

Otros títulos de Ediciones Normalismo Extraordinario

53. Miguel Ángel Pérez Rebollo
La promoción de la actividad física para la salud a través de las TIC
(propuesta didáctica)

54. Laura Caballero (coordinadora)
Fomento a la lectura. Una mirada desde tres prácticas profesionales
(tesis)

55. Francisco Carranza Ríos
La formación ciudadana para la cultura de paz: vivencia de filosofía lúdica en un jardín escolar
(tesis)

56. Susana Hernández Becerril
Producción académica emancipadora
(propuesta didáctica)

57. Ricardo Pérez Campos
Cuentos que no son para niños
(cuento)

Ma. del Pilar Alejandre Prado

Desde la normal de Rébsamen, se ha fomentado una visión crítica y de construcción de políticas educativas en los diferentes momentos históricos del país; alzar la voz y trabajar desde el espacio en el que nos encontremos resulta una obligación para quienes amamos la docencia. Hoy tenemos esta oportunidad para aportar ideas que impulsen al sistema educativo que nuestro país requiere.

Porque el normalismo ha sido siempre extraordinario, vaya parte de este documento dedicado a nuestros alumnos, principal motivo de nuestro quehacer.



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



DGESuM
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO

Consejo Nacional de Autoridades de Educación Normal
CONAEN



Angélica Tercero e Ihalí Ramírez (Coords.)

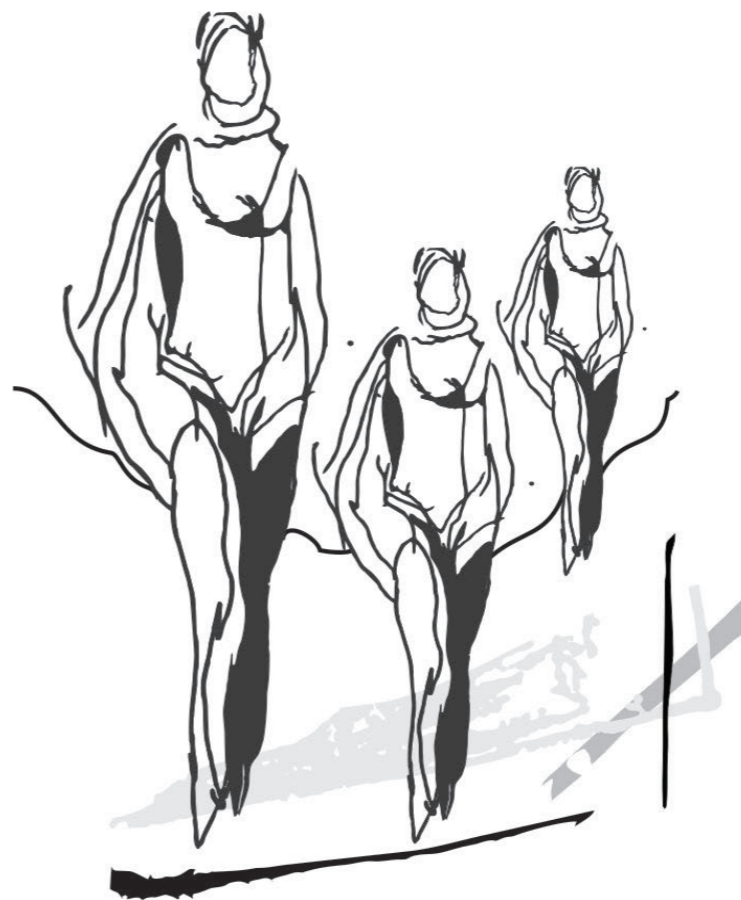
Política educativa sobre la reforma 2018

ENSAYO

58

Angélica V. Tercero Velasco
Ihalí Ramírez Muñoz
Coordinadoras

Política educativa sobre la reforma 2018 desde la Normal de Rébsamen



Ediciones Normalismo Extraordinario

58

Fotografía: Luis Fernando Escalante Rendón



Quienes contribuyeron al ejercicio de integración del presente texto, docentes de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana y con la experiencia de más de 10 años en procesos educativos, anotan aquí algunas propuestas basadas en la investigación y en la visión que de cerca han tenido de las diferentes realidades educativas que se viven día a día en nuestro país.

Sus análisis aquí presentados son producto de dos años de trabajo continuo, y efecto de la convicción de cada una de ellas de que la labor docente y el trabajo desde las escuelas normales es indiscutiblemente valioso y necesario.

Imagen de portada:
Ma. del Pilar Alejandre Prado

Política educativa sobre la reforma 2018
desde la Normal de Rébsamen

Angélica V. Tercero Velasco
Ihalí Ramírez Muñoz
Coordinadoras

Política educativa sobre la reforma 2018
desde la Normal de Rébsamen

Ediciones Normalismo Extraordinario

Política educativa sobre la reforma 2018 desde la Normal de Rébsamen

Primera edición, 2020

D. R. © 2020 María del Pilar Alejandre Prado
D. R. © 2020 María del Carmen Chávez Monfil
D. R. © 2020 María de la Caridad Consejo Trejo
D. R. © 2020 Myrna Hernández Hernández
D. R. © 2020 Elena Hernández Luna
D. R. © 2020 Ihalí Ramírez Muñoz
D. R. © 2020 Flavia Beatriz Ramos García
D. R. © 2020 Angélica V. Tercero Velasco
D. R. © 2020 Kena Vásquez Suárez

D. R. © 2020 Ediciones Normalismo Extraordinario

ISBN Volumen: 978-607-9064-81-5

ISBN Obra completa: 978-607-9064-23-5

Impreso y hecho en México.

El contenido de esta publicación es responsabilidad de los autores.



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



DGESUM
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO

Consejo
Nacional
de Autoridades de
Educación Normal
CONAEN



SEMSyS
Subsecretaría de Educación
Media Superior y Superior

DEN
Dirección de Educación
Normal



Andrés Manuel López Obrador

Presidente de México

Esteban Moctezuma Barragán

Secretario de Educación Pública

Francisco Luciano Concheiro Bórquez

Subsecretario de Educación Superior

Mario Alfonso Chávez Campos

**Director General de Educación Superior para
Profesionales de la Educación**

Édgar Omar Avilés Martínez

Director de Profesionalización Docente

Cuitláhuac García Jiménez

Gobernador del Estado de Veracruz

Zenyazen Roberto Escobar García

Secretario de Educación

Jorge Miguel Uscanga Villalba

**Subsecretario de Educación Media Superior y
Superior**

María Cristina Lara Bada

Directora de Educación Normal

Daniel Domínguez Aguilar

**Director de la Benemérita Escuela Normal
Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”**

CONTENIDO

Introducción	11
<i>Ithalí Ramírez Muñoz</i>	
Capítulo I	15
Las reformas en las escuelas normales y su inserción en la educación superior	
<i>Angélica V. Tercero Velasco</i>	
<i>Elena Hernández Luna</i>	
Capítulo II	34
El idioma inglés como una de las primeras propuestas de impacto a las normales en el sexenio 2012-2018	
<i>María del Carmen Chávez Monfil</i>	
Capítulo III	62
Análisis legal sobre la Reforma Educativa 2013	
<i>Flavia Beatriz Ramos García</i>	
Capítulo IV	85
Las mallas curriculares 2018. El análisis	
<i>Flavia Beatriz Ramos García</i>	
<i>Kena Vásquez Suárez</i>	
Capítulo V	109
La Educación Especial y la Formación de Docentes en Educación Especial en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana	
<i>María de la Caridad Consejo Trejo</i>	

Capítulo VI	140
La ruta recorrida	
<i>Angélica V. Tercero Velasco</i>	
<i>Elena Hernández Luna</i>	
<i>Ma. del Pilar Alejandre Prado</i>	
Capítulo VII	151
Las propuestas de la normal de Rébsamen: rumbo al replanteamiento curricular	
<i>Flavia Beatriz Ramos García</i>	
<i>María del Carmen Chávez Monfil</i>	
<i>María de la Caridad Consejo Trejo</i>	
Consideraciones finales	175
<i>María del Pilar Alejandre Prado</i>	
<i>Myrna Hernández Hernández</i>	
Epílogo	178

INTRODUCCIÓN

Ithalí Ramírez Muñoz

Un siglo y medio ha desde que se celebrara el Primer Congreso de Profesores del Estado de Veracruz, antecedente de la *Ley Orgánica de Instrucción Pública* de 1873, que a su vez diera origen a la institucionalización de la formación docente como profesión de estado.

México se aprestaba para entrar en la era moderna y para ello necesitaba educar a su pueblo, condición *sine qua non* podría el liberalismo afrontar los retos que planteaba el siglo XX. Los intelectuales nacionales y extranjeros a quienes incumbía el asunto se asían a la idea de mirar al educador de la niñez como un científico-pedagogo formado *ad hoc*, pues la república que entonces daba la cara al mundo no era posible con una población carente de las herramientas intelectuales que permitieran conjuntar fuerzas para alcanzar los ideales legítimos de progreso de todo pueblo independiente.

Encargada la delicada tarea al suizo Enrique Rébsamen para el estado de Veracruz, el gobernador a la sazón, general Juan Enríquez, inauguró la Escuela Normal en la ciudad de Xalapa en 1886.

Durante estos 133 años de vida, la Normal Veracruzana ha formado otras tantas generaciones de profesores de educación básica. Si bien, desde el plan de estudios de 1984 egresan con el grado de licenciatura, para todos los niños y jóvenes que atienden dentro de las aulas, serán siempre

conocidos por los cariñosos apelativos de *maestro*, *profesor*, *profè*.

Sin embargo, en el ámbito social la figura del maestro de educación básica ha venido a menos, y su formación profesional ha sido trastocada por intereses externos a los fines de la educación pública, e, incluso, a la soberanía del país.

Indudablemente, el sexenio presidencial 2012-2018 marcó una muga irreversible en el desprestigio que envolvió al magisterio mexicano. Se inició en 2013 con la llamada Reforma educativa que atañó, sobre todo, a los profesores de educación básica y de educación media superior, y pretendió culminar con la formulación de los planes de estudio en 2018 para las escuelas normales. Justamente el año en el que no sólo finalizaba el mandato, sino que además era evidente un posible cambio de enfoque en los rumbos que debería tomar el país. Planes de estudio que se quedaban inconclusos, carentes del sustento pedagógico inherente –casi hasta por sentido común– a la carrera de profesor.

La Normal de Enríquez y Rébsamen no podía contentarse con sólo murmurar *laissez-faire*, *laissez-passer*. Su esencia analítica y propositiva la impelía a actuar, a levantar la voz, a usar una vez más su tintero para contribuir en la historia de la educación mexicana. Para ello, en el seno de su máximo órgano colegiado –la Respetable Junta Académica– ordenó una comisión para revisar dicha propuesta y emprender las acciones necesarias, en mayo de 2018.

Este volumen da parte de ello.

En el primer capítulo se realiza un breve recuento de la historia de la educación normal mexicana. A partir de los

análisis realizados de inicio a la propuesta de la Secretaría de Educación Pública de 2018, se desencadenan los textos subsecuentes: el segundo capítulo expone el perjuicio hacia las escuelas normales de las pretensiones de la *Estrategia Nacional de Fortalecimiento para el Aprendizaje del Inglés*; en el capítulo tres se muestran las incongruencias y los vacíos legales de las reformas de 2013 y 2018. El capítulo IV da cuenta de las carencias por cuanto concierne a la asignación y el conteo de los créditos para sustentar el grado de licenciatura para los egresados normalistas dentro de la propuesta curricular 2018. En la quinta parte se expone de manera minuciosa la educación especial en la formación de especialistas para la atención de alumnos con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, y el grave error de pretender desaparecer la Licenciatura en educación especial. El sexto capítulo explica las acciones concretas tomadas por la comisión representativa de la Junta Académica y, finalmente, el siete, a más de señalar el perfil deseable y la tarea consustancial de un educador de educación básica, retoma las preguntas que, a la postre, dan origen a la planificación de un currículo: ¿Cuál es la concepción de educador que tenían los diseñadores de los planes de estudio a finales del siglo XIX? ¿En qué ha variado esta idea respecto a los principios educativos y políticos de hoy en día? ¿Qué postulados pedagógicos subyacían/subyacen en el trazo de los programas? ¿Cuál sustento legal? ¿Cuál es el perfil de egreso que se pretende alcanzar, y con qué fines, en los tiempos que corren, para los egresados de las normales? ¿Cuáles son las bases filosófica, ideológica y organizativa presentes en los planes

y programas que actualmente se cursan en las casas mexicanas formadoras de docentes?

El gobierno de una nación democrática, como se pretende la mexicana, está obligado a escuchar todas las voces que, respecto a un tema trascendental, tienen algo que decir. Por supuesto, las normales, en sus distintas modalidades y contextos, deben contribuir en pos de una educación nacional, justa, que propicie el crecimiento de los individuos y de los pueblos que conforman el país entero. Con el ánimo de procurar tal desarrollo, las autoras de este volumen, docentes de las diferentes licenciaturas y posgrados de la Normal Veracruzana, integrantes de varios cuerpos académicos, estudiosas de la educación y comisionadas por la Respetable Junta Académica para estos análisis, ponen a disposición de los receptores interesados en la materia sus resultados en este compendio.

Por su valiosa contribución para la realización de sus páginas y su esmerada actuación como parte de la comisión de la Respetable Junta Académica, agradecemos a los compañeros: Luis Bello Estrada, Laura del Carmen Muñoz Guzmán, María del Pilar Aranda Caballero, Susana Edith Trujano Bárcenas, Laura Guadalupe Caballero Cerdán y Cutberto José Moreno Uscanga.

CAPÍTULO I

LAS REFORMAS EN LAS ESCUELAS NORMALES Y SU INSERCIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Angélica V. Tercero Velasco

Elena Hernández Luna

La educación normal ha jugado un papel fundamental en el desarrollo educativo del país. Conocerlo y entenderlo es un derecho de todos los normalistas, dada la importancia del trabajo académico requerido actualmente.

Por ello, presentamos a continuación una sucinta evolución desde su surgimiento y su inserción en la educación superior, destacando las principales reformas políticas que han modificado (o intentado modificar) sus formas de trabajo, la cultura docente, organización y las funciones docentes, entre otras.

EL SURGIMIENTO DE LA EDUCACIÓN NORMAL

En un principio, las encargadas de la formación docente en México fueron las llamadas escuelas lancasterianas. Dichas escuelas se fundaron en el siglo XIX, y su nombre se debe al inglés Joseph Lancaster. El método que utilizaba se conoció como “enseñanza mutua” y se popularizó rápidamente en Inglaterra y otros países europeos y americanos. En México, la Compañía Lancasteriana estuvo a cargo de Buenrostro, Codorníu, Fernández, Turreau y

Villaurrutia, y el propósito era llevar la educación elemental a los niños más pobres del Distrito Federal.

El primer programa educativo de la nueva república está contenido en el Proyecto de Reglamento General de Instrucción Pública, decretado en diciembre de 1823, cuyo artículo 37 prevé que el estado debe atender a la formación de jóvenes preceptores en la escuela normal. Para ese momento, ya se había instaurado en las escuelas normales el método de enseñanza mutuo o recíproco, el cual había sido ejercido con anterioridad.

Establecida la Academia Normal de Orizaba, se consideró el magisterio como carrera, por lo que se inauguró una escuela que contaba con un plan de estudios de 49 cursos a cursarse en cuatro años, también

se inaugura en la Ciudad de México la Escuela Normal para Profesores, sumando así para el año 1900 cuarenta y cinco escuelas. En 1926 la Escuela Normal para Profesores –fundada en 1887 por Rébsamen en Jalapa y que tuvo mayor impacto en el país formando educadores– se transformó en la Escuela Nacional de Maestros con el objetivo de preparar y capacitar a los profesores rurales y urbanos en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Tratando así de atender la rápida contratación de maestros sin preparación en las escuelas rurales, logrando unificar un plan de estudios para escuelas rurales normales (IEESA, s/f, p. 5)

Uno de los rasgos distintivos en la formación de maestros es el que se refiere al nivel académico, ya que en sus inicios no requerían para su ejercicio un título profesional. Este tema se abordó en el Segundo Congreso de Instrucción, a cargo del Lic. Justo Sierra, presidente de la Junta Directiva, y el Lic. Joaquín Baranda como ministro de Instrucción Pública, en 1890; del mismo modo

se habló sobre la escuela normal y la coincidencia de los métodos, así como los programas de las escuelas estatales y las del Distrito Federal. Como resultado del Congreso se acordó no exigir título a los profesores, ya que cuatro quintas partes de los profesores en activo no contaban con él. Ello trajo como consecuencia un rezaigo en las condiciones profesionales de los maestros en relación con otras profesiones. En este Congreso se logró la obligatoriedad de la educación elemental, así como “aumentar un idioma indígena a los maestros rurales en el currículo, reducir asignaturas y debilitar al sistema lancasteriano”. (IEESA, s/f, p. 5)

LAS PRIMERAS REFORMAS A LA EDUCACIÓN NORMAL

Una de las reformas más importantes en el sistema educativo se llevó a cabo en los años treinta, a la llegada de Don Lázaro Cárdenas a la presidencia; se implantó como modelo educativo el socialismo, “sin embargo, la falta de orientación, los prejuicios, la escasa información sobre lo que implicaba, y sobre todo la oposición de organismos civiles, la iglesia y algunos políticos, impidieron que dicho modelo llegara a consolidarse”.

Muchos maestros normalistas se opusieron a este enfoque social en la educación, sobre todo los maestros egresados de escuelas normales urbanas; destacan las alumnas de la Escuela Normal de Guadalajara, quienes estaban en total desacuerdo y emitieron un manifiesto en el que se rehusaban a transmitir lo que llamaban “doctrina ponzoñosa”.

Hubo inconformidad también por parte de algunos padres de familia. Poco a poco, los ánimos empezaron a calmarse, ya que los

maestros continuaban enseñando igual que antes, no llevaban a cabo la reforma, y el gobierno finalmente cedió, ya que era imposible reemplazar a todos los profesores, “además un gran número de autoridades locales se encontraban en manos de terratenientes, caciques y curas, y sus principios no coincidían con los de la educación socialista que eran la laicidad y la gratuidad, entre los más importantes. Tal polémica costó a Narciso Bassols su puesto como Secretario de Educación.” (IEESA, s/f, p. 6)

Otra reforma que debe mencionarse es la implementada durante el gobierno del Presidente Miguel Alemán, con Jaime Torres Bodet como Secretario de Educación. En 1942 se lleva a cabo la reforma a los planes de estudio para unificar los programas educativos de las escuelas rurales y urbanas.

El objetivo del Secretario Torres Bodet fue paliar el analfabetismo, que ascendía al 50% de la población mayor de seis años. Para realizar este proyecto, y en virtud de no contar con los docentes necesarios para poder atender la situación, nuevamente se recurrió a la capacitación de maestros “empíricos”: se alcanzó a contar con 18000 profesores al servicio de la federación, “de los cuales 9000 contaban con un nivel educativo de primaria; 3000 llegaban al primer o segundo año de secundaria; 4000 eran graduados de las escuelas normales rurales y tan sólo 2000, de las normales urbanas, en particular de la Escuela Nacional de Maestros”. (IEESA, s/f, p. 7) Sin embargo, esta tarea implicaba recursos que no fueron considerados para la realización del proyecto: una infraestructura adecuada, instalaciones, mobiliario, materiales, etc.

Posteriormente, en 1956, por algunas decisiones tomadas en el gobierno del presidente Miguel Alemán, México sufrió una

fuerte crisis económica, llevando al sistema educativo a realizar manifestaciones y paros laborales, llegando a tener una máxima expresión al conformar en 1958, el Movimiento Revolucionario del Magisterio. Para esas fechas, la mayoría de las escuelas del Distrito Federal se encontraban en paro, por lo que el Lic. Adolfo López Mateos, entonces presidente de la República, detuvo las protestas violentamente, y tras largas negociaciones, llegaron a un acuerdo.

Al asumir el gobierno, López Mateos ratificó a Torres Bodet como Secretario de Educación y expuso que una de las prioridades de su gobierno sería la formación de maestros, por lo que apoyaría a las escuelas normales existentes y crearía otras en el interior del país. Esto estuvo vinculado con la propuesta que hizo para mejorar la educación primaria en México, al establecer el *Plan de Once Años*, el cual implicaba formar un gran número de docentes que atendieran ese nivel educativo. Las primeras acciones que se realizaron consistieron en transformar las escuelas prácticas de agricultura como parte del Subsistema de Enseñanza Normal Rural; y las escuelas normales rurales se asimilaron totalmente al modelo urbano de educación normal, de esta manera se incrementaban las instituciones formadoras de docentes, lo que constituye otra de las reformas importantes implementadas a la educación normal.

LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN NORMAL

La profesionalización de la educación normal tiene sus inicios en 1969. Durante esta etapa se reformula el plan de estudios: una

duración de cuatro años y, al egresar, los estudiantes contarían con un certificado de profesor de educación primaria o preescolar y el bachillerato. No fue, sino a finales del gobierno de Luis Echeverría, cuando se contó con la formulación de la Licenciatura en Educación Preescolar y en Educación Primaria. Cabe mencionar que dicho plan de estudios conocido como plan 75 fue dirigido únicamente para profesores en servicio, y se ofrecía a través de la Dirección General de Educación Normal. Un año después fue la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio la que se encargó de su operación. En el mismo año se reformularon los planes de estudio “con la intención de vincular el dominio del conocimiento a su metodología adherieron a las materias el complemento *y su didáctica*, por ejemplo: *Matemáticas y su didáctica*; dicho plan de estudios sólo duró 3 años, ya que en 1978 se reformuló, quitando la frase “y su didáctica” a los cursos, y se conoció como *Plan de estudios 75 Reformulado*.

Finalmente, en 1984, el Consejo Nacional Consultivo de la Educación Normal propone la reestructuración del sistema de formación de docentes para fortalecer las funciones sustantivas (docencia, investigación y difusión cultural) de las escuelas normales como instituciones de educación superior, y el entonces presidente de la República, Lic. Miguel de la Madrid, publicó el Decreto –DO, 23 de marzo de 1984– por el que todos los tipos y especialidades de la educación normal se elevaban al grado de licenciatura, requiriendo el bachillerato como antecedente obligatorio de los estudios de enseñanza normal. Este proceso de reforma, sin embargo, no fue acompañado de cambios sustanciales en los planes de estudio, en las formas de trabajo de los normalistas ni en las estructuras organizativas de las escue-

las normales, por lo que fue un cambio legal, no *de facto*, dado que los profesores continuaban realizando las actividades de manera cotidiana, sólo cambiando de nombre al currículum. De alguna manera, el cambio más profundo se constituyó en el requisito del bachillerato para acceder a los estudios de educación normal.

Si bien es cierto que a partir de ese momento la educación normal ya se encontraba ubicada en la órbita de la educación superior, investigaciones realizadas mostraron que no hubo ningún cambio o modificación en las prácticas docentes, ni en la filosofía de pensamiento que se proponía con el entonces nuevo plan de estudios.

Otro punto relevante de mencionar es el que se refiere a la ubicación organizacional del sistema de educación normal; si bien por decreto, a partir de este momento, se ubican en la educación superior, no obstante, aún este dependía de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB). Esto tiene que ver con la conformación en la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), ya que las escuelas de educación básica se encuentran vinculadas directamente a la formación docente. Otro aspecto importante a mencionar es el que se refiere al proceso administrativo, el cual se observó únicamente en el cambio de formatos entregados a los alumnos de esta generación, en donde ya se expedían como títulos, empero no se realizó el registro correspondiente ante la Dirección General de Profesiones.

Elevar los estudios de educación normal a licenciatura no trajo cambios directos en la formación de los futuros licenciados de educación, ni de los formadores de profesores; pareciera, de acuerdo con Arnaut (1998), que fue más una medida para estancar, por lo menos momentáneamente, el egreso de estos alum-

nos, para otorgar a los estudios normalistas el reconocimiento y validez de la educación superior.

Posteriormente, el Programa para la Modernización Educativa (PME), presentado el 9 de octubre de 1989, por el presidente Salinas de Gortari, incorpora documentos rectores para la política de la modernización educativa a partir de *Un nuevo modelo educativo: perfiles de desempeño para preescolar, primaria y secundaria, y un programa de reformas del sistema de enseñanza normal*. Es relevante mencionar que este periodo de gobierno se caracterizó por la *modernización* en todos los ámbitos de gobierno, y la educación no fue la excepción; como resultado de este periodo, en 1992 la SEP, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y los gobernadores de los estados firmaron el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal* (ANMEB).

El ANMEB se enmarcó en los reacomodos surgidos del conflicto magisterial de 1989, entre los que se encuentran: la renuncia del jefe máximo del SNTE, Carlos Jonguitud Barrios, el arribo de un nuevo grupo a la Dirección General del SNTE y el cambio de titular de la SEP: Manuel Barlett. En esta coyuntura se inicia una nueva etapa de descentralización y firma de convenios de los gobiernos locales, de tal manera que se garantizara la representación sindical del personal transferido y que se cumplieren los ejes planteados en el ANMEB.

De acuerdo con Moctezuma (1993), el ANMEB establecía que la modernización debía llevarse a cabo en tres ejes centrales que respondieran a los factores críticos del sistema en ese momento; el primer eje respondía a la Reorganización del sistema educativo, el segundo a la Reformulación de los contenidos y

materiales educativos y el tercero a la Revaloración social de la función magisterial.

El *Acuerdo* centraba los esfuerzos en la educación básica (pre-escolar y primaria, en ese entonces), no obstante, se extendía a la educación normal.

En ese sentido, para los normalistas, el *Acuerdo* consideraba:

Que el mejoramiento en la preparación de los futuros docentes y la elevación de la educación normal a nivel profesional constituyó siempre un anhelo del magisterio nacional, tal como se expresó en diversos congresos de educación normal y en reuniones de consulta desde 1944;

Que la vigente *Ley Federal de Educación* ha definido a la educación normal como del tipo superior, condición que ha sido reafirmada en la *Ley para la Coordinación de la Educación Superior* en su artículo 3º, el cual dispone también que el tipo educativo superior será el que se imparta después del bachillerato;

Que como consecuencia de su ubicación en el ámbito de la educación superior, las escuelas normales deberán realizar no sólo actividades de docencia, sino también actividades de investigación educativa y de difusión cultural, haciéndose necesario un programa de superación del personal académico de estas instituciones. (Moctezuma, 1993, p. 45)

No obstante, es importante mencionar que el *Acuerdo* no considera las acciones necesarias para favorecer la investigación y la difusión en las escuelas normales.

MEJORAMIENTO Y TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN NORMAL

Una de las etapas importantes que han marcado a la educación normal es conocida como el mejoramiento y la transformación; la cual surge como una forma de conjuntar las acciones encaminadas a los cambios que se habían planteado en el ANMEB y quedaron establecidas como parte del Programa de Desarrollo Educativo de 1995-2000.

Por lo anterior, en 1996, en coordinación entre la SEP y las autoridades educativas estatales se crea el *Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales* (PTFAEN). Para ello, la entonces Dirección General de Normatividad, dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica, diseñó líneas de desarrollo para la educación normal, y el PTFAEN contempló de manera concreta las primeras acciones a desarrollar en cuatro líneas; 1) la transformación curricular, 2) la actualización y el perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales, 3) la elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico y 4) el mejoramiento de la planta física y del equipamiento de escuelas normales, con la finalidad de mejorar la calidad de los servicios que ofrece el sistema de educación normal.

En la primera línea, Transformación curricular, se atendió la construcción de nuevos planes y programas de estudio, iniciando en 1997 con la reforma al plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria. La SEP, como lo establecía el *Acuerdo*, era responsable de la elaboración de los planes nacionales. Posteriormente en 1998, 1999 se reformaron los planes de

Educación Secundaria y Educación Preescolar, respectivamente; en el 2002, la Licenciatura en Educación Física y, para terminar, en el año 2004, la Licenciatura en Educación Especial, concluyendo así las acciones de esta línea.

Como tarea complementaria, también se elaboraron los materiales de estudio que apoyarían los programas; para cada asignatura se diseñaron: el programa, el libro del maestro y del alumno y materiales auditivo-visuales que permitieran llevar con éxito la implementación de los nuevos planes de estudios.

En lo concerniente a la segunda línea de acción: Actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales, se actualizó a los docentes en el conocimiento y manejo de las asignaturas de los nuevos planes de estudio; este proceso estuvo a cargo de la SEP mediante la estrategia de cascada; es decir, algunos maestros de cada estado eran convocados por la Secretaría (SEP) para asistir a talleres nacionales, quienes regresarían a sus estados a reproducirlos a todos los docentes de las escuelas normales, tanto públicas como privadas.

Cabe mencionar que la SEP otorgó el financiamiento para que todas las escuelas tuvieran los materiales de planes y programas de las nuevas licenciaturas, independientemente del sostenimiento de las escuelas; en cambio, las escuelas normales particulares debían cubrir sus gastos de traslado y hospedaje y, en caso necesario, pagar por las fotocopias que se trabajaban en los talleres.

En la tercera línea, denominada Normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico, se plantearon mecanismos ágiles que garantizaran diversas formas de participación y la posibilidad de que la propia escuela estableciera sus planes de desarrollo y se evaluara; por lo tanto, se dise-

ñó un conjunto de normas y lineamientos generales que apoyaban la operación de los planes de estudio a implementar. Como ejemplo de ello, se puede mencionar la instauración de los lineamientos de observación y práctica y los de titulación, para cuya elaboración se contó con la participación de algunos docentes de las escuelas normales, tanto particulares como públicas.

En la última línea de trabajo, Mejoramiento de la planta física y del equipamiento de escuelas normales, se realizaron acciones principalmente en la canalización de recursos económicos para atender las necesidades de reparación, mantenimiento y, en su caso, ampliación de los planteles normalistas, así como se dotó de acervos bibliográficos actualizados y especializados sobre temas educativos; se instaló la Red Edusat de televisión digitalizada y se dotó de mobiliario y equipo básico para las aulas de consulta, mismos que coadyuvaran en el desarrollo académico de los planes de estudio implementados.

En esta línea, el gobierno federal había destinado para el estado de Veracruz un recurso por \$ 29006023.00 distribuido en seis escuelas normales, en el periodo comprendido entre 1996 y 2001. Cabe mencionar que para la distribución de los recursos el criterio se apegaba, principalmente, a la matrícula atendida por cada escuela normal, además de que lo importante en el programa era mejorar las condiciones generales de las escuelas normales para apoyar el funcionamiento de todas las actividades académicas.

Hasta el año 2001, la SEP, por medio de este programa, había otorgado recursos y realizado una serie de acciones que mejorarían a las escuelas normales, mas éstas no estaban articuladas del todo, ya que, en su conjunto, no habían producido mayores cambios en

las dinámicas de trabajo de los profesores ni de los alumnos, dando como resultado que la calidad educativa que pretendía atender y mejorar no se viera impactada. En este contexto se pone en marcha el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN), que además viene a sustituir los recursos económicos que las escuelas habían estado recibiendo en la línea 4 del PTFAEN. El objetivo general de este programa fue

contribuir a elevar la calidad de la formación inicial de los futuros docentes de educación básica, mediante el mejoramiento de la infraestructura y el fortalecimiento de la gestión institucional de las escuelas normales públicas que favorezca el desarrollo de acciones estrechamente vinculadas con el aprovechamiento de los procesos de enseñanza y del aprovechamiento de los aprendizajes escolares, de acuerdo con las orientaciones académicas y lineamientos establecidos en la reforma a la educación normal.

Los esfuerzos antes mencionados son importantes porque brindaron atención y contribuyeron a mejorar las condiciones de operación del subsistema de educación normal, no obstante, siguen sin atenderse dos de las funciones sustantivas que se plantea que las instituciones de educación superior deben trabajar: investigación educativa y difusión cultural.

LA EDUCACIÓN NORMAL: DE BÁSICA A SUPERIOR

Hasta antes de 2005, la educación normal tenía un esquema de trabajo similar a la educación básica en cuanto a su estructura, organización y financiamiento.

El 21 de enero se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* el *Nuevo Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública*, el cual estipula la creación de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), para la atención específica de las escuelas normales, mismas que a partir de este momento pasarían a formar parte de la actual Subsecretaría de Educación Superior (SES).

Entonces, las escuelas normales entran en una vorágine de acciones y requerimientos; en muchos de los casos, de manera reactiva; puesto que la lógica de trabajo de la educación superior es diferente a la de básica, iniciando con la planeación, que a partir de este momento se trabajaría a partir del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI). Así es como se inicia una nueva etapa en la vida académica y de organización de las escuelas normales. Algunos de los momentos más significativos que se dieron posteriormente son los siguientes: en 2007, la *Firma de la Alianza por la calidad*; en 2010 se hizo una propuesta de plan de estudios para la educación normal (no implementada, ya que contemplaba 5 años de estudio, entre otras situaciones que no permitieron su puesta en marcha); en 2012 se implementó un nuevo plan de estudios a las escuelas normales —con un enfoque más técnico— que sólo consideró las licenciaturas en educación preescolar y primaria. El resto de las licenciaturas se quedó trabajando los planes de estudio surgidos de la reforma de 1996.

Lo anterior parecía no tener gran impacto con los requerimientos que de manera paralela se exigían por pertenecer a la educación superior, tal es el caso del Programa para el Mejoramiento para el Profesorado (PROMEP); incluso parecía que

por un lado se implementaban acciones concernientes a una institución de educación superior y, por otro, lo relativo a los planes y programas de estudio.

TIEMPOS MODERNOS: LA REFORMA EDUCATIVA

Como parte del mandato de Enrique Peña Nieto, llamado “gobierno de reformas estructurales”, en el año 2013 se llevó a cabo la reforma en el ámbito educativo. Ocasionó una serie de reflexiones y movilizaciones por parte de investigadores, académicos y maestros en servicio, dado que se hablaba de reforma educativa, pero sólo modificaba el aspecto laboral de los docentes de educación básica.

Ante esto, y en una actitud remedial, la SEP se dio a la tarea de diseñar un nuevo plan de estudios, de tal manera que se dijera que sí se trataba de una “reforma educativa”. En 2017 se plantea un modelo educativo para educación básica, el cual se implementaría en las escuelas a partir de 2018. Y con la finalidad de extender dicha reforma a la formación de maestros, acorde con el nuevo plan de estudios, también se iniciaron algunas acciones encaminadas a la denominada “armonización” de los planes de estudios.

Así, desde febrero de 2017, la DGESPE promovió acciones para impulsar el diseño, rediseño y desarrollo curricular de proyectos académico-culturales para el fortalecimiento de las escuelas normales, en ese sentido, uno de los elementos importantes es el que tenía que ver con el fortalecimiento y la actualización curricular del Plan de estudios 2012, por lo que la Dirección

de Educación Normal (DEN), en el estado de Veracruz, propuso una estrategia para dar a conocer los documentos emitidos por la DGESPE al respecto.

En este sentido, la DEN desarrolló una estrategia estatal, conformada por cuatro fases: 1) presentación de los avances del Plan de Fortalecimiento de las Escuelas Normales a los cuerpos directivos y de la estrategia estatal para la revisión, análisis y enriquecimiento de la Propuesta de Modificación de los Planes de Estudio, dentro del marco de la Academia Interinstitucional de Gestión¹; 2) revisión y análisis de la Propuesta de *Modificación de los Planes de Estudio*² al interior de cada escuela normal; 3) socialización de los resultados del análisis efectuado por las escuelas normales dentro de la Academia interinstitucional de gestión, y 4) conformación de un equipo de académicos de las escuelas normales y de la DEN para la integración de los aspectos fundamentales expuestos por las mismas instituciones.

Como parte de dicha estrategia, en abril del 2017 se llevó a cabo una reunión de la Academia Interinstitucional de Gestión para tratar dos temáticas principales:

- a) Socialización del análisis efectuado por las escuelas normales sobre la propuesta curricular de actualización de los planes de estudio.

1 La Academia Interinstitucional de Gestión, instalada en 2017 se constituye por los directores, subdirectores académicos y subdirectores administrativos de todas las escuelas normales públicas y particulares del estado y por personal de la Dirección de Educación Normal, como un organismo colegiado para la planeación, organización y evaluación del servicio que ofrecen sus instituciones, con la finalidad de mejorar la calidad de la educación normal en Veracruz.

2 Éste es el documento que la DGESPE envió a los estados para su socialización en las escuelas normales.

b) Presentación de los propósitos e intencionalidad del documento “Normativa para operar el proceso de titulación de las licenciaturas en educación primaria y educación preescolar, Planes de estudio 2012”.

Para realizar el análisis correspondiente se integró una comisión y, una vez terminado el análisis, se enviarían los resultados a la DGESPE. Sin embargo, no hay certeza de que así se hubiera hecho, ya que paralelamente se integraban los equipos nacionales para el diseño de nuevos planes de estudio. Lo anterior parecía el preámbulo de lo que se estaba planteando para el diseño de los planes de estudio 2018, ya que, entre otras cosas, en este documento se estipulaba un aumento en la carga horaria de las clases de inglés y un nivel muy alto de su dominio como requisitos académicos para los estudiantes normalistas.

Lo anterior alertó a los académicos de la BENV, puesto que, después de un análisis, los argumentos de los que partía esa propuesta de modificación no consideraban las condiciones de infraestructura de las escuelas normales, así como tampoco existía argumento académico alguno que sustentara dicha exigencia.

Estos antecedentes originaron que los académicos de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” realizaran el seguimiento puntual de esta propuesta.

Este conflicto se aborda ampliamente en el siguiente capítulo, y como se verá, la Normal de Enríquez cuenta con fundamentos a partir, incluso, de la experiencia de otras instituciones de educación superior, que tienen al idioma inglés como

parte de su curriculum para rechazar una exigencia excesiva en el nivel de dominio de este idioma para los egresados de las escuelas normales.

PARA REFLEXIONAR

La educación normal ha atravesado por diversas reformas, propuestas y transformaciones, no obstante, en todas ellas sólo se había enfocado a atender un solo aspecto, en algunos momentos se atendió lo curricular, en otros lo administrativo, y sólo en la reforma de 1996 con el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos se atendieron varios aspectos que dan sustento al trabajo académico.

Después de la reforma de 1996 no se volvió a dar atención integral a las escuelas normales. Lo que buscamos presentar en este libro es la implementación de planes de estudio 2018 en las escuelas normales y sus recovecos, para evidenciar la falta de un proyecto de desarrollo educativo para la formación de maestros de educación básica, así como el desconocimiento existente por parte de algunas autoridades educativas acerca de los servicios que se ofrecen en la educación normal, así como también reconocer algunos caminos recorridos y la coyuntura política de la alternancia, que ha jugado un papel importante en las propuestas presentadas.

Agradecemos a las entidades que dieron oído a las falencias encontradas y que fungieron como eslabones que permitieron a la Benemérita Escuela Normal Veracruzana posicionarse —como históricamente lo ha hecho— como la institución emblemática del normalismo mexicano.

REFERENCIAS

- Arnaut, A. (1998) *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*. México. SEP Biblioteca del normalista.
- Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América (IEESA) (s/f) *¿De dónde vienen y a dónde van los maestros mexicanos? La formación docente en México, 1822-2012*. México: IEESA. Disponible en: <http://www.snte.org.mx/assets/LaFormaciondocenteen-Mexico18222012.pdf>
- Moctezuma, E. (1993) *La educación pública frente a las nuevas realidades*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Tercero, A. (2006) Tesis *Los procesos de gestión y el PROMIN en las escuelas normales de Veracruz*. Facultad de Pedagogía UV-Xalapa
- Tercero, A. (2020) Tesis *La transferencia de políticas de la Educación Superior a la Educación Normal y sus efectos –El caso de la BENV “Enrique C. Rébsamen”–*. Posgrado en Pedagogía UNAM.

CAPÍTULO II

EL IDIOMA INGLÉS COMO UNA DE LAS PRIMERAS PROPUESTAS DE IMPACTO A LAS NORMALES EN EL SEXENIO 2012-2018

María del Carmen Chávez Monfil

La Reforma educativa 2013 se emitió con la intención de establecer nuevas reglas en el ingreso, promoción y permanencia de los docentes de educación básica, lo que provocó fuertes reacciones de rechazo del gremio en todo el país; sin embargo, se concretó tanto en los cambios al artículo 3º constitucional como en la emisión de sus correspondientes leyes secundarias.

En la *Ley General del Servicio Profesional Docente* (actualmente derogada) se emitió un transitorio:

Vigésimo Segundo. La Secretaría formulará un plan integral para iniciar a la brevedad los trabajos formales, a nivel nacional, de diagnóstico, rediseño y fortalecimiento para el sistema de normales públicas a efecto de asegurar la calidad en la educación que imparta y la competencia académica de sus egresados, así como su congruencia con las necesidades del sistema educativo nacional. (DOF, 2013)

Dicho transitorio impulsó a establecer cambios para fortalecer los estudios impartidos en la educación normal; en este marco, el 11 de julio de 2017 se emite, por parte de la Secretaría de Educación Pública, el *Comunicado 184*, mediante el cual se presentó la *Estrategia Nacional de Fortalecimiento para el Aprendizaje*

del Inglés, con la pretensión de que México se convirtiera en un país bilingüe en 20 años; en tal medida se hicieron afirmaciones (SEP, 2017) tales como “mil doscientos maestros impartirán a los alumnos de normales seis horas de clase a la semana, más de seis horas de tutoría y talleres, con lo que se llegaría a mil ochocientas horas de inglés escolarizado” (Aurelio Nuño, entonces Secretario de Educación Pública).

Uno de los objetivos de la estrategia (SEP, 2017) fue que “todos los maestros tengan un manejo adecuado del inglés y aquellos que se especialicen en su enseñanza también cuenten con la pedagogía necesaria”.

Ante ello, nuestra escuela normal emitió una serie de documentos de análisis de esta estrategia que se enviaron a la DGESPE, tal como consta en los archivos institucionales.

En términos generales, los argumentos construidos desde el colectivo académico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, giraron en torno a la poca pertinencia de esta iniciativa en la formación de los futuros docentes y los inéditos niveles de exigencia para el estudiantado de estas casas de estudios. Fueron expuestos en un documento construido por una comisión designada por la R. Junta Académica de esta institución, constituida por el entonces subdirector de docencia, Víctor Hugo Meza; el responsable del programa de inglés en la institución, Zabdiel Hernández Martínez y dos representantes de la Junta Académica: Ma. del Carmen Chávez Monfil y Víctor M. Domínguez Meza, y expresa lo siguiente.

LOS OCHO ARGUMENTOS DE LA NORMAL DE ENRÍQUEZ EN TORNO A LA EXIGENCIA

DEL NIVEL C1 DEL IDIOMA INGLÉS PARA LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES

1. La llamada “Estrategia nacional de fortalecimiento para el aprendizaje de inglés” constituye una política educativa de exclusión, puesto que dificulta el ingreso y egreso de la educación superior, en este caso de las escuelas normales.

Situándonos en la BENV (2017), se realizó un examen diagnóstico a doscientos treinta y tres alumnos (233) de nuevo ingreso en el presente ciclo escolar, pertenecientes a las licenciaturas en educación preescolar, primaria, física y especial. El estudiantado proviene de distintos estratos sociales, localidades de Veracruz e, incluso, de otros estados de la República. Se utilizaron los niveles de dominio de inglés que categoriza el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) como escala.¹ En dicho diagnóstico se encontraron los resultados que permiten visualizar que, al egreso de la educación media superior (bachillerato) el máximo alcanzado fue A2 (Tabla 1).

Tabla 1. Resultado de examen diagnóstico a estudiantes normalistas de nuevo ingreso.

NIVEL	PORCENTAJE
A1	21%
A2	59%
B1	15%
B2	2%
C1	2%

Fuente: Jack Richards, 2007

1 El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) es un estándar que mide los niveles de comprensión en el aprendizaje de lenguas, tanto en su forma oral como escrita. Se ha extendido más allá de Europa por su claridad y precisión al evaluar las competencias lingüísticas.

Ello nos indica que es riesgoso iniciar la formación normalista del aprendizaje del idioma inglés en el nivel A2, tal como indica la actualización de los planes de estudio 2012, ya que supone que todos los egresados de bachillerato cuentan con dicho nivel, lo cual no es así. Este requisito de ingreso a la escuela normal traería como consecuencia una disminución de los aspirantes a las escuelas normales: un impacto totalmente negativo para éstas.

2. Se observa que, de acuerdo con la estrategia, a los egresados normalistas se les exigiría un nivel de inglés incluso más alto que a otras instituciones de educación superior cuyo campo laboral así lo requiere. Por lo tanto, el nivel de inglés exigido podría constituir una política excluyente, que desaliente el ingreso a las escuelas normales.

Exigir un nivel de dominio de inglés bilingüe (C1) al normalista implica que, en la trayectoria académica, se coaccione los tiempos destinados a los trayectos formativos al limitar la conformación de los elementos que le son propios en la identidad de su perfil y las propias exigencias de los distintos contextos donde se desempeñan los egresados de las escuelas normales; en el egreso trae como consecuencia una baja eficiencia terminal si se vincula con los procesos de titulación.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2015) realizó una investigación en torno al dominio del idioma inglés que tienen los estudiantes universitarios en México, y los resultados indican que, a pesar de los esfuerzos de la Secretaría de Educación Pública para que esa lengua se domine, el estudiantado universitario ingresa a las licenciaturas con un nivel muy bási-

co (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2015).

Con base en lo anterior, se recabó información del perfil de egreso de instituciones de educación superior del país de manera aleatoria, las cuales solicitan un dominio del inglés acorde a las exigencias propias de la disciplina en la que se especializa el estudiante. A continuación, se ejemplifican algunos casos:

1. Universidad Nacional Autónoma de México: para la mayoría de las licenciaturas y posgrados sólo se solicita comprensión de textos en un nivel básico. (UNAM, 2017)
2. Universidad Anáhuac: solicita como requisito de titulación dominar una segunda lengua únicamente al estudiantado de las licenciaturas en Administración turística, Negocios internacionales, Gastronomía y Relaciones internacionales. El resto de las carreras solicita un nivel intermedio de inglés a través de los cursos que la misma universidad ofrece de manera curricular. (Universidad Anáhuac de México, 2017)
3. Instituto Politécnico Nacional: no solicita un nivel de inglés para titularse o egresar de las licenciaturas. (Instituto Politécnico Nacional, 2017)
4. Instituto Tecnológico de Monterrey: una de las instituciones privadas de educación superior con mayor infraestructura en México solicita como requisito de titulación para las licenciaturas 537 puntos del examen TOEFL que equivale al nivel B2 del MCER. (Tecnológico de Monterrey, 2017)
5. Universidad Veracruzana: solicita a todo el estudiantado de nivel licenciatura el nivel A2, a través de cursos curriculares de inglés que pueden exentarse con exámenes de

equivalencia aplicados por la misma universidad, o bien al presentar alguna certificación internacional. (Universidad Veracruzana, 2017)

6. Centro Nacional para la Educación Superior (CENEVAL): solicita como requisito para obtener la Licenciatura en Enseñanza del Inglés el nivel 14 de certificado CENNI que equivale al nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. (Centro Nacional para la Educación Superior, 2017)

También se recopiló información del perfil de egreso de la licenciatura en el idioma inglés de universidades públicas. La mencionada disciplina exige por naturaleza misma, niveles altos de dominio del idioma, tal como se ejemplifica a continuación:

1. Nivel C1. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y Universidad Autónoma de Chiapas: Licenciado en enseñanza de inglés.
2. Nivel B2+: Universidad Autónoma de Querétaro: Licenciado en lenguas modernas (Inglés) nivel de egreso *First Certificate de Cambridge* que equivale a B2+).
3. Nivel B2: Universidad Veracruzana.

3. Se desvirtúa el objetivo de las escuelas normales, ya que se dedica más tiempo al estudio del inglés que a los conocimientos pedagógicos y trayectos de práctica. Es inconcebible que en las instituciones formadoras de docentes se privilegie el bilingüismo (1 800 horas), por encima del desarrollo de las competencias profesionales que el perfil del docente mexicano requiere.

Actualmente, el idioma inglés se estudia en las escuelas normales durante cinco semestres, cuatro horas a la semana de acuerdo con la malla curricular de las licenciaturas en educación primaria y preescolar, planes 2012; iniciando en el nivel A1 del MCER y alcanzando el B2.

Tabla 2. Enseñanza del idioma inglés “Estrategia nacional”

Presencial	6 horas semanales
Tutoría	6 horas semanales
Talleres	6 horas semanales
Total	1 800 horas al concluir la carrera

Fuente: DGESPE, 2012

Tabla 3. Trayecto de preparación para la enseñanza y el aprendizaje. Plan actual

Presencial	6 y 4 horas semanales, dependiendo del curso
Tutoría	No aplica
Total	1 116 horas al concluir la carrera

Fuente: DGESPE, 2012

Tabla 4. Trayecto de práctica profesional. Plan actual

Presencial	6 horas semanales
Tutoría	No aplica
Total	1 116 horas al concluir la carrera

Fuente: DGESPE, 2012

En la Escuela Normal Veracruzana, como en otras normales del país que operan el plan de estudios 2012, existen en promedio – por semestre– 30 sesiones de dos horas cada una. Son 5 cursos de inglés, sin embargo, en el último sólo existen 17 sesiones de dos horas debido a que se incrementan las jornadas de práctica; en total se tienen 274 horas de estudio a lo largo de los cinco cursos de manera discontinua. Al leer uno de los puntos que manifiesta la “Estrategia”, en el que encontramos que mil doscientos maestros y maestras impartirán al alumnado de normales seis horas de clase a la semana, más seis horas de tutorías y talleres, con lo que en teoría se llegará a mil ochocientas horas de inglés escolarizado, hacemos un comparativo entre lo que se propone y lo que existe tomando como base las horas que se pueden desarrollar realmente con la estructura curricular existente.

Tabla 5. Trayecto psicopedagógico. Plan actual

Presencial	4 horas semanales
Tutoría	No aplica
Total	700 horas al concluir la carrera

Fuente: DGESEPE, 2012

Tabla 6. Trayecto lengua adicional y tecnologías de la información y la comunicación

Presencial	4 horas semanales, dependiendo del curso
Tutoría	No aplica
Total	354 horas al concluir la carrera

Fuente: DGESEPE, 2012

Tabla 7. Trayecto optativos

Presencial	4 horas semanales, dependiendo del curso
Tutoría	No aplica
Total	420 horas al concluir la carrera

Fuente: DGESPE, 2012

De acuerdo con lo señalado en las tablas, se puede mencionar que el tiempo destinado en la formación docente cobraría menor importancia por la enseñanza intensiva del idioma inglés. Mientras que una de las fortalezas de las escuelas normales es el acercamiento de los estudiantes a la realidad educativa (sus períodos de observación y práctica; esto se vería afectado, al igual que los otros trayectos formativos, centrales para la formación docente.

4. Se corre el riesgo de someter al docente a una explotación laboral, ya que, con el pretexto de ser bilingüe, se le podría exigir la responsabilidad de enseñar inglés, en lugar de contratar especialistas en la enseñanza del idioma. Adicionalmente, para los docentes que enseñen inglés en educación básica, basta el nivel B2.

El perfil de egreso de la educación básica en el plan de estudios vigente (SEP, 2011) señala, en el primer rasgo, que el alumnado al egresar del nivel “posee herramientas básicas para comunicarse en inglés” (p. 43), lo que alcanzará a lo largo de los 12 grados cursados desde el preescolar hasta el fin de la secundaria. Afirmación que se ratifica en el planteamiento oficial del “Nuevo Modelo Educativo” en donde se señala pun-

tualmente lo que se pretende para el alumnado: en preescolar, que "comprenda algunas palabras y expresiones en inglés"; en la primaria, que "describa en inglés aspectos de su pasado y del entorno, así como necesidades inmediatas"; al finalizar la secundaria, "describa en inglés experiencias, acontecimientos, deseos, aspiraciones, opiniones y planes"; y es no es sino hasta el término de la educación media superior que se exige que "se comunique en inglés con fluidez y naturalidad" (*Diario Oficial de la Federación*, 29/06/2017). Desde las pretensiones formativas vemos entonces que el profesorado responsable de alcanzar el dominio del inglés en sus estudiantes es aquel especialista que se desempeña en el nivel medio superior; al igual es claro que en la secundaria hay un avance sustancial en el manejo del idioma, donde también la asignatura debe ser atendida por un especialista.

Es importante señalar que la revisión de los planes de estudios y los programas de la educación básica, tanto del vigente (2011) como del modelo educativo que se pretende implementar a partir del 2018, arroja información importante respecto a los niveles a los que se aspira y su correspondiente exigencia en conocimiento para enfrentar tal reto, esto en el caso de que se pretenda que sean los mismos profesores de grupo quienes se hagan responsables de la enseñanza de ese segundo idioma, situación que en sí misma se convertiría en una injusticia para su función, ya que de suyo realizan una labor compleja, ardua y de sumo cuidado, como se ha venido señalando.

5. El cambio curricular en el nuevo modelo educativo no contempla un incremento sustancial en las horas destinadas

a la enseñanza del inglés, ¿o acaso se pretende modificar la estructura curricular para privilegiar el inglés por encima de otros campos del conocimiento?

6. No existen las condiciones pedagógicas para alcanzar el nivel C1. Un análisis de las mallas curriculares propuestas para el plan 2012 revela que, a pesar de la actualización anunciada por Aurelio Nuño, (SEP, 2017) que contempla un incremento en el número de horas curriculares y de aprendizaje autónomo, no habría condiciones temporales y curriculares para poder cubrirlas, debido a las exigencias de los demás cursos de las mallas curriculares y a los distintos ritmos de aprendizaje de los alumnos.

El Secretario de Educación mencionó que la estrategia se diseñó y se llevará a cabo en conjunto con la Universidad de Cambridge, Inglaterra. Esta universidad tiene una tradición muy amplia en la investigación académica en todas las ramas de las ciencias y las humanidades incluyendo, por supuesto, la enseñanza del inglés. Ésta ha sido difundida a través de Cambridge University Press, con una copiosa bibliografía especializada en la enseñanza y el aprendizaje del idioma para niños, adolescentes y personas adultas. Actualmente cuenta con más de 50 000 títulos publicados, 50 oficinas a nivel global que distribuyen sus productos prácticamente en cada país; y por si esto fuera poco, también ostentan el título de ser la primera editorial que surgió en el mundo. En el mismo sentido, la universidad especifica los elementos esenciales para que una persona pueda aprender inglés, estos son:

1. Motivación: el objetivo personal de aprenderlo, el interés en la cultura estudiada; apoyo de otras personas, el deseo de comunicarse completamente con gente que le sea relevante; interés en el proceso propio de aprendizaje. Se requiere de un profesorado que cree una atmósfera de confianza y tranquilidad en el salón de clases, además de promover sesiones con temas interesantes, variedad de materiales de enseñanza, actividades que desafíen e involucren a los alumnos, que promueva su creatividad, autonomía de aprendizaje y sepa “sumergirlos” en la cultura del idioma. (Spratt, Pulverness, & Williams, 2011, pp. 53-55).
2. Exposición al idioma: Escuchar y leer el idioma sin una instrucción formal. (Spratt, Pulverness, & Williams, 2011, p. 58).
3. Interacción (Spratt, Pulverness, & Williams, 2011, p. 58).
4. Atención a la forma: Estudio formal de la gramática. (Spratt, Pulverness, & Williams, 2011, p. 58).

La Universidad de Cambridge utiliza igualmente el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Aprender un idioma adicional es una tarea compleja que requiere tiempo, planeación y dedicación por parte de las personas involucradas en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Debemos mencionar que la “Estrategia” tiene su punto de partida de la experiencia obtenida de la primera universidad tecnológica con modelo BIS (bilingüe-internacional-sustentable) ubicada en El Retoño, Aguascalientes, México, y que hoy en día considera:

- en el primer cuatrimestre, solamente clases de inglés para nivelarlos en el idioma (aquí se consideran 500 hrs. de las 1 800 referidas por el Secretario);

- en el segundo cuatrimestre se les imparten dos asignaturas en inglés;
- en el tercer cuatrimestre se les imparten cuatro materias en inglés y;
- a partir del cuarto cuatrimestre, todas las asignaturas son en inglés.
- Se promueve que la estadía durante el séptimo cuatrimestre se lleve a cabo en una empresa de índole internacional.

En la proyección educativa, el alumnado de las universidades tecnológicas BIS (UTBIS) obtiene B2 de inglés en su carrera como TSU y nivel C1 de inglés en su carrera de ingeniería (se imparten todas las asignaturas en idioma inglés, consolidando así el aprendizaje de esta lengua). Las materias en el primer cuatrimestre a impartir son *speaking*, *listening*, *reading*, *writing*, *vocabulary* y *grammar*. Se debe mencionar que la propuesta educativa en las UTBIS requiere, por su formación técnica y administrativa, el dominio del idioma inglés.

Al hacer un conteo de horas con la actualización de los cursos de inglés, apegado a la realidad curricular y a las exigencias de tiempo de los distintos cursos de la malla curricular que nos atañe, se cuentan cuarenta y cuatro clases por semestre por cinco semestres y tres horas semanales más veinticuatro clases del último semestre; esto da un total de cuatrocientos ochenta y ocho horas. Al ubicar el número de horas con la escala de la Certificación Nacional del idioma CENNI-SEP se concluye que no son suficientes para lograr estudiantes bilingües.

La estrategia agrega seis horas de estudio del inglés de manera autónoma a la semana, laboratorios de inglés o asesorías para lograr un nivel elevado del mismo. Con referencia a lo anterior, se considera imposible contabilizar dichas horas a ciencia cierta

debido a que cada ser humano tiene ritmos y tipos de aprendizaje distinto, es decir, un estudiante puede entender o culminar una actividad más rápidamente que otro. Lo anterior es preocupante debido a que la estrategia contabiliza dichas horas para lograr un estudiante bilingüe.

7. Se percibe el desprecio a la riqueza de las lenguas indígenas de nuestro país al privilegiar el idioma inglés. Una educación incluyente exigiría la búsqueda del aprendizaje de lenguas maternas y naturales en los futuros docentes, sobre todo de aquellos estudiantes normalistas que desarrollarán su labor profesional en contextos indígenas.

El contexto mexicano posee una riqueza inmensa en lenguas y culturas indígenas y, por lo tanto, se exige una conceptualización oficial amplia de bilingüismo, trilingüismo, multilingüismo, y plurilingüismo en México que permita dar vida a un enfoque incluyente, fomentando así no sólo el aprendizaje del idioma inglés en el futuro profesorado sino también el de las lenguas regionales que serán necesarias para su labor.

Aprender una lengua en un contexto indígena implica que el profesorado la domine, que los libros sean acordes a ella. Por ello, aprender otra lengua como el inglés implicaría un cambio en la estructura curricular y en la cultura del alumnado y del profesorado.

Respecto a las escuelas multigrado, (PRONAME, 2016d) se señala:

se caracterizan por atender, en un mismo grupo, a estudiantado de diferentes grados, lo cual implica una diversidad en cuanto a edades, experiencias de vida, niveles de desarrollo

y maduración entre otros aspectos. (...) Se clasifican en unitarias si tienen un maestro o maestra para todos los grados escolares; bidocentes en las que laboran dos; tridocentes al contar con tres, así como tetra y pentadocentes, con cuatro y cinco profesores, respectivamente, aunque en éstas algunos grupos ya no son propiamente multigrado. En dichos centros escolares prevalecen poblaciones indígenas y campamentos agrícolas con población jornalera migrante, y predominan las escuelas de sostenimiento público (p. 390).

En el estado de Veracruz, la mitad de las primarias son multigrado, al igual que la mitad de las telesecundarias. Es así como podemos apreciar que el alumnado que egresa de la BENV conozca y se apropie de las culturas donde ejercerá su profesión. Además, la dinámica de trabajo en contextos indígenas y rurales es distinta a la urbana por sus propias necesidades sociales y económicas. Por ello, se tendría que pensar desde las escuelas normales en una formación que promueva el aprendizaje de una lengua indígena con una didáctica especializada —ya que se habla de una política de equidad— dado que en el país existen 68 lenguas indígenas, de las cuales 14 se hablan en Veracruz: chinanteco, huasteco, mazateco, mixe, mixteco, náhuatl de la Huasteca, náhuatl de la Sierra de Zongolica, náhuatl del sur, otomí, popoluca, tepehua, totonaco, zapoteco y zoque.

Como se observa, el profesorado se enfrenta a la diversidad —y riqueza— lingüística y cultural que caracteriza a nuestro país, lo que implica movilizar distintos saberes docentes para afrontar las necesidades que presenta el estudiantado, como escaso acceso a la cultura escrita, limitado dominio del español hablado, libros de textos (poco contextualizados), bibliografía nula o limitada en su lengua, entre otras.

8. El enfoque inclusivo que presume la estrategia contempla única y exclusivamente la adaptación y ajuste a recursos y materiales propios para la población con discapacidad visual, situación que excluye al resto de las necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

LA DISCUSIÓN EN CONSECUENCIA

Los argumentos fueron contraargumentados por la DGESE, por lo que en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana se emitió una nueva respuesta en los siguientes términos:

Se agradece y se reconoce la disposición al diálogo en un asunto medular del presente y futuro de la educación normal mexicana, sobre todo por el reconocimiento de lo que la voz de los colectivos docentes de éstas pueden aportar a las propuestas emanadas de la autoridad educativa. Sin embargo, es necesario realizar las siguientes puntualizaciones y propuestas:

I. En ningún momento se está negando la importancia del aprendizaje de un segundo idioma en los alumnos de las instituciones de educación superior de México, y estamos conscientes de las ventajas que esto trae consigo para las diferentes formaciones profesionales y, sobre todo, vemos sus posibilidades en la profesionalización continua de los futuros maestros; sin embargo, manejar los argumentos en el sentido de valor agregado y con la falsa percepción de que a partir de hablar un segundo idioma los maestros mexicanos accederán a mejores condiciones laborales-salariales, se convierte en sí mismo en un argumento falaz; las condiciones salariales del

país, las reglas de operación de la *Ley General del Servicio Profesional Docente* y la realidad misma del mercado laboral desmienten tales afirmaciones. (...) Es necesario profundizar en el análisis por parte de la autoridad educativa en torno a las características y necesidades reales de las diferentes zonas que componen el territorio nacional, así como los documentos que dan cuenta de los resultados nacionales derivados de aplicaciones de evaluaciones como PISA, EXCALE, PLANEA, de tal manera que coincidan con nosotros respecto a cuáles deberían ser las prioridades educativas del sistema educativo en la educación básica: la atención a los procesos de lengua (español) en todas sus dimensiones y variantes, con la consecuente revaloración de nuestro idioma; la necesidad de fortalecer la formación del pensamiento matemático con todas las implicaciones que conlleva, pedagógicamente hablando; la creciente urgencia de favorecer una educación para la convivencia libre de todo tipo de violencia. Desde la consideración de nuestra casa de estudios, estas prioridades deberían ser atendidas antes de pretender alcanzar el bilingüismo en un país en el que ya ha fracasado tal pretensión (en el sexenio de Felipe Calderón se intentó implementar el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica, del que no existió seguimiento ni evaluación, por lo que se desconoce su impacto) ¿Es una prioridad el inglés para la formación docente incluso con mayor peso que lo que realmente requiere el país? ¿Un docente bilingüe garantizará una mejor atención a estas prioridades cuando en su formación se invirtió tanto tiempo en el inglés en demérito de otras áreas realmente sustantivas en la formación didáctico-pedagógica?

Aclaremos que no estamos en contra del aprendizaje del inglés en los futuros docentes, pero apoyamos que esto

ocurra en menoscabo de su formación para la docencia y tampoco aceptaremos que se exija a las normales niveles inalcanzables (como el C1 que tanto se ha mencionado), ni muchos menos como requisito obligado de egreso o titulación. La certificación del aprendizaje del idioma deberá alcanzarse a lo largo del trayecto mismo, con la aprobación de los cursos y no con las exigencias de instituciones internacionales que ven en estos procesos un jugoso mercado que les dará grandes beneficios económicos.

II. Respecto a la afirmación de que “fortalecer el perfil de egreso de los estudiantes de las escuelas normales (...) tendría una ventaja significativa en comparación con los estudiantes egresados de otras instituciones de educación superior (...)” Reafirmamos nuestra postura respecto a que, de acuerdo a la estrategia, a los normalistas que egresarían como licenciados, se les exigiría un nivel de inglés incluso más alto que a otras instituciones de educación superior que por su propio campo laboral así lo requerirían. Por lo tanto, el nivel de inglés requerido constituye una política excluyente, que desalentará el ingreso a las escuelas normales.

III. El tiempo extra que se requiere para el aprendizaje del idioma inglés también es necesario para el estudio de otros cursos, igual o más importantes; esta modificación afectaría otros trayectos formativos, tal como ya se argumentó en el documento enviado con anterioridad, por lo que seguimos ratificando nuestra preocupación por la pretensión de privilegiar el inglés por encima del desarrollo de las competencias profesionales para la docencia.

IV. Ante el argumento de que el dominio del inglés es una oportunidad de movilidad social, de mayores y mejores fuentes de ingreso, mencionamos que el gobierno tiene la responsabilidad de garantizar sueldos dignos a la profesión

docente, acordes a los perfiles, parámetros e indicadores que establece el INEE, a fin de evitar que los profesores se vean en la necesidad de buscar otras opciones de trabajo en detrimento de la función que realizan en la aulas de educación básica.

V. Rechazamos categóricamente la pretensión de formar maestros bilingües con la intención de hacer recaer sobre ellos la responsabilidad de la enseñanza del inglés en los niveles de preescolar y primaria, ya sea en escuelas particulares o públicas. La razón de ello radica en la conciencia que como escuela normal tenemos sobre la complejidad de la labor docente en estos niveles, a partir de la especificidad de cada área del conocimiento; quien considere viable que el maestro pueda ahora hacerse cargo también de la enseñanza del inglés, refleja una profunda ignorancia acerca de la complejidad del trabajo con niños y jóvenes de estas edades.

VI. Pedir el nivel C1 a los egresados de la escuelas normales constituye una exigencia improcedente. A partir del análisis realizado al “Nuevo Modelo educativo”, se expresa lo siguiente:

- a) Si se espera que los niños de preescolar egresen con un nivel de dominio de inglés PRE-A1, es decir, ni siquiera un nivel A1, entonces para los estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Preescolar basta el nivel A2.
- b) Si se espera que los alumnos de primaria egresen con un nivel de dominio A2, entonces para los estudiantes normalistas de Licenciatura en Educación Primaria es suficiente un B1.
- c) Si se espera que los alumnos de secundaria egresen con

un nivel B1, los estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Secundaria requerirían un nivel B2.

d) Es impropio exigir a un estudiante normalista de todo el país un dominio bilingüe de idioma inglés, cuando será en el 2018 que apenas se le dará énfasis al bilingüismo en educación básica. Tal vez exigir el nivel C1 pudiese ser posible en veinte años (como lo señaló el ex Secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño Mayer) siempre y cuando en todas las escuelas de educación básica del país se cuente con suficientes maestros de inglés y se cumplan las horas esperadas de enseñanza del idioma.

e) Es un error metodológico y pedagógico gravísimo considerar, tanto en los planes y programas de estudio como en las escuelas normales del todo el país, el mismo nivel de inglés, dado que las diferencias contextuales y de población atendida requieren de estrategias diferenciadas.

VII. Sostenemos nuestra convicción respecto a que el contexto mexicano posee una riqueza inmensa en lenguas indígenas y por lo tanto se exige una conceptualización amplia de bilingüismo, trilingüismo, multilingüismo, y plurilingüismo que permita dar vida a un enfoque incluyente, fomentando así no sólo el aprendizaje del inglés en el futuro profesorado sino también el de lenguas maternas y naturales que serán necesarias para su labor en lugares donde éstas prevalecen.

VIII. La política de equidad e inclusión no puede ni debe sustentarse en el dominio del inglés como segunda o tercera lengua adicional, pues sesga la realidad de la equidad e inclusión, ya que la primera implica ofrecer al alumnado lo que necesita en función de las características individuales y contextuales donde se desenvuelve y, la segunda, consiste

en atender a la diversidad del estudiantado desde una mirada de los Derechos Humanos. Desde el enfoque inclusivo no debe visibilizarse única y exclusivamente la adaptación y ajuste a recursos y materiales propios de la población con discapacidad visual, tal como el braille y audios, implica de manera obligatoria el diseño universal, por ejemplo: señalética bilingüe, tiflotecnología bilingüe, intérpretes plurilingües, entre otros soportes de la comunicación.

Después de este análisis, la BENV exige a las autoridades que el nivel necesario y exigido para el perfil de egreso de los estudiantes normalistas sea B2, dado que es apto para los procesos de enseñanza-aprendizaje requeridos.

No aceptamos la certificación en el idioma inglés como requisito de titulación, ya que limitaría el egreso de nuestros estudiantes y generaría a futuro un problema de eficiencia terminal en las escuelas normales y un desequilibrio entre la oferta y demanda de docentes para la educación básica.

Nos oponemos a la explotación laboral que implicaría la exigencia de que los docentes se constituyan en los responsables de la enseñanza de este idioma en la educación primaria y preescolar.

La respuesta recibida a los posicionamientos anteriores por parte de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), nuevamente giró en torno a la necesidad del inglés para el campo laboral, acompañada de una exhortación a valorar su importancia en la formación de los futuros docentes, situación que impulsó a la Normal de Rébsamen a emitir un segundo documento en el que ratificó su postura y su contenido íntegro. A continuación se presenta el encabezado de dicho oficio, así como el cierre.

Xalapa, Ver. a 20 de diciembre de 2017

C. Dr. Mario Chávez Campos
Titular de la DGESPE
PRESENTE

C. Atn.: Mtro. César Romero Mojica
Director General de Desarrollo Académico

Los académicos de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BENV) reconocen y agradecen la disposición de las autoridades educativas al diálogo en un asunto medular del presente y futuro de la educación normal mexicana, sobre todo porque la voz de los colectivos docentes de estas casas formadoras pueden aportar mejoras sustanciales a las propuestas emanadas de los cambios curriculares y normativos; sin embargo, ante lo expresado por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) en su respuesta a nuestros planteamientos sobre el inglés, es necesario realizar las siguientes puntualizaciones y propuestas. (...)²

Por todo lo anterior, nos sumamos a los desafíos que conlleva mejorar el perfil de egreso de los normalistas, de formarlos críticamente ante las exigencias, tanto de su país como del mundo en el que se encuentran insertos; el pensamiento global del futuro docente no puede basarse sólo en bilingüismo, sino en la concreción de todas y cada una de las competencias profesionales que se buscan en él. La formación en las Escuelas Normales sigue siendo por demás pertinente para atender con calidad a los niños y jóvenes mexicanos, los resultados mismos de los exámenes de ingreso al servicio así lo corroboran; sin embar-

2 N. B. El cuerpo del documento lo constituye el contenido del apartado “Los ocho argumentos de la Normal de Enríquez en torno a la exigencia del nivel C1 del idioma inglés para la formación de los docentes”, en este mismo capítulo.

go, una política educativa mal planteada podría poner en riesgo la existencia de estas instituciones formadoras de docentes.

Continuamos abiertos al diálogo.

Atentamente

Mtra. Norma Engracia Lobato García.

Directora de la BENV

EL PENSAMIENTO DE LA NORMAL ANTE LA SOCIEDAD MEXICANA

Finalmente, y con la intención de hacer público el posicionamiento institucional sobre el idioma inglés para su aprendizaje en las normales, la Respetable Junta Académica decidió realizar la publicación de un texto sintético en un diario de circulación estatal, en éste se ratificó la postura inicial al respecto, con la finalidad de impactar en las decisiones de política pública respecto a la enseñanza de una segunda lengua.

Dicho documento se dirigió al presidente de la República Mexicana, al Secretario de Educación Pública, al titular de la DGESPE, a los directivos y docentes de la escuelas normales de México y a la opinión pública en general. Su contenido se presenta a continuación:

La Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BENV), con experiencia de más de 130 años en la formación de docentes para la Educación Básica, se ha caracterizado por ser una institución de vanguardia, con fuerte compromiso social, impulsora de una visión analítica y crítica de las políticas educativas. Ante la propuesta derivada de la Estrategia Nacional de Inglés, respecto a solicitar

la certificación en inglés en el nivel C1 a los egresados de las Escuelas Normales y adicionalmente exigirla como requisito para poder titularse, realiza el siguiente pronunciamiento:

1. La llamada Estrategia Nacional de Inglés constituye una política educativa de exclusión, puesto que dificulta el ingreso y egreso de la educación superior, en este caso de las Escuelas Normales.

2. Se observa que, de acuerdo con la Estrategia, a los normalistas que egresen como licenciados se les exigirá un nivel de inglés incluso más alto que a otras Instituciones de Educación Superior que por su propio campo laboral así lo requieren. Por lo tanto, el nivel de inglés solicitado constituye una política excluyente, que desalentará el ingreso a las Escuelas Normales.

3. Se desvirtúa el objetivo de las Escuelas Normales, ya que se le dedica más tiempo al estudio del inglés que a los conocimientos pedagógicos y trayecto de práctica. Es inconcebible que en las instituciones formadoras de docentes se privilegie el bilingüismo (1800 horas), por encima del desarrollo de las competencias profesionales que el perfil del docente mexicano requiere.

4. La Estrategia Nacional de Inglés es una política de explotación laboral, ya que, a un maestro en servicio, con la pretensión de ser bilingüe, adquirirá la responsabilidad de enseñar inglés, en lugar de contratar especialistas en la enseñanza del idioma. Adicionalmente, si la idea es que los futuros docentes enseñen inglés en Educación Básica, bastará para ello el nivel B2, de acuerdo a lo propuesto en el Modelo Educativo 2018.

5. No existen las condiciones pedagógicas para alcanzar el nivel C1. Un análisis de las mallas curriculares propuestas

para el plan 2012 revela que, a pesar de las actualizaciones que contemplan un incremento en el número de horas curriculares y de aprendizaje autónomo, no habría condiciones temporales ni curriculares para poder cubrirlas; debido a las exigencias de los demás cursos, a los distintos ritmos de aprendizaje de los alumnos y a la diferencia entre las secuencias lógicas de aprender un segundo idioma y de aprender a enseñarlo.

6. Se pone en riesgo la riqueza de las lenguas indígenas en nuestro país al privilegiar el idioma inglés. Una educación incluyente exigiría la búsqueda del aprendizaje de lenguas maternas y naturales en los futuros docentes; sobre todo de aquellos estudiantes normalistas que desarrollarán su labor profesional en contextos indígenas.

7. El enfoque inclusivo que presume la Estrategia contempla única y exclusivamente la adaptación y ajuste a recursos y materiales propios para la población con discapacidad visual, situación que excluye al resto de las necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

Con fundamento en los puntos anteriormente señalados, la BENV exige una profunda y seria revisión a las decisiones pedagógicas y normativas para las Escuelas Normales, derivadas de la “Estrategia Nacional de Inglés”.

Reconocemos que el aprendizaje del idioma inglés es una herramienta necesaria en un mundo globalizado. Sin embargo, dicha Estrategia no puede implementarse en detrimento de las competencias profesionales para la docencia. Una política educativa con omisiones y desventajas constituye un riesgo para la formación de los docentes de Educación Básica que nuestro país necesita.

La BENV continúa abierta al diálogo con las autoridades

educativas y convoca a las Escuelas Normales Mexicanas a sumarse a este pronunciamiento.

El documento anterior fue signado por la Respetable Junta Académica de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” en febrero del 2018, después de un periodo de comunicación constante con la DGESPE y la resistencia de las autoridades institucionales en turno; para su emisión, la publicación fue pagada con fondo recolectados de la misma comunidad, así como con fondos institucionales.

Aunque el idioma inglés sigue siendo un espacio curricular que cubre un alto porcentaje de la malla propuesta en 2018 para la formación de los futuros docentes mexicanos, se logró disminuir la presión sobre los niveles a alcanzar por los normalistas, así como su estatus de materia seriada, lo que la convertiría en un fuerte obstáculo en la escolaridad de los futuros profesores y en motivo de deserción al interior de las normales mexicanas, como ya sucede con la propuesta curricular 2012 para la Licenciatura en Educación Primaria y la Licenciatura en Educación Preescolar. Este fue el primer paso de la defensa del normalismo por esta casa de estudios durante 2018 y 2019.

REFERENCIAS

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2015). Recuperado de ANUIES: <http://catalogo-buenas-practicas.portal.anui.es.mx/wp-content/blogs.dir/71/files/sites/71/2016/12/Visi%C3%B3n-de-la-anui.es-frente-a-las-actuales-necesidades.pdf>

- Background to language learning. (2011). En M. Spratt, A. Pulverness, & M. Williams, *The Teaching Knowledge Course, Modules 1, 2 and 3* (págs. 53-83). Londres: Cambridge University Press.
- Centro Nacional para la Educación Superior. (2017). *Licenciatura en la Enseñanza de Inglés*. Recuperado de <http://www.ceneval.edu.mx/licenciatura-en-ensenanza-en-ingles>
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2012). *Planes de estudio*. Recuperado de <http://www.dgespe.sep.gob.mx/>
- DOF (2013). Decreto número 11/09/13 por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente.
- INEE (2017). *Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado* (PRONAEME). México.
- Instituto Politécnico Nacional . (2017). *Titulación*. Recuperado de <http://www.ipn.mx/egresados/Paginas/titulacion.aspx>
- Richards, J.(2007). *Interchange Test Crafter*. Inglaterra: Cambridge University Press.
- SEP (2017). Comunicado 184. En <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-184-presenta-nuno-mayer-la-estrategia-nacional-de-ingles-para-que-mexico-sea-bilingue-en-20-anos>
- Tecnológico de Monterrey. (2017). *Graduación*. Recuperado de http://escolar.tol.itesm.mx/Procedimiento_Graduacion.pdf
- Universidad Anáhuac de México. (2017). *Idiomas*. Recuperado de <http://web.uas.mx/uams/index.php/idiomas>
- UNAM. (2017). *Exámenes de Idiomas*. Recuperado de <http://enallt.unam.mx/index.php?categoria=4&subcategoria=32>
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2017). *Perfil de ingreso, egreso y requisitos*. Recuperado de https://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/investigacion/aala/lic_lenguainglesa/perfil_ingreso_egreso.html
- Universidad Autónoma de Chiapas. (2017). *Licenciatura en Enseñanza de Inglés*. Recuperado de http://elsc.unach.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=4&Itemid=5

- Universidad Autónoma de Querétaro. (2017). *Licenciado en Lenguas Modernas*. Recuperado de <http://www.uaq.mx/index.php/oferta-educativa/programas-educativos/fil/336-licenciatura-en-lenguas-modernas-ingles>
- Universidad Veracruzana. (2017). *Lengua Inglesa*. Recuperado de <https://www.uv.mx/docencia/programa/Contenido.aspx?Programa=LEIN-08-E-CR>
- Universidad Veracruzana. (2017). *Modelo Educativo Integral y Flexible*. Recuperado de <https://www.uv.mx/meifingles/>

CAPÍTULO III

ANÁLISIS LEGAL SOBRE LA REFORMA EDUCATIVA 2013

Flavia Beatriz Ramos García

En este capítulo se plantea un análisis de diferentes documentos que constituyen la base legal sobre la que el gobierno federal ha instaurado la Reforma Educativa desde el año 2013.

1. ANÁLISIS DEL ARTÍCULO TERCERO CONSTITUCIONAL

A partir del texto constitucional vigente (Secretaría de Gobernación, 2016), se sugiere la siguiente reformulación:

Art. 3º Constitucional. Toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado –Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios– impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias.

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

I. Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por com-

pleto ajena a cualquier doctrina religiosa; II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

Además:

- a) Será democrática, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;
- b) Será nacional, en cuanto –sin hostilidades ni exclusivismos– atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura;
- c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.

III. Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo de la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria y secundaria para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, los maestros y los padres de familia en los términos que la ley señale.

IV. Toda la educación que el Estado imparta será gratuita;
(Reformada mediante decreto publicado el 9 de febrero de 2012)

V. Además de impartir la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos –incluyendo la educación inicial y a la educación superior– necesarios para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura;

VI. Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades. En los términos que establezca la ley, el Estado otorgará y retirará el reconocimiento de validez oficial a los estudios que se realicen en planteles particulares. En el caso de la educación preescolar, primaria y secundaria, los particulares deberán:

a) Impartir la educación con apego a los mismos fines y criterios que establecen el segundo párrafo y la fracción II, así como cumplir los planes y programas a que se refiere la fracción III; y

b) Obtener previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público, en los términos que establezca la ley;

VII. Las universidades, escuelas normales y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y admi-

nistrarán su patrimonio. Las relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el apartado A del artículo 123 de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere;

VIII. El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, las entidades federativas y los Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan, y

IX. Para garantizar la prestación de servicios educativos acorde a las necesidades reales del país, se crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa. La coordinación de dicho sistema estará a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación será un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Corresponderá al Instituto evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.”

Los cambios que aquí se proponen se fundamentan en la siguiente argumentación:

- La ley establecerá los mecanismos y acciones necesarios que permitan al Instituto y a las autoridades educativas federal

y locales una eficaz colaboración y coordinación para el mejor cumplimiento de sus respectivas funciones. Se omite el término de calidad a la educación; puesto que, en su origen dentro de una cadena meramente productiva, este concepto contradice la esencia filosófica de este artículo. Por otro, lado el término integral incluye aspectos cualitativos de mayor orden axiológico que el denominado “calidad”; puesto que el primero interpele a la consideración del desarrollo de todas y cada una de las dimensiones de la persona, el segundo aspira sólo al máximo logro académico, lo que representa una visión reduccionista de la educación. La asesoría de un especialista en constitución a los legisladores podría clarificarles al respecto.

- Se propone analizar y replantear el agregado que se había hecho en este artículo facultando al congreso para modificar condiciones laborales a los trabajadores del sector educativo que violentan derechos adquiridos por conquista histórica. Se sentó el precedente de una ley discriminatoria sobre todo con los docentes de la educación básica y media superior y fue el punto de partida para las modificaciones subsecuentes a la *Ley General de Educación*, la emisión de la *Ley General del Servicio Profesional Docente* (LGSPD).
- Se considera pertinente eliminar el exceso descriptivo en la estructura y funcionamiento del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), por el carácter ideológico filosófico, axiológico, y teleológico que caracteriza al artículo, seguramente un experto constitucionalista coincidirá con la postura de que todo lo que se sugiere eliminar en éste, debe incluirse en los reglamentos derivados de la creación del Instituto.

- Se enfatiza en varios apartados una política discriminatoria a las escuelas normales, que son mencionadas como instituciones de educación superior y sin embargo excluidas de la autonomía curricular, económica y de gestión que merece toda institución de educación superior. Desde las normales exigiremos estos niveles de autonomía.

2. ANÁLISIS SOBRE LA LEY GENERAL DEL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE

La *Ley General del Servicio Profesional Docente* fue publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 11 de septiembre de 2013. Para efectos de este trabajo se han recuperado ideas de los documentos públicos denominados *Análisis de las Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*, del INEE (BENV, 2015) y *La educación normal en México. Elementos para su análisis* (INEE, 2017), considerando que estos argumentos nos permiten sustentar que se constituye en una legislación lesiva para los trabajadores de la educación de este país.

De los artículos de la LGSPD con implicaciones en la educación normal, se destacan el artículo 24 y el transitorio 22; que, en lo general, tienen impacto en la disminución de la matrícula de las escuelas normales y de la total atribución que se otorga a la Secretaría de Educación Pública para el diseño de planes y programas.

En el Título Primero, Capítulo III. Del Ingreso al Servicio. Artículo 24 (DOF 2013b), se señala que:

En los concursos de oposición para el Ingreso que se celebren en los términos de la presente Ley podrán participar

todas las personas que cumplan con el perfil relacionado con el nivel, tipo, modalidad y materia educativa correspondiente; así como con los requisitos que establezca la convocatoria respectiva, en igual de condiciones, sin demérito de origen, residencia, lugar o formación profesional. En la educación básica, dicho perfil corresponderá al académico con formación pedagógica o áreas afines o áreas afines que corresponda a los niveles educativos, privilegiando el perfil pedagógico docente de los candidatos; también se considerarán perfiles correspondientes a las disciplinas especializadas de la enseñanza.

Este artículo representa la concreción de un proceso de debilitamiento sistemático que apunta hacia la extinción de las escuelas normales: si lo que la Reforma Educativa buscaba era incrementar la calidad de la educación, entonces es incomprensible que se consienta que los nuevos maestros puedan contar únicamente con una formación “afín” a la labor educativa, y no exigir, en cambio, una preparación especializada para esta tarea. Si bien, en teoría, se busca una educación de calidad, contradictoriamente se da pie a que los nuevos docentes sean egresados de escuelas que no privilegian la preparación pedagógica.

Resta valor a la formación normalista, afectando así no sólo la matrícula, sino la relevancia social de estas instituciones. La disminución del estudiantado normalista, además de generarse por el hecho de que un universitario tenga la posibilidad de solicitar su examen de ingreso al servicio profesional docente, posiblemente se intensificará, ya que las universidades “deberán construir la oferta académica de la que ahora carecen” (SEP, 2017). La brecha entre las instituciones universitarias y las escuelas normales es enorme; ejemplo de ello son su matrícula, su infraes-

estructura, el presupuesto asignado, y los cuerpos académicos, entre otras razones, porque las universidades gozan de autonomía. Cabe destacar que, mientras las primeras concentran a más del 90% del estudiantado de ese nivel, las segundas apenas alcanzan un escaso 3 por ciento.

Transitorio 22 que señala: la Secretaria formulará un plan para iniciar a la brevedad los trabajos formales, a nivel nacional, de diagnóstico, rediseño y fortalecimiento para el sistema de normas públicas, a efecto de asegurar la calidad en la educación que se imparta y la competencia académica de sus egresados, así como la congruencia con las necesidades del sistema educativo nacional.

La Escuela Normal Veracruzana (BENV, 2015) plantea que:

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

Es necesario hacer hincapié en que existe una amplia diversidad entre las escuelas normales, la cual obedece en gran medida al momento histórico y el contexto que las originó. Así tenemos las centenarias –nacidas en el periodo prerrevolucionario de la reforma liberal–, las rurales –creadas ante la necesidad de formar profesores que atendiesen a la niñez mexicana en las zonas más alejadas de las urbes–, los centros regionales de los años setentas –proyectados como respuesta a la regulación del magisterio–, las de especialización –centradas en la formación de docentes que atendieran la educación especial– y las escuelas normales superiores que en sus inicios regularizaban a profesores de educación me-

dia en una modalidad intensiva. Estas diferencias persisten a pesar de los esfuerzos unificadores a partir de 1984 y han atendido necesidades educativas de toda la población en la vastedad de su variado territorio.

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

El fin social de la educación pública se ve socavado por las reformas operadas a partir de la LGSPD, y con las directrices emitidas por el INEE (2017) se percibe la misma tendencia hacia las escuelas normales, bajo el argumento de su necesaria transformación; el sentido nacionalista de la educación se ve sometido al modelo neoliberal, a la formación de individuos sin identidad e ignorantes de sus raíces históricas. Se privilegia la eficiencia al responder a un modelo económico que sólo beneficia a los sectores empresariales.

Por su parte, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2017) plantea que:

La planeación prospectiva, la elaboración de estudios diagnósticos, el seguimiento de metas, los procesos de autoevaluación institucional y la rendición de cuentas forman parte de las herramientas metodológicas que se siguen impulsando desde el PACTEN, para asegurar que los equipos estatales construyan una propuesta tendiente a mejorar la calidad educativa de las instituciones y consolidar sus sistemas estatales de formación inicial de docentes (SEP,

2016). Estas acciones se dan ahora en el marco de la publicación de la *Ley General del Servicio Profesional Docente*, la cual señala en su último artículo transitorio que la SEP “formulará un plan integral para iniciar a la brevedad los trabajos formales, a nivel nacional, de diagnóstico, rediseño y fortalecimiento para el Sistema de Normales Públicas, a efecto de asegurar la calidad en la educación que imparta y la competencia académica de sus egresados, así como su congruencia con las necesidades del sistema educativo nacional” (LGSPD, transitorio vigésimo segundo, septiembre 11, 2013); a la vez, en esta misma ley se estipula la apertura de los concursos de ingreso al Servicio Profesional Docente para los egresados de otras licenciaturas e instituciones de educación superior mediante la emisión de convocatorias públicas abiertas.

Preocupa que, mientras las entidades no han avanzado en la construcción de un plan de reemplazo de sus docentes de educación básica mediante el establecimiento de cotas de formación de docentes por licenciaturas en sus escuelas normales, ahora se incluya a egresados de otras profesiones en este proceso.

Estos planteamientos nos permiten aseverar la extralimitación de funciones del INEE al emitir las *Directrices* (2015) para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica y la falta de articulación entre este organismo y la Secretaría de Educación Pública a través de la DGESPE, por no considerar diagnósticos y propuestas sobre el subsistema de educación normal.

Argumentos relevantes respecto de la *Ley General del Servicio Profesional Docente*

La Reforma Educativa 2013 apunta a modificar el texto legal de los artículos 3° y 73° constitucionales. A la ley se le insertaron los conceptos *calidad* e *idoneidad* de los docentes; según esto, se busca una mejora para los estudiantes de educación básica y para la selección-exclusión del profesorado. En congruencia, se reformó también la *Ley General de Educación*, en la cual se insiste en el derecho de todos los estudiantes de educación básica para gozar de “calidad” educativa. Para lograr tal cometido, ya en el ámbito político-social, al docente se le asigna toda la responsabilidad del estado actual de la educación. Ello da pauta para considerar necesario un tipo especial de educador que se define como “idóneo”. De acuerdo con la interpretación de calidad requerida para tal efecto, se crearon dos nuevas leyes reglamentarias o secundarias: la *Ley del servicio profesional docente* (LSPD) y la *Ley del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación* (INEE); este instituto se encarga de realizar las evaluaciones estandarizadas para toda la República.

También se instituyó el Servicio profesional docente (SPD), parte sustancial de la reforma del artículo 73. En el párrafo XXV se puede leer el siguiente texto constitucional:

para establecer el Servicio Profesional Docente en términos del artículo 3° de esta Constitución; establecer, organizar y sostener en toda la República escuelas rurales, elementales, superiores, secundarias y profesionales; de investigación científica, de bellas artes y de enseñanza técnica” (DOF, 2013b). La modificación de la *Ley General de Educación*, la promulgación de la Ley del INEE y la Ley del SPD son las principales modificaciones de los artículos 3° y 73. Éstas constituyen la esencia de Reforma Educativa 2013.

a) El papel del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)

No cabe duda de que un propósito central de la Reforma Educativa es deslindar la competencia laboral “del” sindicato respecto de la profesión o educativa (centrada, en adelante, en los criterios para evaluar el desempeño y el mérito para el ingreso, la promoción y la permanencia en el servicio docente), de la que queda excluido y relegado al papel de observador. Incluso, su participación queda al mismo nivel de las organizaciones no gubernamentales. (Bensusán, 2013)

Los patrones mexicanos, empezando por el mismo Estado, tienen cada vez menos compromiso con los derechos de los trabajadores. Con la Reforma Educativa 2013 y la *Ley del Servicio profesional docente* se imponen condiciones arbitrarias para que un docente conserve su trabajo. Así, se cumple el anhelo de los empleadores de México: reducir obligaciones con los trabajadores, particularmente, en la seguridad laboral, que se define, en primer término, como el derecho a la permanencia en el trabajo. Desde luego, esta acción gubernamental también se traduce como tendencia política social a favor de los dueños particulares de empresas del ramo educativo, incluso los de otra índole.

Volviendo al concepto de idoneidad, no es ocioso aclarar que esta capacidad se interpreta a través de un examen objetivo que dura entre cuatro y seis horas. A través de él se determina si el docente cuenta o no con la calidad para cumplir con la encomienda, independientemente de su experiencia, de sus años de servicio y de las habilidades que pueda poseer, cualidades que no se consideran en ese instrumento evaluatorio objetivo. Este concepto podría ser el paradigma más importante en el conjunto

de normas antes abordadas, no sólo por el cuestionamiento acerca de la capacidad del trabajador, sino por la oportunidad que se otorga a algunos actores y grupos políticos de desacreditarlo por su eventual *no idoneidad*.

Para que a una escuela lleguen maestros idóneos, por ejemplo, se necesita un sistema que promueva la profesionalización docente, proveyendo formación inicial de calidad, implementando mecanismos efectivos de selección y desarrollando sistemas efectivos de evaluación y desarrollo continuo. Al mismo tiempo, desde el sistema, hay que asegurar que los maestros lleguen a las escuelas y las clases, poniendo fin a las principales causas del ausentismo docente, como los paros sindicales, la capacitación en horario escolar y los trámites burocráticos. (Mexicanos, 2013)

La Reforma 2013 es laboral porque transforma, a través de la Ley del SPD, el tipo de contratación, reconocimiento, promoción y permanencia de los trabajadores de la educación pública. Demanda la flexibilización (fácil despido) en la contratación y permanencia de los trabajadores de la educación al servicio del estado por falta de idoneidad, para desprotegerlos de la seguridad laboral, estableciendo mecanismos parecidos a los que se operan en el sector privado.

Una segunda condición que afecta el cumplimiento de la ley expone que, de aplicarse los postulados del SPD, podría existir ingobernabilidad tanto en el sistema educativo nacional como en el mismo estado nación. El vacío de poder, al final, está siendo llenado o usurpado, nuevamente, y de manera más o menos natural, por el mismo SNTE. Éste no gobierna ni decide cómo opera el sistema educativo nacional, sólo decide y elige a quienes ocupan las secretarías estatales del ramo, coordinándose

con los poderes, en particular con los gobernadores en turno, en claro acuerdo, no siempre legal ni provechoso, con las fuerzas políticas fácticas.

Los sistemas educativos se privatizan gracias a la reforma. La calidad, concepto incierto, justifica acciones que excluyen la educación pública y el despido de los trabajadores. En los artículos del 52 al 54 de la Permanencia en el Servicio en la Ley del SPD se estipula que la permanencia y función en la institución de los trabajadores docentes de la educación privada queda a criterio del patrón.

El modelo socioeconómico y político neoliberal requiere asideros legales, ideológicos, políticos y, estratégicamente, educativos. En relación a este último tema, la justificación legal más contundente para la segunda década del siglo XXI en México es, precisamente, la Reforma Educativa 2013, con sus tres leyes secundarias: *Ley General de Educación*, *Ley del INEE* y *Ley del Servicio Profesional Docente*.

b) La Reforma Educativa 2013 como factor de la cosmovisión neoliberal

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la asociación civil Mexicanos Primero y los gobiernos estatal y federal toman la reforma como una apuesta por la libertad de competencia, es decir, el derecho de cualquier persona a pugnar por las oportunidades de inversión. Definen una perspectiva que pudiera ser meritocrática, el derecho que tiene un individuo en la sociedad democrática a recibir los beneficios correspondientes con su mayor esfuerzo. El SPD,

contenido en el artículo 73 constitucional, establece estrictos lineamientos para la asignación de espacios de trabajo docente de nueva creación.

El SPD asigna al INEE la tarea de desarrollar las evaluaciones. La muy dudosa certificación de idoneidad justifica las acciones de examinación punitiva a los docentes, categoría que se sustenta en el pretexto de consentir la calidad pregonada por la norma. El INEE se encarga de elaborar instrumentos que determinen si un docente es idóneo o no para ejercer su profesión, sin importar la experiencia o las habilidades que no se destaquen en la prueba. Por otro lado, los grupos empresariales descalifican, desde un inicio, el espacio público para los niños con menores oportunidades.

El INEE elabora el conjunto de evaluaciones que determinan las oportunidades y beneficios para los adscritos al sistema educativo nacional. Con algún insumo mínimo y un examen digital, en línea, de entre cuatro y ocho horas, alumnos, docentes y directivos son reconocidos, o no, para estudiar, laborar o mantenerse al frente de la dirección escolar. Se trata de una acción que demanda el logro de algún tipo de estándar para no ser excluido. Es incierto lo que se dice, que los inspectores deben ser evaluados igualmente. El artículo 23 de la Ley del SPD menciona, para el caso de los docentes de nuevo ingreso, que en la educación básica y media superior, las autoridades educativas y los organismos descentralizados podrán asignar las plazas que durante el ciclo escolar queden vacantes

Con estricto apego al orden de prelación de los sustentantes, con base en los puntajes obtenidos de mayor a menor, que resultaron idóneos en el último concurso de oposición y que no hubieran obtenido una plaza anteriormente. (...) La ads-

cripción de la plaza tendrá vigencia durante el ciclo escolar en que sea asignada y el docente podrá ser readscrito, posteriormente, a otra escuela conforme a las necesidades del servicio. (DOF, 2013b).

El criterio “examen estandarizado”, casi exclusivo para definir la idoneidad, termina convirtiéndose en un sesgo que sólo puede justificarse por medio de la demagogia.

Una evaluación excluyente y estandarizada, en un país con características polarizadas, cancela la meritocracia y, por lo mismo, la democracia no se logra consumir. En otro sentido, genera confusión, abusos y temor en docentes y demás actores del sistema educativo nacional, de tal manera que las secciones antidemocráticas del SNTE y de otros organismos sindicales utilizan los espacios de poder y, una vez más, provocan el clientelismo y la cooptación de sus agremiados. La Reforma educativa ratifica, entonces, mecanismos antidemocráticos nacidos mucho antes.

La, normativa del artículo 73 constitucional, señala que el docente puede determinarse como insuficiente en el desempeño, lo que en la complementaria se define como “no idóneo”. Si el docente no logra superar esta calificación tras ciertas capacitaciones y reevaluaciones podría perder su empleo. Según se observa en dicha ley: “se darán por terminados los efectos del nombramiento correspondiente sin responsabilidad para la autoridad educativa o el organismo descentralizado, según corresponda”.

Al docente, de acuerdo con la Ley del SPD, se le coloca en un régimen especial que se traduce en la negación de la seguridad laboral. Ello se justifica, según declararon los resolutive de los amparos contra la ley, “por el interés superior de la infancia a tener docentes idóneos y gozar de una educa-

ción de calidad” (Art. 4º constitucional). La “no idoneidad” y el despido no aplican de la misma manera para instituciones privadas; en ellas, el despido del trabajador queda a criterio del director del plantel. Una vez más, la cosmovisión neoliberal, la prerrogativa de la economía del mercado exime al director de la responsabilidad con la norma, lo que conviene para sus intereses mercantiles –no educativos–, así el director-empresario puede mantener al trabajador docente como mejor le convenga.

c) Cosmovisión neoliberal de la educación sustentada en la injusticia y la irracionalidad

Las normativas de la Reforma Educativa 2013 establecen que el despido para trabajadores del servicio público no aplica de la misma manera o con la misma severidad que en el sector privado. En este último, sólo se considera el libre arbitrio del patrón como autoridad máxima de una empresa particular. Si el directivo, que suele administrar con sentido empresarial su negocio escolar, lo considera conveniente, queda a su criterio despedir al docente. En contraste, para el trabajador del servicio escolar público, en caso de no aprobar las evaluaciones pertinentes, el despido es obligatorio. En la Ley del SPD, de acuerdo con los artículos 52 y 53, se advierte que la evaluación es en sí punitiva, no correctiva o preventiva, como se esperaría que fuera si efectivamente se pretendiera mejorar nuestro sistema educativo.

La lógica de despido que se aplica para los no idóneos del servicio público, pero no para los de educación privada, es, evidentemente, inequitativa. Se favorece a la empresa privada con polí-

ticas que, aparentemente, benefician la seguridad laboral de sus trabajadores.

El informe del INEE no aporta ninguna cifra real sobre los salarios de los maestros, presenta promedios engañosos nada más, cuando sabemos que hay una escala de salarios bastante diferenciada. Concluye que si bien los salarios no son tan competitivos, como los de otras profesiones, existen ventajas, como son la protección de su salario, la compatibilidad entre trabajo docente y el hogar y seguridad en el empleo. Tampoco aporta ningún dato sobre las dobles plazas, ni sobre los montos de carrera magisterial.

En ese mismo sentido, se establece con las modificaciones a la LGE, la exclusión del SNTE de la política educativa oficial, lo que para los especialistas, y desde el sentido común, parece un acierto de la reforma. La ley del SPD suplanta el criterio de lealtad al sindicato y a sus cúpulas por el de meritocracia, con el que el INEE da las pautas para que las asignaciones, promociones, reconocimientos y permanencias en el trabajo sean más justas, al menos ésta es la intención, ya que de esa manera quedó definido en los textos correspondientes. Podemos decir que la Reforma Educativa 2013 propone una práctica meritocrática y, por lo tanto, en ese aspecto, promueve la democracia.

La falta de legitimidad no tendría por qué demeritar la postestad de la Reforma Educativa 2013, pero lo hace; aun así, éste no es su mayor problema. La misma autoridad evidencia su incapacidad para suspender las prerrogativas del SNTE, como lo demanda la LGE. En el controvertido y complejo tema de la evaluación para la permanencia, a casi tres años de anunciarse, no se implementó ninguna acción contundente al respecto, básicamente, se notifica la reprogramación de calendarios para

la entrega de evidencias, una de las fases del proceso previa al examen. Las atribuciones otorgadas al SPD: promoción, reconocimiento y control del nuevo ingreso, no han tenido impacto efectivo, pues el SNTE, prácticamente, las anuló. Para concretar, no ha pasado nada significativo o determinante para intuir que la democracia avanza por vía de la propuesta legal. Se mantienen las prácticas clientelares, llamadas “charras” en el mismo sindicato, el cual, al parecer, seguirá determinando políticas y funcionarios en los estados y, de manera menos contundente, en la federación.

En la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV) se contrataron nuevos funcionarios, ajenos al sistema de asignación de plazas de nueva creación, para llevar a cabo las evaluaciones y adscripciones. Estos delegados, al parecer, intentaron hacer efectivas las normas del SPD para los jóvenes de nuevo ingreso. La asignación, efectivamente, como lo demanda la norma, debe hacerse con estricto orden de prelación en favor de quienes obtuvieron los mejores resultados en el examen, a quienes deberían ofrecerse las mejores oportunidades. Sin embargo, el resultado fue otro, pues a los mejor calificados se les asignó, arbitrariamente, plazas lejanas e inseguras; mientras que plazas con mejor ubicación se cedieron a licenciados de menor calificación.

En el caso de los aspirantes a una plaza de educación preescolar, de una bolsa de 300, a las ocho más idóneas se les dio a escoger entre 10 posibilidades, siete de ellas muy lejanas. El segundo mejor lugar del examen, de la generación 2012-2016, cuya familia reside en Xalapa, quedó ubicado en una localidad a ocho horas de la ciudad, en el norte de Veracruz; al restante 80% les correspondieron mejores lugares de trabajo. Esta

circunstancia habla de la incapacidad del SPD para gestionar la meritocracia en la asignación de plazas de nueva creación. El engaño no concluye ahí, ésta es sólo la primera de las etapas del fraude que ha constituido la norma en su aplicación.

Resulta más antidemocrático y autoritario cuando los nuevos profesionistas llegan a su asignación de plaza original. En el oficio de nombramiento se lee que un docente con este rango queda como intransferible, lo cual lo condiciona a no ser removido, por lo menos, en dos años. Resulta que el sindicato, con la anuencia de la autoridad, opera las llamadas “cadenas internas” en la zona, que provoca traslados de docentes nuevos a comunidades muy apartadas de su lugar de adscripción original; normalmente los envían a los peores territorios de la zona escolar, franca violación a las normas del SPD, de la LGE y del mismo artículo tercero constitucional. Esto se hace con la connivencia de la autoridad correspondiente. En su descargo, podemos decir, ésta no cuenta con el poder político y la legitimidad para la gobernación, lo cual le permitiría implantar la autoridad que le corresponde como actor del sistema educativo nacional.

Esto evidencia que, contrariamente a lo estipulado por la Reforma Educativa 2013, el sindicato tiene la capacidad, ilegal y violatoria de operar. El criterio de ubicación del trabajador queda en manos de las zonas escolares, organizadas en delegaciones del SNTE. Sólo aplica la lealtad sindical, es decir, la filiación de prerrogativas hasta comprar la ubicación de plazas. Se supone que la Reforma pretendía evitar esto, por lo que se justificó su implementación, lo cual ahora constituye un fraude.

La Reforma Educativa 2013, a través de la Ley del SPD, cuestiona la permanencia por falta de idoneidad, atenta contra principios esenciales de seguridad laboral e inclusión en el trabajo docente. A pesar de que se trata del contingente más numeroso e importante del país, el estado destruyó el compromiso con los maestros de educación básica y, oportunamente, ellos harán lo mismo con él. Esta ruptura representa un fenómeno de erosión del bienestar social y el fracaso de los estatutos de la democracia y de la política. Al fragmentar el compromiso de la SEP con sus trabajadores, a estos últimos se les niega la seguridad en el empleo y se les expone a una evaluación punitiva, autoritaria en muchos sentidos. No se toma en cuenta la experiencia y la sensibilidad en un tipo de trabajo que exige carisma especializado, característica esencial en la construcción de la humanidad. A los docentes se le despoja de derechos, se les condena a la pérdida de garantías, se disipa su misma condición de ciudadanía y eso, por contagio, se trasmite, sensiblemente, a sus alumnos.

Arnaut (2014) menciona que la *Ley general del servicio profesional docente* “aparentemente no tiene más sentido que el afán de congraciarse con las propuestas de los grupos de presión empresariales (...), que se corre el riesgo de que la rectoría educativa que el Estado intenta recuperar de manos del SNTE se traslade a los empresarios” (2013). Los empresarios por su parte critican así al sindicalismo en su contubernio con el estado y en detrimento de la educación en México.

El sindicato aludido, en tanto se constituye como un corporativo del PRI, se asume como una pieza fundamental en la gobernación nacional, estatal y regional del país. Los investigadores Del Castillo (2014), Arnaut (2014) y Aguerrondo (2014), tienen serias preocupaciones de que las condiciones de falta de legitimidad

del gobierno actual se agraven con la marginación del sindicato. Despojar al SNTE de sus canonjías ha sido lento pero sistemático y contundente. Sin embargo, desde la academia hay un temor más profundo y es que lejos de quedar el control de la educación en una SEP congruente con su misión y en un Servicio Profesional Docente operativo, ahora pase a ser gobernada por la cúpula empresarial corrupta que controla una parte importante del gobierno de México. Concluimos con las palabras de Arnaut: (2014)

En la *Ley General del Servicio Profesional Docente* (LGSPD) encontramos algunas normas y un lenguaje que aparentemente no tienen más sentido que el afán de los redactores por congraciarse con las propuestas de los grupos de presión empresariales. Esto parece dar la razón a quienes piensan –fundamentadamente– que se corre el riesgo de que la rectoría educativa que el Estado intenta recuperar de manos del SNTE, se traslade a los empresarios..

REFERENCIAS

- Agencia el Quadratín (2015). De 68 lenguas indígenas del país, 14 se hablan en Veracruz. Academia veracruzana de las lenguas indígenas en <https://veracruz.quadratin.com.mx/En-Veracruz-se-hablan-14-lenguas-indigenas-en-el-pais-existen-68/>
- Arnaut Salgado, Alberto (2014). Lo bueno, lo malo y lo feo del Servicio Profesional Docente., en Del Castillo Gloria (2014).
- Bensusán, Graciela y Tapia, Luis Arturo (2014). Los problemas de la implementación de la “reforma educativa”, en Del Castillo.
- BENV (2015). Análisis de las Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica del INEE. México: BENV.
- Bracho González, Teresa (2014). Evaluación y política educativa. Preguntas centrales y algunas respuestas en el marco de la actual reforma educativa en México, en Del Castillo (2014).

- Del Castillo, Gloria Et. al. (2014). *Reforma educativa ¿Qué estamos transformando? Debate informado* (Flacso: México).
- DOF (2013a). Decreto por el que se reforma el artículo tercero de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* en http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013.
- DOF (2013b). Decreto por el que se expide la *Ley General del Servicio Profesional Docente*. (DOF México).
- DOF (2018a). *Acuerdo No. 14/07/2018 Por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica*. México: DOF. En: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533906&fecha=03/08/2018.
- DOF (2018b). *Ley General de la Infraestructura Física Educativa*. México: DOF 19/01/2018 en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIFE_190118.pdf.
- DOF (2016). *Ley General de Educación*. México: DOF 21/07/2016 en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lge_1993/LGE_ref32_01jun16.pdf
- INEE (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. México. Autor
- Mexicanos primero (2013). *Informe anual*. México. Autor
- ONU (2006). *Convención internacional de los derechos para las personas con discapacidad*. USA: ONU 13/12/2006. En: https://www.pleinclusion.org/sites/default/files/convencion_onu_If.pdf
- Secretaría de Gobernación (2016). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de: <http://www.dof.gob.mx/constitucion/constitucion.pdf>
- SEV (2017a). *Concurso de oposición para el ingreso al servicio. Ciclo escolar 2017 - 2018*. Xalapa, Veracruz- México: SEV
- SEP (2017b). *Modelo Educativo 2018. Para la Educación Obligatoria*. México: SEP. En: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_Obligatoria.pdf

CAPÍTULO IV

LAS MALLAS CURRICULARES 2018. EL ANÁLISIS

Flavia Beatriz Ramos García
Kena Vásquez Suárez

En el mes de mayo de 2018, la Respetable Junta Académica de la BENV planteó la decisión colegiada de postergar por un año la implementación de los planes y programas de estudio propuestos ese año, considerando que el proceso de construcción curricular aún no estaba concluido. Las razones de esta determinación se dieron a conocer a las autoridades educativas estatales y federales, particularmente, a la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), encabezada por el doctor Mario Chávez Campos, quien no recibió con sensibilidad los argumentos académicos planteados.

En las propuestas curriculares se explicitaba sólo parcialmente la definición de su enfoque; se encontraba desdibujada la congruencia interna en las mallas; no se trascendía al modelo curricular de educación básica, como idealmente debería ser. En ese mes tampoco se había iniciado la fase de diseño de los programas; no existía claridad de la política que se establecería con respecto al idioma inglés en la formación de docentes y tampoco se habían construido los marcos normativos que orientarían el ingreso, la escolaridad, la titulación y el egreso.

Un análisis en retrospectiva de lo que se vivió con la aplicación del Plan de estudios 2012 para educación primaria y preescolar

evidencia las consecuencias que trae consigo una implementación inconclusa.

En una discusión sobre la construcción curricular para las escuelas normales es imprescindible enfatizar la importancia que estas instituciones guardan para la educación básica en el país; su origen data de 1886 como la instancia que forma a los docentes competentes para atender a los niños y jóvenes mexicanos, con el conocimiento no sólo de lo disciplinar sino también de lo didáctico, filosófico y sociológico de una educación pertinente para el contexto mexicano, junto con la actitud de compromiso y responsabilidad para la educación pública.

Como institución formadora de docentes, la Normal Veracruzana ha participado con seriedad y alto sentido de responsabilidad en las propuestas curriculares que desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) se han construido para estas casas de estudio; no sólo preocupada por el futuro inmediato sino también al pensar en prospectiva, buscando la posibilidad de recuperar la autonomía curricular para la construcción de modelos pedagógicos acordes a los diferentes contextos del territorio nacional.

Con la publicación (DOF, 2018) del *Acuerdo 14/07/2018 por el que se establecieron los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica*, dado a conocer el 3 de agosto de 2018, la comisión emanada del máximo órgano consultivo de la BENV “Enrique C. Rébsamen” desarrolló diversas acciones; además de manifestar públicamente su rechazo, al cual se adhirieron docentes e investigadores de otras normales e instituciones del país.

Los planes de estudio 2018 para las escuelas normales y la incertidumbre acerca de su implementación

1. Antecedentes

A principios del año 2017, bajo la conducción de la DGESE, se inició la propuesta de reformulación de los planes y programas de estudio para la educación normal.

En el trabajo del diseño y rediseño de los programas de estudio se incorporaron distintos docentes que participaron en varias etapas; entre ellos, algunos maestros de la BENV. Como parte de este proceso se realizaron tres reuniones –de las que tenemos conocimiento– en 2017: la primera, en abril en la Ciudad de México; la segunda, en el mes de septiembre en Aguascalientes y la tercera, en noviembre, en Saltillo, Coahuila. La información generada no fluía hacia las comunidades académicas de cada institución, lo cual limitó la participación del profesorado de las escuelas normales en este proceso.

En el marco de la III Reunión Nacional, celebrada del 13 al 17 de noviembre, sólo se daban a conocer los cursos que integraban la malla curricular, el propósito central del rediseño consistía en “armonizar” el currículo de las escuelas normales con el Modelo Educativo para la educación obligatoria y con los “Perfiles, Parámetros e indicadores del Servicio Profesional Docente”.

Se planteaba la tarea de “alinear” los perfiles de egreso de las licenciaturas que se ofrecían en las escuelas normales con lo propuesto para la educación básica, trazando de alguna manera una ruta metodológica para el desarrollo de los planes de estudio, como a continuación se muestra.

1. Identificar la pertinencia o ausencia de las competencias y sus componentes para alcanzar los perfiles, parámetros e indicadores del Servicio Profesional Docente (SPD). En este marco precisar qué debe saber, saber hacer y ser el docente, al egresar de las licenciaturas en educación normal.
2. Identificar, a partir de los aprendizajes clave del modelo educativo, lo que debe saber, saber hacer y ser el estudiante, al egresar de las licenciaturas en educación normal.
3. Identificar el sentido y orientación que deben tener los diferentes cursos para alcanzar los rasgos del perfil de egreso propuesto: ¿Qué deben saber y saber hacer?
4. Argumentar y fundamentar el sentido y orientación que deben tener los trayectos formativos para alcanzar los rasgos del perfil de egreso y los perfiles, parámetros e indicadores del SPD.

No obstante, para concluir dicha reunión, se presentó a los asistentes las llamadas “mallas curriculares”. La idea de todos no era la de simplemente “validar” lo que ahí se compartió, sino participar desde la determinación de los espacios curriculares hasta el diseño de los programas.

A partir de esta develación, algunos docentes de la BENV alertaron sobre la incongruencia con que se estaba procediendo; en realidad sólo se estaba presentado lo que se debía implementar en las escuelas como las nuevas mallas curriculares. Ante esta situación, la Respetable Junta Académica se pronuncia en contra de la implementación de las mallas 2018 por vez primera.

Paralelamente, se pudieron identificar algunas características que permearon en el proceso:

- Para el diseño de los programas de estudio se establecieron equipos de trabajo, los cuales se formaron al parecer sin tomar el conocimiento y la experiencia de la actividad docente de sus integrantes en las escuelas normales, mientras formarían parte de un cuerpo académico; esto sin duda generaba planteamientos que se alejaban de la esencia del normalismo.
- Los tiempos para el desarrollo de las actividades fueron insuficientes para un verdadero análisis, aunado a ello, el interés estaba centrado en “armonizar” los aprendizajes esperados del Modelo Educativo 2018 con las nuevas mallas curriculares. Por lo anterior, se podían advertir en éstos carencias en los fundamentos pedagógicos, epistemológicos, filosóficos, metodológicos, psicológicos, sociológicos para el análisis y las propuestas solicitadas.
- En cada convocatoria que la DGESPE proponía para reunir a los docentes a participar en el diseño de los programas, se identificaba que un grupo pequeño era el que permanecía, mientras que el resto rotaba visiblemente. De este modo, los maestros que se integraban estaban descontextualizados acerca del proceso y no tenían posibilidad de hacer grandes aportes; por lo que se convirtió esta participación en una mera validación de lo previamente elaborado por la SEP. En el documento oficial denominado *Orientaciones Curriculares para la Formación Inicial* (SEP, 2018) se indica que:

El proceso de construcción de las propuestas curriculares de cada uno de los programas de formación se caracterizó por ser altamente participativo e incluyente. En los distintos momentos de su elaboración y en función del propósito que se perseguía, contribuyeron profesores y estudiantes de las escuelas normales del país, los directivos, las autoridades educativas tanto locales como federales, expertos (...). La

participación se realizó a través de diferentes modalidades como reuniones nacionales, encuestas electrónicas, foros académicos a través de la plataforma educativa del Centro Virtual de Innovación Educativa (CEVIE) de la DGESPE, organización de grupos focales, visitas a las escuelas normales, grupos de trabajo con expertos y entrevistas, entre otros (p. 15).

A partir de lo señalado en el documento es importante denunciar que el proceso resultó ser una simulación; ya que en la designación de los “embajadores académicos” no se consideraron factores relevantes como lo sería el perfil profesional, experiencia de formación en escuelas normales, de participación en el diseño curricular, el encontrarse desarrollando una línea de generación y aplicación del conocimiento en algún cuerpo académico, vinculada al desarrollo curricular de al menos una licenciatura de las escuelas normales.

La elección de las personas respondió posiblemente a criterios de meritocracia académica, sin tener en cuenta su convicción y postura ideológica respecto al papel que juegan las normales en la formación de maestros y su impacto en la educación pública; lo que dio origen a una participación acrítica de lo señalado por las políticas internacionales.

Como resultado de todo lo anterior, al seno de la R. Junta Académica llevada a cabo el 25 de mayo del 2018, la Benemérita Escuela Normal “Enrique C. Rébsamen” se posicionó en contra de la implementación de las mallas curriculares, y se iniciaron los trabajos solicitando el aplazamiento de las mismas. Para ello, se conformó una comisión, con la participación de docentes y directivos de la institución a fin de preparar el aplazamiento de aquéllas desde tres ámbitos: el político-social, el de propuesta de modelo educativo y el legal.

Asimismo, una vez publicado el *Acuerdo 14/07/2018*, la Comisión de la Respetable Junta Académica publicó en la sección “El correo ilustrado” del diario de circulación nacional *La Jornada* (6/08/2018) su postura de rechazo a la decisión de la SEP-DGESPE de implementar los cambios curriculares; este texto fue suscrito por un sinnúmero de académicos formadores de docentes, investigadores y profesores de educación básica.

Esta publicación permitió efectuar un análisis de las licenciaturas que se ofrecen en la BENV: en educación primaria, educación preescolar, educación especial, educación física y educación telesecundaria con especialidad en telesecundaria; en él se identificaron algunos aspectos que resultaban preocupantes para la formación inicial de los futuros docentes; se presentan a continuación.

2. Los hallazgos

Con relación a la propuesta curricular, uno de los mayores ajustes que se advertían lo tenía la incorporación del dominio del idioma inglés, ya que los planes de estudio 2018 promueven que los estudiantes normalistas alcancen el nivel de inglés B2, lo que evidencia una excesiva carga horaria con la inclusión de seis cursos semestrales. Además, el nivel de dominio del idioma de inglés B2 es el que se exige a egresados de las licenciaturas en lengua inglesa a nivel universitario.

Lo anterior, causó inquietud por las consecuencias que tendría en los estudiantes que se forman para la docencia en educación básica, estarían cursando prácticamente dos programas educativos, por lo que se considera que esta situación desvirtúa la formación inicial de los docentes.

En cuanto a que la formación inicial contemple aspectos filosóficos, humanistas y, sociológicos, éstos se ven desdibujados para quienes ingresen a una licenciatura que ofrezca la educación normal; ya que el Modelo Educativo 2018, si bien plantea que se basa en los preceptos del artículo 3º constitucional, como el derecho a la educación y los principios de laicidad, gratuidad, obligatoriedad, calidad, igualdad, justicia, democracia y solidaridad; además, de señalar que estos principios filosóficos permean la normatividad, finalidades y propósitos educativos, así como en las competencias a desarrollar por los docentes en formación; esto no es posible apreciarlo en la descripción general que se realiza en cada plan de estudios.

La omisión de asignaturas como Filosofía de la educación y Formación ciudadana en las licenciaturas de Primaria y Preescolar (presentes en el plan 2012), da cuenta de que sin espacios exprofeso para abordar las bases filosóficas y éticas de la educación y de la ciudadanía, difícilmente se podrá desarrollar la competencia profesional planteada en la curricula 2018: es igualmente significativa esta omisión en las mallas curriculares de las licenciaturas en Secundaria, Educación Física e Inclusión Educativa.

Otro aspecto a destacar es la escasa definición de saberes pedagógicos y didácticos para el trabajo frente a grupo, ya que las licenciaturas responden a campos de conocimiento y niveles de desarrollo específicos de los niños y jóvenes, por tanto, se requiere de la especificidad del aprender a aprender para poder enseñar, por lo que al privilegiar otros cursos se determinó dejar uno sólo para atender saberes pedagógicos y didácticos para el trabajo frente a grupo; tal como es el caso de la Licenciatura en

Educación Primaria: el aprendizaje de la lengua escrita y la geografía; otros problemas que se identificaron es la visión del acercamiento al campo laboral que privilegia nuevamente en cierta medida la formación de un docente investigador. No está por demás señalar la incertidumbre de qué sucederá con el resto de los programas, pues hay desconocimiento sobre el contenido de los programas de la totalidad de cursos que integran las licenciaturas.

El planteamiento de la curricula apuesta por un docente técnico, desvincula la importancia de conocer el origen de la profesión, su sentido humanista, la necesidad de atender a la población que más lo requiere, así como el trabajo colaborativo; el aprender a aprender, la empatía, el conocimiento del campo laboral desde los primeros semestres a través del acompañamiento de un experto (tutor). Lo anterior trae como consecuencia la pérdida en la conformación de la identidad docente que el estudiante va a desarrollar a lo largo de su formación inicial.

En la curricula 2018 se desestima el acercamiento y conocimiento del campo laboral al que debieran acceder los estudiantes en función de la licenciatura que cursan, limitándolo a lo largo de los primeros siete semestres y lo dejan “abierto” en 8^o semestre; sin considerar la importancia que tiene el acompañamiento de un asesor para orientarlo. Lamentablemente, al desconocer los programas de los semestres segundo al octavo, es difícil advertir el “daño” que esto tendrá a lo largo de la formación. Es necesario puntualizar que la DGESEPE, al no haber efectuado un seguimiento y evaluación de la propuesta curricular 2012 para las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria, desconoce los retos, las dificultades y las adecuaciones que las escuelas normales debieron hacer. En particular, en la BENV la experiencia con la implementación del 2012 mostró que fue un error no capitalizar la

práctica intensiva en condiciones reales durante los dos últimos semestres; como lo era la organización con los grupos reducidos bajo la guía de un asesor académico de la normal y un tutor de educación básica, así como valorar la pertinencia de documentos para la titulación vinculados con el trabajo docente en la modalidad de tesis, que muy poco abonaron al desarrollo de la profesionalización como profesores del nivel educativo correspondiente.

Este aspecto de desvinculación con la realidad y las necesidades contextuales de las comunidades resulta preocupante y se relaciona también con el servicio social desdibujado en las escuelas normales, el cual sigue de manifiesto en la propuesta curricular 2018; ya que desde la currícula de 1997 se planteó esta desunión de los estudiantes normalistas con las escuelas de educación básica, a través del trabajo comunitario durante los últimos semestres de su formación.

Al sólo rediseñar los programas de las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria para armonizarlos con el modelo educativo vigente, se sesgó la formación docente, limitando a que desde la formación inicial efectuara el análisis y la reflexión de su quehacer docente, aspecto fundamental del profesor innovador, convirtiéndolos en consecuencia en simples técnicos de la educación.

En el caso de la propuesta 2018, se eliminaron algunos cursos en la licenciatura de preescolar referentes a la historia y filosofía de la educación, así como al análisis de problemáticas sociales actuales y su impacto en la educación, como, por ejemplo: a) formación ciudadana; b) ambientes de aprendizaje; c) adecuación curricular, y d) diagnóstico e intervención socioeducativa.

Se restó prioridad a la planeación y evaluación de los aprendizajes desde su enseñanza en la escuela normal. Se dejan espacios importantes hasta el final de la formación y, otros como educación física, pierden fuerza.

Desde el currículo, se minimizó el carácter del docente como agente social y de cambio; finalmente, se detecta en la nueva propuesta curricular que hay un desequilibrio entre los cursos referentes a los campos de formación académica y las áreas de desarrollo personal y social, enfatizando solo los primeros.

Particularmente, resultó impactante que en el *Acuerdo 14/07/2018* se estableciera la desaparición de la Licenciatura en Educación Especial en las escuelas normales y, se le convirtiera en Licenciatura en Inclusión Educativa, lo cual impactará negativamente en la atención que se les brinda a los alumnos con algún requerimiento de educación especial en las escuelas de educación básica: preescolar, primaria y secundaria.

Es necesario destacar también en relación con la Licenciatura en Educación Física, que la propuesta curricular basada en competencias resultó poco clara, el número de cursos para inglés impactó negativamente el trayecto formativo “bases teórico metodológicas”; un ejemplo es que se apunta la eliminación del espacio curricular denominado Historia de la educación física, el cual da sentido e identidad a los docentes que laboran en este campo. Se detectó también que el estudio funcional de la motricidad no está articulado, no hay secuencia, ni progresividad; se fragmenta la planeación y evaluación de la educación física, ambos trayectos de formación le restan coherencia interna a esta malla curricular.

En cuanto a la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria se advirtió que existe un conflicto conceptual res-

pecto a lo que se propone en el trayecto de práctica, además de que no existe coyuntura entre los cursos propuestos en este trayecto, ya que no se cuenta con el referente metodológico. No está explícita la relación interdisciplinaria entre la práctica profesional y los cursos de cada semestre.

Otro de los hallazgos preocupantes fue la ausencia de la normatividad académica en tiempo y forma; ya que no se publicó a la par de las nuevas mallas curriculares y se dejó a los directivos de las escuelas normales que determinaran las normas de inscripción y reinscripción y, en particular a las academias de primer grado de las diferentes licenciaturas lo correspondiente a la evaluación y acreditación; siendo que éstas son funciones de la DGESEPE y la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR). Se advirtió la violación de los derechos laborales de los docentes formadores, quienes tienen derecho a conocer toda la normatividad inherente al ejercicio de sus funciones formativas.

Un aspecto fundamental del análisis efectuado se constituyó por los créditos académicos propuestos. El siguiente apartado describe con puntualidad lo que sobre el particular se reconoció como preocupante para la formación inicial de los docentes.

2.1 La asignación de créditos en los currícula 2018

En el *Acuerdo 14/07/2018* se describe en cada plan de estudios una distribución de horas y créditos en la malla curricular, organizada en trayectos formativos, integrados por cursos, además de espacios curriculares asignados al estudio del inglés, como lengua adicional. Todas las licenciaturas tienen una duración de ocho semestres y se establece que contienen actividades de docencia de tipo teórico, práctico, a distancia o mixto. También se

señala que los planes de estudio utilizan el *Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos* (SATCA. SEP, 2018), aprobado en la XXXVIII sesión ordinaria de la Asamblea General de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Este sistema de asignación unifica criterios para favorecer una mayor movilidad académica entre los diversos planes de estudio, locales, nacionales e internacionales. En este documento se efectúa el siguiente comparativo:

Tabla 1. Diferencias entre sistemas de créditos en México

Acuerdo SEP 279, 2000		SATCA (SEP, 2006)
Por cada hora efectiva de actividad de aprendizaje se asignarán 0.0625 créditos		16 hrs=1 crédito, sin distinciones
Nivel	Créditos mínimos	
Profesional asociado o técnico superior universitario	180	
Licenciatura	300	
Posgrado:		
Especialidad	45	
Maestría	75, después de la licenciatura	
	30, después de la especialidad	
Doctorado	150 como mínimo, después de la licenciatura	
	105, después de la especialidad	
	75, después de la maestría	

Fuente: ANUIES

Con este planteamiento se determinó efectuar el análisis y se integró un oficio con dudas que surgieron y la dirección de la BENV solicitó atenderlas. La DGESEPE, mediante el oficio DGESEPE/DDA/255/2018 de fecha 31 de octubre de 2018, respondió con la siguiente información:

Definición de créditos			
Tipo de actividad	Criterio SATCA	Espacios	Cálculo
Actividades de tipo docencia, instrucción frente a grupo, de tipo teórico, práctico, a distancia o mixto	16 horas = 1 crédito	Cursos de 1º a 7º semestre	18 semanas x número de horas de cada curso / 16 18 x 6 / 16= 6.75 18 x 4 / 16= 4.5
Trabajo de campo profesional supervisado	50 horas = 1 crédito	Aprendizaje en el servicio 8º semestre 20 hrs. 6.4 créditos	16 semanas x 20 horas = 320 hrs 320 / 50 = 6.4 créditos
Actividades de aprendizaje individual o independiente a través de tutoría y/o asesoría	20 horas= 1 crédito	Trabajo de titulación 4 horas semanales 54 semanas (tres semestres)	4 horas semanales x 18 semanas 54 semanas (equivale a tres semestres)

Figura 1. Fragmento del oficio DGESEPE/DDA/255/2018

La respuesta no resultó satisfactoria, ya que, al realizar el ejercicio de análisis, las fórmulas planteadas llevan a obtener menos créditos en todas las licenciaturas; en la Tabla 3 se muestran las diferencias.

Si se utiliza la fórmula que propone la DGESEPE, para el caso de la Licenciatura en Educación Primaria le faltan 6.10 créditos, a la de primaria indígena también le faltan 6.10 créditos, en las de preescolar y preescolar indígena no se aplican 6.10 créditos; en la de inclusión educativa faltan 6.05 créditos y en la de telesecundaria también faltan 6.35 créditos y, para el caso de física, se agregan 17.75 créditos más, lo que implica que 268 horas deben de estar distribuidas entre los cursos y reconocerse en la organización, en caso de quedar así establecido en esta malla curricular en particular.

Tabla 2. Comparativa de créditos curriculares

Licenciatura en educación	Horas	Créditos publicados en el DOF	Verificado con base en el SATCA	Diferencia existente	Diferencia existente con base en la fórmula DGESPE
Primaria	4752	291.70	297	-5.30	6.10
Primaria indígena	4860	298.45	303.75	-5.30	-6.10
Preescolar	4572	280.45	285.75	-5.30	-6.10
Preescolar indígena	4680	287.20	292.50	-5.30	-6.10
Inclusión educativa	4608	282.75	288	-5.25	-6.05
Educación física	4392	291.75	274.50	+16.75	+17.55
Enseñanza y aprendizaje en telesecundaria	4788	293.95	299.50	-5.55	-6.35

Fuente: Acuerdo 14/07/2018 (DOF, 2018), y Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SEP, 2006)

Otra de las inconsistencias que en la descripción curricular se realiza de la Licenciatura en Educación Física se refleja en el apartado denominado “Relación de cursos”: el denominado Aprendizaje en servicio, ubicado en el VIII semestre sólo informa los créditos (6.4), sin señalarse el número de horas tal y como aparece en las otras licenciaturas (360 horas); por lo que al sumar los cursos que tienen horas el resultado es de 4 176 y si el DOF señala que el plan de estudios cubrirá 4 392, la diferencia es de 216; de allí que no se corresponda esta cantidad de horas con los créditos señalados ni éste es igual al de las otras licenciaturas.

2.1.1 Créditos asignados para la titulación

Uno de los espacios de formación no contemplados dentro de los curricula pero sí con asignación de créditos se denomina Trabajo de titulación y se describe que corresponde al tiempo de dedicación que el estudiante normalista destinará para la elaboración de: portafolio de evidencias, informe de prácticas profesionales o tesis de investigación. Tiene una carga horaria de 4 horas semanales, a cubrir durante 54 semanas con un valor de 10.8 créditos académicos que corresponden a actividades de aprendizaje individual o independiente, a través de asesoría por parte de un docente.

También se señala que en el octavo semestre se programaron 16 semanas de práctica profesional equivalentes a cuatro meses intensivos de actividad docente en contextos específicos. Las cuatro semanas restantes estarán dedicadas a la conclusión del trabajo de titulación, de manera que al término del octavo semestre, el egresado presente el examen profesional correspondiente.

En el Oficio DGESEPE/DDA/255/2018 de fecha 31 de octubre de 2018, esta instancia respondió:

Trabajo de campo profesional supervisado	50 horas = 1 crédito	Aprendizaje en el servicio 8º semestre 20 hrs. 6.4 créditos	16 semanas x 20 horas = 320 hrs 320 / 50 = 6.4 créditos
--	----------------------	--	---

Figura 2. Fragmento del oficio DGESPE/DDA/255/2018

La DGESPE no clarifica con su respuesta lo relativo a la diferencia que se advierte entre lo publicado y lo que plantea, ya que al utilizar las fórmulas para la obtención de créditos, la diferencia para todos los planes de estudio es de 2.7 créditos, lo que equivale a 43.2 horas que no estarían contempladas en la organización que realiza una institución. A la vez, si volvemos a la respuesta que refería a cómo obtuvo los créditos y se advierte que está incluyendo el Trabajo de titulación con horas específicas ya contabilizadas semanalmente por 18 semanas.

Otro dato importante es que los planes 2018 cuentan con menos de 300 créditos, lo que ubicará a los egresados en el nivel de técnico superior universitario.

Sobre este punto también se cuestionó a la DGESPE, a lo que respondió:

En el *Acuerdo número 17/11/17 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior*; se expresa claramente en el artículo 1, en el apartado correspondiente a las disposiciones generales, capítulo único que: “Quedan excluidos del presente *Acuerdo*, los planes y programas de estudio de educación normal y demás para la formación de maestros de educación básica”, por lo que los argumentos planteados en el documento carecen de validez.

Sin embargo, el *Acuerdo número 18/11/18*, publicado el 27 de noviembre de 2018, *por el que se emiten los lineamientos por los que se con-*

ceptualizan y definen los niveles, modalidades y opciones educativas del tipo superior; en los Considerandos (DOF, 2018b) se plantea:

Que por su parte, la *Ley para la Coordinación de la Educación Superior*, en sus artículos 3º y 4º, señala que el tipo educativo superior es el que se imparte después del bachillerato o de su equivalente, comprende la educación normal, la tecnológica y la universitaria e incluye carreras profesionales cortas y estudios encaminados a obtener los grados de licenciatura, maestría y doctorado, así como cursos de actualización y especialización. Asimismo, que las funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura que realicen las instituciones de educación superior guardarán entre sí una relación armónica y complementaria.

En el capítulo segundo de este *Acuerdo* también se plantea:

De Los Niveles Educativos del Tipo Superior, inciso Quinto.- Los planes de estudio del tipo superior se ubicarán en los distintos niveles de conformidad con lo siguiente:

I. Opciones terminales previas a la conclusión de la Licenciatura (Técnico Superior Universitario, Profesional Asociado u otros equivalentes), el plan de estudios de este nivel deberá contar, al menos, con 180 créditos.

II. Licenciatura, el plan de estudios de este nivel deberá contar, al menos, con 300 créditos.

Por lo que, teniendo como base lo publicado en el DOF (2018 a) en el *Acuerdo 14/07/2018*, la formación en educación normal considerando sólo el número de créditos y lo señalado en el *Acuerdo número 18/11/18* referente a los planes y programas de estudio para la formación de profesores de educación básica; no podrán ser considerados como del nivel licenciatura, ya que sus créditos son menores a 300.

Si bien este planteamiento se realizó a la DGESPE cuestionando si la Dirección General de Profesiones avalaba una licenciatura

con un número de créditos que sólo corresponden al de un técnico superior, no se recibió respuesta alguna. Este aspecto no ha sido preocupación de la autoridad relacionada con la normatividad de control escolar de este subsistema y, se desconoce de qué manera esta cantidad de créditos será desfavorable para la obtención de los siguientes grados académicos de los egresados de las escuelas normales y en su caso, del acceso que algunos de ellos pretendan realizar a otras instituciones del país y del extranjero.

Estas preocupaciones institucionales se manifestaron no solo a la DGESPE, sino ante la Cámara de Diputados y Senadores, cuando estos recintos legislativos dieron apertura durante los meses de enero y febrero de 2019 para analizar el artículo tercero constitucional; planteando en dichos foros el interés por echar abajo la última de las reformas del gobierno peñista, cuestionando bajo qué normatividad seguirán operando las escuelas normales o si seremos una excepción de las instituciones de educación superior de este país.

3. Lo que la BENV propuso a partir de los hallazgos

Desde que se anunciaron los cambios curriculares a la educación básica y normal en este país en el año 2013, la BENV se manifestó por diversas vías y buscó posicionarse para que fueran escuchados sus argumentos pedagógicos. Lamentamos, sin duda, la forma de conducirse del gobierno peñista, quien mostró en los últimos meses de su mandato, su necedad por imponer políticas públicas sin conocimiento ni sentido, que además revelaban falta de interés por la educación al desestimar la importancia de una sólida formación de sus docentes, para la atención de los niños y jóvenes mexicanos.

Una tarea trascendental será la revisión de todas las mallas curriculares 2018, integrando cursos o contenidos relativos a la filosofía, epistemología, sociología y pedagogía educativa, así como la reincorporación de espacios destinados a la metodología que se concreta en la observación y práctica docente *in situ*. Mención aparte merece la educación especial como campo disciplinar, que deberá de regresar a ser la licenciatura que se ofrezca en estas casas formadoras de docentes y no la de inclusión educativa que está limitada a un enfoque metodológico.

A partir del análisis específico que se realizó al respecto de los créditos que se planteaban en el *Acuerdo 14/07/2018*, se considera necesaria su revisión, teniendo como referente el SATCA; en primer término la totalidad de créditos en función de las horas asignadas para cada espacio curricular, lo que significa asignar créditos siempre que se contemplen dentro de una malla curricular.

En las mallas curriculares, al no estar previsto el espacio denominado Trabajo de titulación desde el VI semestre, se dejó a las escuelas normales a que, con base en su organización institucional, lo determinaran; lo cual tendrá en su momento implicaciones porque habrán de considerar un horario específico, dejar al compromiso de las partes (asesor-asesorado) el desarrollo de esta actividad importante; además si se propone iniciar en el VI semestre también implicará determinarla como carga docente desde ese semestre para el formador de formadores y para el estudiante y ser evaluado al término de cada semestre.

Una inconsistencia que se solicita atender de manera específica al respecto de la asignación de créditos, corresponde a la Licenciatura en Educación Física, ya que la distribución de ho-

ras no se corresponde con los créditos, mostrando una diferencia sustantiva a partir de lo publicado en el DOF; lo que exige una revisión minuciosa y un ajuste específico de créditos, así como la consecuente nueva publicación en el DOF.

Las escuelas normales debemos conocer si la Dirección General de Profesiones avalará una licenciatura con un número de créditos que sólo corresponden al de un técnico superior universitario y si con ello, se pone en desventaja a los egresados ante cualquier posgrado que se ofrezca afín al ámbito educativo en otras instituciones de educación superior.

4. Consideraciones finales

Durante la participación de la comisión de la Junta Académica en diferentes foros, se recordó que las escuelas normales ofrecen el nivel de licenciatura desde 1984, por lo que no es posible involucionar a una carrera técnica que, tácitamente, el *Acuerdo 14/07/2018* otorga: técnico superior universitario. En aquellos años, a la BENV “Enrique C. Rébsamen” le fue eliminada por decreto la autonomía curricular –ya que diseñaba sus propios planes y programas de estudio– para que la Secretaría de Educación Pública se hiciera cargo de unificar la formación de docentes de educación básica. Por ello, en el momento en que se estaba discutiendo el artículo 3° constitucional y por ende, la derogación de la Reforma educativa 2013 (enero-febrero 2019), se planteó esta disyuntiva a la que habían sometido a estas instituciones al seguir formando docentes con planes y programas de estudio alineados a los modelos educativos que responden a un paradigma neoliberal; por lo que se apuntó la necesidad de evitar que egresara una gene-

ración bajo un modelo alejado del tipo de ciudadano que la *cuarta transformación* busca.

Señalamos que resultaba inviable la instalación de la reforma educativa y el cambio curricular en las escuelas normales, siendo un mensaje claro el pronunciado por el actual gobierno electo: la cancelación de esta reforma; de allí que nuestra postura desde siempre ha sido la derogación de la ley que tanto daño había hecho durante el sexenio a los docentes de este país y con ello, dejar sin efecto también el *Acuerdo 14/07/18*.

De diversas formas, en distintos foros y con diferentes actores de la política y autoridades educativas del país expresamos la exigencia para detener la implementación de cualquier otra acción de la Reforma educativa, la cual vulneraba el quehacer educativo del profesorado, imponía mecanismos de exclusión en las escuelas de educación básica, promovía también la desorganización en los centros educativos; generó la repulsa de los padres de familia hacia algunas de sus iniciativas y, con todo ello, ha limitado la cobertura y la equidad educativa.

La transformación de las escuelas normales no debe ni puede reducirse a propuestas curriculares, hemos estado por años abandonadas a nuestra suerte, supeditadas únicamente a un financiamiento federal para el cual año con año se concursa y se obtiene gracias a resultados favorables en la evaluación. Sin embargo, desafortunadamente el dinero no llega debido a la opacidad en la que la mayoría de los gobiernos estatales manejan los recursos y lamentablemente, tampoco existe un presupuesto específico para estas casas de estudio otorgado por los gobiernos estatales. Por tal motivo, se requiere un presupuesto de los diferentes niveles de gobierno donde se garantice que el dinero llegue con oportu-

tunidad a las instituciones educativas, tal y como lo reciben las universidades y los institutos tecnológicos; lo que daría la posibilidad de generar proyectos académicos necesarios para crecer y sostener la formación de calidad, tanto para los estudiantes como para los académicos.

Como verdaderas instituciones de educación superior, nuevamente señalamos nuestra exigencia por la autonomía, la cual nos garantizará operar de acuerdo a los contextos y necesidades que las escuelas normales presentemos; esta condición que no es mínima pero si es muy necesaria, permitirá el desarrollo de las funciones sustantivas, que hasta ahora se han venido cumpliendo en condiciones muy precarias.

En ese sentido, se ha reiterado que la formación de docentes debe responder a las condiciones contextuales de cada estado y región, que incorpore saberes sobre historia, sociología y pedagogía de la educación; así como sobre problemas y políticas del sistema educativo mexicano; que privilegie la formación en servicio para enfrentar las problemáticas que plantean las condiciones reales de trabajo; que le provea de herramientas para promover actividades productivas y sustentables en las comunidades rurales y urbano marginadas; lo que implica devolver a las escuelas normales la autonomía curricular perdida desde 1985; lo que le permitirá definir las necesidades específicas de formación de los docentes de educación básica del estado o región de influencia.

Es necesario que las escuelas normales planteen un proyecto alternativo de formación docente que no se reduzca al plano curricular, sino que refleje una visión integral en todos sus ámbitos: ético, político y epistemológico para coadyuvar en la cons-

trucción de una ciudadanía crítica, consciente, participativa, colaborativa y emancipadora; para la cual la casa de Rébsamen se encuentra preparada y dispuesta a colaborar en aras de la construcción de un curriculum adecuado para la formación de docentes de educación básica.

REFERENCIAS

- DOF (2017). *Acuerdo 17/11/17 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior*. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5504348&fecha=13/11/2017
- DOF (2018a). *Acuerdo No. 14/07/2018. Por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica*. México: DOF. Disponible en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533906&fecha=03/08/2018
- DOF (2018b) *Acuerdo No. 18/11/18. Por el que se emiten los Lineamientos por los que se conceptualizan y definen los niveles, modalidades y opciones educativas del tipo superior*. México: DOF. Recuperado de: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5544816&fecha=27/11/2018
- SEP (2006). *Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos*. Documento elaborado a partir de los acuerdos XVI-IEXT.15.06 y XVIIEXT.10.06 de la Asamblea Nacional de ANUIES. México: Autor. Recuperado de: <http://www.uacj.mx/sa/ie/Documents/SATCA/SATCAextenso.pdf>
- SEP (2018) *Orientaciones Curriculares para la Formación Inicial*. México: Autor. Disponible en: https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/estrategia_fortalecimiento/Orientaciones_curriculares.pdf

CAPÍTULO V

LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL VERACRUZANA

María de la Caridad Consejo Trejo

La educación especial es un campo multidisciplinar que se nutre de otras ciencias humanistas, como la filosofía, la pedagogía, la psicología, la sociología, la antropología, el derecho y de otras, como la biología, la medicina y la lingüística. Todas enriquecen la investigación y la propuesta de teorías y modelos, tendientes a conocer, analizar, explicar los procesos cognitivos, sociales, afectivos y motores de los niños con discapacidad, trastornos, dificultades y aptitudes sobresalientes, proponiendo –a partir de sus conocimientos– diferentes formas de intervención. (Consejo, 2010)

La educación especial en México se inició bajo un modelo asistencial, y desde entonces transitó por el médico-terapéutico, pedagógico y de integración educativa, hasta llegar al actual modelo de educación inclusiva; los dos últimos cambios, en 1994 y 2010, se sustentan en políticas económicas internacionales por parte de organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Mundial, procesos que han implicado modificaciones al actuar profesional de los docentes de educación básica y educación especial.

El modelo de Integración Educativa tuvo sus orígenes en la *Conferencia mundial de la UNESCO sobre Necesidades Educativas*

Especiales: acceso y calidad, realizada en Salamanca, (UNESCO, 1994) en donde se afirmó el principio de “Educación para todos”, emanado de la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre Educación para Todos en Jomtiem, Tailandia (UNESCO, 1990), con el fin de garantizar las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y personas de edad adulta. Por lo que la Conferencia de Salamanca y los acuerdos emanados de ella constituyeron la plataforma política y el consenso mundial que proporcionaron las orientaciones para la atención de las necesidades educativas especiales (NEE) y la integración educativa.

México puso en operación estos acuerdos internacionales en 1992 a partir del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB), la reforma al artículo 3º y el artículo 41 de la *Ley General de Educación*, los cuales dieron marco legal al Modelo de integración educativa, en el que se incorporó la educación especial en la educación básica y se sentaron las bases para la reorientación de los servicios de educación especial en el país.

La educación especial en esa época dependía de la Dirección General de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública (SEP), por lo que fue esta instancia la encargada de reorientar estos servicios en el país, los cuales se transformaron en 1) servicios de apoyo: Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP); 2) servicios escolarizados: Centros de Atención Múltiple (CAM) y, 3) servicios de orientación: Unidades de Orientación al Público (UOP) creadas para brindar información a padres de familia y maestros.

Poco más adelante, se crean los Centro de Recursos para la Integración Educativa (CRIE), a fin de ofrecer información, ase-

soría y capacitación a docentes, padres de familias y comunidad sobre las opciones educativas y estrategias de atención para las personas que presentan NEE, prioritariamente asociadas con discapacidad o aptitudes sobresalientes. (DOF, 2007)

En consecuencia, fue necesario, bajo este modelo, reconceptualizar la función de los servicios y de los docentes de educación especial, así como definir la misión de la educación especial, el objetivo de la integración educativa y el concepto de NEE. (SEP, 2002)

Así, la misión de la educación especial (SEP, 2002) se planteó como: favorecer el acceso y la permanencia en el sistema educativo de niños y jóvenes que presentaban discapacidad, proporcionándoles los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad, que les permita desarrollar sus capacidades al máximo e integrarse educativa, social y laboralmente.

El niño destinatario de la atención de educación especial en la escuela regular era aquel que presentaba necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, y se definió como el alumno que, en relación con sus compañeros de grupo, enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje considerado en el currículum escolar y requiere para su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes a fin de que logre los fines y objetivos curriculares. (SEP 1994, p.82)

El modelo de integración educativa implicó atender a los alumnos con planes y programas de educación inicial y educación básica dentro de un modelo educativo nuevo, ya que, durante años, se había trabajado con un currículum paralelo de educación especial, por lo que hubo que capacitar al personal.

Las USAER (SEP, 2002), conformadas por un directivo, un especialista de aprendizaje, otro de comunicación, un psicólogo y un trabajador social, se definieron como una instancia técnico-operativa de educación especial en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad. Los CAPEP (SEP, 2002) se constituyeron en servicios de educación preescolar con organización similar a las USAER y ofrecían atención mediante el trabajo interdisciplinario a niños que presentaban necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

Los alumnos por cuya discapacidad no pudieran integrarse a las escuelas de educación inicial y básica debían ser atendidos en los CAM, servicios de educación especial responsables de escolarizar a los alumnos con discapacidad severa. Estos se componían por un directivo y especialista de aprendizaje y comunicación, un psicólogo, un trabajador social, un médico, instructores de taller y personal administrativo. (SEP, 2002)

De 1995 a 2002, la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP desarrolló el *Proyecto Nacional de Investigación para la Integración Educativa*, en el que participaron los estados de la república y cuyo objetivo fue propiciar las condiciones que permitieran a los niños con necesidades educativas especiales integrarse exitosamente a las escuelas y aulas regulares. En el ciclo escolar 2001-2002 se evaluaron los avances de este proyecto y se instituyó en el 2002, el *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial e Integración Educativa* (PNFEEIE), el cual tuvo como objetivo (SEP, 2002) “garantizar una atención educativa de calidad para los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que pre-

sentan discapacidad, mediante el fortalecimiento del proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial”. (p.43)

En 2005, la UNESCO evaluó el impacto de la *Declaración Mundial de Educación para Todos*; a partir de los resultados alcanzados se decidió establecer nuevas líneas de acción y compromisos y, con ello, asegurar el acceso a una educación básica para todas las personas, en el que ya se advierte el interés por extender las oportunidades básicas de educación como un derecho y acto de justicia social y no sólo educativa, como ocurre en el modelo integrador. La educación inclusiva (UNESCO, 2005) ya se definía como el proceso orientado a responder a la diversidad de alumnos que hay en las aulas de educación básica, incrementando su participación para reducir la exclusión.

Desde ese año y hasta la fecha, la UNESCO ha realizado una serie de convenciones y seguimiento de la *Declaración mundial sobre educación para todos*, formulando políticas internacionales para promover derechos y dignidad humana a partir de la inclusión social; en este proceso, el concepto de educación inclusiva se ha ido ampliando, orientado a responder a: la diversidad de género, cultural, lingüística, étnica, de población migrante, etc., que hay en las aulas de educación básica, y no sólo a la población con alguna discapacidad y, con ello, promover la inclusión en educación y hacer realidad el artículo 26 de la *Declaración universal de derechos humanos*. (ONU, 2009)

En el 2006, a doce años de la implementación de la integración educativa, y como parte de los resultados de la evaluación realizada al PNFEIE (SEP, 2002) la Secretaría de Educación Pública (2006) publicó las *Orientaciones nacionales para el fun-*

cionamiento de los servicios de educación especial, marco regulatorio de los procesos de integración educativa en las escuelas de educación básica del país. En este documento se definieron los conceptos de inclusión, diversidad, escuela inclusiva y barreras para el aprendizaje y la participación, y se refería como única población favorecida por la inclusión a los alumnos con necesidades educativas especiales y discapacidad. Sin embargo, en esa época, Booth, Ainscow y Vaughan (2002), Blanco (2005), Echeita (2006) y Guajardo (2009) señalaban que el término de integración no era un sinónimo de inclusión y éste no tenía que ver sólo con el acceso de los alumnos con discapacidad a las escuelas de educación básica, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. (Consejo, 2010)

En el 2008 (DOF, 2008) el Programa nacional de fortalecimiento de la educación especial e integración educativa dejó de tener carácter nacional para convertirse en el Programa de fortalecimiento de la educación especial e Integración Educativa (PFEEIE). Esto ocasionó que la SEP suspendiera los recursos económicos a los estados con los que se dotaba de capacitación y actualización a docentes y de materiales y documentos técnico-pedagógicos de carácter federal que orientaban y definían las acciones para la intervención educativa de los servicios, dejando a las autoridades estatales de educación especial “la libertad” de concretar los criterios para la detección, evaluación e intervención educativa, lo que trajo como consecuencia una variedad de conceptualizaciones y prácticas educativas del modelo integrador, situación que se advierte en las investigaciones relacionadas con la educación especial y los procesos de integración educativa.

En ese sentido, los resultados de investigaciones en educación especial del país relacionadas con el modelo de integración educativa señalaban que 1) la integración educativa fue instituida sin el consenso de los docentes, 2) era necesario determinar la población que podía ser integrada y cuál no, 3) se requería de previa capacitación docente, 4) hacían falta recursos en las escuelas para la atención a la población de educación especial, y 5) se consideraba urgente definir el enfoque teórico-metodológico que sustentara el programa de integración educativa para detectar y determinar sus necesidades educativas especiales e intervenir de manera orientada y definida. (Consejo, 2010).

Aun con todas estas problemáticas identificadas, se transitó del modelo de integración educativa al de educación inclusiva y muchos de estos problemas sólo se transfirieron a este nuevo modelo. Cabe señalar que los servicios de educación especial en el modelo de educación inclusiva mantuvieron su estructura y organización, sin embargo se requería una reconceptualización de la intervención educativa, por parte de los docentes.

Resulta evidente que esto no constituyó un cambio de nombre meramente, como se llegó a pensar: era otro modelo con condiciones políticas e ideológicas diferentes.

Con todo esto, se inició el sexenio 2012-2018, en el que se instaura el Programa para la inclusión y la equidad educativa (PIEE) con lo cual desaparecería definitivamente el PFEEIE, por lo que, con el *Acuerdo número 711* por el que se emiten las reglas de operación del PIEE 2014 (DOF, 2013), se otorgaba un marco legal al modelo de educación inclusiva.

El *Acuerdo 711* (DOF, 2013) definía a la educación inclusiva como el “conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar

las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado”. (p. 3) Las barreras para el aprendizaje y la participación se concebían como “aquellos factores del contexto (social, político, económico, institucional y cultural) que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes”(p. 2) y los apoyos específicos estaban conformados por “los recursos y estrategias diversas que permiten que el alumnado reciba una atención educativa con equidad, de acuerdo a sus condiciones, necesidades, intereses y potencialidades”. (p. 2) Cabe señalar que las reglas de operación del PIEE 2015 (DOF, 2014) ya no incluían en el glosario la educación especial, y los USAER, CAPEP, CAM, CRIE y UOP se presentaban como servicios de educación especial que “brindaban atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, priorizando a los alumnos con discapacidad y aptitudes sobresalientes”. (p.5) En el siguiente año se denominaron “servicios educativos de educación especial” y, el resto del sexenio, “servicios públicos de educación especial”. Con ello y a partir de esta fecha, la educación especial para la SEP, más que un campo disciplinar que dominan docentes especializados en la atención de alumnos con discapacidad, lo redujo a un servicio educativo orientado a operar el PIEE.

Del mismo modo, aun cuando el modelo era inclusivo, en la práctica se mantenía la intervención educativa orientada a la atención individualizada de la discapacidad y las necesidades educativas especiales del modelo integrador, por lo que la SEP, al no ofrecer mayor información, produjo confusión en cuanto a la intervención educativa. No se comprendía que el modelo integrador buscara atender las necesidades educativas espe-

ciales de los niños de manera individualizada con los apoyos necesarios a fin de facilitar su aprendizaje y acceso al currículo, a diferencia del modelo inclusivo, que procuraba modificar los procesos educativos que reciben todos los alumnos a partir de identificar las barreras que puedan impedirlo, es decir, los obstáculos que imposibiliten que todos los niños aprendan en las escuelas y que es necesario minimizar, para evitar la exclusión.

Se pone de manifiesto que echar a andar este modelo, sin las orientaciones concretas para la intervención educativa por parte de la Secretaría de Educación Pública y sin presupuesto para su implementación, ha significado un proceso complejo en la práctica, es decir, el modelo inclusivo que surge de la necesidad de no excluir a los alumnos en las escuelas de educación básica, irónicamente excluye y discrimina a aquellos con necesidades educativas específicas al no recibir los apoyos necesarios y al condescender con aquellos con discapacidad, que aún y cuando no adquieran los niveles de logro esperado en las asignaturas, son promovidos al siguiente grado escolar. (Acle, 2016)

El siguiente año, las reglas de operación del PIEE 2016 (DOF, 2015) sustituían el modelo de educación inclusiva por el de inclusión educativa, entendido como “el proceso que se basa en el principio que asume la diversidad como característica inherente a los grupos sociales, misma que debe aprovecharse en beneficio de cada uno de los integrantes, por lo que el sistema y los programas educativos deben diseñarse e implementarse en apego a esta diversidad, con el fin de identificar y responder a las necesidades y capacidades de todos los estudiantes”. (p. 4)

Acuña un término que no estaba en el marco del convenio internacional con la UNESCO, en los términos en los que se habían firmado todos los acuerdos de la educación inclusiva –y no inclusión educativa–, se considera un error del sistema educativo mexicano que continuó así hasta el 2018 que concluyó el sexenio y que trajo consigo muchos problemas que se exponen más adelante.

La UNESCO (2015) en la *Declaración de Incheon* en la República de Corea, establece la agenda 2030 proporcionando orientaciones y metas para que todos los países participantes los implementen de acuerdo a sus propias prioridades y desafíos. El rubro educativo señala que los países

deben garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje para todos (...) asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad. (p. 30)

Con esta agenda, México compromete 15 años al sistema educativo nacional, periodo en el que deberá cumplir con los acuerdos que respondan a la educación inclusiva y no a la inclusión educativa, como seguían apareciendo los documentos de la SEP. Debe responder a la diversidad a fin de eliminar las barreras para el aprendizaje que limitan la participación y el desempeño de todos los estudiantes, así como la formación profesional de docentes que lo garantice.

En el marco de la inclusión educativa y como servicios públicos de educación especial establecidos en el PIEE 2018 (DOF, 2017) la SEP publica en el *Diario Oficial de la Federación*, con fecha

28/06/2017, el modelo educativo para la educación obligatoria 2018 (SEP, 2017) quedando legalmente instituido. Más tarde se daría a conocer este documento, donde se reconoce que la educación normal debía ajustarse al nuevo currículo de la educación básica, con el fin de que esta siga siendo el pilar de la formación inicial de los maestros de educación básica en el país (SEP, 2017, p.42); al mismo tiempo, que el modelo proyectaba como desafío la inclusión y equidad para atender la justicia y la igualdad social a través de la atención a la diversidad de género, cultural y lingüística de los estudiantes indígenas y migrantes y de alumnos en condición de discapacidad en las escuelas de educación básica: proponía transitar de la educación especial a la inclusión educativa y consolidarla a partir de un currículo incluyente.

El tránsito de la educación especial a la inclusión educativa que señalaba el modelo educativo para la educación obligatoria 2018 (SEP, 2017) podía tener varias interpretaciones, pero nunca se consideró la posibilidad de que la inclusión educativa sustituyera a la educación especial en la formación docente, dado que la formación como especialistas permite comprender el enfoque del modelo de intervención de los niños con discapacidad y la evidencia está en las experiencias exitosas de inclusión.

En este sentido, el modelo inclusivo y su evolución de la atención educativa centrada en la persona que presenta necesidades educativas especiales y discapacidad a la atención a la diversidad enfocada en el contexto y a los derechos humanos podía comprenderse, ¿quién no iba a estar de acuerdo en la inclusión de niños con discapacidad en las escuelas de educación básica y que ejercieran su derecho a la educación con igualdad y equidad en el que se reconocieran y atendieran sus diferencias? Sin embargo,

no eran sólo los niños de las escuelas de educación básica: también había que vigilar el derecho de los niños con discapacidad de las escuelas de educación especial del CAM y cuya condición no les permitía la inclusión, por lo que la pregunta era ¿qué pasará con los alumnos con discapacidad severa sin especialistas en educación especial?

Mientras se instrumentaba el modelo educativo para la educación obligatoria 2018 (SEP, 2017) y se esperaban las nuevas disposiciones oficiales para la educación especial en la educación básica y educación normal, se inició en algunos estados de la república el desmantelamiento de los servicios de orientación como el CRIE y la UOP y otros reorientaron su funcionamiento como servicios de USAER, reduciendo la cobertura al dejar de prestar atención educativa, contradictoriamente, a la diversidad de niños de las escuelas más alejadas del ámbito marginado y rural.

Más tarde, en las escuelas normales, la Licenciatura en Educación Especial se sustituyó por la Licenciatura en Inclusión Educativa, al imponerse la malla curricular 2018 en el ciclo escolar 2018-2019, sin que se evaluara el anterior plan de estudios de educación especial 2004 y sin consultar a todas las escuelas normales del país, tal y como lo disponía en esos momentos el artículo 48 de la *Ley General de Educación*. (SEP, 2008)

LA LUCHA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN LAS REFORMAS DE EDUCACIÓN BÁSICA Y EDUCACIÓN NORMAL 2018-2019

En este marco, inició en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BENV) la lucha por la edu-

cación especial en la formación de docentes. El 3 de agosto del 2018 se publica en el *Diario Oficial de la Federación* el *Acuerdo 14/07/2018* (DOF, 2018), por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica, que en el anexo 15, presentaba la Licenciatura en Inclusión Educativa, con la cual se sustituía la Licenciatura en Educación Especial. Cabe señalar que, con el error del PIEE 2015, en el que se denominó inclusión educativa —en lugar de educación inclusiva como lo marcan las declaratorias de la UNESCO— la SEP, a través de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), mantiene esta denominación e impone esta nueva licenciatura valiéndose de modificaciones legales en materia educativa, que a final de cuentas invisibilizaba y despojaba de los derechos humanos a la población con discapacidad, aptitudes sobresalientes y con dificultades de aprendizaje, conducta o comunicación.

El marco legal de la Licenciatura en Inclusión Educativa fue el artículo 3o. constitucional y el artículo 41 de la *Ley General de Educación*, correspondiente a la educación especial, sin embargo, con el fin de sustentar esta licenciatura, se omitió del Art. 41 de la *Ley General de Educación* (SEP, 2008) la definición de educación especial y los sujetos que constituían el ámbito de atención y sólo retomó del 3er párrafo lo relacionado con la inclusión educativa. Con todo esto, excluía a la educación especial e invisibilizaba a los alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y con dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación. (Consejo, 2019)

Desaparecer la Licenciatura en Educación Especial en la formación de maestros de educación básica en las escuelas norma-

les implicaba desproteger a los alumnos con discapacidad severa que no asisten a las escuelas de educación básica, ya que estos alumnos no contarían con docentes especialistas en discapacidad que respondieran a sus necesidades educativas específicas en las escuelas de educación especial del CAM, violentando el artículo 3º constitucional que indica, “toda persona tiene derecho a recibir educación”.

En el ciclo escolar 2018-2019 se implementaba la Licenciatura en Inclusión Educativa, con esta suma de inconsistencias y arbitrariedades. Desde la BENV se previeron algunas consecuencias graves que esto acarrearía en la formación docente y en la educación básica, tales como:

- La desaparición del campo disciplinar de la educación especial en la formación de especialistas.
- El desmantelamiento de los CAM y con ello, la posible privatización de este servicio.
- El carácter gratuito del CAM se perdería y como consecuencia los padres tendrían que solventar la atención educativa.
- La discriminación de los alumnos con discapacidad severa por parte del sistema educativo, ya que no contarían con especialistas en discapacidad.
- La pérdida del carácter inclusivo en la formación docente, al omitir el tratamiento de la diversidad de género, cultural y lingüística de los alumnos indígenas y migrantes en la malla curricular 2018 de los licenciados en inclusión educativa.
- La falta de consistencia, coherencia y congruencia interna de la malla curricular 2018, lo que impactaría negativamente en la formación docente de los estudiantes de la Licenciatura en Inclusión Educativa.

- El licenciado en inclusión educativa estaría frente a grupo como el de preescolar y primaria o como maestro de apoyo de USAER.
- La competencia por las plazas con los compañeros de las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria, ¿se crearían claves para docentes de inclusión educativa del sistema federal o estatal? ¿Con qué plaza serían contratados los egresados de la Licenciatura en Inclusión Educativa?
- La posibilidad de que estas mallas curriculares perdieran vigencia en el sexenio 2018-2024.

Como se puede observar, no se trataba de cambio de nombre en el plan de estudios ni de una disputa entre docentes de las escuelas normales y DGESEPE: existía un deficiente e incorrecto planteamiento por parte de la SEP al denominar la Licenciatura en Inclusión Educativa y no poder sostenerla legal ni curricularmente.

También querer equiparar la educación especial (disciplina) con la educación inclusiva (modelo educativo): epistemológicamente es imposible, dado que no es lo mismo formar en una disciplina que en un modelo de atención. Formar en un modelo tiene la misma vigencia que la política educativa que lo sustenta, mientras que formar en la disciplina permite a los docentes no solamente comprender el modelo inclusivo, sino cualquier modelo que el sistema educativo le proponga.

Haciendo un poco de historia de la educación especial en la formación de docentes en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, en 1988 abrió la Licenciatura en Educación Especial con especialidad en Problemas de Aprendizaje, con el plan de estudios nacional de

1985. En 1995, ante la demanda de atención educativa, se abre otro grupo con especialidad en audición y lenguaje. Empero, el plan de estudios 1985 atendía al modelo médico-terapéutico y con la implementación de la integración educativa en 1994 hubo que hacer una serie de ajustes a los contenidos dado el nuevo modelo, por lo que era urgente un nuevo plan de estudios.

Por ello, un grupo de docentes de la Licenciatura en Educación Especial de esta escuela inició el diseño de un nuevo plan de estudios en el ciclo escolar 1998-1999, como iniciativa institucional denominado *Propuesta 2000 de transición de plan de estudios de la Licenciatura en Educación Especial*, el cual se puso en marcha a efecto de coadyuvar a la formación profesional inicial acorde con los fines y la orientación de la educación especial en el marco de la integración educativa, en tanto la SEP diseñaba el plan de estudios oficial. Esta licenciatura se aplicó del 2000 al 2004, con cuatro generaciones de docentes. (BENV, 2000, p.1)

En el 2004, la SEP implementó la reforma curricular al plan de estudios de la Licenciatura en Educación Especial desde el modelo de integración educativa y orientado a la atención a la discapacidad en cuatro áreas de formación: discapacidad intelectual, discapacidad auditiva y de lenguaje, discapacidad visual y discapacidad motriz. Desde su implementación, se ofrecieron las áreas de discapacidad intelectual y discapacidad auditiva y de lenguaje. (SEP, 2004)

Debe resaltarse que el diseño del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Especial en el 2004 inició un año antes, a partir de una consulta nacional en la que participaron de manera sistemática y permanente docentes de educación especial, de educación básica y normal de todo el país. En esa época, la

Benemérita Escuela Normal Veracruzana participó con un informe de la propuesta 2000 de transición de plan de estudios de la Licenciatura en Educación Especial y con información, resultado de las entrevistas y encuestas a los docentes de la Licenciatura en Educación Especial por parte de la Dirección de Actualización y Capacitación para Profesores de Educación Normal de la Dirección General de Normatividad de la SEP; después se participó ampliamente en el diseño y capacitación de los programas de curso del Plan de estudios 2004, situación que no ocurrió en el plan de estudios de la Licenciatura en Inclusión Educativa 2018, la cual fue instrumentada por la SEP a través de la DGESE sin haber realizado ningún tipo de presentación y seguimiento formal, sin plantear una consulta nacional, ni una evaluación al plan de estudios 2004. Hasta la fecha se desconocen los criterios para la selección de los docentes participantes y los motivos por los cuales a cada reunión asistían diferentes representantes de la BENV; además, se desconoce el enfoque que sostiene a esta reforma. También fue evidente que se implementó de manera apresurada a finales del sexenio 2012-2018 con el propósito de concluir con las reformas de las escuelas normales en el marco del nuevo modelo educativo 2018.

En este sentido, la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, institución reconocida a nivel nacional e internacional en la formación de docentes, con experiencia en la docencia, diseño curricular e investigación, caracterizada por su participación en diferentes ámbitos educativos en el análisis y argumentación política, curricular, laboral y académica, tenía argumentos contra las acciones instrumentadas por la SEP.

En el 2017, a trece años de distancia de la reforma anterior, la SEP inició la reforma de las mallas curriculares 2018 de las licenciaturas de las escuelas normales, en cuyas sesiones de trabajo participaban docentes de la institución, a quienes se les solicitó información de los avances. Por lo que, reunida la Respetable Junta Académica de esta institución, en el mes de diciembre de ese año, se dieron a conocer los avances de las mallas curriculares en cuestión y ahí se informó de la nueva Licenciatura en Inclusión Educativa. La pregunta inicial surgió: ¿qué pasaría con la atención de los alumnos con discapacidad severa que asisten al CAM, al desaparecer el campo disciplinar de la educación especial en la formación de docentes?

Más tarde, el 3 de mayo del 2018 se publica la convocatoria para los alumnos de nuevo ingreso y entre las licenciaturas que ofrecía la BENV estaba la Licenciatura en Educación Especial con sus dos áreas de formación: discapacidad intelectual y discapacidad auditiva y de lenguaje.

Sin embargo, el 3 de agosto del 2018 se publica en el *Diario Oficial de la Federación* el *Acuerdo 14/07/2018 por el que se establecen los 16 planes y programas de estudio para la formación de maestros de educación básica* (DOF, 2018), en el que no se incluye la Licenciatura en Educación Especial. Esta situación se planteó en la Respetable Junta Académica de la BENV a partir del primer análisis argumentado de las deficiencias de las mallas 2018 y el riesgo de formar docentes en inclusión educativa. Esta información se presentó en términos legales y curriculares y aun cuando se dieron todas las explicaciones y se votó a favor de continuar con la Licenciatura en Educación Especial respetando los términos de la convocatoria 2018, los directi-

vos de la BENV no actuaron en consecuencia. Los argumentos se expusieron una y otra vez al seno de este órgano consultivo, y a lo largo de varias reuniones se votó por 1) impedir la implementación de la Licenciatura en Inclusión Educativa, 2) detener la implementación de esta licenciatura, 3) restablecer la licenciatura en educación especial y, por último, 4) derogar el *Acuerdo Secretarial 14/07/2018*. Así que la directora, en el ciclo escolar 2018-2019, insólitamente y por primera vez en la historia, hizo a un lado las recomendaciones de los docentes que conforman la Respetable Junta Académica, e impuso la Licenciatura en Inclusión Educativa en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. Irónicamente, en el mes de noviembre, ella misma festejaba los 30 años de la ya extinta Licenciatura en Educación Especial.

Al tratar de comprender y explicar la situación, se entiende la labor de la Comisión surgida al interior de la R. Junta Académica, cuyas acciones se relatan en el capítulo 6 de este volumen. Cabe señalar que se había manifestado en muchos escenarios la necesidad de restablecer la educación especial en la formación de docentes en las escuelas normales, así que, en mayo de 2019, se publicó la convocatoria 2019-2020 para los aspirantes de nuevo ingreso y en ella, se ofrecía nuevamente la Licenciatura en Educación Especial en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, restablecimiento en el que, sin duda, coadyuvieron las nuevas condiciones políticas de orden federal, estatal e institucional.

PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Al final del sexenio anterior se instrumentó en el ciclo escolar 2018-2019 el nuevo modelo educativo, por lo que el gobierno entrante (2018-2024) se vio obligado a sostenerlo e iniciar su gestión con el PIEE 2019 (DOF, 2019a) y el artículo tercero (DOF, 2019b) ya publicados, siendo la *Ley General de Educación* (DOF, 2019c) el primer documento legal en materia de educación publicado por el nuevo gobierno; en él se afirma que la educación especial y sus servicios son los encargados de la atención a la discapacidad y a las aptitudes sobresalientes desde la educación inclusiva y, en concordancia curricular, la Secretaría de Educación Pública construye la *Estrategia nacional de educación inclusiva* (SEP, 2019) y las Reglas de operación del programa de fortalecimiento de los servicios de educación especial (DOF, 2019d).

Con este nuevo marco legal y curricular se espera que la DGESE-SEP, la Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior y la Dirección de Escuelas Normales de la Secretaría de Educación de Veracruz, en congruencia con la convocatoria 2019, publiquen la convocatoria 2020 en la que se ofrezca el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Especial 2004, mientras se realiza la reforma a los planes y programas de estudio de la Licenciatura en Educación Especial para el ciclo escolar 2021-2022, a fin de garantizar la formación de especialistas en la atención educativa de alumnos con discapacidad.

Es en este sentido que se exponen las condiciones actuales y las perspectivas de la educación especial en la gestión 2018-2024, en el que se restablece y se fortalecen los servicios de educación especial en la educación inicial y básica y la formación de docentes en educación especial con especialidad en discapacidad.

Como se comentó, el 18/02/2019 se publica el PIEE 2019, en el reincorpora el concepto de educación inclusiva y la define como “un proceso educativo que parte del respeto a la dignidad humana y de la valoración a la diversidad la cual se desarrollará, mediante una acción pedagógica diferenciada”. (DOF, 2019a, p.4)

Más tarde, el 15 de mayo de 2019 se publica el decreto por el cual se reformó el artículo 3º constitucional, en el que se derogaba la Fracción II del inciso F,

será inclusivo al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos y que con base al principio de accesibilidad se realizarán los ajustes razonables y se implementarán las medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación. (DOF, 2019b, p.2)

Del mismo modo, en el artículo 18º transitorio señalaba que para cumplimiento al Artículo 3º Fracción II del Inciso F, el ejecutivo federal, en un plazo no mayor a 180 días contados a partir de la entrada en vigor de las presentes disposiciones, definirá una Estrategia Nacional de Inclusión Educativa, en las que se establecerán acciones y etapas para su cumplimiento progresivo. Concluye afirmando que la educación especial en sus diferentes modalidades se impartirá en situaciones excepcionales. (DOF, 2019b, p. 6)

Cabe señalar que en el inciso F relativo a la inclusión, se toma de la observación número 6 sobre la igualdad y la no discriminación emanada de la *Convención de los derechos humanos para las personas con discapacidad* (ONU, 2018) relacionados a los principios de accesibilidad, ajustes razonables y medidas específicas y mantiene el denominador en la estrategia nacional, de

inclusión educativa, además, no queda claro cómo la legislación interpretaba la situación de excepcionalidad de la intervención de la educación especial.

El 30 de septiembre de 2019 se publica la *Ley General de Educación*, en el que se establecen los fines de la educación, entre los que se advierten los relacionados a la educación especial, a la educación inclusiva y la formación docente, en los siguientes artículos (DOF, 2019c):

El Art. 35 “de la educación que se imparte”, señala que la educación especial buscará la equidad y la inclusión, la cual deberá estar disponible para todos los tipos, niveles, modalidades y opciones educativas que establece la ley. (p.16)

El Art. 61 “de la educación inclusiva”, la refiere como el conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación. (p.22)

El Art. 96 “del fortalecimiento de la formación docente” señala que las personas egresadas, contarán con el conocimiento de diversos enfoques pedagógicos y didácticos que les permita atender las necesidades de aprendizaje de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. (...) promoverá el desarrollo de competencias en educación inicial y con enfoque de inclusión para todos los tipos educativos y se considerarán modelos de formación docente especializada en la educación especial que atiendan los diversos tipos de discapacidad. (p.33)

En el marco legal originado desde la Reforma educativa 2013, la Secretaría de Educación Pública construyó la *Estrategia nacional de educación inclusiva* que se publicó el 22 de noviembre de

2019, la cual tiene como objetivo convertir progresivamente el sistema educativo nacional en un sistema inclusivo, flexible y pertinente que favorezca el acceso, avance, permanencia, aprendizaje, participación y conclusión los estudios de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de todo el país, en su amplia diversidad, en igualdad de condiciones y oportunidades. (SEP, 2019, p.5)

Señala que la inclusión defiende el replanteamiento de la función de la escuela para dar cabida a toda persona (...) se sustenta en el reconocimiento de la igualdad de todas las personas, en dignidad y en derechos y el respeto a las diferencias (...), pone énfasis en aquellos que enfrentan mayores desventajas sociales; el combate a cualquier forma de discriminación, y la transformación de las políticas, las culturas y las prácticas de cada centro educativo y señala que esto permite hablar, no sólo de inclusión, sino de educación inclusiva. (SEP 2019, p. 8)

De lo anterior, se extrae que los sistemas educativos sólo pueden ser genuinamente inclusivos si todos sus centros educativos son capaces de reconocer que la exclusión no es un problema de los educandos, sino de las barreras que el sistema, los operadores y las instituciones han creado o reproducido en actos de exclusión y discriminación; por lo tanto, son éstos los que deben adecuarse a la población. (SEP, 2019, p. 9)

De este modo, transformar el sistema educativo requiere establecer nuevos referentes en cuanto a políticas, culturas y prácticas pedagógicas; entre otras, identificar las barreras para el aprendizaje y la participación, agrupándolas en tres grandes categorías: estructurales, normativas y didácticas, lo que facilitará la identificación de los actores responsables

de removerlas dentro y fuera del sistema educativo nacional. (SEP, 2019, p.9)

En ese sentido, la *Estrategia nacional de educación inclusiva* (SEP, 2019) concluye que la educación inclusiva debe implementar otras acciones como la accesibilidad, un diseño universal para el aprendizaje, ajustes razonables, medidas específicas y el uso de apoyos. Cabe señalar que con esta estrategia el sistema educativo sienta las bases para atender los compromisos adquiridos con la UNESCO (2015) en la agenda 2030.

Finalmente, el Programa para la inclusión y la equidad educativa (PIEE) del sexenio anterior se reemplaza con el *Acuerdo número 25/12/19* por el que se emiten las Reglas de operación del programa de fortalecimiento de los servicios de educación especial (PFSEE) para el 2020, el cual tiene como objetivo “contribuir al fortalecimiento de los servicios de educación especial que atienden al alumnado con discapacidad y aptitudes sobresalientes que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación, en educación básica”, a través de los siguientes objetivos específicos (DOF, 2019d, p.6):

- Desarrollar acciones para la concientización, formación y actualización de agentes educativos que participan en la atención de alumnas y alumnos con discapacidad y aptitudes sobresalientes, en educación básica.
- Contribuir al equipamiento de los servicios de educación especial para mejorar sus condiciones y favorecer el trayecto educativo de alumnas y alumnos con discapacidad y aptitudes sobresalientes, en educación básica.
- Formalizar vínculos entre las autoridades estatales de educación especial e instituciones gubernamentales, organizaciones

de la sociedad civil, universidades, empresas, entre otros, a fin de generar espacios para la atención educativa complementaria de alumnas y alumnos con discapacidad y aptitudes sobresalientes, en educación básica.

La educación especial y la educación inclusiva se mantienen en este programa, señala que los servicios de apoyo son: CAPEP y USAER; los escolarizados: el CAM y CAM laboral y, los servicios de orientación son: CRIE y UOP, por lo que este programa restablece de los servicios de orientación CRIE y UOP, y especifica la función laboral del CAM y de la educación especial en el marco de la educación inclusiva.

En este sentido, advierte que la educación inclusiva requiere de la participación de todos los involucrados en el hecho educativo. Es un modelo educativo basado en el derecho humano a la educación en el que debe imperar el respeto a la diversidad y garantizar la equidad e igualdad de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el sistema educativo, en donde el ámbito de intervención de la educación especial es la diversidad relacionada con los alumnos con discapacidad y aptitudes sobresalientes.

En cuanto al marco curricular para la educación especial en la educación básica, se pone en marcha el *Programa de fortalecimiento de los servicios de educación especial*, en el que se espera incluyan las orientaciones o lineamientos para el funcionamiento de los servicios de educación especial donde la SEP, bajo un marco teórico-metodológico sustente:

- El diagnóstico, intervención y evaluación de la atención educativa a alumnos con discapacidad y aptitudes sobresalientes.

- Los criterios que determinen la educación inclusiva de los alumnos con discapacidad y aptitudes sobresalientes a las escuelas de educación básica.
- Los instrumentos para la identificación, diagnóstico y evaluación de los alumnos con discapacidad y aptitudes sobresalientes.
- Los ámbitos de intervención de los docentes de educación básica y educación especial.
- Las estrategias de intervención educativa en aula de educación básica y aula de apoyo.
- Los criterios para que padres y maestros elijan las mejores condiciones educativas de los alumnos con discapacidad y aptitudes sobresalientes: educación básica o CAM.
- La formación para el trabajo en educación especial al egresar del CAM laboral y su inserción al mercado laboral, como eficiencia de logro de los alumnos al completar la formación prevista.
- Las categorías de la estadística 911 para el registro de la población de educación especial, dado que es urgente contar con información precisa y confiable de los alumnos con requerimientos de educación especial que atiende todo el sistema educativo nacional.

En consecuencia, se espera que el PFSEE –en el desarrollo de acciones para concientización, formación y actualización de los docentes de educación básica y especial– amplíe el estudio al conocimiento, habilidades, actitudes y valores para la atención educativa de los alumnos con requerimientos de educación especial relacionadas con las necesidades educativas específicas en el aprendizaje, la comunicación y la conducta; discapacidad; trastornos de déficit de atención con hiperactividad; aptitudes

sobresalientes y trastornos del espectro autista, ya que ambos docentes coinciden en señalar que la población que reciben en sus aulas es mucho más amplia que discapacidad y aptitudes sobresalientes. (Consejo, Cortés, Galicia, García, Garfias, Hernández y Ramos, 2014)

En cuanto a la reforma a los planes y programas de estudio para la formación de maestros de educación básica, es urgente que las mallas de educación especial surjan de una consulta nacional tal y como señala la Estrategia nacional de educación inclusiva y PFSEE, en la que participen docentes de educación básica, educación especial, de escuelas normales, investigadores, padres de familia y personas con discapacidad, todos, actores educativos del Sistema Educativo Nacional, impulsada por la DGESE-SEP y se construya la Licenciatura en Educación Especial para especialistas en discapacidad con enfoque inclusivo, tal y como lo señala el Artículo 96 de la *Ley General de Educación*.

REFERENCIAS

- Acle T. G. (2016). Prólogo. En Vargas, S. R. y Alves C. V. (Coord.) (2016). *Educación Inclusiva en américa latina. Políticas, investigaciones y experiencias*. México: Publicaciones Académicas CAPUB
- Ainscow, M., Booth, T. y Vaughan, M. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO-OREALC/CSIE (Centre for studies on inclusive education. Recuperado de: www.eenet.org.uk/.../Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf
- BENV (2000). "Propuesta 2000 de Transición de Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Especial". Xalapa, México: BENV
- Blanco G. R. (2005). *Hacia una escuela para todos y todas*. Recuperado de: www.innovemosdoc.cl/diversidad_equidad/.../hacia_una_es

cuela.pdf

- Consejo, T. M. C. (2019). Ponencia: Restablecer la licenciatura en educación especial en la formación de docentes en las escuelas normales. Foro: Hacia la Nueva Legislación para el Fortalecimiento de la educación de las niñas, niños y jóvenes. México: Cámara de Senadores. Recuperado de: <http://comisiones.senado.gob.mx/educacion/foro2019/ponencia2.php>
- Consejo, T. M. C. (2010). *La integración educativa en preescolar – Xalapa. Estudio de caso*. Tesis Doctoral. Universidad Iberoamericana campus Puebla. 10 de diciembre de 2010. Puebla – México. Recuperado de: <https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1201/7-Caridad-Consejo-Trejo-Puebla2.pdf?sequence=5>
- Consejo, T. M. C., Cortés, R. L. M., Galicia, A. L. A., García, R. L., Garfias, G. R. A., Hernández, T. S. S y Ramos, G. F. B. (2014). Estudio de Factibilidad para la implementación de la Especialidad en Intervención Inclusiva. México: Unidad de Estudios de Posgrado de la BENV “Enrique C. Rébsamen”.
- DOF (2019d). *Acuerdo número 25/12/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial (PFSEE) para el ejercicio fiscal 2020*. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5583047&fecha=29%2F12%2F2019
- DOF (2019c). *Ley General de Educación*. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_30sep19.pdf
- DOF (2019b). Artículo 3º Constitucional. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019
- DOF (2019a). *Acuerdo número 04/02/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión la Equidad Educativa para el ejercicio 2019*. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5551602&fecha=28/02/2019
- DOF (2018). *Acuerdo No. 14/07/2018 Por el que se establecen los planes y pro-*

gramas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica. México: DOF. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533906&fecha=03/08/2018.

- DOF (2017). *Acuerdo número 27/12/17 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión la Equidad Educativa para el ejercicio 2018*. Recuperado de: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5509736&fecha=29/12/2017
- DOF (2016). *Acuerdo número 22/12/16 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión la Equidad Educativa para el ejercicio 2017*. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5467934&fecha=28/12/2016
- DOF (2015). *Acuerdo número 21/12/15 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión la Equidad Educativa para el ejercicio 2016*. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5421440&fecha=27/12/2015DOF
- DOF (2014). *Acuerdo número 24/12/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión la Equidad Educativa para el ejercicio 2015*. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5377499&fecha=27/12/2014
- DOF (2013). *Acuerdo número 711 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa*. México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5328358&fecha=28/12/2013
- DOF (2008). *Acuerdo Número 422 por el que se emiten: las reglas de operación 2008 del Programa de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. Secretaria de Educación Pública: Josefina Vázquez Mota 30 de diciembre del 2007.
- DOF (2007). *Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4963933&fecha=27/02/2007
- Echeita, S. G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*.

Madrid, España: Narcea.

- Guajardo, R. E. (2009). La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista latinoamericana de educación educativa*. Volumen 3. Núm. 1 pp. 15-23. España <http://rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art1.html.pdf>.
- ONU (2018). *Observación General 6. Sobre la igualdad y la no discriminación*. Recuperado de: [file:///C:/Users/conse/Downloads/G1811908%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/conse/Downloads/G1811908%20(2).pdf)
- ONU (2009). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas. Recuperado de: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>.
- SEP (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. Recuperado de: https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estratgia_Educacion_Inclusiva.pdf
- SEP (2017). *Modelo Educativo 2018. Para la Educación Obligatoria*. México: SEP. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_n_Obligatoria.pdf.
- SEP (2008). *Ley General de Educación*. Recuperado de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- SEP (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: SEP
- SEP (2004). *Plan de estudios de la licenciatura en educación especial 2004*. México: SEP. Recuperado de: <https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/planes/lee/plan.pdf>
- SEP (2002). *Programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. México: SEP
- SEP (1994). *Cuaderno de integración educativa No. 1. Proyecto general para la educación especial en México*. México: Dirección General de Educación Especial.
- UNESCO (2015). *Declaración de Incheon, República de Corea*, París: Ediciones UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/ima>

ges/0024/002456/245656s.pdf

UNESCO (2005). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*. Paris: Ediciones UNESCO. Recuperado de: www.unesco.org/education.

UNESCO (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca: Ediciones UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>.

UNESCO (1990). *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*. Paris: Ediciones UNESCO. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement/jomtien-1990/>

CAPÍTULO VI

LA RUTA RECORRIDA

Angélica V. Tercero Velasco

Elena Hernández Luna

Ma. del Pilar Alejandre Prado

Este capítulo da cuenta de las acciones emprendidas desde el 25 de mayo de 2018, fecha en que se estableció la creación de la Comisión de la Respetable Junta Académica (RIA) de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BENV) conformada por un grupo de docentes con el propósito de analizar las propuestas de los cinco planes de estudios que la BENV oferta y presentar a la RIA los resultados del análisis argumentado desde los ámbitos político, jurídico y académico.

En este sentido, resulta importante resaltar el momento político en que se llevaban a cabo los trabajos que la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) planteaba para la elaboración del diseño de los planes de estudio 2018, así como las gestiones realizadas por esta la Comisión.

El ciclo escolar 2017-2018, correspondiente al tercer periodo gubernamental del Lic. Enrique Peña Nieto (2012-2018) se habían implementado todas las llamadas reformas estructurales consideradas como principal activo generado de su gobierno, entre estas, se encontraba la Reforma educativa puesta en marcha en el 2013.

Dicha reforma atendía principalmente el aspecto de ingreso, permanencia y promoción de los maestros, con la implementación de la *Ley General del Servicio Profesional Docente*, dejando para más tarde la reforma curricular. Ante la exigencia de dar paso a esta reforma, el gobierno en turno inicia apenas en el año 2017 la propuesta del nuevo modelo educativo para la educación básica y en el 2018, la reforma de educación normal.

A menos de dos años para terminar el sexenio, urgía implementar el nuevo modelo educativo para la educación básica y afín a éste, la reforma a las escuelas normales presentada en julio de 2018 con el *Acuerdo 14/07/2018 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica*.

El 3 de mayo de 2018 se publicó en el estado de Veracruz la convocatoria con los planes de estudios anteriores, por lo que el 11 de mayo de 2018, con un oficio dirigido al Lic. Otto Granados Roldán, entonces Secretario de Educación Pública, y al Dr. Mario Chávez Campos, titular de la DGESPE se daba a conocer el posicionamiento de la BENV, de “posponer la implementación de los planes y programas de estudio 2018 hasta el ciclo escolar 2019-2020”, planteando que la construcción curricular de dichos programas se encontraba inconclusa, así como también que la publicación de la convocatoria de ingreso a todas las escuelas normales del país para el ciclo 2018-2019 había sido publicada para cursar los planes de estudios vigentes en mayo; se argumentó asimismo no existían las condiciones políticas, ni económicas para la implementación de un nuevo plan de estudios 2018 al final del sexenio. Además de los argumentos anteriores, se estaba desapareciendo la Licenciatura en Educación Especial.

Bajo este contexto, el 25 de mayo de 2018 iniciaron los trabajos emprendidos por la comisión de la RJA, a fin de encontrar la coyuntura política que permitiera dar a conocer los hallazgos del análisis de las mallas 2018.

Durante este periodo, se realizaron posicionamientos, comunicados, publicaciones en periódicos estatales y nacionales, así como, entrevistas y ruedas de prensa, se presentaron ponencias en las cámaras de diputados y senadores, se organizaron dos foros de consulta estatales y se presentó la propuesta para el Congreso Nacional de Escuelas Normales por lo que se realizaron reuniones con los subsecretarios de educación superior estatal y federal, el director de la DGESEPE y con la Dirección de Educación Normal (DEN) del estado de Veracruz.

El 30 de mayo de 2018, en la ciudad de Xalapa, Veracruz, se realizó una rueda de prensa para informar a la sociedad el posicionamiento de la BENV, luego se hizo entrega del mismo documento a los candidatos a elección popular de todos los partidos políticos; dado que, en aquel momento, el estado de Veracruz se encontraba en tiempos de propaganda política para elección de gobernador del estado. El día siguiente se celebró una reunión de trabajo con autoridades de la BENV para informar de las acciones emprendidas. Cabe señalar que en esas fechas se estableció contacto con más de cien escuelas normales del país a los que se les envió dicho posicionamiento, se estableció comunicación con diversos investigadores y autoridades académicas para dar a conocer la postura de la BENV y solicitar su apoyo para el aplazamiento de la implementación de los planes de estudio 2018.

El 6 y el 9 de junio, se realizaron entrevistas por canales digitales: Educación en la mira e Insurgencia magisterial, con los temas: 1) Aplazamiento de la reforma de escuelas normales, y

2) La desaparición de la Licenciatura en Educación Especial.

Así mismo, se elaboraron varios oficios dirigidos a distintos actores políticos; candidatos a puestos de elección popular, candidatos a la presidencia de México, de la gubernatura de Veracruz, a senadores y diputados; entre algunos de los oficios entregados, están los signados al Ing. Cuitláhuac García Jiménez, candidato en ese entonces a la gubernatura del estado.

El 13 de junio de 2018, la comisión participó en la Ciudad de México, en un foro convocado por el diario *La Jornada* y la Casa Lamm; dicho encuentro se intituló “La reforma a las escuelas normales ¿tecnocracia o humanización?”

Ante la necesidad de continuar con los trabajos académicos, se convocó al foro de análisis “El modelo educativo de escuelas normales 2018” el 27 de junio de 2018, al cual no acudió ninguna autoridad de la BENV, y, a pesar del boicot, se transmitió en vivo por la página oficial de *Facebook* de la comisión. Participaron algunos investigadores y colegas normalistas destacados, como el Dr. Hugo Casanova Cardiel (UNAM), la Dra. Guadalupe Acele Tomasini (UNAM), el Mtro. Oswaldo Antonio González (BENV) y el Mtro. Felipe Neri (ESEF), entre otros. Con las conclusiones del foro se emitió un manifiesto que fue firmado por todos los asistentes.

Como gobernador electo del estado de Veracruz, el Ing. Cuitláhuac García Jiménez, invitó a los integrantes de esta comisión para tener una reunión de trabajo: el 17 de julio de 2018, en Palacio de Gobierno, se le entregó un documento con toda la información generada hasta el momento. Dicho encuentro finalizó con la propuesta para elaborar un programa que impulsara a la BENV, a través de un modelo educativo nacional, el cual contaría con todo el respaldo del gobierno a su cargo. Sin embargo, todo

esto no fue suficiente, ya que la dirección de la BENV decidió imponer las mallas 2018, sin tomar en cuenta las recomendaciones de la RJA de nuestra casa de estudios.

Otro de los puntos en esta gestión es la solicitud enviada el 29 de agosto de 2018 tanto al senador Ricardo Ahued Bardahuil, como al diputado Zenyazen Roberto Escobar García, para que como miembros del poder legislativo propusieran un punto de acuerdo en la agenda legislativa, para reformar los artículos 3° y 73° constitucionales, entregando para esta tarea el producto de la comisión denominado Análisis Legal sobre la Reforma Educativa 2013.

Como resultado de estas acciones, se programaron actividades para realizar propuestas al modelo de la formación de docentes, de ahí que el 8 de septiembre de 2018 se llevara a cabo el “1er. Foro de Consulta para la elaboración de un Proyecto Educativo para la Formación de Docentes de Educación Básica”, en la sede del H. Congreso del estado de Veracruz, contando con la participación de docentes tanto de educación básica como de las escuelas normales del estado. El resultado fue el documento titulado “Primer acercamiento a un diagnóstico estatal sobre la formación docente para los niveles de educación básica”.

Para estos momentos, la transición tanto del gobierno estatal como nacional, se encontraba en pleno; a principios del 2019 y con el nuevo gobierno se iniciaron las consultas y la participación social en audiencias públicas, la primera denominada “Escuelas Normales y Educación Superior”, tuvo como objeto escuchar y analizar desde el ámbito de su competencia las propuestas a la iniciativa del Ejecutivo Federal que reforman a los artículos 3°, 31° y 73° de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, se celebró el 9 de febrero de 2019 en el salón “Legisladores de la

República” de la cámara de diputados, en ella se presentó la ponencia “La formación docente en las escuelas normales: revisión a los planes de estudio 2018”. Ese mismo día se entregó un oficio a los integrantes de la LXIV Legislatura del H. Congreso del estado de Veracruz, donde se planteaban 12 puntos relevantes a considerar para un nuevo proyecto educativo y el papel de las escuelas normales en la formación de docentes.

Otra de las acciones emprendidas por la comisión, fue asistir el 26 de febrero de 2019, a solicitud del Dr. Luciano Concheiro Bórquez, Subsecretario de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP), quien diera indicaciones al Dr. Mario Chávez titular de la DGESPE para que la BENV encabezara la propuesta de la construcción de un nuevo modelo educativo para la formación docente enmarcada en los indicadores educativos de la *cuarta transformación*.

El 27 de febrero de 2019, en ese mismo contexto de audiencias públicas, el senado convocó a un foro denominado “Hacia una nueva legislación para el fortalecimiento de la educación de niñas, niños y jóvenes”, en el cual se participó con la ponencia “Restablecer la Licenciatura en Educación Especial en la formación de docentes en las escuelas normales”; el 11 de mayo de 2019, en la cámara de diputados, se presentó la misma ponencia en el foro “Propuesta Alternativa de Educación Especial en México”.

A raíz de la propuesta del Dr. Concheiro, el 4 de marzo de 2019 el Dr. Chávez y la DEN convocan en la ciudad de Xalapa, Ver., a una reunión en las instalaciones de la Dirección de Educación Normal: “Reunión de trabajo interinstitucional para la construcción de un nuevo modelo de formación docente”. Cabe mencionar que fueron convocados compañeros

de escuelas normales del estado de México, Oaxaca, Chiapas, Michoacán, la BENM y las cinco normales del estado y sus directores, con el propósito de que se definiera la ruta hacia el “Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de Escuelas Normales”, que debía ser presentada el 7 de marzo de 2019 ante el “Mecanismo de Coordinación Nacional de Autoridades de Educación Normal”. Posteriormente, la Comisión presentó la propuesta en la XV Reunión Nacional de Autoridades de Educación Normal el 8 de marzo de 2019 con la que se publicó la Convocatoria a lo que se conoce como “Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales Públicas”, en sus diferentes fases.

La última acción que se desprende de las propuestas de la comisión de la RIA fue el 2o foro estatal “Proyecto Educativo para la Formación de Docentes en las Escuelas Normales Públicas del Estado de Veracruz”, realizado los días 5 y 6 de diciembre de 2019, en el que participaron las cinco escuelas normales del estado, lo anterior como parte de la solicitud del gobernador del Estado de Veracruz, Ing. Cuitláhuac García Jiménez, quien giró instrucciones a las autoridades educativas estatales para su realización y con los resultados de este análisis, hacer una propuesta de modelo de formación docente para las escuelas normales del estado de Veracruz.

Finalmente, en mayo de 2019 se publica la convocatoria para los aspirantes a las escuelas normales del estado de Veracruz; para el caso de la BENV se especifica que sería la única escuela en ofrecer los planes anteriores al 2018, esto se logró gracias a que existían nuevas condiciones políticas nacionales, estatales e institucionales.

Hasta el momento, nos mantendremos con estos planes de estudio hasta el 2021, año en el que se elaborarán otros, a partir de la consulta nacional relizada a través del “Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales Públicas “, consulta que debió haberse realizado mucho tiempo antes, para el diseño de los planes de estudio 2018.

REFERENCIAS

- BENV (2018). Posicionamiento de la Respetable Junta Académica de la BENV “Enrique C. Rébsamen” Posponer la implementación de los planes de estudio 2018 hasta el ciclo escolar 2019-2020. <https://www.facebook.com/groups/1628759987237838/permalink/1628768687236968/>. 11/05/2018
- Al Calor Político (2018). Marchan normalistas de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” exigiendo el aplazamiento de la Reforma Curricular a Escuelas Normales 2018. Recuperado de: <https://www.facebook.com/alcalorpolitico/posts/1835846176480815/>. 15/05/2018
- La Jornada (2018). Correo Ilustrado: Exigen debate para reforma curricular de escuelas. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2018/05/28/correo>. 28/05/2018
- Versiones (2019). Normal Veracruzana aplazará reforma en el plan de estudios hasta 2019. Recuperado de: <https://www.versiones.com.mx/normal-veracruzana-enrique-c-rebsamen-aplazara-reforma-en-plan-de-estudios-hasta-2019/>. 29/05/2018
- Al Calor Político (2018). Entrevista. “Normal Veracruzana pospone implementación de nuevo Modelo Educativo”. exigiendo el aplazamiento de la Reforma Curricular a Escuelas Normales 2018. Recuperado de: <https://www.alcalorpolitico.com/informacion/normal-veracruzana-pospone-implementar-nuevo-modelo-educativo-263764.html>. 30/05/2018
- Agendamex (2018). Entrevista. “¿Que está ocurriendo en las escuelas nor-

males?”. https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=1763003180401594&id=155567484478513.3/06/2018

Educación en la mira. (2018). Entrevista: “Desaparece la educación especial en las escuelas normales”. <https://www.youtube.com/watch?v=7FngZwAX8eA&t=1482s>. 9/06/2018

Bello, E. L. (2018). “La DGESPE no alcanza a leer el fin del régimen” en *La Jornada Veracruz*. Recuperado de: http://www.jornadaveracruz.com.mx/Post.aspx?id=180612_080048_355.12/06/2018

Casa Lamm (2018). Foro: La reforma a las escuelas normales. ¿Tecnocracia o humanización? Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=8Y4fOa4-o4E>. 13/06/2018

Al Calor Político (2018). Rueda de Prensa. Docentes de la BENV protestan contra los planes y programas de estudio. Recuperado de: <https://www.alcalorpolitico.com/informacion/docentes-de-la-benv-protestan-contr-plan-y-programas-de-estudio-265711.html#.X0CGXIKjIV>. 26/06/2018

Comisión político social de la R. Junta Académica de la BENV (2018). Rueda de prensa. <https://www.facebook.com/2036686219983875/videos/2058362807816216/>. 26/06/2018

Telever (2018). Normalistas se manifiestan en Xalapa. Recuperado de: <https://www.facebook.com/2036686219983875/videos/2059897430996087/.27/06/2018>

Comisión de la RJA BENV (2018). Foro: “Modelo educativo escuelas normales 2018”. <https://www.facebook.com/2036686219983875/videos/2059401984378965/>.

Comisión de la RJA BENV (2018). Resultados del Foro: “Modelo educativo escuelas normales 2018”. <https://m.facebook.com/100009957848691/videos/674999312841991>

TV Noticias Veracruz (2018). Este sábado 8 el primer Foro de consulta para la elaboración de un proyecto educativo para la formación de docentes de educación básica. Recuperado de: <http://tvnoticiasveracruz.com/este-sabado-8-el-primer-foro-de-consulta-para-la-elaboracion-de-un-proyecto-educativo-para-la-for>

[macion-de-docentes-de-educacion-basica/](#). 5/09/2018

Sociedad 3.0 (2018). Entrevista programa Haciendo tierra en el planeta en vivo por Sociedad 3.0. <https://www.facebook.com/sociedad-trespuntocero/videos/1690983261030008/>. 6/09/2018

Foro de consulta para la elaboración de un proyecto educativo para la formación de docentes de educación básica. LXIV Legislatura del H. Congreso del estado de Veracruz Lic. Zenyazen Escobar García (2018).

<https://www.facebook.com/ZenyazenEscobarGarcia/videos/919645004910081/?sfnsn=scwspmo&extid=yjgyv-6JESfMmy1wJF&d=n&vh=e>. 20/09/2018

Cámara de Diputados LXIV Legislatura (2019). Audiencia Pública: “Escuelas Normales y Educación Superior”. Ponencia: “La formación Docente en las Escuelas Normales: Revisión a los planes de estudio 2018. <http://www5.diputados.gob.mx/index.php/camara/Comision-Educacion/Comisiones-Unidades-de-Educacion-y-Puntos-Constitucionales/Audiencia-Publica-Reforma-Educativa/Audiencia-Publica-Escuelas-Normales-y-Educacion-Superior.9/02/2019>

Insurgencia Magisterial (2019). Posicionamiento de la BENV “Enrique C. Rébsamen”, entregado a los integrantes de la LXIV Legislatura del H. Congreso de la Unión, con motivo de las modificaciones a la reforma educativa. Recuperado de: <https://insurgenciamagisterial.com/posicionamiento-de-la-benv/>. 11/02/2019

Cámara de Senadores (2019). Foro: Hacia una nueva legislación para el fortalecimiento de la educación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Ponencia “Restablecer la Licenciatura en Educación Especial”. <https://www.youtube.com/watch?v=YJTU63icces>. 27/02/2019

Dirección de Educación Normal del estado de Veracruz (2019). Reunión de trabajo interinstitucional para la construcción de un nuevo modelo de formación docente” <https://www.sev.gob.mx/educacion-normal/blog/reunion-de-trabajo-interinstitucio>

[nal-de-la-den-escuelas-normales-y-dgespe/](#). 4/03/2019

Cámara de Diputados LXIV Legislatura (2019). Foro: Propuesta Alternativa de Educación Especial en México. Ponencia: “Restablecer la Licenciatura en Educación Especial”. https://www.canaldelcongreso.gob.mx/vod/reproducir/1_07ckbciz/Foro:%20Propuesta%20alternativ.11/03/2019a%20de%20educaci%C3%B3n%20especial. Canal del Congreso minuto: 1:22:06

Educación en la mira. (2019). Entrevista “Situación actual de la educación especial”. <https://www.youtube.com/watch?v=sE5qvKK-bWyk&t=2104s>. 6/04/2019

Bello, E. L. (2019). “En defensa de la Normal” en Voces Normalistas. Diálogos con la educación. Recuperado de: <https://vocesnormalistas.org/2019/10/08/en-defensa-de-la-normal/>. 8/10/2019

SEV (2019). 2º Foro Estatal “Proyecto educativo para la formación de docentes en las escuelas normales públicas del estado de Veracruz”. Recuperado de: <https://www.sev.gob.mx/educacion-normal/blog/inicia-el-2-foro-estatal-proyecto-educativo-para-la-formacion-de-docentes-en-las-escuelas-normales-publicas-del-estado-de-veracruz/>. 5/12/2019

Dirección de Educación Normal del estado de Veracruz (2019). Reunión de trabajo interinstitucional para la construcción de un nuevo modelo de formación docente” <https://www.sev.gob.mx/educacion-normal/blog/reunion-de-trabajo-interinstitucional-de-la-den-escuelas-normales-y-dgespe/>. 4/03/2019

SEP-DGESPE (2019). Congreso Nacional para el fortalecimiento y transformación de las escuelas normales públicas. Convocatoria. Recuperado de: https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/convocatorias/Convocatoria_Congreso.pdf. 20/03/2019

SEV (2019). Convocatoria para ingresar a una de las licenciaturas que ofrecen las escuelas normales del estado de Veracruz de Ignacio de la Llave, para el periodo escolar 2019-2020. Recuperado de: <http://www.ugm.edu.mx/images/pdf/Convocatoria-ENV.pdf>

CAPÍTULO VII

LAS PROPUESTAS DE LA NORMAL DE RÉBSAMEN: RUMBO AL REPLANTEAMIENTO CURRICULAR

Flavia Beatriz Ramos García
María del Carmen Chávez Monfil
María de la Caridad Consejo Trejo

La oportunidad de trazar un nuevo rumbo para la formación del profesorado de educación básica, ante el panorama que se abre con la transformación política en este país nos interpela, nos invita a pensar, a ser creativos, a proponer ideas desde las cuales otro horizonte se pueda vislumbrar, éste debe tener como punto de partida y llegada los hombres y mujeres más pobres de este país, los que han sido invisibilizados porque así convenía a los intereses del mercado; de allí que el acceso a la educación habrá de ser un bien público y la formación del profesorado que atienda estos servicios tendrá que ser también de orden público.

La educación normal en México fue instituida en 1886 y es el espacio que históricamente se ha encargado de la formación de los futuros docentes para la educación básica, hoy en día enfrenta enormes retos, todos ellos relacionados con el interés por desaparecerlas; de allí la importancia de que esté a la altura de responder a la coyuntura histórica, buscando rescatar el sentido humanista, de transformación social y orientado al bienestar del pueblo a través, entre otras cosas, de la au-

tonomía que como instituciones de educación superior deben tener las normales mexicanas.

Como parte de una serie de actividades que se propuso realizar la comisión emanada de la Respetable Junta Académica de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, para dar a conocer sus argumentos para aplazar la implementación de las mallas curriculares 2018 impuestas por la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, se ha integrado un documento que tiene la finalidad de proponer ideas iniciales que sirvan de base para proponer un modelo de formación docente que responda no sólo al tipo de nación que se empezará a construir con el nuevo gobierno, sino a las necesidades contextuales que cada región del estado evidencia.

Se determinó plantear las siguientes preguntas: ¿Qué tipo de docente necesita México?, ¿qué ciudadano del futuro queremos?, ¿qué tipo de sociedad sería deseable?, ¿por qué? y ¿De qué manera las escuelas normales deben contribuir en la formación de docentes? Estos cuatro cuestionamientos se pusieron a disposición de docentes formadores y de educación básica de los diferentes niveles educativos a través de un formulario *Google* y se recibieron las respuestas de 78 participantes.

Los integrantes de la comisión realizaron la revisión de esta información para integrarla en el presente documento que contiene los apartados:

- La sociedad que aspiramos construir
- El ciudadano del futuro que queremos
- El docente que México necesita
- Las Escuelas Normales y su papel en la formación docente

LA SOCIEDAD QUE ASPIRAMOS CONSTRUIR

Ante los cambios que se avecinan, se encuentra la oportunidad de participar como sociedad en todo aspecto de la vida en nuestro país; es a lo que se aspira y lo que se espera desde el discurso promovido que señala la actual *cuarta transformación*.

La sociedad se construye desde las diferentes culturas a las que se pertenece como persona, sin embargo es importante resaltar que en su gran mayoría transitan por la educación básica y es en ésta donde se debe concretar un currículo en el que se responda a la diversidad cultural y que permita escuchar todas las voces, así como sus necesidades, tanto en lo individual como en general como nación.

La sociedad que se desea desde la participación de las personas que respondieron la encuesta, se basa principalmente en los valores éticos y morales, es decir, la democracia, el respeto, la honestidad, la empatía, la responsabilidad, la lealtad, la tolerancia, entre otros; además debe caracterizarse por ser humana y sensible a la diversidad, por ello debe ser incluyente, es decir, mirar y atender a todas las personas con equidad y con igualdad de oportunidades encaminada a la justicia en todo sentido.

Una sociedad que luche y trabaje por el bienestar común. Que se aproveche el potencial de cada persona para contribuir a la construcción de oportunidades en el ámbito de la salud, la educación, la economía y la política; ello con el propósito de edificar un México preparado, justo y sea así un motor de cambio no solo en la diversidad de familias, también de la sociedad y de los espacios laborales. Una so-

ciudad que valore la otredad y reconozca su contribución desde el quehacer cotidiano, justamente lo contrario que se ha promovido en las últimas décadas con los planes y programas de estudio bajo el paraguas de corrientes neoliberales.

Por tanto, se reclama un cambio en la sociedad de manera urgente, que brinde la oportunidad de vivir de manera digna, que se sustente en los derechos y valores humanos.

A partir del análisis de las respuestas de los participantes, se identifica un gran peso en lo valoral y ausencia total de información técnica-científica, lo cual resulta interesante, ya que nunca se menciona el enfoque por competencias, aspecto relevante considerando que en educación básica se aborda desde el 2004 en preescolar, después se alinean los demás niveles educativos a través de la Reforma Integral para la Educación Básica en 2011 y en la formación del profesorado en las escuelas normales se inicia en el 2012.

EL CIUDADANO DEL FUTURO QUE QUEREMOS

El perfil del ciudadano que queremos para el futuro se enmarca en los valores universales orientados hacia el bien común, la solidaridad y la empatía, con un sentido crítico, consciente y reflexivo, lo mismo que creativo e innovador, capaz de transformar el mundo. Este ciudadano bien informado cuida de su entorno natural y se compromete con su sustentabilidad; es productivo, autosuficiente, participa activamente en la democracia y fortalece su cultura. Es feliz.

EL DOCENTE QUE MÉXICO NECESITA

La educación es un elemento decisivo en el modelo de una sociedad y sus individuos. Transformar a nuestro país a partir de la educación de sus ciudadanos implica repensarnos como sociedad, profundizar en nuestro estado de cosas y clarificar las utopías a las que deseamos emprender la marcha, además de partir de la realidad que se da en el hecho educativo y un diagnóstico del mismo. Sin duda, el guía en esa ruta debe ser el perfil de un ser humano que acepte con convicción el reto de realizar el acompañamiento de quienes integran el presente y futuro del país: los niños y jóvenes.

Como integrantes adultos de esta sociedad, y conscientes de la importancia del papel que juega en un proyecto de nación el educador en general, es menester asumir la responsabilidad de decidir respecto al docente ideal que se necesita en este momento histórico, lo anterior requiere de un análisis profundo, de la revisión de los marcos internacionales, pero con mayor urgencia, de las realidades nacionales, a fin de presentar en consenso la identidad docente que exigen tales realidades, los valores que sustenten tal identidad, las habilidades requeridas para darle sentido a los valores que la acompañen y los conocimientos imprescindibles para argumentar las decisiones y acciones que en la labor educativa realice el docente en un contexto determinado.

Bajo esta categorización del ser docentes, se presenta en primer lugar aquellos rasgos actitudinales que, desde la visión de maestros en servicio, padres de familia, estudiantes y ciudadanos en general, debería reflejar un docente en el ejercicio cotidiano de la profesión.

La personalidad del docente se construye no sólo en el desempeño profesional que desarrolla día a día en su labor, que implica la puesta en marcha de los conocimientos y habilidades en una situación que impliquen decisiones pedagógicas, sino también por las actitudes y valores con las que se concretan en su relación integral con el entorno.

La enseñanza, entre tanto, requiere del docente implicarse en lo que hace, cómo lo hace y para qué lo hace, tal y como afirma Patterson (1991, en Day y Gu, 2012) “quienes somos docentes no podemos plantarnos ante una clase sin hacerlo para algo... la enseñanza es testimonio” (p. 51).

En este sentido, presentamos los resultados del tipo de docente que necesita México, identificando en las respuestas de los encuestados cuatro rasgos: actitudes, valores, habilidades y conocimientos.

Los rasgos actitudinales que caracterizarán la personalidad del docente mexicano para la transformación del país hacen referencia a:

1. Iniciativa para buscar la mejora en todos sentidos, la apertura al cambio y a la innovación.
2. Convicción para dedicarse a la profesión de enseñar, lo que le permita darle la importancia debida a tal actividad y por lo tanto que disfrute su quehacer cotidiano y manifieste afecto hacia éste.
3. Autónomo y autodidacta, no sólo en la toma de decisiones pedagógicas sino también en su búsqueda de profesionalización constante.
4. Emprendedor, que llegue a convertirse en un líder en su comunidad escolar, a empoderarse con responsabilidad so-

cial y en búsqueda del bienestar común y en la construcción de una sociedad más justa.

5. Con mirada global, esto es con la perspectiva de las exigencias y requerimientos que plantea lo internacional, pero con las decisiones y acciones de lo que requiere lo nacional, regional y comunitario.
6. Personalidad adaptable, proactiva, optimista, con convicción de que México es un país por el que vale la pena luchar.
7. Sensible a las necesidades del otro y consciente de su papel como formador de mentes y vidas.
8. Capacidad de asombro, sano física y emocionalmente, un libre pensador que siempre está interesado por sus estudiantes y que ofrece su acompañamiento en el proceso educativo con calidad humana.

Respecto a los valores imprescindibles que nutrirán la personalidad del nuevo docente mexicano son:

1. Compromiso con la profesión, indispensable en la labor como docente.
2. Reflexivo, crítico, analítico y creativo, imprescindibles para ejercer la profesión
3. Responsable que implica laboriosidad, puntualidad, el respeto al otro, la honestidad y ética.
4. Con disposición al trabajo colaborativo, cooperativo, compartido, propositivo, inclusivo, democrático e informado.

Todos estos valores le dan sustento a una profesión humanista que en la que, en voz de Freire (2002), la humildad debe dejar claro que nadie sabe todo ni nadie ignora todo.

Respecto al cúmulo de habilidades que permiten hacer visible el saber hacer del docente, son indispensables:

1. Habilidad para proyectar y diseñar situaciones didácticas que permitan el aprendizaje de sus alumnos, que implica una destreza de planificación que se constituye en una labor intelectual que implica conocimientos diversos y decisiones concretas respecto a las acciones pertinentes para alcanzar un propósito específico.
2. Habilidad para evaluar permanentemente su actividad y sus alcances, el impacto de sus propuestas y los avances en sus alumnos.
3. Dominio de las metodologías didácticas específicas para cada una de las áreas del conocimiento.
4. Habilidad para la adecuación, tanto de las situaciones didácticas y metodologías, como de los procesos evaluativos, a los diferentes contextos y necesidades del alumnado. Ésta permite la atención a necesidades específicas que refleja la capacidad del docente de trascender las exigencias y limitantes de los programas oficiales.
5. Con capacidad para reflexionar de manera sistemática sobre su propia práctica.

En un grupo de habilidades de impacto en la personalidad del docente puede encontrarse la dialógica, la de aprender a aprender, las de pensamiento y las de aprendizaje autónomo; que cobran especial relevancia al convertirse, potencialmente, en herramientas que también se desarrollarán en sus alumnos y alimentarán el gusto por conocer y aprender.

Finalmente, el educador que se requiere para este cambio histórico deberá poseer conocimientos, tanto de cultura general

como específicos de su campo de acción, por lo que es imprescindible que esté preparado en:

1. Temáticas pedagógicas; esto es referidas a la planeación educativa, escolar y didáctica, a la evaluación, a la didáctica y metodologías especializadas para cada área del conocimiento; así como a las concepciones de diversidad e inclusión que le permitan realizar trasposición del saber al hacer en su ejercicio profesional.
2. Temáticas del campo de la psicología, sobre todo en lo concerniente al conocimiento de las características evolutivas, de personalidad y de las formas en que aprenden los niños y jóvenes.
3. Temáticas relacionadas a lo histórico-social, sobre todo a la comprensión de los marcos y problemáticas globales, nacionales y regionales, las exigencias de la era actual y su relación con las problemáticas locales. Esto implica también un conocimiento de los marcos legales de la profesión, la exigencia de la continua profesionalización y la investigación educativa como herramienta para el mejoramiento tanto personal como de la labor misma.
4. Conocimiento filosófico que permita al docente analizar cada enfoque, propuesta y metodología planteada dentro de marcos amplios: la concepción de educación que se presupone, el tipo de ciudadano que se pretende, de sociedad, los fines últimos del acto de educar y los valores que lo acompañarán.

Es evidente que el docente debe contar con conocimiento a profundidad de los sujetos con los que interactúa: los niños y su desarrollo físico, emocional y psicológico; de los temas peda-

gógicos relacionados con la didáctica, con información del contexto social y local y con el dominio de los planes y programas de estudio que le permitan tomar decisiones de intervención en los momentos y contextos adecuados.

No debe omitirse que una consecuencia natural del conocimiento de las distintas disciplinas del entendimiento humano conlleva a una búsqueda insaciable de precisión, lo que sin duda desembocará en el desarrollo de habilidades autodidactas y metacognitivas, que complementan este bosquejo de perfil de docente.

Del mismo modo, es importante advertir que las actitudes, valores, habilidades y conocimientos que caracterizarían al docente necesario para la transformación de este país, requerirá de un contexto diferente para el ejercicio de la profesión, tal como lo refieren los encuestados, de tal manera que exista congruencia de lo que el docente está dispuesto a dar, con las condiciones laborales que se le presentarán, un acompañamiento formativo ante las exigencias, dificultades y retos que vive en su diario quehacer, de tal manera que pueda dar lo mejor de sí mismo a una sociedad que lo valora y estimula.

Por último, es sustancial señalar que los informantes hacen notoria la necesidad de que la formación docente sea especializada, por lo que deben ser formados en escuelas normales.

LAS ESCUELAS NORMALES Y SU PAPEL EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Las denominadas escuelas formadoras de docentes, particularmente las escuelas normales han jugado un papel fundamental

en la historia de la formación docente de México, pues han sido instituciones que desde 1886 han preparado a profesores con una mística de servicio, transformación social, formación crítica, así como un fuerte componente didáctico, pedagógico, social y filosófico. Con este perfil de docentes se ha constituido el normalismo, de allí la importancia de reconocer si éstas continúan siendo instituciones apegadas a esa tradición o también se han transformado para responder a la educación de los niños y jóvenes del México de hoy. En seguida se presentan algunos aspectos derivados de la consulta, que abonan a repensar de qué manera estas instituciones pueden contribuir en la época actual a la formación de profesores.

a) Proceso de ingreso y permanencia en la escuela normal

Se plantea la necesidad de diversificar el proceso de selección e ingreso de aspirantes a cursar alguno de los programas educativos que ofertan las escuelas normales con el objetivo de tener una visión más completa de las capacidades y razones que tienen quienes desean iniciar un proceso para la formación docente. En ese sentido, en cuanto a la selección, además del examen de conocimientos elaborado por las propias escuelas, se propone también que, dentro de los criterios a tomar en cuenta para el ingreso a la formación docente exista una metodología que permita identificar en el aspirante las verdaderas razones por las que ha decidido dedicarse a esta profesión.

Además, como parte del proceso de selección para el ingreso, se considera necesario emplear otro criterio, el cual consiste en

que hayan cubierto una formación propedéutica adecuada con un acercamiento a las prácticas profesionales, donde sea posible identificar habilidades para la docencia. Por otro lado, también señalaron que es importante trabajar en un proceso de inducción a la docencia que aborde el conocimiento de la historia y significado del normalismo, todo esto con el objetivo de que tengan una visión de lo que significa estar al frente de la preparación de los niños del futuro de nuestro país. Se plantea también que es posible recuperar las experiencias exitosas que las normales han tenido para la identificación de aspirantes interesados por la docencia —entrevistas, talleres, exámenes físicos, entre otros— considerando así no sólo el examen como único requisito de ingreso.

b) Propuesta de perfil de egreso y formación para la escuela normal

La visión que se tiene de las escuelas normales es que son escuelas formadoras de docentes en las que a la par de la impartición de los planes de estudio, son espacios en los que se forman docentes críticos, analíticos, creativos, propositivos con sentido humanista, sólida formación pedagógica y didáctica que además contribuyen a mejorar el desarrollo social; por ello, los participantes en la consulta plantean que es necesario durante el proceso de formación inicial de profesores poner en marcha diversas estrategias, entre ellas, acercarlos en mayor medida a contextos reales de trabajo mediante la práctica docente, para conocer la realidad educativa y las diferentes situaciones que se encuentran inmersas en el proceso de enseñanza aprendizaje; espacios en los que puedan acercarse a la atención a alumnos con necesidades

educativas especiales, el diálogo con padres, madres y otros integrantes de la sociedad escolar y los entornos rurales, para lo que es necesario promover el trabajo colaborativo.

Las escuelas normales son puntas de lanza del desarrollo social, un espacio de reflexión, análisis e intercambio de ideas, que cumplen con el compromiso de formar a aquellos docentes que mejoran día con día los elementos que conforman a la sociedad que deseamos, apoyan de forma directa el avance de los entornos, pues tienen sobre sus hombros la responsabilidad de generar docentes comprometidos con la formación integral de los individuos en general. En virtud de ello, las respuestas dadas por los participantes apuntan a que es importante acercarlos a los contextos reales donde habrán de desempeñarse como futuros profesores, para que desarrollen sensibilidad social, pero además de ello, se necesita que lleven herramientas pedagógicas, didácticas, sociales, metodológicos, de investigación e innovación que les permita intervenir y transformar el espacio socioeducativo en educación básica; sin perder de vista que gran parte de su labor está encaminada también a enfrentar problemas que no sólo se resuelven con la teoría.

Las respuestas de los participantes señalan también que es necesario que los futuros profesores se formen como personas libres, críticos, responsables, con conciencia ética, con valores claros que los lleven a no olvidar su identidad nacional y profesional, promoviendo hábitos de vida sustentables y saludables, que no dejen de lado la conciencia social humana con una perspectiva incluyente, que tengan claro que son los principales promotores de la transformación social para generar cambios y buscar el bienestar de nuestro país. Así mismo, se asuman como

defensores de imposiciones políticas que puedan afectar a la sociedad en general, por lo que es necesario que estén en constante actualización y promuevan espacios de expresión que motiven a la reflexión, razonamiento e intercambio de ideas para crear esquemas diferentes que los ayuden a adaptarse a diversas situaciones, y obtengan las herramientas necesarias para potencializar capacidades y desarrollar habilidades de manera integral e individual en los educandos.

Aunado a lo anterior, un elemento central en la formación docente debe ser desarrollar la capacidad para favorecer aprendizajes en los niños, adecuándose a la realidad del medio que los rodea, que vivan, sientan y deseen enseñar con verdadera vocación y sentido de servir, alcanzando los objetivos que se propongan y tomando como ejemplo a aquellos docentes con vivencias exitosas, que han logrado convertirse en líderes transformadores de comunidades. Además, se requiere motivar a los futuros docentes creando conciencia de que son ellos quienes tienen la oportunidad de generar cambios, y trascender la educación en México en el sentido de que puedan aportar en y desde cualquier parte del mundo. Se propone que las normales eduquen para formar verdaderos profesionales que impulsarán la formación de niños y adolescentes, que serán gobernantes, profesionales, padres y madres de las familias de nuestra sociedad.

c) Los planes de estudio para la escuela normal

Se demanda que, a través de los planes, programas y enfoque para la formación docente, se proporcione a los futuros docentes las herramientas necesarias con las que puedan desarrollar habilidades y conocimientos básicos para favorecer en sus futuros

alumnos de educación básica un trabajo integral. Lo anterior es bastante complejo, pero se plantea por los participantes de esta consulta que ello es posible si se cuenta con un mapa curricular flexible para ser adaptado y permanentemente actualizado, con base en la realidad educativa, que permita reforzar los saberes integrando nuevos enfoques pedagógicos que apunten al crecimiento de los estudiantes.

Otros aspectos a considerar: que estas escuelas deben propiciar prácticas relacionadas con el tema social como la atención a la diversidad, el conocimiento del entorno, la práctica de la sustentabilidad, y por otro, a reconocer en cada estudiante habilidades personales; que los motiven a expresar sus opiniones libremente así como a potenciar en ellos su capacidad innovadora y creativa; para lograrlo, los participantes proponen incluir en los programas de estudio la psicología emocional, la superación personal enfocada a la pedagogía infantil y retomar algunas propuestas de la aplicación de modelos educativos en otros países ajustando el enfoque a la mexicanidad sin seguir modelos globalizados, diferenciando las exigencias de cada entorno y haciendo conciencia de que son precisamente los docentes quienes formarán personas conscientes, reflexivas, críticas, capaces de influir de manera positiva y sana hacia una creciente sociedad futura como son los niños y adolescentes.

En cuanto a los planes de estudio se señala que lo deseable sería que éstos fueran congruentes con nuestra realidad, ponderando la práctica como fuente de análisis y discusión de la teoría, incluyendo de manera inteligente los cambios ante una sociedad variable, ajustándose a las necesidades actuales científicas y tecnológicas, retomando las bases de la enseñanza

desde la filosofía y la pedagogía, reforzando la ética y las actitudes de compromiso social. Se requiere ofrecer programas actualizados que vayan de la mano con el trabajo que se esté realizando en educación básica, haciendo de la planificación y la evaluación una aliada para favorecer el aprendizaje basada en situaciones de aprendizaje reales o lo más cercano posible a la realidad.

Es ineludible contextualizar las expectativas educativas, respetando la diversidad y la inclusión, para otorgar una atención real y eficiente a los alumnos con necesidades educativas especiales, reforzando los conocimientos y habilidades que se requieren para enseñar.

Por otro lado, el desarrollo de posgrados en las normales resulta necesario para continuar formando a los profesores en servicio que requieren estar en permanente actualización, formación continua o especializándose en determinadas áreas del conocimiento de la profesión. Si bien es más que necesario que los maestros se actualicen con estudios de maestría y doctorado de buena calidad, también es cierto que se tendría que ofrecer otro tipo de profesionalización basada en las necesidades reales que se presentan en las aulas –cursos, seminarios, talleres, diplomados, especialidades–; así como también propiciar una formación especializada para la preparación de una gran población de docentes de educación básica en servicio que son egresados de universidades y no cuentan con conocimientos de didáctica, circunstancia que también debe ponerse a discusión.

Este país necesita seguir formando docentes preparados y convencidos de que la educación puede renovarse, debe recobrar su responsabilidad y compromiso académicos, defendiendo los valores en los que se ha cimentado la Escuela Normal

Veracruzana, la que ha formado por más de 130 años a sendas generaciones de maestros.

LA RUTA CURRICULAR, QUÉ HACER Y HACIA DÓNDE IR

A partir de la convocatoria para el Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales Públicas, emitido por la DGESE al inicio del 2019, del 25 al 29 de marzo de 2019 se realizaron mesas de trabajo en las instalaciones de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. Respecto a lo curricular, la discusión giró en torno a lo que las escuelas normales necesitamos y qué podemos aportar desde las bases respecto al modelo educativo, el enfoque, los métodos y espacios curriculares.

En relación al modelo educativo se plantearon diferentes problemáticas que los docentes y estudiantes identifican de los modelos educativos actuales. A partir de esta reflexión se plantean propuestas que se deben tomar en cuenta para la construcción de un modelo educativo que responda a las necesidades de formación de los futuros docentes.

a) Problemática

Dadas las condiciones que enfrentan las escuelas normales con la implementación del modelo 2018 y de los planes y programas vigentes, las problemáticas identificadas se describen a continuación.

La docencia como profesión de servicio está perdiendo su identidad y aunque las escuelas normales como casas de forma-

ción son instituciones de educación superior no funcionan en las mismas condiciones que las universidades y tecnológicos.

El gobierno federal, a través de la Secretaría de Educación Pública, lanzó una propuesta de modelo homogeneizante que no atiende a los diferentes contextos de las normales del país.

Los planes y programas de estudio vigentes hasta julio de 2018 no fueron evaluados y tampoco hubo un estudio de factibilidad que sustentara el diseño del nuevo modelo y las modificaciones a las licenciaturas, como lo señala el artículo 48 de la *Ley General de Educación*. En este sentido, la propuesta del *Acuerdo 14/07/18* no es un modelo educativo y los planes y programas de estudio que de él se desprenden no fueron diseñados en su totalidad y no responde a las necesidades reales de formación. Al respecto, estudiantes del segundo semestre señalan que las mallas 2018 no cubren sus expectativas pues no forman para la docencia en educación básica; los de semestres superiores identifican desarticulación entre su formación y el modelo de educación básica actual.

Estos planes y programas fueron diseñados bajo un enfoque por competencias que atiende a un modelo neoliberal, está centrado en el contexto y no en el alumno. Además, carecen de orientaciones metodológicas para la enseñanza puesto que sólo presentan las mallas curriculares y los descriptores incompletos de los programas de estudio.

En relación a lo curricular, se identifica que se ha reducido la didáctica, pilar de la docencia. Las mallas presentan grandes carencias en aspectos filosóficos, históricos, psicológicos y pedagógicos. Las asignaturas se encuentran distanciadas y sus contenidos, desarticulados, alejados de la realidad y su-

perenciales. Los cursos optativos no permiten fortalecer la formación de los maestros de educación básica. El inglés ocupa espacios curriculares en planes 2018 que de inicio, son insuficientes para el logro del nivel requerido para la certificación y no se enfoca en su aprendizaje y enseñanza para ocupar su lugar como herramienta para la docencia y finalmente no responde a la tarea sustantiva del docente del nivel básico. Del mismo modo, la atención a la diversidad es una necesidad en la formación de todas las licenciaturas y requiere profundidad.

Los estudiantes de la Licenciatura en Inclusión Educativa refieren que, como aspirantes, solicitaron ingreso a la EN para cursar la Licenciatura en Educación Especial, la cual ya no se cursó y en su lugar fueron a estudiar inclusión educativa, sin conocer las mallas curriculares completas, el perfil de egreso ni el campo laboral. Del mismo modo, manifiestan inquietudes en cuanto al tipo de plaza a la que podrán aspirar al egresar de la normal.

b) Sobre el modelo educativo

Un modelo es la recopilación o síntesis de distintas teorías y enfoques pedagógicos que orientan la elaboración de los programas de estudio y la sistematización del proceso de enseñanza aprendizaje.

Un modelo educativo debe partir del contexto en donde se va a implementar, en este sentido el contexto mexicano es muy diverso y sus características y necesidades también lo son, esto nos debe llevar a pensar ¿qué formación requiere un el futuro maestro de Educación Básica?

Los modelos educativos deben estar en constante evaluación y análisis para identificar si están respondiendo a las necesidades de formación de los futuros docentes y de los niños y jóvenes.

Un modelo educativo propio de las normales debe responder al ciudadano que queremos formar, a las necesidades de formación docente en aspectos filosóficos, históricos, pedagógicos y didácticos y no debe partir de una imposición de políticas económicas nacionales e internacionales como las que dictan la OCDE, la UNESCO, y el Banco Mundial.

Un modelo educativo implica un modelo curricular con su correspondiente perfil de ingreso y de egreso, propósitos, estructura curricular en líneas o campos formativos, mapa curricular y cantidad de créditos correspondientes para el grado de licenciatura, así como los lineamientos normativos para la evaluación, calificación y acreditación del grado.

Las normas de evaluación, calificación y acreditación de los planes y programas de estudio deben ser congruentes con los enfoques y la metodología. La evaluación debe ser formativa para que promueva el compromiso de los estudiantes en su aprendizaje y su formación.

c) Sobre los enfoques del modelo educativo

Es necesario un enfoque humanista que recupere la función social de la educación pública, tomando en cuenta que la docencia es una profesión de servicio que implica vocación, identidad mexicana desde el conocimiento de la diversidad cultural y fomentar una ética profesional.

De este modo, el enfoque del modelo educativo en la normal debe promover la implementación de las metodologías de la enseñanza innovadora y acompañada del uso de las tecnologías de la información y la comunicación para la enseñanza, que otorgue identidad al maestro normalista entre los docentes de otras instituciones.

d) Sobre la metodología de enseñanza

El modelo de educación normal requiere metodologías centradas en la enseñanza y aprendizaje del alumno acordes a los contextos, por lo que se ha de desarrollar en espacios de reflexión, de análisis, que promuevan el diálogo a partir de la experiencia y la investigación en relación a la práctica, tomando como línea prioritaria las habilidades para la docencia: planeación, intervención, evaluación, colaboración, gestión y atención a la diversidad.

e) Sobre los espacios curriculares

Al reconocer al ciudadano que necesitamos formar, debe existir un balance en el diseño curricular a partir de líneas o campos de formación entre los aspectos filosóficos, históricos, pedagógicos, didácticos y metodológicos que estén contemplados en los planes y programas de estudio para la formación de maestros en EB.

Se reconoce la importancia del inglés tanto en su aprendizaje como en su enseñanza, las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la práctica, la investigación y la gestión; las lenguas indígenas y la lengua de señas mexicana, en la formación de los futuros docentes como herramientas que les permiten enriquecer su formación, por lo que deben tomarse en cuenta sin demeritar la formación sustantiva de la profesión.

Sería fundamental establecer líneas que podrían corresponder a la formación general, la pedagógica y didáctica, la psicopedagógica, la complementaria, la de observación y práctica por nivel o modalidad y la formación específica.

La línea de formación general debe dar lugar al conocimiento de la historia y la filosofía de la educación y al sistema educativo mexicano, así como los propósitos y contenidos de la educación básica.

En la línea de la pedagógica y didáctica hay que incorporar la enseñanza de la lengua con metodología de la lectoescritura, la literatura y la formación de lectores; matemáticas, historia y geografía no sólo en contenidos teóricos sino con estrategias para su enseñanza, diseño de actividades y evaluación, con un sentido innovador apoyados con la educación física, la educación artística y el trabajo colaborativo.

La línea psicopedagógica comprende el desarrollo del niño y del adolescente y cómo aprenden en vinculación con la planeación y la evaluación. Sustentadas en perspectivas teóricas que permiten conocer, entender y explicar estos procesos.

La formación complementaria puede recuperar los procesos de alfabetización de las lenguas indígenas, el inglés y las tecnologías de la información y la comunicación.

La línea de observación y práctica por nivel o modalidad implica también su reflexión y la línea de formación específica por nivel o modalidad, requerirán ser atendidas por especialistas en estos campos disciplinares que implican a los niveles educativos.

Se propone aumentar dos años de formación con un currículum flexible para dar riqueza e interdisciplinariedad entre las

licenciaturas, podrían aprovecharse los espacios optativos para integrar el curriculum entre licenciaturas.

El modelo curricular debe comprender una secuencia de asignaturas por líneas o campos de formación de manera secuencial y gradual vinculadas a los niveles de educación básica, sus modalidades y sus tipos de organización: unitarias, multigrado, etc., que corresponden a las distintas realidades nacionales, por lo que la gestión también es muy importante.

CONCLUSIONES

La implementación de los modelos educativos debe ser el resultado de un trabajo de consulta de las bases y de los destinatarios de la educación básica como parte del estudio de factibilidad que lo sustente y no deberían atender a políticas económicas dictadas por entidades externas a los intereses nacionales.

Mientras no exista la autonomía curricular de las normales, es responsabilidad de éstas analizar el modelo educativo propuesto por la SEP a fin de que responda a los contextos regionales, así como a la articulación con los distintos contextos y verificar que haya congruencia entre los niveles de concreción: político, curricular y de implementación. De tal manera que las casas formadoras de docentes se constituyan en espacios reflexivos, críticos e innovadores.

Vemos una oportunidad que brinda la *cuarta transformación*: aportar desde las bases los elementos que se consideran fundamentales de tomar en cuenta para la construcción de este nuevo modelo y el diseño de los planes y programas de educación normal.

REFERENCIAS

- Day, C., y Gu, Q. (2012). Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos. Madrid: Narcea.
- Freire, P. (2002). Cartas a quien pretende enseñar. México: Editores Siglo XXI.

CONSIDERACIONES FINALES

María del Pilar Alejandre Prado

Myrna Hernández Hernández

La Benemérita Escuela Normal Veracruzana, con el respaldo de 133 años de trabajo dedicado a la formación de docentes, y con el compromiso histórico-social que la caracteriza desde su creación, ha marcado el cauce de miles de docentes, estudiantes y otras instituciones de educación superior; fomentando una visión crítica y de construcción de las políticas educativas en los diferentes momentos históricos del país; su colegiado estudia, analiza y participa de manera activa en la construcción de propuestas que den certeza y una mejor preparación profesional al estudiantado.

Estamos seguras de que gran parte de lo que aquí se propuso fue escuchado y que directa o indirectamente incidimos en alguna toma de decisiones por parte de nuestras autoridades, y como la construcción de estas páginas refleja horas de trabajo, de discusiones y de un estudio profundo a la reforma de educación, dejamos aquí este breve análisis para quienes aún siguen trabajando en la programación de planes de estudio.

Creemos que es una obligación alzar la voz y trabajar desde el espacio en el que nos encontremos para impulsar a través de vivencias como ésta el proyecto educativo actual y sustentarlo con propuestas reales acordes al sistema de vida de nuestra población. Abarcar la realidad educativa de nuestro país, resulta complejo, sin embargo en el tema educativo, visualizamos una

oportunidad a partir de los intereses compartidos para que este proyecto atienda la educación integral que tanto necesitamos.

La Normal de Rébsamen tiene un amplio compromiso con la formación de docentes, pues será a partir de ellos que se atienda a quienes irán marcando el camino de nuestra nación.

Reafirmar la valía que las escuelas normales tienen es un tema pendiente y necesario.

A la fecha de esta publicación, los planes 2018 aún no tienen finalizado sus descriptores, así como la fundamentación teórica de cada uno de los cursos, esto ha tenido como consecuencia que desde cada academia y cada institución se realice la búsqueda de los mismos. Definitivamente, la experiencia de cada uno de los docentes ha sido en gran medida un aporte significativo a los conocimientos que el alumno requiere.

Surgen entonces las dudas sobre el actuar y proceder de esta casa de estudios; en su momento debíamos hacer un alto y señalar las ausencias, las diversas autoridades de los diferentes niveles nos quedan a deber responsabilidad y compromiso para sostener su palabra de apoyo a los docentes y estudiantes que identificamos las carencias de aquella implementación.

El camino no ha sido fácil, el trabajo académico se enriquece de manera constante e indiscutiblemente con la gestión política que también es necesario atender. El aprendizaje ante ello ha sido inminente, incluso aquel que vislumbra insignificante; el trabajo colaborativo, el medio más adecuado para ejecutarse de manera fluida y constante, ha sido nuestra estrategia, ya que se han puesto a la disposición de las necesidades los talentos y fortalezas de cada uno de todos los integrantes que en cada etapa de este recorrido han podido participar. Más que nunca, estamos convencidas de la importancia de la preparación crítica, humanista,

filosófica y pedagógica de los futuros docentes, en sus diversos campos de acción: la docencia, la investigación y la difusión, lo que nos lleva a defender el normalismo hoy, mañana y siempre.

Agradecemos a quienes a lo largo de este camino fueron partícipes y piezas clave en la consolidación de algunas propuestas, a quienes tomaron en cuenta algunas de nuestras observaciones para impulsar la creación de un modelo educativo enfocado en atender las necesidades educativas acordes con la realidad geográfica y social del estado de Veracruz.

A quienes iniciaron este proyecto a nuestro lado y se fueron quedando en el camino, reconocemos el aporte que dejaron para el análisis de este contenido.

A los alumnos de la BENV queremos hacerles saber que, incluso con las adecuaciones en los diferentes planes de estudio, con la desaparición de algunos derechos laborales, la reducción de horas y eliminación de asignaturas básicas para el desarrollo de su profesión y con la adopción de diversos medios tecnológicos en tiempos de salud inciertos, aún tenemos quienes apostamos por la sensibilización desde el aula, por el contacto con los estudiantes, por las estrategias diversificadas enfocadas en las humanidades, el arte o el deporte, tenemos docentes que sabemos se enfrentarán a problemáticas que deberán resolver mediante la creatividad y la capacidad de adecuación a diferentes espacios físicos, realidades geográficas y sociales. Tengan la seguridad de que ahí donde todo eso encuentren, harán de esta profesión parte de la solución a los retos diarios de sus comunidades.

EPÍLOGO

La cuarentena se había prolongado ya durante cuatro meses y la confusión se unió a la incertidumbre, pues no había indicios de los términos en los que saldría la convocatoria para los aspirantes a estudiar en la Normal Veracruzana: ¿Qué planes de estudio se ofrecerían en esta ocasión? ¿Qué consideraciones tendrían las autoridades de la entidad en torno a las *curricula* que habrían de implementarse en las normales de Veracruz? ¿Cuáles aspectos de las carreras para docente de educación básica eran soslayables y cuáles eran inaceptables?

Para el mes de julio, los bachilleres interesados en convertirse en docentes mostraban una inquietud creciente en redes sociales, pues el proceso de admisión mostraba un retraso significativo, con respecto a los años anteriores.

A sólo unos días de la publicación de la convocatoria, se llevó a cabo una sesión a distancia por parte de los integrantes de la Respetable Junta Académica de la BENV, para discutir al respecto. Era necesario conocer las condiciones curriculares en las que se comenzaría el nuevo ciclo escolar. Aparentemente, los jóvenes que el año anterior iniciaron sus clases con planes de estudio previos al 2018 se encontraban fuera de toda normatividad, y ésta era una situación que alimentaba las dudas.

Si bien las autoridades en el estado tenían una idea de cuál debería ser la solución para *uniformar* a Veracruz con aquellas entidades que aceptaron sin chistar la improvisada propuesta peñista, resultaba innegable que el panorama político nacional ofrecía nuevas posibilidades para hacer valer argumentos académicos, políticos y hasta teleológicos como los expuestos en este volumen.

Durante dicha sesión, celebrada en la segunda quincena del mes de julio, la resolución que debía tomar la Junta Académica era, por enésima vez, cuáles planes de estudio se implementarían. Sin embargo, dado que esta era una votación tantas veces reiterada, se entregó el arbitrio a la autoridad estatal correspondiente.

La convocatoria se publicó en agosto y, para sorpresa de propios y extraños, los estudiantes próximos a ingresar se formarán con los planes previos a 2018.

La interrogante “¿Qué maestros de preescolar, primaria y secundaria se requieren en los tiempos que corren?” debe permanecer en el centro de una reformulación necesaria de los planes de estudio de las licenciaturas en docencia para la educación básica. Y ésta debe tomar en cuenta lo que tienen que decir docentes y estudiantes, así como los colegiados de las normales, respetando la diversidad de contextos sociales y étnicos de las zonas de cada estado del país.

Por otro lado, y en la circunstancia mundial de salud que atravesamos, se difumina en el aire la *idoneidad* como unidad de tasa para asignar a los profesores frente a grupo. Baste apreciar el compromiso de todos aquellos docentes que, por sus niños y jóvenes, encuentran placentero el esmero por sacar adelante las clases bajo la obligada modalidad a distancia. Son los profesionales que hacen patria, como bien habría dicho Justo Sierra.

Este compromiso mínimo es el que necesita México de parte de sus maestros, y las normales tienen todo que aportar en este trance.

Ithalí Ramírez Muñoz

Agosto del Año de Leona Vicario, Benemérita Madre de la Patria

Política educativa sobre la reforma 2018 desde la Normal de Rébsamen, de varias autoras, se terminó de imprimir en el mes de octubre, en los talleres gráficos de XXXXXXXXXXXXX, ubicados en XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX. Cuidado de la edición: Angélica Tercero Velasco e Ihalí Ramírez Muñoz. El tiraje consta de 300 ejemplares.

