

# LA FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA EN LAS ESCUELAS NORMALES EN MÉXICO

*Fecha de aceptación: 01/07/2024*

### **Misael Enríquez Félix**

Escuela Normal Superior Plantel Navojoa,  
Navojoa, Sonora, México  
<https://orcid.org/0000-0002-4677-2837>

### **Félix Jonathan Díaz Tuyub**

Escuela Normal Rural “Gral. Plutarco  
Elías Calles” El Quinto, Etchojoa, Sonora  
México

### **Karina Guadalupe Flores Hoyos**

Centro Regional de Educación Normal  
“Rafael Ramírez Castañeda” Navojoa,  
Sonora, México

### **Diana Pavlova Parra González**

Escuela Normal Superior Plantel Navojoa,  
Navojoa, Sonora, México

### **Luis Ignacio Riosmena Gaxiola**

Escuela Normal Rural “Gral. Plutarco  
Elías Calles” El Quinto, Etchojoa, Sonora  
México

### **Manuel Héctor García Palomares**

Escuela Normal Superior Plantel Navojoa,  
Navojoa, Sonora, México

**RESUMEN:** La formación de docentes para la Educación Obligatoria, ha estado en las aulas de las Escuelas Normales por más de un siglo. A lo largo de todo este tiempo, las formas de enseñanza y aprendizaje han tenido notables evoluciones, con el fin de irse adaptando a las necesidades sociales, políticas, culturales y académicas de los estudiantes. Sin embargo, los cambios más trascendentales en los programas educativos para las instituciones normalistas, se han gestado en los últimos 20 años. Con el advenimiento de las nuevas tendencias educativas, relacionadas con el enfoque por competencias, la flexibilidad curricular y el aprendizaje centrado en el estudiante, así como la incorporación de la TIC’s a los procesos de aprendizaje, los planes de estudio han cambiado constantemente. De esta manera, en este artículo monográfico se hace un repaso de la historia de las Escuelas Normales en México, su orígenes y cambios que la han llevado a consolidarse como uno de los sistemas educativos más exitosos en la formación de docentes.

**PALABRAS CLAVE:** Formación docente, Programas educativos, Competencias, Educación, TIC’s, Flexibilidad curricular.

## THE TRAINING OF TEACHERS FOR COMPULSORY EDUCATION IN NORMAL SCHOOLS IN MEXICO

**ABSTRACT:** The training of teachers for Compulsory Education has been in the classrooms of Normal Schools for more than a century. Throughout all this time, the forms of teaching and learning have had notable evolutions, in order to adapt to the social, political, cultural and academic needs of the students. However, the most transcendental changes in educational programs for normalist institutions have taken place in the last 20 years. With the advent of new educational trends, related to the competency-based approach, curricular flexibility and student-centered learning, as well as the incorporation of ICT into learning processes, study plans have constantly changed. In this way, this monographic article reviews the history of Normal Schools in Mexico, its origins and changes that have led it to consolidate itself as one of the most successful educational systems in teacher training.

**KEYWORDS:** Teacher training, Educational programs, Competencies, Education, TIC's, Curricular flexibility.

### HISTORIA DEL NORMALISMO EN MÉXICO

Las instituciones formadoras de docentes, tanto en el medio rural como en el urbano, se desarrollan de forma distinta, en algunas este progreso se unifica a través de los planes de estudio: existen periodos gloriosos, pero también de crisis. En ellos se relejan los problemas políticos, económicos y sociales del país que modifican las políticas educativas de acuerdo a los intereses e ideologías gubernamentales.

El establecimiento de la Compañía Lancasteriana en 1822 significó una oportunidad para la sociedad mexicana que buscaba disminuir los índices de analfabetismo, pues con el método de enseñanza mutua, es decir, los alumnos más avanzados enseñaban a sus compañeros principiantes, se logró que el número de alumnos inscritos en zonas urbanas aumentara, pues ya que se atendía también a los niños pobres. Tal fue el éxito de la Compañía Lancasteriana que para 1842 tuvo a su cargo la Dirección General de Instrucción Primaria en todo el país, misma que duró aproximadamente tres años. Las primeras escuelas normales se establecieron bajo el régimen lancasteriano, refiriéndonos a normales como el lugar en el que se norma la enseñanza, en un curso que iba de los cuatro a los seis meses.

Para 1885 el veracruzano Carlos A. Carrillo, en su obra *La enseñanza objetiva*, difundía principios pedagógicos más avanzados de los que se aplicaban hasta entonces. Carrillo criticó el exceso del uso de los libros, que convertían al alumno en un reproductor del texto. En la misma época Enrique Laubscher, de origen alemán, en su libro *Escribe y lee*, impulsaba el empleo del método fonético en la enseñanza de la lectura, el cual pronto fue difundido en toda la república.

Laubscher estableció la escuela modelo de Orizaba, un centro experimental de técnicas aplicadas a la enseñanza, mismas que se difundieron de manera local en una primera etapa y después al resto del país; y compartió junto al suizo Enrique Rébsamen

la responsabilidad de la Academia Normal de Orizaba. Una vez considerado el magisterio como carrera en 1887, se inauguró una escuela que contaba con un plan de estudios de 49 cursos en cuatro años en Orizaba, Veracruz.

En el mismo año se inaugura la Escuela Normal para Profesores en la Ciudad de México, sumando 45 escuelas para 1900. En 1906 se crea la Escuela Nacional de Altos Estudios, encargada de formar profesores e investigadores de alto nivel, reuniendo a los mejores exponentes en ciencia y arte del país. Sin embargo, este crecimiento se vio interrumpido por una crisis provocada por la Revolución Mexicana. La formación del profesor de primaria, a partir de 1921, ha tenido dos momentos claves que incluyeron en su preparación: uno es el maestro rural, misionero, comprometido con una concepción humanista y social de la profesión docente; el otro momento es cuando se otorga a los estudios normalistas el nivel de licenciatura cambiando su estatus con un gran número de asignaturas y el excesivo énfasis en las disciplinas teóricas y especulativas.

La historia de las escuelas normales a partir de 1921 presenta cambios importantes para la carrera normalista, basados en las políticas de acuerdo a los proyectos de educación nacionalista, rural, socialista, unidad nacional, Plan de Once Años, Reforma, descentralización, modernización y los retos actuales del normalismo.

Una de las actividades prioritarias de los regímenes del periodo 1920-1934 fue educar a la población rural para transformar la estructura agraria del país desde abajo. Ante la imposibilidad de atacar directamente al gran terrateniente que poseía poder económico y político local, el estado mexicano utilizó a las normales rurales, las primarias rurales y las misiones culturales como elementos difusores de ideas nuevas en el campo.

En 1922 el recién creado Departamento de Educación y Cultura Indígena designó a maestros ambulantes, mejor conocidos como misioneros, quienes tendrían el objetivo de fomentar la educación mediante la localización de los núcleos indígenas y a través del análisis de las condiciones económicas y culturales que cada comunidad requería. Se les capacitaba no sólo en conocimientos educativos, sino también para que fueran perfeccionadas sus actividades locales, y se hizo una selección de los maestros que quedarían al frente de dichas escuelas, pues los misioneros continuaban visitando otras comunidades.

En 1923 algunas de estas escuelas adquirieron el nombre de “Casas de Pueblo”. A diferencia de una escuela urbana, ésta incluye en su programa educativo a toda la comunidad. De esta forma lograron que a finales de ese año existieran 101 maestros misioneros y 904 maestros rurales atendiendo a una población escolar de 49 mil 640 alumnos. En 1925 dejaron de llamarse Casas de Pueblo, y desde entonces adquirieron el nombre de Escuelas Rurales.

La generación de los primeros maestros rurales creó una gran red académica, fundando las bases de la educación rural al tener conocimiento de las diferentes regiones del país y de su gran diversidad étnica, gracias a su experiencia que perduraría durante

varias décadas. Su radio de acción no sólo fue a nivel nacional, sino que el prestigio de sus obras pedagógicas trascendió fronteras y tiempos.

Las escuelas normales rurales y las escuelas rurales son una de las mejores creaciones de la Revolución Mexicana. Forman parte de aquella educación rural que fue el orgullo de nuestros más auténticos maestros y despertó el interés y la admiración de los más destacados educadores de otros países. Con la fundación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), el 20 de julio de 1921, se da un cambio trascendental a la educación como instancia encargada de regir la educación de todo el país a través de la federalización, sin lesionar la autonomía de los estados y bajo la dirección de José Vasconcelos durante el gobierno del Álvaro Obregón. Vasconcelos impulsó el proyecto de educación nacionalista, de la unificación social, ideológica, educativa y cultural. Su modelo de educación no era sólo para el habitante de las ciudades, sino para los que vivían en el campo; pensaba “que el indígena no debía ser exterminado ni recluido en reservaciones, sino que debía ser integrado al desarrollo social.

Las escuelas normales urbanas eran pocas para satisfacer la demanda de las escuelas rurales, además de que los egresados no reunían las características necesarias para el tipo de maestro que se requería en el medio rural. Es importante mencionar que el desarrollo de las normales se debió en parte a las escuelas rurales.

En 1926 la Escuela Normal para Profesores, fundada en 1887 por Rébsamen en Jalapa, se transformó en la Escuela Nacional de Maestros. Su objetivo era preparar y capacitar a los profesores rurales y urbanos en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. De esta forma se trató de atender la falta de maestros bien preparados en las escuelas rurales, así como con el objetivo de unificar un plan de estudios para las escuelas rurales normales en 1926.

Con la fundación de las normales rurales se graduaron un buen número de profesores y en 1937 se consideró que debían desaparecer las misiones culturales. Sin embargo, se restablecen en 1942 a través de un nuevo plan, encaminado a mejorar integralmente la vida rural con una estancia de al menos tres años en la zona. Por sus influencias pedagógicas, las normales rurales se inspiraron en maestros rurales como Moisés Sáenz y Rafael Ramírez, así como en la educación socialista. Se trató de formar maestros que actuaran no sólo dentro del aula sino también en el desarrollo de la comunidad.

Fue hasta el gobierno del presidente Manuel Ávila Camacho (1940-1946) que hubo otro gran salto en materia de educación y docencia. En 1942 se unifican los planes de estudio de las escuelas rurales y urbanas; sin embargo, la escuela rural estaba superada por la urbana. En el mismo año se crea la Escuela Normal Superior. A raíz de diferentes congresos educativos organizados por la organización sindical entre 1945 y 1947 se emitieron resoluciones que fueron atendidos por la SEP al establecer y crear normales rurales y urbanas en toda la república mexicana según la necesidad particular de cada región, así como el tipo de maestro que cada medio exigía.

El Plan de Once Años requería formar un gran número de docentes, razón por la cual fueron creadas nuevas escuelas; las Escuelas Prácticas de Agricultura se sumaron al Subsistema de Enseñanza Normal Rural; y las Escuelas Normales Rurales se asimilaron al modelo urbano de educación normal. El Plan también implicó apoyar la distribución de libros de texto gratuitos. Este problema fue resuelto con la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG), dirigida por Martín Luis Guzmán.

Otro momento destacado de las escuelas normales fue 1984, en este año se cambió la preparación de los docentes, implicando no sólo un nuevo programa de estudios, sino estableciendo la obligatoriedad del nivel bachillerato para el ingreso a todas las modalidades de estudio ofrecidas por las escuelas normales, elevando sus estudios al grado de Licenciatura. Aunado a las reformas a la educación normal, los años noventa se caracterizaron por un cambio al sistema educativo nacional. En 1992 concluye la federalización de la Educación, provocando que todas las Escuelas Normales fueran responsabilidad de los gobiernos estatales. En este contexto se desprende la implementación del plan de estudios de 1997, encargado de formar maestros en educación primaria, con una notable reducción de materias, disminuyendo los contenidos teóricos y de investigación, y centrando el interés en la práctica docente y la formación del mismo.

Una de las últimas reformas aplicadas al plan de estudios de la Licenciatura en Educación de las escuelas normales fue realizada en coordinación con el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) y apegados a la Ley General de Educación de 2012.

A simple vista, el Plan 2012 para la Licenciatura en Educación de las Escuelas Normales, son totalmente diferentes respecto al anterior inmediato (1997y 1999), pues su propuesta metodológica y estructural releja una perspectiva mucho más amplia respecto al sistema educativo. Esta nueva malla curricular tiene la intención de incluir a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) en la enseñanza, así como el idioma inglés, además de ser un sistema de enseñanza y aprendizaje, basado en competencias.

## **PARADIGMAS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LA ESCUELA NORMAL**

La formación de docentes es una de las tareas más delicadas del sistema educativo de cualquier país, ya que sus egresados poseen la responsabilidad de educar a millones de niños en una sociedad cada vez más exigente. Para el docente del futuro será indispensable la adquisición de buenos hábitos de estudio porque esto favorecerá a sus alumnos.

La pedagogía tradicional, que centraba la educación en la trasmisión de conocimientos, normas y valores, daba preponderancia casi absoluta al contenido. La pedagogía moderna, basada en la convicción de que es más importante aprender a aprender que aprender algo, fija su atención en el método. La sistematización de la educación, los métodos activos, la dinámica de grupos, etcétera, son el fruto de tal orientación.

Si el fin de la educación es proporcionar información, inculcar conocimientos, normas y valores, el método para lograrlo será el de la trasmisión y el papel del educador, el del instructor. Si, en cambio, por aprender entendemos afrontar crítica y creativamente la realidad, y partimos del supuesto de que la ciencia y los valores se aprenden a partir del contacto directo con la realidad, el enfoque de la metodología pedagógica será otro, y otro también el papel orientador y activador del educador.

En la enseñanza moderna podemos ver claramente que prevalecen los métodos tradicionales de enseñanza por no saber cómo aplicar los nuevos paradigmas. La formación de docentes en las Escuelas Normales (EN) es un claro ejemplo de cómo la transmisión de conocimientos es aún la prioridad, y situar al alumno en problemas de contextos reales es una actividad secundaria. Esto se refleja en los bajos resultados en el rubro de las competencias didácticas, en las evaluaciones del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) de 2004 a 2009 para escuelas formadoras de docentes en el estado de Sonora (CENEVAL, 2012).

Conviene establecer algunos antecedentes pedagógicos que permitan poner en práctica las nuevas tendencias educativas, para sustituir los procesos de enseñanza-aprendizaje por unos que permitan preparar docentes con todas las habilidades necesarias para enfrentarse a los retos que la sociedad demanda. En las últimas tres décadas del siglo XX atestiguamos un impresionante desarrollo de la psicología de la educación y de los diversos paradigmas psicoeducativos cuyo discurso y propuestas para la intervención educativa y el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos escolares han logrado un impacto significativo en los sistemas educativos. Dicho impacto se ha sentido con más fuerza en los proyectos curriculares, instruccionales y de formación docente en diferentes niveles y contextos educativos (Hernández, 1998).

Según establece Coll (1989), cuando hablamos de paradigmas psicoeducativos no nos referimos sólo a una mera aplicación o extrapolación de la psicología general a la educación, sino a la constitución de ámbitos de conocimiento que, aunque están relacionados con la psicología general, tienen un determinado grado de autonomía, dado que han sido capaces de generar un saber psicológico propio que da cuenta de las peculiaridades, demandas y naturalezas de las situaciones educativas.

Los paradigmas propiamente psicoeducativos lograron construir un conocimiento propio a partir de la investigación realizada y para los escenarios y prácticas educativas. En la opinión de Hernández (1998), los principales paradigmas de la psicología de la educación que han tenido trascendencia y vigencia en las últimas décadas son el conductismo, el cognoscitivismo, la psicología genética piagetiana y la aproximación sociocultural. Coll (2001), por su parte, considera como principales fuentes de la visión constructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares, distintos planteamientos derivados de la psicología genética, del cognoscitivismo y de la teoría sociocultural, pero identifica una diversidad de paradigmas psicoeducativos de un nivel o estatuto más local.

La fuerte presencia del constructivismo, al menos en el plano de reformas y proyectos educativos y una enseñanza y currículo centrados en el alumno, a quien se concibe como un agente activo de su propio aprendizaje y con un gran potencial como constructor del conocimiento, son los nuevos paradigmas educativos. También habrá que considerar a las teorías del aprendizaje y desarrollo como fundamento de la teorización e intervención en el campo de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Debe replantearse el sentido mismo de la enseñanza, del papel del docente y de su actuación en el aula, generando un proceso de aceptación social y apropiación de sus sustentos por parte del profesorado. La visión de la docencia difiere de unos a otros y, en ocasiones, plantea marcados contrapuntos.

Cada paradigma propone fines educativos, un deber ser de la enseñanza, una forma de concebir al aprendizaje, de delimitar el papel y las funciones sociales y pedagógicas del docente o del alumno. Para ilustrar lo anterior considérese, por ejemplo, el enfoque conductista y la teoría humanista de acuerdo con la manera en que conciben al alumno; en el primer caso, en el conductismo, se trata de un sujeto cuyo desempeño está condicionado por las disposiciones del programa, de la instrucción, cuya meta es la adquisición de determinadas respuestas; mientras que, en el segundo, el humanista, se le define en su cualidad de persona total y única, con potencial de autodeterminación y desarrollo en busca de su autorrealización.

Los paradigmas psicoeducativos suelen tomarse como referente teórico principal de una diversidad de proyectos educativos y de formación docente. Se espera que los profesores se apropien de estos proyectos y los lleven a la práctica docente. En este punto cabría preguntarse qué tan claros son los supuestos de dichos programas psicoeducativos para los profesores, si se identifican con alguno de ellos, ya sea implícita o explícitamente, si perciben que la institución educativa los impele a adoptarlos o bien consideran que representa una moda. Algo similar podría preguntarse en el caso de los alumnos, pues, aunque en su mayoría no están familiarizados con el discurso educativo o la teorización que subyace a dichos paradigmas, pueden inclinarse a favor o en contra de que sus docentes manifiesten determinadas actitudes en el aula que puedan adscribirse a una u otra visión, como lo expresan constantemente los estudiantes de las en del estado de Sonora, por citar un ejemplo.

Dado que actualmente el paradigma constructivista tiene una importante presencia en nuestro medio educativo, sería interesante indagar si los profesores que han pasado por procesos de formación sustentados por esos principios se consideran o no “profesores constructivistas”. Podría suceder, como plantea Delvan (1997), que “hoy todos son constructivistas”, respondiendo más bien a una cuestión de prestigio social, sin conocer a fondo la diversidad de enfoques que pueden aglutinarse bajo este rubro.

Algunos estudios recientes realizados en nuestro país, inclusive en Escuela Normales Rurales, demuestran esta tendencia de docentes que se expresan acerca de ellos mismos como maestros constructivistas, pero al preguntar sobre algunas de sus estrategias de enseñanza, caen en elementos del conductismo e incluso cognoscitvismo.

Martínez (2004) realizó un estudio orientado a establecer una primera aproximación a las tendencias instruccionales de profesores del bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con base en tres de los paradigmas psicoeducativos: el conductista, el cognitivo y el constructivista. Partió del supuesto de que las tendencias instruccionales reportadas por los profesores son un reflejo de sus teorías implícitas sobre la enseñanza; es decir, conocimientos, creencias y convicciones que los profesores tienen sobre la enseñanza y que establecen su forma de actuar en el aula. La tendencia a favor del constructivismo fue más marcada en los profesores encuestados.

Un estudio realizado en la única Escuela Normal Rural del estado de Sonora determinó que los docentes son más proclives a la aplicación de la corriente psicoeducativa del conductismo, aunque en algunas ocasiones emplean algunas estrategias constructivistas, pero en muy pocos momentos. Díaz Barriga (1998) encuentra que los profesores que logran un cambio real de sus creencias y prácticas son el punto nodal del proceso de formación docente, que la capacitación teórica es insuficiente y que no pueden superar fácilmente sus creencias y disposiciones si no se realiza un trabajo colegiado de reflexión y elaboración de nuevas propuestas didácticas aplicables a su contexto de enseñanza.

En el caso de otro estudio, se encuentra que el contexto institucional marca en gran medida la posibilidad de adquirir y llevar a la práctica determinados fundamentos psicológicos o psicopedagógicos, pues en algunos casos la institución impone programas que deben cumplirse al pie de la letra, sin la posibilidad de innovar en la enseñanza, menos aún de incorporar otros paradigmas educativos. Esto sólo era posible si se daba la pauta al profesor de realizar una planeación creciente, flexible y propia. Aunque la mayor parte de los profesores manifestaron que su meta principal era que los alumnos construyeran una preocupación social, fueran autónomos en el aprendizaje y asumieran una postura crítica, sus creencias y posturas psicopedagógicas eran más bien de corte conductual, sobre todo en lo referente al manejo de la disciplina, la relación interpersonal o la evaluación del aprendizaje.

En estudios recientes se demuestra que los profesores coinciden en que no basta tener conocimientos de historia o ciencias sociales. Es indispensable contar con elementos pedagógicos y psicológicos y hacer frecuentes alusiones al constructivismo. Sin embargo, cuando se les pedía esto a los docentes, las respuestas fueron muy generales, poco explicativas. Mencionan, no obstante, incorporar diversas técnicas nuevas en su enseñanza a partir de la última reforma curricular, supuestamente inspirada en el constructivismo, entre las que destacan recursos audiovisuales y mapas conceptuales.



## **PERSPECTIVAS Y CAMBIOS: LAS REFORMAS CURRICULARES EN LA EDUCACIÓN NORMAL (1984- 2022)**

Desde el momento de su creación, hasta la actualidad, la formación docente en educación básica, a cargo de las Escuelas Normales (en) en nuestro país, se ha adaptado a las exigencias de la sociedad y del mundo global. Si bien es cierto que los cambios no han sido vertiginosos, contribuyeron a mejorar la calidad educativa de los egresados y sus desempeños, tal y como lo relejan los estudios de seguimiento de egresados que se lleva a cabo en cada entidad, coordinados por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE).

En 1984 se iniciaron las reformas curriculares más significativas en la formación docente en las en. En este año, la Secretaría de Educación Pública (SEP) tomó la decisión de cambiar el plan de estudios de la educación normal con la intención de profesionalizar al magisterio. Esta acción formó parte de las políticas denominadas Revolución Educativa, con las que se pretendía mejorar la calidad de la educación en la década de los ochenta. Una de las características fundamentales que distinguió a esta reforma curricular fue elevar la categoría de los estudios de normal a licenciatura, situación que representaba un cambio radical para el grupo magisterial, que, desde sus inicios, siempre tuvo carácter de preparación técnica. Como puede comprenderse, esto significó una ruptura con tradiciones y costumbres que tuvieron vigencia por largo de tiempo.

Desde 1984 las EN se desempeñaron como Instituciones de Educación Superior (IES), con todo lo que eso implicaba. El Plan 1984 tuvo el sano propósito de dotar a los estudiantes de elementos que les permitieran incorporar la práctica y los resultados de la investigación a la actividad docente. Sin embargo, algunos de estos propósitos sólo se cumplieron parcialmente y en ciertos casos provocaron nuevos problemas relacionados con la aplicación del currículo. La forma de aprendizaje de la teoría y su relación con el ejercicio de la profesión no se resolvieron adecuadamente y no se estableció con suficiente claridad el tipo de conocimiento de la investigación educativa que era más relevante para los alumnos y que estos podrían realmente adquirir, de acuerdo con su formación previa (SEP, 1997).

Hacia mediados de los ochenta el pensamiento curricular de la reforma se transformó debido a que el acento se puso en las prácticas de los docentes en los contextos institucionales, en las cuales se desarrollan la reproducción, la negociación y la resistencia a las concepciones culturales hegemónicas y emergentes, según expresa G. Edgardo y Oikión Solano (2008).

Una conclusión general sobre el Plan 1984 es que, al proponer un número excesivo de objetivos formativos, todos ellos complejos, se debilitó el cumplimiento de la función central y distintiva de las escuelas normales: formar para la enseñanza y para el trabajo en la escuela. Los principales problemas que se expresaron referentes a este plan fueron los siguientes, según el análisis efectuado por la SEP (1997, p. 17):

- a. El número excesivo de asignaturas por semestre, que fragmentó la atención del estudiante y complicó la articulación de los contenidos de las diversas asignaturas en una cultura profesional coherente;
- b. Un énfasis excesivo en el estudio de disciplinas teóricas;
- c. Una atención limitada al estudio de currículum de educación primaria, y
- d. Una escasa familiarización con el trabajo real del maestro y con las condiciones de funcionamiento de las escuelas en diversos medios sociales y culturales.

Según establece Maggi (1989), a los pocos años de iniciar su vigencia, el Plan 1984 de educación normal empezó a encontrar fallas en su diseño y enfoque. Gran parte de los docentes que impartían clase en las en no poseían formación en investigación y perdieron el rumbo en el manejo de los contenidos, así como la vinculación con el nivel básico.

Los problemas en su instrumentación se acrecentaron con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), en la última década del siglo XX. Esto debido a que la falta de vinculación entre los contenidos del plan de las normales y el de la educación básica se hizo aún más evidente (Zorrilla, 2002).

Por otro lado, la reforma curricular y pedagógica era ya una necesidad impostergable: los planes y programas de estudio reformados en la década de los setenta (en el caso de la educación básica) y de los ochenta (para las EN) estaban agotados. La nueva re-forma es inédita y de amplias dimensiones, tanto para la educación básica como para la formación inicial de maestros. En estas reformas se propone el trabajo pedagógico con un enfoque constructivista. Además, se incorpora una visión institucional de la escuela que exige nuevas formas y contenidos de trabajo a la supervisión y dirección escolar (Zorrilla, 2002).

Pese a lo establecido en el ANMEB, referente a la necesidad imperante de estructurar una reforma en la educación normal, fue hasta finales de la década de los noventa cuando se gesta el nuevo plan de estudios (1997), el cual pugnaba por un enfoque fundamentado principalmente en el constructivismo y el desarrollo de habilidades intelectuales de los alumnos.

Las competencias que definen el perfil de egreso se agrupan en cinco grandes campos:

1. Habilidades intelectuales específicas;
2. Dominio de contenidos;
3. Competencias didácticas;
4. Identidad profesional y ética, y
5. Capacidad de percepción y respuesta al entorno.

Con la entrada de este nuevo plan de estudios, el papel del docente se modificó y se empezó a dar protagonismo al desarrollo de aprendizajes significativos para los alumnos.

La aplicación de dicho plan exige un mecanismo eficaz de seguimiento y evaluación que permita atender con oportunidad distintos tipos de problemas, tanto los que se derivan de condiciones inadecuadas para la aplicación del plan, como insuficiencias de la propuesta curricular misma. La formación común y nacional de los profesores se concentra en la consolidación de habilidades intelectuales y competencias profesionales que les permitan conocer e interpretar las principales características del medio, su influencia en la educación de los niños, los recursos que pueden aprovecharse y las limitaciones que impone (SEP, 1997).

Las reformas en educación básica, que iniciaron con la de educación preescolar en 2004, educación secundaria en 2006 y por último educación primaria en 2009, trajeron consigo la necesidad de cambios en el currículo vigente de las escuelas normales. Adaptarse a los actuales paradigmas de aprendizaje y a las exigencias de una sociedad cada vez más demandante representa el reto a seguir en la reestructuración de una nueva reforma curricular en las normales.

En 2011 inició la fase de pilotaje de la Reforma curricular de normales 2012, enfocada a tres tendencias fundamentales:

- a. El enfoque centrado en el aprendizaje;
- b. Flexibilidad curricular, y
- c. Enfoque basado en competencias.

Para el 2018, con la entrada de un nuevo gobierno federal, se dio continuidad a una serie de observaciones a los programas educativos de las Escuelas Normales, que se gestaron desde el interior de la práctica educativa desarrollada en las aulas por los docentes, se inició otro proceso de adecuación a los programas curriculares, para posteriormente finalizaron con el CODISEÑO curricular de los programa de las Escuelas Normales, planes 2022, con los que actualmente se está trabajando y construyendo al mismo tiempo, con equipos estatales y nacionales formados por los mismos docentes de la instituciones formadoras de docentes.

El enfoque tradicional de enseñanza y aprendizaje en las escuelas normales, que estaba centrado en la trasmisión de información y en la figura del profesor como fuente casi única del saber tiende a modificarse como resultado, en gran medida, de los diversos estudios sobre las corrientes psicológicas y pedagógicas, para dar paso a nuevos énfasis y orientaciones.

Así mismo, la información, sus fuentes y los medios para difundirlo se han diversificado, como consecuencia del avance científico y el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) puede entonces hablarse de la emergencia de un nuevo paradigma educativo (SEP, 2011).

La tendencia actual del Plan de estudios 2022, referente al enfoque centrado en el aprendizaje, reconoce la capacidad del sujeto para aprender considerando sus experiencias y conocimientos previos, así como los que se le ofrece por la vía institucional y medios tecnológicos. Fundamentado en esta tendencia hacia el desarrollo de los aprendizajes, la actividad docente posee como finalidad prioritaria el desarrollo de aprendizajes significativos. Por esta razón es importante que los estudiantes aprendan y utilicen recursos, para desarrollar formas de razonamiento y pensamiento concreto.

La otra tendencia que maneja la Reforma curricular 2022 es la flexibilidad, la cual ha estado presente en muchos países de América Latina desde la década de los setenta. Sin embargo, ésta no logró impactar la transformación de los programas académicos, salvo en pocas instituciones. Es a partir de la década de los noventa cuando se enfatiza nuevamente su importancia, particularmente en los procesos de formación profesional, ante las exigencias de las políticas educativas, los avances tecnológicos y científicos, enmarcados por la economía globalizada y una perspectiva multicultural de las sociedades (SEP, 2022).

Por último, está la educación basada en competencias como otro fundamento básico en la transformación de la reforma curricular de las EN. Desde las últimas décadas del siglo pasado hasta nuestros días, se ha dado mucha proyección y énfasis al enfoque basado en competencias, haciendo importantes esfuerzos por aplicar el concepto en el contexto educativo. El enfoque por competencias, posee muchos argumentos a favor en el ámbito educativo, entre los cuales destaca el acercar la formación profesional a la satisfacción de las necesidades del campo socio profesional, promover la formación integral del sujeto, tener puntos de referencia profesional que faciliten la movilidad de estudiantes y profesores, y hacer evidente los resultados de la formación, entre otros (Larraín, 2004).

A través de la historia han existido infinidad de reformas educativas a los programas en la formación de docentes, en este recuento de casi cuatro décadas de cambios curriculares (1984-2022) se establecieron los componentes de cada una de las reformas que, desde la década de los ochenta, han revolucionado la forma en la que se desarrollan los aprendizajes en el aula, en pro de una mejor formación docente.

Las prácticas educativas han sufrido infinidad de cambios, al menos en los programas reformulados. Sin embargo, habrá que hacer notar que son los maestros, instrumentadores de las reformas, los que, en la mayoría de los casos, no han modificado sus esquemas y metodologías de trabajo, haciendo que el desarrollo de aprendizajes en las aulas, se vuelva monótono y hasta aburrido para el alumno.

Las reformas educativas requieren interiorizarse, comprenderse, aplicarse y contextualizarse para hacer un balance de sus fortalezas y debilidades, de otra forma, simplemente será papel escrito. Corresponde a los docentes apropiarse de los conceptos y términos, pero también, la nada sencilla tarea de reconfigurar sus formas de trabajo para la generación de más y mejores aprendizajes, que concluyan el desarrollo de las competencias profesionales de los alumnos.

## REFERENCIAS

C. Palacios, J. y Marchesi, A. (comps.) 2001, "Concepciones y tendencias actuales de la psicología de la educación", en Coll, Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación escolar, Alianza, Madrid.

Coll, C., (1989). Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación, Barcanova, Barcelona.

Díaz Barriga, F., (1998), El aprendizaje de la historia en el bachillerato. Procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del cch/unam, tesis de Doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras escuelas Normales 1921-1984".

Hernández, G., (1998), Paradigmas de la psicología en la educación, Paidós, México.

Larraín, U. A. y González, F. L.,(2004). "La formación universitaria por competencias", Currículum basado en competencias, Mineo, Chile.

Maggi, R., (1989). "Formación de maestros investigadores en el Subsistema de Educación Normal", Revista mexicana de pedagogía, No. 1, noviembre. México, JERTALUM, pp. 47-56.

Martínez, A., (2004). Tendencias institucionales de los profesores de educación media superior a partir de sus teorías implícitas, tesis de Maestría en Psicología Educativa, Facultad de Psicología, UNAM.

Mejía Cazapa, R., (S/F) "Contexto socioeducativo en el que surge el Normalismo rural mexicano", en Origen y desarrollo de la educación normal rural en México: 1922-1997, s/f, pp. 34-38.

Mejía Cazapa, R., (S/F) "Declinación de la Educación Normal Rural en México (1942-1997)", en Origen y desarrollo de la Educación Normal Rural en México: 1922-1997, s/f, pp. 118-121.

Meneses M., E., (1945). "Tendencias Educativas Oficiales en México, 1964-1976", Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. xxi, Núm. 2, México, CEEUIA, 1986. Max H. Minaño García, La educación rural en México, México, SEP.

Monroy, M., (1998). El pensamiento didáctico del profesor: un estudio con profesores de Ciencias Histórico-Sociales del Colegio de Bachilleres y del Colegio de Ciencias y Humanidades, tesis de Maestría en Psicología Educativa, Facultad de Psicología, UNAM.

Oikión, S. y Edgardo, G., (2008). El proceso curricular normalista del 84: Un acercamiento desde la perspectiva de sus actores, Universidad Pedagógica Nacional, México.

SEP (2011), Reforma Curricular 2012, Escuelas Formadoras de Docentes, México, 2011.

SEP, (1997). Programa de la Licenciatura en Educación Primaria 1997, México. UNAM.

Zorrilla, M., (2013) "Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas", Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (2).