



Políticas en la formación de educadores: análisis de la Licenciatura en Educación Primaria en México

Policies in the training of educators: analysis of the Bachelor of Primary Education in Mexico

Galo Emanuel López Gamboa^{1*}, Ángel Martín Aguilar Riveroll², Edith J. Cisneros-Cohernour³

1.* Universidad Autónoma de Yucatán. Email: galo.lopez@correo.uady.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5581-7489>

2. Universidad Autónoma de Yucatán. Email: aguilarr@correo.uady.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7247-2224>

3. Universidad Autónoma de Yucatán. Email: ecohernour@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2319-1519>

Recibido: 27/7/2020

Aceptado: 7/10/2020

Para Citar: López Gamboa, G. E., Aguilar Riveroll, Ángel M., & Cisneros-Cohernour, E. J. (2020). Políticas en la formación de educadores: Análisis de la Licenciatura en Educación Primaria en México. *Revista Publicando*, 7(26), 10-22. Recuperado a partir de <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/2140>.

Resumen: Este artículo presenta en términos generales un recuento de la formación de educadores en el nivel básico en México, se describen los actuales perfiles de docentes y estudiantes para profesor en el sureste del país como insumo para el análisis del actual modelo educativo y plan de estudio (PE) de las escuelas normales del país. En este documento se analiza la transición entre el modelo 2012 al denominado "Nueva escuela mexicana" de 2018. De fondo se encontraron pocos cambios en dicha transición, particularmente en las dimensiones que dan razón de ser al plan de estudios; si bien se enfatiza que el rediseño curricular estuvo orientado a resignificar la profesión docente, a través de ejes que tratan de conciliar la formación para el mundo, con la misión histórica del normalismo mexicano en pro de una educación de calidad que supere las profundas desigualdades del país, son escasos los componentes (competencias, trayectos formativos, ejes de acción) que verdaderamente pudieran operacionalizar lo normativamente declarado en el PE. Finalmente se realiza un análisis de la importancia de fortalecer la preparación docente mediante la incorporación de contenidos más críticos en la formación de los profesionales de la educación, especialmente el concepto de educabilidad como un pivote para el entendimiento de las situaciones sociales, culturales y económicas del alumnado que se atiende en gran parte de las escuelas del sureste mexicano y del país.

Palabras clave: políticas educativas, formación de formadores, educación superior, educabilidad.

Abstract: This article presents in general terms an account of the training of educators at the basic level in Mexico, the current profiles of teachers and students for teachers in the southeast of the country are described as input for the analysis of the current educational model and syllabus of the normal schools of the country. This document analyzes the transition between the 2012 model to the so-called "New Mexican School" of 2018. In the background, few changes were found in the transition, particularly in the dimensions that give reason for the syllabus; Although it is emphasized that the curricular redesign was aimed at resignifying the teaching profession through axes that try to reconcile training for the world with the historical mission of Mexican normalism in favor of a quality education that overcomes the deep inequalities of the country, there are few components (competences, training courses, lines of action) that could truly operationalize what is normatively declared in the curricula. Finally, an analysis is made of the importance of strengthening teacher training by incorporating more critical content in the preparation of education professionals, especially the concept of educability as a pivot for understanding the social, cultural and economic situations of students attended in a large part of the schools of the Mexican southeast and the country.

Keywords: educational policies, training of trainers, higher education, educability.



INTRODUCCIÓN

La formación del profesorado y su impacto en la escolaridad de los educandos de primaria, secundaria y posterior, es una de las problemáticas más significativas de los actuales modelos educativos en casi todas partes del mundo, bajo el supuesto de las aspiraciones que se alcanzan con esos procesos en las diferentes naciones y las múltiples dificultades que entraña la educación. Este texto presenta un panorama general al respecto del plan de estudios que rige la formación de profesores de educación primaria en los 32 estados de la República Mexicana, sin embargo, toma como referente uno de ellos: Yucatán.

Lo anterior obedece a las peculiaridades históricas y geográficas del Estado en la formación del magisterio así como a las características de profesores y estudiantes que difieren de la media nacional (por ejemplo en la tradición normalista, el rango promedio de edad de los formadores, la ubicación de sus planteles tanto en la capital del estado como en los municipios del interior del mismo y especialmente, porque es de los pocos estados en todo el país que presenta un alza sostenida en la formación de maestros de educación básica, en comparación con el dramático descenso de la matrícula estudiantil en el centro y norte de la República Mexicana). En un primer momento, el texto describe *grosso modo*, algunos principios históricos de la educación normal en México para posteriormente, describir con mayor detalle el normalismo en el sureste (Yucatán), posteriormente los perfiles de alumnos y profesores y, en un tercer momento, al análisis de la transición entre el modelo anterior de 2012 y el actual modelo conocido como la Nueva Escuela Mexicana (2018) que en realidad, al menos en términos de lo declarado en los medios oficiales, no presenta grandes diferencias –al menos ideológicas- de su modelo predecesor. Finalmente se concluye con una propuesta de dos conceptos (educabilidad y resiliencia) que de manera transversal deberían incorporarse con mayor énfasis en la formación del magisterio nacional dados los tremendos retos, pero también las grandes oportunidades de la niñez mexicana y yucateca.

OBJETIVO GENERAL

Analizar la transición entre planes de estudio (2012 y 2018) en la formación del profesorado mexicano, así como sus características, a partir del contexto histórico-político que dio

origen al normalismo en México.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir las características del cuerpo de estudiantes y profesores normalistas en el Estado de Yucatán, al sureste de México, como un posible referente de estudio y comparación para el resto del país.
- Proponer algunas incorporaciones transversales en el plan de estudios de magisterio basadas en la pedagogía crítica y en la resiliencia sociológica.

METODOLOGÍA

La realización del presente artículo fue de corte documental, así como de análisis de contenido. Se recabó información en las fuentes oficiales de información disponibles de consulta abierta como el Diario Oficial de la Federación, publicación de circulación nacional en la que se sancionan todas las iniciativas de ley de los diferentes órganos de gobierno facultados para ello, así como las propuestas de las Secretarías y dependencias oficiales, por ejemplo, la Secretaría de Educación Pública. Se presenta entonces un análisis del contenido, con base en la propuesta de López (2012) que señala que se

procura colocar el documento en su contexto, o sea, en el conjunto de circunstancias entre las que surgió y que permiten explicarlo. Así, se constituyen en necesarios para interpretar los hechos y estudiar, también, los factores sociales, políticos, económicos, culturales, científicos, tecnológicos, etc.; descubriendo así el valor del mensaje y el impacto que puede ejercer (p. 172).

en ese sentido, los planes de estudio analizados en este artículo están situados en el cambio de gobierno sexenal de la presidencia de la república. Lo cual -como generalmente ocurre en las transiciones gubernamentales- el grupo en el poder trata simbólicamente de distanciarse de sus antecesores a través de diferentes medios, siendo las modificaciones a los planes y programas de estudio oficiales, una de esas vías, con las implicaciones positivas y negativas que usualmente esto conlleva.

Bajo estas premisas metodológicas es que resulta importante



situar los inicios de la educación normal en el país, así como hacer las precisiones correspondientes al estado de Yucatán para posteriormente analizar las diferencias entre modelos educativos que sustentan los planes de estudio.

DESARROLLO

LA EDUCACIÓN NORMAL EN MÉXICO

Los primeros registros de la formación del profesorado datan de 1684; hace más de 300 años, cuando en Francia se organizaron seminarios para formar personas que aprendieran cómo enseñar a niños y adolescentes. Sin embargo, es hasta 1770 en Austria, donde se concibe el término de Escuela Normal “*Normalschule*”, relacionando el término “normal” como una derivación del verbo “normar” o servir de norma, regla a seguir. De esa manera, países en todo el continente europeo, se interesaron por esta nueva modalidad (Vera, 2018).

De acuerdo con Navarrete (2015) en México, la formación de profesores es relativamente contemporánea, es decir, en la época colonial la educación estaba destinada a sectores económicamente privilegiados y a cargo de personal religioso; es hasta que la educación empieza a cobrar demanda en las clases medias cuando aparecen profesores particulares no pertenecientes al clérigo.

Ahora bien, como muchas otras instituciones en América Latina, la instrucción elemental estuvo en manos de civiles particulares y eclesiásticos y no se requería ninguna formación específica para ello. Posteriormente, se tiene conocimiento de primeros indicios de escuelas normales a principios del siglo XIX, sin embargo, estas fueron tan efímeras que no lograron sistematizar la formación de formadores. Por supuesto, dicha inestabilidad tiene que ser entendida en el contexto de lucha entre conservadores y liberales mexicanos, aun toda vez terminada la independencia del país. Es hasta 1833 con Valentín Gómez Farías que se propone la creación de una Secretaría de Instrucción Pública que, elevada a rango constitucional, preveía el establecimiento de una escuela normal para educación primaria y posteriormente, secundaria. No obstante, al ser derrocado el gobierno por los conservadores, dichos artículos fueron derogados (Oikión, 2008).

En ese sentido, Arteaga y Camargo (2009) mencionan que el origen formal de la formación docente en México, en un primer momento tuvo relación con el sistema Lancasteriano como un antecedente remoto, pero realmente es hasta finales del siglo XIX -precisamente con la ruptura con aquel sistema- que da inicio la creación de las escuelas normales, cuya misión principal fue la formación de “mujeres y hombres capaces de llevar adelante el programa civilizatorio y fundante del Estado Nacional Mexicano” (p. 123).

LAS ESCUELAS NORMALES EN YUCATÁN

La educación normal en México surge a partir de dar respuesta a los problemas de la época. Para lo cual pueden distinguirse dos grandes tradiciones representadas a su vez por dos grandes escuelas normales: la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique Rébsamen, relacionada con la tradición alemana que destaca el pragmatismo que debe tener la educación y su utilidad; y por otro lado, la Escuela Normal para Profesores de Instrucción Primaria transformada posteriormente en Escuela Nacional de Maestros del modelo de la escuela activa (Medrano, Ángeles y Morales, 2017).

De acuerdo con Cetina (2016) el desarrollo de la educación fue dispar en todo México; en el caso de Yucatán, las escuelas primarias no tuvieron ningún tipo de protección de la autoridad civil, aunque se tiene registro de que hacia 1814, algunas escuelas contaban con estímulos por parte del Ayuntamiento para profesores y estudiantes que se consideraran merecedores de los mismos (Ancona, 1978 citado por Cetina, 2016). En 1827 finalmente se inició oficialmente la educación primaria. El gobierno del Estado decretó el establecimiento de escuelas en las cabeceras de los curatos y se “asignó un sueldo a los maestros de entre quince y treinta pesos mensuales [...]”. A dichas escuelas debían asistir los niños desde la edad de cinco años (Quintal y Aguilar, 1998 citados en Cetina, 2016, p. 23). Ahora bien, pese a ello los profesores que atendían esas escuelas no necesariamente contaban con la formación como tal, es decir, no se habían formado propiamente como docentes. Fue hasta el 1 de octubre de 1868 que se creó en Yucatán la primera Escuela Normal para varones, dependiente del Instituto Literario del Estado, el cual resulta una referencia obligada no sólo de la educación normal sino en términos generales de la educación universitaria, laica, gratuita y obligatoria en todo el Estado.



De manera paralela, el 16 de octubre de 1887, se funda el Instituto Literario para Niñas que tenía -entre sus funciones- la formación de profesoras de primaria superior, y estuvo en operaciones hasta 1892, año en que fue suprimida (Arteaga, 2011).

La fundación de la Normal para varones de 1868 es el antecedente inmediato de la escuela normal urbana más grande de la ciudad, que es parte de la población con la que se trabajó. Dicha escuela estuvo adscrita al Instituto Literario “y se impartían las materias de Ortografía, Caligrafía, Gramática, Aritmética, principios generales de Geografía, Catecismo político-constitucional y principios de Moral y Urbanidad” (León, 2016, p. 24). No obstante, después de una serie de cambios legales y administrativos fue necesario derogar la creación de la escuela Normal para Profesores tal como se conocía, para dar paso al decreto de 1881 y posterior funcionamiento oficial el 15 de enero de 1882 a la Normal Urbana Rodolfo Menéndez de la Peña “con 16 alumnos que conformaron la primera generación que egresó como Profesores de Enseñanza Primaria inferior y superior en 1885” (León, 2016, p. 24).

Con estas dos escuelas normales divididas por sexos se comenzó la formación de profesores de educación primaria. La división por sexos se reafirmaría en 1912 por orden del entonces gobernador del Estado, Gral. Salvador Alvarado; hasta que en 1915 se ordenó la fusión de dichas escuelas, en una: la Escuela Normal Mixta. No obstante, de nuevo en marzo de 1926 se ordenó la división por sexo con sus respectivas reglas de funcionamiento, para una última y final fusión el 22 de abril de 1930 (Arteaga, 2011).

Asimismo, ante la necesidad de que todo el país tuviera las bases mínimas de educación elemental, se crean las

Normales rurales en 1926 cuya tarea era formar docentes para ir a las zonas más apartadas que adicionalmente incluyeran una formación agropecuaria (Medrano, Ángeles y Morales, 2017). En ese sentido, cabe destacar que el carisma de las escuelas normales y normales rurales de Yucatán tiene una distinción adicional: un eminente carácter socialista.

De acuerdo con Quintal (2009, p. 82) la educación socialista tenía un componente de distribución equitativa de la riqueza en la que:

las masas proletarias tuvieran una justa participación en el aprovechamiento de la riqueza. Se estableció el instituto de Orientación Socialista para coordinar y uniformar bajo una sola dirección la labor educativa en todo el país, entre las tareas a realizar se consideraron [...] se reorganizaron las escuelas normales rurales y la Escuela Nacional de Maestros para adaptar al tipo de Maestro Socialista.

En ese sentido, el maestro yucateco tenía un papel preponderante en lograr la visión de país y de Estado que se deseaba, producto de una revolución que dejó destrozado al país y sin un rumbo fijo.

PERFIL DE ESTUDIANTES DE LAS NORMALES EN YUCATÁN

De acuerdo con Medrano, Ángeles y Morales (2017) históricamente la elección de carreras para profesor de educación básica ha sido predominantemente femenina. En ciclo escolar 2015-2016, 72.1% de sus estudiantes eran mujeres; con un rango de edades que oscila entre los 18 y los 21 años, particularmente en las escuelas públicas, en donde 77.2% de los estudiantes estaba ubicado en dicho grupo etario, 8 puntos porcentuales encima de los estudiantes de escuelas normales privadas. Adicionalmente, se ha visto un

Tabla 1. Características de los estudiantes normalistas en Yucatán (2015-2016)

Sostenimiento	Total de alumnos	Sexo (%)		Hablantes de lengua indígena (%)	Edad				
		hombres	mujeres		17 o menos	18 a 19	20 a 21	22 a 23	24 y más
Públicas	2258	31.1	69.0	4.9	1.2	44.8	41.6	16.2	6.2
Privadas	1128	21.6	78.4	0.0	1.0	22.7	47.3	21.7	7.4

Fuente: Modificado de Medrano, Ángeles y Morales (2017, p. 42).



incremento de estudiantes normalistas que hablan una lengua indígena, y aunque para el ciclo 2015-2016 estos representan el 2.2% del total nacional, ha crecido en comparación con el 1.5% del ciclo 2012-2013¹.

Como puede observarse, básicamente la proporción de hombres es 1 a 3, es decir, los hombres representan apenas la tercera parte de los estudiantes (en el ciclo 2015-2016). Un dato curioso es la variación en edades entre las escuelas públicas y privadas, en donde el grueso de la población difiere al menos por un año.

Además de los datos sociodemográficos, para entender mejor el perfil del estudiante normalista yucateco, en una investigación conducida por Pérez (2012) se encontró que los estudiantes tienen una favorable disposición a asumir su rol docente, así como a coadyuvar en la construcción de la identidad nacional en los niños de primaria a través de la conservación de las costumbres y tradiciones mexicanas, y transmitir las en la escuela primaria. La autora concluye que los estudiantes para profesor de Yucatán:

manifiestan un alto sentido de pertenencia, particularmente en los aspectos valorativos y simbólicos, lo que se interpreta como una identidad nacional madura. Esa condición identitaria es fundamento para una fuerte solidaridad y cooperación de los jóvenes para con los ciudadanos de su nación y con las instituciones del Estado cuya manifestación se espera en una participación activa. Sin embargo, la participación de éstos se manifiesta más en forma pasiva, lo que puede limitar la adhesión de los jóvenes hacia el Estado y la nación (Pérez, 2012, p. 881).

Es decir, por un lado, hay una contribución clara y directa en formar a la niñez yucateca con los valores y símbolos de la identidad mexicana, pero es mínimo su involucramiento con sus derechos y obligaciones como ciudadanos con el Estado.

Ahora bien, algo importante que está ocurriendo en relación con la demanda estudiantil es la disminución acelerada de la población escolar. De acuerdo con datos del Sistema Interactivo de Consulta de Estadísticas Educativas de la SEP (como se citó en Rodríguez, 2018) en el pasado sexenio presidencial (2012-2018) poco más de la cuarta parte de la matrícula se perdió (de 101,055 en el ciclo 2012-2013 a 74,688 en 2017-2018). En algunas entidades de la República la disminución es tan dramática que ronda el 70% de la disminución (Tlaxcala, Coahuila, Tamaulipas, entre otras); en algunos estados es de alrededor del 50% (Oaxaca, Colima, Campeche, etc.) y únicamente en tres estados la población escolar se mantiene o incluso ha aumentado: Hidalgo, Jalisco y Yucatán (Rodríguez, 2018). Esto habla de una formación en las escuelas normales yucatecas que pese a los cambios en la normativa y en la valoración social del rol docente, permanece un buen posicionamiento que quizás se traduce en el compromiso con la educación en el Estado.

PERFIL DE PROFESORES DE LAS NORMALES EN YUCATÁN

En cuanto al profesorado de las Escuelas Normales, detallar su perfil resulta importante para entender a su vez, la formación de los cuadros profesionales egresados de magisterio.

Tabla 2. Características de profesores que laboran en Escuelas Normales (2015-2016)

Sostenimiento	Total de profesores	Edad							
		Menos de 20	20 a 24	25 a 29	30 a 34	35 a 39	40 a 44	45 a 49	50 o más
Públicas	12 097	0.0	0.6	5.5	11.2	13.3	14.7	16.9	37.9
Privadas	3 505	0.0	1.1	11.0	14.8	15.8	14.4	14.7	28.3

Fuente: Medrano, Ángeles y Morales (2017, p. 45).

¹ Esta variable es importante si se considera que uno de los Planes de Estudio, específicamente está orientado a la Educación Primaria Intercultural Bilingüe



Ahora bien, la edad está acompañada en un buen número de casos con la posibilidad de jubilación, por lo que esto abre el panorama a problemas diferentes dependiendo del grupo etario, así como de otras condiciones laborales. De hecho, cabe señalar que son pocas las entidades federativas en las que los profesores tienen una dedicación exclusiva de tiempo completo (40 horas semana/mes) a las actividades de docencia en las escuelas Normales, particularmente el caso de Yucatán, el 66.1% de sus profesores tienen una dedicación por horas ([Medrano, Ángeles y Morales, 2017](#)).

Esto puede conllevar algunos problemas en relación con la formación de grupos disciplinares dedicados a la investigación y mejora de la práctica (en México, llamados Cuerpos Académicos), el involucramiento con actividades o proyectos de centro que impliquen tiempo, recursos y mayor planeamiento, así como evidencia la necesidad de nuevos cuadros de profesionales que gradualmente faciliten el replazo generacional.

En esas condiciones de contratación quizás se explique el hecho de que en las 16 escuelas normales del Estado de Yucatán (en todas sus diferentes ramas: preescolar, educación física, educación primaria, educación especial, etc.) hasta 2017 no se contaba con ningún Cuerpo Académico dedicado expresamente a la producción en una línea de gestión y aplicación innovadora de conocimiento (LGAIC). La misma SEP ([2018, p. 85](#)) reconoce que existen muy pocos profesores;

que cumplan los requisitos administrativos para registrarse en el programa, la falta de organización de las plantas docentes para hacer investigación colaborativa, esfuerzos de investigación aislados, poca producción investigativa y limitada difusión de resultados, desconocimiento de los requisitos para participar de las convocatorias nacionales, además de falta de asesoría y acompañamiento para realizar investigación.

Ahora bien, así como se ha explorado el perfil de estudiantes y docentes de la escuela Normal, también se necesita explorar el plan de estudios, la transición entre modelos educativos, pues –en palabras de Navarrete ([2015, p. 17](#))– “el estudio (tanto de los enfoques como de las políticas) resulta indispensable para comprender el trayecto de las Escuelas Normales durante el siglo XX”.

Plan de estudios de 2018

El 20 de agosto de 2012 se expide en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo 649, decreto por el cual con base en la Reforma educativa a las escuelas normales y en consecuencia con el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Sectorial de Educación 2006-2012.

En este plan de estudios se contemplan cinco grandes dimensiones: social, filosófica, epistemológica, psicopedagógica, profesional e institucional ([SEP, 2012 y 2018](#)). La primera está orientada a que el estudiante reconozca la diversidad cultural, la respete y la integre de manera positiva a su quehacer cotidiano, todo ello a partir de las transformaciones sociales que se manifiestan en diversas “formas de organización y de relación, la estructura familiar, los modos de producción, la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, el avance y masificación de los medios de comunicación [...] y de la tecnología” ([SEP, 2018, s.p.](#)).

Acompaña a esta dimensión, la filosófica, inspirada en el artículo 3º constitucional en el que, a su vez, se establecen los principios de laicidad, gratuidad, obligatoriedad, así como igualdad, justicia, democracia y solidaridad. Por tanto, el profesor formado en este plan de estudios deberá tener un alto sentido de responsabilidad social que le permita conducir apropiadamente el aprendizaje de los alumnos bajo estos esquemas de transformación positiva y permanente de la sociedad ([SEP, 2018](#)).

La dimensión epistemológica parte de las aportaciones que las ciencias sociales y humanidades han hecho al campo de la educación como la pedagogía, psicología, historia, filosofía, antropología, economía, entre otras y la forma en que estas favorecen la actualización permanente de los currículos de la educación normal. La dimensión epistemológica, descansa en “producir y usar el conocimiento son principios epistemológicos que conducen a reflexionar de manera profunda sobre la forma en que se interpreta, comprende y explica la realidad” ([SEP, 2018, s.p.](#)).

Por su parte, la dimensión psicopedagógica es trascendental para la formación de los nuevos cuadros de profesionales de la educación, pues como se explicó en otros apartados, es en estos momentos de formación en que el futuro maestro



desarrolla y consolida sus representaciones sociales entorno al fenómeno educativo; en ese sentido la expectativa de esta dimensión es que:

los docentes promuevan en sus estudiantes la adquisición de saberes disciplinares, el desarrollo de habilidades y destrezas, la interiorización razonada de valores y actitudes, la apropiación y movilización de aprendizajes complejos para la toma de decisiones, la solución innovadora de problemas y la creación colaborativa de nuevos saberes, como resultado de su participación en ambientes educativos experienciales y situados en contextos reales (SEP, 2018, s.p.).

Para el caso de la dimensión institucional, esta requiere la participación y coordinación de diferentes elementos. Por un lado, de los recursos humanos y materiales para llevar a cabo las funciones sustantivas (investigación y difusión-extensión) que ahora como Institución de Educación Superior debe cumplir a cabalidad; por otro lado, mejorar y eficientar sus procesos de gestión organizacional con la participación de todos los integrantes de la comunidad escolar para una sana y equilibrada distribución de tareas, que faciliten y favorezcan los procesos y por ende, permitan una articulación ágil de funciones.

Finalmente, la dimensión profesional tiene un peso muy importante en este nuevo plan de estudios, pues de acuerdo con SEP (2018, s.p.) se reconoce que:

La conformación sociodemográfica y el perfil académico de quienes se dedican a la docencia han estado marcados por la condición de género, el origen social y el capital cultural que poseen. La educación normal, era, por elección, la única opción para acceder a mejores condiciones de desarrollo profesional como personal. En los últimos años, la formación para el acceso a la profesión docente, particularmente en educación primaria, dejó de ser exclusiva de las Escuelas Normales, así como los procesos de ingreso. Lo que agregó un nuevo componente a la comprensión de esta profesión.

Adicionalmente, se señala que sólo una auténtica profesionalización de la docencia dará unidad a las otras dimensiones y orientarán “la definición e implicaciones del enfoque metodológico, de las competencias genéricas y profesionales, de la malla curricular y de otros componentes que sistematizan su diseño” (SEP, 2018, s.p.).

Con base en estas dimensiones el Plan de Estudios propone

tres orientaciones: (1) enfoque centrado en el aprendizaje, (2) Enfoque basado en competencias y (3) Flexibilidad curricular, académica y administrativa los cuales otorgan coherencia a la estructura curricular, plantean los elementos metodológicos de su desarrollo y conducen la formación de los estudiantes normalistas para el logro de las finalidades educativas (SEP, 2012 y 2018).

Asimismo, la malla curricular del Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria está constituida por cuatro trayectos formativos, los cuales son entendidos como “un conjunto de espacios integrados por distintos componentes disciplinarios, que aportan sus teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas alrededor de un propósito definido para contribuir a la preparación profesional de los estudiantes” (SEP, 2018, s.p.). Cabe señalar que estos trayectos formativos son la única modificación importante encontrada en la transición entre el modelo 2012 al 2018, en 2012 eran cinco (psicopedagógico, preparación para la enseñanza y el aprendizaje, Lengua adicional y tecnologías de la información y la comunicación, Práctica profesional y Cursos Optativos). Mientras que en el Modelo 2018 son cuatro: Bases teórico-metodológicas para la enseñanza, Formación para la enseñanza y el aprendizaje, Práctica profesional, cursos optativos. Lo cual tampoco representa una modificación sustancial al currículo ni a las formas como éste se describe. Tampoco se apreció en ninguna de las dimensiones (filosófica, epistemológica, etc.) cambios importantes en relación con el 2012, de hecho, gran parte del texto fue reproducido y levemente modificado para el 2018.

De acuerdo con lo declarado por la propia Secretaría de Educación, hacia 2018, después de las modificaciones realizadas al artículo 3º Constitucional en el año 2013 y sus respectivas leyes secundarias, se decidió

la formulación de un plan integral para el diagnóstico, rediseño y fortalecimiento del Sistema de Normales Públicas a efecto de asegurar la calidad en la educación que imparta y la competencia académica de sus egresados, así como su congruencia con las necesidades del sistema educativo nacional” (Diario Oficial de la Federación, 2013, citado en SEP, 2018).

Para hacer realidad, tal propuesta, se estructuraron seis ejes: Transformación pedagógica de acuerdo al nuevo Modelo Educativo, Educación indígena e intercultural, Aprendizaje



del inglés, Profesionalización de la planta docente en las Escuelas Normales, Sinergias con universidades y centros de investigación y Apoyo a las Escuelas Normales y estímulos para la excelencia.

Para lograr la transformación pedagógica de acuerdo al nuevo Modelo Educativo se precisó el rediseño curricular basado en la propuesta *Educación para la libertad y la creatividad*, así como en el análisis de todas las circunstancias que permitan que niñas y niños reciban una educación de calidad. Ello implica necesariamente “una resignificación del papel de los maestros como artífices del cambio en la educación y consecuentemente [...]. Se trata de profesionales de la educación, capaces de crear ambientes de aprendizaje inclusivos, equitativos, altamente dinámicos” (SEP, 2018, s.p.) no obstante, como se apreció en ambos documentos los cambios no son profundamente sustanciales.

Para este modelo 2018, la Secretaría destaca la dimensión filosófica, en la que enfatiza que la educación debe ser obligatoria, laica, gratuita y basada en los preceptos de igualdad, justicia, democracia y solidaridad orientados en un sentido de responsabilidad social de los futuros docentes. En ese sentido, se propone –entre otras competencias genéricas– que él o la docente “Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional” (SEP, 2018, s.p.), para lo cual se precisa establecer reglas de convivencia institucional y social en pro del alumnado y de la comunidad escolar, previniendo y atendiendo conflictos con base en los derechos humanos, la normatividad vigente y el código deontológico de la profesión docente. Asimismo, se espera que el profesional de la docencia emplee, seleccione o modifique las estrategias didácticas que faciliten la inclusión educativa, atenuando las barreras de aprendizaje de la naturaleza que éstas sean.

Ahora bien, vale la pena preguntarse si estas indicaciones declaradas en el nuevo plan de estudios ¿son suficientes para ser trasladadas al salón de clase? ¿cómo el profesorado –formador de formadores– se apropia de éstas? A la luz de estas políticas ¿cómo se interpretan en la cotidianeidad del trabajo docente?

BASES EN LA INTERPRETACIÓN DE LA ESCUELA

De acuerdo con Pérez (2000, p. 1) el profesorado conceptualiza la escuela desde tres grandes visiones:

1) Interpretándola como desigualdad individual, lo que no es más que un ejemplo de interiorización de los principios ideológicos del sistema educativo y de la sociedad en la que se sostiene, que son defendidos como neutrales y justos; 2) la desigualdad social marca el fracaso escolar del alumnado, y la escuela no puede hacer nada para remediarlo, puesto que la estructura socioeconómica ejerce un poder fuertemente limitador, quedando el papel de los maestros reducido al de transmisores-reproductores de las desigualdades de partida; 3) la escuela está marcada por la desigualdad social y se comporta de forma diferente en función de las características socioculturales del alumnado.

En ese sentido, hay que sacar provecho de que gradualmente el profesorado se va haciendo más consciente de la multiplicidad de elementos que llevan a un alumno a ser escolarmente exitoso o no y repensar la forma en que educamos y los trayectos formativos de las nuevas generaciones de docentes. Asimismo, rescatar la esencia del normalismo mexicano, como un corpus profesional en pro de la niñez mexicana menos favorecida.

Por otro lado, es necesario reconocer la existencia de prácticas de formación del profesorado discordantes: entre una realidad socialmente construida, “sustentada e impulsada por las tendencias neoliberales y de globalización presentes a nivel mundial” y por otro lado, prácticas y representaciones sociales de sujetos alimentadas desde sus contextos específicos (Lima, 2012, p. 8), contextos en los cuales día a día se observan condiciones de pobreza, marginación, violencia, abandono, entre otros.

Es por ello por lo que Figueroa (2000, p. 138) hace un llamado de atención a las líneas implícitas y explícitas en la formación del profesorado. El autor se pregunta ante esta discordancia entre teoría y práctica en la formación del docente normalista “¿qué posibilidades reales hay de recuperar su misión histórica, puesto que el humanismo que era uno de los componentes de esta formación está siendo cada vez más alejado de sus propuestas curriculares?”

Políticamente existe una línea manifiesta y explícita de atención a aquellos que viven en condiciones desfavorables para que, a través de la educación, puedan integrarse con un ejercicio pleno de sus derechos garantizados por el Estado. Para ello, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, declara en su Objetivo 3 que se necesita “Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad



más justa” (SEP, 2013, p. 22). Adicionalmente, la máxima legislación nacional, el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, señala:

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia [...] El criterio que orientará a esa educación [...] será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;

Sin embargo, como señala el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (2015, p. 30):

se requiere que la educación y las escuelas se adapten a los niños. Implica que la educación se transforme en la medida que cambian las necesidades de la sociedad, que contribuya a superar las desigualdades —como la discriminación por género— y que pueda adaptarse localmente. Sin embargo, esto tampoco se cumple.

Es decir, a nivel de política nacional existe un marco normativo que indica cómo debe ser la educación y los profesionales que a dicha tarea se dediquen, pero a nivel de práctica, no se cumple cabalmente ni una (la política) ni la otra (la formación y ejercicio docente).

Por lo anterior, el reto es doble dado que se necesita garantizar las condiciones para una educación de calidad partiendo del reconocimiento explícito de que las circunstancias en el país son absolutamente desiguales. Dicho reconocimiento no sólo a nivel de discurso sino en la formación de profesionales de la educación que, partiendo de esa premisa, usen todos sus recursos personales y profesionales para ir cerrando brechas. Así pues, en un primer momento la educabilidad es un concepto que puede abrir nuevas rutas.

El concepto de educabilidad justamente surge en el análisis y posible respuesta al contexto latinoamericano y fue definido como

el conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que hacen posible que un niño o adolescente pueda asistir exitosamente a la escuela, al mismo tiempo que invita a analizar cuáles son las condiciones sociales que hacen posible que todos los niños y adolescentes

accedan a esos recursos (López y Tedesco, 2002, en Bonal y Tarabini, 2012, p. 1).

A partir de la definición anterior, se abre un nuevo panorama que demanda tres escenarios:

- a) Condiciones materiales: Dentro de éstas consideramos el nivel socioeconómico de la familia, el tiempo efectivo que el alumno le puede dedicar al estudio, así como las condiciones de la escuela y el acceso que tenga a libros y material didáctico.
- b) Condiciones culturales: el capital cultural objetivado que se expresa en la posesión de libros, obras de arte y objetos de contenido cultural; el capital cultural institucionalizado que consiste en los títulos académicos y el nivel de escolaridad de los padres o de los adultos que forman parte del hogar del estudiante, y el capital cultural incorporado, que es más difícil de observar, pues consiste en los esquemas de percepción, ideas, hábitos, concepción del mundo, conocimientos, destrezas y habilidades interiorizadas por el alumno.
- c) Condiciones sociales: La estabilidad de la familia, la calidad de las relaciones interpersonales y el apoyo moral e intelectual con el que el alumno cuente en su medio social inmediato (Rodríguez y Valdivieso, 2008, pp. 90-91).

En lo anterior coinciden Bonal y Tarabini (2012) quienes sugieren que, a través de sus prácticas, discursos, modos de organización, la escuela y los docentes pueden proveer oportunidades para reducir la desventaja social, aun cuando décadas de investigación demuestren lo contrario; sí es posible romper con ciclos exclusión y desventaja social. Además, esto no es solo una cuestión de vocación sino de exigencia legal, ya que de acuerdo con la Ley General de Educación (SEP, 2018), en su artículo 2° declara que:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad en condiciones de equidad, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso, tránsito y permanencia en el sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables.



Adicionalmente, el Artículo 3º de la mencionada Ley señala que “El Estado está obligado a prestar servicios educativos de calidad que garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos”.

A MANERA DE CONCLUSIÓN: RESILIENCIA Y EDUCABILIDAD.

Con base en lo anterior, se precisa incluir y destacar en los planes y programas de estudio el concepto de educabilidad, previendo que “factores asociados a la pobreza que impidan el aprovechamiento de las oportunidades educativas [...] si bien la educación es una condición necesaria para la equidad, es imprescindible garantizar un mínimo nivel de equidad para que la educación se pueda desarrollar” (Bonaf y Tarabini, 2012, p. 2). Es decir, el nuevo plan de estudios 2018, aún adolece de este reconocimiento a las realidades adversas y dispares que vive el país, en su transición del 2012, evidencia parcialmente el trabajo intenso del profesorado por combatir las barreras culturales, sociales y económicas de las y los niños mexicanos.

Ahora bien, claro está que proporcionar esas condiciones es solo una parte de la calidad educativa que debe ser provista. Esas condiciones tienen que estar acompañadas de profesores que -sabedores de la realidad inmediata de sus alumnos- los formen también como alumnos resilientes, es decir, el mismo concepto de educabilidad nos conduce a la formación de alumnos resilientes. Cuando las condiciones de educabilidad no son favorables, aun así, podemos encontrar alumnos que resultan ser sobresalientes y esto se explica desde la resiliencia.

Si bien el concepto de resiliencia es generalmente asociado al campo de la psicología, desde esta propuesta, se aborda la resiliencia como un concepto también de orden sociológico que debería estar presente en la formación de formadores. En ese sentido, Uriarte (2006) la define como

la capacidad que tienen las personas para desarrollarse psicológicamente con normalidad, a pesar de vivir en contextos de riesgo, como entornos de pobreza y familias multiproblemáticas, situaciones de estrés prolongado, centros de internamiento, etc. Se refiere tanto a los individuos en particular como a los grupos familiares o escolares que son capaces de minimizar y sobreponerse a los efectos nocivos de las adversidades y los contextos desfavorecidos y deprivados

socioculturalmente ([como se citó en Uriarte, 2006, p. 12](#)).

Lo que destaca de la definición de Uriarte es que el centro escolar puede ser un proveedor de experiencias para el desarrollo de la resiliencia. Destaca también el hecho de que -desde la escuela misma- se reconoce que las condiciones materiales, culturales y sociales (que mencionamos en líneas previas) de las que proviene el alumno, son precarias y en consecuencia actúa para que, en sus márgenes de acción, pueda de alguna forma actuar como un contrapeso que subsane algunas de esas carencias.

En ese sentido, el desarrollo de la resiliencia deberá ser incorporada a las condiciones culturales y sociales de educabilidad, pues se convierte en condición *sine qua non* para cualquier tipo de alumno tenga o no condiciones favorables. Bajo esa premisa, el alumno resiliente es aquel que: 1) tiene una alta capacidad personal que se manifiesta en los diferentes tipos de inteligencia tanto en el campo de la lógica y la abstracción como en las habilidades sociales, una actitud positiva y de buen humor hacia la vida. 2) Proviene de un contexto social, económico y cultural con carencias importantes. 3) son estudiantes que han experimentado algún suceso o situación límite, es decir, que a manera de detonador los ha conducido a transformarse, los inmuniza e impulsa a vencer la adversidad. 4) gradualmente superan el *habitus* de la pobreza y empiezan a asumir un locus de control interno basado en el ascenso meritocrático, autonomía y logro. 5) están acompañados de un “tutor de resiliencia” que puede ser un padre, un amigo o un profesor que detona esa personalidad resiliente, muchas veces echando mano del afecto para vencer obstáculos (Rodríguez y Valdivieso, 2008).

Ahora bien, una anotación importante es que ese ideal meritocrático de una persona resiliente tiene que estar acompañado de una fuerte dosis de humildad y del reconocimiento de que ellas y ellos, lograron lo que idealmente se esperaría frente a toda adversidad. De lo contrario, tal como lo señalaba Freire pasarán de ser oprimidos a fuertes opresores de un sistema que deberían denostar. En esa línea Rodríguez y Valdivieso (2008, p. 98). Indican que:

Lo esperable sería que los resilientes tengan una actitud liberal, más hacia la izquierda. Vienen de un contexto donde tienen amigos y familiares que viven situaciones



de pobreza, la han experimentado en carne propia y saben que los pobres no son así porque quieren, sino porque enfrentan condiciones difíciles que no está en sus manos cambiar. Pero otros resilientes asumen una actitud conservadora; algunos se consideran a sí mismos como el ejemplo vivo de que el sistema funciona bien, de que vivimos en una sociedad que ofrece oportunidades, aunque muchos no las aprovechen, por ello, a pesar de su humilde origen pueden llegar a convertirse en los mejores defensores del *statu quo*.

En síntesis, la escuela tiene y debe ser un lugar de transformación en la que se superen las circunstancias personales, culturales, sociofamiliares que “afectan negativamente al desarrollo personal y escolar de algunos alumnos y tomar una postura más decidida por contribuir a superar las desigualdades, compensar los riesgos de inadaptación y exclusión social e incluir a todos los alumnos en la comunidad educativa ([Uriarte, 2006, p. 19](#)).

De esa forma, será posible cumplir la máxima constitucional por la cual la educación contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos, y será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos ([Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos](#)).



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arteaga Castillo, B., & Camargo Arteaga, S. (2009). El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales. *Revista Integra Educativa*, 2(3), 121-133.

[Google Scholar](#)

Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Diario Oficial de la Federación, el 5 de febrero de 1917. Última reforma publicada DOF 27-01-2016.

Bonal, X. y Tarabini, A. (2012) La educabilidad: educación, pobreza y desigualdad. Cuadernos de Pedagogía, 425, Sección Monográfico. (en fecha: 23 de octubre de 2015).

[Google Scholar](#)

Cetina, O. (2016) Algunas políticas de formación docente en Yucatán durante el plan de 11 años, Tesis de Maestría inédita: UPN.

[Google Scholar](#)

Figueroa, L. (2000). La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXX(1), 117-142. Recuperado al 5 de julio en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27030105>

[Google Scholar](#)

Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (2015) La política educativa del sexenio 2013-2018. Alcances y límites. Documentos de investigación del INIDE, s.v. (7), pp. 6- 55.

León, C. (2016) Rodolfo Menéndez de la Peña y la migración cubana en Yucatán. *Archipiélago*, 23 (91) pp. 23-25. Recuperado de

<http://www.revistas.unam.mx/index.php/archipelago/article/view/55166/48955>

[Google Scholar](#)

Lima, E. (2012) La política de formación docente desde el proyecto de modernización educativa: Elementos de debate. México: UPN

López, F. (2012) El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, s.v. (4), pp. 167-179. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf>

[Google Scholar](#)

Medrano, V., Ángeles, E. y Morales, M. (2017) La educación normal en México. Elementos para su análisis. México: INEE.

[Google Scholar](#)

Navarrete, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. Boyacá, Colombia: Revista Historia de la Educación Latinoamericana. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

[Google Scholar](#)

Oikión, G. (2008) El proceso curricular normalista de 1984. Un acercamiento desde la perspectiva de sus actores. México: UPN.

[Google Scholar](#)

Pérez, M. (2012) México: exclusión educativa en un contexto de pobreza y desigualdad. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Quintal, F. (1999) Un perfil de la educación en Yucatán en el Siglo XX. *Revista Educación y Ciencia*, 3 (19) pp. 79-90. (en fecha: 8 de abril de 2018).

[Google Scholar](#)



Rodríguez, R. (2018) La disminución de la matrícula en las Normales. Un panorama. Educación futura. Periodismo de interés público. Recuperado de <http://www.educacionfutura.org/la-disminucion-de-la-matricula-en-lasnormales-un-panorama/> (en fecha: 11 de abril de 2019).

[Google Scholar](#)

Secretaría de Educación Pública (2012). Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. México: Autor. Recuperado de https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_649.pdf (en fecha: 4 de diciembre de 2018).

Secretaría de Educación Pública (2013) Programa Sectorial de Educación 2013-2018. México: Autor. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18#.XFEnBEVKjIU (en fecha: 3 de julio de 2018).

Secretaría de Educación Pública (2017). Matrícula por Licenciatura de las Escuelas Normales, ciclo escolar 2016-2017. México: SEP. Recuperado de <https://www.siben.sep.gob.mx/pages/estadisticas#> (en fecha: 3 de julio de 2018).

Secretaría de Educación Pública (2018) Modelo Educativo de las Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y gestión. México: Autor. Recuperado de https://www.ses.sep.gob.mx/pdfs/libro_normales.pdf (en fecha: 3 de julio de 2018).

Uriarte, J. de D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. Revista de Psicodidáctica, 11(1),7-23. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=175/17514747002>

[Google Scholar](#)

Vera, E. (2018) Normalismo del Siglo XXI. Construcción de una nueva Pedagogía Mexicana. En Pérez, M.T. (2018) (coord.) “Educar MXM 2018: Foro de Discusión sobre la Educación que los Maestros proponen para México”. México: Autor. Recuperado de <https://maestrospermexico.com/wp-content/uploads/2018/08/FORO-MX-2018-CAP%C3%8DTULO-CIUDAD-DE-MEXICO.pdf>

