


**Formación de maestros en servicio:
la experiencia de las escuelas normales.
Balance de la modalidad mixta de la
Licenciatura en Educación Secundaria.**

Adolfo Rodríguez Guerrero



Aportes y Ensayos es una colección editada por *Dialoga. Profesionales en educación, S.C.* La colección se compone de escritos enviados por investigadores, académicos y profesores invitados como contribución al debate de la realidad educativa del país. La posición de los autores sobre los temas expuestos en cada publicación no necesariamente coincide con el punto de vista de *Dialoga*. La distribución de este material es gratuita. Las personas interesadas en enviar comentarios u observaciones lo pueden hacer a: contacto@dialoga.com.mx

Coordinación académica: Francisco Deceano Osorio

Coordinación editorial: Alicia Luna Rodríguez

Apoyo técnico: Javier Ulises Mendoza Ravelo

Diseño gráfico: Vania Bachur Colín

www.dialoga.com.mx

Abril 2009

Derechos reservados. El titular de los derechos de la colección *Aportes y Ensayos* y de la presente publicación es *Dialoga. Profesionales en educación, S.C.*

Formación de maestros en servicio: la experiencia de las escuelas normales. Balance de la modalidad mixta de la Licenciatura en Educación Secundaria.

Adolfo Rodríguez Guerrero

Presentación

El Balance de la Licenciatura en Educación Secundaria, modalidad mixta, tiene el propósito de brindar una visión sintética de las principales características de esta propuesta de estudios para maestros en servicio y de los aspectos más significativos que su funcionamiento ha tenido durante los primeros seis años de operación, de 2000 a 2006.

Se espera que el contenido del documento contribuya a que profesores, directivos y autoridades contrasten, desde un panorama nacional, las experiencias que sus pares han tenido con la modalidad mixta y que, con ayuda de esta base, reflexionen sobre las decisiones que en el futuro conviene tomar desde sus respectivos ámbitos de intervención para mejorar el trabajo formativo de la Licenciatura.

Dado que se trata de un balance, los apartados que componen el documento puntualizan los avances, dificultades y retos detectados en los diversos contextos donde

se desarrolla la modalidad mixta, de modo que pueda visualizarse cómo funcionaba la formación de maestros en servicio en las escuelas normales antes de la implantación de dicha modalidad, de qué manera ha evolucionado la Licenciatura en estos primeros seis años de trabajo y qué escenarios futuros se le avizoran dentro del sistema nacional de formación de docentes.

Los insumos para la construcción del documento provienen de diversas fuentes, tales como la observación de clases en 35 escuelas normales de 23 estados del país, la revisión de productos escritos de profesores y estudiantes (ensayos, planeaciones, expedientes, diarios, documentos recepcionales, etcétera), el análisis de las bases estadísticas disponibles en la Secretaría de Educación Pública y numerosas entrevistas efectuadas a autoridades estatales, docentes, estudiantes-maestros en servicio y directivos de las normales, además de maestros, alumnos y directores de escuelas secundarias de práctica. Gracias a la ayuda y colaboración de estos actores es que el presente trabajo pudo llevarse a cabo.

1. Características de la modalidad mixta de estudios

Es una modalidad de estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria exclusiva para maestros en servicio que laboran frente a grupo en cualquier nivel educativo. El requisito es que cuenten con dos años de experiencia frente a grupo y que continúen activos mientras cursan la Licenciatura; ello obedece a que las actividades de aprendizaje de la modalidad mixta requieren de una contrastación constante con la práctica docente de los estudiantes.

Esta modalidad tiene como propósitos ofrecer una formación equivalente a la impartida en la modalidad escolarizada y alcanzar el mismo perfil de egreso¹, tomando en cuenta que un profesor de educación secundaria es un docente de educación básica que enseña una disciplina específica a adolescentes y que tiene claro los propósitos de la educación secundaria en nuestro país y trabaja en consecuencia.

El diseño curricular de la modalidad mixta mantiene el número de horas y créditos de las asignaturas de la modalidad escolarizada, organizando los cursos en un mapa curricular específico. Del mismo modo, se mantiene la lógica de la organización de contenidos y actividades en tres campos: formación general, común y específica.

La modalidad se cursa en seis años, divididos en doce periodos semestrales, por medio de tres tipos de actividades: a) el trabajo en grupo, b) el trabajo autónomo y c) las asesorías individuales o en pequeños grupos. Al igual que la modalidad escolarizada, se incluyen actividades de acercamiento a la práctica escolar.

Las actividades de trabajo en grupo se realizan durante los sábados y en días conti-

nuos seleccionados dentro de los periodos vacacionales y de receso escolar, en un calendario especial de 38 sesiones presenciales para cada periodo semestral.

La estructura del trabajo académico acentúa los siguientes aspectos: a) la vinculación del trabajo autónomo previo con el trabajo en grupo; b) la realización del trabajo autónomo a través de guías de autoestudio; c) el desarrollo de sesiones programadas de asesoría, y d) el trabajo en grupo que promueva el análisis de la práctica docente en la escuela secundaria y la reflexión sobre la experiencia de los normalistas.

Entre las tareas que los profesores/formadores que imparten la modalidad mixta realizan en la Escuela Normal, se encuentran las de preparar y conducir el trabajo en grupo adecuando los contenidos de los programas de la modalidad escolarizada a las características de los maestros en servicio (ya que, con excepción del Seminario de Análisis de la Práctica Docente y Elaboración del Documento Recepcional I y II, no existen programas diseñados para la modalidad mixta); elaborar las guías de autoestudio; impartir las asesorías individuales y/o en pequeños grupos, elaborar los programas de asignatura relativos a la especialidad de enseñanza, y llevar a cabo trabajo colegiado. En las escuelas secundarias de práctica, los profesores/formadores deben dar seguimiento y asesoría a los estudiantes durante las jornadas de observación y práctica; así como tomar acuerdos con los titulares de los grupos y los directivos de las secundarias para que brinden apoyos académicos a los estudiantes de la normal.

La modalidad mixta de esta Licenciatura surge en septiembre del año 2000², con la finalidad de superar las dificultades que enfrentaba el sistema de educación normal en

¹Véase el Acuerdo Secretarial número 269, mediante el cual se establece el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria que se imparte en escuelas normales del país, publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 11 de mayo de 2000.

²Véase el "Acuerdo número 284 por el que se establece el Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria en modalidad mixta, para la superación y el perfeccionamiento profesional de los profesores en servicio", publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el día 21 de septiembre de 2000. Disponible en: <http://www.sep.gob.mx/work/apps/site/dgajuridicos/10ac284.HTM>

su conjunto y, particularmente, la formación de profesores de educación secundaria. Hasta antes de la implementación de esta modalidad, la mayor parte de quienes se preparaban como maestros del último nivel de la educación básica se hallaban inscritos en la Licenciatura en Educación Media, Plan de estudios 1983, en modalidades semiescolarizadas, intensivas o por correspondencia, opciones que presentaban serias dificultades pedagógicas y organizativas, entre las que destacan las siguientes:

- Formación desfasada de la educación básica. Hasta el año 1999 la Licenciatura en Educación Media formaba a profesores para trabajar en la educación media, siendo que, desde 1993, por norma constitucional, la educación secundaria ya no era parte de ese nivel. Asimismo, mientras el plan de estudios de educación secundaria se abocó desde ese año a la atención de alumnos adolescentes en edad de 12 a 15 años y se organiza por asignaturas, las normales seguían formando profesores para trabajar por áreas del conocimiento, incongruencia que tardó seis años en corregirse.
- Currículum fragmentado y sin orientaciones para la formación de maestros en servicio. Excepcionalmente, las normales superiores contaban con programas de estudio, enfoques, actividades y bibliografía especializada y actualizada. Lo común era que en la Licenciatura en Educación Media cada profesor impartiera su asignatura con los contenidos que mejor le parecían, aunque éstos se repitieran entre un semestre y otro o no tuvieran la secuencia y graduación necesarias. Asimismo, el Plan de estudios de la Licenciatura no establecía con claridad el tipo de orientaciones didácticas ni de principios pedagógicos que debían tomarse en cuenta para aprovechar la experiencia docente de los estudiantes durante las clases, o para que se llevaran a cabo las actividades de estudio en las fases no presenciales.

- Criterios poco claros para la organización de las actividades académicas. Los cursos presentaban una diversidad de modelos para desarrollar durante el semestre, la mayoría de ellos sin el rigor y las exigencias de una licenciatura, por lo que inscribirse en alguno de ellos representaba, en muchos casos, incorporarse a una opción fácil y fraudulenta para acreditarse como maestro. La duración de los estudios, por ejemplo, tenían una extensión de 4, 5 ó 6 años sin que rigiera un criterio único al respecto, a pesar que normativamente debían ser de 6 años; asimismo, podían verse jornadas de trabajo por sesión radicalmente dispares entre las escuelas y entre la carga horaria por asignatura.

"La modalidad mixta surge en septiembre del año 2000 con la finalidad de superar las dificultades que enfrentaba el sistema de educación normal, en particular, la formación de profesores de educación secundaria. Hasta 1999, la mayor parte de quienes se preparaban como maestros de este nivel estaban inscritos en la Licenciatura en Educación Media, en modalidades semiescolarizadas, intensivas o por correspondencia."

- Escuelas sin la infraestructura necesaria para impartir los estudios. En la mayoría de las escuelas los grupos eran numerosos y las instituciones pocas veces contaban con los espacios físicos necesarios para garantizar una formación de calidad. Varias de ellas no tenían instalaciones propias e impartían las clases en escuelas públicas prestadas (primarias o secundarias).



- Masificación de los servicios dirigidos a la formación de profesores de educación secundaria. Durante el Ciclo escolar 1999-2000, la matrícula total de las distintas licenciaturas impartidas por las escuelas normales del país ascendía a 263,409 estudiantes, de éstos, 114,416 (el 48%) cursaba la Licenciatura en Educación Media, Plan de estudios 1983, lo cual representaba un exceso si consideramos la cantidad de nuevos profesores que el Sistema Educativo Nacional necesitaba en función del crecimiento de la población receptora de educación secundaria.
- Concentración de la matrícula en pocas entidades y escuelas. Únicamente en nueve estados del país se encontraban inscritos 80,302 estudiantes (el 70% de la matrícula nacional), lo cual mostraba un evidente desequilibrio en la planeación de los servicios para la formación de maestros en el país. Las normales particulares tenían inscritos a 42,170 alumnos en comparación con las escuelas públicas que contaban 41,920 estudiantes, además que la matrícula de las instituciones privadas se concentraba en unas cuantas escuelas.
- Predominio de modalidades no escolarizadas y estudiantes fuera de norma. Para 1999, más de la tercera parte (el 35%) de la matrícula nacional cursaba modalidades no escolarizadas y una sola Licenciatura. Del total de estudiantes inscritos en la Licenciatura en Educación Media, el 73% (84,090 alumnos) cursaba sus estudios en modalidades exclusivas para maestros en servicio, pero la mayor parte de dichos estudiantes se encontraba fuera de norma, pues no cubría el requisito de ser profesores frente a grupo.
- Habilitación permanente de profesores sin perfil docente. Las modalidades no escolarizadas surgieron para profesionalizar a los maestros en servicio que ejercen sin contar con los estudios profesio-

nales respectivos, así como para, en su momento, nutrir a la educación secundaria de los maestros que requería con urgencia el sistema. Estas modalidades vieron la luz bajo el supuesto de que cumplida su función compensatoria desaparecerían, pues paulatinamente los maestros en servicio se profesionalizarían y los sistemas educativos estatales dejarían de contratar a maestros sin el perfil adecuado para incorporar a los egresados de formación inicial de las escuelas normales que si contaban con éste. Sin embargo, al paso de los años, ya fuera por motivaciones políticas, sindicales y/o económicas, las entidades siguieron habilitando como maestros a quienes no cubrían el perfil y los estudios de educación normal continuaron masificándose bajo la justificación de que "hacían falta muchos maestros". El resultado fue que ni las escuelas secundarias contaban efectivamente con los maestros apropiados para atender con calidad a los alumnos, ni las normales trabajaban de manera decidida en función de la educación básica: cada cual con su realidad aparte, pero ambas participando de un círculo vicioso plagado de irregularidades y políticas inmedatistas.

Para contribuir con la solución de los problemas antes mencionados, en la Dirección General de Normatividad (DGN) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) se diseñó la modalidad mixta de estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria, con la cual se pretendía:

- a) Ofrecer una opción de perfeccionamiento profesional a los maestros en servicio, que impacte pedagógicamente en los alumnos de educación secundaria, retomando los propósitos, contenidos y enfoques vigentes de este nivel de la educación básica.
- b) Transformar a las escuelas normales superiores y demás escuelas formadoras de

maestros en servicio en instituciones especializadas en la profesionalización de maestros de secundaria, en tanto educadores de adolescentes a quienes imparten una asignatura de un campo específico de conocimiento.

- c) Regular el subsistema nacional de formación de docentes, en especial de los maestros de secundaria, y detener el crecimiento desmedido de las opciones no escolarizadas que hasta el momento proliferaban sin control en el país.

2. Avances y retos de la modalidad mixta como opción para la superación y el perfeccionamiento profesional a los maestros en servicio

El trabajo con el Plan 1999 y los Rasgos del Perfil de Egreso

Después de 6 años de operación de la Licenciatura, en la mayoría de las escuelas existía una opinión favorable de los profesores acerca de los contenidos del Plan 1999 y de los beneficios formativos que éste ha reportado a los estudiantes. No obstante, en varios de ellos persisten dudas acerca de los “fundamentos” del currículum, así como de la estructura y la manera como se articulan los periodos semestrales, campos de formación y tipos de actividades. En algunos casos, los esfuerzos por comprender globalmente la propuesta se han apoyado en nociones que en otros momentos les dieron resultado o que se encuentran en la base de diseños curriculares de otra naturaleza que no es precisamente la de la Licenciatura. Por ejemplo, hay quienes agruparon las asignaturas de manera tal que generaron una nueva estructura curricular, dividida en “líneas”: psicopedagógica, didáctica-metodológica, línea didáctica-disciplinar, línea de observación y práctica docente, etc.; quienes, antes que comprender el sentido contextual y específico de las competencias docentes del perfil de egreso, las re-clasificaron en contenidos: “procedimentales”, “valorales” y “actitudina-

les”, o quienes, en un giro radical, dirigieron la mirada únicamente hacia las habilidades cognitivas y docentes de carácter genérico, bajo el entendido que no había que concentrar la formación en los contenidos de la especialidad. Hasta la fecha, varias escuelas normales continúan solicitando a la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) –instancia nacional que forma parte de la estructura de la SEP y se encarga de coordinar a las escuelas normales del país– pláticas o talleres sobre estos temas, pues tanto directivos como profesores manifiestan que no se ha logrado la comprensión y adhesión deseada a la propuesta pedagógica de la Licenciatura.

Una posible explicación de por qué ello no ha podido consolidarse, es que falta claridad de los profesores en torno al significado que tiene incorporarse a la propuesta en términos de “modelo” teórico-didáctico. Y es que, en la tradición de pensamiento que predomina en las normales superiores, existe el entendido que la formación debe orientarse por grandes marcos explicativos, paradigmas, modelos o encuadres epistemológicos y metodológicos (como el materialismo dialéctico) que proporcionan una guía para saber el tipo de sujeto-maestro que debe formarse y el tipo de maestro-formador que debe intervenir, así como lo que se entenderá por educación, formación, aprendizaje, enseñanza, investigación, currículum, escuela, sociedad, etcétera. Una plataforma teórico-conceptual como ésta, que en otros momentos les permitía actuar bajo ciertas certezas “epistemológicas”, desde el punto de vista de varios profesores normalistas, no existe en el Plan 1999, o no está lo suficientemente explícita.

Dado que, efectivamente, en el diseño de la Licenciatura no se utilizó un paradigma como el mencionado, o no solamente uno, sino elementos provenientes de distintas corrientes del pensamiento actual sobre la educación de los adolescentes, la enseñanza de las disciplinas en secundaria y la formación docente, y que su integración de ningún modo es



sencilla o lineal, el seguimiento³ ha mostrado que los profesores requieren de herramientas de análisis curricular que, más que reducir el nivel de exigencia académica de su labor, les ayuden tanto a comprender los objetivos y enfoques que plantea el plan de estudios como a alcanzar los logros esperados en un contexto de complejidad pedagógica creciente. Al respecto, los datos disponibles indican que, por lo general, en las escuelas son pocos los docentes que poseen herramientas de análisis para "nadar en la complejidad", y que obtenerlas les ha llevado varios años de estudio y experiencia con distintas asignaturas y campos de formación de la Licenciatura. Por ello, en lo futuro es necesario impulsar nuevas estrategias de capacitación que brinden a la mayor cantidad de docentes las habilidades didácticas requeridas, además de abrir la discusión desde diversas ópticas sobre los fundamentos pedagógicos del Plan de estudios, de manera que se comprendan con mayor profundidad sus hilos conductores centrales.

Por ejemplo, aunque el Plan 1999 en su conjunto se propone formar competencias docentes, esta noción, que debe actuar como hilo conductor de la formación, no es de uso común en las normales ni en la mayoría de ellas se ha discutido a fondo la necesidad de adoptar un enfoque de trabajo de tal naturaleza, lo cual se refleja en el tipo de prácticas de enseñanza y aprendizaje que predominan: más orientadas hacia la adquisición de conocimientos que a su movilización para desarrollar habilidades específicas frente a situaciones concretas de desempeño profesional. Hasta el 2006, en una reunión nacional cuyo centro fue el tema de la planeación por competencias, se abordó el asunto de manera sistemática con los profesores normalistas. En este sentido, se requiere continuidad en el análisis de las prácticas, mayor claridad en cuanto a las nociones de competencias, competencias docentes, competencias profesionales y formación

por competencias, así como mejores orientaciones a los profesores normalistas en sus procesos reales de trabajo.

Por otro lado, es importante mencionar que la mayoría de profesores intentan aplicar los programas del Plan de estudios y paulatinamente lo hacen mejor, pese a que algunos nunca fueron capacitados para ello o no cuentan con una visión lo suficientemente amplia de la Licenciatura como para llevar a cabo una formación docente totalmente articulada. Al respecto, se han registrado prácticas de maestros que han pasado de impartir las clases como en sus otros centros de trabajo (universidades, normales que imparten otras licenciaturas, etc.) a prácticas exitosas fundadas en la postura del análisis, la experimentación y el ensayo.

La búsqueda de un enfoque pedagógico para el trabajo con maestros en servicio

El Acuerdo 284 señala que la Licenciatura en Educación Secundaria en modalidad mixta está dirigida a la superación y el perfeccionamiento profesional de los maestros en servicio y, para ello, establece el mismo Perfil de egreso que la modalidad escolarizada y los mismos programas, pero indica que éstos deberán ajustarse a las necesidades formativas de los estudiantes y aprovechar la experiencia que tienen como docentes en ejercicio. Para los profesores de las normales esto es claro y saben que la modalidad mixta debe establecer diferencias en la manera de abordar el curriculum respecto a la modalidad escolarizada y la formación inicial, sin embargo, en la mayoría de las escuelas no se han sistematizado estas diferencias en un enfoque pedagógico propio para trabajar con maestros en servicio. Por ejemplo, se ha visualizado la ventaja que representa ser maestro en servicio para el logro del perfil de egreso, pero poco se ha hecho por generar planteamiento sistemáticos en torno a quiénes son los sujetos del aprendizaje de

³El "seguimiento" fue un proceso establecido por la Subsecretaría de Educación Básica y Normal para realizar visitas de observación, consulta y registro en las escuelas normales del país con fines de estudio y acompañamiento académico a las instituciones, como parte del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales implementado por la Secretaría de Educación Pública a partir de 1996 y que tuvo continuidad cerca de una década.

esta modalidad, cómo aprenden los maestros en servicio, de qué manera pueden resignificarse las competencias con estudiantes que en algunos campos de formación han alcanzado ya lo esperado, cómo pueden establecerse trayectorias o rutas para su profesionalización, qué procesos de institucionalización conviene establecer para los saberes generados colectivamente en los centros escolares donde laboran los estudiantes, etcétera.

Mientras en varias universidades mexicanas se viene discutiendo desde hace varios años el asunto de la profesionalización de sus académicos, llámense docentes o investigadores, en la mayoría de las escuelas normales y particularmente en aquellas que imparten la modalidad mixta, esta noción y sus implicaciones aún están ausentes del trabajo con los maestros en servicio, pese a que quienes cursan seis años de estudios en educación secundaria en realidad están profesionalizándose. Hasta principios del año 2006 fue que la DGESE impulsó la discusión inicial con profesores de algunas escuelas sobre la conveniencia de elaborar un documento de *Orientaciones para trabajar el Plan 1999 con maestros en servicio*, donde se incorporara la idea de la profesionalización como parte de un enfoque pedagógico para la modalidad mixta. Una vez que ha egresado la primera generación, sería importante retomar el análisis de este tema con la participación de más escuelas y desde diversas ópticas (la teoría de los rasgos, la teoría del monopolio del saber, las teorías socioculturales, etcétera), de modo que puedan conocerse los alcances que en la práctica tendría un enfoque que amplíe el sentido de la superación y el perfeccionamiento a la formación para la profesionalización, y no se opere sólo un cambio discursivo o se emita un documento de poco significado para el grueso de las plantas docentes.

Pero más allá de este enfoque de trabajo, hace falta generar un planteamiento global sobre la formación de docentes de se-

cundaria en México, con fases más o menos delimitadas, de manera que, a partir de una estructura o un "modelo general", se tracen funciones y orientaciones específicas para la formación inicial, la continua, la actualización y la profesionalización de maestros en servicio.

La formación específica

El Plan 1999 se propone una formación equilibrada entre: 1) el conocimiento de los adolescentes, 2) la disciplina del conocimiento que éstos aprenden en la escuela secundaria, 3) la forma en que dicha disciplina se enseña a estudiantes de 12 a 15 años y 4) la capacidad de aprender reflexivamente y permanentemente de la práctica. Este equilibrio probablemente es el *quid* de la Licenciatura. Con el paso de las generaciones los profesores lo han ido alcanzando. Sin embargo, algunas prácticas siguen centradas en la especialidad de enseñanza o, en el otro extremo, propician una formación generalista, sin que se note la especialidad de enseñanza.

Existen escuelas que imparten especialidades para las cuales sus profesores no están preparados. Aunque muchos de estos docentes hacen un esfuerzo por preparar clases pertinentes con los propósitos y contenidos de las disciplinas respectivas, la realidad es que las tareas que realizan los estudiantes en la normal aportan poco para su profesionalización en una área de enseñanza, pues con frecuencia llevan a cabo tareas propias de una "didáctica general" o bien, desarrollan tareas que mezclan enfoques y disciplinas distintas.

En el año 2004, el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE-CINVESTAV) realizó por encargo de la entonces Dirección General de Normatividad una evaluación curricular del Plan 1999 por cada especialidad de enseñanza. Se encuentra pendiente la utilización de los resultados de dicha evaluación para el mejoramiento de los programas.



La Reforma a la Secundaria (RS) plantea nuevos retos para la formación de docentes en prácticamente las 10 especialidades de enseñanza, ya que el Plan 2006 de educación secundaria establece nuevas formas de organización de las asignaturas, nueva estructuración de contenidos, estrategias de planeación y enseñanza distintos a los del plan anterior y enfoques de enseñanza enriquecidos. La mayoría de las escuelas normales se han vinculado con los responsables de la RS en las entidades para obtener información sobre las implicaciones que ésta tiene en las escuelas secundarias, pero hasta el momento ha faltado un planteamiento concreto de la DGESEPE en torno a los ajustes que habrá de tener la Licenciatura en Educación Secundaria en el campo de formación específica para responder a la reforma de este nivel de la educación básica.

El diseño y la adecuación de los programas de estudio

Tanto los programas del Campo de formación general, como los del Campo de formación común se elaboraron en su totalidad por parte de la entonces Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN), no así para el caso de los programas del Campo de formación específica, los cuales se diseñaron de manera diferenciada por cada una de las diez especialidades. Falta precisar cuántos programas por especialidad se elaboraron, sin embargo, éstos no se encuentran concentrados en una sola área de la DGESEPE e incluso los originales de algunos se encuentran en manos de sus diseñadores por lo que no aparecen en la página de la *Red normalista* aunque alguna vez se imprimieron.

Una de las razones por las cuales no se produjeron todos los programas de la especialidad reside en que la colaboración que se tuvo durante los tres primeros semestres de la Licenciatura por parte del personal de la entonces Dirección General de Métodos y Materiales Educativos, para los semestres

posteriores se vio limitada a algunas asignaturas y especialidades. Ello explica que se elaboraran tres programas con orientaciones generales (sin tomar en cuenta la especialidad) pese a que pertenecen al campo de formación específica: las asignaturas Observación y Práctica Docente I, III y IV.

Por otro lado, desde la implementación del Plan 99 se acordó que el diseño de los programas de la especialidad a partir del cuarto semestre, sería una tarea que las entidades llevarían a cabo. Para ello, en el año 2000 se emitieron orientaciones y procedimientos para su elaboración. De acuerdo a la información recabada en el seguimiento, se sabe que en pocas entidades se elaboraron programas, por lo que la mayoría de los profesores trabaja a partir de los temarios y diseña las actividades sesión con sesión.

La adecuación de los programas a las necesidades de los maestros en servicio es una de las tareas más importantes que deben realizar los profesores normalistas y las escuelas que operan la modalidad, lo cual implica no sólo identificar la relevancia de los temas, sino establecer las prioridades de formación para el grupo en función de los propósitos de la asignatura. Los docentes de la Licenciatura han adquirido experiencia en el tratamiento de los temas y muchos

"Hace falta generar un enfoque pedagógico específico para la modalidad mixta y un planteamiento global sobre la formación de maestros de secundaria en México, con fases más o menos delimitadas, de manera que, a partir de un "modelo general", se tracen orientaciones específicas para la formación inicial, la continua, la actualización y la profesionalización de maestros..."

de ellos al paso de los periodos semestrales han desentrañado el sentido formativo central de la asignatura que imparten, de modo que pueden jerarquizar y resignificar aquellos contenidos que son indispensables para los estudiantes y aquellos que incluso pueden no revisarse. Sin embargo, pese a su importancia, esta adecuación casi en todas las escuelas se deja de lleno a cada profesor para que él se las vea solo y excepcionalmente esta labor recibe apoyos institucionales específicos.

El aprovechamiento de la experiencia docente de los estudiantes

La modalidad mixta de estudios se plantea proporcionar un *plus* a los maestros en servicio que cursan la Licenciatura, de modo que los temas que se tratan en las sesiones potencien lo que saben y experimentan en sus centros de trabajo y se profesionalicen. La mayoría de los profesores han entendido que este *plus* opera y brinda mayores posibilidades de alcanzar los rasgos del perfil de egreso, siempre y cuando la experiencia de los estudiantes de esta modalidad se aproveche; sin embargo, saben también que les falta sistematicidad para hacer conscientes los procesos mediante los cuales ayudan a conectar los contenidos que se revisan en el aula y en el trabajo autónomo con los referentes profesionales de los estudiantes, así como con sus preocupaciones y necesidades formativas (saberes previos).

Por ejemplo, uno de los grandes retos de la modalidad mixta ha sido la atención a la variedad de perfiles de los estudiantes, pues las prácticas de formación diversificadas no son precisamente una preocupación que tenga la mayoría de los profesores normalistas. Las sesiones de trabajo en grupo comúnmente muestran actividades que atienden de igual manera –con las mismas tareas, los mismos tiempos, las mismas estrategias de evaluación– a estudiantes con distintos intereses y niveles de conocimiento y experiencia docente.

Otro reto importante consiste en que a la par que traten los contenidos de las asignaturas, los profesores trabajen con las concepciones educativas ya formadas de los estudiantes-maestros en servicio para desarrollar en ellos una renovada identidad profesional como maestros de secundaria y de esta manera darle sentido al conocimiento que ya poseen. Ello implica que ambos, profesores y estudiantes, estén dispuestos a poner a prueba su pensamiento, a debatir a profundidad tanto las ideas que tienen sobre la secundaria y la educación de los adolescentes como las experiencias docentes que les han sido significativas en su trayectoria, de modo que mediante el análisis y la reflexión sistemáticos puedan perfilar nuevos sentidos a la profesión y actualizar los referentes de identidad de acuerdo con el contexto actual que viven sus alumnos.

Cuando no hay prácticas diversificadas, no se trabaja con las representaciones de los estudiantes-maestros en servicio y los referentes de identidad profesional son vagos, las sesiones por lo general dejan aprendizajes de poca profundidad en los estudiantes y no es extraño que varios de ellos manifiesten durante las entrevistas que la Licenciatura no vale la pena y menos bajo un esquema de duración tan amplio. Y es que, sin que necesariamente los mismos profesores lo perciban, con frecuencia se dejan pasar diversas oportunidades para potenciar aprendizajes en los normalistas y se actúa como si éstos ya pudieran integrar automáticamente lo revisado a su bagaje profesional sin mediaciones pedagógicas específicas, como las mencionadas.

En el fondo, se encuentra la compleja relación entre teoría y práctica que requiere la profesionalización de la docencia y que se enfrenta a la dificultad de transformar los años de trabajo frente a grupo de un maestro-estudiante en experiencias -si bien valiosas- posibles de ser analizadas y mejoradas. Ello requiere de entusiasmo, energía y tiempo, que no siempre se puede ver en



todos los profesores de la Licenciatura, por muchas razones, que van desde las personales (como la falta de capacitación) hasta las institucionales (como un contrato laboral desfavorable).

El trabajo autónomo

La modalidad mixta se asienta en la capacidad de los estudiantes para llevar un trabajo autónomo sistemático y eficiente, de manera que los textos y materiales de consulta sugeridos en los programas cobren mayor significado al contrastarlos durante la semana con las actividades docentes que realizan con los grupos. En la mayoría de las escuelas, cuesta trabajo que los estudiantes realicen a cabalidad las lecturas, lo que origina que en el aula de la normal se destine un espacio a esta tarea o que los normalistas terminen de leer mientras realizan otra tarea.

Lo anterior no es sólo responsabilidad de los estudiantes sino también de los profesores, quienes deben orientar el trabajo autónomo a través de guías de autoestudio. Esta es una estrategia que requiere consolidarse en las escuelas normales con cierta urgencia para que la modalidad mixta no corra el riesgo de adoptar las características de las modalidades intensivas, donde todo, o casi todo, se aprendía y enseñaba durante los días de clases y poco se hacía por reflexionar sistemáticamente durante los días en que los estudiantes no acudían a la normal.

Las Actividades de acercamiento a la práctica escolar (AAPE)

Las AAPE han cobrado distinto significado en cada escuela, grupo y estudiante normalista. Hay escuelas que han hecho esfuerzos por trabajar bajo un enfoque integrador que considera la experiencia de enseñanza en la escuela secundaria como parte fundamental de la formación. En el otro extremo, están las escuelas para las que las AAPE representan un problema y un requisito administrativo más

que una oportunidad y un enfoque de formación y perfeccionamiento. En medio de estos polos pueden verse diferentes experiencias y esfuerzos por avanzar en la comprensión del sentido formativo que tienen las AAPE y de la manera como contribuyen a que los estudiantes normalistas-maestros en servicio –en la diversidad que los caracteriza– adquieran y perfeccionen sus competencias. Todo indica que las escuelas normales requieren clarificar lo que significa la formación profesional *en, para y por* la práctica, así como la manera en que se articula gradualmente lo aprendido en la escuela normal con lo aprendido en la secundaria.

Las definiciones sobre qué, a quién, dónde, cuándo y cuánto observar, generalmente se toman con base en lo que marcan tanto las *Normas de Operación de la Modalidad Mixta* como los programas del AAPE. Sin embargo, esto no siempre es indicativo de que la observación esté convirtiéndose en una herramienta fundamental para el ejercicio de la docencia ni que se promueva sistemáticamente su desarrollo en tanto que habilidad intelectual. Por ello, se requiere acentuar en los normalistas la capacidad para fijarse de manera autónoma distintos focos de atención que los ayuden a aprender más y mejor sobre su labor al frente de un grupo.

Respecto a la planeación de la práctica, aunque hay importantes avances en la comprensión de los enfoques y los propósitos de la educación secundaria y en la centralidad que tiene el aprendizaje de los adolescentes, persiste en varias escuelas la tradición de dotar a los normalistas de plantillas y estrategias generales de planeación “ya probadas” por otros, que poco dejan a la reflexión y a la creatividad de quien busca perfeccionar su labor. Asimismo, la necesidad de vigilar que los estudiantes realicen la planeación bajo el esquema adaptado en la normal, ha llevado a situaciones de control y prescripción excesiva que habrá que desterrar.

El acompañamiento a los procesos formativos de los maestros en servicio

Las asesorías individuales o en pequeños grupos, destinadas a dar seguimiento a los aprendizajes y dificultades de los estudiantes, poco a poco se han institucionalizado en la mayoría de las escuelas, aunque este proceso ha sido muy lento y en algunas de ellas tienen un sentido poco formativo pues dedican el tiempo a concluir con las actividades que

"En el fondo de la propuesta pedagógica, se encuentra la compleja relación entre teoría y práctica que requiere la profesionalización de la docencia y que se enfrenta a la dificultad de transformar los años de trabajo frente a grupo de un maestro-estudiante en experiencias reales de aprendizaje, posibles de ser analizadas y mejoradas. Ello requiere de entusiasmo, energía y tiempo por parte de maestros y estudiantes."

no se terminaron en clase, lo cual termina por agotar a los normalistas, quienes no han acabado de comprender del todo su intencionalidad. Por ello, se requiere clarificar con los profesores normalistas el tipo de temas que deben tratarse durante su desarrollo y las formas de asesoría que más convienen para que se conviertan en un verdadero espacio de enriquecimiento colectivo.

En el acompañamiento a los normalistas en las escuelas de práctica es donde quizá la modalidad mixta tiene la mayor cuenta pendiente, siendo que los resultados del proceso de profesionalización no pueden conocerse con precisión sino en el campo de acción de los estudiantes-maestros en servicio, que es donde demuestran que han desarrollado o están desarrollando las com-

petencias docentes respectivas. Una buena parte de las escuelas rara vez asesoran a los estudiantes-maestros en servicio en sus centros de trabajo o durante las jornadas de observación y práctica docente. La lejanía de algunas escuelas, lo numeroso de los grupos, la carencia de una estructura institucional que impulse el acompañamiento y la limitada vinculación con las escuelas secundarias son factores que combinados tornan difícil la tarea. Pese a ello, en algunas normales han probado estrategias de acompañamiento novedosas a través del ensayo y el error y/o han incorporado el uso de recursos tecnológicos para dar seguimiento a los estudiantes y han obtenido resultados alentadores. En lo futuro, se espera que cada escuela cuente con un proyecto de acompañamiento que tome en cuenta sus condiciones particulares de operación pero que no deje de lado esta importante labor.

El proceso de titulación

En lo que respecta a la comisión de titulación se observó que, al menos con las primeras generaciones de egresados del Plan 1999, la mayoría de las escuelas trabajaron bajo el esquema del Plan 1983 y pocas integraron dicha comisión o definieron las funciones de los integrantes conforme a los *Lineamientos nacionales*. A estas alturas, en algunas escuelas no se conoce siquiera este documento o bien, se conoce pero poco se ha hecho por difundirlo entre la planta académica y actualizar los procedimientos para titularse. Por ello no es extraño observar algunas prácticas contrarias al espíritu de aprendizaje del Plan 1999 tales como las titulaciones masivas, con poco rigor académico.

En cuanto a los documentos recepcionales, se hizo evidente que tanto el proceso de elaboración como su contenido y orientación académica están acompañados, casi siempre, de frecuentes dudas y dificultades por parte de estudiantes y profesores. La articulación compleja entre el proyecto personal de formación, la práctica sucesiva en la



escuela secundaria, el análisis a profundidad de los aspectos que en ella se suceden, la sistematización de los resultados obtenidos en el trabajo con los adolescentes, la reflexión sobre lo aprendido y la comunicación de la experiencia docente, no es, hasta el momento, un entramado que en la mayoría de las escuelas dirija la construcción de los ensayos analíticos. Aquí destaca la ausencia de revisión de los documentos rectores del último año. Pocos estudiantes consultan, por ejemplo, el *Seminario de análisis...* y más bien se conforman con lo que los asesores les instruyen acerca del análisis, la sistematización de la información o la escritura de los capítulos. Los documentos recepcionales a los que se tuvo acceso muestran una segmentación de estas tareas y un predominio de estructuras rígidas, con apartados que apoyan poco la argumentación genuina (como el contexto geográfico donde se ubica la escuela de práctica); en tal sentido, para lo que se esperaba de un maestro en servicio que tiene la oportunidad de contrastar los aprendizajes que obtiene en la normal con su práctica cotidiana, los documentos recepcionales se perciben como productos académicos "pobres" en relación con la riqueza formativa que, en teoría, proporcionan seis años de formación en la Licenciatura.

Los exámenes profesionales, por el mismo camino, se caracterizan porque los sinodales profundizan poco en los procesos mediante los cuales los estudiantes desarrollan competencias profesionales específicas durante el último año. Existe una tendencia a preguntar por aspectos generales de la práctica y en los resultados obtenidos en ésta, pero casi nunca se tocan los mecanismos "finos" por los cuales se perfecciona o transforma un maestro en el docente de secundaria esperado. Al mantener al margen de los cuestionamientos sobre la trayectoria de superación y perfeccionamiento docente de los estudiantes-maestros en servicio, los exámenes no difieren mucho de los que se llevan a cabo con estudiantes de formación inicial en la modalidad escolarizada. Asimismo, se observaron jornadas de

numerosos exámenes profesionales donde los sinodales leían vagamente el contenido de los documentos recepcionales y por lo mismo sus comentarios o cuestionamientos eran por demás ligeros, cuando no confusos o agresivos para los estudiantes.

3. Avances y retos en la transformación y el fortalecimiento de las escuelas normales que imparten la modalidad mixta

La diversidad institucional frente al cambio

Las escuelas formadoras de maestros en servicio, ante el reto de transformarse e implementar el Plan de estudios 1999 conforme a las Normas de operación de la modalidad mixta, han generado complejos procesos de reorganización y cambio. Unos observan más los lineamientos normativos que otros y han logrado mejores resultados formativos, en contraste con los que han tomado decisiones de operación y gestión marcadamente inadecuadas y han obtenido magros resultados. Desde luego, se comprende que cada institución, por su contexto e historia, por su micropolítica y sus aspiraciones, es diferente una de la otra y ha atravesado por procesos de evolución distintos; pero no sólo eso, sino que dentro de un mismo escenario escolar existen combinaciones de cambio y resistencia, de dilema y avance: ni todos sus profesores, directivos y estudiantes comparten las mismas posiciones respecto a la Licenciatura, ni todos incorporan con igual ritmo referentes pedagógicos distintos a los comúnmente usados para realizar su labor docente.

La evidencia más notable de esta diversidad es el tipo de escuela que imparte la modalidad mixta: de las 71 instituciones que la operaban en el ciclo escolar 2005-2006, 46 son normales superiores (31 públicas y 15 particulares), 11 son Centros de Actualización de Magisterio (CAM), 5 de ellos se encuentran en proceso de reconversión a normales superiores; 3 son escuelas que hasta hace pocos años fueron CAM, 1 es unidad de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y el resto son instituciones

con diversos cortes: universidades particulares, centros universitarios, centros de estudios superiores, institutos superiores, etcétera.

El que una escuela se fije determinadas prioridades respecto del Plan de estudios, la profesionalización de los estudiantes, la actualización de la planta docente, la mejora de las prácticas de formación en el aula, la vinculación con las escuelas secundarias, la planeación de los servicios, el seguimiento y la evaluación de sus resultados y/o la gestión institucional, depende en buena parte de las aspiraciones que como institución tenga y también, aunque en menor medida, de las condiciones materiales en que trabaja: hay escuelas que pugnan decididamente por fortalecer la modalidad mixta y se lo plantean como una meta, pues consideran que es una opción importante para que los maestros de su entidad se profesionalicen; otras escuelas, igualmente le otorgan valor a la modalidad pero no más que a la modalidad escolarizada, que también operan, y para la cual destinan mayores esfuerzos y recursos (de las 71 instituciones mencionadas, 32 cuentan también con estudiantes de formación inicial); hay escuelas que tienen puestas sus miras en la modalidad mixta pero como trampolín para alcanzar otro tipo de objetivos, como el mantener el monopolio de la formación de maestros de secundaria en la entidad, obtener el reconocimiento de la autoridad estatal o un edificio propio (42 de las 71 cuentan con instalaciones propias, las demás, ocupan edificios prestados); otras cuyo objetivo sólo es sobrevivir cada ciclo escolar con los pocos o muchos alumnos que puedan inscribir a la Licenciatura, y otras cuyo futuro en esta Licenciatura y modalidad es incierto (en el ciclo 2005-2006, 14 escuelas de 12 entidades no inscribieron alumnos y al menos 5 de ellas no volverán a abrir cursos en esta Licenciatura y modalidad).

Las plantas docentes que atienden la modalidad mixta

Los profesores que atienden la Licenciatura en Educación Secundaria en modalidad mix-

ta son quizá los que menos estabilidad tienen dentro del sistema de educación normal. Con excepción de algunos directivos, pocos de ellos cuentan con nombramientos específicos para impartir clases en esta modalidad, pues laboran entre semana en otras instituciones, por lo general en normales "básicas", normales particulares o escuelas secundarias, y son contratados por asignatura/clase o por periodo semestral. Hay también una minoría de maestros normalistas que imparten clase en la misma escuela pero en modalidad escolarizada. Otros sólo dan clases en el receso escolar de verano y otros imparten asignaturas de manera esporádica, sobre todo las del *Campo de formación específica*, sin que asuman ningún otro compromiso con la normal y la Licenciatura. En algunas entidades esta diversidad ha provocado problemas incluso para contratar a los profesores o para pagar sus honorarios, pues los recursos que se destinan a las escuelas normales se etiquetan para la modalidad escolarizada y la modalidad mixta se maneja de manera paralela a los ejercicios presupuestales.

Pese a que la movilidad descrita torna compleja la conformación de cuerpos docentes con trayectorias académicas de mediano y largo plazos en la Licenciatura, hay experiencias exitosas en la realización de trabajo colaborativo que muestran que aún en condiciones difíciles es posible operar el Plan de estudios de manera eficiente. Del inicio de la modalidad mixta a la fecha, en varias escuelas se ha superado del todo la confrontación política como centro de la actividad de los profesores y ahora existe una preocupación real porque tanto los docentes más antiguos en la escuela como los que se contratarán para los cursos próximos cumplan con el perfil requerido para las asignaturas. Desde luego, en algunas escuelas las plantas docentes presentan serias carencias e incluso ausencias graves como el desconocimiento del nivel educativo de secundaria o las normas de operación de la modalidad. En estos casos, los profesores distan de reunirse más allá del inicio de los cursos, nunca tratan asuntos re-



lacionados con los logros y dificultades de los estudiantes en torno a los rasgos del perfil de egreso, y el tiempo que asisten a la escuela es exclusivamente para impartir las clases.

Una de las tareas que más trabajo ha costado efectuar a los profesores de esta modalidad es la elaboración de los programas del *Campo de formación específica* a partir del quinto periodo semestral, pues a pesar de que muchos de ellos tiene un buen perfil como formadores, no poseen ni de los conocimientos ni del tiempo para diseñar un programa de estudios. En las escuelas donde los profesores pudieron hacer programas destaca la organización de departamentos específicos con profesores comisionados de su diseño y evaluación. Al respecto, destaca una normal superior cuyo departamento produjo más programas que ninguna otra escuela del país que imparte la Licenciatura, ya sea en modalidad escolarizada o mixta.

De acuerdo con la última información que se pudo obtener sobre el perfil de la planta docente de las escuelas normales⁴, de los más de 17 mil docentes existentes en las escuelas normales, poco más de 6 mil son profesores de la Licenciatura en Educación Secundaria, es decir casi el 38% del total. En cuanto al grado académico de estos maestros, tanto de sostenimiento público como particular, más del 80% tiene grado de licenciatura, aunque cabe señalar que el 20% no están titulados. Con respecto a la edad de los docentes podemos mencionar que el 14.5% son menores de 35 años, el 58.5% de éstos tienen entre 36 y 49 años y el 27% tiene más de 50 años. Un 57% de la población de maestros normalistas de la Licenciatura en Educación Secundaria tiene contrato por horas clase, lo que significa que tenemos menos de la mitad de de medio, tres cuartos o tiempo completo.

Por otro lado, la información que pudo obtenerse durante el seguimiento, se sabe que la mayoría de los profesores que imparten clases en esta modalidad, son egresados de alguna escuela normal y que, aproximada-

mente el 30%, tiene estudios de posgrado. Asimismo, alrededor de 40% de los profesores entrevistados, dijeron haber acudido a talleres nacionales de actualización impartidos por la DGN o la DGESE, pero de éstos, un 10% no se encuentra frente a grupo pues ocupa algún cargo directivo.

La capacitación de los profesores de la Licenciatura para impartir los cursos


Las estrategias para la actualización y capacitación de los profesores de esta modalidad es un asunto que en las escuelas normales se discute con frecuencia y para el que no se han encontrado respuestas únicas ni definitivas. Aunque por lo general el tema de la profesionalización de los formadores no es motivo de gran preocupación en las escuelas y se sigue confiando demasiado en el conocimiento y la experiencia de las plantas docentes, existen casos en que se ha mantenido un trabajo interno de formación con proyectos tales como "Conociendo el Plan de estudios 1999" y "Capacitación Educativa para los Coordinadores, Asesores y Docentes de la Modalidad Mixta".

"Pese a que la movilidad de los profesores en esta modalidad torna compleja la conformación de cuerpos docentes con trayectorias académicas de mediano y largo plazos, hay experiencias exitosas en la realización de trabajo colaborativo que muestran que aún en condiciones difíciles es posible operar la modalidad y el Plan de estudios de manera eficiente."

Entre las situaciones a superar por autoridades federales, estatales y directivos de las

escuelas normales para que los profesores de esta modalidad se profesionalicen, destacan las siguientes:

- Mejorar las condiciones –hasta ahora poco propicias para la reflexión– en las que se reproducen los talleres nacionales de actualización en los estados y las escuelas. Por voz de los propios maestros normalistas se sabe que los talleres estatales o por escuela se llevan a cabo en tiempos muy reducidos, con escasos recursos y en muchos casos, se reproduce el taller más como compromiso administrativo que como oportunidad de formación.
- Incrementar el número de profesores que asiste a los eventos nacionales de actualización. Las autoridades educativas estatales y de las escuelas normales tienden a enviar a los mismos profesores a los cursos independientemente de la asignatura que realmente imparten. En ocasiones, estos maestros son los subdirectores académicos, parte del equipo técnico estatal o profesores destacados que se supone sabrán compartir con los maestros que atienden o atenderán a los grupos las orientaciones vertidas durante los eventos nacionales. Otras veces se envía a profesores con problemas al interior de sus escuelas, cuyos directivos no logran incorporarlos al trabajo del plan de estudio y piensan que mediante su asistencia al taller nacional podrán hacerlo. Esta situación genera que muchos profesores conozcan de manera fragmentada las orientaciones de los programas y que el trabajo académico de las escuelas se recargue en un grupo pequeño de profesores a quienes se les delegan varias responsabilidades complejas a la vez: son asesores de 11° y 12° semestres, coordinadores de especialidad, encargados del seguimiento, etcétera.
- Disminuir la movilidad del personal docente que impide que se generen ciclos formativos de largo alcance. Gran parte de los profesores que imparten la Licenciatura laboran en diversas instituciones educativas y las normales superiores no siempre pueden retener a quienes tienen experiencia en la impartición de los cursos y han sido capacitados para ello. Aunado a eso, hay maestros normalistas que no comparten con sus compañeros siquiera los materiales de las carpetas que trabajaron durante las capacitaciones nacionales y cuando se van de la escuela normal, ésta se queda desprovista de elementos mínimos para que otro profesor retome el trabajo con los grupos.
- Incentivar una movilidad razonable de los profesores en distintos campos de formación. Hay docentes que se han especializado en determinadas asignaturas (por ejemplo, las del Campo de formación específica) y no conocen lo que los otros programas del Plan de estudios demanda para la formación de maestros de secundaria. A los directivos de las normales les cuesta mucho trabajo convencer a estos maestros para que se acerquen a lo que sus compañeros realizan o que se atrevan a prepararse para impartir asignaturas de otros campos y de esa manera contribuir más articuladamente con los propósitos de la Licenciatura en su conjunto
- Promover opciones pertinentes de actualización y profesionalización para los profesores de la Licenciatura. En casi todas las entidades existen muchos cursos y programas de posgrado dirigidos a la formación de maestros en servicio, pero pocos son los que responden a las necesidades específicas de los profesores que imparten la Licenciatura.
- Aprovechar el aprendizaje acumulado por las plantas docentes en seis años de trabajo con la modalidad mixta, para generar alternativas “internas” de formación. Existe en las normales una tendencia a desestimar los conocimientos adquiridos por los profesores a través del trabajo co-



tidiano con los estudiantes que cursan la Licenciatura, con las asignaturas que imparten y con la relación que establecen con los maestros titulares de las escuelas secundarias. En lugar de acercarse a quien ha fortalecido sus habilidades docentes, a quien ha conseguido aprender nuevas formas de enseñar los contenidos de su asignatura o a quien ha aprendido nuevas formas de acompañar el proceso formativo de los estudiantes normalistas, es frecuente que los profesores que aún no adquieren las mismas competencias tiendan a alejarse de sus compañeros y a menospreciar su trabajo. En este sentido se observan malentendidos al interior de las plantas docentes que obstaculizan la reflexión colectiva sobre las propias necesidades de actualización. Hasta el momento tenemos conocimiento de pocos cursos o talleres de formación generados en las propias escuelas donde los profesores más habilitados compartan con sus compañeros lo que han aprendido respecto a, por ejemplo, la observación de los estudiantes en las escuelas secundarias, el análisis de la práctica docente, el trabajo del asesor o la escritura del documento recepcional.

Algunas claves de las escuelas con mejores resultados en la modalidad mixta

De acuerdo con los datos que aportó el proceso de seguimiento a la modalidad mixta de la Licenciatura en Educación Secundaria, las escuelas con mejor funcionamiento:

1. Tienen claridad de propósitos institucionales en torno a la profesionalización de maestros en servicio. Dentro de la diversidad de contextos, instituciones, trayectorias profesionales, aspiraciones y prácticas que existen en las escuelas normales, es posible distinguir un elemento que lleva a que algunas logren mejores prácticas de gestión pedagógica y por ello mejores procesos formativos que otras. Este elemento consiste en contar con un

referente explícito de trabajo institucional centrado en la profesionalización de maestros de secundaria en servicio. Las instituciones que se formulan esta “misión” y se plantean metas para alcanzarla, dirigen las distintas acciones de gestión y organización educativa hacia este rumbo y han alcanzado paulatinamente ciertos niveles de éxito. Por ejemplo, son escuelas que han reestructurado sus departamentos o subdirecciones conforme a la naturaleza curricular del Plan 1999 y pasado de una organización institucional por muchos años asentada en las áreas de docencia, investigación y extensión, a estructuras más dinámicas y con tareas más acotadas: departamentos o comisiones por semestre, especialidad, área de formación o tipo de actividad formativa, lo cual ha redituado en un ambiente académico más congruente con las características de los estudios.


2. Procuran verse como “escuela en movimiento” y en “continua búsqueda de identidad”. Más allá de la seguridad que les da la tradición institucional o la experiencia de varios años en la formación de docentes, los directivos y profesores de estas escuelas insisten en distinguir claramente las tareas que actualmente desarrollan con el Plan 99 de las actividades que realizaban con anteriores modalidades de estudio, de manera que no se vea a la modalidad mixta como “lo mismo” de otros años, sino como “otra” opción formativa con ambientes profesionales, lenguajes académicos y prácticas pedagógicas con valor propio. Esto hace que el personal intente profundizar en asuntos básicos de la Licenciatura y que no se conforme con una visión general o superficial de, por ejemplo, el tipo de organización escolar que sugieren las normas de operación de la modalidad mixta.
3. Imprimen un sentido pedagógico a sus procesos organizativos sustanciales. La

claridad de propósitos, la dinámica de movimiento hacia el cambio y la búsqueda de nuevos referentes de identidad institucional son elementos de gestión que permiten a las escuelas eficientes enfrentar desde un punto de vista académico procesos complejos, como es el caso de la conformación de las plantas docentes y de los mismos grupos de estudiantes. Cuando los actores parten de ciertos entendimientos comunes de trabajo pedagógico, procesos como estos dejan de ser temas de "administración escolar" para convertirse en condicionantes del buen funcionamiento de la Licenciatura, y entonces las escuelas suelen incorporar o generar a profesores y estudiantes mejor definidos en torno a lo que esperan del Plan 99 con relación a su particular proyecto de profesionalización, algo de la mayor importancia para los fines del curriculum.

4. Promueven que los profesores participen de la vida institucional y conozcan la operación de la modalidad desde un punto de vista integral. Cuando los docentes se integran a alguna comisión de trabajo que les implica participar en el desarrollo de la Licenciatura no sólo desde el aula sino desde otras instancias de coordinación y apoyo (ya sea de seguimiento, vinculación, diseño de programas, etcétera) por lo general se adhieren a los objetivos de la escuela de manera más consciente y construyen los medios para alcanzarlos.
5. Ayudan a que los estudiantes conozcan y se adhieran a los propósitos de la Licenciatura. De esta manera, los normalistas se convierten en co-responsables activos de su formación, son académicamente más autónomos, buscan estrategias de trabajo colaborativo con sus compañeros dentro y fuera de la misma normal y exigen a los profesores en la medida que se exigen a sí mismos "ir siempre más allá" en el tratamiento de los temas. Cuando

una institución se ocupa de tener estudiantes más informados y comprometidos consigo mismos, éstos suelen trabajar también por los propósitos institucionales apoyando el fortalecimiento de la Licenciatura incluso desde las instancias sindicales o las organizaciones de representación estudiantil a las que pertenecen.

6. Cuentan con una estrategia para conocer la trayectoria profesional de los estudiantes-maestros en servicio y se preocupan por brindarles una atención cercana, congruente con sus necesidades de formación. Por lo general, estas instituciones cuentan con datos básicos sobre la procedencia, nivel de estudios, lugar de trabajo y condiciones para el estudio de los normalistas y suelen aprovechar la información para que los profesores tomen mejores decisiones en cuanto a la organización de los horarios, las actividades de práctica y las mismas sesiones de trabajo en grupo, de manera que los propósitos y productos de aprendizaje se tornan más diversificados y menos homogéneos. Aunado a ello, implementan diversas modalidades de acompañamiento a los estudiantes normalistas en sus centros de trabajo (aún cuando se encuentren lejos de la normal) y buscan que los directivos de las secundarias a las que éstos acuden a laborar o a realizar prácticas proporcionen condiciones para que pongan a prueba los aprendizajes docentes adquiridos con la Licenciatura.
7. Utilizan creativamente los recursos tecnológicos para comunicarse y aprender dentro y fuera de la escuela normal. Hay escuelas que han encontrado en el video, el internet, la hipermedia y demás herramientas digitales, un apoyo para potenciar los recursos tradicionalmente disponibles y poco a poco están obteniendo mayores beneficios formativos tanto para los profesores como para los estudiantes normalistas. Aquí lo importan-



te es que varios de ellos han trascendido el nivel de búsqueda de información o el de presentación de contenidos en formato digital para establecer en espacios virtuales diversas estrategias de comunicación con sus grupos y de esta manera continúan reflexionando y aprendiendo sobre la profesión. Otros estudiantes se han apropiado de las herramientas a tal grado que han pasado a la autoría de software educativo para aprender y hacer aprender a los alumnos que atienden en secundaria. Hay que tomar en cuenta que no sólo se trata de que las comunidades normalistas cuentan con nuevas competencias “mediacionales”, sino que paulatinamente están generando a nivel institucional una ruptura pedagógico-cultural sin precedentes en la formación de maestros. En primer lugar, el salir del propio entorno de conocimiento que proporciona el espacio físico de la normal e integrarse virtualmente a colectivos de docentes de otras regiones y países, ha abierto a las instituciones la posibilidad de acceder como nunca a una gran cantidad de experiencias, contenidos y lenguajes posibles de ser utilizados en la labor cotidiana de los profesores. En segundo término, ha permitido a las plantas docentes conocer y entender parte del mundo que actualmente viven los alumnos de educación secundaria quienes, como sujetos formados en una generación digital, tienen necesidades e interrogantes específicas sobre el conocimiento y la vida, que sólo un profesor que en cierto modo las experimenta para sí, puede ayudar a responder.

8. Ponen en práctica diversas estrategias para realizar trabajo colaborativo. Los profesores de las escuelas que mejor operan la modalidad mixta han comprendido que hay cosas muy importantes de la actividad cotidiana que deben discutirse y que muchas veces no pueden esperar a las convocatorias tradicionales de las reuniones de colegiado o academia. Por

ello, procuran flexibilizar los tiempos y espacios de reunión, así como abordar temas de diverso nivel de importancia con compañeros que ya sean del mismo periodo semestral, la misma especialidad, área de actividades o simplemente con quienes comparten preocupaciones de trabajo con los grupos. Esto ha generado nuevas formas “ser maestro” de la Licenciatura pues en la práctica le ha conferido valor a la experiencia particular de los profesores al frente de los grupos, lo cual de cierto modo comienza a modificar y enriquecer la cultura relacionada con el aprendizaje de la profesión de formador de maestros.

9. Cuentan con el apoyo y la vigilancia por parte de las autoridades educativas estatales para operar la modalidad mixta y cumplir con la normatividad mínima establecida. El que una escuela implemente filtros para el acceso a la Licenciatura a quien cumple con los requisitos de ingreso, estructure una estrategia de actualización para la planta docente o se vincule efectivamente con las escuelas secundarias de práctica profesores, no sólo tiene que ver con la buena intención de sus integrantes, sino con la toma de decisiones adecuadas a nivel de autoridad estatal y con un proceso de acompañamiento a los procesos administrativos y académicos de los planteles que ofrecen la modalidad mixta. La articulación entre escuelas y autoridades ha implicado, por un lado, que los equipos técnicos estatales conozcan con cierto nivel de precisión las características de la modalidad y sepan que representa profesionalizar a maestros en servicio, de modo que su asesoría está dirigida a las cuestiones de fondo y no sólo de forma. Por otro lado, ha significado que, en el contexto del sistema estatal de formación, la instancia de autoridad respectiva le confiera valor real a la Licenciatura en Educación Secundaria, modalidad mixta, de manera que, entre otras cosas, proyecta para ella

metas concretas de cobertura y calidad; gestiona apoyos específicos para su mejoramiento; promueve su vinculación con las secundarias de práctica y visualiza en los egresados potenciales beneficios para la educación de los adolescentes en la entidad.

Retos de las escuelas con mayores dificultades para operar la modalidad mixta


Lograr la confianza del personal académico en la Licenciatura en Educación Secundaria, modalidad mixta. Las escuelas con menor logro se caracterizan porque la mayoría de sus actores no logran derribar del todo el escepticismo hacia los planteamientos del Plan 1999, por lo mismo, hacen poco para profundizar en ellos o de plano ofrecen una abierta resistencia hacia lo que desde su punto de vista atenta contra convicciones, tradiciones o intereses de la educación normal. Aquí se requiere que las plantas docentes valoren la Licenciatura no desde sí misma, sino desde el vínculo que tiene respecto a la educación secundaria y la educación básica en su conjunto.

Lograr que las decisiones de los directivos reditúen en procesos académicos y organizativos acordes con los propósitos de la Licenciatura en Educación Secundaria y la normatividad vigente. En las escuelas con mayores dificultades para trabajar con la modalidad mixta persiste la inclinación por parte de sus directivos hacia las estrategias que con anterioridad les dieron buenos resultados o que los fortalecieron políticamente aunque ello no se encuentre en la lógica de los objetivos académicos actuales. Antes que arriesgarse por nuevos caminos de operación, procuran ampliar o adaptar lo existente, muchas veces de manera forzada y contradictoria, a lo que se considera factible y no obligatorio de cumplir desde el punto de vista normativo. En este aspecto se necesita que quien dirige estas escuelas esté convencido de trabajar por los propósitos formativos vigentes y destinar recursos

materiales y humanos para alcanzarlos, y no por los que desde su punto debieran ser o persistir aunque provoquen conflictos o bajos niveles de desarrollo institucional.

Definir con precisión los objetivos institucionales y su contribución con el sistema estatal de formación de docentes. En algunas escuelas persiste la ambigüedad respecto a la función específica que deben desempeñar y que las distingue de las otras instituciones formadoras de maestros. Durante los últimos años se debaten entre ser instancias de actualización, capacitación, nivelación, acreditación, formación continua, perfeccionamiento o superación profesional; e incluso hay quienes siguen ancladas en la idea de formar para la educación media, el posgrado o, en el caso de algunos CAM's, en que sea el CAM del Distrito Federal quien dicte la política nacional para tales instituciones. Esta falta de claridad a su vez genera que no exista un interés serio por analizar y difundir los propósitos del Plan de estudios 1999, al que se le da un valor secundario. Aquí hace falta que, además de las escuelas, las autoridades estatales tengan certeza respecto al papel que juegan estas escuelas en el estado, para que quienes no se han involucrado de lleno con el Plan 99 lo hagan, o bien, para que suspendan un servicio que nunca ha cobrado la seriedad académica debida.

Determinar la oferta institucional tanto a partir de las necesidades de la educación secundaria en la entidad como de las fortalezas académicas de la planta docente. Las escuelas con menores logros en la modalidad mixta tienen un conocimiento poco sistemático de las condiciones en que operan las secundarias de la entidad y de las necesidades concretas de profesionalización de los maestros en servicio. En realidad, sus preocupaciones están puestas en que la normal capte el mayor número de estudiantes y no en ofrecer a la entidad un servicio acorde a las características que tiene la demanda. Por ello, muchas de ellas ofertan las especialidades en función de la inscrip-



ción potencial y no de lo que realmente requieren los profesores de secundaria ni de la preparación y fortaleza de las planta docentes o los recursos disponibles para impartir las clases con calidad. En el extremo, hay instituciones que ofrecen especialidades para las que no cuentan con un solo profesor con el perfil adecuado o un solo libro en la biblioteca relacionado con las asignaturas específicas.

Arribar a una cultura de mayor autoexigencia académica. Cuando los estudiantes de la Licenciatura se dan cuenta que la normal no está organizada para impartir los estudios con calidad; que la mayoría de los profesores carece del perfil adecuado y no se prepara para las clases; que no se revisan con suficiencia los contenidos de los programas y es suficiente con asistir a las sesiones para acreditar sin que medien criterios rigurosos para la evaluación de los aprendizajes; que no existen las condiciones materiales mínimas para una formación del tipo superior, que la institución opera sin un proyecto e intenta sobrevivir con el mínimo esfuerzo académico, es muy raro que por iniciativa propia, como usuarios de los servicios, vayan en sentido contrario a lo que se les ofrece. Lo mismo pasa con aquellos profesores que quieren desarrollar su trabajo con calidad pero no encuentran un ambiente profesional adecuado para hacerlo. Por lo general, en estas escuelas se vive la modalidad mixta con una fuerte dosis de simulación y conformismo, y ocurre lo que varios profesores denuncian: que los seis años del plan de estudios se convierten en pérdida de tiempo si se piensa en lo que realmente se aprende en las clases. Aquí es urgente incorporar mecanismos institucionales que lleven a estudiantes, docentes y directivos a plantearse metas personales y de grupo posibles de ser evaluables y alcanzables a corto y mediano plazos, de manera que su logro los incorpore de lleno a una cultura de exigencia pero también de satisfacción por el esfuerzo realizado. En este punto las instituciones particulares son

las que más deben trabajar pues la mayoría tiene un desempeño académico menor que las normales públicas.

Organizar el tiempo de trabajo académico en función de los propósitos de la Licenciatura y el enfoque de la modalidad mixta. Las escuelas con menores logros han hecho ajustes que han demeritado la calidad de los estudios. Ya sea porque buscan que los estudiantes-maestros en servicio tengan espacios de descanso entre un ciclo escolar y otro, porque la normal queda muy lejos de sus lugares de residencia o porque los propios profesores siguen apostando a modalidades de estudio intensivas, suelen hacer ajustes drásticos que, más que beneficiar, recortan significativamente los contenidos. Un ejemplo de ello es que algunos ajustes en los calendarios de trabajo fragmentaron el proceso de estudio-observación-práctica-análisis-reflexión, que es la base pedagógica del *Área Actividades de acercamiento a la práctica escolar*. Comentarios de varios estudiantes durante el seguimiento dieron cuenta de cómo se interrumpía el proceso de análisis de alguna temática porque se retomaba su discusión hasta mucho tiempo después. No es que las escuelas estén impedidas para hacer ajustes que hagan más asequibles los estudios, la cuestión es que éstos sean para desarrollar de mejor manera las competencias que establecen las asignaturas y periodos semestrales respectivos, al tiempo que se brindan condiciones equitativas de profesionalización para los normalistas-trabajadores. La clave es vincular la equidad con la calidad, pues más que un problema administrativo que se resuelva “equilibrando” los días y las horas para “acercarse” a lo que marca la norma, la organización del tiempo es un tema de gestión pedagógica que debe poner en el centro de las decisiones los propósitos del Plan de estudios y el enfoque de la modalidad mixta.

Es importante mencionar que la mayor crítica que hacen a la modalidad mixta tanto las escuelas con mayores logros como las que

han tenido menor nivel de desarrollado es que los estudios en la modalidad mixta son muy prolongados en el tiempo. Casi todos los actores que participan en esta modalidad coinciden en que seis años son muchos para que un maestro en servicio que cuenta con experiencia obtenga el título de licenciatura y se profesionalice. Este es quizá el tema más álgido en todos los ámbitos de operación de la Licenciatura y que hasta el momento la DGESE no ha discutido abiertamente con profesores, directivos y autoridades para buscar alternativas de reducción en el tiempo, pero que en el futuro será necesario abordar de manera responsable y bajo el criterio antes mencionado: buscar formatos de estudio que proporcionen oportunidades equitativas y menos onerosas a los estudiantes maestros en servicio para que se profesionalicen, pero que a su vez aumenten la calidad de la formación y no demeriten el logro de los propósitos curriculares.

Generar una práctica y una identidad renovada de los formadores de estudiantes-maestros en servicio de educación secundaria. Las escuelas con menores logros confían excesivamente en la capacidad y experiencia de la planta docente y se ocupan poco de promover nuevas prácticas formativas acordes con el complejo contexto en que viven los adolescentes, con los horizontes que se prevén para su vida futura y con la tarea de enseñanza que desarrollan hoy los maestros de secundaria. De esto los estudiantes son frecuentes críticos y en no pocas ocasiones lamentan que sus profesores, con quienes no se identifican, son "tradicionalistas". En general, en esta Licenciatura y modalidad persiste la idea de un profesor "catedrático", experto en su área de conocimiento, representante de una tradición normalista de rigor académico, pero también de poco acercamiento con los estudiantes normalistas, de profesor "de fines de semana", de empleado por "trabajo extra", poco innovador. Aquí se necesita replantear la identidad, la función y la práctica de los formadores que imparten clases en la Licenciatura para arribar a una

concepción mucho más dinámica y comprensiva de su labor, de modo que, por un lado, se acorten las brechas académicas y generacionales existentes entre ellos, los estudiantes normalistas y los adolescentes de la secundaria, y por otro, se desarrollen nuevos referentes de identidad y arraigo para con la institución y el oficio docente, que no solamente estén asentados en un pasado valioso sino en el futuro deseable.

Mejorar las condiciones materiales y de infraestructura física y aprovechar los recursos disponibles para

ello. Estos son aspectos poco atendidos tanto por los directivos de las escuelas como por las autoridades estatales; parece como si la opción de la modalidad mixta fuese "difícil de acomodar" y no mereciera un espacio de trabajo adecuado por lo menos con aulas suficientes, bibliografía actualizada y equipos de cómputo para el estudiantado. Las mejores muestras de preocupación en el sentido de contar con edificios propios y acondicionados para las sesiones de trabajo se han quedado casi siempre en proyectos. Sin embargo, también hay escuelas -tanto públicas como particulares- que cuentan con instalaciones suficientes pero que desaprovechan

"La mayor crítica que se hace a la modalidad mixta tanto las escuelas con mayores logros como las que han tenido menor nivel de desarrollado es que los estudios son muy prolongados en el tiempo. Casi todos los actores que participan en esta modalidad coinciden en que seis años son muchos para que un maestro en servicio que cuenta con experiencia obtenga el título de licenciatura y se profesionalice."



los recursos existentes para hacer aprender a los estudiantes; esto es evidente sobre todo en lo relativo a los acervos bibliográficos y los programas y materiales de apoyo para el estudio. Es notoriamente mejor el logro de los propósitos académicos en una escuela que, por ejemplo, organiza la biblioteca en función de las condiciones de estudio de los normalistas-maestro en servicio para que éstos realmente exploten el potencial de los libros, que en aquellas cuyo acervo es de difícil acceso o su préstamo se reserva sólo a los profesores.

Lograr el apoyo decidido de la autoridad estatal para alcanzar los objetivos académicos de la Licenciatura y modalidad. Este elemento es fundamental para que una escuela pueda mejorar, ya que sin la colaboración de las autoridades educativas rara vez puede avanzarse de manera sostenida. Aquí el problema es que las autoridades de educación normal centran su labor en asuntos como la autorización de los estudios o la solución de conflictos, pero poco se preocupan por fortalecer la formación en la normal, generar indicadores de desempeño, conocer el impacto de la Licenciatura en la educación básica o planear los servicios a partir de las necesidades de los usuarios en la entidad. Hay varias autoridades que incluso ven a la modalidad mixta como “un mal que algún día tendrá que terminar por sí mismo” y tienen a las escuelas prácticamente en el abandono, dejando que mueran por inanición. En estos casos, existe un reto mayúsculo para las instituciones que imparten la modalidad mixta: demostrar que esta Licenciatura y modalidad vale la pena, que aporta beneficios a la educación secundaria en la entidad y que por ello es importante apoyarla.