

## **MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA PROGRAMA INTERPLANTELES: UNA EXPERIENCIA INNOVADORA PARA LA PROFESIONALIZACIÓN DEL MAGISTERIO EN SERVICIO EN EL DISTRITO FEDERAL**

**María Lucía Acle y Pineda<sup>1</sup>**  
**Norma Eva Goycochea Robles<sup>2</sup>**  
**María Dolores Avalos Lozano<sup>3</sup>**

### **INTRODUCCIÓN**

Las vertiginosas transformaciones científicas, tecnológicas, económicas, sociales y culturales han impactado todos los órdenes de la sociedad contemporánea planteando modificaciones sustanciales a la educación. En este nuevo escenario, los estudios de posgrado han cobrado especial relevancia como espacios destinados a la formación de recursos humanos de alto nivel.

En el periodo 1990-2003, los posgrados tuvieron un crecimiento acelerado al triplicarse la matrícula de 43,965 a 139,669 estudiantes. (ANUIES; 2004: ix). En 2003, el número de estudiantes se distribuyó de la siguiente manera: Universidades 59 208 (69.9%), Institutos 11 749, Otras instituciones 12 205 (14.4%) y las Escuelas Normales 1, 526 (1.8%). (*Idem*: 38)

A diferencia de otras instituciones de educación superior, los posgrados en las escuelas normales son de creación reciente. En 1984, con la reforma que elevó la formación de maestros al nivel de licenciatura, las normales quedaron facultadas para ofrecer este tipo de estudios. Casi diez años después, la Ley General de Educación de 1993 les otorgó atribuciones para la “realización de programas de especialización, maestría y doctorado adecuados a las necesidades y recursos educativos de la entidad.” (LGE; SEP: 62).

La incorporación de las escuelas normales al modelo de educación superior en 1984 y la “reciente” integración de una oferta de posgrados son dos hechos que pueden explicarse a partir de las políticas del Estado para la formación de maestros. El Estado ha regulado la educación normal desde sus orígenes estableciendo los tiempos (cuando), los contenidos (qué), los alcances, etc. Estas reformas, dice Arnaut, “han afectado no sólo los contenidos de los programas de estudio, sino también otros aspectos esenciales tales como la estructura y el número de años de estudio. Entre las reformas curriculares de la enseñanza normal, sobresalen la separación de los estudios de secundaria, la reforma que permitió a los normalistas obtener simultáneamente el título de profesor de educación primaria junto con el certificado de bachillerato, y finalmente el establecimiento del bachillerato como requisito para ingresar a

---

<sup>1</sup> Profesora investigadora de la Coordinación de posgrado. DGENAM

<sup>2</sup> Profesora investigadora de la Coordinación de posgrado. DGENAM. Responsable de la gestión académica del programa MEBI.

<sup>3</sup> Profesora investigadora de la coordinación de posgrado. DGENAM. Responsable del seguimiento y evaluación de los programas de posgrado.



todas las escuelas normales, cuyos estudios fueron elevados al rango de licenciatura.” (Arnaut; 2003: 40)

Otro hecho que ha influido en el desarrollo de los posgrados de las escuelas normales es la descentralización o federalización educativa de 1993. Al implementarse esta reforma, la oferta y operación de los posgrados para profesores de educación básica y normal pasó a depender de las autoridades educativas estatales, son éstas quienes ahora establecen los tiempos de inicio, enfoques, contenidos, orientación, número de programas y modalidad de estudio (especialidad, maestría y doctorado) de los posgrados que ofrecen las normales del país.

Las escuelas normales oficiales del Distrito Federal ofrecieron su primer programa de especialización<sup>4</sup> en 1997 y tres años después se ofrecieron las maestrías en las escuelas normales

## I. CONDICIONES DE PRODUCCIÓN DE LOS POSGRADOS EN EDUCACIÓN NORMAL.

### La política educativa de la educación superior y la educación normal

A partir de la década de los noventa, el gobierno federal impulsó un conjunto de políticas y estrategias para cambiar el sistema de educación superior, sin embargo, su instrumentación fue de carácter diferenciado entre los distintos subsistemas: mientras que las escuelas normales quedaron bajo la lógica de la educación básica y alejadas de las políticas de la educación superior<sup>5</sup>, los subsistemas universitario y tecnológico lograron transformaciones importantes en su desarrollo académico e institucional.

Las políticas educativas para la educación superior de los últimos quince años se caracterizan por la instalación de un repertorio de programas mediante los cuales se otorgan recursos adicionales a las instituciones de este nivel educativo. Estos programas se han orientado a elevar la preparación de los profesores mediante la obtención de grados de maestría y

<sup>4</sup> Las especializaciones implementadas hasta ahora en las escuelas normales son 15. La población escolar proviene principalmente de las escuelas normales y de las escuelas primarias así como de otras instituciones de educación superior como la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), entre otras.

<sup>5</sup> Las escuelas normales tienen más de veinticinco años de formar parte del sistema de educación superior, sin embargo no han logrado una integración real ni formal. Martínez Rizo señala que: “Es frecuente que los análisis sobre la educación superior mexicana no incluyan al subsistema de educación normal, lo cual es explicable, pero inadecuado.

EXPLICABLE, porque se trata de un conjunto muy numeroso de instituciones (...) que en general tiene escasos recursos, presumiblemente no mucha calidad, sin investigación y, por lo demás, cerradas en su propio subsistema, prácticamente sin vínculos con las universidades y las demás IES en general.

INADECUADO, no sólo porque legalmente las normales son parte del sistema de educación superior y porque desde 1984 sus estudios tienen el nivel de académico de licenciatura sino sobre todo por la indiscutible importancia de las instituciones formadoras del magisterio para la calidad de todos los niveles anteriores del sistema educativo y por lo importante que sería en este sentido su integración al resto de las IES en un auténtico sistema.” (Martínez Rizo; 1998: 10) Agrega que una reestructuración cabal del sistema mexicano de educación superior no estaría completa si no se incluyen también a las normales. Sobre este punto, la OCDE también ha hecho señalamientos para incorporar a las escuelas normales al sistema educativo superior.



doctorado, apoyar los programas educativos de las dependencias de educación superior (DES), fortalecer los programas educativos del nivel posgrado, impulsar la investigación, dotar de infraestructura a las instituciones, apoyar los procesos de gestión, etc. Sin embargo, aun cuando el subsistema de educación normal pertenece formalmente al nivel superior no se ha tenido acceso a los diversos programas de financiamiento logrado por otras instituciones.

## **El Subsistema de Educación Normal**

El subsistema de formación de maestros está integrado por el conjunto de escuelas normales públicas (federales y estatales) y privadas que ofrecen servicios de formación inicial para profesores de educación preescolar, primaria, secundaria, educación especial y educación física. Además de preparar a los docentes de la educación básica, las normales ofrecen al magisterio en servicio cursos de capacitación, actualización nivelación y superación profesional (especialidad, maestría y doctorado).

Después de un periodo de auge y expansión acelerada, las escuelas normales entraron en una etapa de crisis y deterioro que se prolongó hasta los años noventa. De Ibarrola y Silva señalan que “La atención a estas instituciones ha sido casi nula desde la década de los setenta: prácticamente se congeló su presupuesto, se suprimieron casi la mitad de las escuelas normales y se transformaron en bachilleratos tecnológicos; los maestros de estas instituciones prácticamente no han recibido la formación necesaria para profundizar en el nivel superior que existe ahora.” (De Ibarrola y Silva; 1995:33). Fue a partir del 2002, con la creación del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales públicas (PROMIN), que las normales empezaron a recibir recursos adicionales para renovar la infraestructura y la dotación de bibliotecas.

Las escuelas normales imparten licenciaturas en las opciones de educación preescolar, primaria, secundaria, especial y educación física. “En México existen 457 escuelas normales, 60% de las cuales son de sostenimiento público y 40% de sostenimiento privado. 45% del conjunto de planteles ofrecen la Licenciatura en Educación Preescolar, 55% en Primaria, 33% en secundaria, y 14% en Educación Física y 10% en Educación Especial. Muchas ofrecen más de una licenciatura, incluso hay instituciones que cuentan con todas las licenciaturas.” (Guevara y González; 2004: 27).

En el ciclo escolar 2003-2004, la educación normal registró una disminución en su matrícula, ésta “pasó de 166 873 a 155 548 estudiantes, equivalente a una contracción de 6.8 por ciento. El decremento de la matrícula es resultado de la política de regulación en la formación de docentes, que tiene como propósito promover un mayor equilibrio entre la oferta y la demanda de maestros de educación básica.” (SEP: 2004: 31).

## **Antecedentes de la profesionalización del magisterio nacional.**

Antes de la implantación de la reforma de 1984, el gobierno federal instrumentó diversas acciones con el fin de profesionalizar la formación de maestros y colocarla en el nivel superior<sup>6</sup>,

<sup>6</sup> Desde los años cuarenta, el magisterio había expresado en diversos foros su interés por que la educación normal se elevara al nivel de licenciatura. Por ejemplo, en las conclusiones oficiales del Primer Congreso Nacional de

sin embargo ninguna de estas medidas estuvo encaminada a otorgarle a la educación normal el rango de licenciatura. Veamos cuáles fueron estas acciones.

En la década de los setenta, cuando los estudios para la formación de profesores se encontraban en el nivel medio superior de la pirámide educativa, se colocó a la educación normal en el nivel superior en dos instrumentos legales importantes:

1) La *Ley Federal de Educación* de 1973 en su Artículo 18 señalaba lo siguiente: “En el tipo superior queda comprendida la educación normal en todos sus grados y especialidades.” (LFE; SEP)

2) La *Ley para la Coordinación de la Educación Superior* de diciembre de 1978 consideraba a la educación normal en el nivel superior:

“Artículo 3º. 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.”

En 1975, el gobierno federal puso en marcha el primer programa de licenciatura para el magisterio en servicio de educación preescolar y primaria (Acuerdo 11297 del 26 de agosto de 1975). Dice Araut que “Esta opción tampoco elevaba el rango de los estudios efectuados en las escuelas normales, pero al magisterio en servicio con título de profesor de educación primaria le ofrecía la posibilidad de obtener uno de licenciatura.” (Arnaut; 1998; 139).

Tres años después, se creó la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) la cual “fue concebida como institución pública y nacional, rectora del sistema de formación de docentes de educación básica. Sin sustituir los servicios ofrecidos por las escuelas normales básicas o superiores, debía funcionar como un elemento de modernización e innovación, proporcionando una formación universitaria, al tiempo que permitiera reivindicar las aspiraciones de ascenso profesional y social de los docentes de este nivel educativo. (Castañeda Salgado, et. al.; 2003: 8).

### **Las reformas a la educación normal de 1984 y 1992: su importancia en la creación de maestrías para profesores y directivos de educación básica.**

En 1984 el presidente Miguel de la Madrid firmó el Acuerdo por el que la educación normal en todos sus tipos y especialidades se elevó al nivel de licenciatura. A partir de esta reforma las escuelas normales adoptaron el modelo de educación superior asumiendo las funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión y extensión de la cultura. Con esta reforma las escuelas normales estuvieron en condiciones de ofrecer posgrados.

---

Educación Normal realizado en Saltillo Coahuila en 1944, se mencionaba que “Con el fin de lograr una auténtica profesionalización docente, es necesario poner en marcha un proceso sociopolítico, técnico-pedagógico y administrativo, de acuerdo con las posibilidades económicas del país, para garantizar el establecimiento de la carrera de profesor normalista después del bachillerato.”

Otra reforma de amplias repercusiones para la formación inicial y el desarrollo profesional del magisterio en servicio se dio en 1992 en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB). Las políticas educativas derivadas de este Acuerdo, en particular la federalización educativa y la reforma de la formación inicial y continua del magisterio, son importantes para comprender la nueva regulación de los posgrados para profesores de educación básica en el Distrito Federal.

### **Las escuelas normales y el modelo de educación superior**

El subsistema de educación normal estuvo integrado, hasta marzo de 1984, por dos tipos de instituciones formadoras de docentes: las escuelas normales superiores y las escuelas normales básicas.

Después de haber concluido los estudios de normal preescolar o primaria (normales básicas) se estudiaba en las normales superiores. En estas instituciones se formaba a los profesores de educación secundaria, educación física y educación especial para ejercer la docencia en secundaria, en bachillerato o, incluso, en las propias Normales. Las normales de secundaria y de especialización “aparecen desde sus inicios como instituciones de nivel superior y, a fines de la década de los setenta, las normales de educación física alcanzan también ese nivel, como resultado de una modificación de su plan de estudios.” (Reyes Esparza R. y Zuñiga; 1995: 18). Con el establecimiento de la licenciatura todas las normales del país alcanzaron el mismo nivel académico.

Con la reforma de 1984, las escuelas normales adoptaron el modelo universitario de organización académica asumiendo las funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión y extensión de la cultura.

### **La Reforma de 1992: El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB)**

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB) firmado el 18 de mayo de 1992 por el gobierno federal, los gobiernos de cada uno de los estados y el Sindicato Nacional para Trabajadores de la Educación (SNTE) contemplaba tres líneas de acción:

- 1) La reorganización del sistema educativo,
- 2) La reformulación de contenidos y materiales educativos, y
- 3) La revalorización de la función magisterial que incluye la formación de maestros, actualización, capacitación y superación profesional del magisterio en servicio; salario profesional, carrera magisterial y participación social.

La reorganización del sistema educativo se puso en marcha a través de la política de descentralización educativa la cual también recibió el nombre de federalismo educativo. Esta política consistió en la celebración de convenios del gobierno federal con cada uno de los estados de la federación y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) con el objeto de “transferir los establecimientos escolares con todos los elementos de carácter

técnico y administrativo, derechos y obligaciones, bienes muebles e inmuebles con los que la Secretaría de Educación Pública venía prestando, en el Estado respectivo, los servicios educativos mencionados, así como los recursos financieros utilizados en su operación.” (ANMEB).

Con la transferencia de las escuelas normales a las entidades federativas, las autoridades educativas locales se hicieron cargo de la prestación de los servicios de formación inicial, capacitación, actualización y superación profesional, al mismo tiempo que el gobierno federal se reservaría como atribución exclusiva la facultad de “determinar para toda la República los planes y programa de estudio para la educación primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica” (LGE; 1993: 55) y de “regular el sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional del magisterio de educación básica.” (Idem.)

En lo que se refiere a las políticas de formación profesional el Acuerdo señalaba: “En cada entidad se establecerá un sistema para la formación, de maestros que articule esfuerzos y experiencia en los ámbitos de formación inicial, actualización, capacitación, superación e investigación [...] así habrán de mejorarse bibliotecas, laboratorios e instalaciones.” (Diario Oficial de la Federación, 19 mayo de 1992: 12)

## II. SE CONSTRUYE UN PROYECTO INNOVADOR DE PROFESIONALIZACIÓN DEL MAGISTERIO DE EDUCACIÓN BÁSICA EN SERVICIO EN EL DF.

En 2000 se implementó el nivel de maestría en las escuelas normales públicas del D. F. Esto implicó un esfuerzo para cada normal para elaborar el diseño y operación programa de una maestría para su campo y nivel educativo resultando cinco programas de maestría en el ciclo escolar 2000-2002:

- Escuela Nacional para maestras de Jardines de Niños (ENMJN): *Maestría en Educación Preescolar*
- Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM): *Maestría en Educación*
- Escuela Normal Superior de México (ENSM): *Maestría en Educación. Campo educación secundaria*
- Escuela Normal de Especialización, (ENE): *Maestría en Educación Especial, y*
- Escuela Superior de Educación Física (ESEF): *Maestría en Educación Física.*

Estas maestrías fueron autorizadas por la Dirección General de Normatividad (DGN) por única vez.

En el contexto de la transformación y fortalecimientos de las escuelas normales iniciado en 2003 y retomando la experiencia de la maestrías 2000-2002 se plantea una reorientación en el enfoque de los programas de posgrado, así como la optimización de recursos humanos y materiales que fortalezcan la calidad de los posgrados que se ofrecen en las escuelas normales. Así, en agosto de 2003, y teniendo como antecedente la experiencia en cada plantel la DGENAM convoca a las escuelas normales a unir esfuerzos para elaborar conjuntamente un





diseño de maestría desde una visión integral de la educación básica. Así surge la *Maestría en Educación Básica Programa Interplanteles* con un enfoque profesionalizante y orientada a la intervención educativa sustentada en una propuesta teórica metodológica que promueve la formación de docentes reflexivos.

Este programa, actualmente en operación en las cinco normales públicas del Distrito Federal, ha tenido un buen recibimiento por su carácter innovador, de tal manera está respaldado por las autoridades educativas competentes por cinco generaciones.

### Enfoque de la maestría

La formación inicial y continua de los maestros ha adoptado un nuevo paradigma centrado en la profesionalización de la carrera docente. Léopold Paquay *et. al.* afirman que “En muchos países occidentales, el maestro está pasando de un *status* de ‘practicante’ a uno ‘profesional’”. (Paquay, *et. al.*; 2005; 12).

La MEBI se inscribe en esta perspectiva profesionalizante reconociendo la importancia de la formación continua para el mejoramiento de la calidad educativa y la transformación de la institución escolar. Entendiendo la profesionalización docente como “un movimiento de construcción de una nueva identidad que significa volver a pensar y concebir el campo de trabajo y el trabajo mismo, sus desafíos, sus dilemas y el lugar del docente en la sociedad del siglo XXI.” (Torres en el Diseño de la MEBI; 1997: 39)

El principal carácter innovador de este programa deriva precisamente de la suma de fortalezas para desarrollar un propuesta interplanteles donde además de integrar una planta docente de alto nivel con profesores de las cinco escuelas Normales oficiales del DF, se forman docentes desde un mismo enfoque y al mismo tiempo hacia campos específicos.

Se integran en los seminarios profesores de los tres niveles de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y de los dos ámbitos que atienden los tres niveles de la educación básica (educación física y educación especial), organizados en dos sedes BENM y ENMJN, son atendidos por docentes de varios planteles, elegidos por ser especialistas en el enfoque teórico de cada espacio curricular. .

Los talleres se integran con profesores del mismo campo o nivel educativo, son conducidos por docentes especialistas desde un enfoque metodológico que corresponde a cada campo o nivel educativo y se desarrollan cada plantel.

Los profesores que cursan este programa de maestría cuentan con un tutor, que asesora permanentemente sobre la construcción de una propuesta de intervención a través de vincular los conocimientos y experiencias de los talleres y de los seminarios.

Este programa se deriva de las necesidades formativas de los maestros de educación básica de la zona metropolitana, y tiene como objetivo contribuir a la profesionalización de los docentes de educación básica. Se orienta hacia la intervención educativa como proceso pedagógico y de





gestión y promueve la participación de profesores y directivos en su propia formación y en los procesos de transformación de la educación básica.

### Propósitos del programa

- Contribuir a mejorar la calidad y equidad en las prácticas de enseñanza y de gestión escolar que se desarrollan en las escuelas de educación básica en el Distrito Federal, a través del desarrollo
- Fortalecer la formación especializada de maestros, a partir del estudio sistemático de campos educativos y de intervención, relevantes para el desarrollo de la educación básica.
- Promover la innovación e intervención educativa, para la atención sistemática de problemas prioritarios que presenten los distintos niveles, modalidades y ámbitos educativos.

### Objetivos

- Contribuir al análisis y solución de problemas relacionados con las prácticas de enseñanza, la gestión escolar, la equidad educativa y el desarrollo del cuerpo y la salud que se presentan en las escuelas de educación básica en el DF, conforme a los niveles, y ámbitos que se atienden en cada una de las escuelas normales.
- Diseñar y desarrollar proyectos educativos que contribuyan a mejorar la gestión escolar y a propiciar la educación inclusiva.
- Generar propuestas de enseñanza innovadoras que contribuyan a mejorar los aprendizajes de los alumnos y los resultados educativos.
- Fomentar el estudio de la diversidad social y cultural en las escuelas y el desarrollo de proyectos para la educación intercultural en contextos urbanos.
- Contribuir a la formación permanente de los maestros y directores de educación básica.

### Diseño curricular

El planteamiento curricular del programa considera tres áreas de formación vinculando en cada semestre los Seminarios que las integran, con los talleres que proporcionan la integración de un andamiaje teórico – metodológico, que será apoyado, a su vez, durante el acompañamiento del tutor desde la perspectiva del especialista en el nivel o campo educativo en que se forma.



Área de formación	Semestre I	Semestre II	Semestre III	Semestre IV	Campos educativos y de intervención
<b>Área I</b> Educación sociedad y política	Políticas y reformas de la educación básica	Debates filosóficos en educación	Desafíos de la educación en la sociedad contemporánea	<b>Taller IV</b> Análisis y desarrollo de la propuesta de intervención	<b>P R A C T I C A S</b> <b>D E</b> <b>E N S E Ñ A N Z A</b> <b>G E S T I Ó N</b> <b>E S C O L A R</b> <b>D I V E R S I D A D</b> <b>S A L U D Y</b> <b>Q U I D A D</b> <b>C U R R I C U L O</b> <b>S O C I A L</b> <b>I N T E R C U L T U R A L</b>
<b>Área II</b> Institución escolar y práctica docente	Alumnos identidad y contextos estudiantiles	Educación intercultural	Cultura institucional y gestión escolar		
	Aprendizaje y conocimiento escolar	Desarrollo curricular e innovación educativa	Retos y condiciones de la docencia reflexiva		
<b>Área III</b> Campos educativos y de intervención	<b>Taller I</b> Conocimiento y problematización del campo	<b>Taller II</b> Bases teóricas y metodológicas de la intervención	<b>Taller III</b> Análisis de experiencias de intervención		

**Ejes transversales**

- Identidad profesional y ética.
- Interculturalidad

**Tutoría**

**Docencia reflexiva**

La propuesta de formar profesores reflexivos no es nueva en nuestro sistema educativo, desde sus orígenes, el normalismo promueve una actitud de constante reflexión en el profesor, en la escuela normal rural es el principal objetivo formar docentes acordes a las necesidades de las comunidades rurales, para lo cual resultó indispensable desarrollar una actitud de permanente reflexión sobre el contexto en el que se realiza la tarea educativa.

“Con nuevas formas de formular y proponer la formación de docentes reflexivos, este programa fomenta el desarrollo de conocimientos para profundizar y reflexionar sobre la vinculación de su



práctica docente, con el contexto socio histórico en que la realizan, y finalmente promover innovaciones que intervengan para la atención de las necesidades reales que enfrentan en las escuelas en donde laboran.

La docencia reflexiva implica repensar el currículo y sus contenidos en término de su congruencia y pertinencia, acorde a la diversidad presentada por los alumnos.

### **La intervención educativa.**

En esta maestría la intervención educativa esta orientada como un proceso donde se problematiza la realidad social, se toma conciencia de situaciones específicas y se diseñan alternativas para superar problemas (Corvalan, 1993, Cit. En Diseño de la MEBI. Pg.37), lo anterior permite la conformación de un nuevo rol docente con autonomía profesional.

“La intervención educativa forma y transforma el conocimiento y la acción del docente a través del movimiento de la reflexión sobre la práctica y de la práctica reflexiva, pretende ser una mediación entre la teoría y la práctica y logre trastocar creencias, construir conocimientos y reconstruir saberes docentes. Cit. En pg. 38 diseño de la MEBI).

### **Ejes transversales**

“Los ejes transversales que se proponen en este programa representan concepciones, valores y actitudes que permiten orientar el desarrollo del currículo y no se expresan sólo en contenidos de los programas, sino en ambientes de trabajo, formas de organización académica y estilos de gestión institucional.... Son principios filosóficos, éticos y políticos estrechamente vinculados con los propósitos y el enfoque del programa MEBI”.

“**La identidad profesional y ética** redimensiona los valores profesionales ante los dilemas e incertidumbres que la sociedad actual tiene sobre el valor de educar, revalora el trabajo docente y la responsabilidad profesional durante el proceso formativo”.

“**La interculturalidad** se propone como un eje que promueve el desarrollo de la capacidad de conocer y reconocer la identidad propia y de los demás desde ámbitos plurirreferenciales y complejos. Pensar y construir las formas de relación con los otros, aceptar las diferencias, generar la necesidad de unir esfuerzos que permitan comprender explicar las formas diversas de de ver el mundo, las ideas, la otredad, visualizar los procesos que permiten el entendimiento compartido para involucrarse en las tareas individuales y de grupo”. Pgs.43 – 45. Diseño de la MEBI.

El compartir durante la formación con docentes de distintos niveles y ámbitos, ya es en si un ejercicio de interculturalidad.

### **Vinculación teórico metodológica**

Se propone que durante la formación de los docentes en este posgrado, lograr una permanente vinculación teórico-metodológica del saber específico de cada área, taller o seminario con el



plan de estudios y con el saber pedagógico, de tal manera que entre ambos saberes se identifica una problemática y finalmente se proponen alternativas de trabajo pedagógico o de gestión acorde a las necesidades educativas.

### **El trabajo colegiado, base de la gestión académica del programa MEBI**

Para la gestión y operación académica de este programa de maestría resulta sustantivo el trabajo colegiado, es un proceso dinámico que promueve y fortalece el programa y sin embargo es también un proceso, que de no suceder adecuadamente limita e incluso puede bloquear el trabajo académico y administrativo del programa

### **Grupo colegiado de posgrado interinstitucional**

Integrado por el personal de la coordinación de posgrado, y los responsables de posgrado de cada plantel, se reúnen, acuerdan y resuelven los jueves de cada semana, en sesiones de 3 o 4 horas.

En este grupo se tratan y toman acuerdos sobre la gestión académica y administrativa tanto de maestría como especializaciones que operan en las Escuelas Normales Oficiales del DF

### **Grupo colegiado de cada plantel**

Se integra por el responsable de Posgrado, los responsables de maestría y especialización y la planta docente de los programas de posgrado que operan en el plantel, se integran colegios específicos para maestría y para especialización, se reúnen cada que es necesario acordar y resolver aspectos de operación académica.

### **Colegios por espacio curricular**

#### **Colegios de seminarios**

Se integra por la planta docente que atiende los 4 grupos que simultáneamente imparten el seminario en las dos sedes, BENM y ENMJN, son profesores de varios planteles. Tienen reuniones de vinculación con talleristas, tutores

#### **Colegio de Talleres.**

Esta integrado por los profesores que imparten el taller del campo específico en cada plantel y se reúnen una o dos veces durante cada semestre entre ellos y enlazaran en reuniones con los talleristas de siguiente semestre, los docentes que imparten seminario, y los tutores, con el fin de vincular el trabajo realizado en estos espacios curriculares.

#### **Colegio de tutores.**



Se integra por la planta docente que son tutores a los estudiantes de posgrados, maestría o especialización, y son profesores de todos los planteles e incluso externos.

Su trabajo consiste en acompañar al maestrante en la construcción de su documento de tesis, existiendo un número de horas que cubrir en cada semestre.

Estos colegios tienen reuniones de planeación con los colegios de posgrado de cada plantel y se busca realizar reuniones de vinculación con los docentes que atienden los talleres y seminarios

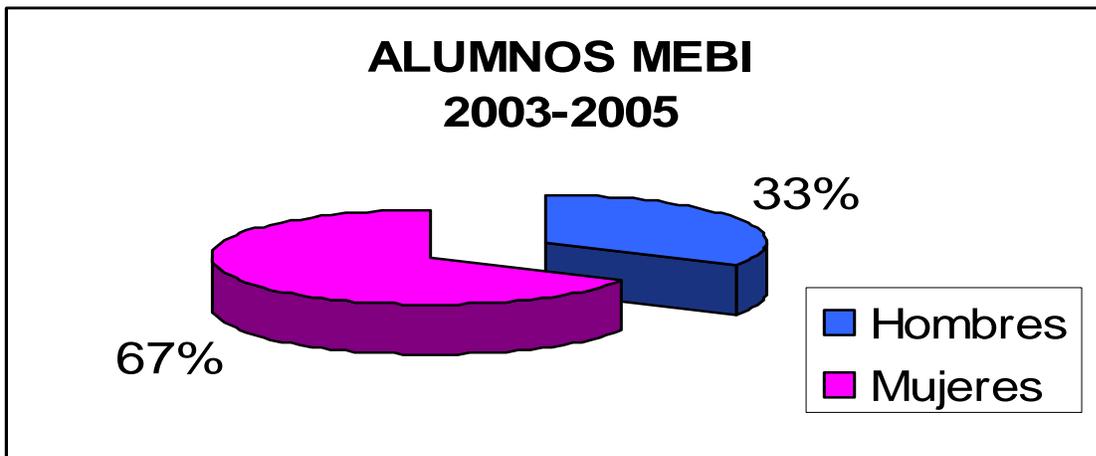
### III. PRIMERA EXPERIENCIA MEBI 2003-2005

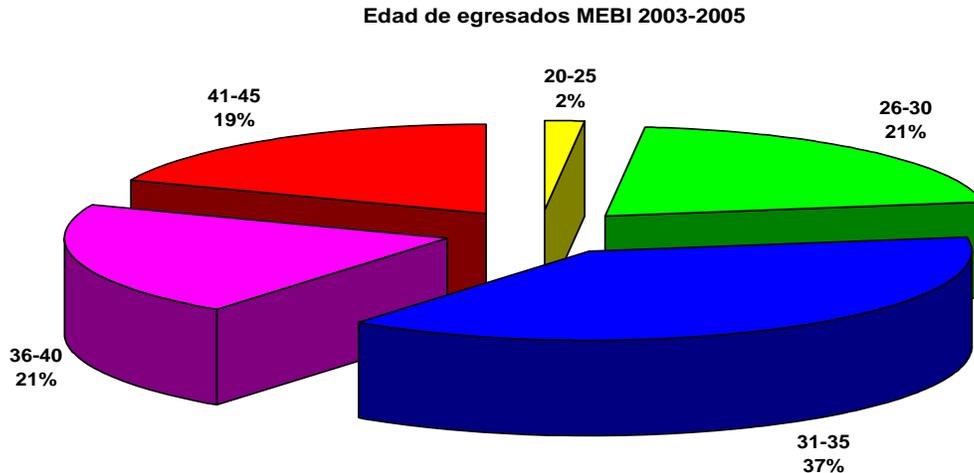
Algunos datos de la generación 2003-2005.

A continuación se presentan solamente algunos datos sobre número de alumnos inscritos (73), en esta primera generación, en una distribución por género, y simplemente coincide y se reafirma que sigue siendo una profesión marcadamente “femenina”, y la matrícula en posgrados en educación no es la excepción, sobre todo si se considera que son profesos@s de educación básica.

El número de egresados fue de 67 y actualmente hay 6 graduados.

En relación a esta matrícula, en la segunda generación aumento a 80 el número de inscritos y han sucedido 3 bajas por motivos personales y 6 por reprobación, quedando en matrícula actual 71.





#### IV. PROSPECTIVA

##### Evaluación y seguimiento del programa.

Otro aspecto importante de este programa es la evaluación y seguimiento desde una propuesta horizontal, donde los instrumentos, desde su diseño hasta su aplicación son responsabilidad del grupo intercolegiado de posgrado, se cuenta con instrumentos intermedios a cada espacio curricular, ya sea seminario o taller, que tiene como objetivo obtener información a plazo inmediato, sobre el desarrollo del curso, y los profesores que lo imparten tienen el compromiso de revisar, analizar y tomar medidas para reorientar o fortalecer su trabajo de manera individual y colegiada.

La sistematización cuantitativa y cualitativa se desarrolla en la Coordinación de Posgrado, y se discute también en grupo colegiado para tomar acuerdos que apoyen y fortalezcan la vida académica del posgrado.

A partir de este permanente seguimiento y su análisis y discusión en reuniones colegiadas se realizan hallazgos importantes, se plantean de manera colegiada algunas políticas y estrategias para fortalecer la gestión académica del programa.

##### Políticas y estrategias a corto plazo





Estrategias para fortalecer trabajo colegiado.  
Estrategias para fortalecer el trabajo de tutorías  
Estrategias para fortalecer la vinculación teórica metodológica que sustenta el programa.  
Revisión y actualización de los programas de estudio.

### **Políticas y estrategias a mediano plazo**

Integración de equipos académicos para la revisión curricular por áreas de conocimiento, encaminadas a revisar, fortalecer y si es necesario reorientar los programas en futuras generaciones, y esto es muy importante, dada la perspectiva de por lo menos 5 generaciones en este programa MEBI.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ANUIES, (2004) *Anuario Estadístico 2003. Población escolar de posgrado*, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México.

Arnaut Salgado, A. (1998) *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*, CIDE, México.

Arnaut, A. (2004) *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*, Cuadernos de Discusión 17, SEP, México.

Castañeda Salgado, A. *et al.* (2003) *La UPN y la formación de maestros de educación básica*, Cuadernos de Discusión 15, SEP, México.

De Ibarrola, M., *et. al* (1997) *Quiénes son nuestros profesores*, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano A. C., México.

De la Madrid Hurtado, M., (1983) *Programa Nacional de Educación y Cultura 1983-1988*, Secretaría de Programación y Presupuesto, México.

Gómez Torres, J. L. (2003) *¿Qué pasa con las Normales?* En: *Revista Educación 2001*, Nueva época. Año IX, Núm. 102, Noviembre de 2003, México.

Guevara M, y Elena González (2004) *Atraer, formar y retener profesorado de calidad. Actividad de la OCDE. Reporte sobre la situación de México*. México, SEP.

Reyes Esparza R. y R. M. Zúñiga (1995) *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A. C.

SEP-SSSEDF-Comité Técnico Estatal, (2003) *Situación actual de los servicios de formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica en el Distrito Federal*, México, SEP-SSSEDF.





DGENAMDF-BENM (2003) *Diseño curricular Maestría en Educación Básica Programa Interplanteles* México, DGENAM.

DGES-SESI (2004) *Reglas de Operación e indicadores de evaluación y gestión del Programa Fondo de Inversión de Universidades Públicas Estatales con Evaluación de la ANUIES (FIUPEA)*, México, DGES-SESI.

Poder Ejecutivo Federal (1989), *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, México, PEF.

Paquay L. et. al. (2005) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*, México, FCE.

