

14
2el.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
"ACATLAN"

"LA FORMACION DOCENTE DEL ALUMNO
NORMALISTA EN EL MARCO DE LA
MODERNIZACION EDUCATIVA".

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A
HERMENEGILDO ORTEGA CRUZ

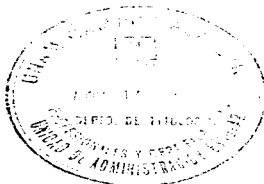
ASESOR DE TESIS MTRD IGNACIO PINEDA PINEDA



ACATLAN EDO MEX

1987

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A MIS PADRES (JOSE Y SARA):

A quienes no importando las limitaciones, y a pesar del tiempo, me han dado muestras inquebrantables de apoyo y confianza, que me hacen sentir que siguen creyendo en mí.

A MIS ABUELOS (-):

A cuyo recuerdo hoy evoco. A su memoria, que adelantándose al presente no pueden compartir en el ahora el sueño que me confiaron frecuentemente en los días de mi niñez.

A MIS HERMANOS (Graciela y Rubén):

A quienes he sentido permanentemente a mi lado en el trazar de la vida conjunta.

A MIS AMIGOS:

Quienes bajo el amparo de la buena conciencia no disminuyeron mi libertad ni mis ideas, y que en el cobijo de la honestidad, seguimos construyendo con probidad lo que consideramos una virtud: la amistad creadora. Gracias por permitirme compartir su historia.

A MIS PROFESORES:

Por otorgarme los elementos que orientan mi formación profesional, que me permiten continuar en el desempeño de uno de mis proyectos de vida: la docencia.

Y a todos aquellos que con su punto de vista (que no deja de ser enseñanza) dieron sentido y a la postre contribuyeron a la materialización de este trabajo, a todos ellos gracias.

Comenio quiere llegar así a sus alumnos:...

a no preguntar nada sin reflexionar primero,

a no creer nada sin pensar,

a no hacer nada sin juzgar,...

pero a hacer lo que se sabe que es... verdadero.

INDICE.

INTRODUCCION.	6
I. CONTEXTO HISTORICO:	
EL NORMALISMO MEXICANO A TRAVES DE LA HISTORIA.	
1.- Laubscher y Pébsamen: el auge del normalismo.	20
2.- Los inicios del siglo XX.	28
3.- El periodo posrevolucionario.	32
4.- Los años '20: la pedagogía de la acción.	38
5.- La formación docente en la educación socialista.	47
6.- En busca de la unidad nacional: un inesperado viraje.	51
7.- Nuevas reformas educativas.	53
8.- La reforma del Plan 72 y 75 reestructurado.	58
II. MARCO NORMATIVO.	
1.- El Plan de 7 Años (Plan 84).	66
1.1. A manera de introducción.	66
1.2. Las justificaciones oficiales para la implementación del nuevo plan.	69
1.3. Acuerdo del 22 de marzo de 1984.	73
1.3.1. Considerandos.	73
1.3.2. Presentación del nuevo modelo educativo.	75
1.3.3. Objetivos de la Licenciatura en Educación Primaria.	79
1.3.4. Sistema de formación de profesores en el estado de México.	80
1.3.5. Objetivos de las licenciaturas.	84
1.3.6. Perfil de egreso.	85

1.3.7. Líneas de formación básica.	88
1.3.8. Estructura curricular del tronco común.	90
1.3.9. Estructura curricular del área de formación específica de la Licenciatura en Educación Primaria.	92
1.4. Consideraciones.	94
2.- Programa para la Modernización Educativa 1989-1994.	105
2.1. Características del programa.	105
2.2. La formación docente en el Programa para la Modernización Educativa.	112
2.3. La formación docente en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.	122
2.3.1. Revaloración de la función magisterial.	128
2.3.1.1. Formación del Maestro.	129
2.3.1.2. Carrera Magisterial.	131
III. ELEMENTOS TEORICO-REFERENCIALES.	143
1.- La modernidad y sus pervenires en la formación docente.	144
2.- Conceptualizando a la formación.	162
3.- Conclusiones.	184
BIBLIOGRAFIA.	192
HEMEROGRAFIA.	194
ANEXOS.	196

INTRODUCCION.

La política educativa actual que orienta a la formación y actualización de los docentes queda establecida tanto en el acuerdo del 2 de marzo de 1984 o Plan '84, que profesionaliza los estudios de educación normal (al elevarlos a grado de licenciatura) y el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, como un intento que busca sobre todo la salida de la crisis educativa caracterizada por la Baja calidad académica, insuficiencia de instalaciones, bajo índice de eficiencia terminal, entre otros eventos no menos importantes. Con respecto a la formación el documento trata de precisar un mejoramiento de la preparación profesional del magisterio considerada como el eje principal sobre el cual giran todas las acciones de superación cualitativa.

El eje rector de estos documentos, que se proponen la comprensión y transformación del sistema de educación normal, lo constituye la formación de docentes, que ha estado presente con diferentes matices teóricos que se manifiestan en sus frecuentes reformas que toman cuerpo en los planes y programas de estudio.

El binomio modernización y formación docente se presenta como la solución no sólo de los problemas pedagógicos sino de las crisis económicas, con reiterada insistencia en que la solución a esta crisis global está en la inserción al mercado mundial.

Haciendo un rastreo histórico podemos observar que las crisis económicas anteceden a la realización de reformas educativas, por ejemplo, la formulación del Plan de Once Años. En el presente, el Programa para la Modernización Educativa, es una muestra más de que el proyecto modernizador del Estado sigue pretendiendo una recomposición del Sistema Educativo Nacional.

Reflexionar sobre la formación docente en particular implica un análisis de los diferentes momentos y elementos constitutivos que la identifican, incluidos los modelos teóricos en que se basa, analizar los diferentes momentos históricos en los que han implementado las propuestas de formación docente y la experiencia de los propios formadores.

Recomponer el Sistema Educativo Nacional es y ha sido una de las prioridades de los sexenios recientes, y para ello se han instrumentado políticas tendientes a mejorar la calidad de la enseñanza y ampliar la cobertura de la atención educativa en el nivel básico.

Por tanto, en el Sistema Educativo Nacional se han experimentado cambios importantes en su marco normativo.

estructura curricular y organización; cambios que se enuncian en los documentos que rigen el desarrollo del nivel básico en nuestro país, tales como: el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica, Carrera Magisterial y el programa denominado Calidad Total y Desarrollo Institucional para los Administradores de la Educación Superior.

Después de su puesta en marcha, la modernización educativa y todos los documentos que de ella se desprenden navegan ahora por un proceso crucial, que coloca al impulso reformista del Estado mexicano en una situación de prueba, impulso que ha modificado las estructuras del Sistema Educativo Nacional y que obviamente inciden en la formación de profesores.

El análisis actual sobre la formación docente engloba el problema de su ejecución concreta en la sociedad y el desarrollo dado a los currículos en el seno de las escuelas normales, pues inciden en el quehacer, imagen y reconocimiento de la docencia.

En el ocaso del sexenio salinista y en los primeros años del gobierno zedillista se manifestaron y manifiestan, a veces de manera abrupta, los primeros resultados, no sólo en el renglón educativo, sino en la vida política, social y económica del país.

En lo que respecta a la práctica educativa cotidiana ¿cómo se han interpretado los documentos anteriormente mencionados?,

¿qué procesos caracterizan en este momento la vida académica de las escuelas normales?, si existen inercias ¿cuáles son éstas?, si por el contrario ha habido cambios ¿cuáles son y dónde se manifiestan éstos?

Ahora bien, debemos tener presente que el dominio teórico de los documentos normativos ya señalados, necesarios para la formación y que fortalecen la función de las escuelas normales, nos llevan a considerar que éstos se han preocupado más por construir una imagen profesional del alumno normalista que por cooperar en la formación de un espacio social que ocupará éste para ser respetado y reconocido.

En los inicios de legitimación de la mencionada reforma educativa, los sectores que intervenían en el campo educativo, y aun aquellos que no pertenecían directamente a él, opinaron acerca de la reforma como medio para lograr la modernización de la educación básica, estos sectores manifestaron y manifiestan comentarios contrastantes, desde los que aluden a su éxito, ratificando el papel prioritario del Estado como único rector de la educación e insisten en que la modernización es la vía más duradera para la movilidad y la justicia social; hasta aquellos que opinan que esta política educativa implica más un discurso político que un compromiso concreto con el desarrollo socioeducacional.

Tan diversas son las opiniones y los comentarios con respecto a la reforma como aquellos que se expresan para definir el rumbo de la formación docente del alumno normalista, aún más si se considera que estos estudios fueron elevados al grado de licenciatura.

Existen posturas radicales que consideran que la formación emanada del Plan '84 y de la Modernización Educativa que caracteriza a las normales tienden a formar docentes cosificados, acríticos, eficientes transmisores de saberes y supresores de la reflexión, individuos diestros en el uso de la tecnología educativa capaces de adiestrar técnicamente al alumno. Como se aprecia en esta posición se niega cualquier otra posibilidad a los sujetos que no sea la mencionada, que excluye no sólo a la formación sino los sujetos que intervienen en ella.

En este tópico han sido más las críticas y las resistencias que los comentarios a favor, lo que sí puede afirmarse es que la formación del futuro docente desde el punto de vista normativo está caracterizada por apologías (por ejemplo considerar a los estudiantes "los maestros del año 2000") que fomentan la idea del apostolado y la adquisición de actitudes que se alejan de una sólida preparación académica.

A más de una década de la operatividad del Plan la profesionalización legitimó la credencialización basada en el logro de un conjunto de conocimientos con una visión por demás

enciclopedista, lo que ha provocado una automatización de la actividad de pensamiento y ha conducido a una división entre lo reflexionado y lo ejecutado, una división entre la teoría y la práctica.

Si tenemos en cuenta estas razones probablemente pueda aceptarse la idea de que un componente básico de la modernización educativa lo constituye la formación docente en el cual funda su éxito (manifestación de eficiencia y calidad), que considera al maestro como elemento esencial del proceso educativo, asignándole un papel protagónico en los cambios que habrán de conducir hacia lo que los titulares de la SEP en el presente sexenio llaman educación de calidad.

En estos tiempos la formación docente enfrenta retos que exige reflexionar, principalmente sobre los supuestos que la sustentan y que a su vez predominan en la conciencia social de los involucrados y pedagógica de los ejecutantes. Es así que, ¿qué tipo de profesores se requieren para la sociedad de nuestro tiempo?

A la fecha han surgido una variedad de propuestas de diversa índole teórica, emanadas de diversos eventos académicos, que intentan dilucidar las interrogantes que genera la formación docente, sólo que no se ha podido estructurar una postura común para el sistema de formación.

Las interrogantes y reflexiones anteriores me generan una necesidad fundamental de abordar este objeto de estudio pero no sólo a partir de la revisión de documentos, sino ir más allá de las referencias bibliográficas, externar lo que sucede en las escuelas normales, haciendo hincapié en aquellos procesos que se instrumentan para la formación de los futuros maestros, detectando las congruencias y las incongruencias entre lo que se escribe, lo que se dice y lo que se hace.

El presente trabajo en el sentido de manifestar las situaciones experienciales y en el rescate del referente empírico, se ubica en la Escuela Normal de Naucalpan, que sin pretender ser un estudio de caso, da cuenta de aquello que se vive en torno a la formación y, dicho sea de paso, lo acontecido en esta institución se puede considerar característico de las escuelas normales del estado de México, ya que la normatividad y la política estatal que orienta a estas instituciones formadoras de docentes apunta hacia la misma dirección.

Considero importante el estudio de este tópico ya que se ha mantenido como una constante preocupación a lo largo de la historia educativa de nuestro país y en nuestros días vuelve a cobrar vigencia colocándola en una de las principales prioridades de la política educativa nacional.

Este trabajo no pretende dar respuesta íntegra a todas las interrogantes ni mucho menos clausurar el debate en torno a la

formación docente. Por lo que me he formulado los siguientes objetivos:

- Efectuar una revisión histórica fundamental del desarrollo del normalismo en nuestro país que dé cuenta de aquellos elementos que permitan conocer los diversos proyectos que la sustentan y de la función social que se le ha asignado en general, que permita contextualizar el objeto de estudio para poseer un mayor y mejor número de datos que faciliten la visualización global de éste.

- Distinguir del Plan '84 los sustentos teórico-metodológicos, perfiles y valores, como elementos que rigen la orientación de la educación normal en nuestro país.

- Proporcionar los momentos experienciales de la formación inicial del futuro maestro, cuyo propósito sea ofrecer elementos para la reflexión sobre estos procesos y sus procedimientos (históricos, cotidianos, rituales, específicos), repensarlos como momentos significativos del alumno normalista, para ofrecer posibilidades de ver, interpretar y de actuar de manera diferente.

La estructura teórica del trabajo ha sido definida en tres capítulos que posibilitan un desarrollo congruente del objeto de estudio.

El primero de ellos a la que se ha llamado Contexto Histórico tiene la intención de dar cuenta del papel histórico del Estado como formador de docentes partiendo de los intentos realizados en Veracruz por Laubscher y Rébaamen.

Es una revisión histórica suficiente, fundamental y panorámica que permite rescatar elementos que aportan datos para una posible comprensión de las diversas tendencias que a la formación docente le ha otorgado el Estado, materializado en el Plan '84, que es el que rige actualmente la vida académica de las escuelas normales.

El segundo se denomina Marco Normativo, donde se establece que como consecuencia del capítulo anterior se efectúa un análisis más a fondo de los documentos normativos por medio de los cuales las escuelas normales dirigen sus esfuerzos y sus prácticas.

Así mismo permite detectar las perspectivas metodológicas de los documentos y de los discursos oficiales.

El tercer capítulo llamado Elementos Teórico-Referenciales persigue de entrada conformar un marco teórico que permite conceptualizar a la formación en y por su actividad.

Intenta dar cuenta de aquello que sucede en forma cotidiana en la escuela normal, que permite confrontar lo que se dice y lo

que se escribe de manera oficial con aquello que se hace, y detectar los obstáculos a los que se enfrenta la puesta en marcha del Plan '84.

Esta visión panorámica del trabajo nos posibilita detectar las orientaciones de la formación inicial del alumno normalista, además de si ésta ha avanzado con el mismo vértigo en que lo hace el acontecer económico, político y cultural de nuestro país.

La reforma curricular de los programas para la educación normal de 1984 trató de aproximarse a las exigencias de su tiempo y para ello se definieron los perfiles de ingreso y egreso que habrían de caracterizar al alumno normalista, aunque la ausencia estaba dada en los elementos que favorecerían su operatividad en y para la realidad de los involucrados.

Los cambios curriculares que se mencionan en el trabajo, sólo fueron impulsados formalmente en los planes y programas de estudio, y por tanto, el contexto físico, profesional y laboral experimentó cambios graduales que a la fecha se consideran poco trascendentes, por ejemplo cambió el nombre de las materias pero los "actores" siguieron siendo los mismos.

Anticipadamente podemos decir que la formación inicial en su cambio curricular a partir de 1984 está caracterizada por prácticas hoy todavía consideradas tradicionales, donde persiste

el enfoque tecnocrático tanto en la vida académica como en aquellos procesos inherentes a ella.

Hablar sobre formación y presentar las consideraciones sobre el tema, constituye una experiencia de trabajo que permite distinguir uno de los diversos campos en que puede desempeñarse el egresado de la carrera de Pedagogía.

Finalmente agradezco de antemano al lector, las opiniones que se permita hacer al presente, ya que ello permitirá por un lado, no clausurar el tema y seguir buscando en esta veta la claridad sobre el tema; y por otro, acrecentar la labor profesional realizada para mejorar la práctica diaria de mi quehacer institucional, personal y social.

I.- CONTEXTO HISTORICO:

EL NORMALISMO MEXICANO A TRAVES DE LA HISTORIA.

"Al igual que la historia general del país, el desarrollo del sistema educativo se ha venido conformando bajo la influencia evolutiva de las fases determinantes de nuestra estructura social y económica".

MARTHA ROBLES.

La revisión de los diversos periodos históricos de nuestro país habrán de ser la referencia para hacer notar las diversas corrientes de pensamiento que se sustentaban en el terreno educativo en cada una de las etapas a continuación referidas.

Efectuar un seguimiento histórico acerca del Estado como formador de docentes habrá de aportarnos elementos que contextualicen el objeto de estudio, elementos que permitirán identificar las diversas tendencias que sustentaron a la formación docente tanto en el terreno pedagógico como social a través de la historia.

Desde los primeros años del México independiente, la educación fue concebida como un medio prioritario para la conformación de una nación bien integrada, aunado a la consecución de una población satisfactoriamente preparada en el terreno educativo, lo cual posibilitaría a ésta defender sus derechos y participar en el advenimiento de una prosperidad general.

La lucha bélica e ideológica establecida entre liberales y conservadores para definir y dirigir los destinos de la nación, fincarían el éxito de su proyecto de nación en el diseño a su vez de un proyecto educativo que sirviera como medio para lograr sus fines específicos. Es en este terreno donde se aseguraba la permanencia y continuidad de los grupos que luchaban por el poder. De ahí la necesidad histórica de arrebatárselo al sector

eclesiástico el ejercicio de decidir sobre las tendencias educativas y de la función de educar.

De manera más específica se sabe que el Estado en ciernes, como ya lo identificaba José María Luis Mora, tenía la función de establecer una educación en conformidad con las necesidades determinadas por el nuevo Estado social y, añadiríamos, que como regulador y supervisor proporciona el tipo de educación en concordancia con sus proyectos más generales.

Para ello el Estado tiene que valerse de cuadros profesionales capaces de ser difusores de las distintas políticas y tendencias definidas por y para el Estado.

Para fines de esta parte del estudio, la revisión histórica que me propongo en esta parte toma como punto de partida los intentos realizados por Laubscher y Rébsamen en torno a la formación docente, considerando a este periodo como el primer auge del normalismo después de la lucha que sostendrían liberales y conservadores en y después del México independiente.

No olvidemos por otro lado que habían existido intentos y prácticas educativas que pedagógicamente podrían considerarse como formación profesional para el ejercicio de la docencia. un ejemplo de ello lo constituyó la educación lancasteriana. Por otro lado, el 26 de octubre de 1833 el Vicepresidente Valentín Gómez Farias emitió la ley que establecía las escuelas normales

en el país, sin embargo, pasó desapercibida, y desgraciadamente su gobierno cayó al siguiente año sin que llegaran a abrirse los planteles, cuyo fundamento era congruente con proposiciones de gobiernos anteriores y con el pensamiento liberal de la época.

1.- LAUBSCHER Y REBSAMEN: EL AUGE DEL NORMALISMO.

La construcción del auge del normalismo en nuestro país puede ubicarse en la segunda mitad del S. XIX, pero cuando se manifiesta en toda su expresión es hasta finales del siglo, aunque todavía se caracterizaba por ser un sistema poco unificado y coherente.

El interés por la formación de maestros encontró apoyo en diferentes estados del país y se concretó en la fundación de varias escuelas normales, por ejemplo: la Escuela Normal Mixta de San Luis Potosí en 1849, la Escuela Normal de Puebla, entre otros estados. En la capital del país puede detectarse el antecedente de estos estudios en la Escuela Nacional de Niñas y en la Escuela Nacional Preparatoria en las cuales se proporcionaban cursos de pedagogía, instituciones estas últimas de fuerte inspiración positivista.

En la segunda mitad del S. XIX, persistía la falta de unificación en los planes de estudio para la enseñanza normal, en lo que respecta a la organización administrativa, curricular y

tendencia pedagógica, por lo que se requería que el gobierno federal asumiera su papel rector de la educación para que la educación normal cumpliera con sus objetivos.

A la lucha que enfrentaban liberales y conservadores, se asomaban a la esfera política los positivistas, que, haciendo alianzas con los liberales trataron de redefinir el rumbo de la educación normal en particular.

Para ello, solicitaban se atendiera de una forma más eficiente y consistente el problema de la educación para que el país llegara a un estado (desde la óptica positivista) de civilización y de progreso; preocupación constante que compartía el sector gubernamental, los intelectuales y políticos.

Ya para 1882 Joaquín Baranda (Ministro de Justicia e Instrucción Pública) tenía ante sí "la necesidad de crear esa personalidad respetable que se llamaba maestro de escuela, poniéndola en condiciones de poder desempeñar su elevada misión, que constituye sin duda alguna, el verdadero sacerdocio del progreso moderno". (1)

Por ello, realizaciones como la fundación de la Escuela Normal Veracruzana de Jalapa en el año de 1886 y un año más tarde de la Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria en la Ciudad de México, muestran la significativa importancia que estas instituciones tendrían para proporcionar una orientación

educativa, administrativa y normativa en la formación de maestros en particular y de la educación elemental del país en general

De manera general en estos años, la educación superior presentaba síntomas desalentadores, ya que la preocupación de los liberales en el sentido de popularizar la educación se veían frustradas, dado que los escasos centros que existían sólo atendían a un sector muy reducido de la población, obviamente a los hijos de la clase acomodada del momento.

Como lo afirma Martha Robles (1985, pág. 68): "de los 9 millones de habitantes que existían en el país en 1880 más del 80% estaban condenados a la ignorancia y a la pobreza", más adelante afirma "los Institutos de enseñanza superior, creados por el Estado, no lograban consolidarse como instituciones sólidas en la calidad y sistematización de la docencia".

Cabe destacar que la situación que imperaba en el ámbito educativo, obligaba a los hijos de la burguesía nacional a profesionalizarse en el extranjero (principalmente Europa y Estados Unidos), los cuales terminando sus estudios, regresarían a México e introducirían los avances de la filosofía y de la ciencia de otras latitudes.

Poco a poco estos cuadros profesionales, educados en el extranjero, conformarían un grupo que se encargaría de transmitir

una tendencia empirista que gozaba de la aceptación de ciertos grupos europeos y tiempo después en México: el Positivismo.

Su influencia no sólo se dejó sentir dentro de las aulas, trascendió a este ámbito y llegó a influir en la visión y concepción de sociedad y hombre basadas en criterios científicistas (objetiva y experimental), que difundían los funcionarios gubernamentales de la época, cuyos planteamientos definían a la estructura social basada en el credo: "el amor como principio, el orden como base y el progreso como fin". (2)

Es en este marco ideológico de fuerte connotación conceptual y de anhelada paz (empezaban a manifestarse los primeros síntomas en pos de lograr un gobierno central), cuando ocurren fuera de la ciudad de México acontecimientos decisivos para la vida educativa del país. En el estado de Veracruz "quizá por su situación de punto de enlace entre Europa y Norteamérica había desempeñado un papel sobresaliente en la vida cultural del país". (3)

Así surge la Escuela Modelo de Orizaba (5 de febrero de 1883, cuya dirección estaba a cargo de Enrique Laubscher) "que en poco tiempo llegó a ser estímulo y paradigma de la vida escolar mexicana" (4), que habría de ser el antecedente formal más significativo que constituiría el auge del normalismo nacional.

En sus inicios la Escuela Modelo de Orizaba funcionó como escuela primaria, sustentada con "las bases sólidas" que le

proporcionaba lo que en su tiempo dio en llamarse la enseñanza objetiva (véase la influencia de la corriente positivista en la propuesta pedagógica que tiempo después llegó a ser el sustento teórico que definiría la formación de maestros), ésta se basa en ejercicios intuitivos que constituirían el cimiento de la educación, consistente en la copia de estampas, análisis y la descomposición de palabras comunes, la escritura y lectura de observaciones generales acerca de las cualidades del maestro y su actitud con los niños. Resulta importante el rechazo hacia los libros cargados de utopías, lejanos a la realidad de los niños, y a la repulsión del aprendizaje memorístico.

Larroyo resume esta concepción en el aspecto didáctico como tener "por mira el dar a conocer al niño las cosas y las acciones del medio más próximo que le rodean, coordinar, corregir y aumentar sus ideas y pensamientos, excitando su atención y procurando cultivar su lenguaje" (1986, p.318).

No resulta fuera de contexto hablar en este momento de la primera etapa de la Escuela Modelo de Orizaba (llamada Modelo dado al objetivo a que estaba destinada, transformada tiempo después en la reforma de la educación normal), ya que los logros de ésta conformaron el proyecto de realización de una Academia Normal, que tenía como propósito el perfeccionamiento pedagógico de los profesores con base a un moderno plan de estudios acorde con los principios de la enseñanza objetiva, esto constituyó lo

que se conoce como la segunda etapa de la Escuela Modelo de Orizaba.

Los intentos por unificar la formación de los maestros comenzaron a consolidarse a finales de la década de 1880, pero ésta no sería comprendida cabalmente sin la influencia reconocida de dos pedagogos destacados: Enrique Laubscher y Enrique C. Rébsamen, que propusieron y pusieron en práctica los principios de la enseñanza objetiva bajo la influencia pedagógica que les proporcionaban personajes como Bacon, Comenio, Pestalozzi y otros.

Los resultados obtenidos por Laubscher, dirigiendo la Escuela Modelo de Orizaba, le significaron un gran prestigio como pedagogo, a partir de ello varios profesores de algunos estados de la República acudieron a la institución con la finalidad de estudiar el original método de enseñanza.

Debido a estas circunstancias, en ambiente de cierta euforia, se instituyó dentro de la Escuela Modelo una Academia Normal, con la intención de que "el nuevo sistema educativo sea conocido y practicado en todas las escuelas de instrucción primaria... para uniformar la enseñanza... porque es de desearse que el mayor número de alumnos aprovechen las ventajas del nuevo sistema". (5)

La Academia significó una verdadera renovación respecto al tratamiento de temas propios del ejercicio docente en particular y de la unificación de la educación elemental del país en general, que se convertiría en el centro de irradiación de la pedagogía nacional.

Por vez primera, después de frustrados intentos, pudo diseñarse un plan sistemático en los programas de ciencias pedagógicas, dicho Plan de la Academia estaba integrado por: Ciencias Pedagógicas, Psicología y Lógica, Pedagogía Especial, el Tono de la Enseñanza, el Apartado de la Enseñanza, Teoría de la Disciplina, entre otras.

El programa era completo para las exigencias de aquella época, en él se definía a la educación "como la influencia de personas adultas en los niños con el fin de guiarlos a su destino" (Meneses, 1983, p. 323), manifestándose para ello dos tipos de educación: una racional, que se orientaba con planes y reglas determinadas; y la espontánea, sin premeditación ni reglas.

Según Rébsamen "la enseñanza intuitiva u objetiva, conforme a la evolución mental del hombre, trata ante todo de despertar en el niño percepciones (también llamadas ideas) claras de las cosas, basándose en la verdad psicológica proclamada por Locke "nada hay en el entendimiento que no haya pasado antes por los sentidos", de ahí que el maestro se esfuerce en despertar en la

mente del niño una idea clara de las cosas" (Meneses, 1983, p.323).

De este modo la influencia que ejerció la Escuela Modelo de Orizaba (después Escuela Normal de Jalapa, fundada en 1886), resultó ser un proyecto acorde con las necesidades histórico sociales que se requerían para la educación del país.

"El entusiasmo y el esfuerzo que los hombres de la época dedicaron a la creación de las Escuelas Normales despertó un gran interés de modo que para 1900, funcionaban en el país 45 Escuelas Normales". (6)

La nueva pedagogía de Rébsamen y Laubscher, no aceptaba limitaciones en el plano individual, a decir de estos pedagogos, no trataba de formar un tipo determinado de hombre, sino el de estimular el desarrollo individual, personal. Se fundamentaba en el principio de libertad, y tenía en el plano teleológico lograr la libertad misma, el progreso mismo.

Paradójicamente fueron estos principios los que iba a aceptar la oficialidad durante las dos últimas décadas del porfirismo y, sin lugar a duda, serían las que prepararían el terreno espiritual que patrocinaría a la Revolución.

Por otro lado, un sector particular de docentes, formados durante este periodo, iban a ser personas que se desarrollarían

bajo la influencia "de una estructura capitalista y en una ciudad urbanizada". (7)

2.- LOS INICIOS DEL SIGLO XX.

En los últimos 20 años se hizo evidente a pesar de los esfuerzos realizados, la incapacidad del Estado en el renglón que corresponde a la formación de maestros, ya que se optó por la dependencia material y la moda intelectual de otras latitudes; baste para este caso una referencia: los muebles y útiles para la educación normal fueron traídos de Estados Unidos y Europa, en 1905 se pensó que la Escuela Normal había mejorado sus condiciones dado que se formaron misiones pedagógicas que se enviaron a los Estados Unidos a prepararse.

Entre todo este desorden, el clero aprovechó las necesidades de los sectores elitistas de la época para retomar el control de la actividad educativa, años antes perdida, estableciendo alianzas con los terratenientes y grandes empresarios principalmente, con miras a instaurarse como representantes y transmisores de la vida económica, social y cultural.

Sólo que el clero dirigió sus esfuerzos hacia el control de las instituciones de enseñanza primaria y secundaria , con la

velada intención de mantener, desde este nivel, su hegemonía en la sociedad mexicana.

Paralelamente a esta situación, se mantenía vivo el ímpetu de la reforma educativa y el acento insustituible de otorgarle al magisterio características magnificadas y apologizantes.

El mismo Porfirio Díaz, cita Meneses, visualizaba así a la formación de docentes: "a la formación de buenos alumnos debe preceder la formación de buenos maestros y a este pensamiento obedece un determinado número de acuerdos encaminados por diversos modos al mejoramiento y depuración del cuerpo de educadores nacionales" (1983, p. 511).

Acorde con esta preocupación, se nombra a Rébsamen Director General de Enseñanza Normal por sus resonadas innovaciones en la enseñanza primaria promovidas en Veracruz, aunque su nuevo cargo resultó mucho más difícil que el de la fundación de la Escuela Normal de Jalapa.

En ese tiempo, de forma normativa, se reglamentaba el ejercicio docente bajo las siguientes disposiciones:

- 1.- Haber sido o ser declarado competente en la oposición respectiva.

2.- Haber profesado satisfactoriamente, por cinco años, la totalidad de la asignatura o parte de ésta que implique el conocimiento de toda ella.

3.- Personas de indiscutida notoriedad en su materia.

4.- Se ordena que haya un titular y un adjunto.

Se justificaban esas disposiciones sobre la base de dos premisas:

A) De que el valor de una escuela está en proporción directa del prestigio y competencia del profesorado, más que de la bondad misma de los planes de estudio.

B) De que el cuerpo docente de algunas escuelas ante los ojos gubernamentales, los caracterizaba cierto desprestigio, comprobado o no. Enfáticamente se dudaba de la competencia de cierto grupo de profesores.

Sin embargo se hizo patente la resistencia de profesores, considerados valiosos, para exponer "su fama bien ganada", por considerarlo un instrumento político (refiriéndose al examen de oposición), dado que el Estado se presta a actitudes ajenas a lo estrictamente académico y que la selección realizada por la junta de profesores fomentaba la formación de grupos exclusivos.

En el plano curricular, reformado el Plan de Estudios de la Escuela Normal de Profesores (1902), mencionaba que había dos clases de maestros: los de Instrucción Primaria Elemental (plan con duración de cuatro años), y de Instrucción Primaria Superior (plan con duración de seis años), además consideraba decar a maestros de las Normales para realizar estudios en Estados Unidos y otros países.

En el plano académico se decretó la organización de las prácticas docentes (precepto que no era nuevo), consistente en observar el ejercicio profesional de otros maestros dos veces por semana, aunque en otros años, de los mismos Planes, se reglamentaba que los alumnos observaran y criticaran.

La finalidad de las escuelas normales de la época era definida por Alberto Correa siendo Director General de Enseñanza Normal (1904) de la siguiente manera: "la institución por excelencia donde deberían regir los mejores métodos y procedimientos de enseñanza. Generadora de maestros, ha de llevar su influjo vivificador a los demás organismos escolares. Todos los actos de su profesorado deben revelar aptitud pedagógica, y en la redacción de los programas, en la disciplina, en la cátedra y hasta en su conducta personal, mostrará que conoce el alma de la juventud, que sabe dirigir y que sabe amarla; su ciencia, su habilidad para transmitirla y su vocación, estarán siempre hermanadas. Y todo esto se adquiere en las Escuelas Normales, y

con ese fin fundó nuestro gobierno los planteles de esa clase que existen en la Ciudad de México". (8)

En esta época las escuelas normales empiezan a convertirse en refugios del pensamiento liberal, anticlerical y revolucionario. Luz Elena Galván menciona: "eran los maestros quienes, en la Normal, les hablaban, a los estudiantes, de los Flores Magón, ya que ellos estaban de acuerdo con el Manifiesto del Partido Liberal de 1906, pero esto sólo lo hacían dentro de las aulas, pues de no ser así los corrían". (9)

Las circunstancias sociopolíticas proporcionaron que la rebelión popular de 1910, maestros y alumnos se incorporaran a la lucha (esto puso en evidencia el rechazo explícito de la tendencia positivista que imperaba en y para la estructura económica), se asumieran como profesionales, intelectuales y trabajadores, así como dirigentes políticos, militares, defensores y difusores de las ideas revolucionarias.

3.-EL PERIODO POSREVOLUCIONARIO.

Después del estallido del movimiento armado, y todavía en el desarrollo de éste, continúa la intención de proporcionar una formación docente que acoja, en su visión intrínseca, el análisis de los acontecimientos sociopolíticos y redefiniera sus

planteamientos sociopedagógicos con el fin de que respondiera a las nuevas necesidades de la época.

No se dejó de lado la actitud de considerar al maestro, principalmente el de nivel elemental, como uno de los brazos prioritarios del Estado, para la constitución de una nueva sociedad, basada en perspectivas y principios diferentes, nuevos.

Las nuevas políticas en torno a la formación de docentes fueron expresadas en el Primer y Segundo Congresos de Instrucción efectuados en 1889 y 1890 respectivamente, cuyas directrices fueron las siguientes:

- 1.- Los gobiernos harán porque se establezcan o se atiendan esmeradamente las escuelas normales que se necesiten.
- 2.- Organizar y establecer centros de estudio en los puntos convenientes de cada región, para que los maestros aumenten sus conocimientos teóricos y prácticos de los métodos de enseñanza y demás asuntos científico-pedagógicos.
- 3.- Se verificarían en el seno mismo de las academias, conferencias especiales que tengan por objeto enaltecer la obra del maestro y elevar su nivel moral, excitando en él, el sentimiento de la dignidad personal y el propósito del dominio de sí mismo.

4.- Fomentar los Congresos Pedagógicos locales o generales.

5.- Se procurará por todos los medios factibles la asignación de sueldos elevados que atraigan a la carrera del profesorado y conserven en el trabajo escolar el mayor número posible de personas competentes, siendo éste uno de los principales medios que deben aplicarse.

(Resoluciones emanadas de la Segunda Peunión del Congreso Nacional de Educación Primaria, México, D.F., 1911, pp. 69-73, citado por Ernesto Méndez Morales en Tendencias Educativas Oficiales 1911-1934 C.E.E. México 1986).

Las resoluciones de los Congresos significaron, a nivel de las preocupaciones, de gran importancia ya que concentraban la suma de esfuerzos en beneficio de la educación del pueblo, considerando también a las zonas rurales.

Sólo que los hechos violentos del movimiento neutralizaron en gran medida las positivas intenciones.

El movimiento armado afectó las actividades de las escuelas normales: cambio de directores, régimen militar en algunas de ellas, la crisis económica, incorporación de alumnos y maestros al movimiento, una huelga de maestros en 1911, el traslado de la Escuela Normal para Profesores a San Idelfonso, la supresión de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1917, éstos y otros factores provocaron el deterioro del sistema de formación de docentes en todo el país.

Sin embargo, no está demás distinguir los esfuerzos realizados en este renglón, efectuados bajo el gobierno de Carranza, para buscar una nueva orientación a la formación de docentes, aunque éstos hayan sido intentos no cristalizados por los eventos ya mencionados.

Tres son los elementos que caracterizan a la formación de maestros en la publicación del Plan de Estudios de 1916 para los profesores de Educación Primaria Elemental, Primaria Superior y de Párvulos (Meneses, 1986, p. 202):

ART. 3o. Los planes de estudio para las profesoras, serían iguales a los de los profesores, con las modificaciones requeridas, para su sexo.

ART. 5o. Para obtener el título de profesor en cualquiera de los grados comprendidos en esta ley, se requerirá hacer un año de práctica en un establecimiento de educación oficial señalado por la Dirección General de Instrucción.

Al margen de considerar que existía una visión sexista para la formación, el Plan era sumamente vasto, su duración era de cinco años con 36 cursos (materias) más que el anterior de 1908, que contemplaba 22 materias.

Los cursos que se añadieron fueron Declamación, Contabilidad, Metodología, Cosmografía, Psicología, Ciencias de la Educación, Economía, Política, entre otras.

A pesar de ser completo el Plan para la preparación del futuro maestro, puede considerarse excesiva, y hasta enciclopédica, cayendo en estos excesos bajo la idea de mejorar el currículo de 1908.

El Plan distinguía tres grados en la profesión: Profesor de Primaria Elemental, Profesor de Primaria Superior y Educadora.

Sin lugar a dudas después del período posrevolucionario, el gremio magisterial avanzaba en pos de conseguir su verdadera revaloración social, su identidad, al ser protagonista de los cambios que se operarían en la formación docente; por otro lado también la sociedad tenía su propia visión sobre el ser maestro.

Veamos, a manera de ejemplo, algunas apreciaciones relevantes: la opinión pública expresada a través de los diarios, responde a la iniciativa de clausurar el internado de la Normal para Maestros, reconocía la necesidad de conservarlo dado que "no había grupo de profesionales peor alimentados que el de los maestros y el internado podía darles una buena alimentación" (Meneses, 1986, p.203).

Los funcionarios educativos tenían su propia visión sobre la "preparación adecuada" de los maestros (que en esencia, no hay gran distancia con las percepciones de nuestro tiempo): se requería para el ejercicio docente un certificado de conducta, los ascensos y promociones se lograrían de acuerdo al tiempo de servicio, a la laboriosidad, la competencia; adicionalmente una Junta de Honor juzgaría las faltas de los maestros.

Complementariamente, para 1919 podía apreciarse un síntoma: la escasez de maestros varones, fenómeno que ocurría coincidentemente también en Europa y los Estados Unidos.

La hipótesis aludía a diversas razones: A) a los salarios raquíticos, ya que no estaban en correspondencia con las exigencias sociales que se reclamaban para esta profesión, se pedía ser promotor de una alta cultura, de ahí que hubiera más mujeres en la profesión, se consideraba, según alusión de Meneses, que "aquéllas tenían, en cuanto hijas de familia, pocas necesidades de satisfacer" (1986, p. 205), aunque ya éstas mismas, según la opinión pública (El Universal, mayo 27 de 1919, según cita el mismo Meneses) habían demostrado que podían ganar más como taquígrafas que como profesoras, entre otras razones por: B) la ausencia de espíritu de cuerpo de los profesores, refiriéndose a la falta de identidad y a una dudosa vocación; C) la poca estima social de la profesión.

En medio de estas condiciones que convulsionaban al profesorado, desde 1917, aparece en ciernes un proyecto alternativo que tuvo como principio hacer contrapeso a estas condiciones: crear una Sociedad Unificadora del Magisterio Nacional, entre cuyos objetivos resaltaban: plantear y resolver el problema biopsicosocial de la raza mexicana; determinar las bases fundamentales de la pedagogía nacional; establecer las bases generales de una legislación conforme a la pedagogía nacional; formar un cuerpo docente organizado solidariamente.

4.- LOS AÑOS '20: LA PEDAGOGIA DE LA ACCION.

En la década de los '20 se gesta un viraje en torno a la búsqueda de nuevas ideas pedagógicas contemporáneas, con la finalidad de promover una reforma que organizara a la escuela primaria, y por consecuencia lógica a la formación de maestros. El sustento teórico utilizado para este fin fue proporcionado por la pedagogía de la acción. Se sigue sosteniendo como una constante la conducta de adaptar pedagogías de otras nacionalidades a las necesidades del país.

"La pedagogía de la acción se ha elevado poco a poco al concepto de la autoactividad. Desde fines del siglo XIX aparece el movimiento de las "Escuelas Nuevas". De este concepto de actividad fue fácil ya, gracias a los grandes teóricos de la

educación actual, remontarse a la idea de actividad espontánea, venciendo, de paso, el aparente antagonismo entre esfuerzo e interés". (10)

Los pedagogos extranjeros que promovieron estos principios, para la educación elemental en nuestro país fueron: John Dewey, Kerschensteiner, Ferriere, E: Claparede, entre otros.

La pedagogía de la acción trataba de superar la escuela memorística y libresca, cargada de intelectualidad, transfiriendo a la actividad escolar otras manifestaciones propias de la edad infantil, por ejemplo: trabajos manuales, técnicos y agrícolas.

La pedagogía de la acción superó la doctrina de la enseñanza objetiva, dado que para conocer una cosa, decía la primer tendencia, no es suficiente observarla, y argumentaba, es preciso ejercitar con ella la mente y las manos de los niños.

Dewey consideraba, como difusor de la pedagogía de la acción, "que en la pedagogía se ha operado una revolución análoga a la de Copérnico, ... en el que se considera al niño como el sol alrededor del cual han de moverse todos los factores de la educación, como el centro con referencia al cual todo ha de organizarse". (11)

A la par que la pedagogía de la acción permeaba la didáctica para la escuela elemental, se proyectaba una cruzada similar.

para redimir a la población indígena, dada su estrechez económica, su apatía e indolencia que les caracterizaba, el trabajo de los niños en el campo, el poco atractivo de la escuela, la condición de los maestros: llamada pedagogía social, es decir, poner al servicio de las clases más desfavorecidas la educación como un medio de redención.

La tarea no era sencilla por la falta de recursos económicos que la revolución consumió del erario nacional, la escasez de recursos humanos (profesores que se encargarían de ser los difusores y participantes directos en la cruzada nacional), la falta de un sistema de formación que pudiera instruir más rápida y eficazmente a las masas desescolarizadas.

Vasconcelos bajo estas condiciones se preguntaba cuál habría de ser el sistema de educación que favoreciera y a la vez proporcionara a los maestros capacitación rápida y económica, para que éstos impartieran los rudimientos de la enseñanza. Las circunstancias obligaron a decidir entre capacitación o formación; optándose por la primera, así surgieron primero los maestros ambulantes, y después, las misiones culturales.

La demanda educativa era tan imperiosa que no podía esperar un programa elaborado por una escuela normal.

La idea de habilitar maestros ambulantes no era nueva, ya en 1889 en el Congreso de Instrucción Alberto Correa había hablado

de ellos, Vasconcelos adoptó la idea teniendo como precedente e inspiración el modelo de los misioneros de la vieja tradición española.

El perfil que debía cumplir al terminar su proceso de capacitación les exigía: despertar el interés de la población rural y la conciencia de sus necesidades, ser un buen conferencista, relacionarse bien con los maestros rurales y administrar diligentemente los materiales escolares.

Curricularmente su capacitación les exigía la acreditación de: enseñanza de la escritura y la lectura, enseñanza de la numeración, Pláticas de Historia y Civismo, Higiene y Alimentación, Conversaciones sobre Geografía Patria y Pláticas Sociales.

El "ejercicio profesional" del maestro ambulante se inscribía en convertir una aldea bien situada en centro de operaciones y alistar a los estudiantes de la región que desearan convertirse en maestros rurales para "entrenarlos" y que se hicieran cargo de las escuelas rurales, posteriormente llamadas Casas del Pueblo. Los estudiantes "entrenados" para desempeñarse como maestros rurales, a su vez debían cumplir con cierto perfil de ingreso para capacitarse: tener un mínimo de educación de cuarto año de primaria, ser diestro en una habilidad manual, carecer de prejuicios sociales y tener entusiasmo para enseñar a los campesinos.

Los maestros rurales permanecían cerca del maestro ambulante, quien vigilaba sus hábitos higiénicos como lo eran: bañarse, cuidar los dientes y sobre todo, practicar la moral. Aspecto importante este último dado que debía fomentarlos en la comunidad, y a su vez el maestro rural observaba del maestro ambulante sus métodos, dialogaba sus problemas y los dirigía, siempre acorde con las directrices de la SEP.

"La tarea de los maestros ambulantes no era, propiamente hablando, entrenar maestros, sino alistarlos donde los encontraran, mejorando su preparación y lanzarlos a trabajar".
(12)

Puede decirse que el entrenamiento que recibía el maestro rural se hacía en la práctica de entrenamiento en servicio.

A pesar de las difíciles condiciones bajo las cuales desarrollaron su labor, se puede establecer, que los maestros ambulantes obtuvieron los siguientes logros:

- 1) Gestionaron la construcción de escuelas primarias rurales.
- 2) Ayudaron a establecer las escuelas normales rurales.
- 3) Se mejoró el entrenamiento de los maestros.

4) A través de encuestas censaron a la población analfabeta.

5) Mejoraron la vida de las comunidades.

Sin el menosprecio de sus logros alcanzados, se pudo detectar que el apresuramiento para la capacitación de docentes también tuvo sus consecuencias.

Las fallas se hicieron notar en el proceso de habilitación: el perfil que debía cumplir el maestro ambulante al estar tan magnificado, se olvidó de un procedimiento para evaluar estas destrezas, se dio un desfase en el ejercicio profesional del maestro misionero y las condiciones en las que realizaría su labor, ya que se le exigía enseñar en las comunidades actividades agrícolas e industriales cuando el currículum no contemplaba estas áreas específicas, el estudiante habilitado como maestro rural, sin percatarse, al dominar el contenido programático no podía detectar las técnicas pedagógicas de los instructores, porque a los maestros rurales no se les proporcionó ningún curso de metodología o teoría de la educación que los potencializara o que por lo menos los habilitara para distinguir los principios pedagógicos para su ejercicio docente.

La resistencia de algunos maestros rurales por dejar de utilizar métodos verbalistas en la enseñanza, obstaculizó las perspectivas de la campaña, la falta de un sistema coordinado de

trabajo. Una de las principales debilidades del plan consistió en que el maestro ambulante adolecía del dominio de conocimientos variados indispensables en la vida del campo.

Las fallas que se presentaron en el proceso de habilitación generaron una interrogante lúcida ¿qué teoría de enseñanza-aprendizaje seguían los maestros ambulantes?, no era otra que la de aprender haciendo, es decir, instruir en relación con el medio ambiente que circunda al alumno.

Buscando la fundamentación teórica de esta tendencia, Vasconcelos argumentaba: "se nos preguntaba algunas veces que si el sistema escolar de la educación por el trabajo nos había sido inspirado por Alemania o por Boston y yo a menudo contestaba que me inspiraba en Xochimilco". (13)

Un elemento que se incorpora al sensible progreso de la educación normal fue la creación de la escuela secundaria, lo que facilitó una organización más integral en lo normativo para estos estudios.

El recorrido académico sería ahora, para obtener el grado de profesor de educación primaria, terminar la primaria superior, continuar los tres grados de secundaria y después seguir la carrera de maestro (ciclo profesional que duraba tres años).

Los cambios que se produjeron en el Plan de Educación Normal de 1928, producto de la creación de la escuela secundaria fueron:

- 1) Se redujo, casi en su totalidad, como era obvio a las materias propias de la profesión magisterial; la secundaria retenía las materias de índole general.
- 2) Se consideraba que la formación inicial se extendía a seis años, tres de secundaria y tres de profesional.
- 3) El Plan contenía materias eminentemente prácticas.
- 4) Se determinó un mayor número de carga horaria a las asignaturas técnicas y prácticas de la enseñanza ya que contribuía poderosamente a la preparación profesional (Meneses, 1926, p. 468).

Uno de los aspectos que es de vital importancia, y en el cual estas instituciones formadoras de maestros vigilan sus procesos y sus productos, son las llamadas prácticas escolares. asunto que no escapa a esta reforma. El éxito de éstas se fundaba, se creía, en el conocimiento completo de los distintos métodos y la práctica de ellos, en las primarias anexas o en alguna otra del mismo nivel.

Los profesores de cada una de las materias dirigían sus prácticas, los alumnos las tenían que desarrollar delante de sus

compañeros, y después maestros y alumnos comentaban las dificultades y problemas que habían encontrado en su trabajo.

A medida que los estudiantes avanzaban hasta el tercer año, el número de horas destinadas a la práctica aumentaban, por la razón de que este proceso era de los más prioritarios en la formación del futuro maestro, y al cual se le dedicaba mayor atención.

El papel del profesor se traducía en ser el coordinador de los diversos acontecimientos que permitían al alumno la adquisición de conocimientos susceptibles de traducirlos en el terreno de la práctica y relacionarlos entre sí.

Surge en este tiempo el concepto de prácticas intensas, que consistían (y que hasta la fecha permanecen) en que los alumnos normalistas durante dos semanas se hacían cargo directo del grupo de práctica, quienes eran los únicos responsables de su funcionamiento.

Las prácticas escolares debían conducirse, por disposición, bajo el Método de Proyectos (14), principio que abolió el formalismo dentro y fuera del salón de clases.

La enseñanza era coeducativa en el ciclo profesional, cuyo objetivo era lograr un acercamiento espiritual y mejor comprensión entre hombres y mujeres, en el ámbito escolar.

5.- LA FORMACION DOCENTE EN LA EDUCACION SOCIALISTA.

La experiencia en nuestro país de la llamada educación socialista, constituye una de las tendencias pedagógicas más trascendentales de amplio reconocimiento, principalmente en América Latina, que constituyó una veta pródiga para la polémica nacional que polarizó a la población y a la cultura, que se tradujo en acciones objetivas para iniciar la construcción de una nueva visión de sociedad, hombre y de educación, que a la distancia, por su aplicabilidad, representa una tendencia de gran valor histórico.

En un plano general, la reforma de la educación socialista perseguía:

- A) Superar algunas limitaciones que reconocidamente tenía el modelo liberal;
- B) Acrecentar la responsabilidad de la escuela en el cambio social, y
- C) Apoyar el proyecto de desarrollo con rasgos nacionalistas y populares. (15)

La formación de los maestros, en la nueva orientación educativa, adquirió especial atención.

Era de suponerse que para la nueva tendencia educativa se requería de un sistema de formación y de educandos que respondieran a las necesidades históricas, de imprimir a la sociedad las finalidades de carácter social, que la Revolución en sus diversas etapas había perseguido.

Ya Cárdenas en 1934 había delineado el perfil requerido para el maestro, promotor de la educación socialista: "el maestro debe ser líder social, consejero, orientador. No sólo debe enseñar a leer y escribir, sino mostrar también al proletariado la manera de convivir mejor, de crear una existencia más humana y más justa". (16)

A la luz de los discursos se pueden detectar tres medios que posibilitarían la educación socialista; el primero, la escuela como instrumento para el cambio social; segundo, el niño como agente para el logro del cambio social; tercero, el maestro como líder de tan delicada empresa, su actuación debía estar inspirada en la corriente social, orientando, conduciendo, alentando, sin perder de vista su papel de líder no sólo escolar, sino social.

Este nuevo tipo de maestro se diferenciaría de aquel clásico mentor urbano del porfiriato. No destinado a hacer carrera, sino convertirse en paladín al servicio de la causa de la renovación moral, conductor de vidas.

Complementariamente, por su perfil, el maestro debía ser distinto entre otros aspectos por:

- 1) Su reclutamiento, tomado entre los pobres y campesinos.
- 2) El acento ideológico de la educación socialista.
- 3) El hincapié en actividades prácticas para ganarse la vida, tales como la agricultura y la artesanía.
- 4) Ser un obrero dedicado a la justa causa de los oprimidos.
- 5) La experiencia de las misérrimas condiciones materiales y la situación de abandono de las clases bajas. (17)

En el aspecto curricular, el plan de estudios de la Escuela Normal de Maestros tuvo que reformarse, para incluir la educación socialista, incorporándose materias como: Historia de la Cultura (de la ciencia, del movimiento obrero, de las religiones, etc.), Economía Política y Problemas Económicos de México, Teoría del Cooperativismo, Arte y Literatura al servicio del proletariado, Cultura Específica (legislación revolucionaria, del trabajo agrario, educativo.

Como puede apreciarse las nuevas asignaturas se acomodaban perfectamente al ideario marxista que en el sexenio se había

elegido. Las materias se agrupaban en tres núcleos: naturaleza, trabajo y sociedad.

Así como en otras etapas de la historia de la educación en nuestro país, se pensó en la corriente didáctica como método y procedimiento más adecuado para este fin, para el logro de los aprendizajes acordes con la doctrina.

Para la escuela socialista la didáctica oficial exigía el uso de cuatro técnicas de enseñanza:

1) "Unidades de trabajo de aprender" (Plan Morrison): técnicamente debía escogerse un aspecto importante del ambiente, de la sociedad, aunque podía ser también del arte o de una ciencia, que al aprenderlo el alumno, le permita la adaptación de su personalidad. El maestro debe posibilitar los procedimientos más idóneos para el aprendizaje y la adaptación, los pasos son: preexaminar, enseñar y examinar de nuevo, hasta lograr el aprendizaje real.

2) Los Centros de Interés (de Ovideo Decroly): método que parte de las necesidades físicas, psicológicas y sociales del niño, las cuales deben ser temas de motivación y concentrarse alrededor de ella. Decroly organizaba los centros de interés en unidades de enseñanza.

- 3) **Los Complejos Soviéticos:** método que considera que la vida en plenitud se circunscribe a la comuna y a la fábrica, a la economía y a la vida social. Estas unidades deben ofrecerse al niño como totalidades, como complejos. La forma de trabajo de este método suprime las materias.
- 4) **La Escuela del Trabajo (de G. Kerschensteiner):** La acción pedagógica implica un acto de comprensión, de amor y de religión (realización de valores espirituales), un acto teórico (coherencia con los principios pedagógicos).

Las tres primeras técnicas coinciden con varios puntos; la última sigue otro camino.

6.- EN BUSCA DE LA UNIDAD NACIONAL: UN INESPERADO VIRAJE.

Además de los problemas formales que contenía el texto de la ley para la implementación de la educación socialista, que para algunos era ambigua y dogmática, diversas circunstancias de índole histórica se conjugaron para decidir la no vigencia y pérdida del carácter socialista de la educación que concluye con la promulgación de la ley orgánica de 1942 que reglamentaba al artículo 30., que redactara Octavio Véjar Vásquez, Secretario de

Educación Pública, en el gobierno del General Manuel Avila Camacho.

Las presiones políticas obligaron a adoptar como característica el nacionalismo verbal, la unidad nacional y la cooperación entre las clases.

A finales del régimen de Avila Camacho, y con Torres Bodet al frente de la SEP, despojaron al artículo tercero de su esencia revolucionaria, sustituyendo los principios socialistas por los de democracia, justicia social y paz.

Volviendo a nutrir la actividad educativa en este inesperado viraje, reaparecen las tendencias pedagógicas de Dewey y Decroly (a las que Vasconcelos dió importancia en su tiempo) y por primera vez aparece la teoría de Dilthey.

Los cambios que se implementaron en la escuela primaria exigieron la transformación de los programas de las escuelas normales. Siendo fieles al concepto de unidad nacional, se unificaron los estudios de las escuelas normales urbanas y rurales. El currículo era ahora, con la sustitución de las materias de índole socialista: etimologías, literatura, lógica, higiene, mineralogía, cosmografía. Se dió mayor importancia a las materias de índole pedagógica, tales como Ciencias de la Educación, Historia de la Educación, Paidología, Técnicas de Enseñanza, Psicotécnica, entre otras.

Los planes de estudio que se reorganizaron en este periodo estuvieron vigentes durante 15 años.

7.- NUEVAS REFORMAS EDUCATIVAS.

En la década de los 60' se seguía, como hasta ahora, tratando de buscar nuevos rumbos, más prósperos, que definieran de una vez y para siempre el carácter de la educación nacional.

Sólo que las circunstancias académicas a finales de los años 50's no eran las más apropiadas, el país enfrentaba una vez más una severa crisis educativa, por demás lamentable.

La herencia educativa que dejaba la anterior administración al presidente Adolfo López Mateos, tenía que enfrentar, entre otros problemas, la situación de la deserción escolar que arrojaba datos alarmantes. Según datos oficiales de cada 1000 niños matriculados en la escuela primaria, sólo uno llegaba a tener el título profesional (considérese para este aspecto que se tenían que invertir 16 años de estudio para obtener un grado profesional). En lo que respecta al bachillerato, a la educación vocacional y al ciclo profesional de la enseñanza normal primaria sólo llegaban 9 alumnos.

A tan dramática situación, siendo Secretario de la SEP nuevamente Torres Bodet, se nombra una comisión (Comisión para

Formular un Plan destinado a Resolver el Problema de la Educación Primaria), que estudiaría la crisis y encarara el problema a través del diseño de un plan conjunto. El titular de la SEP se fijó como meta resolver el problema de la educación primaria, exclusivamente, en un lapso de 11 años.

El plan o proyecto se le denominó comúnmente Plan de Once Años (oficialmente llamado Plan Nacional para el Mejoramiento y la Extensión de la Educación Primaria), cuyos objetivos perseguían: incrementar la población escolar, satisfacción de la demanda de los servicios educativos, elevar el mejoramiento profesional de los docentes en servicio así como el número de éstos; incrementar el financiamiento, el número de aulas, de maestros, etc. Se hacía énfasis en que la enseñanza debería ser más sustancial, práctica y fecunda (Guardado y Villatoro, 1988, p.178).

Curricularmente los planes de estudio para la educación normal se estructuraban de la siguiente manera: el Primer Grado, preparatorio, de carácter vocacional; el Segundo Año, con características profesionales generales, y; el Tercero, de carácter profesional específico.

Paralelamente al curriculum, la educación normal perseguía los siguientes objetivos: "estructurar la educación integral de la personalidad; preparar específicamente para la profesión de maestros en todos sus grados y categorías, capacitar para la

docencia, en sus variadas situaciones profesionales y para la investigación científica; fortalecer el aprecio por la profesión magisterial; alcanzar el dominio de los métodos y las técnicas de trabajo docente; lograr la capacidad para comprender científica y prácticamente la personalidad de los educandos; fortalecer el sentido de responsabilidad profesional y social, fincar la convicción de que la carrera magisterial constituye un servicio social de primer orden; fomentar la lealtad hacia los valores históricos, sociales y culturales del pueblo mexicano; y promover el desarrollo del espíritu democrático". (18)

El Plan de Once Años, sólo tuvo aplicabilidad durante cinco años, tiempo en el que se pudo apreciar que sus principios dieron favorables resultados, ya que impactaron en el crecimiento del sistema escolar, y que por el lapso corto de tiempo, no dio fin a los añejos problemas de deserción y de dependencia cultural.

A finales de los años 60's, y ya fuera de vigencia el Plan de Once Años, el crecimiento de la educación normal fue exiguo; poco a poco las exigencias sociales de que el país garantizara el crecimiento económico de las clases desfavorecidas y de su desarrollo social, coincidirían nuevamente en que la educación sería uno de los factores más importantes para el logro del anhelado crecimiento económico y superación de la inequidad social.

Paralelamente seguían persistiendo los altos índices de reprobación, deserción, deficiente preparación académica en los diversos niveles.

La inadecuada preparación del nivel primario imperaba en todos sus grados, efecto desde luego de lo que pasaba en la educación normal, caracterizada por: una preparación inadecuada, improvisada, que provocaba en los maestros indiferencia y ausencia de conciencia social.

En este contexto se realiza (1969) el Cuarto Congreso Nacional de Educación Normal, que habría de sugerir medios y procedimientos que permitieran enfrentar el grave deterioro educativo.

Las resoluciones de este Congreso, traducidos en objetivos para la educación normal, y que más tarde ratificaría en su totalidad la VIII Asamblea Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación (1969), fueron:

- 1) Dotar a los futuros maestros de una amplia cultura general que les permitiera satisfacer las necesidades educativas de los alumnos.
- 2) Ayudarles a conseguir efectivo dominio de las materias de enseñanza primaria.

3) Darles la formación filosófica que les ayudara a comprender el mundo físico y las relaciones del hombre con él mismo...; los conocimientos científicos, pedagógicos y las habilidades técnicas adecuadas para el ejercicio de la docencia en la escuela primaria; una formación social que les facilitara comprender la estructura sociológica e institucional de la comunidad... (19)

En el mismo tenor el CNTE agregaba: "incluir en el currículo de la educación normal primaria materias de cultura general; atender la formación social del futuro maestro... cubrir en el plan de estudios los siguientes aspectos: a) cultura general; b) preparación profesional; c) hábito de responsabilidad, trabajo, honestidad, etc.". (20)

Por otro lado se amplió la carrera profesional de tres a cuatro años, cambiaron los planes y programas ya que los anteriores no habían garantizado la elevación de la calidad de la carrera magisterial.

Curricularmente el nuevo plan contenía 26 materias nuevas: Introducción al Estudio de la Filosofía, Antropología General, Ciencia de la Educación, Didáctica General, Didáctica Especial, Psicología del Aprendizaje, Seminario de Problemas Económicos, Sociales y Culturales del México Contemporáneo, Ciencia de la Comunicación, Economía, Filosofía de la Educación, entre otras.

Además los estudios se dividían por semestres, lo que permitió un mejor arreglo y distribución de las materias, ya sea por aumento o distribución de las mismas. El plan ofrecía riqueza de contenidos con la enseñanza de la didáctica de las ciencias básicas por un lado, sin evadir la formación humana y pedagógica de los alumnos, por el otro.

Pero a pesar de los medios instrumentados para el logro de una mejor preparación del maestro, operativamente seguían presentándose obstáculos para el logro de sus objetivos: aumento considerable de alumnos reprobados (en el ciclo Normal), consecuentemente un bajo aprovechamiento de los aprobados; estas dos consecuencias eran la causa de que los profesores atendían de 60 a 80 alumnos (en ese tiempo el límite oficial era de 30 alumnos por grupo), amén de la sobrecarga técnica, administrativa, pedagógica y extracurricular.

8.- LA REFORMA DEL PLAN 72 Y 75 REESTRUCTURADO.

La política educativa del sexenio en turno (Luis Echeverría Álvarez), se dio a conocer como "Reforma Educativa", que aludía principalmente a la promoción de la educación nacional, las acciones de reforma como un proceso permanente, proyectando sus acciones en beneficio de la sociedad mexicana.

"La reforma educativa del sexenio echeverrista era parte de una nueva política económica de modernización del sistema que pretendía el aumento de la productividad, el reforzamiento del capitalismo en el campo... el maestro obviamente, era una pieza clave en el proyecto y había que "capacitarlo" para su nuevo papel. Esta "capacitación" tuvo dos vertientes: la que se daría a los maestros en servicio y la que se introduciría en las escuelas normales". (21)

Los medios para el logro de sus objetivos, pueden agruparse de la siguiente manera, a partir de considerar al maestro como factor primordial de la educación:

A) En el orden pedagógico:

Con la introducción de nuevos planes y programas, métodos y libros de texto, adicionalmente con la actualización del profesorado y el "diseño de una filosofía educativa". Hacía hincapié en el aprendizaje como proceso, fomento de la actitud crítica y la conciencia histórica, orientando la educación para el cambio.

B) En la administración educativa:

Apoyo a la infraestructura educativa, el deseo de una nueva legislación, modernización de la SEP, la descentralización administrativa, la automatización del registro escolar y de la información estadística y, finalmente, estudios y modelos de diagnóstico y pronóstico del sistema educativo.

C) Políticas y orientaciones del desarrollo educativo:

Modificar las estructura del sistema educativo, nuevas políticas de gasto, regular las decisiones educativas, movilidad social, distribución del ingreso, etc.

Las nuevas reformas al plan de estudios para la educación normal perseguían: disminuir el peso curricular dado a algunas materias, con el objetivo de proporcionar una formación profunda y menos dispersa, adaptar y flexibilizar las actividades curriculares y extracurriculares personales y regionales, guardar su relación con la secundaria, lograr una relación entre los programas de estudio, las técnicas de enseñanza-aprendizaje, libros de texto y auxiliares propios de la educación primaria; la inclusión del bachillerato general que proporcione una sólida formación científica y cultural.

En el curriculum, el plan (1972) estaba integrado en cuatro áreas: formación científico-humanística, formación físico-artística, formación tecnológica y formación psicopedagógica (formación específica para el ejercicio de la profesión).

De especial importancia resulta la inclusión en el plan de la formación tecnológica, apoyada bajo el principio "enseñar produciendo", sólo que quienes fueron promotores de la reforma, afirma Reyes Esparza, "creen que la tecnología es el hacer cestos con palitos de paleta y resistol o bien hacer repisas con triplay y segueta... En realidad lo único que producen son dolores de

cabeza a los padres de familia, cuando tienen que obtener el dinero para comprar los materiales..." (22)

Como se puede apreciar, realizar un ejercicio que permita contextualizar a la formación docente a partir del México Independiente, hizo notar que se mezclan un conjunto totalizador de posturas no sólo pedagógicas, sino históricas, políticas y sociales que determinaron las características propias de ésta, por ello aparecen procesos tan diversificados en el ejercicio docente.

Vemos que en este seguimiento histórico acerca de la formación el quehacer del maestro ha jugado dos papeles histórico sociales por demás heterogéneos; por un lado se le ha considerado como una de las profesiones prioritarias insustituibles al servicio de la sociedad; y por otro lado tiene que soportar el desprecio con respecto a otras profesiones que lejos de considerarla poco lucrativa, la consideran "la última esperanza para profesionalizarse".

No se puede negar también que al interior del magisterio sigue existiendo, de forma reconocida o no, preocupaciones y necesidades inherentes al trabajo docente, que aluden desde las circunstancias históricas hasta las laborales las cuales podemos traducir en interrogantes: ¿quiénes somos los maestros en nuestra sociedad mexicana?, ¿qué significa ser maestro?, ¿dónde se ubica el discurso de la modernidad educativa en el ejercicio docente?.

pensarlo así puede traducirse en la generación de procesos reflexivos que permitan un acercamiento para repensar la realidad de los involucrados.

Conceptualizar a la formación docente, si se quiere a partir del ser o del deber ser, del curriculum o de los documentos normativos, o de la innovación y lo alternativo, puede conducirnos al ideal de lo que queremos ser, de lo que nos han hecho creer que debemos ser o de lo que realmente somos.

En fin ser maestro es algo más que poner "en práctica" el cuerpo teórico rescatado en la Escuela Normal.

CITAS BIBLIOGRAFICAS.

- (1) Cit. por Guardado y Villatoro, en *La Formación de Docentes de Enseñanza Primaria en México*. UPN. México 1988. p. 131.
- (2) Larroyo, Francisco. *Historia Comparada de la Educación en México*. 19a. edición. Porrúa, México 1986. p. 282.
- (3) Meneses Morales, Ernesto. *Tendencias Educativas Oficiales en México 1821-1911*. México Porrúa, 1983. p. 319.
- (4) Larroyo, Francisco. ob. cit. p. 319.
- (5) Curiel Méndez, Martha Eugenia. "XIII. La Educación Normal" en Solana, Fernando, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños (Coordinadores). *Historia de la Educación Pública en México*. México. SEP-F.C.E., 1981. p.p. 64-65.
- (6) Ibid., p. 432.
- (7) Guardado y Villatoro. ob. cit. p. 142.
- (8) Larroyo, Francisco. ob. cit. p. 383.
- (9) Galván, Luz Elena. "Papel del Maestro durante el Porfiriato", en Simposio sobre el Magisterio Nacional, Vol. I. Cuadernos de la Casa Chata, 29. México 1980.
- (10) Larroyo, Francisco. ob. cit. p. 451.
- (11) Cit. por Larroyo, Francisco. ob. cit. p. 452.
- (12) Meneses Morales, Ernesto. *Tendencias Educativas Oficiales en México 1911-1934*. México C.E.E. 1986. p. 322.
- (13) Cit. por Meneses Morales, Ernesto. ob. cit. p. 324.
- (14) El norteamericano William H. Kilpatrick desarrolló el Método de Proyectos, partiendo del principio de Dewey, el cual consideraba que la educación debe ser una experiencia viva para resultar eficaz.

El Método de Proyectos comparte, con diversos tipos de Escuela Nueva, Libre, Activa, del Trabajo o de Ensayo, ciertas ideas básicas. Parte del principio de que la vida es un constante proyecto. Sostiene que el niño más que

nadie vive de lo que está por hacer y su actividad es un continuo tejer y destejer, en vista de los nuevos caminos que desfilan sin cesar por su infancia.

- (15) Guevara Niebla, Gilberto. *La Educación Socialista en México (1934-1945)*. México. SEP-Cultura, El Caballito. 1985. p. 9.
- (16) Meneses Morales, Ernesto. *Tendencias Educativas Oficiales en México 1934-1964*. México C.E.E. 1988. p. 153.
- (17) Ibid., p. 153.
- (18) Meneses Morales, Ernesto. op. cit. 1934-1964., p. 487.
- (19) Meneses Morales, Ernesto. *Tendencias Educativas Oficiales en México 1964-1976*. México C.E.E. 1991. p. 67.
- (20) Ibid. p. 68.
- (21) Guardado y Villatoro. op. cit., p. 189.
- (22) Cit. por Guardado y Villatoro. op. cit., p. 190.

II. MARCO NORMATIVO.

"La ideología del Estado mexicano acerca de la trascendencia de la educación ha sido siempre optimista cayendo en el educacionismo... Recientemente el educacionismo del Estado mexicano se ha convertido en una nueva propaganda que esconde una política francamente economicista".

MANUEL PEREZ ROCHA.

1.- EL PLAN DE 7 AÑOS (PLAN 84).

1.1. A MANERA DE INTRODUCCION.

Elevar óptimamente los niveles cualitativos de la formación profesional de los alumnos normalistas, constituye en teoría la línea rectora del Plan de Estudios de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria, campo en el que confluyen de manera contextual diversos elementos y hechos que la conforman, pasando desde los políticos hasta los pedagógicos, acontecimientos que se van presentando desde la planeación misma del proyecto (Reformas al Plan de Educación Normal), como fueron las supuestas actividades diagnósticas que tuvieron como finalidad saber el estado en que se encontraba el sistema de formación docente y en su caso, como fue, recomponerlo. Acciones llevadas a cabo por la SEP, y que, en voz de sus funcionarios manifestaban que se había participado en conjunto con el profesorado nacional del nivel educativo elemental, en las cuales se recogieron aportaciones que se dirigían a una imperante reforma al Plan de Educación Normal.

Hablar de la formación de maestros dentro del marco normativo del Plan de 7 Años o Plan '84 necesariamente nos remite dirigir el estudio para ubicar su fundamentación en una de las diversas teorías pedagógicas, o más claramente, en algunas o algunas ciencias de la educación, y en qué otras se apoya aún no

siendo educativas, lo cual podrá permitirnos identificar su incidencia o consecuencia social.

Construir un proyecto de formación docente, permeándolo de una teoría o ciencia no constituye problema alguno, es en el terreno operatorio donde la teoría puede ser traicionada por los confluente existentes en el contexto social, llegando la teoría a ser un mero ideal, que no encontró en el terreno de la práctica las condiciones idóneas que se requerían para su funcionamiento, pero que, sin embargo, pueden seguir operando creyendo que se sigue con los lineamientos teóricos planteados, convirtiéndose esto en una simulación.

Toda reflexión sobre la formación docente implica una concepción sobre la práctica humana en relación con su quehacer social.

El Plan de Estudios de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria, contempla con su modificación curricular formar un "nuevo tipo de educador" (Acuerdo del 2 de marzo de 1984, p. 2) caracterizado teóricamente con una mayor participación social, comprometido con su entorno regional, estatal y nacional. Se hace alusión a un tipo sui-generis de maestro, el cual Ramiro Reyes calificaba en diversos foros académicos como el "maestro del año 2000", acepción sustentada sólo en el plano discursivo y organizativo con elementos de orden

académico intrascendentes, referidos de manera ilustrativa en el nuevo plan.

A una década de la puesta en marcha del citado plan, la incidencia social de estos profesores aún no se ha manifestado; quienes magnificaron al docente y a la docencia, se olvidaron de analizar la verdadera función ejercida por el profesor dentro del orden institucional, realizar un estudio para determinar cuál es el tiempo dedicado a actividades propias de la conducción del aprendizaje, y cuáles son los tiempos concedidos a otras actividades de diversa índole que restan tiempo académico y que es donde se consumen más horas de trabajo.

Este nuevo tipo de maestro deberá poseer, a partir del decreto, características como las siguientes: participación creativa, reflexiva, directa y dinámica con los alumnos; ser profesor-investigador, manifestar una actitud dispuesta a las innovaciones pedagógicas, fortalecimiento de su salud física y mental, comprometido con una identidad nacional, entre otras características igualmente apologéticas; o es que con esto se quiere decir que los estudiantes del plan anterior, eran irreflexivos y faltos de compromiso social.

La pregunta al respecto sería: el estudiante, el futuro maestro ¿podrá acceder al perfil anteriormente descrito, cuando los formadores, en su gran mayoría, son los mismos ejecutantes del plan anterior?, cambiaron los nombres de las materias ¿pero

los actores?, ¿qué tanto se cambió la visión en la formación propia de las escuelas normales?

De manera más objetiva se pudieron evidenciar los problemas en la puesta en práctica de la reforma (aspecto del que me ocuparé más adelante), en el mismo año de 1984, de tal manera que hasta la fecha se sigue escribiendo al respecto.

Antes de mencionar los principios que fundamentan el llamado Plan '84, se hace necesario enmarcarlo en un discurso de mayores alcances.

1.2. LAS JUSTIFICACIONES OFICIALES PARA LA IMPLEMENTACION DEL NUEVO PLAN.

En el régimen de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988, sexenio donde se lleva a cabo la modificación a los estudios normalistas), la política rectora del país se establecía en el Plan Nacional de Desarrollo (PND). Que en el renglón educativo hacía notar la importancia del fortalecimiento de la formación y superación profesional del magisterio, reconociendo a éste como la espina dorsal de cualquier sistema educativo, establecía este precepto como una medida prioritaria.

Del PND, se desprendía a su vez, una política encaminada a reorientar y fortalecer el sector educativo, denominada: Revolución Educativa.

Sobre el particular se elaboraron diversos discursos que representaban ser instrumentos difusores de las diversas tendencias sociales, desde las que aludían a su rechazo hasta aquellas que la legitimaban para lograr la aprobación y aplicación del proyecto.

En dichos discursos el sistema de argumentación partía tanto de las concepciones del quehacer educativo, así como de las diversas instancias de la estructura educativa en las que el plan tenía una acción específica, basándose para ello en aproximaciones y orientaciones teóricas.

Por el momento sólo interesa expresar la esencia de lo que representó la Revolución Educativa, con miras a la adquisición de elementos teóricos que nos permitan interpretar los principios del Plan '84.

En términos oficiales la Revolución Educativa era constructiva, pretendía eliminar la hipertrofia y macrocefalia que imperaba en la educación: la separación escuela-hogar; la no participación de la comunidad educativa en la enseñanza; el alejamiento del centro que toma las decisiones de los lugares en que se aplican.

Como propósito, quería que se educara la voluntad, el carácter, que se enseñe a pensar por cuenta propia e iniciar un acercamiento a la calidad educativa, desde preescolar hasta estudios superiores.

La Revolución Educativa pretendía estimular y vincular la educación con la docencia; revalorizar la escuela para acceder a una profesión de gran estirpe, como la es la del maestro; formar docentes que no desestimulen vocaciones, sino las orienten respetándolas, pero haciendo que la elección de profesión sea después de que el educando conozca las opciones que se le presenten, es decir una orientación vocacional, que abata la deserción y la equivocación.

La Revolución Educativa pedía conectar la formación profesional con las necesidades del mercado de trabajo, introducir la educación bivalente e incluso polivalente para mantener las opciones profesionales y terminales en la escuela media superior; valorizando y estimulando las profesiones técnicas para introducir a su estudio y reducir aquel que se canalizaba a las saturadas; tendiendo puentes entre la ciencia, la tecnología y las actividades productivas.

De acuerdo al Plan Nacional de Desarrollo, éstos eran los objetivos de la Revolución Educativa, según cita Guevara González:

- 1.- Elevar la calidad de la educación en todos los niveles.
- 2.- Racionalizar el uso de recursos disponibles y aplicar el acceso a los servicios educativos, con atención prioritaria a las zonas y grupos más desfavorecidos.
- 3.- Vincular la educación y la investigación científica.
- 4.- Regionalizar y descentralizar la educación básica y normal, así también la educación superior, la cultura y la investigación.
- 5.- Hacer de la educación un proceso permanente y especialmente participativo (1986, p. 47)

Como se puede apreciar en los principios anteriores, se pretende atacar viejos problemas, que, como hoy sabemos, rebasan las posibilidades reales de la educación.

Ya para este entonces, algunas dependencias oficiales asumían a la Revolución Educativa con reserva, considerando que tal política no era de efectos inmediatos. "La formación del nuevo material humano, el nuevo personal docente; implantar métodos de enseñanza, no es tarea que pueda realizarse ni a rajatablas, ni de un día para otro. (1)

1.3. ACUERDO DEL 22 DE MARZO DE 1984.

Documento que da origen al llamado Plan '84 o Plan de 7 Años, suscrito por el Presidente de la República, Miguel de la Madrid Hurtado, y el Secretario de Educación Pública, Jesús Reyes Heróles. Acuerdo que establece el bachillerato pedagógico como antecedente para la educación normal y el grado de licenciatura para los estudios ofrecidos por esta misma institución.

A continuación se hará referencia a los principios que fundamenta el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, tomando para ello sólo aquellos considerandos esenciales para el desarrollo del trabajo (2).

1.3.1. CONSIDERANDOS.

- A) Que el país requiere en esta etapa de su evolución de un nuevo tipo de educador con una más desarrollada cultura científica y general y con una mejor aptitud para la práctica de la investigación y de la docencia y amplio dominio de las técnicas didácticas.
- B) Que en tal contexto y con la finalidad de acrecentar la preparación humanística y específicamente profesional de los

docentes, se requiere asegurar la debida congruencia entre los preceptos jurídicos que ubican a la educación normal en el tipo superior y el marco académico institucional específico, de manera que los estudios iniciales de la carrera normalista tengan el nivel académico de licenciatura.

- C) Que se hace necesario establecer como antecedente académico de la educación normal los estudios completos de bachillerato así como diseñar nuevos planes y programas de estudio para las normales, tomando en cuenta los nuevos antecedentes académicos que deberán satisfacer los estudiantes del primer ingreso y el perfil del egresado que se requiere para acelerar el desarrollo del país.

Los considerandos concluyen con seis acuerdos siendo el más relevante el Artículo 10., el cual establece que: la educación normal en su nivel inicial y el cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el nivel académico de licenciatura.

1.3.2. PRESENTACION DEL NUEVO MODELO EDUCATIVO.

El mejoramiento de los niveles de calidad de la educación constituyó uno de los propósitos fundamentales de la Revolución Educativa, así como del Plan Nacional de Desarrollo, El Plan Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte; y en el Estado de México, en el Plan Estatal de Desarrollo 1984-1987.

En los mencionados planes se precisa que el mejoramiento de la preparación profesional del magisterio es el eje sobre el cual giran todas las acciones de superación cualitativa de los servicios que prestan los gobiernos federales y estatales.

El plan de estudios, se considera, responde a la naturaleza y al propósito para la formación de un nuevo tipo de educador; su actuación y concepción se ven magnificadas al afirmar que: "sin cuya inteligencia profesional bien cultivada el país quedará anclado a un proceso histórico que ya rindió sus frutos. Se trata, así, de un proyecto revolucionario por cuanto que constituye un nuevo modelo pedagógico en nuestro país" (3)

Se alude que para el diseño del plan de estudios se aplicó con rigorismo la metodología científica para el diseño curricular que responde a cuatro principios básicos:

1.- ¿Para qué?: objetivos de la licenciatura;

2.- ¿Hacia qué?: rasgos del perfil del nuevo educador;

3.- ¿Mediante qué?: programa;

4.- ¿Cómo?: tratamiento didáctico.

Se destaca por otro lado que el bachiller, el nuevo alumno del sistema, transitará en el transcurso de cuatro años, por un proceso vivo, que no dogmático, de una reflexión sobre todos aquellos fenómenos de un orden económico, político y social, que hicieron posible forjar una identidad nacional y que con el aporte de la sociología de la educación, con un examen histórico, crítico e institucional se formará un maestro, con amplio desarrollo de su comprensión, con un papel activo con niños, jóvenes y adultos, que interprete los problemas a que se enfrentan las comunidades, sobre todo las campesinas, en su propósito de mejor vivir y de superar obstáculos que se lo impiden con necesidad.

El plan se propone asegurar también el carácter científico de la formación del nuevo educador, de crear las condiciones curriculares que destaquen su responsabilidad para tratar con comprensión profesional a los educandos que estén bajo su cuidado; de ofrecer oportunidades de familiarizarse con los principios de la psicología evolutiva y de la educativa, para reconocer los aspectos psicológicos que intervienen en el

aprendizaje y, así, culminar, en tanto fenómeno escolar, en tarea política, la psicología social.

En sus propósitos el plan, anhela otorgar al estudiante espacios curriculares que le proporcionen la oportunidad de comprender que la docencia, como todo proceso, ya cuenta con diversos recursos tecnológicos que permiten, en su justa selección la ocasión para perfeccionar su capacidad de comunicación.

Destaca por otra parte, al Laboratorio de Docencia (materia que sustituyó del plan anterior a la Didáctica General). Se concibe este espacio como centro activo para el análisis y la aplicación interdisciplinaria de los contenidos de las diversas líneas de formación, que a decir del plan, el alumno formulará un marco teórico conceptual que posibilite su contraste en la realidad del ejercicio de la docencia y de la experiencia profesional de los participantes, vinculando la teoría con la práctica dentro de la realidad social, que le permita la construcción de propuestas didácticas congruentes.

Adicionalmente a las posibilidades anteriores, se suman otros procesos para acceder a la conformación del nuevo educador que se quiere; uno, son las matemáticas y la estadística como recursos instrumentales de carácter general, como recursos específicos para la investigación educativa; el otro, el español,

interpretado como una tarea especialmente urgente para fortalecer la capacidad de comunicación oral y escrita del estudiante.

El conocimiento científico y el dominio de las tecnologías, aunado a los nuevos recursos del cálculo, se considera, producirán tres efectos importantes en el alumno: actuar con rigor científico, el saber pensar y el aprecio de estos elementos como aspectos determinantes del progreso económico.

De manera por demás optimista, se concluye que hay que ceder paso a la investigación, a la reflexión, a la educación del grupo formado por adultos pensantes, lograr una nueva perspectiva pedagógica en la relación, en una influencia recíproca de educadores y educandos. Tratar de lograr y desarrollar una nueva sociedad para formar educadores atentos y responsables ante los intereses de la nación y practicantes de una nueva doctrina pedagógica de alientos renovadores: la expectativa de una visible superación de la calidad de vida, especialmente en el medio rural.

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

1.3.3. OBJETIVOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACION PRIMARIA.

Los objetivos a continuación referidos, son los que operan para las escuelas normales del estado de México, aunque éstos integran dentro de sí los lineamientos que establecía en este mismo rubro el Acuerdo del 22 de marzo de 1984, por lo que sus diferencias no llegan a ser significativas, quedando de la siguiente manera:

- 1.- Formar profesionales para ejercer la docencia en educación preescolar y primaria propiciando la participación reflexiva, directa, dinámica y creativa de los alumnos.

- 2.- Impulsar la investigación e innovación pedagógica para conformar en el nuevo educador un pensamiento objetivo y una actitud crítica que le permita participar activa y propositivamente en la construcción de propuestas que contribuyan a resolver los problemas del sistema educativo y los de su propia formación.

- 3.- Propiciar una sólida formación profesional del educador, fundamentada en su aproximación al conocimiento de los avances de la ciencia, en la ampliación de su cultura, en el conocimiento de los progresos, en la explicación científica del hecho educativo en el dominio de los medios didácticos y

en el conocimiento amplio de la psicología educativa.

- 4.- Promover en los estudiantes la conciencia de su identidad nacional y estatal mediante el rescate, preservación y difusión de nuestros valores culturales (S.E.C.y B.S. Planes de ~~§~~, p. 18).

1.3.4. SISTEMA DE FORMACION DE PROFESORES EN EL ESTADO DE MEXICO.

El mejoramiento de los niveles de calidad propios de la educación normal, así como la profesionalización de la carrera, fortalecimiento del ciclo profesional y reestructuración del bachillerato para orientarlo hacia la docencia, fue resultado del foro estatal realizado en diciembre de 1983, en el cual se manejó como objetivo primordial la urgente necesidad de una reforma a la educación normal.

Los nuevos planes y programas de estudio que orientan actualmente la formación para profesores en el estado de México a partir del curso 1985-1986, constituyen, se asevera, el resultado de un trabajo coordinado entre la Secretaría de Educación Pública y la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social del

Gobierno del Estado de México, para las licenciaturas en educación preescolar, primaria y media básica.

La reforma a la educación normal sustenta que la preparación profesional del magisterio sólo podrá realizarse considerando:

- El vínculo más estrecho entre la formación y la práctica docente.
- El desarrollo de la investigación educativa.
- La disposición de medios que permitan la actualización permanente de los profesores en servicio.

En este marco, los nuevos planes y programas de estudio para la educación profesional del alumno normalista buscan, según el marco normativo, a partir de un adecuado balance e integración de la teoría y la práctica, que éste pueda desenvolverse con aceptables niveles de calidad en los diferentes campos de actividad que constituyen la formación magisterial. (ver anexo no.1)

El sistema de formación de profesores del estado de México tiene como propósito integrar, en una estructura coherente, los distintos tipos y modalidades que participan tanto en la educación normal así como la de actualización profesional para maestros en servicio.

Adicionalmente, para reforzar el principio anterior, se considera que este sistema de formación permitirá la introducción de procesos administrativos más uniformes y ágiles. Al respecto, actualmente en las escuelas normales del estado de México el proyecto administrativo en vigencia es el llamado "Calidad Total y Desarrollo Institucional para los Administradores de la Educación Superior".

Los objetivos del sistema son los siguientes:

1.- Integrar en un sistema único a las instituciones que tienen a su cargo la formación de profesores para la atención del servicio educativo en sus distintos niveles, así como las que se orientan a la actualización profesional del magisterio en servicio.

2.- Fomentar la planeación, coordinación e intercambio permanente entre los diferentes tipos de instituciones de formación de profesores en la entidad.

3.- Facilitar la movilidad de los estudiantes entre las distintas áreas de formación y especialización con miras a una mejor elección vocacional.

La estructura del sistema está integrada por dos niveles académicos y un programa. Para los objetivos del presente estudio

sólo se enunciará el primer nivel académico, quedando éste conformado de la siguiente forma:

1.- Nivel académico de licenciatura, con duración de ocho semestres y cuyo antecedente es el bachillerato pedagógico.

Corresponden a este nivel dos tipos de licenciatura: las de preescolar y primaria.

Los estudios de estas licenciaturas en educación, tienen un tronco común de cuatro semestres y un área de formación específica con la misma duración.

El objetivo del tronco común, se precisa, es desarrollar las capacidades necesarias para el desempeño de funciones comunes a docentes de diversas especialidades y facilitar la coordinación de las mismas para la atención de la educación preescolar y primaria.

Se concluye en esta parte del Plan, que las áreas de formación específica de las licenciaturas tienden a ofrecer la preparación requerida para atender con eficiencia un determinado nivel educativo.

1.3.5. OBJETIVOS DE LAS LICENCIATURAS.

Los objetivos a continuación señalados, son aplicados por las escuelas normales del estado de México, dado que esta entidad, producto de la desconcentración educativa, atiende de manera regional la demanda de formación de docentes, aunque con estricto apego a lo dispuesto por el acuerdo presidencial del 22 de marzo de 1984.

1.- Formar profesionales para ejercer la docencia en educación preescolar y primaria propiciando la participación reflexiva, directa, dinámica y creativa de los alumnos.

2.- Impulsar la investigación e innovación pedagógica para conformar en el nuevo educador un pensamiento objetivo y una actitud crítica que le permita participar activa y positivamente en la construcción de propuestas que contribuyan a resolver los problemas del sistema educativo y los de su propia formación.

3.- Propiciar una sólida formación profesional del educador fundamentada en su aproximación al conocimiento de los avances de la ciencia, en la ampliación de su cultura, en el conocimiento de los progresos en la explicación científica del hecho educativo, en el dominio de los medios didácticos y en el conocimiento amplio de la psicología educativa.

4.- Promover en los estudiantes la conciencia de su identidad nacional y estatal mediante el rescate, preservación y difusión de nuestros valores culturales.

1.3.6. PERFIL DE EGRESO.

Antes de referirme al perfil de egreso, es necesario destacar que el bachillerato como antecedente para la formación del futuro educador, a decir del acuerdo, contribuirá notablemente a mejorar la calidad de los mismos, a su mejoramiento profesional, "puesto que quien decida estudiar algunas de las licenciaturas en educación encontrará reconocimiento social de la carrera, lo cual facilitará a la, vez, la posibilidad de una mayor permanencia y satisfacción profesionales". (4)

A una década de la puesta en marcha del mencionado Plan, en la actualidad, a pesar de las apologías que encierra esta formación, resulta más difícil atraer a los bachilleres a estos estudios, debido principalmente al deterioro de ese esperado reconocimiento social y de su erosionada imagen ante la sociedad.

No obstante haber elevado sus estudios a nivel de licenciatura, es una carrera que tiene que soportar el desprecio

con respecto a otras profesiones por considerarla "poco lucrativa y falta de perspectivas promisorias en lo salarial y lo profesional". (5)

En lo que respecta al perfil de egreso, el profesor deberá poseer los elementos científicos, pedagógicos, humanísticos, estéticos y técnicos que le permitan:

- Desarrollar su actividad educativa en base a la reflexión, discusión, evaluación y construcción de una práctica docente alternativa, a la luz del análisis de la teoría educativa.
- Propiciar la participación reflexiva, directa, dinámica y creativa de los educandos.
- Analizar objetiva y críticamente la realidad educativa del país, las bases jurídicas de los sistemas educativos nacional y estatal y sus estructuras organizativa y operativa, especialmente las relativas a la educación preescolar y primaria.
- Tener una visión científica de la educación que le permita explicarse el fenómeno educativo desde la perspectiva de distintas disciplinas generales e incidir en la transformación de su práctica educativa concreta.

- Desarrollar la conciencia de la importancia que tiene preservar la salud física y mental, propia de los educandos.

- Tener conciencia de la responsabilidad social que asume en el proceso de formación integral de sus educandos y del papel que cumple en la comunidad.

- Hacer de la práctica educativa y de su tarea docente un ejercicio sistemático, basado en la investigación educativa y en las aportaciones de la ciencia y la tecnología.

- Ser consciente del desarrollo vertiginoso de la ciencia y la técnica y de la necesidad de mantenerse actualizado a través del aprendizaje autodidacta, reflexivo y constante.

Haciendo una interpretación del perfil de egreso podría entenderse que el maestro considerado un profesional, es decir, como Licenciado, debe acceder a posibilidades que impliquen el desarrollo de una concepción científica de la educación, de la función del profesor en y ante la sociedad y su papel como educador en ella.

1.3.7. LINEAS DE FORMACION BASICA.

Las líneas de formación que constituyen los ejes para la integración de los planes de estudio de las licenciaturas en educación Preescolar, Primaria y Media Básica, integra a las asignaturas de los planes de estudio elaborados para la federación, a través e la SEP, ligeras variantes que no modifican la esencia de los contenidos.

Las variantes mencionadas, responden a la relativa autonomía, resultado de la descentralización, por tanto responden a las características específicas de la Estructura Técnico-Administrativa del Sistema Educativo del Estado de México (ver anexo No.2), las cuales son:

- A) La integración de dos o tres asignaturas en una materia.
- B) Incorporación de nuevas materias con carácter diferencial.
- C) Incorporación de los contenidos de una materia en otra asignatura con temas afines.

Con base a estas adecuaciones se fundamentó la orientación de las cuatro líneas de formación que contiene el Plan '84, que son: la social, la pedagógica, la psicológica y la instrumental.

LINEAS DE FORMACION.	DESCRIPCION.
SOCIAL	<p>Se considera como el principal apoyo para conformar una concepción objetiva del desarrollo histórico de la actividad social y humana de los hechos y fenómenos que la definen.</p> <p>En lo operativo obliga a que el futuro profesor conozca las características del desarrollo social, económico y político de la nación y los problemas que ha generado éste, para que los analice y comprenda, y como consecuencia, sea capaz de incidir en su realidad y elaborar propuestas para su transformación, a través de la investigación científica y de la práctica consciente de su labor educativa.</p>
PEDAGOGICA	<p>Tiene como finalidad desarrollar una concepción científica sobre el proceso educativo como fenómeno social, que permita al futuro docente conceptualizar a la pedagogía en términos de reflexión teórica, metodológica y técnica con el propósito de relacionar dialécticamente la práctica educativa con las teorías que la sustentan.</p>
PSICOLOGICA	<p>Tiene como principio propiciar en el futuro docente un bagaje teórico-metodológico de las diversas corrientes psicológicas y de su contribución al estudio del hecho educativo.</p>
INSTRUMENTAL	<p>Su objetivo fundamental es proporcionar al futuro educador los elementos para la comunicación oral y escrita, el empleo de lenguajes y modelos matemáticos para encontrar respuestas de orden metodológico.</p> <p>Debe proporcionar las bases científicas y estéticas que permitan al estudiante adoptar una actitud reflexiva, crítica y creativa frente a la sociedad, la naturaleza y ante sí mismo.</p>

1.3.8. ESTRUCTURA CURRICULAR DEL TRONCO COMUN.

La integración del tronco común para las licenciaturas en educación preescolar y primaria tiene como objetivo fundamental introducir, se dice, al futuro docente al estudio y análisis del proceso educativo desde una perspectiva social, psicológica, estética y pedagógica, que proporcionará las bases para una formación integral.

Para el logro de tal propósito se propone establecer las bases para la formación de profesionales conscientes de su realidad social, económica y política y con un alto sentido crítico y científico del proceso educativo.

A continuación se anota, de manera particular, los propósitos que persiguen los cursos, talleres, laboratorios y seminarios (6) que integran el tronco común para las licenciaturas. (ver anexo 3)

CURSOS Y LABORATORIOS:

Deben proporcionar los elementos teórico-metodológicos que permitan al estudiante tener una perspectiva integral del proceso enseñanza-aprendizaje.

Dirigirán sus esfuerzos al logro de los conocimientos básicos de las teorías y métodos de la investigación social, así como de los elementos matemáticos y del lenguaje aplicados al fenómeno educativo.

Complementariamente proporcionarán los conocimientos teóricos, técnicas y métodos que le permitan abordar aspectos específicos del proceso educativo desde la perspectiva de la psicología.

SEMINARIOS:

Promover la formación de una conciencia crítica y de actitudes de solidaridad social y de participación directa en la solución de problemas sociales.

Fomentar la discusión de la estructura en la cual se desenvuelve y del funcionamiento y problemas del sistema educativo, a partir del análisis de las estructuras económicas, políticas y sociales que han caracterizado un determinado periodo histórico de la vida del país y del estado de México en particular.

TALLERES:

Proporcionar los elementos básicos para enriquecer la sensibilidad artística del alumno y de su desarrollo personal.

Orientar la formación del estudiante hacia una actitud reflexiva y creadora, ante las manifestaciones artísticas y de desarrollo físico. (ver anexo no. 4)

1.3.9. ESTRUCTURA CURRICULAR DEL AREA DE FORMACION ESPECIFICA DE LA LICENCIATURA EN EDUCACION PRIMARIA.

En correspondencia con el tronco común, el área de formación específica de la licenciatura en educación primaria, tiene como objetivo fundamental relacionar la práctica docente con los fundamentos teórico-metodológicos que la sustentan.

Para tal propósito, se determina en el Plan, han de proporcionarse al futuro educador los elementos básicos para analizar los contenidos de aprendizaje propios de la educación primaria, incluyendo su orientación teórica, su metodología y sus recursos utilizados para el proceso enseñanza-aprendizaje y los sistemas e instrumentos de evaluación aplicados.

Uno de los apoyos académicos que favorecen este análisis lo proporcionan los laboratorios de docencia, que tienen como finalidad, vincular los conocimientos teóricos con los contenidos de aprendizaje, de la educación primaria y la práctica de los mismos frente a un grupo en el salón de clases.

Los seminarios integrados en la formación específica ofrecen un análisis del desarrollo histórico de la educación primaria, en sus diferentes modalidades, a la luz de los procesos económicos, políticos y sociales que han caracterizado una determinada época.

Los elementos teóricos de carácter psicológico que requiere el futuro licenciado, se asevera, permitirán conocer procesos y aspectos del desarrollo del niño y la constitución de su estructura psíquica, el conocimiento de estos aspectos, se concluye, lo conducirán a organizar el proceso educativo de manera diferencial.

En resumen, la estructura curricular del plan de estudios de la licenciatura en educación primaria se integra de la siguiente manera: el tronco común, se organiza en 11 cursos, 5 seminarios, 10 talleres y dos laboratorios; el área de formación específica de la licenciatura en educación primaria contempla 13 cursos, 7 seminarios, 4 talleres y 4 laboratorios que, sumados al tronco común conforman un total de 56 espacios curriculares, a los que corresponde un total de 442 créditos.

1.4. CONSIDERACIONES.

Cuando se anunció para el sexenio 82-88, la política educativa del régimen, denominada Revolución Educativa, diversos sectores de la sociedad esperaban medidas concretas que transformaran la realidad de la práctica escolar cotidiana (dado que desde el punto de vista semántico el término Revolución denota radicalidad), pero a una década de su operatividad se fue acentuando el carácter "revolucionario" de tal política; donde se detectó que lo fundamental fue y es el aspecto administrativo y reordenador, sobresaliendo su carácter básico: la institucionalidad.

Detengámonos un momento en la institucionalidad, como complemento básico de la Reforma a la Educación Normal (marzo de 1984).

Al plantearse como propósito explícito la reordenación del sistema de formación inicial dado a las escuelas normales, se define como objetivo primordial la "modelación" de un hombre nuevo, el maestro del año 2000, el que se desarrollaría en una sociedad igualitaria (de la cual él sería uno de sus principales constructores), participando en un proceso democrático que le significara un avance racional y sistemático.

Bajo esta idea del hombre nuevo la escuela normal -como formadora de éste- y su influencia ejercida en los niveles escolares elementales, le tocaría jugar un papel fundamental a la vez que complementador respecto a las acciones emprendidas por el gobierno. La finalidad primordial en la formación de individuos que cívicamente sean responsables de las instituciones y con el Estado en su conjunto.

La Revolución Educativa ocultó un proceso de institucionalidad inspirada en el orden y la estabilidad, lo que hace parecer al término Revolución poco coherente, es decir, que desde el punto de vista epistemológico no existe compatibilidad.

Pero por otro lado no es gratuito el haber escogido al maestro como indicador y a la vez agente de los procesos de cambio, ¿en los umbrales del año 2000 cómo es el maestro?, ¿qué se hace para lograr cambios en pro del anhelado maestro del año 2000?

Resulta relevante cómo la Revolución Educativa, (y aún en nuestros días la Modernización Educativa), conciben al maestro como un pilar fundamental para acceder al éxito y a la calidad educativa. Aunque existen ausencias conceptuales que no aluden a él como un trabajador o agremiado, ni como profesional de la educación comprometido con la educación popular, y sí por el contrario se hace referencia al maestro como un trabajador al servicio del Estado (con dependencia laboral y administrativa de

la federación o de los estados), como un agente o empleado ejecutor de acciones decididas desde instancias donde el poder se concibe como facultad y competencia inherente a jerarquías.

El maestro con las características ya detalladas es el que el Estado considera como idóneo para operacionalizar el proyecto reordenador de la educación y de la sociedad.

Hasta nuestros días se ha hecho mayor énfasis en el reordenamiento político, presupuestario, administrativo, evadiéndose planteamientos claros y conceptuales sobre una propuesta sustentada en marcos teóricos y metodológicos que revolucionen o modernicen la institución escolar, dado que lo pedagógico ha quedado abiertamente al margen.

Las experiencias que demuestran que la preocupación central es lo administrativo y no lo pedagógico, es el hecho de que para el ciclo 94-95 en las escuelas normales del estado de México se implantó la corriente empresarial llamada Calidad Total, como estrategia de reordenación administrativa, para solucionar los obstáculos académicos, apoyada aquélla por medidas normativas y de reducción presupuestaria; aún cuando se diga lo contrario: que se presenta como la mejor opción requerida para la solución de los problemas educativos.

El programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte (1984-1988), señalaba con optimismo promisorio que con la

actuación del gobierno "se busca superar, para el año 2000, los vicios y deficiencias que la educación tradicional y lograr que el progreso de enseñanza responda íntegramente a los propósitos que sustenta la filosofía de la educación mexicana".

Se detecta a partir de esta afirmación, que según la óptica de las autoridades la inadecuada (¿mal?) preparación de los maestros es la responsable de los vicios y deficiencias que caracterizan el sistema de formación de docentes.

Para solucionar el problema se estableció el bachillerato pedagógico como antecedente obligatorio para cursar la licenciatura, a la fecha las repercusiones han sido de dos tipos: por un lado, desde el punto de vista vocacional provocó una definición prematura del alumno por una carrera profesional específica, al estudiante de bachillerato pedagógico introyecta la idea de que sólo le queda como opción la escuela normal.

Por otro lado, desde el punto de vista de la aceptación escolar, en la actualidad, en específico desde el ciclo escolar 92-93 se aceptan a estudiantes de bachilleratos diversos, fueran de instituciones particulares u oficiales. Esto es trascendente ya que por décadas las escuelas normales, con sus preparatorias anexas, preparaban desde dentro sus futuros cuadros docentes, cuidaba con celo el no permitir inscripción a estudiantes provenientes de otras instituciones, aún del mismo sistema oficial, la posibilidad de ingreso para estudiantes egresados de

escuelas preparatorias era nula, para ambos casos, no se les permitía que irrumpieran un proceso "formativo" iniciado por la normal desde la misma preparatoria.

Esta dinámica narrada evadió lo dispuesto en el acuerdo de marzo de 1984 con respecto a la obligatoriedad del bachillerato pedagógico.

Para el ciclo 94-95, los estudiantes inscritos en primer semestre de la licenciatura con bachillerato pedagógico, son rebasados numéricamente por aquellos que cuentan con otro tipo de bachillerato, considerando a instituciones oficiales y particulares. Esto por otro lado demuestra que el estudiante de las preparatorias anexas a las normales corrigió el rumbo de su elección vocacional prematura y buscó otras formas de profesionalización fuera de la escuela normal, situación no prevista por lo que se tuvo que permitir inscripción a estudiantes foráneos.

Es así que, por la diversidad de bachilleratos, en el primer año de la licenciatura existen diferencias académicas, que sobre la marcha se corrigen dado que no existe un sistema de nivelación pedagógica para aquéllos estudiantes de bachilleratos no pedagógicos.

De manera general el Plan '84, se caracteriza por ser un plan eminentemente disciplinario, aunado a una escasa relación

con la actividad profesional del magisterio. De manera análoga el perfil de egreso, ya abordado en este trabajo, se sustenta bajo criterios míticos y omnipotentes que no reconocen límites, situación que se ha revertido en detrimento del docente, dado las críticas agrias de funcionarios, autoridades en sus diversos niveles, los padres de familia, la opinión pública en general, en contra del ejercicio docente, principalmente del nivel básico, efecto provocado porque al fallar estos atributos tan magnificados son más susceptibles de ser cuestionados.

El Plan '84, considera un modelo de maestro urbano por lo que en su aplicabilidad el número de Normales Rurales, Normales Experimentales y los Centros Regionales de Educación Normal (CREN) del país, experimentaron una disminución importante en la década de los 80's, lo que provocó el descuido en la formación de maestros con orientación al medio rural, obligando al sistema educativo a habilitar a estudiantes egresados de secundaria como profesores, a través del CONALTE (Consejo Nacional Técnico de la Educación) para ejercer en el medio rural.

El nuevo plan proponía una visión diferente para las instituciones formadoras de maestros y por ende para la formación de éstos. A pesar de ello, desde su operatividad "la dimensión del cambio no fue comprendida o no se supo manejar por los responsables de dirigir el proceso... dejando la consolidación del proceso a la inercia del subsistema, lo que debilitó

gradualmente el potencial transformador de la propuesta hasta convertirla en una medida administrativa". (7)

En los primeros años de la implementación del Plan, los maestros de las escuelas normales lo único que habían experimentado es un plan de estudios nuevo, nuevos alumnos nuevas materias, nuevos problemas, pero con los mismos viejos y precarios recursos, un marcado burocratismo, un persistente tradicionalismo.

Las limitaciones de los cambios realizados en las normales y las oportunidades de los docentes que ahí laboran, por lo tanto, no permitieron, de inicio, abrigar grandes esperanzas en relación con los futuros egresados de las mismas, ya que se pensaba que poco aportarían a los cambios de los maestros mexicanos del o para el año 2000. Obviamente para esto se requiere una transformación profunda de las condiciones de trabajo de las escuelas normales, mayores y mejores apoyos materiales y técnicos, así como oportunidades reales de superación para los profesores que ahí prestan sus servicios.

No obstante elevar a grado de licenciatura los estudios de normal preescolar y primaria colocó a todos los normalistas en el mismo nivel académico, lo que significó, en primera instancia, la irrupción de una tradición cultural que caracterizaba a las escuelas normales, dado que el nuevo plan curricularmente incorporó, a partir de una transpolación, materias desconocidas

hasta ese momento en estas instituciones pero conocidas en el ámbito universitario, lo que provocó que existiera una indefinición al interior del curriculum que no permitía detectar si éste atendía procesos de formación inicial para maestros o si se atendía la formación de un pedagogo universitario.

Esta indefinición ha provocado la ausencia de una concepción clara del Plan que no establece una correspondencia entre la teoría y la práctica.

El Plan '84 a la vez eliminaba del plan anterior materias consideradas vertebrales como Didáctica General y Especial, sustituyéndolas por las de Observación de la Práctica Educativa, Introducción al Laboratorio de Docencia y Laboratorio de Docencia y los diversos cursos de Contenidos de Aprendizaje.

El plan de estudios, partiendo de su nueva visión no pedagógica, sino con fundamentos en las ciencias de la educación, cambió por un lado con aspectos que caracterizaban curricularmente a la educación normal, aunque por otro lado, en aras de conseguir el perfil de egreso ya mencionado, provocó que la formación inicial del alumno se convirtiera en un ejercicio enciclopédico, y frecuentemente (principalmente en el tronco común de la licenciatura) repetitiva, consecuencia de una cascada de información escasamente organizada, y lo que es más grave de poca utilidad para los normalistas por la ausencia de relación de

los contenidos programáticos con el ejercicio profesional de la docencia.

Como se puede apreciar en esta parte del trabajo y en sus anexos correspondientes, el plan se caracteriza por su sobrecarga (8) ya sea en el número de créditos asignados a los cursos, talleres, seminarios y laboratorios, por el número de éstos y por la carga horaria asignada a cada uno de ellos; más la suma de 4 horas extracurriculares semanales obligatorias asignadas a los diferentes clubes. Esta situación provoca que dos días a la semana el alumno permanece en la institución de 8 a 9 horas y los restantes tres, 7 horas.

La sobrecarga curricular del plan, apunta a la formación de un alumno más teórico y menos práctico. En términos comparativos este exceso no lo presentan las licenciaturas universitarias, ni aquellas ofrecidas por instituciones de carácter técnico.

Tal vez sin reconocerlo la concepción de la sobrecarga teórica (ya que la carga práctica, depende del profesor de Laboratorio de Docencia y no de la materia en sí) considera a la escuela normal como una institución de formación total, es decir terminal, negando por un lado el concepto de formación inicial y los espacios para una formación continua en el transcurso de la actividad profesional.

La situación es que en la práctica esta apreciación es reforzada dado que se apuesta demasiado a la "preparación" recibida en la normal, para que los alumnos puedan aprovechar su estancia al máximo en ella, como diría Ramiro Reyes Esparza, en tono crítico y a la vez irónico para enseñarles todo lo que deben aprender, "pues nada debe quedar fuera" (1994, p. 84). El mismo argumenta en su libro "Diagnóstico del Subsistema de Formación Inicial" que la preocupación por la sobrecarga de materias corresponde a estudios subprofesionales con una visión difusa del perfil de sus egresados, quienes deben saber todo ante la indefinición de su actividad principal.

La tarea de formar al hombre moderno, idóneo para el ejercicio docente, ha llegado a convertirse en apariencia ya que éste no se manifiesta, no ha tomado cuerpo ni consistencia en su ejercicio profesional, aún más en su actuación social, pero que paradójicamente tras y amparado en su profesionalización "nutrida de lo moderno", se hace pasar como tal.

Esta idea de apreciar lo moderno está determinada por el modo nuevo de experimentar, que rebasa por sus excesos el ámbito escolar para llegar a la transformación oficialmente muy prometida de la realidad social.

En torno a estas aseveraciones, aparecen "hilos invisibles" que sostienen el proyecto de la modernidad. Recordemos, por ejemplo, lo dicho por algunos teóricos como Bourdieu-Passeron y

más recientemente los llamados teóricos de la resistencia, que es en la educación como práctica social donde se efectúan los procesos de legitimación de la ideología y los valores dominantes (Palacios , 1984, p.p. 436-439).

Aunque por otro lado no podemos evadir las posibilidades de la escuela y por ende de la educación, ya que es aquí donde se impugnan pero también donde se crean alternativas ideológicas, donde se enfrentan los conocimientos y las actitudes del curriculum legitimado con las expectativas y las actitudes del curriculum oculto.

Es así que la educación, tanto como las escuelas, mantienen en sus prácticas un rango de relativa autonomía que pueden representar al igual que contradicciones posibilidades para proyectos alternativos.

2.- PROGRAMA PARA LA MODERNIZACION EDUCATIVA 1989-1994.

2.1. CARACTERISTICAS DEL PROGRAMA.

"Incluso un niño sabe que si una formación social no reproduce las condiciones de producción al mismo tiempo que produce, no puede durar ni un año".

CARLOS MARX.

De manera análoga a la implantación del Plan '84, El Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, suscrito por el entonces presidente Lic. Carlos Salinas de Gortari, intentaba una vez más transformar a la sociedad, distinguir a la educación como un sector imprescindible de nuestra sociedad, después del sector económico. Tengamos en cuenta que de manera evidente se establece que: "una vez concluida la negociación de la deuda externa, la modernización educativa ha sido preocupación destacada y el tema al que he dedicado -según el presidente de la República-, más tiempo y reflexión". (9)

Se busca, según se dice, realizar una evaluación y reflexión del Sistema Educativo Nacional dado los cambios que produce la globalización, para enfrentar el sistema de competencia que esta estrategia inevitablemente provoca.

Los retos generales que se detectan en el Programa aluden a la calidad de la educación, la modernización integral del sistema, y el efecto personal y social que esto provocará, como medio para lograr los grandes objetivos nacionales y para competir "exitosamente" con las naciones de vanguardia, que permita, se alude, al logro de una presencia más decisiva en el marco internacional.

En el abuso de magnificar a este sector, se cae en el educacionismo, considerando que la Modernización Educativa será elemento de redención social.

Se sabe que en el devenir de toda sociedad, el fenómeno educativo ha estado presente y muy cercano al proyecto nacional de alcances más generales, pero es en este sector -el educativo- donde precisamente se definen las tareas y estrategias que permitirán la sobrevivencia y reproducción de determinada formación social, por tanto, si desea mantenerse debe reproducir.

Visto de esta manera la reproducción está al servicio de una reproducción más general, de la formación social como tal y de la permanencia de un status quo, lo que asegurará su sobrevivencia.

La Modernización Educativa no escapa a esta categoría de la reproducción social, sólo que contiene una característica adicional: una marcada magnificencia, que se encuentra distante

de la realidad educativa que caracteriza a los niveles educativos de nuestro país.

Se aseguraba que "con la recuperación económica que ya tenemos en puerta ..." (10), lo indispensable era en segundo término modificar profundamente al sistema educativo para proveerlo de una acertada capacidad de respuesta.

Lejos estaba el proyecto modernizador y sus elaborantes de anticipar un futuro con capacidad de respuesta, tan reiteradamente prometido en el programa, su capacidad promisoría no llegó a prever el cataclismo económico de finales de 1994 y la inestabilidad económica y financiera de 1995, por lo que los principios expresados a seis años de distancia resultaron y resultan huecos, demagógicos y lejanos a una realidad política y económica que se expresa de la manera más cruda y abrupta en 1995: las falsas promesas de la modernidad.

Hay que aclarar que cuando se alude a la modificación del sistema educativo se refiere, aunque parezca obvio, a la escuela, a la forma de enseñanza y a la investigación, a la conciencia y a la participación del magisterio; responsables éstos de "llevar" a los hechos la modernización.

Por lo que respecta a los obstáculos a vencer, para acceder a un porvenir más promisorio, se precisan: la centralización, la falta de participación social y de solidaridad, el rezago

educativo, el problema demográfico y la escasa vinculación de los contenidos escolares con los avances de la ciencia y la tecnología y con el sector productivo, en suma el progreso promete un nuevo modelo de educación para la nación, cuando se hayan vencido estos obstáculos.

No es difícil darse cuenta que es en el nivel básico donde se centran los esfuerzos de la modernización, desde donde se pretende construir la anhelada educación de calidad y que, en cascada, impacte a los demás niveles educativos. Por ello existió la modificación de materias a asignaturas que consideraban que el alumno no se "perdería" en la globalidad de las áreas, ya que el estudio de las asignaturas lo "especializaba" en el dominio de los contenidos académicos, y las actividades le proporcionarían elementos para el ejercicio de un oficio, sólo que desde la propuesta la modificación evocaba un pasado añorado que ya había rendido sus mejores frutos.

Según el programa, la calidad educativa estaría incompleta si no se articulaba con la vida social y productiva por un lado, y con la innovación científica y tecnológica por el otro.

Esta articulación se obtendría, se dijo, mediante el rigor y economía del pensamiento por parte de los alumnos y de su solidaridad, que le permitiría incorporarse a una nueva cultura científica y tecnológica, de una permanente creatividad construida y fomentada desde los primeros grados escolares.

Para el logro de tan elevados propósitos se distingue al profesor como el agente principal que con su actuación habrán de cumplirse éstos, para lo cual se explicita, se requiere apoyar y promover el papel del magisterio y forjar los mecanismos idóneos en aras de lograr la calidad educativa integral.

"En síntesis, el nuevo modelo educativo, la esperanza de la nación, buscará una educación primaria universal más firme y más útil para la vida; una educación secundaria y media superior mejor definidas y más flexibles en las opciones que abre; una educación superior de excelencia e innovaciones donde el mayor financiamiento respalde la mejor organización, y una educación abierta que restituya y abra el futuro de oportunidades a los más necesitados entre nosotros". (11)

Es frecuente en el Plan la afirmación de que la educación será la palanca de la transformación y a la vez medio para desarrollar nuevas capacidades, se citan entre otras tareas: generar una estructura productiva, liberadora y eficiente, con el auxilio del conocimiento científico y tecnológico, capacidad para fortalecer la solidaridad social, la identidad nacional y la cultura científica y tecnológica.

Aunque no debemos olvidar que todos los propósitos de la Modernización están justificados con principios económicos, dado que se establece que la nación, con el apoyo educativo, debe

estar a la altura del mundo contemporáneo, entendámoslo como un mundo en competencia, cambiante en el trabajo productivo.

De manera global el Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994 asignaba a la educación, considerada moderna, las siguientes tareas:

- 1.- Responder a las demandas sociales.
- 2.- Estar en correspondencia con los propósitos del desarrollo nacional.

En forma particular, a partir de las generalidades anteriores, el modelo de educación moderna presenta las siguientes características, desde el punto de vista oficial, que según se cree permitirán la realización de cambios estructurales, que por consecuencia no fomenten el status quo social, entre los que podemos citar:

- Reiterar el apoyo educativo contenido en la Constitución y a su vez fortalecerlo.
- Eliminar las desigualdades y las inequidades geográficas y sociales.
- Ampliar, diversificar los servicios y complementarlos con modalidades no escolarizadas.

- Acentuar la eficacia de las acciones, preservar y mejorar la calidad educativa.

- Integrar armónicamente el proceso educativo con el desarrollo económico.

- Reestructurar su organización - del modelo - en función de las necesidades del país y la operación de los servicios educativos.

Complementariamente, se afirma, que los cambios estructurales que experimenta la educación moderna apunta hacia perspectivas dirigidas a un mejoramiento social:

1.- La democracia: entendida desde la posición constitucional como régimen jurídico y sistema de vida.

2.- La justicia: cuyo propósito es que los beneficios de la educación lleguen a todos los núcleos de la población, ofreciendo para ello buenos servicios educativos.

3.- El desarrollo: establece una correspondencia entre los niveles educativos con la productividad lo cual, se cree, impactará en el bienestar de vida de los mexicanos.

Las características de este programa, atendiendo a su discurso modernizador, no puede evadir hablar de la calidad de la educación, abordada ésta desde una perspectiva instrumental, que adolece de categorías históricas y epistemológicas.

El enfoque dado a la calidad de la educación en el Programa para la Modernización Educativa, se fundamenta en cinco características distintivas: los contenidos escolares, los métodos de enseñanza aprendizaje, la formación y actualización de los maestros (ésta con privilegio sobre las demás), la articulación de los niveles y la vinculación de los procesos pedagógicos con los avances de la ciencia y la tecnología.

2.2. LA FORMACION DOCENTE EN EL PROGRAMA PARA LA MODERNIZACION EDUCATIVA.

De los elementos base que integran el Programa se privilegia la formación y actualización de los maestros como una tarea fundamental del gobierno y de las diversas instituciones a quienes compete esta tarea de apoyo al magisterio.

Adicionalmente se habla de mecanismos de reconocimiento, que de manera optimista y convencimiento ingenuo, apuntan al logro de mejores condiciones de vida. Habría que preguntarnos primeramente

si la formación docente responde sólo al logro de mejores condiciones de vida o responde a principios más totalizadores y personales.

La formación de maestros, bajo la óptica tecnocrática del Programa, considera que con el auxilio de la comunicación y el uso de tecnologías aplicadas a este campo habrán de contribuir a reforzar los procesos de formación y actualización de todos los docentes de todos los grados y niveles educativos.

¿Será acaso necesario para lograr óptimos niveles de formación, contar sólo con medios de comunicación y el "uso de otras tecnologías"?

Aún más, se precisa que la adecuación de los contenidos y los métodos educativos en correspondencia con el ejercicio profesional del maestro serán los motores para realizar las transformaciones en las comunidades donde se trabaja, obviamente de manera conceptual el deber ser del maestro queda definido de la siguiente forma: "la de ser en las aulas el docente promotor del proceso de modernización social" (12). De manera reiterada el Programa en general y el apartado que corresponde a la formación docente en particular fomentan la omnipotencia de la formación docente; existe exageración al aseverar que el docente comprenderá y contribuirá a transformar la realidad económica, política, social y cultural de la nación. Como puede apreciarse

desde esta perspectiva no existen límites para la formación y se penetra a los terrenos del educacionismo.

El subsistema de formación, se menciona en los elementos de diagnóstico, había acumulado en los últimos años una serie de dificultades que obstaculizaban el desarrollo del subsistema, entre los que destacan los siguientes:

- Las normales no alcanzaban un óptimo desarrollo en sus tareas académicas.
- La falta de racionalidad en la oferta educativa e inadecuado aprovechamiento de su personal.
- La existencia de obstáculos administrativos para el libre tránsito de alumnos y maestros, tanto entre las instituciones formadoras de maestros como en la educación superior.
- La falta de programas, con carácter de permanentes que apoyen la actualización de docentes que laboran como formadoras de maestros.
- Insuficiencia de recursos financieros, de materiales de apoyo y la subutilización de la planta física.

- Las modificaciones constantes de los planes de estudio en tiempos relativamente cortos, y aún cuando su eficacia ha sido evaluada, manifiestan en su mayoría características que hacen caso omiso de las particularidades que son propias de las diferentes regiones del país.

- Los programas observan vacíos importantes en áreas de conocimiento como ecología, salud y sexualidad ignorando con frecuencia los avances tecnológicos.

- Se subordina la formación a la acumulación de conocimientos -si este aspecto en particular arrojó el diagnóstico, el proyecto modernizador acentuó más esta característica hasta convertirla en enciclopédica-. dejándose de lado la reflexión, la construcción teórica, la creatividad, la innovación y la vinculación entre la teoría y la práctica.

En 1989 cuando se elaboró el Programa para la Modernización Educativa, el Plan '84 (o Plan de 7 Años), tenía cinco años de operación, y los síntomas que caracterizaban al subsistema de formación, en un lapso corto de tiempo, eran por demás preocupantes. Es de entender entonces que el subsistema se encontraba en una severa crisis, por lo que el anhelado redentor: el maestro del año 2000, por los elementos que arrojó el diagnóstico, habría que esperar un poco más de tiempo para su "creación".

A la propuesta fallida para la formación de docentes profesionalizados que prometía la Revolución Educativa, se responde cinco años después con una nueva propuesta fundamentada en un proyecto modernizador de intenciones y alcances más generales "la modernización requiere que la formación de profesionales de la educación atienda las necesidades sociales, regionales y locales; haga de la investigación un sustento del proceso enseñanza-aprendizaje, vincule la teoría con la práctica relacionando al estudiante con la comunidad; promueva en el futuro docente la capacidad de crítica, y se oriente más a la resolución de problemas que a la acumulación de información". (13)

Se redefinió la filosofía del proyecto, aunque no existió modificación curricular en los programas para la educación normal.

En el nivel básico sí existió modificación curricular, lo que desfasaba a la formación inicial y el ejercicio profesional del egresado normalista.

Comparativamente lo que propone el Plan '84 y el proyecto modernizador del Estado, en esencia contiene los mismos elementos: sobrecarga de contenidos y de horarios, repetición de contenidos, magnificación de la labor docente y de la educación.

A esta situación crítica a que hace alusión el Programa acerca del subsistema de formación inicial, se cree que con una propuesta elaborada con idénticos elementos, pero de mayor exigencia para el maestro, se podrán salvar los obstáculos que no permitieron en el futuro inmediato el desarrollo y fortalecimiento para la formación de docentes.

Se ha detectado hasta el momento que la interpretación oficial acerca de la crisis de la educación se pretende resolver con criterios exclusivamente educativos, en primera instancia lo planteado resulta obvio, pero recordemos que la educación no se mantiene ajena a la influencia de otros sectores que la mayoría de las veces la condicionan, por tanto, desde otro criterio de interpretación podríamos decir que la crisis de la educación es el resultado de una crisis estructural de la sociedad. En un sistema como el nuestro detectamos desde los dos últimos sexenios, acentuándose en el presente, que la excesivas exigencias del modelo económico (con la ilusión de ingresar a la apertura comercial internacional, al primer mundo, al mundo globalizado), provoca complejas repercusiones en diversos ámbitos sociales, incluyendo el educativo, lo que margina y niega todo principio pedagógico.

Sin la intención de obviar preguntémonos si los problemas pedagógicos son preponderantemente problemas didácticos, o si estos problemas pedagógicos están ligados a problemas culturales y políticos de mayores alcances.

La óptica interpretativa de Gramsci que es la que se ajusta a este planteamiento, es clara al decir: "¿puede haber una reforma cultural, es decir, elevación social de las capas deprimidas de la sociedad, sin una precedente reforma académica y un cambio en la posición social y en el mundo económico?" (14). Gramsci trata de decirnos que para superar la crisis de la educación, debe existir un programa de reforma económica que integre a todos los sectores sociales.

Después de plantear lo anterior, volvamos al Programa para la Modernización Educativa, y veamos cuáles son las estrategias que se operan para superar la crisis que aqueja al subsistema de formación.

Entre los objetivos destacan: formar profesores cuya capacidad profesional, conciencia, responsabilidad y actitud de servicio responda a los retos que plantea el desarrollo cualitativo de la educación nacional asociado a la modernización del país y modernizar académica y administrativamente las instituciones de educación normal y actualizar su planta docente.

Con los objetivos ya planteados, el proyecto modernizador define sus estrategias en torno a la formación de docentes las cuales se dirigen a que ésta se convierta en un proceso de educación continua, que se inicie con la formación profesional y que se prolongue con la actualización permanente y la superación

académica "dentro de un marco de renovación constante" que impulse la reflexión y la creatividad en la práctica educativa.

En lo que respecta a los recursos materiales que apoyarán la operatividad de las estrategias, se utilizarán, se menciona, la tecnología más avanzada (computadoras y videocasseteras), los medios de comunicación social (televisión y antena parabólica) que coadyuvarán a los procesos de formación.

Cabe destacar que estos apoyos materiales, en ocasiones insuficientes, dada la elevada población escolar, han sido utilizados en escasas ocasiones para los fines que fueron creados. El sistema de cómputo equipado con recursos económicos aportados por la sociedad de padres de familia (y no por el Estado), sólo es utilizado dos horas semanales durante el tercer semestre; lo que representa poca carga horaria dada a esta actividad, si se confronta con las exigencias del Programa, agreguemos que un solo equipo de computación es utilizado en clase por dos alumnos, o en otros casos el alumno recibe clase cada quince días para que pueda usar él solo un equipo de computación.

Al respecto la población escolar parece multiplicarse dado la insuficiencia de equipo, lo que obliga a "hacer más con menos y mejor", justificación muy usada en momentos de crisis.

Cierto es también que se dotó (1991) a las escuelas normales de avanzados medios de comunicación, como la antena parabólica, utilizada sólo en una ocasión para el Programa Emergente de Actualización de los Maestros (PEAM) y hasta la fecha no ha sido utilizada nuevamente.

Dentro de las acciones principales que se habían de ejercer para fortalecer innovar (modernizar) al subsistema, existe una que en nuestros días recobra vigencia y es la que se refiere a la revisión de contenidos de los planes de estudio, que se pensaba era necesario para adecuarlos a las necesidades educativas actuales del país, considerando por una parte la solución de problemas presentes y, por otra, el requerido equilibrio entre los medios urbano y rural en que habrán de ejercer los futuros maestros.

Al respecto, es generalizada la interrogante entre la planta docente y estudiantil de las escuelas normales de que, por qué si en el nivel básico existió modificación curricular producto de la modernización educativa, en los programas de las escuelas normales no se consideró, ¿En dónde se ubicó la propuesta de modernización de los contenidos programáticos en la formación inicial de las normales?

Existió sólo un encuentro hasta 1994 que reunió en la ciudad de Toluca al personal docente de las escuelas normales del estado de México, que tímidamente intentaba de forma, desde el punto de

vista didáctico, superar los problemas que aquejaban al subsistema de formación inicial y no de fondo los contenidos curriculares. De principio las restricciones: - sólo profesores del 5o. y 7o. semestres, sólo modificar y sugerir nueva bibliografía sin modificar el contenido programático, libertad para compartir experiencias didácticas y acordar la forma didáctica en que se trabajará el contenido.

La necesidad general de la reunión era la modificación de contenidos; la respuesta: - no existe orden del Departamento de Educación Superior para la modificación de los contenidos programáticos y menos aún para la modificación curricular.

La reunión tuvo cariz de academia y no de cuerpo colegiado, no cumplió con el principio recomendado por el Programa para la Modernización en lo que respecta a la modificación de contenidos, no existió cambio relevante, mucho menos reforma integral de fondo. Lo que se obtuvo de la reunión en coordinación con el Departamento fueron dos libros que eran las sugerencias metodológicas para abordar los contenidos temáticos para el 5o. y 7o. semestres.

2.3. LA FORMACION DOCENTE EN EL ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACION DE LA EDUCACION BASICA.

Sin duda alguna el sexenio 86-94 significó para la historia de nuestro país, un periodo con hondas y dolorosas transformaciones casi siempre retrógradas, que en el plano discursivo delineaban un mundo por venir lleno de encantadoras posibilidades de progreso en todos los órdenes, sin embargo, las promesas de la modernidad al final del sexenio pusieron en jaque el porvenir idílico que propusieron y develaron la ilusión de lo perfecto y la incapacidad de proponer un ideal mundo feliz.

A nuestros días los cambios repentinos y cotidianos nos sorprenden, los mitos se desmistifican (por ejemplo el de la paz social tan en voga en el sexenio salinista), lo que se creía continuo se rompe y las promesas por venirse, que satisfacerían nuestros anhelos y necesidades, principalmente económicas y sociales no se cumplieron.

La educación bajo estas interpretaciones no escapa a este marco de desilusiones ya que se convierte en uno de los principales refugios de las desilusiones del porvenir, gestadas, como ya se dijo, en la modernidad.

Sin embargo, el proyecto educativo que impulsaba el sexenio salinista en vez de dar pasos firmes por haberse formulado con

razones seguras y consistentes se vio envuelto en la vorágine de una serie de análisis y discusiones donde participaban los sectores involucrados en la educación y aún aquellos que no participaban dentro del sector, pero que no dejaban de vertir sus opiniones.

Resulta sintomático que en el sexenio referido, por la SEP hayan pasado cuatro titulares, Manuel Bartlett Díaz, Ernesto Zedillo Ponce de León, Fernando Solana y José Angel Pescador Osuna, y que al inicio del actual sexenio Fausto Alzati asumiera la titularidad de la Secretaría bajo el desacuerdo de la oposición y que finalmente abandonó el puesto público ya que se comprobó que no cumplía con los requisitos académicos para el ejercicio de su función.

El cambio de titulares se debió primero a la inconsistencia, falta de claridad, exagerada trascendencia, abuso de tecnicismos, y mezcla de teorías pedagógicas que sustentaban el proyecto educativo denominado "Hacia un Nuevo Modelo Educativo" y su complemento llamado "Perfiles de Desempeño para Preescolar, Primaria y Secundaria", lo que obligó a Manuel Bartlett Díaz dejar la Secretaría y que lo relevara Ernesto Zedillo Ponce de León, con la idea de reorientar y redefinir el proyecto educativo y llevar a feliz término la polémica en torno a los libros de texto, en especial los de Historia de México.

En segundo lugar, los relevos de los secretarios respondieron a cuestiones políticas que preparaban el campo para las nuevas elecciones.

Como consecuencia de esta vorágine se firma el 18 de mayo de 1992 el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica", suscrito por el Presidente de la República Lic. Carlos Salinas de Gortari, el Secretario de Educación Pública Ernesto Zedillo, la Secretaria General del SNTE Profra. Elba Esther Gordillo y todos los gobernadores de la República.

Cabe destacar que el Acuerdo no se sometió a foro de ninguna índole y que en su firma no participaron otras agrupaciones sindicales magisteriales con que cuentan algunas entidades federativas del país.

En primera instancia, los sectores que firmaron el acuerdo se proponían transformar el sistema de educación básica, solamente, para que impactara en la vida democrática del país y que en estrecha relación con la capacidad productiva proporcionara conocimientos y capacidades que permitieran a los individuos la movilidad social y la promoción económica; todo esto sustentado bajo la corriente denominada liberalismo social. Esta de manera oficial interpreta a la educación como "un pilar de desarrollo integral del país. El liberalismo social ofrece las pautas de una educación pública de calidad, que prepare a los mexicanos para el desarrollo, la libertad y la justicia". (15)

En los años presentes después de haberse signado el Acuerdo podemos contrastar las aspiraciones de entonces con las manifestaciones reales que se presentan en nuestros días: preguntémosnos si hemos fortalecido la soberanía y la presencia de nuestro país en el mundo, si hemos construido una soberanía nacional en crecimiento y con estabilidad y si hemos fundado una organización social en la democracia, la libertad y la justicia.

La educación como ámbito decisivo para el futuro de la nación se encuentra presente en cualquier estructura social, el consenso al respecto es unánime, pero existe una disyuntiva: transformar el sistema educativo para transformar las estructuras económicas o transformar las estructuras económicas para transformar el sistema educativo.

El Acuerdo elige la primera opción aunque de antemano sabe que las posibilidades de éxito son pocas ya que los educandos poco pueden hacer para lograr cambios significativos dentro del marco de un liberalismo social. Este como doctrina del Acuerdo no reconoce límites al asegurar que "la educación básica impulsa la capacidad productiva de una sociedad y mejora sus instituciones económicas, sociales, políticas y científicas, puesto que contribuye decisivamente a fortalecer la unidad nacional y a consolidar la cohesión social, a promover una distribución más equitativa del ingreso, a fomentar hábitos más racionales de consumo..., a facilitar la adaptación social al cambio tecnológico. Además una buena educación básica, genera niveles

más altos de empleo bien remunerado, una mayor productividad agrícola e industrial, y mejores condiciones generales de alimentación y de salud, y actitudes cívicas más positivas y solidarias". (16)

En el terreno discursivo no existe reconocimiento de fronteras, pero aquellos que participamos dentro de la educación nos encontramos con obstáculos, desde los pedagógicos hasta los económicos que la Modernización Educativa no permite resolverlos y sí por el contrario los ha acentuado.

El Acuerdo vuelve a realizar un nuevo diagnóstico del estado que guarda el nivel básico (17). A tres años de la puesta en marcha de éste es alarmante que los resultados no sean del todo favorables.

Para 1992 se reafirmaba que la calidad de la educación básica era deficiente, aunque las causas no se señalaban, sólo se revelaban consecuencias de peso que adjudicaban culpabilidad a la formación docente y a la función de la escuela: no proporcionan el conjunto adecuado de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores necesarios para el desenvolvimiento de los educandos. Lógicamente para los firmantes del Acuerdo esta situación no contribuía al progreso social y al desarrollo del país.

Parte del diagnóstico aludía, por otro lado, que la incipiente calidad de la educación se debía a la falta de incentivos y a la marcada ausencia de capacidad para motivar al magisterio del país.

En suma el Acuerdo Nacional reconoce en la educación uno de los campos decisivos para el porvenir del país, y se plantea superar los obstáculos mediante tres aspectos esenciales para proporcionar una educación de calidad y con cobertura suficiente: la reorganización del sistema educativo, la reformulación de contenidos y materiales educativos, y la revaloración social de la función magisterial.

Para fines del trabajo sólo me referiré al tercer aspecto que hace alusión a la Revaloración Social de la Función Magisterial. Este comprende seis apartados de los cuales se abordarán la formación del maestro y la carrera magisterial, omitiendo los que se refieren a su actualización, el aprecio social por su trabajo, salario profesional y la vivienda.

2.3.1. REVALORACION DE LA FUNCION MAGISTERIAL.

La figura y función educativa y social del maestro encierra dos atributos, que no siempre coinciden, protagonista o saboteador, que a su vez pueden ser señalados como el éxito o fracaso de políticas implementadas.

No es difícil darse cuenta que la Modernización Educativa conceptualiza al maestro en su deber ser, en estas dos posiciones ambivalentes: por un lado lo considera protagonista dentro de la transformación educativa de México, pero que a la vez y anticipadamente, lo señala como el culpable de posibles fracasos, de estrategias operadas al decir que "sin su compromiso decidido, cualquier intento de reforma se vería frustrado". (18)

Obviamente desde el marco normativo la eficacia de la transformación del nivel básico reside en el protagonismo del maestro y así lo estableció Ernesto Zedillo como titular de la SEP, al presentar el Acuerdo Nacional a la Cámara de Diputados el 22 de mayo de 1992: "Es el maestro quien infunde la curiosidad intelectual y ayuda a formar el carácter, quien transmite los conocimientos, quien sirve de ejemplo a niños y jóvenes para su entrega y dedicación. En México, además, el maestro ha forjado toda una noble tradición al identificarse y contribuir siempre a las mejores causas de la sociedad" (Documento. Presentación de Ernesto Zedillo ✽. 1992, p. 10).

A tales atributos y tareas que el maestro deberá desempeñar el Acuerdo lo revaloriza con los seis aspectos ya mencionados.

2.3.1.1. FORMACION DEL MAESTRO.

En correspondencia con un "auténtico federalismo" los establecimientos dedicados a la formación de docentes pasarán a jurisdicción estatal. Los gobiernos estatales asumirán la responsabilidad, con su grado de experiencia y sus propios recursos. Aunque su ambigua autonomía no le permita contemplar cambios curriculares.

Las instituciones educativas dedicadas a la formación de maestros, como el Acuerdo lo establece, en su calidad de federalizadas y en el uso de sus libertades que este concepto les confiere siguen estando limitadas por la normatividad de organismos centrales, ya que éstos expedirán los "lineamientos conducentes" para que los estados establezcan sus sistemas de formación inicial, actualización, capacitación, superación e investigación.

La política implementada conlleva un doble riesgo: por un lado puede ser la posibilidad de adaptar los planes y programas de formación inicial a las necesidades locales y regionales; y

por otro, puede acentuar las desigualdades dadas a los diferentes niveles de desarrollo que existen en cada uno de los estados del país. Por lo que pueden presentarse diferencias en la preparación y calidad de los recursos humanos y materiales.

Este doble riesgo nos lleva a cuestionarnos si realmente el federalismo así planteado responde a válidos anhelos por adaptar planes y programas para la formación inicial del magisterio a las necesidades regionales y locales; o si por el contrario el Estado manifiesta en ello su incapacidad por mantener el nivel de educación básica a nivel nacional como era tradicional por varios decenios.

Para la formación inicial, el Acuerdo es reiterativo al hablar de lo que ya se hizo: acerca del tronco común y de sus opciones, de sus sustentos y posibilidades, elementos normativos éstos que ya están establecidos en el Plan '84.

Paralelamente se promete una reforma curricular a fin de evitar la dispersión de los actuales planes de estudio, sólo que no se puede hablar de dispersión ya que los planes son los mismos que establece el Plan '84, y la modificación curricular, todo parece indicar, comenzará para el ciclo escolar 1997-1998.

La reforma a la educación de darse, según lo establece el Acuerdo, "comprenderá la simplificación de requisitos y la reducción de plazos de estudio para la carrera normal". (19)

El intento de modificación dejó entrever una posible desprofesionalización de los estudios normalistas, porque se pensó por un tiempo que las escuelas normales volverían a su antigua estructura formando docentes subprofesionales.

2.3.1.2. CARRERA MAGISTERIAL.

Aunque la estrategia denominada Carrera Magisterial, se mantiene parcialmente alejada de la formación inicial propia de las escuelas normales, los egresados de estas instituciones se vuelven a encontrar en su trabajo profesional con políticas que tienden a reafirmar la tendencia a la adquisición de modelos del "buen maestro".

Ante una crisis de la educación tan evidente que se refleja en los modelos del ejercicio docente, la modernidad recurre a la elaboración de nuevos modelos idílicos (caso específico el Programa de Carrera Magisterial que promueve un nuevo modelo acerca de lo que debe ser y hacer un maestro) investidos de certezas que prometen un porvenir perfecto, de progreso, de redención, de "impulso decidido al arraigo y motivación del maestro..., estimulante de una calidad de la educación, establecedor de un mejoramiento profesional y material, y de la condición social del maestro". (20), en suma sin conflictos en

una profesión feliz. Pero más allá de la "tendencia a modelizar" (Carrizales, 1990, p. 17), el modelo no sólo sugiere, sino impone una y única interpretación de la realidad, partiendo de planteamientos morales acerca de lo bueno y lo malo que encierra el ser maestro, de interpretaciones maniqueas del quehacer docente que partiendo de lo evidente y lo oculto califican procesos y comportamientos como lo que es verdad y lo que es mentira. Esto suele tergiversar no sólo la interpretación que hace el docente acerca de sus aconteceres cotidianos, sino que manipulan su juicio al mismo tiempo que lo alienan para llegar a ser como el modelo, para llegar a ser "el mejor maestro".

No es exagerado decir que el instrumento Carrera Magisterial es un modelo que como ideal intrínsecamente posee elementos y procesos que califican a su vez que descalifican lo que debe ser el maestro (el buen maestro), el alumno, la escuela, en suma la educación. La lógica es: a mejor salario mejor calidad de la educación.

"Su propósito consiste en que esos maestros puedan acceder dentro de la misma función a niveles salariales superiores con base en su preparación académica". (21)

El Programa de Carrera Magisterial promete amplias posibilidades para dar atención a las deplorables condiciones de trabajo, al deterioro y falta de reconocimiento en que se encuentra el magisterio nacional, situación que no ha sido

cumplida dado que el planteamiento se ubicó en un porvenir idílico.

"La Carrera Magisterial es un sistema integral de promoción horizontal, el cual incluye un esquema de mejoramiento salarial que estimulará la profesionalización, actualización y arraigo, al mismo tiempo que promueve una mayor participación del docente en su escuela y comunidad". (22)

Las constantes referencias que hacen los profesores y los formadores de profesores en el sentido de que se ven obligados a buscar otras formas de trabajo para obtener un ingreso extra, la escasa motivación para continuar estudiando y la pérdida gradual de la aspiración por acceder a un puesto burocrático o sindical sólo por que se gana mejor y el poder que representa, son ahora factores, que a decir de la SEP, el SNTE y el ejecutivo federal, pueden ser superados por este instrumento.

El Programa por sí mismo pretende ser un mecanismo generador de condiciones satisfactorias de trabajo, aunque sólo llegue a ser un paliativo económico, que poco a poco se aleja a su función de orientar y crear un clima académico de decidida superación personal.

A continuación se mencionará de manera simplificada las principales características del programa dado a conocer en Los

Pinos el 14 de enero de 1993 y puesto en marcha en el estado de México el 3 de febrero del mismo año.

OBJETIVO GENERAL:

Elevar la calidad de la educación nacional a través del reconocimiento e impulso a la profesionalización del magisterio y del mejoramiento de las condiciones de vida y laborales de los trabajadores de la educación. (23)

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- Estimular la labor de los mejores maestros.

- Reforzar el interés en la actuación profesional del magisterio al ofrecer mejores niveles de remuneración a mayor calidad docente.

- Reconocer el desempeño y la permanencia del maestro en el servicio docente, así como la preparación académica, sus conocimientos y la asistencia a cursos de actualización.

- Promover el arraigo profesional y laboral de los docentes en el nivel educativo y en el lugar donde trabajen...

- Promover una amplia participación del maestro en la escuela y en la comunidad, propiciando un mayor reconocimiento a la actividad docente... (24)

El Programa está integrado por cinco factores, que evaluados determinan el ingreso y la promoción de los docentes frente a grupo, docentes en funciones directivas y docentes en actividades técnico-pedagógicas, cuya ubicación se encuentre sólo en el nivel básico:

PONDERACION DE LOS FACTORES A EVALUAR EN LA CARRERA MAGISTERIAL.		
FACTOR.	PUNTUACION MAXIMA.	PORCENTAJE.
1.- ANTIGÜEDAD	10	10.0 %
2.- GRADO ACADEMICO	15	15.0 %
3.- PREPARACION PROFESIONAL	25	25.0 %
4.- ACREDITACION DE CURSOS DE ACTUALIZACION, CAPACITACION Y SUPERACION PROFESIONAL.	15	15.0 %
5.- DESEMPEÑO PROFESIONAL.	35	35.0 %
LA PONDERACION ES CON BASE EN PORCENTAJES DE UN TOTAL DE 100 %		

Gobierno del Estado de México. Carrera Magisterial. Prontuario.
1° Vertiente. Toluca, Méx., 1994. pág. 6.

Los factores al traducirse en criterios de evaluación, medidos por un sistema y un Organismo de Evaluación Escolar (O.E.E.) tienen como propósito, según se cree, cumplir los objetivos de

elevar la calidad de la educación y de estimular a los mejores maestros del nivel nacional.

Conforme a lo que está establecido la finalidad del Programa consiste en determinar, mediante "una evaluación integral y objetiva", las características y perfiles necesarios para que los docentes puedan incorporarse y gozar de los beneficios del Programa.

La crisis actual del sistema escolar, se manifiesta como "ojo de agua" que da origen a diversas interpretaciones que buscar su origen, sus evidencias, su conocimiento y completa solución.

Vencer el obstáculo de la crisis educativa ha llevado al Estado en general y a sus funcionarios educativos en particular a burocratizar las posibles alternativas, el Programa de la Carrera Magisterial es un claro ejemplo, creando modelos, cuya posibilidad de ganar más nos conduce a la alienación de elementos tales como: el saber (pero el saber medido), la efectividad, el cumplimiento, la competencia, los valores, la puntualidad; que en el plano de la inconsciencia despersonalizan al docente, donde su percepción y juicio, tergiversado por la modernidad, está convencido de que el modelo conduce al porvenir, sin contemplar que en ello se penetra a una dominación, que simbólicamente se transforma en violencia para ellos y más aún para aquellos que se manifiestan como no partidarios del modelo y como tal se

perciben como desiguales (25), ya que no es sencillo poder vislumbrar otra posibilidad que no sea la tendencia a concebir el orden como porvenir.

Generalmente la obsesión a modelizar pensada o no, aceptada o no, sabido o no es una tendencia a elaborar "mundos felices", plenos de orden, homogeneidad, sin conflictos y sin historia..., valora el orden sobre el desorden y por sobre todo tipo de conflicto". (26)

La docencia como otras tantas actividades es tradicional pensar y en consecuencia actuar tomando como referencia las presencias y negando las ausencias, que en un marco de modernidad se le crean modelos diseñados y justificados por lo ideal, por cuanto a que nos miden y nos medimos, nos jerarquizan y valoran:

- ¿ya entraste a Carrera Magisterial?.
- ¿cuánto sacaste?.
- Para mí ha sido "corretiza magisterial".
- Pues para mí ha sido una carrera de obstáculos.

Pero en la crítica a la modernidad, a sus promesas no cumplidas, se hace cada vez más necesario, la medición, la despersonalización, por que a partir de los resultados obtenidos que arrojan los instrumentos del Programa, nos juzgan y nos juzgamos, nos valoran:

- Que mala "suerte", no entré.
- Por no entrar ya "perdí" unos buenos pesos.
- Iré a los cursos de actualización para no quedar fuera.
- Si no "la hago" en este periodo ya no concurso.

- "Al magisterio se le ofrece la oportunidad de incrementar sus remuneraciones pero, al mismo tiempo, el magisterio se compromete a que, a través de mecanismos de evaluación, sean los mejores maestros los que reciban el beneficio":
 Gaceta Acción Educativa No.20. Suplemento Especial: Carrera Magisterial. Enero-febrero 1993. pág. 3. La letra cursiva se hizo para darle mayor énfasis a la expresión.

Estas interpretaciones de los docentes nos conducen a planos de pensamiento que tienen que ver con: no soy igual que el modelo, o casi soy igual al modelo o casi soy igual al modelo por que me acerco al como debo ser (cumplir total, parcial o incumplir los requisitos de Carrera Magisterial) lo que implica que el deber ser a la vez que uniforma despersonaliza y a la vez que seduce consensa.

Ciertamente nos enfrentamos a una carrera análoga a un juego de maratón de conocimientos, pero adicionada con conductas que nos miden, por ejemplo: asistencia, participación en la comunidad, relaciones interpersonales, cuidado del mobiliario,

etc. Cumplir los requerimientos administrativos evade el problema de la formación, del modelo y de su problematización y conceptualización, dando salida al problema con la construcción de un modelo burocrático para llegar a ser el "buen profesor".

La seducción por llegar a ser "el mejor" , por ganar más dinero, por vencer (querer, buscar y competir), no es otra cosa que una más de las manifestaciones de la modernidad que llevada al plano de la pedagogía para ser reflexionada, revela uno de los problemas más vigentes que es el que se refiere a la formación inicial de los sujetos.

Bajo esta percepción de la tendencia hacia la construcción de modelos, nos revela que la formación del sujeto (docente) está cimentada en la uniformidad despersonalizante, promotoras del orden, del control y de la medición, donde las certezas y las presencias enmarcan sus procesos formativos porque dan seguridad y confianza, descalificando y no reelaborando los errores, las ausencias, angustias y lo desconocido porque la conflictúan.

El valor de la formación y del modelo se dirige al "ver claro", a lo evidente (para otros lo existente) para sujetarlo a la normatividad.

CITAS BIBLIOGRAFICAS.

- (1) Gaceta/SEP. Revista Secretaría de Educación en el Estado de Michoacán. No. 17. Morelia, Mich. 1995.
- (2) Si se desea una mayor información sobre el tema consúltase el Acuerdo del 22 de marzo de 1984.
- (3) SEP. Acuerdo del 22 de marzo de 1984. pág. 7.
- (4) Idem. pág. 31.
- (5) Para un estudio más profundo de este tópico, consúltase la obra de Angel Díaz Barriga *La Tarea Docente*. Edit. Nueva Imagen. Méx.
- (6) CURSOS: Conjunto de sesiones organizadas principalmente por el docente, donde se presentan los aspectos teórico-prácticos de una asignatura. Su objetivo principal es que los alumnos adquieran elementos conceptuales básicos. "Se da esta denominación a la unidad didáctica que marca su énfasis en la comprensión de aspectos teóricos de una determinada área de conocimiento más que en el desarrollo de actividades específicas. EL curso puede proporcionar una visión panorámica, a nivel de introducción, o bien ser de especialización de una temática específica".(*)

LABORATORIO: Conjunto de sesiones organizadas por el docente en donde se aprenden y utilizan técnicas para analizar las propias conductas y la de los demás; así como aprender comportamientos y ensayar nuevas alternativas de acción.

"Es una forma de trabajo que permite profundizar en la reflexión sobre las actitudes individuales y grupales, en relación a las habilidades necesarias para el desempeño de una actividad, a partir de ejecución de las mismas, por ejemplo un laboratorio de docencia, donde los participantes reflexionan sobre sus propias actitudes docentes con la ayuda del grupo. Implica partir de una teoría que en el caso del ejemplo sería la docencia, a partir de la cual analizarán situaciones concretas en que ha participado el alumno."

En un laboratorio se debe llevar un registro de la evolución del grupo así como delimitar los criterios con base en los cuales se practicará la retroalimentación. El laboratorio, concebido en esta forma, es un espacio de reflexión y puede utilizarse

para la formación en diversas formas profesionales". (*)

TALLERES: Conjunto de sesiones organizadas por los docentes y/o alumnos orientadas a aprender y poner en práctica técnicas para elaborar materiales, planes de acción, instrumentos de evaluación, procesamiento de datos, etc.

SEMINARIO: Conjunto de sesiones organizadas entre docentes y/o alumnos destinadas a cuestiones críticas planteadas como problemas, en donde el aporte de los equipos o comisiones de trabajo desarrollarán diversos tipos de alternativas de solución.

"Es un evento didáctico que centra la acción pedagógica en la investigación que realizarán los participantes. Implica una organización que facilite a los miembros del seminario que pueden presentar los avances del trabajo de investigación acordados para su discusión y retroalimentación.

Los seminarios pueden ser monográficos, o sea, cuando todos los miembros abordan un tema desde diferentes puntos de vista, etc. El seminario implica que los participantes elaboren puntos las pautas generales del marco teórico, así como que eboce en líneas generales la metodología a seguir. En última instancia, los seminarios pretenden la producción de nuevos conocimientos a partir del trabajo de investigación". (**)

(*) PANSZA, Margarita. "Elaboración de Programas"; en "Operatividad de la Didáctica". Edit. Gernika, México, 2a. edic., 1987, pp. 18-19.

- (7) Reyes Esparza, FAMIRO. Diagnóstico del Subsistema de Formación Inicial. Fundación INTE. México 1994. pág. 82
- (8) La muy mencionada sobrecarga provoca dos efectos inmediatos, uno es la repetición de contenidos, y otro, es que en el trabajo académico las posibilidades de profundización teórica se limitan, precisamente por la sobrecarga de contenidos.
- (9) Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. Poder Ejecutivo Federal, 1989. pág. 11. Las cursivas son mías.
- (10) Idem. pág. iv.
- (11) Idem. pág. xi.
- (12) Idem. pág. 63.
- (13) Idem. pág. 70.

- (14) Gramsci, Antonio. *La Alternativa Pedagógica*. Nova Terra, Barcelona pág. 109.
- (15) *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. 13 de mayo de 1992.
- (16) Idem.
- (17) Un primer diagnóstico fue realizado para el nivel básico en el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. Puede consultarlo en el II capítulo del documento el cual se refiere a Educación Básica.
- (18) Doc. cit. Acuerdo Nacional...
- (19) Idem.
- (20) Idem. el subrayado es mío.
- (21) Idem.
- (22) Gobierno del Estado de México. S.E.C.y B.S. *Carrera Magisterial*. *Frutuario*. 1º Vertiente. Toluca, Méx., 1994. Pág 24.
- (23) Gobierno del Estado de México. S.E.C.y B.S. *Gaceta Acción Educativa. Suplemento Especial: Carrera Magisterial Enero-febrero*. Toluca, Méx., 1993. pág. 14.
- (24) Doc. cit. Gobierno.... *Carrera Magisterial* pp. 4-5.
- (25) Natanson describe en la introducción de su libro, *La Enseñanza Imposible*. Edit. Atenas, España 1976, una metáfora que da consistencia a lo planteado. Establece que la lógica de los participantes en el sector educativo es pretender crear modelos a imagen y semejanza de..., como lo hace el alfarero modelando la arcilla. Pero en el acto de formar a la medida de los proyectos los ejemplares abortan, ya que como acto humano y materia prima humana, los objetos presentan hinchazones, deformaciones inexplicables, a lo cual concluye: no se puede culpar al artesano (Estado o docente), ni al modelo (Carrera Magisterial, por ejemplo), "el fracaso tiene que venir por lo tanto del exterior", de la materia prima, o sea el alumno.
- (26) Carrizales Retamoza, César. *El filosofar de los profesores*. CAOS. Cuernavaca, Morelos. México 1990. pág. 18.

III. ELEMENTOS TEORICO-REFERENCIALES.

"El debate -de la modernidad- ha implicado no sólo el campo de las artes, sino también el de las ciencias sociales y la literatura, convirtiéndose en un terreno interdisciplinar que a pesar de su grado de abstracción ha tenido la virtud de clarificar conceptos y posturas, así como de orientar buena parte de la investigación teórica contemporánea".

JOSEP PICO.

1- LA MODERNIDAD Y SUS PORVENIRES.

Ha sido característico de toda sociedad en desarrollo, y aún las que no lo son, atribuirle al término modernización un sentido progresista, sobre todo cuando se aplica a aquellos sectores en los que es necesario superar prácticas y formas de pensar caducas

El sentido de emplear la palabra modernización implica en ese caso la posibilidad de lograr cambios, avances. Por tal razón es un término que con frecuencia logra la aceptación de la gente; interpretarla en forma contraria parecería una actitud tradicionalista, retrógrada, inmóvil y enemiga del progreso. Sin embargo es necesario reflexionar, antes de calificar tales posturas que en más de las veces caen en actitudes maniqueístas; si cualquier cambio implica una modernización ¿por qué hay cambios que se hacen para no cambiar y otros que implican dar marcha atrás en aquellos avances logrados?

De momento para entender el significado de lo moderno es común el auxilio de elementos próximos para su explicación tales como: comodidad, el acceso a un estado de bienestar, integración de mercados, aperturas económicas (aunque estas últimas generan sólo ilusiones y escondan conservadurismos de una economía monetarista voraz), el uso de tecnologías, elevación del status quo, por mencionar sólo algunos.

En las dos décadas más recientes se presenta un debate que confronta el proyecto de la modernidad con el de la crítica postmoderna (con Habermas y Gadamer, principalmente). Este debate sostenido por los teóricos de la postmodernidad se enmarca y dirige hacia un denominador común, en una conciencia generalizada que hace referencia al "agotamiento de la razón" (Picó) propia del proyecto ilustrado burgués, sumándose a esta controversia la unanimidad de que a la modernidad le caracteriza su incapacidad para abrir nuevas alternativas de progreso humano (interpretadas no sólo desde el punto de vista económico ni del positivista), así como de su debilidad teórica para imaginar y sortear lo que podría acercarse como resultado de proyectos aplicados y a la postre fallidos.

Para entender el significado de la modernidad y los problemas relacionados con ésta, es necesario realizar no sólo una reflexión histórica sino teórica acerca de las razones que hicieron posible las condiciones económicas y sociales propias de la sociedad moderna.

La modernidad o proceso histórico de la modernización tengamos presente se había manifestado en la génesis de la Revolución Francesa dado que ésta promovía primeramente procesos de emancipación social, vertiente netamente burguesa, así también con las mismas intenciones se presentaba el proyecto contrario burgués: el crítico marxista.

Ideológicamente el proyecto burgués se nutrió de los principios de la Revolución Francesa, del liberalismo inglés de Adam Smith y del idealismo alemán.

El triunfo de la razón ilustrada burguesa, en su belicidad con el estado absolutista (cuyo personaje más representativo lo encarna el rey francés Luis XIV, cuya frase célebre fue "El Estado soy yo"), va definiendo a la vez que clarificando las posibilidades del hombre de y en la modernidad, se aceptaba que esta "es la salida del hombre de su madurez, la llegada a su mayoría de edad, una filosofía que reclama su libertad individual y el derecho de la igualdad ante la ley contra la opresión estamental. Su tarea es la de construir un mundo inteligible, donde la razón institucionalice el juego de las fuerzas políticas, económicas y sociales en base al libre contrato de seres iguales". (1)

A pesar de la adulación definitoria no podemos negar que con la generalización del modelo burgués, del que América no es ajeno dado su integración al proyecto, para los siglos XIX y XX la razón del estado burgués a la postre sería defectuosa y la llevaría a escenarios de permanente crítica con la finalidad de hacer una revisión del modelo, lo que, por ejemplo, permitiría a Marx elaborar su economía política como propuesta a los aspectos deshumanizadores y alienantes que la sociedad capitalista provoca.

Con el surgimiento del capitalismo en los siglos XVII y XVIII, alimentado de su doctrina que le dio origen: el liberalismo, hizo su aparición un nuevo tipo de conocimiento, el positivista, que interpretaba de la misma manera a la naturaleza que a la sociedad.

Baste decir con esto que el concepto de modernidad acuñado por la razón burguesa ilustrada, al paso del tiempo se va evidenciando su caracterización permeada de contradicciones lo mismo que de destrucción.

En su desarrollo el proceso histórico de la modernización se fue convirtiendo en un "proceso progresivo de racionalización". La aseveración es acertada dado que después de la Revolución Francesa, a manera de ejemplo, Napoleón Bonaparte unificó, para lograr una racionalización y universalizar un sistema de pesas y medidas y que poco después elaboró los Códigos Napoleónicos que siguieron alimentando la racionalización de la sociedad, lo que condujo y conduce a un aprisionamiento progresivo del hombre moderno y como ya se dijo lo convierte en un individuo deshumanizado.

Históricamente ha sido justificado por necesario el vínculo existente entre el desarrollo de la ciencia, la racionalización y la libertad humana universal, que en su relación pragmática se interpreta como ciencia-desarrollo económico, lo que conduce, como dicen los teóricos de la postmodernidad al triunfo de la

razón instrumental que colorea a todas las estructuras sociales, culturales, económicas y políticas.

Dado lo contradictorio que resulta ser la razón burguesa ilustrada no conduce según su promesa a la libertad universal y sí en cambio a la destructiva racionalización burocrática de la que nadie puede escapar, no importando en el sector donde se encuentre y participe.

La obsesiva y paradójica racionalización (2), promovida por la modernidad como propuesta burguesa, que sumadas a las seductoras promesas de progreso, bienestar y libertad en su inicio histórico trataban de superar la desigualdad social que había generado por siglos el feudalismo primero y después la larga tradición del absolutismo.

Pero a inicios del presente siglo se revela que la modernidad y sus propuestas, ahora frustradas, no conllevan a una emancipación social ni a una recomposición de la estratificación social, y sí por el contrario, queda instaurado un proceso de racionalización y burocratización donde la vida social tiene sentido a través de su cientifización y de lo evidente.

Por tanto si en la estructura social se van detectando desencantos, el sector educativo no escapa a estas falsas promesas de progreso donde la razón se vuelve instrumental, producto de una dominación tecnológica, que en la ilusión del

progreso y del "ser el mejor" en una forma velada y simbólica esconden sus verdaderas relaciones de poder, en ocasiones negadoras de toda libertad y capacidad para generar no algo nuevo sino algo alternativo.

El nuevo orden social que la visión de la modernidad implementó, con reconocida vigencia por supuesto, otorgó al Estado por un lado el ejercicio directo de los mecanismos sociales, y por otro, la función organizativa y operativa de los instrumentos económicos, que en estas décadas más recientes bastante daño han ocasionado a amplios sectores sociales, pero que en ello garantiza la permanencia de sus propios intereses que le permiten su sobrevivencia. Esta doble función le permite otorgar fugaz y tímidamente algunos beneficios mediante los cuales estimula un crecimiento y desarrollo. Claro está que esta simulación por ser tal es engañosa pero que aún así en términos generales su estabilidad permanece.

Es innegable que todo Estado en el diseño de sus programas, planes, iniciativas, etcétera define su ideología que le permita vigencia, que en el terreno educativo, para hablar de manera más específica, se manifiesta en el control de los medios que le permite llegar a los fines previamente establecidos y en el ejercicio permanente de la racionalidad instrumental; aspecto este último característico del sistema de formación de docente en el estado de México, donde se detecta que el profesor resolverá cualquier problema práctico que genere su ejercicio profesional

por la vía técnica, a través de métodos, procedimientos, formas de evaluación y control, etc. (3)

No pretendo con esta afirmación negar o descalificar los procesos técnicos que intervienen en el campo de la educación y de la formación, me manifiesto en contra de toda corriente que reduzca a la formación a una técnica, como expresión instrumentalista y despersonalizante "capaz" de solucionar a priori los problemas de la formación y de la educación.

Esta corriente instrumentalista fundamentada con elementos como la racionalidad instrumental, o también llamada razón instrumental, se ha instituido como el principal bastión de la dominación tecnológica, palpable en el terreno de la formación docente (4) que ha provocado que la interacción existente que debiera darse en la formación inicial se haya convertido en una relación de poder, donde la línea instrumental se encuentra bien definida por la legitimación que ha logrado.

En términos históricos comparto la idea de que "el proyecto humano de la emancipación humana queda así frustrado y en su lugar se instala un proceso de incesante racionalización, burocratización y cientificación de la vida social". (5)

El impacto educativo provocado por el éxito de estos procesos generaron una forma de pensamiento técnico donde la

lógica apuntaba a la búsqueda de soluciones prácticas a problemas considerados como prácticos.

La comodidad intelectual de esta forma peculiar de pensamiento fue generando en el hombre de la modernidad un apasionamiento por esta forma de concebir y "modificar" la realidad cuya influencia llegó a alcanzar a amplios sectores de la vida social, constituyéndose una realidad técnico-instrumental que se erigió como norma en la toma de decisiones de y para la sociedad. Bajo este proceso se fue diferenciando a la vez que fue haciéndose concreta la discriminación en la calidad del conocimiento y la diferenciación de instituciones educativas.

De manera implícita en estas aseveraciones la conformación del nombre moderno (el maestro del año 2000) no ha tomado consistencia, por lo tanto las proyecciones y los pronósticos del Plan '84 han sido apariencias y sin embargo no se ha diseñado un nuevo planteamiento o un replanteamiento del ya existente para la formación inicial del alumno normalista: las promesas se han convertido en fábulas.

A la fecha, en el marco interpretativo de la postmodernidad, el modelo preestablecido para la formación, propuesto por la modernidad (o proceso histórico de la modernización) se presenta como defectuoso y nos conduce a pensar a la vez que algo está pasando. La advertencia es en sí misma una propuesta que señala

la búsqueda de referentes y procesos en lo encubierto, en las simulaciones propias de la vida moderna.

La búsqueda ha de centrarse en los fines que nuestro Estado persigue (bajo la doctrina del liberalismo social) ocultos y aparentes; ahí donde las instituciones, sus proyectos y las diversas relaciones que se establecen en la sociedad dan muestras al tiempo de ser sólo promesas y a la postre ilusiones.

En estos tiempos de incesante vértigo en todos los órdenes "tanto en la vida pública como la privada se envolvió a los individuos con fenómenos ilusorios y míticos hasta el punto de que la conciencia colectiva se fue hundiendo en un sueño cada vez más profundo". (6)

Esta serie de disertaciones originalmente presentan una doble dificultad de tipo histórico y conceptual, dado que los funcionarios de nuestro país usan en diversos ámbitos los términos modernización y moderno con significaciones muy diversas, en ocasiones claras cuando se refieren por ejemplo al sector industrial, no así en la vida educativa de la nación dado que existe distinción con lo que realmente está sucediendo en este sector. Por tanto se hace necesario entrar en el terreno conceptual e histórico para aclarar nuestras ideas acerca de lo moderno y de lo que esto implica.

El término moderno presenta una larga y a veces controvertida historia que no sólo se remite a lo cronológico sino también a los acontecimientos que definen los tiempos. Partamos de la interpretación común legitimada de que la época moderna comienza con la Revolución Francesa y que la lógica nos remitirá a considerar que en este período donde hace su aparición el término moderno, aunque otros autores la ubican en la época del Renacimiento. Según Habermas "la palabra moderno, en su forma latina de «modernus» se empleó por primera vez a finales del siglo V para distinguir al presente que se había convertido oficialmente en cristiano, del pasado romano y pagano". (7)

Sin embargo podemos apuntar que en las diferentes versiones se establece una comunión interpretativa que alude genéricamente a considerar una época que se manifiesta en superar el pasado de una -de su- antigüedad, caracterizada por una constante renovación de lo antiguo, aunque a su vez subsistía la idea de recuperar algo de este modelo rebajándolas a formas de imitación, aunque por otro lado lo antiguo, lo clásico, en tiempos anteriores a la Revolución Francesa y a la doctrina que le dio origen, la ilustración, ejercía cierto encanto sobre las nuevas conciencias.

El parteaguas que cambió la forma de interpretar el mundo que pasó de la recuperación de los modelos antiguos, clásicos a la visión burguesa de considerar lo moderno como "el resultado de una transición de lo viejo a lo nuevo" (Habermas) quedó de

manifiesto, como ya se dijo, en los principios que fundamentaron a la ilustración francesa, que aludían a la idea de olvidar la añoranza a lo antiguo y sí por el contrario asumir una nueva fe "inspirada por la ciencia moderna, en el progreso infinito hacia mejoras sociales y morales" (8). Se constituía, por lo tanto, una nueva forma de ser y de pensar moderna que bajo esta nueva forma de conciencia descalificadora de lo clásico se situaba en una actitud radicalizada que hacía perder los vínculos que guardaba con procesos e ideologías históricas específicas.

El viejo dilema, entonces, entre lo viejo y lo nuevo, lo antiguo y lo moderno, entre el pasado y el presente, se iba poco a poco definiendo en el siglo XIX, aunque sin llegar a su máxima claridad; se apuntaba con unanimidad que lo moderno era lo nuevo.

Queda claro que una forma de pensamiento así se funde y confunde con otro término, la moda; por lo que lo nuevo acompañado de la moda son formas de pensar y hacer que al paso del tiempo se ven superadas y se convierten en obsoletas por la novedad venidera, es decir, se vuelven anticuadas.

Ya para nuestro siglo algunos teóricos califican esta posición y restricción conceptual como una particularidad propia de la modernidad, y cuando se refieren a lo moderno lo señalan como aquello que preserva un vínculo secreto con lo clásico.

Por lo que se refiere a nuestro contexto, en un marco de incesantes vaivenes económicos que alcanza todos los órdenes, incluyendo el educativo, la idea de una sociedad moderna conquistadora que cree en el advenimiento de un futuro caracterizado por una recuperación económica y la mejora de los niveles culturales; fundada más que en expectativas racionales en posibilidades religiosas de confianza y fe ciega en el futuro, ha generado una serie de discusiones en torno a este proyecto que ha ocasionado una crisis de legitimación del mismo, dado que ya nadie cree en un porvenir que no llega, por lo que alternativamente la sociedad postmoderna prefiere vivir en el "aquí" y el "ahora".

Esta condición de interpretación de la sociedad postmoderna polemiza no sólo históricamente con el discurso ilustrado y con su legitimación basada en la racionalización, sino con todos los metarrelatos cargados de incredulidad.

En esta discusión acerca del proyecto de la modernidad, de su desencanto e incertidumbre, se establece definitivamente que la postmodernidad "no es un período histórico ni una tendencia (cultural o política) con características bien definidas. La postmodernidad puede entenderse, en cambio, como el tiempo y espacio-colectivo dentro del tiempo y espacio más amplio de la modernidad, delimitada por los que tienen problemas o dudas con la modernidad, por aquellos que quieren someterla a prueba y por

aquellos que hacen un inventario de los logros de la modernidad, así como de sus dilemas no resueltos. (9)

Distinguir y confrontar la distancia existente entre el discurso de la modernidad y sus promesas, y las situaciones y acontecimientos que suceden en la sociedad que ella misma ha diseñado, constituye uno de los fines esenciales de la postmodernidad -o crítica a la modernidad-.

Complementariamente a sus fines, rechaza las formas de control que marginan a la diversidad con la justificación de acceder a planos de bienestar (y de bien-estar) en nombre de toda la población, lo que intenta realizar es una crítica a la vez que una ruptura de esa ficción de camino único y absoluto, que promete una esperanza bíblica, para llegar como Moisés, a un nuevo tipo de sociedad totalmente nueva (el ideal "mundo feliz"), a la "tierra prometida"; trascendentalidad que se dirige a un porvenir idílico.

Por otra parte la posición postmoderna, a partir de considerar que la posición de la modernidad ha perdido el sentido de su destino, se revela irreverente en contra del diseño de futuros de progreso, felices y llenos de bienestar; y al mismo tiempo cuestiona las condiciones bajo las cuales su proyecto -el de la modernidad- se va representando en la sociedad y el espacio y tiempo en el que se desarrolla.

He hablado reiteradamente aquí de que el proyecto de la modernidad se configura por ficciones trascendentales que van diseñando un porvenir que la crítica postmoderna los califica de inciertos.

Bajo el mismo tenor, esta percepción es característica del Programa Nacional para la Modernización Educativa donde los perfiles y objetivos a la fecha se cuestionan sus aciertos y es más común la idea de que se fue generando la ilusión de lo perfecto, existe desilusión, ya que los perfiles y los objetivos se volvieron mitos de la modernidad, lo mismo pasa con el Plan '84, ya no se le da el mismo crédito dado que las ilusiones se contrastan con la realidad educativa, se analizan las ideas, las definiciones para confrontarlas con la realidad, aunque parece ser que, para la oficialidad los modelos son perfectos y la realidad es la equivocada.

Tanto el Programa Nacional para la Modernización Educativa como el Plan '84 coinciden en algunos referentes que reiteradamente le dan consistencia, que a la vez conforman un concepto que por generalizable integra a todos llamada calidad de la educación, éstos son: eficiencia, calidad, relación educación-trabajo (productividad), desarrollo. Recordemos que esta forma de pensamiento conforma lo que Habermas llama racionalidad instrumental.

Este tipo de racionalidad se ha hecho presente en la educación normal dependiente del gobierno del estado de México, a través de lo que han dado en llamar Calidad Total y Desarrollo Institucional para los Administradores de la Educación Superior, donde persisten valores dominantes propios de la empresa moderna: la eficiencia, la calidad, el control, donde ahora al alumno se le debe de llamar cliente y al maestro proveedor, equipos de alto desempeño, círculos de calidad, planeación, pronóstico, excelencia, rendimiento, etc.

La siguiente afirmación demuestra la forma en que se manifiesta la racionalización en el citado documento: "al aprender cómo vigilar, cómo controlar y cómo mejorar constantemente los sistemas de operación, las organizaciones están mejor capacitadas para proveer a los clientes de lo que necesitan, cuándo y cómo lo necesitan". (10)

Si bien el instrumento de Calidad Total y Desarrollo Institucional se está aplicando en las áreas administrativas de las escuelas normales, poco a poco en forma de cascada va a ir permeando las áreas restantes como la docencia, la razón la justifica el mismo documento aduciendo que "el movimiento de calidad se está apoderando de todo el mundo. La "calidad total" ha influido mucho, tanto en las industrias de manufactura como las que proveen un servicio al cliente. (11)

Ejemplificando la racionalidad instrumental, propia de la modernidad, se reafirma más adelante que una mejor calidad "...depende de factores técnicos (equipos, herramientas, materiales y métodos) y factores humanos ..." (12)

César Carrizales aporta más ideas sobre este tópico al decir que los conceptos administrativos son útiles para las estructuras administrativas de las instituciones educativas, pero utilizarlos para evaluar los procesos académicos sólo contribuyen a negar la especificidad distinta que se presenta fuera de lo administrativo, aunque es de reconocer que esta forma interpretativa orienta, diagnóstica y pronóstica al campo de la educación.

Ejemplos que ilustran lo anterior existen varios, pero el de mayor relevancia alude a evaluar la práctica docente con estos criterios, que se ven complementados con el cumplimiento de horarios, entrega de informes, calificaciones, etc., hechos que quedan de manifiesto de forma bastante nítida en el marco normativo del Programa de Carrera Magisterial.

No sólo en los tiempos actuales presentar una postura como la presente podría considerarse como catastrófica y sin ninguna opción, sin posibilidades, lo cual no pretende ser este el caso, dado que las instituciones educativas tanto como los proyectos y procesos de la formación, aún siendo lugares donde persisten los pronósticos de la modernidad, se les reconoce indiscutiblemente

la posibilidad real de ser espacios de búsqueda alternativa (13), donde los mitos pueden destruirse a través de una intelectualidad que se muestre irreverente, son espacios donde se hace presente también no sólo la crítica, sino la imaginación y la curiosidad intelectual.

Lejos de todo pesimismo, habría que reconsiderar los modelos que poco a poco van volviéndose caducos, que ya no soportan una confrontación con la realidad; son tiempos de ruptura y reconstrucción educativa, que es lo que nos compete ahora, considerar perspectivas más pertinentes y posibles alejadas de toda magnificación y trascendentalidad.

Por lo que respecta a la formación docente, lo que se requiere es reconceptualizar los modelos cargados de apologías considerados únicos y a la vez excluyentes, y que al paso del tiempo ya no existe identificación con ellos, provocando desde la desilusión hasta la indiferencia dado que la perfección que se prometió no llega.

Hasta aquí he tratado de confrontar dos proyectos: la modernidad y la postmodernidad, pero lo que nos obliga ahora este ejercicio es saber si la modernidad ha analizado tanto los orígenes de su crisis así como sus posteriores consecuencias, para considerar se existen elementos viables para el contexto postmoderno.

Anticipadamente podemos abrir una posibilidad considerando que la modernidad puede presentar viabilidad si se le deja de considerar como camino único y absoluto, y si además se recompone su desarrollo basado en la racionalización dando paso a propuestas teóricas de reconstrucción.

Concluyo haciéndome partícipe de la afirmación hecha por J. Picó en el sentido de que "para evidenciar lo que ha ocurrido y tomar conciencia histórica de lo que está ocurriendo se requiere un proceso de despertar" (1988, p. 25).

2.- CONCEPTUALIZANDO A LA FORMACION.

"Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura".

GILLES FERRY.

Quizá una de las concepciones que mayor reflexión encuentran no sólo en el marco de las ciencias de la educación sino en otros campos del actuar del hombre es el que se refiere a la formación.

De entrada resulta polémico hablar sobre el tema ya que las diversas concepciones, se reconozca o no, son portadoras de ideologías que no siempre encuentran compatibilidad; si hablar de formación resulta complicado lo es aún más cuando por añadidura se le incorpora el calificativo de docente.

Inicialmente habré de referirme a los elementos que permiten esclarecer el término formación, con la salvedad de que no son únicos ni excluyentes.

La temática de la formación a la que aluden los frecuentes discursos de los diversos sectores que se consideran implicados sobre el tópico, resulta ser una instancia que se encuentra muy trillada, y las definiciones poco coincidentes, consecuencia de esto podemos encontrar diversidad de definiciones, lo que provoca

confusión y a la vez, aunque parezca paradójico, desconocimiento sobre el término.

Las diversas connotaciones nos remiten al plano de la verdad subjetiva, al preguntarnos: ¿quién lo dijo?, ¿cuándo lo dijo? y ¿en dónde lo dijo?

Aún cuando se considere que estas connotaciones no toten cuerpo y consistencia conviene que a la formación se le despeje un tanto del formalismo y del anquilosamiento conceptual en que ha caído, despojarla también de la confusión que existe con otros conceptos, otras prácticas.

Bajo esta necesidad conceptual fundamental comparto el tratamiento definitorio que Hans Gadamer hace al término formación, por lo que inicialmente haré referencia a él.

Es bastante común que cuando nos referimos definitivamente acerca de la formación exista semejanza, por la vinculación que existe, con el concepto de cultura; sin embargo hay que ser precavidos y en la medida de lo posible distinguir a una de la otra.

Inicialmente diremos que formación, por su traducción del término alemán bildung "Es el proceso por el cual se adquiere cultura, como esta cultura misma en cuanto patrimonio personal

del hombre culto" (14). Se percibe entonces la vinculación existente entre formación y cultura.

Otro de los acercamientos más comunes al término formación alude al de forma, que en el plano educativo nos remite a dar forma a las disposiciones y capacidades del alumno, del hombre; esto denota entonces la acción de un agente externo que influye sobre otro, la acción de un formador sobre un formado. Esta visión por las implicaciones que contiene es parcial y despersonalizante, no recobra la individualidad de aquel a quien se le llama formado, persiste la idea de maleabilidad y de pasividad que configura. Ya se ha dicho en este trabajo cuando hacía mención a la tendencia de crear modelos "crear a la imagen y semejanza de ..." así como el alfarero da forma a la arcilla.

Sin embargo hay que encontrar algo más alentador que recobre la individualidad del sujeto y sus posibilidades con respecto al conocimiento.

Hans Gadamer considera que la formación cobra sentido cuando existe una actividad reflexiva, primero, del mismo educador que sobrepasa la intención de cultivar capacidades (1990, p. 39). Por tanto si la condición de reflexión se logra tanto en el educador como en el educando, en proceso de formación, ambos accederían a planos elevados de pensamiento y de madurez interior. Sin tratar de ajustar caprichosamente la aseveración, el origen de ésta la podemos encontrar con Kant cuando establece que la formación

(aunque le llama "cultura de la capacidad") "es un acto de libertad del sujeto que actúa" (en Hans Gadamer, 1990, p. 39).

Cuando el tratamiento etimológico acerca de la formación no es suficiente existen autores (entre los que podemos citar a Gadamer, Ferry y a Hoyos Medina entre otros) que la abordan desde una perspectiva histórica.

Hegel ilustraba por ejemplo "El hombre no es por naturaleza lo que debe ser". (en Hans Gadamer 1990, p. 41) por tanto y sin determinismos positivistas debe ser formado.

En la actividad de formar, a "futuros maestros" en específico, no es tal como lo definen los diccionarios, ni los documentos técnico-burocráticos de las instituciones, en este caso las normales, sino formación sería más bien una categoría histórica que tiene una trascendencia mayor, que obviamente no se limita a una actividad meramente técnico-instrumental (incluido en ello las líneas de formación que anteriormente se señalaron) o en lo que se puede llamar formación académica y pedagógica.

El debate en torno a la formación es vigente dado que se considera que impactara de manera directa en la calidad educativa, concepto que al igual que la formación encierra mitos y por ende difícil de definir, por tanto "... la formación se vive, se describe, se mejora en el currículum, pero no es seguro que se comprenda qué es lo que realmente ocurre en eso que

llamamos formación" (15). Aún así debemos desentrañar y, en la medida de lo posible, orientar el debate pero no clausurarlo.

La formación inicial del alumno normalista se circunscribe en dos grandes dimensiones (16) que hacen referencia a la formación académica y a la formación pedagógica. Cabe hacer que la división se realiza para fines de estudio, no se trata de encontrar contradicción ya que ambas forman parte de un mismo proceso, de una misma realidad.

En lo que respecta a la formación académica se consideran aquellas materias, que en el mapa curricular proporcionan conocimientos de carácter general que permitan al futuro docente comprender la interacción del hombre con la naturaleza y con la sociedad a la que pertenece y su relación con otras sociedades; los contenidos que se abordan no permanecen alegados del todo del quehacer docente dado que posteriormente el futuro profesor los enseñará a sus alumnos. Este tipo de formación se ubica preferentemente en el tronco común de la licenciatura. Las posibilidades de la formación académica o también llamada científica, si es pertinente y sólida, permite una comprensión más certera de la realidad y consecuentemente permitirá que sus futuros alumnos la interpreten y se guíen en ella.

Cabe hacer mención que la formación académica ha caído en una formación enciclopedista (característica propia de la Modernización Educativa) en ocasiones sin sentido y llena de

repeticiones, ya sea por la conformación misma del currículo o del sentido de docencia característico de las escuelas normales.

La otra formación llamada pedagógica (algunos prefieren llamarla metodológica) es la que se encuentra más relacionada con la profesión docente, motivo por el cual es donde se centran los esfuerzos institucionales dado que a través de ella la "escuela se proyecta". Esta formación ocupa un lugar privilegiado dentro de las prioridades de los alumnos, la energía primera se descarga aquí y la restante a la formación académica, ya que existe el mito de que la formación pedagógica debe enseñar al alumno a "saber hacer", "el maestro es práctico y no teórico", lo que descalifica otros procesos importantes inherentes a la formación. Sin embargo "el saber hacer" no debería de reducirse a un saber exclusivamente práctico, sino a buscar en la teoría sus fundamentos. En términos generales considera al ejercicio docente como su objeto de estudio.

Cuando se habla de formación pedagógica se establece cierto reduccionismo dado que hoy en día el debate acerca de la formación de maestros requiere revisar los aportes de las ciencias de la educación para encontrar un apoyo de interpretación, descripción y proposición multidisciplinario y totalizador.

Por otro lado hay que pensar si la formación académica es una formación teórica y si la formación pedagógica es una

formación práctica dado que lo afirmado anteriormente nos puede conducir a establecer una semejanza entre las formaciones señaladas.

Inicialmente podemos decir que considerarlas como semejanzas es una apreciación errónea ya que la división que se hace es un ejercicio convencional ya que ambas son parte de un mismo proceso, es decir, que tanto en la formación académica como en la formación pedagógica existen aspectos teóricos y prácticos que las determinan, por tanto no hay contradicción ni semejanza y sí, una confusión de calificar los procesos de teóricos o prácticos que tienden a descalificarse.

Ya sea a nivel institucional o dentro del mismo cuerpo de docentes y aun entre los alumnos normalistas la confusión conduce a un debate un tanto estéril: ser teóricos o prácticos, o ser más lo uno que lo otro.

Una de las argumentaciones más socorridas es comparar los diferentes planes; la unanimidad apunta a considerar que el alumno formado en el Plan '75 era más práctico y por ende mejor (aun cuando se le consideraba como un subprofesional) y el del Plan '84 es más teórico (17), por lo que a la fecha la añoranza del Plan '75 se manifiesta en el período de prácticas docentes.

Una de las posibles salidas a este dilema de la formación nos la ofrece Ramiro Reyes Esparza cuando nos explicita que hay

que realizar una visión global de la formación de la formación en términos de producto y de proceso (18), pero sin dejar de lado la relación existente entre lo teórico y lo práctico.

Es así que en términos de producto, contrariamente a lo que pudiera pensarse de manera tradicional no se mide dado que los productos dependen del sujeto en formación, éstos son diversos dado que para cada uno como sujeto individual y social existen condiciones históricas que lo enmarcan y determinan. Los productos no guardan una relación estrecha con la acreditación, la promoción y la certificación; la intención es detectar las mediaciones que los sujetos van adquiriendo y a la vez conformando como resultado de la formación.

Podemos decir que la formación en términos de producto nos ofrece elementos que tienen que ver con el presente, es decir, nos coloca en la necesidad de analizar y elevar nuestra formación.

En lo que concierne a la formación en términos de proceso hace referencia a aquellos momentos en los que el sujeto en formación ha estado y que por tanto los ha vivido con diversos grados de conciencia, lo que le permite o no, el ascenso o descenso del desarrollo personal, en la medida en que se repiense permanentemente su formación y teniendo la claridad de que lo pasado vive en el presente.

Referirse a la formación docente en términos de lo que es, de lo que sucede en ella y dónde se adquiere, encierra una serie de imaginarios (19) que se han convertido en pedestales explicativos. Es común, por ejemplo que, cuando se habla de formación persista la idea de que se adquiere en la normal, por tanto se niega la posibilidad posterior del sujeto para seguirse formando a sí mismo y se cree que la normal es el lugar exclusivo donde se aprende a ser maestro. La idea alude, entonces, a un lugar y a un espacio determinado donde el "éxito" o el "fracaso" depende de dónde se formó y los agentes que lo formaron, por lo que no reconoce la individualidad de los sujetos.

Este imaginario por ser parcial, no da cabida, o en el mejor de los casos muy limitada, a otras concepciones que no sean tan estrechas y más moderada en sus alcances.

Por ello, debemos hablar de formación inicial primeramente y desmitificar el tratamiento conceptual y alienante que se hace en la escuela normal del término formación docente. Por tanto hay que considerar que la formación inicial otorga elementos que son el cimiento para que el alumno, después profesor, asuma una necesidad sentida de seguirse formando a lo largo de todo su desempeño profesional, colocándose en una situación disyuntiva: ser el agente oficial de portar y transmitir el saber o ser una sujeto que liga su formación a un proyecto de sí mismo.

La importancia de hablar de formación inicial radica en que ésta "es el momento en que el sujeto se inserta en el proceso formativo determinado socialmente, por el que asumirá un lugar profesional en la sociedad; es el momento de inicio de una formación que continúa a lo largo de toda actividad profesional y que incidirá de manera determinante en todo el resto de sus actividades, sus posibilidades y su manera de ser" (22).

De esta manera parece sencillo, pero no lo es dado que el espacio de la formación es el lugar donde se entrecruzan los proyectos institucionales, los proyectos del "formador" y los proyectos de los estudiantes; los efectos que se producen afectan al sujeto en su totalidad ya sea en sus deseos, en sus expectativas, en sus temores, en sus fantasías.

La confrontación de proyectos presente a lo largo de la formación inicial sólo ofrece tres posibilidades a los estudiantes: la primera, si la normal no cubre sus expectativas desertan; la segunda, no cubre sus expectativas pero no desertan simulan y ceden a la fuerza de la institución; y tercera, permanece porque está convencido.

La opción elegida producto de la confrontación de proyectos depende de las políticas institucionales, de la forma de hacer docencia y de las políticas que se toman acerca de lo que se ha dado en llamar las materias vertebrales de la formación principalmente las del orden pedagógico que giran en torno a los

Laboratorios de Docencia, ya que lo planeado para ellos representa importantes procesos de identificación que "enfrentan" la realidad educativa anticipadamente, donde el alumno reafirma su opción o continúa simulando.

El parámetro para saber si la formación adquirida en la normal es la adecuada, es decir, si existió preparación tanto académica como pedagógica son las prácticas de observación, de adjuntía y de ejecución, siendo estas últimas el mejor termómetro para calificar la formación dada por la institución y donde la normal se "proyecta" al exterior, hacia la comunidad educativa.

La preocupación por organizar las prácticas de los alumnos es una situación nodal donde pueden articularse los diferentes proyectos de los involucrados con miras de participar en un bien colectivo; ya que por otro lado ponen a prueba los mitos y los eufemismos de la parte teórica de la formación inicial.

Este momento de prácticas en el plano normativo se encuentra definido, pero no se expresa así cuando las instituciones tratan de organizarla, las preocupaciones por tratar de unificar criterios son cada vez mayores y a la vez inciertos. Se puede decir que para el caso de la escuela normal existe un mayor aprecio por la práctica, lo cual es aceptable dicho de esa manera; pero en las academias de la institución se critica este proceder ya que las actividades académicas son desplazadas a

segundo término, es decir, la práctica está subordinando a la academia, a decir de los docentes.

Los propios alumnos tienen su interpretación al respecto, expresan que las prácticas al colocarlos en una situación límite les exige más técnicas, por lo que sus necesidades giran en torno a la adquisición de una formación basada en criterios instrumentalistas.

De manera general podemos citar tres ópticas para la formación al interior de la normal que tratan de imponerse cada una: la óptica de los directivos, están convencidos con el mayor número de prácticas desde el primer semestre y que alternamente se les prepare con toda oportunidad (pudiera decirse prematuramente) a "ser" maestros sin serlo.

La óptica de los docentes, algunos de los cuales comparten la propuesta institucional, pero existe otro sector que sin descalificar el valor que representan las prácticas dentro de la formación inicial, proponen una mediación más equilibrada entre la teoría y la práctica, esta última sin apresuramientos, que no sea la práctica por la práctica, sino la práctica informada, donde el principio rector sea que el conocimiento teórico sea el que se ponga en práctica lejos de todo pragmatismo, lejano también de todo sentido común, donde no exista subordinación sino integración.

La Óptica de los alumnos, apunta a la insuficiencia de formación técnica diríamos, consideran que la teoría aunque importante no les ayuda a "resolver" los problemas que se le presentan en las prácticas, y al ser éstas demasiadas van acumulando el menosprecio a las asignaturas teóricas, adicionalmente en los últimos semestres se genera un estado de angustia producto de los cuestionamientos que hacen a su proceso de formación. Bajo la interrogante ¿qué tanto sé? llegan a un estado de recapitulaciones bastante significativas que poco o casi nada se han estudiado y que podrían ayudar a recomponer el programa para la formación no sólo en la escuela normal sino en las dependientes del gobierno del estado de México.

Estas tres ópticas tan poco confluyentes en el proceso formativo tendrían que obligar a abrir espacios de reflexión que permitan apreciar con mayor nitidez, y lejos de toda simulación, los hechos trascendentales en la vida de los alumnos, de los docentes y de los directivos que ayudaría notablemente al diseño de proyectos colectivos que enfrenten, y no aislen, la realidad desde otra perspectiva.

Todo parece indicar que el problema de la formación apunta a ser un problema teórico-práctico que habrá de acercarse a su comprensión olvidándose de posturas maniqueístas que lo único que hacen es excluirse y negarse mutuamente, esto es, que no hay que hablar de teoría aislando la realidad, o hablar de teoría con una realidad ficticia, ni hacer práctica negando la teoría.

Para el docente teoría y práctica como elaboraciones que se determinan entre sí, ambas le permiten una mejor comprensión de la realidad, pero que no supeditan su actividad a un procedimiento determinado por lo técnico-instrumental.

En el momento práctico el alumno debe poseer una sólida formación teórica que le posibilite la interpretación de la realidad educativa en general y de su espacio adlino en particular, cuya construcción sea elaborada con fundamentos teóricos, es decir científicos.

Si bien es cierto que con la profesionalización de la docencia para el nivel básico se apostaba demasiado a la formación docente de los ahora licenciados, los fines que la sustentan ahora no han cambiado, dado que sigue predominando la postura que privilegia lo práctico y lo normativo; a la teoría se le exige ser útil en el sentido de que debe resolver los problemas que el quehacer docente le presenta.

Por paradójico que parezca una postura de esta índole considera que la teoría no le sirve porque no le resuelve sus problemas, sólo ve en ella un obstáculo llena de tedio, en "La conciencia ordinaria se ve a sí misma en oposición a la teoría, ya que la intromisión de ésta en el proceso práctico le parece perturbadora. La prioridad absoluta corresponde a lo práctico, y tanto más cuando menos impregnada esté de elementos teóricos. Por

ello, el punto de vista del sentido común es el practicismo, práctica sin teoría, o con un mínimo de ella". (21)

Pero ¿en qué reside el valor de la teoría?, en verdad la teoría permite problematizar la práctica de los sujetos, posibilita ampliar las interpretaciones de éstos, cuando se ubican en el plano del análisis estarán en una situación más favorable para enfrentar las necesidades que la misma práctica le presenta.

Los partidarios de un maniqueísmo excluyente pretenden subordinar la teoría a la práctica con lo que no sólo afecta su autonomía relativa sino que la propia práctica se ve disminuida para enfrentar la realidad educativa dado que no toma a la teoría como una racionalidad teórica del proceso teórico-práctico, que proporcionan elementos que permiten identificar no sólo qué hace el maestro sino encontrar referencias del por qué lo hace.

En torno a estas discusiones lo que está en juego es el proceso de formación y la concreción de una alternativa para la formación de docentes.

La necesidad de buscar y encontrar una alternativa para la formación de docentes requiere de tomar en consideración categorías que permitan construir un campo de conocimientos más amplio que no se centren en la discusión de lo teórico-práctico, de lo inmediato o de lo normativo, que si bien son parte del

proceso se han abordado de manera aislada y desarticulada lo que no permite analizar el fenómeno en su conjunto.

Entonces lo que podemos agregar es que formación es una categoría que tiene una trascendencia mayor, que no se limita a una actividad meramente técnico-instrumental, que alude a una concepción de mundo y vida lograda a partir de que el sujeto o sujetos logran una configuración de un marco de referencia donde intervienen al mismo tiempo teoría y práctica.

Esta concepción de mundo y vida debe ser amplia y profunda, ya que en la medida de ello el sujeto puede leer de manera precisa la realidad (no sólo la que se refiere a la vida institucional), puede interpretarla y desenvolverse en ella.

Se ha discutido en esta parte del trabajo la autonomía relativa de la teoría y como consecuencia de ello puede decirse que un sujeto bien formado es aquel cuya capacidad lingüística se ha diversificado.

La alusión que se hace de la capacidad lingüística como elemento importante de la formación, entre otros, no se refiere al dominio de un vocabulario extenso, sino a la capacidad de introducir lenguajes interpretativos y explicativos a las experiencias vividas, con la finalidad de que con su lenguaje pueda ejercer una actividad propositiva.

La importancia del lenguaje como elemento de formación docente ya lo señalaba Piaget con bastante oportunidad "el maestro de escuela no es considerado por los otros, ni lo que es peor, por él mismo, como un especialista desde el doble punto de vista de las técnicas y de la creación científica, sino como el posible transmisor del saber en el nivel de cada uno". (21)

A la formación deberíamos concebirla como una instancia que considere, como ya se dijo, a los alumnos como sujetos históricos con capacidad comunicativa y de interrelación para con ellos mismos y con otros.

Conceptualizar al sujeto de esa manera es considerarlo en constante proceso de formación, es decir, que no existe una persona que esté formada de una vez y para siempre.

La formación docente no termina cuando se sale de la normal ni hay que esperar todo ese tiempo para considerarse formado o esperar que los programas de formación "para el fin del milenio" se cristalicen (tal vez esto no suceda), no hay que esperar el porvenir (por-venir) que resulta idílico, tal vez lo que hay que proponer sea una cultura para la formación en la incertidumbre; no es descabellado pensar esto si consideramos que desde principios de 1995 los acontecimientos suceden con gran vértigo, todavía no asimilamos un acontecimiento cuando ya aparece otro.

Con lo anterior quiero decir que la formación no se agota pero si se resignifica constantemente (de ahí la importancia de la incertidumbre) sin precisión de tiempo, no la podemos leer cuantitativa y mecánicamente.

La formación es ese algo que se va estructurando en el marco referencial del sujeto y lo leemos en la medida en que se traduce objetivamente en acciones de una u otra manera, por lo tanto existe una constante retroalimentación. Esto me lleva a establecer una analogía con toda proporción guardada, con lo que establecía Hegel que a través de la cultura de la capacidad, es decir de la formación, el sujeto llega a tener conciencia. (en Hans Gadamer, 1990, pp. 40-41). Claro está que esta precisión no pretende cerrar la definición para evitar caer en un determinismo cegador.

Por tanto tener conciencia es posible y no siempre, es decir, no se accede a ella como una cuestión mecánica. Entonces formación incluye conocimientos, experiencias de vida traducidas en conceptos y lenguajes, donde los momentos aluden a momentos del proceso de formación y de vida del sujeto.

Hay que considerar que a esta formación no se llega de manera lineal, sino más bien son conceptos que aluden a una actitud que denota un grado alcanzado de formación.

Por verdaderas que sean estas consideraciones se sabe que en las instituciones se busca mucho la cuantificación, la observación empírica que se traduzca en hechos observables, por eso alguien podría preguntarse si la formación se puede evaluar o si se puede medir; la respuesta no es única: sí y no.

Sí, porque un sujeto formado expresa, como ya se ha mencionado, manifestaciones del mundo externo, de la realidad, que tienen la posibilidad de ser reconocidas por otros; y no, porque no siempre esas manifestaciones del mundo externo son evaluables de manera inmediata mucho menos medibles.

En este sentido la formación rebasa el ámbito institucional, profesional e invade todos los planos del sujeto, consecuentemente uno se forma de manera permanente.

Cuando se hace alusión a la expresión "uno se forma", el sentido de ello se refiere a la noción que Ferry tiene al respecto "formarse es reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas". (23)

Es decir se trata de vivir una experiencia formativa en el sentido de que la formación es precisamente la reflexión acerca de sí mismo, donde el sujeto se asuma como objeto de conocimiento a la vez que de transformación.

La cuestión aquí es propiciar que cada sujeto asuma su formación como algo que compete a su responsabilidad evitando el erróneo de que la formación es responsabilidad de otros.

Sin duda lo importante aquí es promover la posibilidad de una reflexión grupal a partir de temas centrales que sean motivo de discusión y cuestionamiento.

La situación es compleja dado que desde esta óptica la formación aparece ante nosotros como algo no concluido, sino como punto de partida para nuevas actividades formativas que se derivan de un proyecto personal. En tal sentido se puede afirmar que la formación siempre se encuentra vinculada a un proyecto.

Al margen de considerar a la formación como proyecto personal, en el salón de clases también se manifiestan equívocos con respecto a la formación.

En el salón de clases, por ejemplo, desde las teorías del aprendizaje se intenta "dominar" a la formación instalando en los alumnos repertorios lingüísticos (saberes) susceptibles de ser evaluados en el corto plazo, malentendiendo la evaluación con la medición; desde ahí se intenta evaluar la formación.

Esto es un equívoco dado que la formación es una categoría muchos más amplia que aprendizaje funcional aunque no esté reñida

con ello, formación no es una categoría que esté divorciada de aprendizaje, pero definitivamente no se limita a él.

Formación no es algo que se pueda expresar siempre de manera empírica, no es algo que se pueda calificar, pero sí es algo que se puede leer, que se puede interpretar y a veces, en ciertas situaciones, observar.

Esto es importante ya que formar docentes no significa solamente una actividad funcional de profesores, es decir, formar un profesionista particular. Por lo tanto es un problema pensarse a sí mismo como un formador de formadores, comúnmente denominado "maestro de maestros" ya que nos cuestiona en el sentido de ¿cuál es la peculiaridad en términos de contenido que permite decir que se está formando un profesionista cuya actividad está orientada a la docencia?, ¿quién lo forma?, ¿qué debe saber aquel que está siendo formado?

Necesariamente hablamos de aprendizaje, no como contenidos y aprendizaje funcional, situación que de entrada nos coloca en un dilema.

Como ya se dijo la formación no se limita a los aprendizajes funcionales, entonces si vamos a formar a futuros maestros significa mucho más que los maestros tomen clases y den clases, leer y acreditar materias, sino que formación incluye concepciones de mundo y vida, es decir, una posición ante el

mundo; una posición que está avalada a su vez en aprendizajes funcionales, donde el sujeto se traduzca en ellos, que se objective, que los aprendizajes funcionales puedan ser puerta de entrada para decir ese sujeto tiene un nivel de formación alto, profundo.

CONCLUSIONES.

Es de suma necesario cuando se intenta hablar del normalismo recurrir a un proceso de historización para ubicar el asunto en su contexto. Aunque esta necesidad nos lleve a un estado de implicaciones riesgosas (que hay que correr) que nos pueden atrapar en el pasado, pues nadie o casi nadie puede librarse por un lado de la confusión propia de identificar la mezcla de un conjunto de posturas no sólo pedagógicas, sino históricas, políticas y sociales que determinaron las características propias de la formación docente y por otro lado caer en la ensoñación que produce la revisión de bibliografía que habla de las grandes hazañas sociales de los maestros (fácilmente identificables desde la Escuela Modelo de Orizaba con Laubscher y Rébsamen, no así en nuestros días), de sus vicisitudes, de su marginación, de cuyas acciones se nutre mucho la identidad de los maestros de educación básica y normal.

La aparición de estos procesos tan diversificados en el ejercicio docente nos hace también descubrir que rebasando la década de 1940 las cosas se complican, ya que a mayor proximidad con el presente existe un menor entusiasmo y mayores dificultades para analizar y sistematizarlo que pasa en la formación de docentes de educación primaria.

No evadiendo el riesgo considero necesario tocar ese pasado glorioso, cada vez más distante, sin sacrificar, por tanto, el

tratamiento del presente. Pensarlo así, cuando se aluda a la formación de docentes el discurso no se quedará en la ya rígida y estereotipada evocación nostálgica.

La formación docente constituye una de las fuentes básicas de identidad magisterial, por tanto, conceptualizarla si se quiere a partir del ser o del deber ser, del curriculum o de los documentos normativos, o de la innovación y lo alternativo, puede conducirnos al ideal de lo que queremos ser, o de lo que nos han hecho creer que debemos ser o de lo que realmente somos.

Formar para la docencia es el eje central de la preparación profesional de los futuros maestros, dado que es en el espacio de las escuelas normales donde se adquieren los elementos para ejercer como docente, como enseñante. Aunque esta afirmación conlleva a un debate sobre las diferentes concepciones de docente y de docencia que estarían en juego.

En los diversos planes de estudio, se pueden apreciar que existen tres ejes que orientan la formación inicial de los futuros docentes, que aluden a la formación científica, a la pedagógica y a la función social. Como se pudo apreciar en la primera parte de este trabajo los planes de estudio para la formación inicial de los maestros en la historia educativa del país privilegian a uno u otro de esos ejes.

En el plan actual de la licenciatura en educación básica, la mayor parte de los espacios curriculares están ocupados por las líneas consideradas con contenidos científicos como la social y la psicológica que posteriormente se confrontará con la experiencia empírica en el Laboratorio de Docencia, que alude inequívocamente a la formación teórica y práctica; porque considerarla así supondría concebir al maestro como un operario de la enseñanza y a la docencia como una actividad instrumental.

En la formación del alumno normalista es indispensable familiarizar a éstos con las condiciones reales de trabajo que a la postre van a ejercer.

Las dinámicas de relación social propias del contexto escolar, los imprevistos que afectan el trabajo, las condiciones reales en que los maestros desarrollan su tarea, son circunstancias a las que necesitan acercarse directamente los futuros maestros.

En torno a estas aseveraciones aparecen "hilos invisibles" que sostienen el proyecto de la modernidad. Aunque por otro lado no podemos evadir las posibilidades de la escuela y por ende de la educación, ya que es aquí donde se impugnan pero también donde se crean las alternativas ideológicas donde se enfrentan los conocimientos y las actitudes del currículum legitimado con las expectativas y las actitudes del currículum oculto.

Toda posibilidad reflexiva sobre el tema que me ocupa recae en el debate contemporáneo de la modernización y de la formación de docentes, ejercicio en el que se ha gastado demasiada tinta (bastante justificado), pero sin lograr elementos consistentes de comunión.

Por un lado emplear el término modernización es una palabra que designa y explica a la vez, es unívoca, dado que la experiencia común le atribuye un sentido progresista, y para quien no lo considere así se le puede etiquetar de retrógrado, tradicional y hasta enemigo del progreso, característica de la modernidad que le identifica su incapacidad para abrir nuevas alternativas (reitero lo alternativo y no lo innovador) de progreso humano, así como su debilidad teórica para imaginar y sortear lo que podría acontecer como resultado de proyectos aplicados.

Por lo que respecta al campo educativo, existe un sector no sólo de él sino de la sociedad que cree en lo conquistador de lo moderno, que cree en el advenimiento de un futuro caracterizado por una recuperación y mejora en todos los órdenes fundada en expectativas de confianza religiosa y fe ciega en el futuro, que ha generado una serie de discusiones en torno al proyecto modernizador que ha ocasionado una crisis de legitimidad del mismo, ya que existe escepticismo en un porvenir que no llega.

La cuestión por ahora es construir una posibilidad que permita al hombre participar en su sociedad y en su tiempo, en su contemporaneidad. Sin que esto sea respuesta unívoca hago eco de lo que menciona Hegel "el hombre no es por naturaleza lo que debe ser" y añadiría que por tanto debe ser formado, o como diría Comenio también "conviene formar al hombre si debe ser tal". Por tanto, en el proceso de "formar maestros" formación no es tal como lo definen los diccionarios, ni los documentos técnico-burocráticos, formación es más bien una categoría histórica que tiene una trascendencia mayor, no se limita a una actividad técnico-instrumental, alude a una concepción de mundo y vida lograda a partir de que el sujeto o los sujetos logran la configuración de un marco de referencia donde se puede leer de manera precisa la realidad, puede interpretarla y desenvolverse en ella.

Puede decirse que un sujeto bien formado es aquel cuya capacidad lingüística se ha diversificado, introduce lenguajes interpretativos y explicativos a las experiencias vividas con la finalidad de que con su lenguaje pueda ejercer una actividad propositiva.

El debate en torno a la formación de docentes es vigente, y poco sabemos de cuándo ha de terminar, por tanto, antes de finalizar, deseo que desentrañemos y, en la medida de lo posible, orientemos el debate pero no lo clausuremos.

Por último quiero agradecer a todos los que con su actitud solidaria mantuvieron vivo su interés y el mío para el estudio de este tema y para aquellos que con su lectura y comentario orientaron y a la postre hicieron posible que este trabajo culminara.

CITAS BIBLIOGRAFICAS.

(1) Picó, Josep. *Modernidad y posmodernidad*. 1988 Alianza Editorial, p. 15.

(2) Se hace necesario en la parte inicial de este apartado aclarar lo concerniente a racionalidad y racionalización. Edgar Morin señala que "la diferencia entre estos dos términos se establece en que "la razón convertida en racionalización se erige por encima de los hechos y se hace superior a ellos. En cambio la racionalidad cuestiona de nuevo sus construcciones intelectuales cuando la experiencia parece invalidarlas". Morin, Edgar. *Para salir del siglo XX*. Editorial Kairos. Barcelona, España. 1982. p. 134.

En el mundo de las racionalizaciones se sabe que éstas tratan de ser perennes e intentan lograr la uniformidad, haciendo lo posible para que la realidad coincida con la racionalización.

Los partidarios de la postmodernidad llaman también a la racionalización, racionalidad instrumental.

(3) Para confrontar la afirmación puede remitirse a la parte de este trabajo denominado 1.3 ACUERDO DEL 22 DE MARZO DE 1984.

(4) Véase en esta investigación la parte concerniente a las Líneas de Formación que integran el Plan '84, con especial atención a la denominada instrumental.

(5) Picó, J., Op. cit., p. 17.

(6) Ibid., p. 25.

(7) Habermas, Jürgen. *Modernidad versus postmodernidad*. p. 87. en Picó, J., Op. cit.

(8) Ibid., p. 88.

(9) Heller, Agnes y Feher, Ferenc. *Políticas de la Postmodernidad*. Editorial Península, España, 1985. p. 150.

(10) Gobierno del Estado de México. *Calidad Total y Desarrollo Institucional para los Administradores de la Educación Superior*. 1994. p. 7.

(11) Ibid., p. 6.

(12) Ibid., p. 1.

(13) Es necesario hacer la aclaración de que lo nuevo no es lo mismo que lo alternativo, ya que existe con demasiada frecuencia esta confusión. Lo nuevo es tecnocrático, mientras que lo alternativo presenta viabilidades multirreferenciales que constantemente se reprisena.

(14) (N. del T.) en Salmer, p. 38.

(15) Reyes Esparza, Famiro. "La formación de maestros desde la postura teórica de Gastón Bachelard", en *Cero en conducta*. Año 8, Núm. 35. Octubre, México 1993, pág. 28.

(16) Esta interpretación se sustenta al margen de lo normativo, dado que hace alusión a lo vivido en la cotidianidad de la escuela normal.

(17) La discusión actual entre los docentes en servicio y las escuelas normales con respecto a quién es el mejor docente mantiene una constante que los remite a un criterio curricular "el maestro formado en el Plan '75 es mejor", aunque se sabe que también se le consideraba como un subprofesional. Las escuelas normales definen la idea de lo integral del Plan '84, aunque a medida que pasan los ciclos escolares los cuestionamientos al proceso de formación son cada vez mayores, problemas que no se han podido superar aún cuando se profesionalizó la docencia del nivel básico, es decir, dejó de ser profesor para convertirse en licenciado.

(18) Reyes Esparza, Famiro. "La formación inicial del profesor de educación básica", en *Cero en conducta*. Año 8, Núm. 33-34, Mayo, México 1993, pág. 4.

(19) Término usado por Mónica Rodríguez (Cero en Conducta, 1993, pp. 42-46), cuando dice que el normalismo puede estudiarse desde diversas perspectivas, incluyendo desde sus aspectos imaginarios, que parece responder a las representaciones imaginarias, fantasías y deseos de la sociedad, los estudiantes y los propios maestros normalistas, tienen y proyectan sobre la profesión docente.

(20) Idem. pp. 6-7.

(21) Sánchez Vásquez, Adolfo. *Filosofía de la praxis*. Quinta edición. Grijalbo, México 1980, pág. 270.

(22) Citado por Giles Ferri en *El trayecto de la formación (los enseñantes entre la teoría y la práctica)*. Edit. Paidós, México 1990, pág. 58.

(23) Ferry, Giles. *El trayecto de la formación (los enseñantes entre la teoría y la práctica)*. Edit. Paidós, México 1990, pág. 54.

BIBLIOGRAFIA.

- **ADORNO, Theodor.** "Tabúes relativos a la profesión de enseñar", en **Antología La Docencia entre el autoritarismo y la igualdad.** Edit. SEP/Cultura, El Caballito, México 1980.
- **BACHELARD, Gaston.** **La formación del espíritu científico.** Edit. S. XXI, México 1978.
- **CARRIZALES METAMORFA, César.** **El filosofar de los profesores.** CAOS. Cuernavaca, Morelos. México 1981.
- **CHATEAU, Jean.** **Los grandes pedagogos.** Edit. Fondo de Cultura Económica. 1980.
- **DE LA CARRERA TOLEDO, Enrique.** (Coordinador). **Hacia una metodología de la reconstrucción.** UNAM. Porrúa México 1988.
- **DIAZ BARRIGA, Angel.** **Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial.** Edit. Nueva Imagen. México 1982.
- **FERRY, Giles.** **El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica.** Edit. Paidós Educador. México 1983.
- **GRAMSCI, Antonio.** **La Alternativa Pedagógica.** Nova Terra. Barcelona 1976.
- **GUARDADO, Salvador y VILLATORO, Marco A.** **La Formación de Docentes de Enseñanza Primaria en México.** U.P.N. México 1988.
- **GUEVARA NIEBLA, Gilberto.** **La Educación Socialista en México (1934-1945).** Edit. SEP/Cultura, El Caballito, México 1981.
- **HANS GEORGE, Gadamer.** **Verdad y Método.** Tomo I y II. Edit. Sigüeme. 1990.
- **HEGEL.** **Fenomenología del Espíritu.** Edit. F.C.E.
- **HELLER, Agnes y FEHER, Ferenc.** **Políticas de la postmodernidad.** Edit. Península. España 1983.
- **HONORE, Bernard.** **Para una teoría de la formación (dinámica de la formatividad).** Edit. NARCEA. Madrid 1980.
- **LARRAURI TORROELLA, Ramón.** **Modernización Educativa.** Edit. Imagen. México 1993.

- LARROYO, Francisco. **Historia comparada de la educación en México.** Edit. Porrúa, México 1985.
- MENESES MORALES, Ernesto. **Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911.** Edit. Porrúa, México 1983.
- MENESES MORALES, Ernesto. **Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934.** Edit. D.F.E.E. México 1986.
- MENESES MORALES, Ernesto. **Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964.** Edit. D.F.E.E. México 1988.
- MENESES MORALES, Ernesto. **Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976.** Edit. D.F.E.E. México 1991.
- MORIN, Edgar. **Para salir del siglo XX.** Edit. Kairós, Barcelona, España 1982.
- NATANSON, Jacques J. **La enseñanza imposible.** Edit. Atenas, España 1976.
- PALACIOS, Jesús. **La cuestión escolar.** Edit. Lusa, Sexta edición, Barcelona, España 1984.
- PANZA, Margarita. **Operatividad de la didáctica.** Edit. Gernika, Segunda edición, México 1987.
- PICO, Josep. **Modernidad y posmodernidad.** Edit. Alianza, 1988.
- PRAWDA, Juan. **Logros, inequidades y retos del futuro del sistema educativo mexicano.** Edit. Grijalbo, México 1989.
- REYES ESPARZA, Ramiro y ZÚÑIGA RODRIGUEZ, Rosa María. **Diagnóstico del subsistema de formación inicial.** Fundación SNTA para la cultura del maestro mexicano A.C. México 1984.
- ROBLES, Martha. **Educación y sociedad en la Historia de México.** Edit. S. XXI, México 1985.
- ROCKWELL, Elsie y MERCADO, Ruth. **La escuela lugar del trabajo docente.** DIE/IPN, 1985 (Cuadernos de educación del DIE).
- ROCKWELL, Elsie y MERCADO, Ruth. **Ser maestro. Estudios sobre el trabajo docente.** Edit. SEP/Cultura, El Caballito, México 1985.
- SANCHEZ VASQUEZ, Adolfo. **Filosofía de la praxis.** Edit. Grijalbo, Quinta edición, México 1980.

- SOLANA, Fernando. et al. *Historia de la Educación Pública en México*. SEP-F.C.E. México 1981.

HEMEROGRAFIA.

- Revista. *Cero en Conducta*. No. 33-34, AÑO 8, mayo 1993.
- Revista. *Cero en Conducta*. No. 35, AÑO 8, octubre 1993.
- Revista. *Cuadernos Educativos*. No.2, primavera 1986.
- Revista. *Educativa*. S.E.C.y B.S. No. 1, AÑO 1, enero-febrero 1991.
- *Gaceta/SEP*. Secretaría de Educación en el estado de Michoacán. No. 17, Morelia, Mich., 1995.
- Gobierno del Estado de México. S.E.C.y B.S. *Gaceta Acción Educativa*. Suplemento Especial: Carrera Magisterial. Enero-febrero. Toluca, Méx., 1993.
- Revista. *Perfiles Educativos*. No. 3. CISE-UNAM, México 1983.
- Simposio sobre El Magisterio Nacional. Vol.I. Cuadernos de la Casa Chata, 29. México 1980.
- Acuerdo del 22 de marzo de 1984. Presidente Miguel de la Madrid Hurtado.
- S.E.C.y B.S. *Planes de Estudio de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria*. Toluca, México 1985.
- Gobierno del estado de México. *Carrera Magisterial. Prontuario*. 1°. Vertiente. Toluca, Méx., 1994.
- Documento. *Presentación de Ernesto Zedillo Ponce de León, Secretario de Educación Pública, ante la Comisión de Educación de*

la LV Legislatura de la H. Cámara de Diputados. 22 de mayo de 1992.

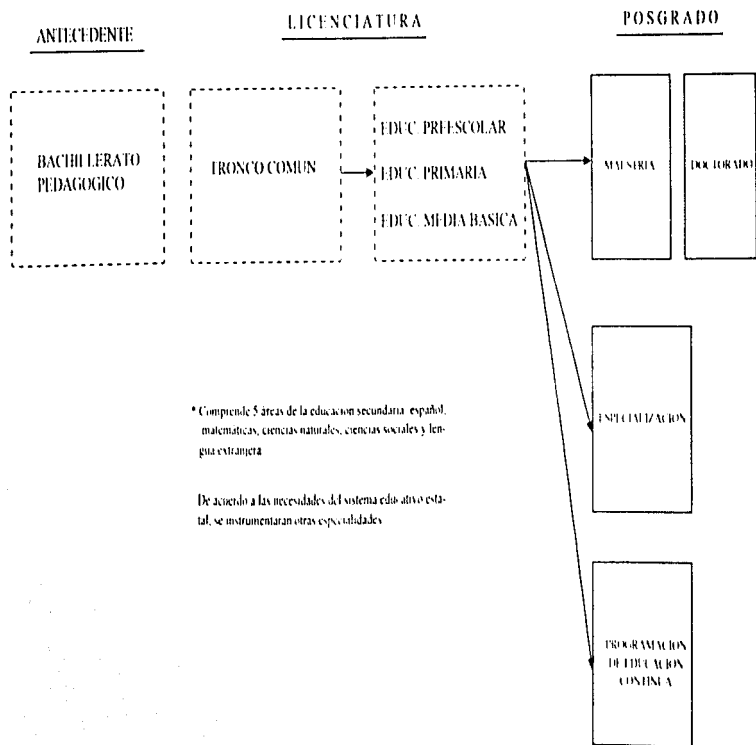
- Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. Poder Ejecutivo Federal. México 1989.

- Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. 13 de mayo de 1992.

- Gobierno del estado de México. Calidad Total y Desarrollo Institucional para los Administradores de la Educación Superior. 1994.

ANEXO 1

SISTEMA DE FORMACION DE DOCENTES



ANEXO 2

ESTRUCTURA DEL MAPA CURRICULAR

LOS PLANES DE ESTUDIO DE
LAS ESCUELAS EN EDUCACION
PREESCOLAR, PRIMARIA
Y MEDIA BASICA

8 SEMESTRES

4 TRONCO COMUN

4 FORMACION ESPECIFICA DE LAS ESCUELAS

CADA SEMESTRE CONSISTE DE
7 PROGRAMAS

CADA PROGRAMA TIENE UN CICLO
DE 40 HORAS CUATRO APRENDIZAJES
FUNDAMENTALES

INTRODUCCION

1. OBJETIVOS DE LA MATERIA
2. TEMAS Y UNIDADES
3. BIBLIOGRAFIA
4. SUGERENCIAS METODOLÓGICAS

BUSCAR LA PARTICIPACION AL-
TIVA DE LOS PROFESORES EN LA
PREPARACION DE LOS PLANES DE
CLASE

ANEXO 3

ESCUELA NORMAL DE NAUCALPAN
LICENCIATURA EN EDUCACION PRIMARIA
ASIGNATURAS QUE CORRESPONDEN A LA LINEA DE FORMACION: PEDAGOGICA
CICLO ESCOLAR 1996 - 1997

Nº	GRADO	SEMESTRE	ASIGNATURA	HORAS	CREDI- TOS	OBSERVACIONES
1	1º	1º	TEORIA EDUCATIVA I	6	12	CURSO
2	1º	1º	ORGANIZACION DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA I	3	5	TALLER
3	1º	2º	TEORIA EDUCATIVA II	6	12	CURSO
4	1º	2º	ORGANIZACION DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA II	3	5	TALLER
5	2º	3º	TEORIA Y DISEÑO CURRICULAR I	8	16	CURSO
6	2º	3º	LABORATORIO DE LA PRÁCTICA DE EDUCACION	3	5	LABORATORIO
7	2º	4º	TEORIA Y DISEÑO CURRICULAR II	8	16	CURSO
8	2º	4º	LABORATORIO DE EDUCACION I	3	5	LABORATORIO
9	3º	5º	CONCEPTOS Y SISTEMAS DE MANEJO DE	5	10	CURSO
10	3º	5º	CONCEPTOS Y SISTEMAS DE MANEJO DE	4	8	CURSO

ESCUELA NORMAL DE NAUCALPAN
LICENCIATURA EN EDUCACION PRIMARIA
ASIGNATURAS QUE CORRESPONDEN A LA LINEA DE FORMACION PEDAGOGICA
CICLO ESCOLAR 1996 - 1997

No PROG	GRADO	SEMESTRE	ASIGNATURA	CREDITOS	CRÉDITOS	OBSERVACIONES
11	3º	5º	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE CIENCIAS SOCIALES	3	6	CURSO
12	3º	5º	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE EDUCACION ARTISTICA	3	6	TALLER
13	3º	5º	LABORATORIO DE DOCENCIA II	1	12	LABORATORIO
14	3º	6º	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE MATEMATICAS	1	12	CURSO
15	3º	6º	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE ESPAÑOL	4	6	CURSO
16	3º	6º	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE CIENCIAS NATURALES	1	12	CURSO
17	3º	6º	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE EDUCACION TECNOLOGICA	1	12	TALLER
18	3º	6º	PEDAGOGIA COMPARADA DE LA EDUCACION PRIMARIA	4	6	SEMINARIO
19	3º	6º	LABORATORIO DE DOCENCIA III	6	12	LABORATORIO
20	4º	7º	MÉTODOS PARA LA EVALUACION DE LA LECTURA Y ESCRITURA I	4	6	CURSO

ESCUELA NORMAL DE NAUCALPAN
 LICENCIATURA EN EDUCACION PRIMARIA
 ASIGNATURAS QUE CORRESPONDEN A LA LINEA DE FORMACION PEDAGOGICA
 CICLO ESCOLAR 1996 - 1997

No PROG	GRADO	SEMESTRE	ASIGNATURA	HORAS	CPEDI- TOS	OBSERVACIONES
21	4º	7º	CONTENIDOS ASIGNADOS DE INVESTIGACION	4	6	TALLER
22	4º	7º	LABORATORIO DE INVESTIGACION II	6	12	LABORATORIO
23	4º	8º	METODOLOGIA PARA MANEJO DE LA LECTO-ESCRITURA II	4	6	CURSO
24	4º	8º	LA PEDAGOGIA COMO UNO DE LOS MODELOS EDUCATIVOS CONTEMPORANEOS	4	3	SEMINARIO
25	4º	8º	EDUCACION PARA LA FAMILIA Y EDUCACION PARA ADULTOS	3	5	SEMINARIO
26	4º	8º	LABORATORIO DE INVESTIGACION I	6	12	LABORATORIO

ESCUELA NORMAL DE NAUICALPAN
LICENCIATURA EN EDUCACION PRIMARIA.
ASIGNATURAS QUE CORRESPONDE A LA LINEA DE FORMACION: PSICOLOGIA
CICLO ESCOLAR 1996 - 1997

No. PROG	GRADO	SEMESTRE	ASIGNATURA	HORAS	CPEDI- LOS	OBSERVACIONES
1	1º	1º	PSICOLOGIA EDUCATIVA	4	B	CURSO
2	1º	2º	PSICOLOGIA DEL APRENDIZAJE	4	B	CURSO
3	2º	3º	PSICOLOGIA SOCIAL	4	B	CURSO
4	3º	5º	PSICOLOGIA DEL DESARROLLO INFANTIL I	4	C	CURSO
5	3º	6º	PSICOLOGIA DEL DESARROLLO INFANTIL II	4	C	CURSO
6	4º	7º	PROBLEMAS DEL APRENDIZAJE	4	C	CURSO

ESCUELA NORMAL DE NAUCALPAN
LICENCIATURA EN EDUCACION PRIMARIA
ASIGNATURAS QUE CORRESPONDEN A LA LINEA DE FORMACION: SOCIAL
CICLO ESCOLAR 1996 - 1997

No. PROG.	GRADO	SEMESTRE	ASIGNATURA	HORAS	CRÉDITOS	OBSERVACIONES
1	1º	1º	PROBLEMAS DEL DESARROLLO ECONOMICO POLITICO Y SOCIAL DE MEXICO I	6	12	SEMINARIO
2	1º	2º	PROBLEMAS DEL DESARROLLO ECONOMICO POLITICO Y SOCIAL DE MEXICO II	6	12	SEMINARIO
3	2º	3º	EL ESTADO MEXICANO Y EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL	3	6	SEMINARIO
4	2º	4º	FILOSOFIA DE LA EDUCACION MEXICANA	5	10	SEMINARIO
5	2º	5º	SOCIEDAD Y POLITICA EDUCATIVA EN MEXICO	4	8	SEMINARIO
6	3º	6º	LA EDUCACION PRIMARIA EN LA SOCIEDAD MEXICANA	4	8	SEMINARIO
7	4º	7º	COMUNIDAD Y DESARROLLO	4	8	SEMINARIO

ESCUELA NORMAL DE NAUCALPAN
LICENCIATURA EN EDUCACION PRIMARIA
ASIGNATURAS QUE CORRESPONDEN A LA LINEA DE FORMACION: INSTRUMENTAL
CICLO ESCOLAR 1996 - 1997

No. PROG.	GRADO	SEMESTRE	ASIGNATURA	HORAS	CREDI- TOS	OBSERVACIONES
1	1°	1°	MATEMATICAS	3	5	TALLER
2	1°	1°	ESPAÑOL I	4	6	TALLER
3	1°	1°	APRECIACION Y EXPRESION ARTISTICA I (MUSICA)	4	8	TALLER
4	1°	2°	ESTADISTICA	3	5	TALLER
5	1°	2°	ESPAÑOL II	4	6	TALLER
6	1°	2°	APRECIACION Y EXPRESION ARTISTICA II (DANZA)	4	8	TALLER
7	2°	3°	COMPUTACION APLICADA A LA EDUCACION	4	6	CURSO
8	2°	3°	INVESTIGACION EDUCATIVA I	4	6	CURSO
9	2°	3°	APRECIACION Y EXPRESION ARTISTICA III (ARTES PLASTICAS)	4	6	TALLER
10	2°	4°	PLANEACION EDUCATIVA	3	5	CURSO

ESCUELA NORMAL DE NAUCALPAN
LICENCIATURA EN EDUCACION PRIMARIA
ASIGNATURAS QUE CORRESPONDEN A LA LINEA DE FORMACION: INSTRUMENTAL
CICLO ESCOLAR 1996 - 1997

No. PROG.	GRADO	SEMESTRE	ASIGNATURA	HORAS	CREDI- TOS	OBSERVACIONES
11	2º	4º	INVESTIGACION EDUCATIVA II	4	8	CURSO
12	2º	4º	EDUCACION FISICA	3	3	TALLER
13	4º	7º	LITERATURA Y TEATRO MEXICANO	4	6	TALLER
14	4º	7º	ADMINISTRACION EDUCATIVA	4	6	SEMINARIO
15	4º	8º	EDUCACION PARA LA SALUD	5	10	CURSO
16	4º	8º	ELABORACION DEL DOCUMENTO RECEPTIVO	6	12	SEMINARIO-TALLER
17	4º	8º	ADMINISTRACION DE INSTITUCIONES DE EDUCACION PRIMARIA	2	4	CURSO

ANEXO 4

