

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/385213273>

Historia de la formación docente en México para la atención a la diversidad

Chapter · October 2024

CITATIONS

0

READS

6

2 authors:



[Javier Neftali J Jimenez-Quintana](#)

Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza

3 PUBLICATIONS 1 CITATION

[SEE PROFILE](#)



[Silvia Ruth Quirazco González](#)

Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza

5 PUBLICATIONS 2 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

**CONSTRUYENDO HISTORIA SOCIAL Y
EDUCATIVA EN EL NORTE DE MÉXICO
EL CASO DE LAS INSTITUCIONES FORMADORAS
DE DOCENTES EN BAJA CALIFORNIA**

*Josefina Pérez Espino
Juan Carlos Sánchez Navarro
(Compiladores)*

**COLECCIÓN: LOS RETOS EN LA FORMACIÓN Y PRÁCTICA DE DOCENTES EN BAJA CALIFORNIA.
VOLUMEN IV**

DESPE | Dirección de Educación
Superior para Profesionales
de la Educación

RNIE
Red Normalista de
Investigación Educativa

Construyendo historia social y educativa en el Norte de México. El caso de las Instituciones Formadoras de Docentes en Baja California / Josefina Pérez Espino-Juan Carlos Sánchez Navarro. Compiladores – México: Abismos Casa Editorial, 2023

1ª. edición

194 pp.

ISBN: 979-88-70841-66-3

T.1. Educación – T.2. Práctica docente – T.3. Pandemia

ESTE LIBRO FUE DICTAMINADO FAVORABLEMENTE BAJO EL PROCESO DE DOBLE CIEGO, Y DE ACUERDO CON LAS NORMAS ESTABLECIDAS POR LA JEFATURA DE DESARROLLO ACADÉMICO DE LA DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN DEL INSTITUTO DE SERVICIOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS DEL ESTADO DE BAJA CALIFORNIA.

 **Abismos**
casa editorial

 **DESPE** | Dirección de Educación
Superior para Profesionales
de la Educación

Construyendo historia social y educativa en el Norte de México. El caso de las Instituciones Formadoras de Docentes en Baja California

© Dirección de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DESPE) de la Secretaría de Educación del Estado de Baja California.

© Abismos Casa Editorial

PRIMERA EDICIÓN: 2023

ISBN: 979-88-70841-66-3

Todos los derechos reservados. Bajo las sanciones establecidas en las leyes, queda rigurosamente prohibida, sin autorización escrita de los titulares del copyright, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, así como la distribución de ejemplares mediante alquiler o préstamo público.

Impreso en México | Printed in Mexico

Historia de la formación docente en México para la atención a la diversidad

Javier Neftalí Jiménez Quintana, Silvia Ruth Quirazco González

*El curriculum es el proyecto que vehiculiza
el derecho a una educación.*

Históricamente, Baja California ha sido paso y lugar de asentamiento para una gran cantidad de grupos migratorios, tanto nacionales como extranjeros; al situarse en la frontera norte con Estados Unidos posiciona al estado, para muchos de ellos, como un refugio temporal.

La diversidad de los pueblos originarios y de los distintos grupos migrantes e inmigrantes, ha permitido construir una variedad identitaria, lingüística y cultural en las regiones de México en donde se encuentren; asimismo, de quienes transitan constantemente por su territorio y que van de escuela en escuela, como es el caso de los hijos de familias jornaleras agrícolas o de los migrantes transnacionales que están inscritos en dos sistemas educativos, es decir, en dos países.

Esto conlleva a una serie de interrogantes respecto a la atención a la diversidad: ¿cómo ha respondido la política educativa a las necesidades emergentes de los contextos educativos en cada época?, ¿de qué manera ha estado presente la atención a la diversidad en los planes de estudio que se han aplicado en las Escuelas Normales de México? ¿de qué manera ha estado presente la atención a la diversidad en la formación de docentes de educación primaria?, ¿cuáles han sido los cambios respecto a la atención a la diversidad en cada plan de estudio?, ¿cómo los futuros maestros han sido formados para la inclusión en la diversidad? y ¿cómo los futuros docentes han construido su identidad y práctica profesional a partir del currículo?

Según Figueroa (2000) la construcción de los saberes está amalgamada a la propia práctica de los profesores; por ello, el diseño curricular de los planes y programas de estudio representan un desafío para quienes participan en ellos.

El análisis que se expone, en este estudio, es el resultado de una investigación documental histórica realizada en torno a la formación docente en las Escuelas Normales en el ámbito de la atención a la diversidad. Esto se realizó al considerar los diferentes planes de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria. Se comenzó con el análisis del plan de 1945, el primero en aplicarse en la Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza (BENUFF).

Cabe destacar que esta institución fue la primera escuela en brindar educación superior en el estado de Baja California. Consecutivamente, de manera cronológica, se analizaron los planes de estudio 1960, 1969, 1972, 1975, 1975 reestructurado, 1984, 1997, 2012 y 2018. Esto con la finalidad de identificar, desde los orígenes de la formación docente en el estado, el trayecto evolutivo de lo que hoy se denomina interculturalidad.

Es importante denotar que la formación docente, la educación primaria y las condiciones laborales son, muchas veces, el resultado de las políticas públicas educativas que el gobierno adopta.

En un primer acercamiento, se analizó cómo es que se construye una identidad profesional, desde el currículo, a lo largo de los diferentes momentos donde al parecer, desde esta, se prefiguran y definen las formas de comprender las prácticas de los docentes en torno a la diversidad cultural y lingüística de niñas, niños y adolescentes (NNA); y, en segundo término, se documentan las prácticas pedagógicas y los mecanismos que han generado una evolución de lo que hoy se concibe como inclusión educativa.

En este tenor, Figueroa (2000) menciona que:

Las prácticas pedagógicas que se le demandan al estudiante en formación, no siempre se corresponden con las del ejercicio real de la práctica futura. Al parecer, este es el drama de la formación: la no correspondencia en tiempo y espacio de la formación inicial con la práctica posterior (p. 122).

Es una realidad que las instituciones formadoras de docentes, en lo particular, realizan actividades complementarias adicionales al currículo, muchas veces acompañadas con las jornadas de práctica, observación y ayudantía; lo que permite contrarrestar la complejidad y, de alguna manera, tal falta de correspondencia.

Figueroa (2000) complementa al decir que cada administración presidencial intenta atender esta complejidad a partir de un nuevo currículo para la educación Normal, como la estrategia que logre aminorar dicha complejidad. Para efectos de este análisis es importante tener en cuenta el concepto de currículo.

En ese sentido, De Alba (1983) define el currículo como:

La síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social (p. 38).

Como antecedente al plan de estudios de 1945, en 1943 se fundó en la ciudad de México la Escuela Normal de Especialización, para formar maestras y maestros, en la atención de menores y adultos sordos. Posteriormente, el plan de estudio de 1945 “amplió el campo profesional y se inició la formación de maestros para dar educación a niños lisados y para la educación de ciegos” (Pescador Osuna, 1983 p. 4). Dicho plan “tendió a fortalecer la Unidad Nacional, toda vez que se enfocó a la homogeneización espiritual de los mexicanos. Mediante la educación se pretendía crear el tipo de hombre, de trabajador y de técnico que exigía el desarrollo económico” (Quiroz, 2017, p. 6).

En respuesta a la industrialización, a los conflictos y la crisis económica de la época, se desarrolla una educación de tipo monolítica. Muñoz (2014) explica que las Escuelas Normales tenían el propósito de enseñar, en nombre del estado con una tradición normalizadora-disciplinadora

y con un elemento agregado promover una identidad nacional, uniformar la enseñanza y fomentar el nacionalismo.

Según Reyes Esparza (1994), como se citó en Muñoz (2012):

A partir de la década de los cuarenta la formación de docentes tuvo una gran transformación desplazando los rasgos del prototipo del maestro rural [...] se empezó a configurar los rasgos de un modelo de maestro urbano, preparado para ser buen docente, con un amplio dominio de las técnicas de la enseñanza y de los contenidos a impartir (p. 5).

Este plan de estudios fue considerado como un parteaguas en la formación de los estudiantes normalistas porque previo a él las Escuelas Normales, tanto rurales como urbanas, tenían la libertad de construir, de alguna manera, su currículo. Sin embargo, en esta reforma se homologan los planes y programas de estudio tanto de las Escuelas Normales rurales como urbanas del país:

se distinguen los cursos de Historia Universal I y II, Etimologías, Dibujo y Artes Plásticas, así como Teatro. En el aspecto intelectual, se abordaban en la enseñanza materias como Pedagogía de los Anormales e Historia de la Cultura específicamente del movimiento obrero (Rodríguez Juárez, 2006, p. 62).

En este tenor, el currículo se vio ampliamente influenciado por las prácticas y la literatura producida en las Escuelas Normales de España, debido a que los estudiantes normalistas recibían una formación en niños atípicos o pedagogía de los anormales; pero ¿quiénes son los anormales? Vallejo (1942) los describe como “el niño anormal indeseable en nuestros centros escolares, pues perturba la enseñanza de los restantes con escaso provecho propio” (p. 1). Así es como dentro de una serie de clasificaciones de niños anormales, los distingue como deficientes mentales.

Desde su inicio, y durante su implementación, este plan fue duramente criticado, por homologar los planes de estudio de las Escuelas Normales rurales y urbanas y por consecuencia, los contenidos. Álvarez

(2014) lo define como “la desconexión entre los temas destinados a promover la adaptación al cambio y los orientados a estimular actitudes favorables al desarrollo de la personalidad” (p. 158). Cabe resaltar que, en planes de estudio previos a la homologación, se impartían asignaturas relacionadas estrechamente al contexto sociodemográfico y al rol del docente como líder en comunidades vulnerables.

Como consecuencia, y de acuerdo con Navarrete (2015), con el plan de estudios de 1945, el contexto rural tuvo un quebrantamiento mayor; y para tratar de disminuir esta carencia y de profesores surge el plan de estudios de 1960 con los Centros Regionales de Educación Normal en 1960 en Ciudad Guzmán, Jalisco, en Iguala, Guerrero y Saltillo, Coahuila, los cuales tenían el propósito de elevar la calidad de los futuros profesores en el aspecto intelectual y moral.

Dicha reforma había empezado en los Centros Normales Regionales, con carácter experimental, convirtiéndose así estas instituciones en Escuelas Normales piloto y como resultado surgió la Reforma de la Educación Normal en todo México.

Desde 1945 a 1964, los futuros profesores dejaron de ser formados como líderes comunitarios para la atención a la diversidad, su rol pasó a ser un especialista de contenidos curriculares en el proceso de enseñanza-aprendizaje centrando su práctica en el aula escolar. Por supuesto, quienes más resintieron el cambio fueron estudiantes y docentes.

De acuerdo con Muñoz (2014), esto representó un cambio garrafal en el papel que ahora debía asumir el docente, su carrera de profesor y su identidad. Esto debido a que ahora no era más su tarea la de luchar por las causas sociales, sino atender labores docentes. Esto trajo como consecuencia la pérdida de una parte histórica en la que los docentes promovían la equidad social para dar paso a talleres y laboratorios pedagógicos.

Con el nuevo plan de estudios de 1969, el normalismo en México se propuso transformar la educación como objetivo central de la formación de docentes en los diversos aspectos que la importancia de su ejercicio profesional exige. Se optó por formar a los futuros docentes en la adquisición de una amplia cultura general que les permitiera satisfacer las necesidades de sus estudiantes; el dominio efectivo de las materias; la adquisición de una formación filosófica; el logro de un eficiente

conocimiento del sujeto de la educación; la adquisición de conocimientos científicos, pedagógicos y las habilidades técnicas adecuadas para el ejercicio de la docencia; además de la preparación en una formación social que les facilitara comprender la estructura sociológica de la comunidad (Cárdenas, 1984, citado por Arredondo, 2009).

Se consideró que el nuevo plan de estudios de los futuros docentes debería abordar ocho áreas sustanciales para el éxito escolar: preparación cultural, social, filosófica, técnica, física, artística, psicológica y pedagógica. Sin embargo, no se le reconocía a cada una por igual, ni de manera teórica ni práctica. En total había menos materias que en el plan de estudios anterior, la organización de las materias se programó sobre base anual y otras sobre base semestral. Se incrementaron las materias relacionadas a la cultura general y algunos seminarios sobre desarrollo de la comunidad e historia de la cultura.

Promover el nacionalismo seguía siendo muy importante como forma de unión. Sin embargo, “los ideales de nación quedan como algo noble e intangible, muy distante a las realidades del hombre maestro que se formó durante todos esos años y que dieron como resultado, a los maestros que años después, decepcionarían, tan solo al verlos” (Rodríguez, 2006, p. 149). “Se trató de colocar al alumno en un ambiente democrático de trabajo personal y en equipos para analizar, investigar, discutir y elaborar sus propias tesis sobre los temas que estudiaba. Se recomienda el uso de medios audiovisuales (tecnología educativa)” (Guevara, 2016, p. 7).

Sin aparente éxito concluye el plan de 1969 y como medida emergente se instaura el Plan de Estudios de 1972 que intentó responder a lo que otros no habían podido; así que se estructuró en cinco áreas: científica, humanista, psicopedagógica, tecnológica y físico-artística, con un promedio de 13 asignaturas por semestre de un total de 101. “Todo un monumento a la atomización del conocimiento y a la negación de toda posibilidad de entender y explicar la educación desde una concepción integral y totalizadora” (Chacón, 2005, p. 2).

El mayor auge de asignaturas se encontraba en el área físico-artística y la composición de todo el plan fue muy similar al plan anterior ya que de Primero a Sexto semestre eran prácticamente las mismas asignaturas.

En este apartado se resaltan los principales cambios a través de las aportaciones de Álvarez (2014): disminución de aspectos pedagógicos, cursos opcionales en ciencias y humanidades, introducción de nuevos cursos, historia de la cultura, lenguas extranjeras, filosofía y finalmente generalización de la enseñanza agrícola y un incremento de materias relacionadas con las matemáticas.

Cabe resaltar que este plan se aplicó en las Escuelas Normales a la par que, en Educación Primaria, por lo que hay una estrecha relación entre ambos; el plan intentó ser congruente con los contenidos del nivel básico. En resumen, este plan tuvo más contenidos de tipo informativo y una omisión de pensamiento crítico; no se identificaron asignaturas relacionadas a la atención a la diversidad; por otro lado, la identidad se sigue concibiendo como una sola, a saber, una identidad nacionalista, y continua sin haber temas relacionados a la justicia social, equidad, inclusión, etc.

En otro sentido, como actividades complementarias, las Escuelas Normales promovían actividades artísticas como danza folklórica, rondallas, canto, etc., en la lengua extranjera dominante (el español) reproduciendo la condición de subalternidad de los pueblos originarios.

El plan de estudios de 1975 surge de la argumentación de que “no es concebible una educación normal cuyo plan de estudios, programas de aprendizaje y métodos de enseñanza, se encuentren divorciados de la realidad educativa. Es indispensable y urgente hacer una revisión [...] y proceder, si se descubre cualquier discrepancia [...]” (DOF, 1975). Es así que este plan se conformó por 72 materias, más cursos optativos o extracurriculares; divididas por tres áreas: (a) científico-humanista (español, matemáticas, ciencias naturales, y ciencias sociales); (b) física, artística y tecnológica (clases curriculares obligatorias y extracurriculares de tipo optativo); y, (c) profesional específica (disciplinas filosóficas, historia de la educación, tecnología educativa...).

En ninguna de estas tres áreas se identifican materias de estudio relacionadas al reconocimiento de la diversidad lingüística e identidad cultural, equidad, justicia social, etc. Es básicamente un currículo orientado en su mayoría a las materias que se imparten en el nivel de Educación Primaria y Bachillerato. Con la finalidad que los futuros docentes adquirieran su certificado de bachillerato, además de su título

de profesor de educación primaria; es decir, las Escuelas Normales cubrirían de manera global los conocimientos de bachillerato.

Esto con base en la Comisión Interdisciplinaria designada por el Consejo Nacional Técnico de la Educación para la elaboración de un nuevo plan de estudios a través del acuerdo 11298 publicado el 26 de agosto en el DOF en 1975. Más tarde, el 17 de marzo de 1976, se publicó, en el mismo diario, mediante el Acuerdo 2877, que, de igual manera, se expedirá certificado de bachiller y título de profesor de educación a quien haya concluido el plan de estudios de 1972 de las Escuelas Normales.

En ese mismo acuerdo, se plasmaban 33 objetivos (filosóficos), para las Escuelas Normales que procuraban en el egresado: “Practiquen y fomenten el amor a la Patria, la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia” y “sustenten los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, sin distinción de razas, sectas, grupos, sexos, individuos, condición social o económica” así como: “postulen la paz universal, basada en el reconocimiento de los deberes y derechos económicos, políticos y sociales de las naciones”.

Se aprecia que se plasmaron objetivos de forma indiscriminada sin que haya acciones o condiciones para el logro de ellos.

Si bien es cierto que el plan del 75 tenía como objetivo apuntalar las habilidades de los maestros y desarrollar su capacidad para la educación activa, el contenido de las áreas de formación de los docentes en los planes del 72 y del 75 circunscribe el conocimiento del maestro al dominio del contenido de las materias (Pescador, 1983, p. 7).

Por lo tanto, resulta contradictorio y confuso sustentar un perfil de egreso en la formación de docentes en los objetivos anteriormente mencionados si en el currículo no se encuentran visibilizadas ni materias, ni contenidos y menos aún, actividades curriculares o extracurriculares que favorecieran su éxito. El mismo autor señala que una de las diferencias del plan de 1972 con el de 1975, fue que se invirtió más tiempo en la adquisición de conocimientos teóricos, a diferencia del plan del 75 que

reduce el tiempo dedicado a esta área, pero incrementó notablemente el tiempo para la didáctica.

Al concluir los estudios en educación primaria, los estudiantes presentaban un documento llamado “Memoria de las prácticas docentes”, para así obtener su título profesional. Se esperaba entonces que las memorias giraran en torno a la experiencia en la adquisición de contenidos o el desarrollo de algunas habilidades como producto de estos. Sin embargo, ni los procedimientos y menos aún los resultados fueron éxitos. Por lo que no transcurrió mucho tiempo para que el 24 de febrero de 1978 fuera publicada en el DOF la reestructuración al plan de estudios de 1975; argumentando que se requerían ajustes urgentes que favorecieran el desarrollo y aplicación del plan de 1975.

Se distingue que, por reducir, dentro de sus áreas de formación, materias relacionadas a la didáctica, se agregan seminarios para reforzar aspectos de la formación docente como: Análisis de programas, Problemas sociales y económicos de México, Desarrollo de la comunidad, entre otros.

Tampoco hay materias con un enfoque que atienda a la diversidad, aunque sí se encuentran contenidos de manera muy general. “no se les proporcionó la formación necesaria para construir ambientes favorables para los aprendizajes, ni para la atención de la diversidad, aun cuando cursaron asignaturas relacionadas con ello” (Canedo y Gutiérrez, 2016 citado en Hernández, 2020) “se le solicita al maestro que innove su práctica y que transforme los procesos de aprendizaje en sus alumnos, pero desafortunadamente no se le dan las herramientas suficientes para realizarlo” (Salazar-Gómez y Tobón, 2018 citados en Hernández, 2020).

Por otra parte, pese a los esfuerzos, la práctica del currículo resultó más difícil, para las Escuelas Normales debido a que en sus instituciones se implementaron diferentes planes de estudios, para la misma carrera profesional, inclusive a partir del Tercer y Quinto semestre, los estudiantes normalistas tuvieron que trasladarse el reestructurado plan de 1975.

Todavía no concluía el plan cuando ya se estaba poniendo en práctica otro. Esto generaba confusión y un malestar en los docentes y, en

muchas ocasiones, debía impartir materias ajenas a su formación y experiencia.

A manera de síntesis “los docentes formados con el plan 1975 (PEP) se caracterizaban por tener una formación académico-disciplinar y técnico-pedagógica principalmente (Hernández, 2019, p. 9). Este plan de estudios no muestra un enfoque o cursos claros en torno a un sustento de diversidad lingüística y cultural para atender la desigualdad; es decir, no se conciben estos contenidos que propicien una enseñanza crítica a la diversidad y, potencialmente, útiles para el diseño de estrategias transformativas, sino sólo se adaptaron o incrementaron contenidos.

Fue el 23 de marzo de 1984, que entonces se firma el Acuerdo Presidencial que establecía que los estudios de profesor se transformaban en nivel licenciatura; por ello, es que las Escuelas Normales, desde entonces han sido reconocidas como Instituciones de Educación Superior (Muñoz, 2014).

El plan de estudios aplicado a partir de ese año tuvo entonces la característica de pertenecer al Sistema de Educación Superior:

Este demandaba del formador de docentes la competencia profesional para investigar, la competencia del enfoque interdisciplinar, la competencia de formular un marco teórico-conceptual, la competencia para enseñar, la competencia de evaluar alternativas pedagógicas, la competencia científico-cultural, la competencia para formar y la competencia de desarrollo de la formación. Sin embargo, no se instrumentó una política de formación de formadores y una habilitación para los nuevos desempeños que requieran nuevas competencias (Villegas y Sandoval, 2019, p. 3).

El plan, pretendía “posibilitar al estudiante el desarrollo de actitudes reflexivas, críticas y creadoras, tanto como generador de cultura cuanto como usuario de ella” (SEP, 1984, p. 27). Sin embargo, el plan de estudios “tenía una orientación basada en las ciencias de la educación, lo cual produjo excesivo número de materias, propiciando con ello una atención limitada a los currículos de la educación básica y, sobre todo, al trabajo cotidiano del maestro” (SEP, 1997, p. 131).

Pese a una gran cantidad de materias en cada semestre, sólo dos de ellas guardan relación con la identidad con perspectiva a unificarla: El primero titulado como Seminario: Identidad y valores nacionales y el segundo Seminario: Responsabilidad social del Licenciado en Educación Primaria; ambos impartidos en el último semestre de la licenciatura.

Luego, estas dos materias quedaron fusionadas en Filosofía de la Educación Mexicana. A partir de este plan, se asentaba además de la imperiosa necesidad de investigar, participar en procesos de difusión y promoción cultural que las instituciones debían realizar alineadas al plan de estudios.

Por consiguiente, los formadores de la escuela normal fueron intermediarios, mediadores e intérpretes del currículo, cuyas características multiplicaron sus retos de formación y exigieron nuevas necesidades debido a que se planteaban conocimientos que ellos no habían trabajado en planes de estudio anteriores –1975 Reestructurado, 1975, 1972 reestructurado– (Villegas y Sandoval, 2019, p. 3).

Este plan de estudios buscaba que el normalismo lograra el reconocimiento social y académico como Educación Superior, con el firme propósito de lograr un balance entre la teoría y la práctica a través de la instrumentación. Por tal motivo, no se identificaron contenidos claros en torno a la inclusión y valoración de la diversidad, más allá de la identidad nacional y problemas sociopolíticos. Por otra parte, Reyes y Zúñiga (1995) develaron las características y limitaciones que tuvieron los formadores para entender el cambio curricular de 1984 (Villegas, 2019).

En el Plan de Estudios de 1997, se incluyeron temas distribuidos en 47 cursos, desde entonces la formación docente mostró flexibilidad ante la diversidad y relación estrecha con la práctica profesional laboral, además de los avances tecnológicos necesarios para que apoyen la formación continua (Figueroa, 2000).

Si bien es cierto que: “en lo que respecta a la formación de maestros, se ha indagado sobre la inexistencia de espacios curriculares en los planes de estudio de las escuelas normales en México que destaquen

la atención a escolares migrantes” (Sánchez, 2008, p. 29); también lo es que, por primera vez, en este plan de estudios se vislumbra un curso llamado Necesidades Educativas Especiales (NEE), el cual se ubica en el Tercer semestre de la malla curricular donde se mencionan aspectos sobre la diversidad.

En el Bloque Uno se señala: “el estudio y la reflexión sobre la diversidad, como un rasgo característico que se manifiesta en los grupos escolares a través de los ritmos de aprendizaje y las formas de comportamiento de los niños.” (SEP, 2002, p. 10). En el Segundo Bloque se hacía referencia a la discapacidad. Este curso tenía como propósito proporcionar herramientas para la atención.

De manera ambiciosa, en el curso mencionado, se abordaban temas como inadaptación social, segregación y discriminación, niños migrantes, niños que trabajan, niños de la calle, niños desnutridos, niños maltratados, problemas orgánicos e intelectuales y/o sensoriales.

Hasta ese momento la diversidad es concebida como un problema social por las condiciones de vida de niños y niñas. En el Bloque Dos se estudiaban temas relacionados con la discapacidad y con tres temas el último bloque abordaba la atención escolar a las NEE. Ciertamente, la Escuela Normal de Especialización ofrece la licenciatura que atiende a los niños y niñas con NEE; sin embargo, la misma escuela no considera que al egresar, sus normalistas podrán atenderlas completamente (Hernández, 2010).

Entre los cinco aspectos centrales del perfil de egreso del Plan de Estudios de 1997 planteaba:

Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de su entorno: se refiere a acercar la formación a la realidad de la escuela, a la comprensión de la diversidad regional, también se pretende que impulse la solidaridad y el apoyo de la comunidad, está dispuesto a participar en la solución de problemas. Por lo que aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país, valora la función de la familia y procura que participa en la formación de los alumnos (Muñoz, 2014, p. 17).

Las actividades de acercamiento a las jornadas de prácticas, desde entonces, constituían un elemento vital para construir una identidad profesional basada en el currículo. Bajo esa premisa este plan propuso diferentes asignaturas como: Escuela y Contexto Social, Iniciación del trabajo escolar y Observación y práctica docente. En ellas se planteaba observar actitudes, formas de enseñar e interacciones entre maestros, estudiantes y padres de familia, para posteriormente practicar con contenidos de diferentes materias durante las jornadas.

En palabras de Figueroa (2000):

se contempló, además de las habilidades intelectuales obligadas y de dominios de contenidos de enseñanza, los aspectos de identidad profesional y ética. El fomento a los valores éticos y morales de la sociedad son acentuados en el nuevo perfil del futuro docente como un sujeto que asume como principio en su relación con los otros el respeto y aprecio a la dignidad humana, tolerancia y honestidad, pero también reconociendo el significado de su trabajo (Figueroa, 2000, p. 123).

El plan de estudios de 2012 presentaba mayor flexibilidad a la adaptación de contenidos y procesos, en un enfoque centrado en el aprendizaje y con el propósito de una formación individual, social y a lo largo de toda la vida, basado con un mayor auge en el modelo por competencias. Su carga curricular estaba distribuida en 56 cursos en ocho semestres y por cuatro trayectos formativos: 1. Psicopedagógico; 2. Preparación para la enseñanza y el aprendizaje; 3. Lengua adicional y tecnologías de la información y la comunicación; práctica profesional; y 4. Optativas.

Con respecto a los cursos optativos, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) ofrecía una serie de cursos optativos, pero no relacionados con la atención a la diversidad de grupos vulnerables, como estudiantes de pueblos originarios, migrantes o inmigrantes, por mencionar algunos.

En este plan desapareció la asignatura Necesidades Educativas Especiales del plan anterior y, es a partir de este, durante el Quinto

Semestre, que se aborda, por primera vez, el tema de interculturalidad; pero, de manera muy general, a través del curso Atención a la diversidad.

Cabe señalar, que los docentes normalistas no recibieron capacitación alguna en temas de interculturalidad, para estar en condiciones de conocer, analizar y reflexionar los propósitos y temas del curso antes de poder impartirlos, por lo que iban aprendiendo al mismo tiempo que sus estudiantes, sin profundizar en el desarrollo del perfil de egreso.

Para el Séptimo Semestre, se abordaba el curso Atención educativa para la inclusión, en donde, según la SEP (2012), los estudiantes normalistas se apropiarían de conceptos básicos y legales que les permitirían hacer las adecuaciones pertinentes para reducir o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación a las que sus estudiantes se enfrentan. Con estos dos cursos y de manera general, el plan sacaba a la luz una serie de retos educativos por los que atraviesan los NNA.

Sánchez (2021) explica, con base en los estudios de Sánchez y Hamann (2016), que los docentes formados en las Escuelas Normales no han sido preparados para atender a la diversidad en el salón de clases. Los docentes de educación básica entrevistados, en estos estudios, aseguraron que nunca habían recibido ningún tipo de capacitación y que por estas razones desconocían cómo trabajar con grupos heterogéneos.

A pesar de lo anterior, este plan fue pieza clave para plantear tres modalidades de titulación de los estudiantes normalistas: Informe de prácticas profesionales, Portafolio de evidencias y Tesis de investigación. Estas tres opciones de titulación quedaron plasmadas en el manual de “Orientaciones académicas para la Elaboración del Trabajo de Titulación” en el que queda asentado lo siguiente:

implican la elaboración de un producto que permitirá valorar el nivel de logro de las competencias genéricas y profesionales que han adquirido a través de los trayectos y sus cursos, así como de las experiencias derivadas del acercamiento de la práctica en las escuelas de educación preescolar o primaria (SEP, 2012, p. 7).

Si bien es cierto que los estudiantes normalistas no habían sido preparados para atender a la diversidad de los estudiantes de educación

básica, a juzgar por los contenidos curriculares y actividades sugeridas, también es cierto que mostraban interés por trabajar temas relacionados con la convivencia sana, la multiculturalidad, el bilingüismo, entre otros; tal y como se exponen en muchos de los documentos recepcionales presentados por ellos.

Es hasta el plan de estudios 2018 que la integración de temas y de cursos, en torno a la diversidad, se hacen extensivos en diferentes unidades didácticas y semestres. Se observa, de manera general, una necesidad por visibilizar la diversidad de NNA, desde diferentes perspectivas, para la construcción sociocultural de la profesión docente en los ámbitos nacionales e internacionales.

En el Primer Semestre, se aborda el tema: Atender la diversidad y pluriculturalidad dentro del curso Sujeto y su formación profesional. En el Segundo Semestre se ven plasmados contenidos sobre la práctica social del lenguaje y la cultura escolar dentro de los cursos: Prácticas sociales y del lenguaje y Observación y análisis de prácticas y contextos escolares. En el Tercer Semestre aparece el curso de Educación socioemocional, que dentro de sus propósitos busca que los estudiantes construyan su identidad personal dentro de la diversidad existente (SEP, 2018). Para el Cuarto Semestre los normalistas cursan la asignatura: Atención a la Diversidad, donde, por primera vez, se habla de educación intercultural y aulas inclusivas para la presentación de propuestas de intervención.

No obstante, dentro de los contenidos no se hace referencia a ningún grupo vulnerable en específico. Asimismo, dentro del trayecto de inglés, en los seis cursos que lo componen, se ven plasmados temas relacionados con el reconocimiento de la información sobre la identidad cultural y las expresiones artísticas.

Finalmente, en el Sexto Semestre, se presenta el curso Educación Inclusiva, el cual pretende valorar la diversidad cultural a partir del desarrollo de potencialidades de la población estudiantil para la intervención docente, mediante un enfoque intercultural, esto con base en la premisa que:

Aunque, en este plan de estudio, se consideraron las características sociales, económicas y culturales como factor que influye en

el resultado educativo, existía un vacío en el reconocimiento a la diversidad y en la creación de oportunidades de aprendizaje para todas y todos (SEP, 2018, p. 7).

Este plan de estudios reconoce que, para lograr una inclusión educativa, se requiere de la participación de los futuros docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, no se visibiliza un estado de derecho dentro de un marco legal, tampoco los grupos vulnerables en específico además de los niños con discapacidad. Es innegable que los cursos diseñados en esta malla curricular son más incluyentes de la diversidad.

De acuerdo con Sánchez (2021), es necesario que la Licenciatura en Educación Primaria tenga un planteamiento que abarque el derecho a la educación y pedagogía intercultural, que atienda la diversidad a través de políticas de recibimiento/ acogida y de la aceptación a las diferencias tanto en la enseñanza de lenguas como en el diálogo intercultural.

En este sentido, es preciso señalar que un componente importante en este plan de estudio son los cuatro trayectos formativos en los cuales se incluye un trayecto optativo que permite complementar la formación docente a través de la autonomía curricular. En este sentido, los docentes de cada estado o institución tienen la posibilidad de diseñar y/o elegir algún curso optativo para sus estudiantes de validez curricular oficial.

En el caso de Baja California, la política estatal ha hecho uso de esta oportunidad para responder a una necesidad de formación docente que atienda la diversidad en educación básica desde la formación normalista a través de un trayecto optativo sobre Formación Docente en Educación Migrante. Este trayecto es único en su clase, no sólo a nivel estatal sino también a nivel nacional, y consta de cuatro cursos que permiten visibilizar, valorar y atender a la diversidad de estudiantes migrantes de educación básica, desde diferentes enfoques de inclusión y de sana convivencia con el resto de los estudiantes.

REFLEXIONES FINALES

Actualmente, Baja California es uno de los estados que posee una reconocida multiculturalidad, además de que cuenta con la mayor diversidad lingüística en todo México, esto demostrado en los estudios realizados con base en la encuesta intercensal 2015 en Baja California.

Zamora (2012) afirma que existen cinco idiomas nacionales originarios (paipai, cucapá, kumiai, kiliwa y ku'ahl), una muestra representativa de seis idiomas extranjeros (inglés, chino, criollo, italiano, ruso y japonés), además de 31 idiomas nacionales migrantes y un idioma extranjero predominante (español).

Aunado a esto, el Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM) en el 2019 afirmó que existen más de 50,000 estudiantes de 101 nacionalidades inscritos en educación básica en el estado de Baja California. Además, el censo poblacional de 2020, a través del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), especificó que en el mismo estado coexisten más de 49,000 hablantes de lenguas indígenas, hay presencia de prácticamente todas las 68 agrupaciones lingüísticas que aún existen en el país y, siete de las 11 familias lingüísticas se encuentran en Baja California, todo ello, en gran parte, como resultado de la migración.

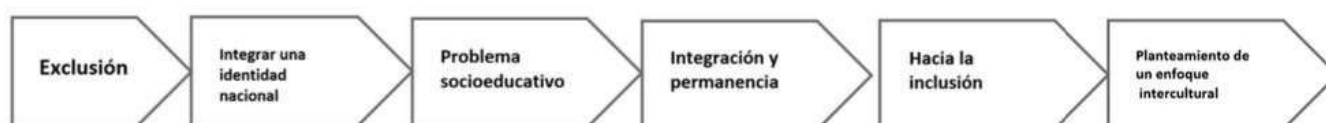
En ese mismo sentido, los últimos años en Baja California han estado marcados por una serie de cambios políticos, sociales y educativos que han permitido visibilizar a la población migrante desde diferentes ámbitos, pero más aún, reconocer la diversidad lingüística y cultural de la región ha permitido reflexionar sobre la importancia de educar bajo un enfoque intercultural con la comunidad.

En materia de la formación docente, y desde el enfoque de los planes de estudio, anteriormente las Escuelas Normales de México dejaban sin herramientas a los docentes solos y solas frente a la diversidad lingüística y cultural de las NNA de Educación Básica al no contar con una preparación para ello.

Es notable, que el diseño curricular, a lo largo de los diferentes planes de estudio de las Escuelas Normales, ha tenido influencia de los modelos educativos europeos particularmente de países como España, Francia e Inglaterra, además de haberse diseñado para responder a los

intereses políticos, económicos y sociales de cada época. Esto pareciera que en México se adoptan o adaptan los modelos de otros países sin considerar su propio contexto.

En este sentido, Latapí (1998) señala que esta influencia sobre la educación nacional ha resultado de gran beneficio al verse reflejada en reformas sustentadas en las experiencias de éxito de otros países. Ahora bien, el esquema número 1 muestra un enfoque sobre cómo es percibida la diversidad desde los planes y programas de estudio en este estudio:



A lo largo de la historia, los estudiantes normalistas han construido su identidad, con base en un currículo que, por lo general, no les ha brindado herramientas para atender a la diversidad.

Por otro lado, los cursos, las actividades pedagógicas y de investigación, así como los contenidos propuestos dentro de estos no constituyen elementos suficientes que permitan evidenciar alcanzar los aspectos que definen el perfil de egreso, pese al discurso de inclusión que acompaña la currícula.

Es un hecho que los docentes que laboran en las Escuelas Normales deben interpretar el currículo que, en muchas de las ocasiones, no corresponde con su experiencia, formación y actualización; esto, de alguna manera, repercute en el proceso didáctico y en el desarrollo de habilidades para la atención de la diversidad.

Asimismo, es una realidad que la experiencia que los futuros docentes tengan con los planes de estudio, los cambios de modelos y corrientes pedagógicas, el acceso a las tecnologías y las comunicación, las futuras condiciones laborales y políticas, la diversidad de contextos socioeducativos, la reflexión sobre la práctica, el desarrollo de proyectos propios y colaborativos delinearán su práctica profesional, en virtud de estos elementos de interconexión, en la construcción de su propia identidad profesional.

El recorrido hacia la interculturalidad en la formación docente va intrínsecamente vinculado a la propia identidad sociocultural; la forma en la que percibe el maestro su formación, accionará en su práctica profesional. De tal manera que, se requiere formar a un docente que se reconozca a sí mismo como parte de la diversidad, además de que potencialice sus propias capacidades y de sus futuros y futuras estudiantes.

Por otro lado, para lograr una educación inclusiva y una formación docente se requiere de un acompañamiento psicopedagógico y socioemocional que atienda a la diversidad de NNA que asisten a las escuelas, particularmente de aquellos que han sido invisibilizados y excluidos por un sistema educativo monolítico.

Tal y como lo menciona Castillo (2015):

La educación inclusiva implica una ruptura con paradigmas tradicionales del quehacer educativo, pues más que un asunto de provisión de recursos, tiene que ver con el cambio de actitud y de valores que conduzcan al compromiso de la mejora de la práctica educativa. La normativa aprobada da cabida a amplios espacios de transformación educativa, lo que ha permitido avanzar hacia una educación como derecho humano fundamental; no obstante, hay muchas tareas pendientes en cuanto a la incorporación de los derechos humanos como eje transversal en el proceso educativo (p. 24).

Es por ello por lo que “la función del maestro se ubica en la intersección entre la reproducción simbólica de la desigualdad y la lucha por la emancipación, y que es el docente dentro del aula quien escoge qué camino elegir” (Plá, 2017, p. 38). Por tanto, resulta importante cuestionarse en el diseño curricular de los futuros docentes desde un primer momento: ¿qué tipo de experiencias y condiciones requieren los estudiantes normalistas para hacer frente a esta encrucijada?

En este sentido, es importante impulsar el análisis y la reflexión en colegiado para proponer e implementar talleres, capacitaciones, cursos de actualización tanto a estudiantes como docentes dentro y fuera de las Escuelas Normales donde se encuentran, en temas como: inclusión, convivencia escolar, multiculturalidad, pluriculturalidad, plurilingüismo,

identidad cultural y valores, entre otros temas relacionados con la atención a la diversidad previo a la impartición de la cátedra.

Por otra parte, es claro que el diseño curricular nacional ha dependido de las transformaciones políticas educativas; existen vacíos epistemológicos del currículo, hay contenidos que perciben a la diversidad como “los otros”; pero, sin incorporar una noción de justicia social, de género o de equidad aplicable.

Afortunadamente, la política educativa estatal reciente se está orientando hacia la valoración y rescate cultural y lingüístico de los individuos, estos cambios se están expresando en transformaciones del marco normativo y en el desarrollo de nuevos programas para la atención a la diversidad.

En la actualidad, la administración del Gobierno de Baja California, en particular de la autoridad educativa, ha buscado, que en las Escuelas Normales existan mecanismos para responder a estas necesidades de formación a través de iniciativas innovadoras que permitan intervenir desde la autonomía curricular.

Sánchez (2021) señala que una de estas iniciativas por atender a la diversidad ha sido la aprobación del trayecto formativo en la “Formación Docente en Educación Migrante” en el estado de Baja California, lo cual representa un esfuerzo de las Escuelas Normales en aras de la atención a maestros de educación básica, a través del rediseño curricular que responda a las necesidades locales y regionales.

Estos proyectos tendrían más éxito si más Escuelas Normales participaran en su implementación para una intervención inclusiva y oportuna. En ese tenor, los futuros diseños requieren ser planeados con una visión retrospectiva y prospectiva, pluricultural y plurilingüe, con apoyo de docentes de educación superior y educación básica, investigadores y representantes de las diferentes comunidades vulnerables para formar docentes líderes en justicia social para la paz.

Además, la práctica docente de los profesores depende, en parte, de aspectos vivenciales como políticos, legales, lingüísticos, antropológicos, sociales, económicos y pedagógicos, todo ello bajo la premisa de que los contextos son diversos.

Continuar con planes de estudio que doten principalmente de metodologías didácticas, en definitiva, no es la respuesta.

Reconceptualizar y precisar cómo serán los siguientes planes de estudio bajo un nutrido escenario de dinámicas diversas sería aventurado.

Finalmente, el análisis de los planes de estudio realizado en este documento visibilizó también que el recorrido hacia la interculturalidad e inclusión de la diversidad a lo largo de la historia en los planes de estudio en la Educación Normal se va transformado y sin lugar a duda es prometedor.

REFERENCIAS

- Álvarez García, I., (2014). La difusión de las Ideas y el Cambio en la Formación de Maestros de Primaria en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), 3 (44), 139-209. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27032150007.pdf>
- Arredondo, A., (2009). *Historia de normales, memorias de maestro*. Juan Pablos Editor. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Universidad Pedagógica Nacional-Morelos. <http://riaa.uaem.mx/xmlui/bitstream/handle/20.500.12055/210/HISTORIA%20DE%20NORMALES%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Castillo-Briceño, C., (2015). Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo. *Revista Educación*, 39 (2). <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/19902/20025>
- Chacón, P., (2005). *La formación pedagógica de los profesores de educación básica en México. Sinopsis*. DOCPLAYER. <https://docplayer.es/11933854-La-formacion-pedagogica-de-los-profesores-de-educacion-basica-en-mexico-sinopsis.html>
- De Alba, A., (1983). “Evaluación de Planes de Estudio”, en: Encuentro sobre diseño curricular. México, ENEP Aragón UNAM, pp. 65-103.
- Figueroa Millán, L. M., (2000). La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 30 (1) ,17-142. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27030105.pdf>
- Gobierno de México., (2018). *Planes 2018. Lic. en Educación Primaria*. <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>
- Guevara, M. R. y González, L. E. (2004). *Reporte sobre la situación de México*. <https://www.oecd.org/mexico/32023694.pdf>
- Guevara Araiza, A., Ríos Cepeda, V. L. y Ponce Villarreal, J. (2016). La Evaluación de los aprendizajes en los programas de formación docente. *Ra Ximhai*,12, (6)25-49. https://www.researchgate.net/profile/Albertico-GuevaraAraiza/publication/333200068_La

_evaluacion_de_los_aprendizajes_en_los_programas_de_formacion_docente/links/5f77ce54a6fdcc008652624d/La-evaluacion-de-los-aprendizajes-en-los-programas-de-formacion-docente.pdf

- Hernández, S., (2010). *Análisis curricular del plan de estudios 1997 para la licenciatura en educación primaria (P97) y su modelo de formación docente*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://200.23.113.51/pdf/27132.pdf>
- Hernández Hernández, F. y Carro Olvera, A., (2020). Un análisis a destiempo de dos planes de estudio de educación normal. *Debates en Evaluación y Currículum*, 5 (5). <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2019/B024.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), (2020). *Censo de población y vivienda 2020*. INEGI. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- Latapí, P., (1998). *Un siglo de educación en México*. Biblioteca Mexicana. <https://sistemaeducativo.files.wordpress.com/2011/02/un-siglo-de-educacion1.pdf>
- Muñoz Mancilla, M., (2014). El desplazamiento de la identidad en los procesos de formación de docentes: el caso de las escuelas normales de México. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 5, 77-9. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/dedica/article/view/7001/6114>
- Muñoz Mancilla, M., (2012). La investigación educativa en los planes y programas de estudio de las escuelas normales de México. *Revista electrónica praxis investigativa ReDIE*, 4(7) 40-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6551963>
- Navarrete Cazales, Z., (2015). *Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX*. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, pp.17-34. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86941142002.pdf>
- Oikión, G., (2008). *El proceso curricular normalista del 84: Un acercamiento desde la perspectiva de sus actores*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/colecciones/33-universidad-pedagogica-nacional/63-el-proceso-curricular-normalista-del-84>
- Pescador Osuna, J. A., (1983). La formación del magisterio en México. *Perfiles Educativos*, 3, 3-16. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1983-3-la-formacion-del-magisterio-en-m%C3%89xico.pdf>
- Plá, S., (2017). Historia y ciudadanía en el bachillerato mexicano. Una mirada desde la pedagogía por la justicia social. *Diálogo Andino*, 53. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-26812017000200033
- Quiroz García, L., (2017). *Educación y Modernidad en México. La Formación de las Maestras Rurales en la Escuela Normal Rural “Vasco de Quiroga”*, [Tesis de maestría, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo]. <http://bibliotecavirtual.>

dgb.umich.mx:8083/xmlui/bitstream/handle/DGB_UMICH/298/FH-M-2017-1824.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rodríguez Juárez, L., (2006). *Políticas educativas 1940-1970. Una reflexión de la docencia*, [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://200.23.113.51/pdf/23420.pdf>

Sánchez García, J., (2021). Migración escolar transnacional y propuestas de atención a la diversidad en la formación docente. *Revista Anales de antropología* (México), 55(1) 97-103. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/antropologia>

Secretaría de Educación Pública, (1972). *Educación Primaria, Plan de Estudios y Programas*. <https://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2012/07/plan-de-estudios-y-programas-1972.pdf>

SEP, (1984). *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria. Plan de Estudios 1984*.

SEP, (2002). *Necesidades Educativas Especiales Programa y materiales de apoyo para el estudio Licenciatura en Educación Primaria Tercer semestre*. http://www.normalexperimental.edu.mx/mapa_primaria/3_semes/nec_edu.pdf

SEP, (2002). *Programa y materiales de apoyo para el estudio 2002: Necesidades educativas especiales plan 1997*. http://www.normalexperimental.edu.mx/mapa_primaria/3_semes/nec_edu.pdf

SEP, (2012). *Atención a la diversidad. Quinto semestre. Plan de Estudios, 2012*. http://www.enesonora.edu.mx/Alumnos/Plan_estudios_2012/Cursos_planes_2012/PLAN_LEP_2012/5/52.pdf

SEP, (2012). *Atención educativa para la inclusión. Séptimo semestre. Plan de Estudios 2012*. http://www.enesonora.edu.mx/Alumnos/Plan_estudios_2012/Cursos_planes_2012/PLAN_LEP_2012/7/72.pdf

SEP, (2012). *Orientaciones básicas académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Plan de Estudios 2012*. http://www.enesonora.edu.mx/Archivo/Archivo_normatividad/ORIENTACIONES_ACAD_P_T_D_TITULACION_P_2012.pdf

SEP, (2018). *Licenciatura en Educación Primaria Plan de Estudios 2018 Programa del curso Educación inclusiva Quinto semestre*. Centro Virtual de Innovación Educativa. <https://www.cevie-dgespe.com/documentos/1151.pdf>

Secretaría de Gobernación, (SG), (1975). *ACUERDO número 11298 relativo a la elaboración de un nuevo Plan de Estudios de Educación Normal para toda la República*. Diario Oficial de la Federación. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4814146&fecha=08/09/1975

- SG, (1976). *ACUERDO número 2877 que dispone se expida certificado de Bachiller y título de profesor de Educación Preescolar o de Primaria, a quien haya concluido la Educación Normal conforme al Plan de Estudios 1972*. Diario Oficial de la Federación. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4842861&fecha=17/03/1976
- SG, (1978). *ACUERDO Número 1, por el que se autorizan ajustes a los planes de estudio de educación normal primaria*. Diario Oficial de la Federación. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4687924&fecha=24/02/1978
- SG, (2019). *ACUERDO número 134, por el que se establece el plan de estudios para la formación de docentes en educación primaria a nivel de licenciatura*. Diario Oficial de la Federación. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4742365&fecha=08/06/1988
- SG, (2019). *ACUERDO número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. Diario Oficial de la Federación. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5264718&fecha=20/08/2012
- SG, (2019). *ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican*. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018
- Vallejo Nájera, A., (1942). La educación de niños anormales. *Revista nacional de educación*, 19, 37-49. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/69360/00820073000268.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Villegas, N. y Sandoval, E., (2019). *Experiencias de formación de los formadores de docentes en educación primaria en el marco de las reformas a la educación normal de 1984 y de 1997*. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE-2019. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0415.pdf>
- Zamora O., (2017). Estimación del INALI con base en: Encuesta intercensal 2015, Microdatos. Baja California.
- Zúñiga, V., Hamann, E. T. y Sánchez García, J. (2008). Alumnos Transnacionales: Las Escuelas Mexicanas Frente a la Globalización. *Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education*, 97. <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1095&context=teachlearnfacpub>
- Jiménez, J. y Cuevas-Antillón, J., (2021). Recomendaciones para una equidad educativa en las Californias: Migrantes, inmigrantes y otros transnacionales. *California Association for Bilingual Education*, 99-102. https://www.gocabe.org/wp-content/uploads/2021/03/ME_2021FINAL.pdf?fbclid=IwAR1QL58Xf_ho4TukqjzGNGieNHLnoF7f3muDi2Y_3LuVCx3tOhu1jowFygo
- Jiménez, J. y Cuevas-Antillón, J., (2021). Recommendations for Equitably Educating Californian Migrants, Immigrants and Other Transnational Language Learners.

California Association for Bilingual Education, 103-106. https://www.gocabe.org/wp-content/uploads/2021/03/ME_2021-FINAL.pdf?fbclid=IwAR1QL58Xf_ho4Tukq-jzGNGieNHlnoF7f3muDi2Y_3LuVCx3tOhu1jowFygo

Colección:

Los retos en la Formación y Práctica de Docentes en Baja California

Volumen IV

Construyendo historia social y educativa en el Norte de México. El caso de las Instituciones Formadoras de Docentes en Baja California, se terminó de imprimir en noviembre del 2023 y consta de 500 ejemplares. El cuidado de la edición estuvo a cargo de Abismos Casa Editorial y de la Jefatura de Desarrollo Académico de la Dirección de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DESPE) de la Secretaría de Educación del Estado de Baja California.

Esta obra fue impresa con el apoyo de recursos de la ESTRATEGIA DE DESARROLLO INSTITUCIONAL DE LA ESCUELA NORMAL (EDINEN), que se utilizó durante los ciclos escolares 2020-2021 y 2021-2022 con recursos del Programa Presupuestario S300 “Programa de Fortalecimiento a la Excelencia Educativa”