vida escolar y la práctica de la enseñanza en condiciones reales. Con el fin de ayudar a superar las deficiencias de los estudiantes en diferentes aspectos, en el plan de estudios se incluyen actividades introductorias para mejorar habilidades de estudio, así como para seleccionar y manejar información.

7. FOMENTAR LOS INTERESES, LOS HÁBITOS Y LAS HABILIDADES QUE PROPICIAN LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

Una de las finalidades que deben cumplir las diversas actividades formativas en la escuela normal es fomentar el interés de los estudiantes por la investigación científica, introducirlos en las distintas nociones y prácticas que caracterizan al pensamiento científico, lograr que sean usuarios analíticos y críticos de los productos de la investigación y habituarlos a que en sus estudios, durante su trabajo y en su formación continua, apliquen los criterios e instrumentos de la indagación científica.

Como lo muestran los estudios sobre la formación de los buenos científicos, la sensibilidad y la capacidad para investigar son resultado de múltiples experiencias y de la combinación de recursos heterogéneos. Un primer factor, que suele tener una influencia decisiva, es mostrar que el camino de la ciencia es accesible y que ella está relacionada con el mundo real e inmediato de la naturaleza y la sociedad. Con lo anterior se quiere destacar que debe evitarse que la imagen de la ciencia que reciban los alumnos sea la de algo abstracto y altamente complejo, impresión que se genera cuando al inicio de la formación se utilizan textos y problematizaciones teóricas, que sólo tienen sentido para quienes ya hayan practicado la investigación.

De ahí la importancia de alentar la observación orientada por preguntas precisas y bien formuladas, la capacidad de buscar, contrastar y validar información pertinente a un tema, la habilidad para registrar y describir experiencias y para idear situaciones con propósitos experimentales sencillos, así como para elaborar explicaciones de procesos sociales y educativos que puedan ser confrontadas con la realidad.

Es esencial que los estudiantes sepan que hay criterios y normas del proceder científico universalmente válidos, pero igualmente que comprendan que no hay un método científico único, formado por etapas indispensables y con una secuencia que no puede variar. Será muy positivo que los estudiantes asuman que la creatividad metodológica es parte esencial del avance científico.

Finalmente, en las actividades académicas se buscarán oportunidades para que los estudiantes perciban que la actividad científica, como todo esfuerzo de racionalización, tiene un fuerte componente ético, definido por la honestidad

intelectual y el aprecio por la verdad, el respeto por los hechos y por la argumentación coherente y rigurosa, así como por el rechazo a las afirmaciones no fundamentadas y a la distorsión consciente de la realidad.

**8. LA FORMACIÓN INICIAL PREPARARÁ A LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS
PARA RECONOCER Y ATENDER LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES DE SUS
ALUMNOS Y PARA ACTUAR EN FAVOR DE LA EQUIDAD DE LOS RESULTADOS EDUCATIVOS**

En todas las actividades de formación de los futuros maestros se insistirá en el principio de que, en su labor profesional, el educador se relaciona con niños que poseen personalidades propias y distintas y que tienen orígenes sociales y culturales, así como formas de vida profundamente diferenciadas.

Los alumnos normalistas adquirirán una perspectiva profesional a partir de la cual asumirán que, si bien el conocimiento científico sobre el desarrollo infantil permite identificar rasgos comunes y procesos característicos de gran generalidad, cada niña y cada niño crecen y adquieren identidad como individuos únicos, en relación permanente con sus medios familiares y sociales.

Esta noción deberá reflejarse en la percepción de los futuros maestros sobre su actividad profesional, entendiendo que aun cuando el grupo constituye la unidad natural de trabajo escolar, deberá realizarse un esfuerzo continuo para conocer a cada alumno y para desarrollar actividades de enseñanza y relaciones educativas que estimulen el desarrollo de las potencialidades de cada uno.

En particular, los alumnos normalistas advertirán que ciertos ambientes familiares, culturales y sociales preparan a los niños para desenvolverse con mayor facilidad en el medio escolar, mientras en otros casos hay una menor correspondencia entre las experiencias ambientales de los alumnos y las demandas planteadas por las actividades en la escuela. Estas variaciones no implican diferencias en las capacidades que los niños pueden desarrollar, pero exigen del maestro una sensibilidad especial para estimular el aprendizaje de aquellos que, por razones diversas, se encuentran en condiciones más vulnerables y de mayor riesgo frente al fracaso escolar. En este sentido, los maestros en formación deberán asumir que su desempeño en el grupo escolar juega un papel central en el logro de la equidad educativa.

9. LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA, LA EDUCACIÓN FÍSICA Y LAS ACTIVIDADES DEPORTIVAS CONSTITUYEN ASPECTOS IMPORTANTES DE LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS MAESTROS

En la formación integral del maestro es indispensable el desarrollo de sus capacidades de expresión y apreciación artísticas, así como la adquisición de hábitos y aficiones relativas a la educación física y las prácticas deportivas. Este componente formativo tiene dos significados distintos, aunque estrechamente relacionados: contribuye al bienestar y al desarrollo equilibrado de los estudiantes normalistas, y los orienta y capacita para integrar esas actividades, oportuna y adecuadamente, en la educación de los niños.

Para el fomento de las capacidades mencionadas, será conveniente que en la organización de los estudios se disponga de tiempos programados que ofrezcan elementos comunes de formación y actividad a los estudiantes, así como de tiempos adicionales que puedan ocuparse de manera flexible y sin programación rígida. La experiencia de las escuelas normales en la organización de clubes y grupos estables para actividades artísticas y deportivas es una tradición que debe conservarse, pues profundiza y enriquece el aprendizaje que los estudiantes obtienen en los espacios formalizados en el mapa curricular.

Los planteles podrán ampliar las oportunidades de formación artística y deportiva, si establecen convenios con otras instituciones y dan reconocimiento a las actividades que en ellas realicen los estudiantes.

10. LAS ESCUELAS NORMALES OFRECERÁN OPORTUNIDADES Y RECURSOS PARA LA FORMACIÓN COMPLEMENTARIA DE LOS ESTUDIANTES

Existen numerosas actividades educativas que pueden enriquecer y profundizar diversos aspectos de la formación de los estudiantes, y que no formarán parte del plan de estudios. Al no incluir como asignaturas formales cuestiones como el aprendizaje de lenguas extranjeras o indígenas, la computación y otras tecnologías informáticas, se trata de evitar, por un lado, que el mapa curricular se recargue una vez más con un número excesivo de componentes y, por otro, que se imponga una programación rígida y uniforme a actividades que deben adaptarse a las preferencias y las diferencias en el grado de avance previo, interés y disponibilidad de tiempo de los estudiantes.

Bajo este criterio, será muy conveniente que las autoridades de las escuelas normales, en coordinación con la autoridad educativa estatal, desarrollen un

programa de actividades de formación complementaria, que se ofrezca a los estudiantes fuera del horario de trabajo académico programado y con la mayor flexibilidad en cuanto a requisitos de administración escolar. De acuerdo con la naturaleza de esos programas, la SEP participará en el financiamiento de las instalaciones y el equipo especializado que sean necesarios.

Entre los campos de formación complementaria de mayor importancia se sugieren:

- a) Aprendizaje de una lengua extranjera, procurando asegurar como mínimo la comprensión de lectura.
- b) Aprendizaje o consolidación del dominio de una lengua indígena, particularmente en las entidades con mayor proporción de hablantes de algunas de ellas.
- c) Uso de las computadoras personales y de las redes de acceso a información como medio para el estudio y la consulta.

Será muy útil que las escuelas normales amplíen las opciones de formación complementaria y agilicen su operación, mediante acuerdos con otras instituciones de educación superior y organismos especializados en la prestación de servicios educativos de interés.

II. LOS ESTUDIANTES Y MAESTROS DEBEN DISPONER DE MEDIOS TECNOLÓGICOS, PARA UTILIZARLOS COMO RECURSOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE, Y PARA APOYAR SU FORMACIÓN PERMANENTE

El maestro formado en el nuevo plan de estudios realizará su labor en un ambiente donde se ha ido generalizando el empleo de recursos técnicos y medios de información en el aula, como el video, la computadora y las redes de comunicación y acceso a bancos de información. Estas herramientas serán más accesibles en el futuro y constituirán una importante fuente de información para los alumnos.

Sin embargo, sin restarles importancia, estos recursos no disminuirán la importancia de la relación personal del maestro con sus alumnos. La mayor disponibilidad de estos medios reafirma la necesidad de la formación fundamental del maestro, para que los utilice con juicio y productividad y para desarrollar en sus alumnos la capacidad de aprovecharlos de manera inteligente y selectiva.

Para ello, mediante diversas acciones, los estudiantes conocerán la naturaleza y los alcances de estos medios educativos y los efectos que tienen en el aprendizaje y valorarán su importancia y las formas más apropiadas para utilizarlos. Con ello, se pretende que el futuro maestro sea un buen usuario de estos medios, los incorpore como apoyos a la labor docente y como herramientas para su perfeccionamiento profesional.

12. EN CADA INSTITUCIÓN SERÁN FORTALECIDAS LAS FORMAS COLECTIVAS DEL TRABAJO DOCENTE Y LA PLANEACIÓN ACADÉMICA

La formación de los futuros maestros, en los términos planteados por el perfil de egreso, exige que las experiencias de aprendizaje que los estudiantes logran en distintas asignaturas y actividades se integren entre sí, construyendo una estructura cultural y de saberes profesionales internamente coherente.

Esta observación, que pudiese parecer innecesaria, es pertinente porque es común que los estudiantes del nivel educativo superior no logren ese tipo de formación articulada, pues obtienen aprendizajes aislados, cuyos contenidos no se vinculan y refuerzan, empleando métodos de trabajo y criterios educativos antagónicos entre sí.

Una de las condiciones que más positivamente favorece la formación coherente de los estudiantes es el mejoramiento de los mecanismos de intercambio de información y coordinación entre los maestros y el fortalecimiento de las formas de trabajo concertadas, que den origen a verdaderos colectivos docentes.

Tanto en las formas de trabajo como en las orientaciones con las que se abordan las asignaturas, es necesario articular las actividades de los profesores de las escuelas normales, de tal forma que los estudiantes atiendan exigencias semejantes y no contradictorias, que los cursos que forman parte de una misma línea tomen en cuenta efectivamente los contenidos, antecedentes y subsecuentes, y que puedan aprovecharse los temas, problemas de discusión y conclusiones obtenidas en otras asignaturas que se cursan en el mismo periodo semestral. Es decir, se trata de lograr una adecuada articulación, horizontal y vertical, entre las distintas asignaturas y actividades que componen el plan de estudios.

Para lograr esta articulación, es necesario revitalizar el funcionamiento de las academias, que deberán integrarse atendiendo a las áreas de contenidos afines. Asimismo, conviene institucionalizar las reuniones de los profesores que atienden asignaturas de un mismo semestre; el objetivo de estas reuniones será identificar las relaciones entre los contenidos de las distintas asignaturas, el avance académico de los alumnos, así como revisar e intercambiar materiales de estudio.

Este tipo de actividades son las que dan contenido y sentido al trabajo colegiado, y son uno de los medios más eficaces para apoyar la superación profesional de los maestros de las escuelas normales.

IV. MAPA CURRICULAR

El mapa curricular, y las asignaturas y actividades de aprendizaje que lo integran, se derivan de los criterios y definiciones que han sido expuestos a lo largo de este documento, en particular en los dos capítulos precedentes.

Para cumplir con los propósitos formativos planteados, se ha integrado un mapa curricular que abarca ocho semestres, cada uno con una extensión estimada de 18 semanas, con cinco días laborales por semana y jornadas diarias que en promedio serán de seis horas. Cada hora-semana-semestre tiene un valor de 1.75 créditos, con base en la consideración de que todos los programas incluyen actividades teóricas y prácticas; con esta estimación el valor total de la licenciatura es de 448 créditos.

El mapa curricular considera tres áreas de actividades de formación, diferentes por su naturaleza, pero que deben desarrollarse en estrecha interrelación.

a) Actividades principalmente escolarizadas, realizadas en la escuela normal.

El área está formada por 35 asignaturas de duración semestral, distribuidas a lo largo de los seis primeros semestres. La intensidad de trabajo semanal, por cada asignatura varía, desde una sesión de dos horas hasta ocho horas distribuidas en varias sesiones.

b) Actividades de acercamiento a la práctica escolar. Se desarrollan en los primeros seis semestres, con una intensidad que va ascendiendo de un promedio de seis a ocho horas semanales.

Mediante la observación y la práctica educativa bajo orientación, estas actividades asocian el aprendizaje logrado en las distintas asignaturas con el conocimiento de la escuela primaria. La actividad combina el trabajo directo en los planteles de primaria, con la preparación de las estancias y el análisis de las experiencias obtenidas, que se realizan en la escuela normal.

c) Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. Ocupa la mayor parte de los dos últimos semestres de la formación. En ellos, los estudiantes se hacen cargo de un grupo de educación primaria, con la asesoría continua de un maestro tutor que será seleccionado por su competencia a partir de un perfil prestablecido, con el apoyo y seguimiento del personal docente de la escuela normal.

Con periodicidad frecuente, los estudiantes asistirán a la escuela normal, para participar en un seminario en el que analizarán y valorarán su experiencia en el grupo a su cargo y definirán la planeación del trabajo en el periodo subsiguiente. En este seminario elaborará su documento recepcional.

Durante esa etapa de su formación, los estudiantes recibirán una beca de servicio social. La realización satisfactoria de las actividades en los dos semestres frente a grupo les permitirán acreditar el servicio social.

A continuación se presenta el mapa curricular, seguido de la descripción sintética de los propósitos, el enfoque del trabajo y los contenidos básicos de cada asignatura.

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

MAPA CURRICULAR

Primer semestre	Horas/ Créditos	Segundo semestre	Horas/ Créditos	Tercer semestre	Horas/ Créditos	Cuarto semestre	Horas/ Créditos	Quinto semestre	Horas/ Créditos	Sexto semestre	Horas/ Créditos	Séptimo semestre	Horas/ Créditos	Octavo semestre	Horas/ Créditos	
11. <i>Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano</i>	4/7.0	21. <i>La Educación en el Desarrollo Histórico de México I</i>		31. <i>La Educación en el Desarrollo Histórico de México II</i>	4/7.0	41. <i>Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación I</i>	2/3.5	51. <i>Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación II</i>	2/3.5	61. <i>Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación III</i>	2/3.5	71. <i>Trabajo Docente I</i>	28/49.0	81. <i>Trabajo Docente II</i>	28/49.0	
12. <i>Problemas y Políticas de la Educación Básica</i>	6/10.5	22. <i>Matemáticas y su Enseñanza I</i>		32. <i>Matemáticas y su Enseñanza II</i>	6/10.5	42. <i>Ciencias Naturales y su Enseñanza I</i>	6/10.5	52. <i>Ciencias Naturales y su Enseñanza II</i>	6/10.5	62. <i>Asignatura Regional II</i>	6/10.5					
13. <i>Propósitos y Contenidos de la Educación Primaria</i>	4/7.0	23. <i>Español y su Enseñanza I</i>		33. <i>Español y su Enseñanza II</i>	8/14.0	43. <i>Geografía y su Enseñanza I</i>	4/7.0	53. <i>Geografía y su Enseñanza II</i>	4/7.0	63. <i>Planeación de la Enseñanza</i>	6/10.5					
14. <i>Desarrollo Infantil I</i>	6/10.5	24. <i>Desarrollo Infantil II</i>		34. <i>Necesidades Educativas Especiales</i>	6/10.5	44. <i>Historia y su Enseñanza I</i>	6/10.5	54. <i>Historia y su Enseñanza II</i>	6/10.5	64. <i>Gestión del Aprendizaje</i>	4/7.0					
15. <i>Estrategias para el Estudio y la Comunicación I</i>	6/10.5	25. <i>Estrategias para el Estudio y la Comunicación II</i>	2/3.5	35. <i>Educación Física I</i>	2/3.5	45. <i>Educación Física II</i>	2/3.5	55. <i>Educación Física III</i>	2/3.5	64. <i>Gestión Escolar</i>	4/7.0					
						46. <i>Educación Artística I</i>	2/3.5	56. <i>Educación Artística II</i>	2/3.5	65. <i>Educación Artística III</i>	2/3.5					
						47. <i>Asignatura Regional I</i>	2/3.5	57. <i>Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria I</i>	4/7.0	66. <i>Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria II</i>	4/7.0					
								59. <i>Observación y Práctica Docente III</i>	6/10.5			79. <i>Seminario de Análisis del Trabajo Docente I</i>	4/7.0	89. <i>Seminario de Análisis del Trabajo Docente II</i>	4/7.0	
Horas/semana	32					32		32		32		32		32		32

Actividades principalmente escolarizadas
Actividades de acercamiento a la práctica escolar
Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo

