



Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

*Análisis de las Directrices para
mejorar la formación inicial de
los docentes de educación
básica del INEE*



Xalapa, Veracruz
Octubre 2015

El análisis de las *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica* del INEE es un documento de trabajo publicado en formato digital por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”.

Xalapa-Enríquez, Veracruz de Ignacio de la Llave. Octubre, 2015.

CONTENIDO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| ANTECEDENTES | 2 |
| CONSIDERACIONES GENERALES | 6 |
| ANÁLISIS DE CADA UNA DE LAS DIRECTRICES Y PROPUESTAS | 10 |
| DIRECTRIZ 1. | 11 |
| DIRECTRIZ 2. | 20 |
| DIRECTRIZ 3. | 21 |
| DIRECTRIZ 4. | 23 |
| CONCLUSIONES | 27 |
| FUENTES DE CONSULTA | 28 |

INTRODUCCIÓN

En el marco de los acuerdos y compromisos establecidos en el Pacto por México, en 2013 se promulgó la más reciente Reforma Educativa, lo cual originó cambios subsecuentes en la *Ley General de Educación* y los decretos de la *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación* y la *Ley General del Servicio Profesional Docente* (LGSPD). A partir de entonces, la Respetable Junta Académica de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BENV), en congruencia con su misión, ha permanecido atenta a los cambios en materia de política educativa, principalmente en lo que toca a la formación de los docentes de educación básica y su incorporación al campo laboral.

En este escenario de cambios, sobre todo a la espera de aquellos que podrían incidir de manera directa en el ámbito de las escuelas normales, surgen las *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*, emitidas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2015). Dentro de los plazos establecidos en el propio documento, los integrantes de la R. Junta Académica de la BENV se dieron a la tarea de analizarlo a través de mesas de trabajo que incluyeron la participación de los consejeros estudiantiles de las cinco licenciaturas que se imparten en esta institución¹.

El presente documento da a conocer el producto de este ejercicio institucional e incluye consideraciones generales y específicas al planteamiento de cada directriz, así como propuestas que contribuyan en lo posible a la toma de decisiones para la mejora de la formación de docentes en México.

En suma, la BENV manifiesta su postura ante las autoridades educativas federales y estatales e interviene así en el debate democrático de ideas que permite la participación de los distintos actores sociales de la educación pública.

¹ Educación Primaria, Educación Preescolar, Educación Secundaria con modalidad en Telesecundaria, Educación Física y Educación Especial (Áreas: Audición y Lenguaje e Intelectual)

ANTECEDENTES

Un país sujeto a profundos cambios debe no sólo atender con cuidado las consecuencias que se originan y que inciden en el orden educativo, sino escuchar y propiciar la participación de los actores que en esa arena resultan centrales. Sin embargo, la Reforma Educativa del 2013, inscrita en el proceso de Reforma del Estado, ha construido nuevas prácticas a través de dispositivos políticos que han cambiado de manera vertiginosa y violenta las condiciones de actuación de las instituciones educativas y sus profesores. Para nadie pasa desapercibido que la emergencia de tal cambio está provocando en los docentes reacciones originadas en el temor y la incertidumbre laboral, más que por la convicción de su pertinencia.

La Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” como institución centenaria, reconoce la necesidad de actualizar las políticas educativas dictadas por un estado consciente de su presente y su devenir histórico, para que la educación de niños y jóvenes responda de manera efectiva a las exigencias sociales presentes y futuras del planeta en su totalidad. Dicha renovación, por supuesto, debe mantenerse en la misma dirección de los valores explicitados en el Artículo 3° Constitucional, lo cual implica no perder de vista el sentido profundamente humanista que permita a esos ciudadanos en ciernes desenvolverse comprensivamente en el mundo para actuar en él y transformarlo.

Razones sobran para comprender que toda transformación en las decisiones sobre la educación de un país implica a las instituciones por excelencia formadoras de docentes: las escuelas normales, cualquiera que sea su contexto y su ubicación.

Desde 1984, las escuelas normales mexicanas, incorporadas al subsistema de Educación Superior, han vivido una escalada de cambios que pretende equipararlas a las condiciones de las otras Instituciones de Educación Superior (IES), llegándose incluso a omitir su especificidad en el campo de la formación de docentes para la educación básica. A lo largo de más de 30 años, se ha exigido de ellas una operación basada más en una racionalidad técnica que en el logro académico centrado en la adecuada formación de los profesores, haciendo caso omiso de las condiciones contextuales que sobredeterminan el currículum. Esto ha llegado a traducirse en la supremacía del individualismo académico y en esfuerzos de grupos atomizados que buscan sobrevivir a través del cumplimiento de condiciones asociadas a la competitividad, bajo un discurso homogeneizante que sólo profundiza las brechas de la desigualdad.

La búsqueda de esa quimérica igualdad también pretendió homogenizar injustificadamente los fines y alcances de las Instituciones de Educación Superior como un solo conglomerado, haciendo a un lado el carácter distintivo de las Escuelas Normales (EN), arraigadas a tradiciones y saberes como el apego a las escuelas de educación básica, el conocimiento de la cultura escolar y particularmente de sus niños y jóvenes, el fortalecimiento y promoción de la cultura relacionada con los valores universales y de identidad nacional, las experiencias en el terreno de la formación permanente del profesorado, la interlocución con los actores sociales de la educación, entre otras. Esta tradición de ninguna manera está divorciada del aprovechamiento de los aportes de la ciencia y la tecnología ni del desarrollo de la ciudadanía planetaria.

El aporte histórico, social y cultural de las Escuelas Normales, desde finales del siglo XIX ha contribuido a la construcción de gran parte de la historia del magisterio en nuestro país. Su función, nada soslayable, es cualitativamente diferente de otras Instituciones de Educación Superior, en tanto que han contado con la exclusividad de la formación para la docencia en la Educación Básica, reconocida como Profesión de Estado por la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (CPEUM).

La globalización económica como tendencia innegable de ordenamiento del mundo, aunado al avance sin precedente de las tecnologías de la información y la comunicación, plantea nuevos escenarios de actuación para las generaciones presentes y futuras. La educación, vista desde la lógica de los grandes organismos internacionales que evalúan, dictan recomendaciones y financian a los países que los conforman, responde a una perspectiva de racionalidad técnico-mercantilista y a una búsqueda de calidad cuyo referente es el de países con una realidad económica a todas luces más favorable que la nuestra.

Intentar alcanzar los estándares impuestos por estos organismos de manera irreflexiva nos hace correr el alto riesgo de que nuestra identidad como mexicanos se vaya desvaneciendo sólo para ser integrada a una sociedad dominante cuyos valores son ajenos y distantes a los nuestros.

Es por todo lo anterior que cualquier reforma real en la formación de docentes supone propiciar las interacciones al interior de las instituciones educativas y también entre ellas, por lo que un cambio no debe realizarse al margen de una amplia participación de sus actores. De manera que excluir a las Escuelas Normales de este debate es negar su carácter profesional e intelectual dentro de su propio campo. Un cambio, incluso en la concepción acerca de cómo y quiénes deben formar al profesorado no es una consideración menor.

Esto supone el rechazo a una reforma educativa que busca establecer nuevas formas de regulación a los profesores y a las instituciones, más desde una visión mercantilista que a una pedagógico-educativa.

Es nuestra convicción que el futuro de las escuelas normales en nuestro país está cimentado en su pasado; las causas de su origen, vinculadas a la educación pública siguen siendo vigentes. En este sentido, los estudiantes, docentes y directivos de esta institución reconocemos las oportunidades de mejora, pero sostenemos que los cambios necesarios sólo serán posibles si son los actores mismos quienes generen las propuestas que los orienten.

Para ser tomados en cuenta, se requiere de una amplia sensibilidad por parte de la autoridad para reconocer el valor y la pertinencia de nuestros aportes, a partir de la diversidad que nos caracteriza, así como la generación de condiciones y apoyos que en el orden de lo normativo, legal, financiero y político, posibiliten acciones de mejora reales y no meramente burocráticas.

En los últimos años, autores como Cabello, Ortega, Castañeda, Sandoval, Cruz, Lombardi, De Vollmer, Nilson, Pidgeon, Laitsch, Marshall, Ilieva, Blum, Flores y Ducoing, entre otros, han estudiado los procesos de formación de docentes y las escuelas formadoras. En ellos se destaca una visión externa de las escuelas normales. Algunas de las ideas que se plasman en el ámbito nacional e internacional en estos estudios, son:

- El circuito profesional normalista y las prácticas que de él se derivan han favorecido que se catalogue a las normales como instituciones endogámicas y, en cierta medida, resistentes al cambio.
- Hablar del tránsito de las escuelas normales como instituciones de educación superior es hablar de un proceso “acelerado”, en el que se presentan rupturas, quiebres, desfases y continuidades en el funcionamiento y organización de las normales, ante políticas y reformas cada vez más orientadas hacia esquemas neoliberales de evaluación y financiamiento, que demandan nuevas identidades docentes.
- Si bien corresponde a las escuelas normales buscar caminos, también es cierto que se requiere un mayor margen de autonomía para su organización académica y administrativa, programas equitativos y no excluyentes.
- Los modelos más exitosos de formación docente son aquéllos cuyos procesos están vinculados a los contextos locales y a las necesidades de la comunidad, así como a satisfacer las necesidades lingüísticas y culturales de los estudiantes, desde una perspectiva sistémica.

- Es necesario modificar las estructuras organizacionales, la regulación institucional y la cultura imperante, de forma tal que, conservando su singularidad, las normales estén en condiciones de formar profesionales altamente competitivos.

Estos aportes –nada desdeñables– nos han permitido enriquecer la discusión y análisis para ampliar la mirada desde dónde entender nuestras instituciones y repensarlas con una visión de futuro.

La educación pública en México vive un momento de resistencia. Sus docentes buscan formas dignas de responder a una política impuesta que los violenta y los lastima. Las escuelas normales buscamos nuestro propio camino para encarar una Reforma que garantice nuestra participación en la construcción de las propuestas de mejora desde el reconocimiento respetuoso a nuestras diferencias contextuales, culturales e históricas.

CONSIDERACIONES GENERALES

Es necesario partir de la revisión del marco legal que da vida al Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Este delimita su campo de acción a la educación básica y media superior, razón por la cual asumimos que el INEE no tiene facultades para realizar consultas sobre el nivel de Educación Normal, que forma parte de la Educación Superior. Por lo tanto, la emisión del documento motivo de este ejercicio analítico carece del sustento legal correspondiente, extralimitando con ello las funciones que le dieron origen. El análisis del Art. 3º, fracción III de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* y el Art. 25 de la Ley del INEE respaldan esta afirmación.

La búsqueda de la calidad es uno de los argumentos que sustentan las *Directrices* que pretenden contribuir a la transformación de la educación normal. El concepto de calidad resulta controvertido por su carácter polisémico, sin embargo continúa guiando las propuestas en política educativa sin claridad conceptual. Mientras que el Art. 3º constitucional enfatiza una educación que tienda a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano, fomentando también el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad, la reforma del 2013 introduce el término calidad como una de las características de la educación obligatoria que imparta el estado (fracción II, inciso d), restringiéndolo a “el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos”.

Tanto la literatura derivada de la investigación educativa como la concepción de la UNESCO (1998) respecto al concepto de calidad coinciden en visualizarla como un requisito indispensable para la eficiencia y eficacia frente a las necesidades de los actores sociales y el cultivo de la capacidad para incidir en los procesos sociales, económicos, culturales y éticos, de tal manera que se fortalezca la adecuación del ser y quehacer a un deber ser: una percepción amplia que trasciende el “máximo logro académico” del concepto introducido a la educación en México.

Si concebimos a la calidad como un proceso de formación integral, pertinente, relevante y significativa para los niños y jóvenes, que además permita la transformación de este país, no es posible que la responsabilidad absoluta para conseguirlo recaiga sobre el docente. Además, no puede ser medida sólo con exámenes.

Por otro lado, también cuestionamos los alcances académicos del concepto central de *idoneidad*. La educación es la clave del progreso y por lo tanto los profesores son clave para el desarrollo del país. Sin embargo la introducción en el

discurso educativo de la “idoneidad” del docente ha complejizado la caracterización del maestro que México requiere; la definición de este término genera incluso un debate sobre el modelo de formación docente que responda prospectivamente y con objetividad al contexto mexicano actual. Este país necesita educadores comprometidos con la formación integral de los futuros ciudadanos y no técnicos para instruir con “eficacia” y “eficiencia” con una perspectiva mercantilista.

A partir de 2014 la “idoneidad” para el ingreso al servicio profesional docente se evalúa con un examen poco congruente con los perfiles de egreso de las escuelas normales. El INEE lo señala como otro de sus argumentos para emitir sus *Directrices*, lo cual evidencia desvinculación entre las instancias de planeación y gestión educativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP); así como la falta de comunicación entre las autoridades de la misma secretaría, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) y el propio INEE.

De tal modo que las *Directrices* esgrimen un argumento falaz cuando se relaciona de manera estrecha el déficit en la calidad de los perfiles académicos tanto de los formadores de docentes como de los directivos, deduciéndolo a partir de una supuesta falta de idoneidad de los egresados de las EN.

La formación de los formadores de docentes de educación básica implica el desarrollo de competencias profesionales específicas, conocimientos profundos del campo educativo en general y de la educación básica en particular, habilidades de comunicación didáctica y actitud de compromiso y responsabilidad ética, no sólo con los docentes en formación sino con los postulados de la educación pública.

En este sentido, el perfil idóneo del formador de formadores no puede restringirse al cumplimiento de requisitos de “calidad” en el sentido cuantitativo; esto es, no bastan los “altos perfiles de jóvenes investigadores” que cumplan con las exigencias de requisitos normativos pero acusen una falta total de vinculación y experiencia con el nivel de educación básica.

Sin duda alguna, la diversidad de perfiles académicos enriquecerá el trabajo al interior de las escuelas normales, el logro de posgrados en las plantillas fortalecerá su trabajo cotidiano y el desarrollo de la investigación aportará conocimiento al campo educativo, pero ninguna de estas actividades por sí misma podrá suplir una docencia contextualizada en el conocimiento vívido que proporciona los saberes docentes producto de la experiencia laboral en las instituciones del nivel.

La docencia es un espacio que la autoridad parece despreciar desde el planteamiento de que cualquier profesionista puede realizarla, evidencia de ello es que la LGSPD ha abierto la posibilidad de participar en los concursos públicos a todo tipo de perfiles profesionales para ingreso al servicio docente.

Es necesario hacer hincapié en que existe una amplia diversidad entre las escuelas normales, la cual obedece en gran medida al momento histórico y el contexto que las originó. Así tenemos las centenarias –nacidas en el periodo pre revolucionario de la reforma liberal–, las rurales –creadas ante la necesidad de formar profesores que atendiesen a la niñez mexicana en las zonas más alejadas de las urbes–, los centros regionales de los años setentas –proyectados como respuesta a la regulación del magisterio–, las de especialización –centradas en la formación de docentes que atendieran la educación especial– y las escuelas normales superiores que en sus inicios regularizaban a profesores de educación media en una modalidad intensiva. Estas diferencias persisten a pesar de los esfuerzos unificadores a partir de 1984 y han atendido necesidades educativas de toda la población en la vastedad de su variado territorio.

En este contexto, las EN conforman los espacios de formación inicial y especializada de los profesores mexicanos. Los docentes egresados de estas instituciones han fortalecido la educación pública, la identidad nacional, el sentido de pertenencia a una comunidad con historia, cultura y tradiciones comunes, así como la vida en democracia. Grandes pensadores, ideólogos y académicos notables se han formado en las escuelas normales mexicanas.

El fin social de la educación pública se ve socavado por las reformas operadas a partir de la LGSPD, y con las directrices emitidas por el INEE se percibe la misma tendencia hacia las escuelas normales, bajo el argumento de su necesaria transformación; el sentido nacionalista de la educación se ve sometido al modelo neoliberal, a la formación de individuos sin identidad e ignorantes de sus raíces históricas. Se privilegia la eficiencia al responder a un modelo económico que sólo beneficia a los sectores empresariales.

Por otro lado, llama la atención que al interior del documento analizado hay una falta de alusión a la responsabilidad de la Autoridad Federal en sus distintos niveles de control, desde la Secretaría de Educación Pública, la Subsecretaría de Educación Superior y la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. Toda posible reforma a las EN debe considerar cambios profundos en los sistemas de gestión administrativa, en los criterios de otorgamiento de recursos financieros y su entrega oportuna a las escuelas normales por parte de las autoridades estatales.

Si la Educación Normal pertenece al Sistema de Educación Superior, se cuestiona la nula participación de estas escuelas en otros programas presupuestarios de apoyos complementarios que le corresponden, como el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa, el Programa de Expansión en la Oferta Educativa en Educación Media Superior y Superior, el Programa de Apoyo al Desarrollo de la Educación Superior, entre otros. Las EN únicamente participan en el Programa para el Fortalecimiento de la Calidad de las Instituciones de Educación Superior (PROFOCIE), el cual resulta insuficiente para atender sus necesidades estructurales, de operación curricular y gasto corriente.

Cualquier acción de mejora para la formación de docentes de educación básica ha de sustentarse en la heterogeneidad de las escuelas normales, en resultados de un diagnóstico sistémico, diferenciado y que rescate la diversidad cultural, económica, social y política de estas instituciones, teniendo como condición el compromiso político de las autoridades en todos los niveles correspondientes al sector educativo.

ANÁLISIS DE CADA UNA DE LAS DIRECTRICES Y PROPUESTAS

Este apartado presenta las consideraciones particulares sobre cada Directriz, tomando como base lo expresado particularmente en el Anexo 1, ya que para valorar la pertinencia o nivel de alcance de una propuesta de mejora es necesario reconocer y comprender el problema o necesidad que la origina y los datos que la sustentan.

La precisión de estas consideraciones parte de la necesidad de identificar algunos datos, estudios o investigaciones de dichos anexos, así como la ausencia o insuficiencia de evidencias para caracterizar con objetividad el estado nacional de las EN, ya que no logran ser una muestra representativa del total. Cabe señalar que los estudios independientes de académicos externos a las EN resultan útiles en la medida que complementen datos que resulten de informes institucionales, tarea de las autoridades educativas federales y estatales responsables de coordinar la implementación de los planes de estudios del Sistema Educativo Mexicano.

Este análisis está acompañado de propuestas que la Junta Académica de la BENV emite con la finalidad de contribuir en una evaluación diagnóstica objetiva de la situación actual de las EN del país, tomando en cuenta la heterogenidad de sus contextos, y pretende enriquecer algunos aspectos de mejora planteados por el INEE.

DIRECTRIZ 1.

Fortalecer la organización académica de las escuelas normales

Propósito

Mejorar la calidad de la oferta educativa de las escuelas normales mediante la adecuación del currículo, la consolidación de sus cuerpos académicos y el fortalecimiento de las trayectorias escolares de sus estudiantes.

Consideraciones específicas sobre los problemas, debilidades o riesgos:

Se identifica en el Anexo 1, en el inciso a: ***Desajuste de los contenidos y enfoques curriculares***, el uso de algunos datos históricos que sintetizan un recorrido por las reformas curriculares que han caracterizado a la política educativa de nuestro país en educación básica y normal desde 1993, y que son referidos con la finalidad de justificar *una falta de vinculación entre los contenidos de los planes de estudio de las normales y los de educación básica*; pero sobre todo para concluir que esta situación ha tenido como consecuencia *formar docentes que desconocen los nuevos enfoques pedagógicos y enfrentan limitaciones para operar los planes y programas vigentes*.

No es posible validar una afirmación como la anterior cuando se omite el dato histórico de que el curriculum para la Educación Primaria de 1993 fue el referente obligado para el diseño del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria en 1997, y la reforma curricular de la Educación Preescolar de 2004 se construyó bajo la misma perspectiva formativa que el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar de 1999. En ese mismo año se reformó el de la Licenciatura en Educación Secundaria, adelantándose al cambio del curriculum en ese nivel; por su parte, las reformas en las Licenciaturas de Educación Física del 2003 y la del 2004 en Educación Especial destacaron por responder, en ese momento, a los currícula de los diversos niveles de la educación básica.

En estos años se destaca que para el caso del nivel de educación preescolar, la implementación de la reforma curricular del 2004 ya contaba con docentes formados y egresados de la Licenciatura en Educación Preescolar del plan de estudios 1999, dándose así una vinculación directa entre ambos servicios educativos. Y así subsecuentemente sucedió con la educación primaria y secundaria.

Si bien se comparte la opinión del INEE respecto a que hubo un rezago entre los currícula de la educación básica y los de la educación normal, falta precisar que éste se da en tres momentos: uno entre 1993 y 2001 para el nivel primaria, otro entre 1992 y 2003 para la educación preescolar y el tercero en el 2012, para la educación preescolar y primaria.

Actualmente, los contenidos y enfoques curriculares de la formación docente están nuevamente desvinculados como consecuencia de la reforma curricular 2012 de las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar, la cual se justificó en una necesidad de vincularla con la reforma de 2011 en educación básica; cabe señalar que su diseño no contó con una evaluación curricular que permitiera identificar las fortalezas de los planes 1997 y 1999, toda vez que fueron un insumo para el diseño de los planes y programas de la educación básica aún vigentes.

Por lo tanto:

1. Los enfoques pedagógicos y contenidos de estos niveles de educación básica con los de la formación docente en las EN, lograron durante varios años una vinculación directa, un hecho relevante en la historia de la educación en México. Aun con la Articulación de la Educación Básica (2011), los programas de educación preescolar, primaria y secundaria no sufrieron modificaciones en cuanto a los enfoques formativos que los desvincularan totalmente con la formación específica que se promovía en las EN.
2. Las evidencias de lo que aquí se afirma son los programas de educación básica del periodo de 1993 al 2010, específicamente en sus apartados de los campos formativos, las estrategias didácticas o modalidades de intervención y referentes teóricos ya que presentan congruencia y vinculación con los de la educación normal del periodo de 1997 al 2010.
3. El riesgo de generalizar en el 2012 un solo plan de estudios para la formación de maestros de primaria y de preescolar es que no favorezcan resultados satisfactorios en los aprendizajes esperados de los estudiantes de la educación básica, pues éstos son específicos para cada nivel educativo.

Por otra parte, en el apartado “Retos del sistema de formación inicial docente”, el INEE refiere a los puntajes de exámenes realizados a estudiantes y egresados de EN que fueron formados con los planes de estudio anteriores al 2012, reconociendo resultados favorables y aceptables de un alto porcentaje de egresados de EN con el perfil idóneo del Servicio Profesional Docente de 2014.

Propuestas:

- Realizar la evaluación curricular, responsabilidad de la SEP a través de la DGESE sobre:
 - a) Los planes de estudio 1997 y 1999 de las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar; por las evidentes fortalezas con las que contaban, aunado a que sobre el plan de estudios 2012 aún no es posible obtener información que muestre resultados de sus egresados.
 - b) Los planes de estudio 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria, 2002 de Educación Física y 2004 de Educación Especial antes de una reforma curricular.
 - c) Los planes de estudio 2012 de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria; cuya primera generación concluirá sus estudios en tan sólo 8 meses.
- Aplicar un enfoque sistémico en la evaluación curricular de los planes de estudio que favorezca el desarrollo de los currícula, con la participación activa y abierta de los egresados y docentes de las EN.
- Recuperar las fortalezas de las seis líneas de atención prioritaria del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN), particularmente la denominada: la transformación curricular de planes y programas.
- Complementar y enriquecer las evaluaciones y adecuaciones curriculares que surjan en consecuencia con trabajos de investigación que los Cuerpos Académicos (CA) de las EN estén desarrollando a través de sus Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC), así como de los estados de conocimiento que se produzcan a través del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE); ya que aportan datos sistematizados y significativos para la toma de decisiones fundamentadas.

Respecto al inciso b del Anexo 1: **Déficit en la calidad de los perfiles académicos tanto de los formadores de docentes como de los directivos**, la BENV reconoce que tanto los formadores de docentes como los directivos de las EN deben contar con la preparación profesional que coadyuve al logro del perfil de egreso del estudiante normalista, sin embargo los datos que presenta el anexo no pueden justificar, a partir de un ejercicio comparativo, el déficit en la calidad de los perfiles de los académicos de las EN, al tomar como único referente los perfiles académicos de los docentes de otras IES.

Mientras no se establezcan con claridad los criterios y rasgos del perfil deseable para los docentes y directivos de las EN, no es posible reconocer las áreas de oportunidad en lo que a formación de formadores se refiere y, por lo tanto, establecer acciones de mejora.

En el Anexo 1 el INEE no reconoce como fortaleza algunas de las trayectorias profesionales de los docentes de las EN, caracterizadas por una formación inicial en educación básica y con un desempeño en instituciones de estos niveles como profesores, directivos o apoyos técnicos, lo cual favorece la promoción de aprendizajes con alto grado de especificidad y conocimiento práctico de los planes de estudio de educación básica en los estudiantes normalistas.

Se reconoce una oportunidad de fortalecer la carrera académica del profesorado, pero para su atención se requiere de una amplia visión de las fortalezas de sus académicos que se desempeñan en las EN, priorizando su preparación para la docencia, el conocimiento del curriculum especializado de la educación básica y de la cultura escolar.

En relación al aspecto clave de mejora que emite el INNE en esta Directriz 1, *diseñar y desarrollar estrategias de relevo generacional de la planta académica mediante procesos de retiro voluntario y creación de plazas para jóvenes docentes e investigadores con altos perfiles académicos*, es incongruente atender una necesidad de fortalecimiento académico con una renovación generacional de profesores atendiendo sólo a un criterio de antigüedad en el servicio, además de ser una medida discriminatoria, ignora el conocimiento acumulado a través de la experiencia de un buen número de docentes de las EN.

Dicho planteamiento resulta ofensivo y violento para los académicos de las EN que cuentan con trayectorias profesionales destacadas para la formación de docentes, independientemente de sus años de servicio; es una medida que sobrepasa las funciones del INEE, pues trastoca el ámbito de los derechos laborales y humanos.

Los procesos de formación continua, el control de la productividad académica y la aplicación de las normas de ingreso, permanencia y promoción del personal docente de las EN es responsabilidad de todos los actores institucionales, lo cual requiere de voluntad política de sus autoridades estatales y federales.

Propuestas:

- a) Definir los rasgos del perfil docente del formador de formadores que se requiere para responder a las necesidades de formación general y específica del docente de educación básica.
- b) Considerar perfiles académicos y trayectorias profesionales diferenciados que permita atender la formación específica, relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños y jóvenes que cursan la educación básica y sus diversas modalidades.
- c) Incrementar las partidas presupuestales a nivel federal y estatal para la mejora continua de los académicos de las EN públicas, como la creación de plazas de tiempo completo y de investigadores, que les permita a los docentes integrarse en CA y alcanzar los perfiles esperados.
- d) Generar una estrategia para impulsar la formación de cuadros intergeneracionales que recupere las trayectorias académicas destacadas y para orientar a aquéllas que se inician en este ámbito profesional.

Con relación al inciso c: **Falta de congruencia entre los perfiles de egreso de las escuelas normales y los establecidos para el ingreso al Servicio Profesional Docente**, el documento no demuestra evidencias públicas y contundentes que justifiquen este problema en la formación inicial de docentes en educación básica.

Al respecto, resulta claro que existe un problema de comunicación entre la SEP, a través de las Subsecretarías de Educación Básica y la de Educación Superior, con la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente.

A propósito del segundo aspecto de mejora de esta directriz, el INEE sostiene que una de las acciones es “definir los perfiles de ingreso, egreso y trayectos formativos orientados a las demandas del Servicio Profesional Docente (SPD)”, es deseable que en el proceso de incorporación al mercado laboral se prioricen estos trayectos por encima del resultado de un examen escrito.

En el inciso d del Anexo 1: **Debilidad de los sistemas de tutoría, apoyo y acompañamiento a los estudiantes de educación normal**, el INEE reconoce la disparidad en las concepciones y representaciones sobre lo que significa la tutoría para los docentes y alumnos de las diversas EN.

Sin embargo, se identifica en el documento el abordaje de la tutoría desde dos ámbitos: el académico y el de la práctica profesional, durante el trayecto de la formación del estudiante normalista.

Respecto al primero, los procesos de tutoría están en marcha en las EN y responden a esfuerzos aislados, mismos que requieren de políticas que se concreten en programas acordes a la diversidad de estas instituciones que les den dirección y sentido a las acciones y esfuerzos que una de ellas lleva a cabo.

Con relación a la tutoría entendida como acompañamiento a la práctica profesional, las afirmaciones en el sentido de que *“los formadores de docentes no están preparados para realizar las funciones de tutoría y brindar acompañamiento, ya sea en la práctica o identificando problemas que impiden un buen desempeño; además, están alejados de la realidad educativa, debido a que su experiencia se remonta a mucho tiempo atrás”*, es importante señalar que por su carácter generalizante ignora las experiencias exitosas y de buenas prácticas en las EN.

En tal sentido, lo señalado en el documento es tendencioso en tanto que descalifica a la totalidad de las acciones de acompañamiento a los estudiantes en los espacios de práctica educativa en las escuelas de educación básica, basados solo en un artículo de divulgación respecto a un estudio ubicado en la educación secundaria, realizado en un contexto y momento histórico determinados, por lo que no puede ser representativo de las prácticas docentes realizadas por los docentes responsables de los espacios curriculares que atienden este aspecto de la formación inicial.

Contradictoriamente, al afirmar que los académicos de las EN *“están alejados de la realidad educativa, debido a que su experiencia se remonta a mucho tiempo atrás”*, mientras que el documento reconoce el valor de un formador de docentes con experiencia en el nivel en que las prácticas educativas se realizan, a la vez descalifica la experiencia acumulada de aquéllos cuyos saberes los cualifican como expertos para acompañar a los aprendices de la profesión.

Propuestas:

- Evaluar los procesos de tutoría académica que se han impulsado en las EN para reconocer sus fortalezas y áreas de oportunidad que coadyuven a un modelo acorde a la realidad de cada institución.
- Recuperar los avances de las investigaciones que los CA de las EN realizan en torno a la tutoría académica así como a la referida al acompañamiento de la práctica profesional de los estudiantes normalistas,

como insumo para generar un diagnóstico incluyente sobre la realidad actual de las EN.

- Considerar como uno de los rasgos necesarios para integrar el diseño del perfil de los formadores de docentes de las EN es el de contar con profesionales con formación y experiencia en la educación básica.

Por su parte, en el mismo anexo 1, inciso e: **Inadecuada vinculación entre los programas de formación docente y las escuelas de educación básica**, el INEE reconoce que cuenta con estudios escasos sobre los resultados que ha arrojado la relación de *las actividades de observación, práctica y reflexión que se prescriben en los programas de formación inicial (y) las de la realidad del ejercicio profesional*; y aun con esta ausencia de datos, el análisis se centra en cuestionar la resultados formativos de estas acciones y cita autores cuyos artículos y estudios de investigación son cuestionables, ya que no reflejan la realidad de un número representativo de las EN del país. Es necesario complementar estos aportes con datos fidedignos que den sustento a sus afirmaciones.

Al respecto, existen fuentes de información sistemáticas y externas que proporcionan datos del total de las EN del país, como los informes emitidos por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior A.C. (CIEES), que desde el 2009 y particularmente con la categoría denominada *Servicios de apoyo los estudiantes* y el indicador *Programa de apoyo para la inserción laboral*, cada EN da cuenta de los resultados de sus actividades, de las que se pueden recuperar algunas experiencias exitosas. Cabe señalar que quienes integran los pares evaluadores de estos comités provienen de diversas instituciones de educación superior, entre ellas, las EN.

De tal manera que los datos de la investigación educativa que se citan en este apartado, son insuficientes; sin embargo, se reconoce la necesidad de fortalecer la vinculación de las EN con el sistema de educación básica, las escuelas y sus docentes como acompañantes expertos de los estudiantes normalistas; en coincidencia con las recomendaciones emitidas por los CIEES.

Respecto a la afirmación de que *los formadores de las normales no han sabido generar reflexión*, el INEE refiere que tal apreciación fue producto de grupos focales, de los cuales se desconoce los criterios para la determinación de la muestra, así como la estrategia de análisis de la información generada de éstos, situación que mina la confiabilidad de esta fuente.

Los documentos recepcionales de los egresados de las EN desde el 2001 al 2014 proporcionan evidencias de experiencias prácticas sobre los resultados de una formación sustentada en un enfoque reflexivo y que ha producido innovación educativa con acompañamiento, aunque una deficiencia institucional es la falta de análisis, discusión y difusión de los diferentes productos educativos resultantes de esos procesos.

Por lo tanto, determinar en esta Directriz 1 un seguimiento a la trayectoria de los estudiantes con “enfoque clínico”, es una propuesta que difiere con el enfoque pedagógico de la formación docente reconocida a nivel internacional, tal y como lo reconoce el INEE refiriendo la perspectiva de Philippe Perrenaud.

Finalmente, si bien no hay un perfil definido de la idoneidad del formador de docentes, éste debe contar con conocimientos y saberes de la educación básica. Si esto no se atiende como un criterio de contratación y se continúa aplicando el profesiograma vigente para el personal de las EN, a corto plazo el problema antes referido por el INEE se agudizará y generará más vacíos que a su vez impactarán negativamente en la formación de los niños y jóvenes de nuestro país.

Propuestas:

- Crear un marco normativo y legal de vinculación, a nivel nacional, entre los subsistemas de educación básica y el de educación superior, particularmente con las EN, que responsabilice a las autoridades educativas para promover acuerdos de colaboración a fin de que las acciones formativas se desarrollen con una perspectiva de mutuo apoyo y mejora profesional, con los respectivos mecanismos de seguimiento que garanticen su correcta operación.
- Fortalecer los aportes de la docencia reflexiva, así como de las estrategias pedagógicas para consolidar la vinculación entre la teoría y las condiciones reales de trabajo, la construcción de saberes didácticos, la innovación educativa y la mejora constante de la práctica profesional; lo anterior, a través de la evaluación curricular que la SEP realice a sus planes de estudio de formación inicial vigentes y su eventual actualización.

Respecto al inciso f: **Carencia de programas sistemáticos de seguimiento de egresados**, el INEE reconoce la insuficiencia de fuentes de información para valorar la pertinencia de egresados de escuelas normales en vinculación con la

realidad laboral a la que se insertan y que permita emitir juicios sobre la calidad de la formación de docentes.

En el periodo 2008-2011 la DGESE promovió una estrategia de autoevaluación de las escuelas normales públicas en nuestro país que impartían la Licenciatura en Educación Preescolar, Plan 1999, que contó con la participación activa de directivos y docentes de 65 instituciones².

Uno de los rubros que la integraron fue el seguimiento de egresados, cuya metodología integró entrevistas semiestructuradas y un cuestionario electrónico a egresados de las EN participantes. Este trabajo ejemplifica la capacidad de participación, organización y compromiso de docentes y directivos de EN para realizar un ejercicio sistemático que contribuya a una evaluación curricular, así como las condiciones de su desarrollo.

Como éstas existen otras experiencias académicas por equipos de trabajo en coordinación con la DGESE que no han sido recuperadas para definir políticas en el campo de la formación de docentes de la educación básica en las EN.

Propuestas:

- Diseñar una política educativa para que cada estado del país coordine un programa de seguimiento de egresados de las EN públicas y privadas, así como de las Universidades Pedagógicas, con el propósito de evaluar la relación entre los procesos de formación de estas instituciones con el desempeño en el ejercicio de la profesión, que permita la toma de decisiones sobre el currículum, la gestión y la investigación educativa.
- Otorgar reconocimientos a los docentes en servicio que evidencien un desempeño profesional satisfactorio como puede ser el otorgamiento de facilidades para la superación profesional; con la posibilidad de integrarse a los cuadros de formadores en las EN y en congruencia con otros rasgos del perfil académico correspondiente.
- Conocer los resultados de las evaluaciones cualesquiera que se apliquen a los egresados normalistas para la toma de decisiones pertinentes y oportunas que coadyuven a la mejora del desarrollo de la propuesta curricular vigente.

² Evaluación diagnóstica de la Calidad Educativa en Escuelas Normales que imparten la Licenciatura en Educación Preescolar. Informe ejecutivo presentado a las escuelas participantes en la Cd. de México en 2011.

DIRECTRIZ 2.

Desarrollar un Marco Común de educación superior para la formación inicial de docentes.

Propósito:

Construir un referente común de normas, perfiles, objetivos y políticas institucionales y académicas para las instituciones dedicadas a la formación inicial de docentes que permita integrar, ampliar y mejorar la oferta educativa disponible.

Consideraciones específicas sobre los problemas, debilidades o riesgos:

La propuesta de un Marco Común de formación docente comparando a las EN, con las Universidades Pedagógicas y otras IES se justifica denostando a las primeras sin reconocer la diferencia histórica y normativa que las distancia en condiciones organizativas financiera, académicas y laborales.

Una acción como ésta no es la forma pertinente de atender las brechas de desigualdad entre instituciones formadoras de docentes, sobre todo si se reconoce una asimetría organizativa, estructural y académica; así como la diversidad de contextos e identidad de las instituciones, incluso se corre el riesgo de profundizar las diferencias, dejando en desventaja a las EN.

Al considerar como aspecto de mejora: *la alineación de procesos de ingreso a las formación inicial docente, el currículo, el perfil de egreso y los elementos que contribuyan a dicho perfil, incluyendo los estándares de desempeño docente establecidos por el SPD*, el INEE presenta falta de claridad acerca de los criterios bajo los que se realizará la alineación.

En este sentido, se identifica entre los aspectos a alinear el de “currículo”, vislumbrando la posibilidad de que otras IES modelen planes de estudios de formación inicial de docentes. Es importante recordar que el marco normativo de nuestro país no permite una propuesta como ésta, ya que el Artículo 3º Constitucional da la potestad exclusiva al Ejecutivo Federal para determinar los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República. Una modificación al respecto atentaría a la integridad de la educación pública que el mismo promueve y en consecuencia, a la visión de la docencia para la educación básica como profesión de estado.

Si bien se reconoce que la vinculación de las EN con las otras IES beneficia a las actividades de investigación, gestión y divulgación así como a la profesionalización de las plantas académicas, también es claro que las primeras son quienes deben conservar la exclusividad en la formación inicial de docentes, con el rigor académico de una institución de educación superior pero sin el abandono de su función sustantiva y el consecuente compromiso histórico. Por lo tanto la intención de que las normales transiten hacia el modelo universitario para mejorar su oferta educativa no es condición para cubrir la demanda de docentes a nivel nacional que reúnan el perfil idóneo; para tal hecho se requeriría una ampliación en la matrícula de las escuelas normales públicas del país y no una ampliación de esta oferta educativa por parte de otras IES.

La prueba de ello son los resultados satisfactorios de los egresados normalistas en el examen de ingreso al servicio profesional docente y que además obtuvieron mejores resultados que las otras instituciones, datos reconocidos por el INEE.

Propuestas:

- Explicitar los criterios que define el INEE en el establecimiento de un marco común para las IES, a fin de que no se preste a interpretaciones ambiguas respecto a la naturaleza y funciones de cada institución, salvaguardando el marco legal que rige a la educación básica y normal.
- Dotar a las escuelas normales de autonomía de gestión que les permita formar redes de colaboración y vinculación académicas, entre escuelas normales, universidades y tecnológicos, para trabajar temas de interés común, desarrollo curricular, innovaciones didácticas, fomento de la investigación y formación continua de formadores.

DIRECTRIZ 3.

Crear un Sistema Nacional de Información y Prospectiva Docente

Propósito

Desarrollar investigaciones, sistematizar información y realizar ejercicios prospectivos sobre la oferta y la demanda de docentes con la finalidad de disponer de un robusto sistema para la planeación de la formación inicial docente en los ámbitos local, regional y nacional.

Consideraciones específicas sobre los problemas, debilidades o riesgos:

La realidad diferenciada de cada EN hace que los recursos tecnológicos y humanos que la operan desde sus posibilidades técnicas, también lo sean. Cada escuela normal hace esfuerzos por contar con recursos financieros, algunos incluso al margen de la tecnología y con personal sin capacitación expresa para la operación de sus propios sistemas en los que a captura, manejo y uso de la información se refiere.

La creación de un sistema nacional para la sistematización de la información exige la formación de cuadros capacitados con un seguimiento puntual y asistencia técnica permanente que garantice su operación con eficiencia y oportunidad. Como consecuencia, el fortalecimiento administrativo a las escuelas normales a partir de la creación de plazas especializadas que permitan alimentar los repositorios de bases de datos a partir de los indicadores establecidos por la SEP.

A la fecha no existen políticas públicas eficaces que favorezcan un manejo equilibrado y pertinente entre la oferta y la demanda de docentes que oriente el comportamiento de las matrículas. En vez de ello, ha habido medidas que a toda luz restringen el número de alumnos que ingresan a las escuelas normales públicas sin que esto ocurra en las de financiamiento privado.

La necesidad de generar un sistema que concentre y organice los datos de orden cuantitativo es pertinente para la generación de una perspectiva nacional fundada en una información confiable y actualizada que permitiría contar con insumos para los análisis que sustenten la toma de decisiones y den sustento a investigaciones de este subsistema.

Sin embargo, esta concentración no puede soslayar los procesos de índole cualitativa que permitan a las EN conocer experiencias formativas en torno a los estudiantes, docentes y egresados, así como proyectos de gestión exitosas.

Sistematizar la información que se generan en las EN será útil en tanto que respaldará las decisiones a tomar. Por tanto, impactará las dinámicas de gestión dentro y entre las escuelas normales, pero al mismo tiempo, exigirá el compromiso de las autoridades para dar seguimiento a las medidas de mejora en cada institución.

Propuestas:

- Construir una plataforma que concentre distintas bases de datos, que responda de modo efectivo al análisis pertinente de la oferta y demanda de

docentes de educación básica para ajustar las matrículas de las escuelas normales con privilegio sobre las escuelas de financiamiento privado.

- Concentrar los productos de investigación que las escuelas normales han generado desde los esfuerzos individuales, institucionales, y recientemente, de los cuerpos académicos para contribuir a una cultura de rendición de cuentas y de difusión.
- Incorporar en un sistema nacional de información los procesos de seguimiento al desarrollo de las currícula de las distintas licenciaturas que las EN ofrecen, los programas de gestión institucionales y las acciones diferenciadas que responden a cada contexto social, cultural y político en los que cada institución está inserta.
- Contar con una infraestructura tecnológica eficiente es una condición para cualquier proyecto que pretenda mejorar los procesos de sistematización y mejora en comunicación dentro de las instituciones y entre ellas con las diferentes instancias de autoridad educativa a nivel local, estatal y nacional.

Sistematizar la información generada en las escuelas normales como fundamento para la toma de decisiones, sólo será realmente efectiva y útil si va acompañada de un marco normativo que dé a los docentes y directivos certezas que respalden actuaciones con una base de pertinencia y oportunidad.

DIRECTRIZ 4.

Organizar un Sistema de Evaluación de la oferta de formación inicial de docentes

Propósito

Evaluar de manera periódica los distintos componentes, procesos y resultados que configuran la oferta de formación inicial de docentes de educación básica para obtener información que permita conocer su situación actual, identificar las áreas de oportunidad y valorar sus avances.

Consideraciones específicas sobre los problemas, debilidades o riesgos:

En el inciso g del Anexo 1: **Fragilidad de la evaluación interna y externa, así como su articulación con procesos de mejora**, el INEE justifica esa debilidad sin tomar en cuenta otras fuentes de información que pueden dar cuenta de los procesos de evaluación estratégica que desde 2002 se vienen desarrollando en las EN.

Los mecanismos para impulsar el fortalecimiento de las escuelas normales, a través del Programa de Mejoramiento Institucional (PROMIN) diseñado en el año 2002, contribuyeron a elevar la calidad de la formación inicial de los futuros docentes, mediante acciones que incidieran en la renovación de la gestión institucional de las escuelas normales –particularmente en su organización y funcionamiento– para transformar las prácticas de enseñanza y alcanzar niveles altos de aprendizaje de los estudiantes normalistas.

El Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) diseñado bajo un modelo universitario ha tenido hasta el momento siete versiones (2006-2014) no homogéneas en su periodicidad de formulación y aplicación.

Estos procesos de planeación estratégica parten de una autoevaluación institucional y de los sistemas de educación normal de las entidades. Todas estas actividades representan procesos sistemáticos para el fortalecimiento académico y de gestión de las instituciones. Estos procesos se someten a una evaluación externa entre pares para el otorgamiento de recursos financieros.

Otro proceso de evaluación externa que viven las EN sobre la implementación de programas educativos (PE) es el que se realiza a través de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES A.C.), los cuales arrojan información indispensable a través de las recomendaciones emitidas por los comités. Estos organismos reportan que 156 programas educativos de EN se encuentran reconocidos por su buena calidad en el nivel 1. El seguimiento a las recomendaciones que emiten estos comités son una tarea pendiente en las escuelas normales.

Estos ejercicios de evaluación institucional coordinados por la SEP constituyen otras fuentes de información que pueden ampliar los referentes para la construcción de un diagnóstico por parte de las autoridades. Las EN han respondido en mayor o menor medida a estos procesos y se han reorganizado para atender las áreas críticas detectadas mediante acciones de mejora. Los esfuerzos realizados en cada institución por atender la planeación estratégica no están suficientemente reconocidos por las *Directrices*, soslayando el hecho de que esta metodología se trasladó del esquema universitario al ámbito de las escuelas normales.

A través de estas experiencias de planeación y evaluación estratégica se han formado cuadros capacitados para enfrentar este reto. El estudio realizado por la Universidad Veracruzana a propósito del ejercicio PROMIN (2005) evidenciaba, en ese momento histórico, la desventaja que existía en los procesos de evaluación

estratégica de las EN con relación a los realizados por las universidades. Por lo tanto la referencia ha perdido vigencia.

Propuesta:

- Realizar un análisis exhaustivo de estos ejercicios de evaluación que recuperen las distintas formas y prácticas de gestión de las escuelas normales, ya que los resultados son insumos que deben dar sustento a la directriz, pues se plasman objetivos, metas y acciones para el fortalecimiento académico y de gestión.

En relación al aspecto clave de mejora que se refiere a *crear un modelo de evaluación con enfoque comprensivo*, se advierte una ausencia de los rasgos que corresponden a esta concepción, por lo que se considera que lo deseable y necesario para la mejora de los procesos incluya la totalidad de los aspectos del proceso educativo: el personal directivo, el desarrollo curricular, el contexto situacional, el financiamiento, infraestructura, entre otros.

Además, en esta directriz se identifican dos intenciones de “mejora” del sistema de formación inicial de docentes: preventiva y remedial, centrando la evaluación al desempeño de estudiantes, docentes y directivos, lo que no corresponde a la perspectiva cualitativa de una evaluación comprensiva.

En este sentido, se percibe el riesgo de que la propuesta de evaluación “comprensiva” se concrete en la realidad de la forma en que lo hizo la propuesta de evaluación “formativa” que promueve actualmente la LGSPD.

Una visión reduccionista de la evaluación no puede estar acorde al enfoque comprensivo ni tampoco el condicionar los recursos financieros a los resultados de evaluaciones parciales y descontextualizadas, de tal manera que los mecanismos para evaluar no deben reducirse en un examen objetivo que implique sólo a dos actores del acto educativo (alumnos y docentes).

Las escuelas normales están a favor de la evaluación para la mejora, sin embargo se cuestiona la intención y el enfoque que adquiere ésta en la realidad, tal y como sucede en educación básica y media superior, en donde su función formativa con sentido integral ha quedado relegada, dando paso a una acción sancionadora a partir de resultados únicamente cuantitativos.

Propuestas:

- Construir indicadores que evalúen la oferta de la formación inicial, reconociendo el contexto y la diversidad de instituciones existentes.
- Democratizar los procesos de consulta y construcción de propuestas para la evaluación de las EN, asegurando su participación activa.
- Determinar un perfil profesional deseable para cumplir la función de evaluador que considere la experiencia y el conocimiento de la tarea docente en las EN.
- Informar públicamente los indicadores, instrumentos y rasgos de los evaluadores, antes de aplicar cualquier evaluación.
- Integrar un modelo de evaluación para la mejora de la formación inicial que ofertan las EN considerando todos los aspectos del proceso educativo: el personal directivo, el desarrollo curricular, el contexto situacional, el financiamiento, la planta docente, los trayectos formativos de los estudiantes, entre otros.

CONCLUSIONES

La Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, en congruencia con su misión académica e histórica enraizada en el pensamiento liberal y progresista, a través del análisis del documento *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*, advierte que:

- Existe una tendencia a desprestigiar a las escuelas normales a través de un análisis generalizado, tendencioso y utilizando datos caracterizados por su opacidad, para fundamentar la formulación de las directrices.
- El Estado Mexicano hace evidente un paulatino deslinde de su responsabilidad constitucional de considerar el ejercicio docente para la educación básica como una Profesión de Estado.
- Las directrices abren la puerta a la iniciativa privada al promover, de manera velada, la libre oferta de la formación de docentes de educación básica. Esto traiciona el derecho fundamental de los mexicanos a la educación.
- La emisión de este documento que pretende regular las funciones de las Escuelas Normales rebasa las atribuciones jurídicas del INEE, invadiendo las que corresponden exclusivamente a la Secretaría de Educación Pública.

Las Escuelas Normales deben mantener la exclusividad de la formación de docentes para la educación básica, debido a la especificidad de sus planes y programas de estudio que fortalece el sentido de responsabilidad y compromiso con la educación pública, afianzan el sentido didáctico de las áreas del conocimiento y ofrecen espacios específicos de acercamiento al campo laboral. Además, es indispensable mencionar que quienes se forman en estas instituciones desarrollan la responsabilidad ética caracterizada por la sensibilidad en el trato respetuoso hacia los niños y jóvenes de México.

FUENTES DE CONSULTA

- Cabello Bonilla V. (2012) La profesión docente en las escuelas normales; la transición del oficio al empleo en la formación de profesores. Acta sociológica, núm. 58 mayo-agosto 2012 <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2015). Instituto de Investigaciones Jurídicas. Recuperado el 26 de febrero de 2015, de Info4.: <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/4.htm>
- DGESPE. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (2010). Programa de Fortalecimiento Académico de los Estudiantes de las Escuelas Normales. Recuperado de: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/pemde>
- (s.f.). Planes de estudio 2012. Recuperado de: http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes
- Ducoing P. (2013). La escuela normal, una mirada desde el otro. México, D.F.: UNAM-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015a). Modelo para la construcción y emisión de directrices para la mejora educativa. México: autor. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/>
- (2015b). Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/index.php/component/content/article/585directrices/2076-directrices-para-mejorar-la-formacion-inicial-de-los-docentes-de-educacion-basica>
- Ley General de Educación (1993). Diario Oficial de la Federación.
- Ley General del Servicio Profesional Docente (2013). Diario Oficial de la Federación. Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2013). Diario Oficial de la Federación
- Sandoval Flores, E. (2009). Los que forman a los maestros, una asignatura pendiente. En E. Sandoval Flores, R. Blum-Martinez, & I. H. Andrews, Desafíos y posibilidades de la formación de maestros, una mirada desde América del Norte (Vol. 1, págs. 85-109). Cd. de México, D.F., MÉXICO: Universidad Pedagógica Nacional.
- Salgado, A. A. (1996). Historia de una profesión: los maestros de educación primaria en México, 1887-1994. Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Secretaría de Educación Pública. (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Recuperado de: <http://dof.gob.mx/abrirPDF.php?archivo=19051992MAT.pdf&anio=1992&repo=repositorio/>
- (1997). Plan de estudios de la licenciatura en educación primaria. México. D.F.: SEP.
- (1999). Plan de estudios de la licenciatura en educación preescolar. México, D.F.: SEP.
- (1999). Plan de estudios de la licenciatura en educación secundaria. México, D.F.: SEP.

- (2002). Plan de estudios de la licenciatura en educación física. México, D.F.: SEP.
 - (2004). Plan de estudios de la licenciatura en educación especial. México, D.F.: SEP.
 - (2011). Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. 30/10/2015, de Diario Oficial de la Federación Sitio web: <http://basica.sep.gob.mx/ACUERDO%20592web.pdf>
 - (2012). Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de Estudios para Profesores de Educación Primaria . México, D.F.: DOF.
 - (2013). Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
 - (2014). Reglas de Operación del Programa para el Fortalecimiento de la Calidad de las Instituciones de Educación Superior. México. D.F.: Diario Oficial de la Federación.
 - (2015). Perfil, Parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. México D.F.: SEP.
- UNESCO. (1998). Conferencia mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción.
- (2000). Marco de Acción de Dakar. Francia: UNESCO
- Velaz de Medrano C. & Vaillant D. (2009). Aprendizaje y desarrollo Profesional Docente. Madrid, España: OEI-Fundación Santillana.
- Vera J. (2011). Reconfiguración de la profesión académica en las escuelas normales. Eencuentro: Apropiación social de las tic, 62, 81-87.

DIRECTORIO

FIDEL HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ

Dirección

NORMA ENGRACIA LOBATO GARCÍA

Subdirección Técnica

AMELIA MALIYEL GUZMÁN SÁNCHEZ

Subdirección de Docencia

GERARDO GÓMEZ SALAS

Subdirección Administrativa

MA. ANTONIA TERRONES MÉNDEZ

Secretaría



Benemérita Escuela Normal Veracruzana
"Enrique C. Rébsamen"

<http://www.benv.edu.mx>
comisionanalisis.inee@gmail.com
dirbenv@yahoo.com.mx

Xalapa, Veracruz
Octubre 2015