



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
"ARAGÓN"

SIGNIFICADO Y SENTIDO DE LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE.
LAS EXPECTATIVAS DE PROFESIONALIZACIÓN EN ESTUDIANTES
DE POSGRADO

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

IRINEO MIRELES ORTEGA

ASESORA:

DRA. LUZ MARÍA TORRES HERNÁNDEZ

SAN JUAN DE ARAGÓN, MÉXICO

JUNIO DEL 2007



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 Paty, mi esposa adorada por su apoyo y comprensión en el desarrollo de nuestros proyectos, deseos y utopías que exigen que la vida tenga nuevos sentidos.

A mis padres, con respeto y agradecimiento, por su apoyo silencioso e incondicional.

A Jony y Hamabiel, por ser los alicientes para seguir adelante y por su comprensión al permitirme restarles tiempos de convivencia con ellos.

A mis hermanos, por la historia familiar compartida y por los esfuerzos que cada quien realiza para salir adelante.

A los profesionales de la educación, niñez y juventud quienes mantienen la disciplina y el esfuerzo por manifestar la autonomía y del ejercicio de la libertad a lo largo de toda la vida.

AGRADECIMIENTOS

Mi sincero agradecimiento a la Doctora Luz María Torres Hernández por los aportes y orientaciones a lo largo del camino en que se desarrollo la investigación.

Un agradecimiento extensivo a los integrantes de mi Comité tutorial cuya participación y complementariedad resultó invaluable en los coloquios y cierre de la investigación: la Doctora Alma X. Herrera Márquez y el Doctor Antonio Carrillo Avelar.

De manera particular, agradezco la disposición y compromiso en sus observaciones, sugerencias y comentarios de parte del Doctor Marco Eduardo Murrqueta Reyes y del Doctor Miguel Ángel Martínez Rodríguez.

INDICE

Pág.

- Introducción..... 7

CAPITULO I DEBATES EN TORNO A LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

1.1.- Debates sobre la profesionalización. Normalistas frente a Universitarios28

1.2.- La profesionalización docente en el contexto universitario 29

1.3.- La profesionalización docente en el ámbito de la educación normal..... 33

1.3.1.- La transición de la educación normal. De la educación media superior a la educación superior.....34

1.3.2.- La reforma de 1984 y la formación del docente investigador.....35

1.3.3.- La reforma de 1997 y la formación del profesional de la docencia.....38

1.4.- Panorama nacional y estatal sobre la profesionalización.....50

1.5.- La profesionalización docente como consigna histórica.....62

1.6.- La profesionalización docente como teoría de los rasgos.....64

1.7.- La profesionalización docente como tecnificación e intensificación en el momento presente..... 69

1.8.- La profesionalización docente como profesionalidad y aspiración..... 79

CAPITULO II EL POSGRADO COMO RECURSO REMEDIAL EN LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

2.1.- Expansión y diversificación de la educación superior.....82

2.2.- Situación y problemática del posgrado.....90

2.3.- El posgrado como elemento de profesionalización docente.....96

2.4.- Semiprofesionalización y desprofesionalización.....103

CAPITULO III EXPECTATIVAS DE PROFESIONALIZACIÓN EN ESTUDIANTES DE POSGRADO

3.1.- Horizonte de apertura..... 108

3.2.- Sobre la estrategia metodológica.....	111
3.3.- Sobre el instrumento de investigación.....	115
3.4.- Sobre el encuentro con el dato empírico.....	118
3.5.- Análisis e interpretación de datos.....	120
3.5.1.- El debate sobre el significado y sentido.....	120
3.5.2.- La función interpretativa del distanciamiento en la búsqueda del sentido.....	123
3.6.- Encuadre contextual.....	126
3.6.1.- La maestría de ISCEEM Chalco y la región oriente.....	130
3.6.2.- La maestría de ISCEEM Ecatepec y la región norte.....	135
3.6.3.- La maestría de ISCEEM Tejupilco y la región sur.....	139
3.6.4.- La maestría de ISCEEM Toluca y la región centro.....	149

CAPITULO IV LOS SENTIDOS Y SIGNIFICADOS EN LAS EXPECTATIVAS DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

4.1.- Expectativas de profesionalización de los estudiantes de posgrado. Los motivos de profesionalización.....	151
4.1.1.- La profesionalización como preparación y desarrollo profesional.....	154
4.1.2.- La profesionalización para adquirir mayor eficiencia y desempeño docente.....	157
4.1.3.- La profesionalización para mejorar y transformar la práctica docente.....	160
4.1.4.- La profesionalización como actualización académica profesional.....	164
4.2.- Expectativas de profesionalización de los egresados de posgrado. El ser profesional.....	168
4.2.1.- Profesionalización para mejorar la práctica profesional.....	169
4.2.2.- Profesionalización para el mejor desempeño profesional.....	175
4.2.3.- Profesionalización para la mejora laboral y personal.....	183
4.3.- Profesionalización y consumo cultural.....	191
4.3.1.- El profesional usuario consumista.....	193
4.3.2.- El profesional intelectual reflexivo.....	195
4.3.3.- Hacia la formación de un profesional estratégico.....	199

CAPITULO V CONCLUSIONES.....	211
1.- Neoliberalismo, globalización y posgrado. Profesionalizar en la sociedad del conocimiento.....	215
2.- Profesionalización versus mercantilización del servicio educativo. Hacer más con menos y dar a quien más tiene.....	218
3.- La profesionalización pública versus la profesionalización privada. ¿Hacia la formación de capital humano o credencialismo meritocrático?.....	222
4.- Impensar la profesionalización. Entre el atrapamiento y distanciamiento de la formación y práctica profesional.....	225
5.- Requerimiento de un profesional diferente. Desarrollo, crecimiento y cambio en la formación en sí y para sí.....	227
6.- La posibilidad del cambio. Del temor a la trascendencia.....	229
7.- Límites y retos en el proceso de investigación.....	233
BIBLIOGRAFÍA.....	236
ANEXO NO. 1.....	243

INTRODUCCIÓN

Hablar de la profesionalización implica necesariamente tener que relacionarla con el proceso indisoluble y genérico como es el de la profesión, ya que casi nadie cuestiona el hecho mismo de que toda profesión requiere de la apropiación de una serie de conocimientos, valores, habilidades y prácticas que legitimen la realización de la acción profesional, esto es, la profesionalización cobra sentido a partir de las formas de acreditación y certificación de los mecanismos de ingreso, permanencia y desempeño laboral, por medio de los cuales se diferencian sujetos y saberes, se reconocen y validan vía la exigencia escolar, los tiempos formales de preparación, pero también desde donde se define el acceso y pertenencia a la profesión. No obstante, lo que es demandado por una profesión no es igual de pertinente para todas las demás, lo cual significa que **para cada una de las profesiones cambia el sentido social y los referentes constitutivos de las profesiones, según las políticas gubernamentales, los niveles de autonomía con respecto a las formas de control estatal, los procesos corporativos y colegiados en que se organiza el campo, así como de las diferentes maneras de internalización, negación, recreación y construcción de los conocimientos, experiencias, tradiciones, prácticas, y en general de la cultura identitaria que caracteriza a la profesión.**

Por otra parte, ante el surgimiento de nuevas condiciones sociales, políticas y económicas a nivel mundial, que sin duda, alimentan la tendencia a reconceptualizar todo sistema de valores sociales y personales. No podemos hacer caso omiso de este contexto internacional y nacional, al momento de referirnos a los actores educativos, pues son estas nuevas condiciones las que definen y condicionan en gran medida, el tipo de afectaciones y repercusiones en la práctica profesional de la enseñanza, en la formación y actualización del profesorado.

La situación anterior se ve reforzada con el contenido discursivo típico de las recientes reformas educativas de 1984 y 1997 a la educación normal, las cuales contribuyen hacer más profundas las distancias entre el educador ideal que pregonan (apóstol, misionero, profesional), y el docente real que ha venido persistiendo y sobreponiéndose al deterioro constante de sus condiciones profesionales y laborales como trabajador asalariado. En

consecuencia, **la profesión y profesionalización normalista ha implicado una lógica, práctica y tradición formativa diferente al de otras profesiones.**

Por lo tanto, la investigación se ubica en el contexto de la formación docente de estudiantes de posgrado, del magisterio del Estado de México. El sentido del trabajo es realizar un análisis interpretativo de lo que ha significado la profesionalización del docente normalista desde el contexto de modernización educativa que supone nuevos escenarios para la educación pública en México, e implica una serie de replanteamientos de las políticas y objetivos de la formación docente, donde se sintetiza lo que hoy se define como la nueva concepción del maestro.

En tales políticas se ha impulsado especialmente la “profesionalización de la docencia” como parte del proyecto modernizador del sistema de educación superior. Frente al surgimiento de nuevas condiciones sociales, políticas y económicas que están llevando a reconceptualizar todo sistema de valores sociales y personales. Cambios que desde luego afectan a la enseñanza y al trabajo del profesorado, pues supone más demandas laborales y complejidad de la tarea docente. Vale decir, “las reglas del mundo están cambiando es hora de que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes varíen con ellas”¹.

Por otra parte, la construcción del objeto de estudio -aspecto que se aborda a continuación-, tuvo un punto de partida que es necesario contextualizar, de lo contrario como señala Aguado y Portal², el resultado final aparecería como un elemento “mágico”, descontextuado de su proceso original tanto del esfuerzo del investigador como del ámbito social que le dio lugar.

A) LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE COMO OBJETO DE ESTUDIO

Mi participación como docente en el posgrado desde hace 14 años es uno de los elementos centrales que dieron origen a la preocupación por el sentido y significado de la profesionalización docente en estudiantes de maestría. Del mismo modo, el haber egresado como profesor de educación primaria de una escuela normal, en el mismo año en que se implementó la reforma de 1984 a la educación normal, situación que ha marcado una condición diferente del normalismo, en términos de las expectativas profesionales del

¹ Cfr. Hargreaves, A. *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Morata, Madrid, España, 1998.

² Aguado, José; Portal, Ana María. *Identidad, ideología y ritual*. UAM. Ixtapalapa, México, 1992.

magisterio de educación básica; y tiempo después, poder contar con la posibilidad de interactuar como formador de docentes de varias de las generaciones de maestría de ISCEEM Chalco en el región oriente del Estado de México, las cuales por lo general se han integrado por docentes que laboran en educación básica, egresados de escuelas normales formados en varios planes de estudio, entre ellos de los más recientes de 1984 y 1997. Así, mi propia participación en experiencias de profesionalización como el caso de la maestría y ahora el doctorado en la universidad, me llevaron a cuestionar en momentos en que la encomienda de la actualización y formación docente adquieren una connotación especial ¿cómo es que surgen estos proyectos de profesionalización docente?, ¿a qué responden y cuáles son las semejanzas y diferencias de los proyectos de profesionalización?

Si consideramos que en México, la formación docente se ha convertido en un factor de primer orden en materia educativa, frente a todo un proceso permanente de amplios debates académicos, la proliferación de programas de posgrado orientados a responder tal encomienda, lo que ha dado lugar a una serie de replanteamientos de las políticas y objetivos de la formación docente, en donde se sintetiza lo que hoy se define como la nueva concepción del maestro, presente en las propuestas y reformas de formación docente tanto en el contexto normalista como universitario.

Si el mundo, los gobernantes y la sociedad desean que el maestro y la enseñanza cambie, tenemos que empezar a reconocer que, para el docente, lo que ocurre dentro del aula está muy relacionado con lo que sucede fuera de ella. Esto es, **la calidad, la amplitud y flexibilidad del trabajo de los profesores en el aula están implicadas con su desarrollo profesional, con la forma de desarrollarse como personas y como profesionales**³. En última instancia, lo que el docente piensa, cree y hace en el ejercicio docente configura el tipo de aprendizaje que llevan a cabo los niños y jóvenes de hoy.

Precisamente, la insistencia de nuestro tiempo moderno y el consiguiente reajuste de patrones culturales, demanda la formación de un maestro que se apoye cada vez menos en el apostolado y la vocación. Y se fortalece la imagen de un "nuevo" maestro: aquel que sostenga un razonamiento formal, abstracto y científicista, que se apropie del discurso progresista, debe ser crítico y transformador de su realidad. Este maestro, con la generación de nuevas prácticas

³Cfr. Hargreaves, A. *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Morata, Madrid, España, 1998.

escolares, ayudará a formar al nuevo ciudadano del milenio.⁴ Por ello, se insiste en la formación del profesional de la educación que contribuya a elevar la calidad de la educación, exigiendo mayor eficientismo a la tarea docente. El nuevo perfil profesional requiere de un docente que tienda a:

- Interactuar con flexibilidad y adaptabilidad en las exigencias de las diferentes culturas, lenguas, costumbres y tradiciones, sin sacrificio de los propios valores morales y conocimientos.
- conocer un fondo común de la sociedad universal al mismo tiempo que el respeto a lo diverso.

Ya no es posible pensar en un profesional meramente técnico, repetidor o formado mecánicamente; porque los problemas sociales como sobrepoblación, el hambre, la destrucción o simplemente la vida urbana ya no lo permiten.⁵

En este sentido, el ejercicio profesional de la enseñanza además de una acción pedagógica, es también una tarea social que requiere ser considerada abiertamente como objeto de conocimiento que aspire y pretenda la mejora de nuestra labor. Todos sabemos que la práctica educativa y de enseñanza forman parte de un conocimiento general y de transmisión de la cultura, en donde todos los que participan de este proceso enseñan algo. Aunque la diferencia entre esta simple participación en la transmisión cultural y el ejercicio profesional de la docencia a que están comprometidos los participantes de este campo, es a desarrollar mínimamente esta actividad con una postura pedagógica-didáctica claramente definida que considere el contexto institucional en que se realiza la actividad; que enfatice una concepción de lo social, de lo educativo, de la enseñanza, del aprendizaje, y a la persona en su totalidad y no únicamente como profesionistas.

La planeación y desarrollo en que se inserta la formación docente, traduce las más diversas concepciones y tendencias vigentes en el medio. Esto ha dado lugar a la realización de diversos estudios con diferentes enfoques y sobre diversos niveles educativos. En lo

⁴ Elizondo, Aurora. *La Universidad Pedagógica, Nacional ¿Un nuevo discurso magisterial?*, UPN, México, 1988, pág; 64-65.

⁵ Ortiz Jiménez, Maximino. "Formación de Maestros. Un proceso Multidimensional en la Modernidad", en: *Revista Educativa. Año 2, No. 4.*, Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social, Toluca, México, Enero-Abril 1993, pág. 25

general, la formación docente se ha discutido básicamente en dos niveles⁶: el técnico-académico y el político ideológico. En el primero, la formación y prácticas escolares se centra en las modificaciones del diseño y la organización curricular. El segundo, remite a la serie de discursos que reflejan el debate en relación a las políticas educativas que en distintos momentos se han planteado la tarea de actualizar y formar a los docentes.

Es en este segundo nivel, el político-ideológico donde pretendimos bajo ese marco de búsqueda, abordar el sentido y significado de la profesionalización del docente tomando como referente a las expectativas y motivos de profesionalización de los alumnos de maestría en ciencias de la educación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del estado de México (ISCEEM), especialmente en su condición de aspirantes y egresados de un proyecto de profesionalización; ya que el tipo de maestro requerido es resultado de una combinación históricamente variable, en principio de modelos y estereotipos, cualidades morales, preparación pedagógica, apropiación de contenidos y años de escolarización. De este modo, la consigna de profesionalización es nuevamente una característica prioritaria de las recientes reformas a la educación normal que resulta pertinente analizar.

Por otro lado, de acuerdo con Beatriz Calvo, el magisterio en la actualidad combina cuatro elementos fundamentales: segmentación, diversificación ocupacional, la perspectiva individual por encima de la colectiva y desmovilización política;⁷ es decir, se presenta un fenómeno de segmentación en el magisterio, en el sentido de que se polarizan las categorías laborales: por un lado se sitúan los "bien pagados" y los "bien ubicados" ocupacionalmente - puestos administrativos y de investigación-, y por otro, los profesores de horas clase en donde se incluye la mayoría, los trabajadores asalariados que ocupan los puestos subalternos. Así, para este último grupo, el magisterio se convierte en un "subempleo" en el cual ganan menos que en algún otro tipo de trabajo informal, el que se ven obligados a realizar como complemento a su medio de subsistencia. Tales hechos, por lo tanto, reflejan en mayor magnitud la dualidad magisterial, acentuando la distancia entre la situación colectiva propia de otros tiempos, y la experiencia y aislamiento individual característica de hoy en día, porque finalmente, la conciencia de clase se debilita, sobre todo, por la falta de estímulos e incentivos

⁶ Rojas, Teresa. "Tipos de necesidad en la formación docente", en: *Revista Pedagogía*, Vol. 6, No. 19, Julio-Septiembre 1989. U.P.N., México, pág. 47.

⁷ Calvo Pontón, Beatriz. "*Magisterio, Crisis y Modernización*". Programa de doctorado en Ciencias Sociales, U.I.A., México, 1991 (mimeo), pág. 17-23.

reales a la carrera, y por el tipo de organización laboral (escalafón) que sólo promueve la conciencia de movilidad social vía la instancia del esfuerzo individual, sustentada en la esperanza de aspirar y arribar a puestos más prestigiados a través de los concursos y ascensos escalafonarios, particularmente derivados de su interés e incorporación a procesos y experiencias de profesionalización; esto es, se establece una mayor competencia pero que no necesariamente se traduce en mejoría de la formación y actuación docente. En pocas palabras, se ha pasado de la vocación al oficio, del privilegio del apostolado al privilegio de la formación⁸ escolarizada o mera capacitación técnica, situación que ha generado crisis de identidad en el grupo magisterial a diferentes niveles, producto de las necesidades y demandas que requiere el momento presente. Se exige mayor compromiso social en condiciones menos motivantes y precarias para el maestro. No obstante, el magisterio sigue en pie y dando de qué hablar⁹.

Esta serie de consideraciones me llevaron a preguntar si **¿ profesionalizar al docente desde la perspectiva de las reformas y políticas educativas significa también profesionalizar la docencia?, ¿cuáles han sido y cuáles son las expectativas y necesidades de profesionalización docente?, ¿cómo se vive y se otorga sentido al proceso de profesionalización en estudiantes de posgrado?, ¿qué tipo de caracterización profesional se demanda en este contexto de modernización educativa?, ¿ qué tipo de profesionalización respondería al nuevo escenario social, educativo y pedagógico del país?.** Preguntas necesarias que motivaron y orientaron el proceso de búsqueda de las respuestas, lo cual llevó a definir metodológicamente el rumbo de la investigación.

Si tomamos en cuenta que con lo hasta aquí planteado, se puso de manifiesto que, **el interés primordial de haber realizado esta investigación se sustentó en el análisis de la forma en que el docente asimila, piensa, se resiste, rechaza y responde ante la serie de exigencias y compromisos que se le demandan sobre el carácter de su trabajo y su profesionalización.** La participación del docente en experiencias de formación fuera del

⁸ Desde mi punto de vista el concepto "formación" no sólo es el cultivo de capacidades. La formación es algo estrechamente vinculado a la cultura propia de una tradición en un momento histórico determinado, designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre (Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y Método*. Sígueme, Salamanca, 1991, p. 39).

⁹ Cfr. Mireles Irineo. *Análisis interpretativo del vínculo docencia-investigación en el contexto del normalismo en el Estado de México*. Tesis de maestría, UNAM/ENEP ARAGÓN, México, 1998.

aula de trabajo representa diferentes posibilidades y oportunidades de valorar la naturaleza de su trabajo y los cambios que se pueden generar en él. Esto es, **¿qué tan dispuesto está el profesor en aceptar, rechazar o ignorar las exigencias de su profesionalización?, ¿de qué modo se relacionan y afrontan los requerimientos del ejercicio docente, de su contexto y centro de trabajo, con sus aspiraciones profesionales y personales?, ¿cómo se utilizan estos conocimientos?**. Esta consideración a lo personal y lo profesional nos plantea poder explicar el actuar docente, a través de valorar **¿quiénes son?, ¿a qué aspiran?, ¿qué expectativas poseen como enseñantes?; y en esta medida valorar ¿cuál es el sentido y significado que se otorga a la profesionalización?**.

De esta manera, los objetivos que guiaron el desarrollo de la investigación fueron los siguientes:

- Analizar el **significado y sentido**¹⁰ de la profesionalización docente desde las expectativas y motivos de profesionalización de estudiantes de posgrado.
- Valorar cualitativamente el impacto de la profesionalización docente en la práctica educativa de docentes normalistas que laboran en educación básica.
- Establecer elementos y criterios tendientes a definir una concepción alternativa de profesionalización docente acorde a los requerimientos de nuestro tiempo y del sistema educativo mexicano.

Por otra parte, toda investigación tiene su propia historia, configurada por lo teórico, lo empírico y lo metodológico. Recapitular esa historia y traducirla en un texto escrito, no es nada sencillo. Sin embargo narrar lo acontecido nos permite exponer y reflexionar sobre el proceso constructivo de la investigación, los momentos representativos de este proceso y los elementos que le dieron sentido, pues pocas veces nos detenemos a recapitular el proceso de la investigación, sobre el método o la metodología utilizada.

¹⁰ Me parece importante poder diferenciar el **significado** del **sentido**, en razón de que desde mi punto de vista, el **significado**, “no se deriva (exclusivamente) de los procesos mentales sino de procesos de interacción, los individuos aprenden los significados de los objetos durante el proceso de socialización, ya que se tienen diferentes significados (expectativas) de un mismo concepto” Cfr. Ritzer, George. *Interaccionismo simbólico. En teoría sociológica contemporánea*. Mc Graw Hill, Madrid, España, 1993. Por otra parte, el **sentido** se otorga de manera intencional y racional por el sujeto cognoscente para orientar nuevas posibilidades de actuación, construcción y significación, es decir, hacer una cosa o dejarla de hacer lleva implícito un sentido.

B) ENCUADRE METODOLÓGICO.

Registrar lo acontecido es sumamente complicado, ya que textualizar una experiencia de vida¹¹ pasa necesariamente por lo afectivo, lo creativo, lo teórico, lo empírico y lo metodológico principalmente. Integrar todos esos aspectos y ofrecer una mirada global sin dejar informaciones y experiencias fuera es prácticamente imposible. Aludimos a momentos o aspectos de la investigación únicamente por motivos de organización y exposición de la misma, sin que ello quiera decir que las actividades son secuenciales y lineales.

B-1).- HISTORIZACIÓN DEL OBJETO.

En un primer momento se realizó una breve **historización sobre el desarrollo del proyecto de profesionalización de la formación docente, especialmente a partir del análisis de la política en torno a la educación superior y la formación de profesores universitarios**, en cuanto a su incidencia y repercusión hacia la formación normalista en las recientes reformas a la educación normal de 1984 y 1997, desde un contexto nacional y estatal que forma parte del proceso de modernización de la educación.

De aquí resulta interesante poder advertir que **la profesionalización docente ha sido la respuesta más anhelada en cuanto a la búsqueda del reconocimiento social de la función docente, en términos del mismo origen de la profesión y de su comparación con otras profesiones como en el caso de normalistas y universitarios**. Si advertimos que la educación normal ha estado vinculada estrechamente a esa necesidad de control estatal, por definir mecanismos de control ideológico expresados en modelos y estereotipos convencionales, a los cuales difícilmente se puede renunciar o estar en su contra. En cuanto, **la añoranza de una mayor profesionalización si bien es producto de la historia de la profesión, también lo es de la correlación de las expectativas de los propios docentes quienes mantienen su búsqueda por incrementar y defender el reconocimiento social de su profesión**.

Del mismo modo, se esconde un **distanciamiento irreconciliable entre el discurso que permea la profesión y la realización de la acción**. Vale decir, sale a relucir la debilidad que

¹¹ González, Jorge; Galindo, Jesús (Coords.). Metodología y cultura. CNCA, México, 1994.

encierra la presuposición estereotipada de la profesionalización, pues se alimentan las diferencias y distancias del educador ideal y del docente real que ha venido subsistiendo y sobreponiéndose al deterioro constante de sus condiciones profesionales y laborales.

Posterior a este acercamiento histórico, se generó un proceso reflexivo-argumentativo en el que se plantearon algunas categorías de análisis, así como una serie de anticipaciones de sentido y tesis sobre el campo explorado, buscando contrastar explicaciones que definieran con mayor claridad, la orientación y línea teórica adoptada.

B-2) ORIENTACIÓN Y CONSTRUCCIÓN TEÓRICA DEL OBJETO.

En un segundo momento se consideró importante configurar teóricamente la problemática. Para ello, se realizó la revisión y análisis de los documentos que permitieron la explicación e interpretación del objeto de estudio. La línea teórica que permitió el esclarecimiento conceptual de la problemática de la profesionalización docente, se hizo a partir de cuatro orientaciones teóricas.

B-2.1) *La profesionalización docente como consigna histórica.* Concepción que se **desprende del análisis a las demandas presentes en políticas y reformas educativas**, particularmente de la educación normal como parte de las acciones recurrentes del sistema, por definir y relacionar el problema de **la profesionalización como un proceso ligado a la difusión y reiteración de las deficiencias e incompletudes de la formación y profesión**, del cuestionamiento a los niveles de calidad comúnmente sustentados en la demanda de mayores compromisos de actualización y niveles de mayor escolarización. A partir de lo cual, se da apertura a que **la docencia sea considerada** de manera indistinta, **como una semiprofesión, un oficio, una actividad artesanal, una actividad técnica o una actividad profesional**, y por si fuera poco, para hacer más complejo el problema, se sigue cuestionando si la educación al igual que la pedagogía son o no campos científicos.

Lo peor del caso es que **esta visión de la enseñanza e imagen** del maestro ha sido **internalizada y compartida por los propios docentes**, quienes por comodidad o apatía actúan como agentes receptivos, pasivos, sumisos, reproductores y dependientes de los modelos y estereotipos convencionales que el mismo sistema se ha encargado de exaltar: el educador como mero transmisor de contenidos e informaciones reguladas desde el currículo,

aplicador de textos y un cumplidor de planes y programas de estudio. Situación que se revela en las expectativas y proyectos de profesionalización que se aluden por los mismos estudiantes de maestría.

B-2.2) La profesionalización docente como teoría de los rasgos. Esta concepción sobre todo ha sido clásicamente **pregonada por la sociología de las profesiones** en el sentido de definir y caracterizar a **la profesionalización como una serie de rasgos profesionales, en cuanto a las exigencias y competencias ocupacionales, vocacionales, formativas, organizativas, gremiales, de ingreso y egreso a la profesión.** Lo cual supone una **disociación entre el modelo ideal de profesión y el papel socialmente asignado y asumido por el profesionista.** Sin embargo, lo que es demandado por una profesión no es igual de pertinente para todas las demás, lo cual significa que para cada una de las profesiones cambia el sentido social y los referentes constitutivos de las profesiones, según las políticas gubernamentales, los niveles de autonomía con respecto a las formas de control estatal, los procesos corporativos y colegiados en que se organiza el campo, así como de las diferentes maneras de internalización, negación, recreación y construcción de los conocimientos, experiencias, tradiciones, prácticas, y en general de la cultura identitaria que caracteriza a la profesión.

Desde luego, la característica de la formación normalista ha sido su estrecha vinculación con las políticas estatales, su escasa y relativa autonomía, su correspondencia y participación en la educación de masas. Tal situación, ha dado como resultado que **la valoración social de la profesión y de los rasgos de la profesionalización docente, característicamente se han asociado y asignado desde un doble sentido: cuando se trata de exaltar el papel protagónico y de reconocer su participación estratégica en el desarrollo nacional, el maestro se convierte en agente de transformación, en palanca del desarrollo y en profesional de la educación; no obstante, cuando los tiempos se vuelven críticos y se comienza a cuestionar desde diferentes ámbitos la funcionalidad del sistema educativo, la figura y labor docente reciben el calificativo contrario, como el principal y único responsable de los problemas educativos, deficiencias pedagógicas y baja calidad educativa.**

La situación anterior se ve reforzada con las diferencias e imagen social que se les deposita a las profesiones, como en el caso de las profesiones universitarias que clásicamente desde

nuestro contexto han tenido un mayor reconocimiento social frente a una mayor desvalorización de la profesión normalista.

B-2.3) *La profesionalización docente como tecnificación e intensificación.* Esta lectura particularmente fue **recuperada de los planteamientos de Hargreaves y Contreras¹²**, quienes argumentan que si bien **vivimos un momento donde las responsabilidades y tareas de los profesores han aumentado**, estamos también ante una doble situación que requerimos discutir: por un lado analizar sobre el sentido y significado de los cambios, por el otro, saber si la dirección en que apuntan **los cambios nos conducen a una mayor profesionalización del trabajo docente o únicamente a una intensificación y proletarización del profesorado.**

Pues cabe señalar que a estas alturas, la enseñanza esta siendo cada vez más intensificada, fragmentada e inducida a la realización de tareas aisladas y rutinizadas, donde la tecnologización de los procesos precisamente está apuntando a relegar su participación y decisión en la conducción de la enseñanza. Por otra parte la forma en que **el Estado ha intervenido en los procesos de racionalización y restricción del gasto educativo (carrera magisterial y carrera docente) explican el aumento de las formas burocráticas de control y competencia entre el docente y sus tareas.**

Por consiguiente, el deterioro de las condiciones laborales, así como de la pérdida paulatina de las habilidades y destrezas del docente en el desarrollo de su profesión y su consecuente pérdida de control sobre su mismo trabajo, al **verse sometido a esquemas más rígidos de supervisión desde las estructuras burocráticas**, es lo que **permite explicar la creciente proletarización del magisterio y su respectivo efecto en su condición profesional.**

De cualquier forma, resulta indudable que **hay una relación directa entre la intensificación-proletarización y la profesionalización docente**, al ser un elemento que **está contribuyendo a la afectación del papel protagónico del educador y a tergiversar el sentido y significado de los espacios o experiencias de profesionalización.**

B-2.4) *La profesionalización docente como profesionalidad.* Esta definición que también se desprendió de algunos de los planteamientos de Hargreaves¹³, es la que más se aproximó al tipo de lectura que pretendimos argumentar y enfatizar en la investigación, ya que ella

¹² Hargreaves, A. *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Morata, Madrid, España, 1998; Contreras, José. *La autonomía del profesorado*, Morata, Madrid, España, 1999.

¹³ Hargreaves. Op. Cit.

implica considerar de la profesionalización docente no únicamente su materialidad y cotidianidad como práctica sociocultural, sino a la vez, su carga simbólica y subjetiva proyectada dentro de las aspiraciones e intencionalidades de los actores, en su definición de las posibilidades de cambio y en su caracterización de las cualidades de la práctica profesional.

De ahí que, las cualidades profesionales que requiere la enseñanza dependen de la forma en que se concibe e interpreta el sentido de la enseñanza como de los argumentos y profundidad con que se ejecuta. Es el resultado de una tensión y relación entre lo que los docentes son como profesionales, y lo que la enseñanza es como práctica real y concreta, así como lo que representa su forma de resolver y fusionar aspiraciones y expectativas tanto objetivas como subjetivas.

Esto es, la profesionalidad se refiere al tipo de cualidades de la práctica profesional que se manifiestan por los docentes en función de lo que requiere el ejercicio docente, a partir de la serie de factores históricos, culturales, sociales, institucionales, laborales e individuales que circunscriben su papel en la misma.

Desde luego, la profesionalidad no es sólo cuestión de tiempo de preparación o nivel de escolarización cuyo resultado se traduzca en calidad académica, porque ello obedecería y reduciría al proceso en un dispositivo externo de la formación. Pasando por alto que, la competencia profesional no es sólo el capital de conocimiento acumulado, sino también el tipo de recursos intelectuales de que se disponen para avanzar y mejorar el conocimiento profesional, su flexibilidad y profundidad.

Esquemáticamente podemos resumir de la siguiente manera las cuatro orientaciones teóricas:

ORIENTACIONES TEÓRICAS	EXPRESIÓN Y CARACTERIZACIÓN	EL SENTIDO DE LA PROFESIONALIZACIÓN
1) La profesionalización docente como consigna histórica	Concepción presente en políticas y reformas educativas, particularmente de la	La profesionalización como un proceso ligado a la difusión y reiteración de las deficiencias e incompletudes de la formación y profesión. La docencia se caracteriza un oficio, una actividad artesanal, semiprofesión, actividad técnica y

	educación normal	actividad profesional.
2) La profesionalización docente como teoría de los rasgos	Concepción pregonada por la sociología de las profesiones	La profesionalización como una serie de rasgos profesionales, en cuanto a las exigencias y competencias ocupacionales, vocacionales, formativas, organizativas, gremiales, de ingreso y egreso a la profesión. Lo cual supone una disociación entre el modelo ideal de profesión y el papel socialmente asignado y asumido por el profesionista.
3) La profesionalización docente como tecnificación e intensificación	Concepción esbozada por Andy Hargreaves y José Contreras	La profesionalización como un proceso de intensificación y proletarización del profesorado, en el sentido de que actualmente se han incrementado las responsabilidades y tareas de los profesores, frente a los procesos de racionalización y restricción del gasto educativo e incremento de las formas burocráticas de control y competencia entre el docente y sus tareas. Condiciones que conducen a una confusión entre una mayor profesionalización del trabajo docente o únicamente intensificación y proletarización del profesorado.
4) La profesionalización docente como profesionalidad	Concepción esbozada por Andy Hargreaves	La profesionalización docente como el tipo de cualidades de la práctica profesional que se manifiestan por los docentes en función de lo que requiere el ejercicio docente, a partir de la serie de factores históricos, culturales, sociales, instituconales, laborales e individuales que circunscriben su papel en la misma. Implica no únicamente su materialidad y cotidianidad como práctica sociocultural, sino a la vez, su carga simbólica y subjetiva proyectada dentro de las

		aspiraciones e intencionalidades de los actores, en su definición de las posibilidades de cambio y en su caracterización de las cualidades de la práctica profesional.
--	--	--

Por otro lado, en esta investigación también se recupero el dato empírico, con la finalidad de considerar el punto de vista de los sujetos de análisis, y en la medida de lo posible, contrastar e interpretar los diferentes sentidos y significados que se otorgan a los procesos de profesionalización docente desde las expectativas de los propios actores.

C) ENCUENTRO EMPÍRICO CONTEXTUAL.

La contextualización y acceso al dato empírico **pretendió analizar y contrastar la correspondencia entre el papel profesional socialmente asignado al docente con el papel asumido e incluso añorado, a partir de la serie de compromisos y exigencias profesionales del momento presente**, ante lo cual se refleja un clima de confusión, rechazo o aceptación acrítica de las demandas sociopolíticas, así como a la posibilidad de generar discursos y mecanismos autodefensivos, de satisfacción o resistencia al cambio, presentes en las aspiraciones y proyectos de profesionalización de los estudiantes de maestría.

De este modo, advertimos que no hay una metodología única para realizar investigación, en tanto desde la misma construcción del objeto de estudio se define una metodología específica, a partir de las expectativas particulares de la investigación, de las problemáticas que se abordan y de los tipos de respuestas que se buscan para leer e interpretar una realidad. Por ende, “para construir un objeto y al mismo tiempo saber construirlo, hay que ser consciente de que todo objeto científico se construye deliberada y metódicamente, y es preciso saber todo ello para preguntarse sobre las técnicas de construcción”¹⁴ más pertinentes a los alcances y límites de la investigación.

Además, resultó conveniente precisar el contexto de la investigación, si tomamos en cuenta que “el problema de investigación y el lugar donde se lleva a cabo aparecen en estrecha

¹⁴ Bourdieu, Pierre. *El oficio del sociólogo*. Siglo XXI, México, 1988, p. 72.

interdependencia”¹⁵. Lo cual significa que no será lo mismo preguntarse sobre el significado y sentido de la profesionalización docente en estudiantes de posgrado de un programa e institución en particular, de una región, estado o país, o de un momento y periodo determinado. Así que, el proceso de la investigación es “un riguroso ejercicio estratégico: (porque) no hay producción científica sin estrategia y todo científico experto es un gran estratega”¹⁶. Por lo tanto, la elección estratégica del referente empírico contextual, quedo circunscrito a la caracterización de los discursos y proyectos de profesionalización que los docentes en su proceso de incorporación a los estudios de posgrado, definen y manifiestan, desde sus expectativas y demandas de profesionalización.

La recuperación y **acceso al dato empírico** se efectuó a partir de **la revisión de 171 expedientes escolares de estudiantes de maestría en ciencias de la educación de la promoción 2000 – 2002, del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, considerando las Divisiones Académicas de Chalco, Ecatepec y Tejupilco, así como su Sede Central Toluca**. Del mismo modo, para el cierre del trabajo empírico únicamente se consideraron los 36 cuestionarios aplicados a egresados de Chalco.

De este universo considerado e integrado por los 171 estudiantes, el 61% son mujeres y el 39% hombres; la edad promedio es de 26 a 35 años donde se concentra el 67%; en cuanto al estado civil existe un 75% de hombres casados, y un 50% de mujeres casadas lo que supone también un porcentaje igual de mujeres solteras; además el 39 % del promedio de años de servicio de los profesores se sitúa entre los 6 a 10 años; las áreas de formación se concentran especialmente en la licenciatura de educación primaria con un 39% y en la licenciatura de educación preescolar con el 26%; lo cual da como resultado que **el nivel educativo laboral donde se encuentran trabajando los maestros sea especialmente educación primaria con 37% y educación secundaria con 34%; de los cuales el 72 % desempeñan funciones de docencia y un 81% cuentan con una formación inicial normalista**.

La identificación de los diferentes motivos que mueven a los aspirantes a incursionar en experiencias de formación como el caso de la maestría; así como la serie de particularidades y especificidades de los estudiantes según las diferentes Divisiones y Sede Académica del

¹⁵ Hammersley, Martín y Atkinson, Paul. Etnografía. Métodos de investigación. Paidós, Barcelona, 1994, p.54.

¹⁶ Sánchez, Ricardo. Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanidades. CESU/UNAM, Plaza y Valdés Editores, México, 2000, p. 82.

ISCEEM y regiones consideradas del Estado de México. Todo ello, con la intención de poder caracterizar a los sujetos considerados como unidad de análisis, a partir del acceso al archivo escolar, especialmente mediante **la revisión y análisis del expediente escolar**, del cual se eligió centrar la atención **en documentos básicos como el currículum vitae, la carta de exposición de motivos de ingreso al programa, solicitud de inscripción, planteamiento del problema educativo o proyecto de investigación, la entrevista o instrumento de evaluación** (texto escrito) complementario, así como el **instrumento de seguimiento de egresados**.

Aunque característicamente el trabajo de archivo ha sido el recurso de investigación importante de la investigación histórica, como el tipo de documento y fuente básica en la reconstrucción del fenómeno histórico. Mi lectura se inclina a poder argumentar que, **el archivo es también una forma de texto, si tomamos en cuenta que texto es todo discurso fijado por la escritura y que la fijación por la escritura es constitutiva del texto mismo**. Esto es, todo discurso en primera instancia es pronunciado física o mentalmente, en la misma medida que toda escritura es por principio de cuentas, y al menos potencialmente, un habla¹⁷. En otras palabras, **el discurso aparece como acontecimiento en forma de lenguaje, en el entendido de que algo sucede cuando alguien habla, ya que el discurso se realiza en el tiempo y en el presente**; por tanto, la instancia del discurso es autorreferencial, pues el acontecimiento consiste en que alguien habla, alguien se expresa al tomar la palabra. Entonces, **el discurso es siempre propósito e intención de algo: se refiere a un mundo que pretende describir, expresar o representar**. De este modo, no se trata de buscar el acontecimiento en sí mismo, dado que es un hecho fugaz, sino **su significado y sentido, que es lo que es perdurable**.

En consecuencia, ello nos plantea la posibilidad de dar cuenta del discurso-texto, a partir de **dos maneras de leer**. Mediante la primera lectura podemos prolongar y acentuar la suspensión que afecta a la referencia del texto y llevarla hasta el entorno de un mundo y al público de los sujetos hablantes: es **la actitud explicativa**. Pero podemos también levantar esta suspensión y acabar el texto como habla real. Esta segunda actitud es la vía de poder trasladarse a un nivel de **lectura comprensiva** que trascienda la suspensión que afecta al

¹⁷ Ricoeur, Paul. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica, México, Segunda edición, Pág. 127.

moviendo del texto hacia el significado. Vale decir, la otra lectura incluso no sería posible, si en primer lugar no resultara evidente que el texto, como escritura, espera y reclama una lectura; en cuanto, el discurso tiene, no únicamente un mundo, sino un otro, un interlocutor al cual está dirigido.

La lectura interpretativa es posible porque el texto no está cerrado en sí mismo, sino abierto hacia otra cosa; **leer es, en toda hipótesis, articular un discurso nuevo al discurso del texto, es una capacidad original de continuación, que es su carácter abierto.** Por tanto, **la interpretación es el cumplimiento concreto de esta articulación y de esta continuación.** Así, desde el punto de vista hermenéutico, la interpretación, acerca, iguala, convierte en contemporáneo y semejante, lo cual es verdaderamente hacer propio lo que en principio era extraño. La apropiación pierde entonces su arbitrariedad, en la medida que es la reasunción de aquello mismo que se halla obrando, que esta en trabajo, es decir, en parto de sentido en el texto. El decir del hermeneuta es un re-decir, que reactiva el decir del texto. De aquí resulta que, la lectura es ese acto concreto en el cual se consume el destino del texto. En el corazón mismo de la lectura se oponen y concilian indefinidamente la explicación y la interpretación¹⁸. En este sentido, **las expectativas y necesidades de profesionalización que resultaron propuestas de manera especial en los discursos de los docentes como aspirantes fueron: la preparación y desarrollo profesional como la principal expectativa que los aspirantes a cursar estudios de posgrado manifestaron; en orden decreciente continuo, la eficiencia y desempeño docente; mejorar y transformar la práctica docente; actualización académica profesional. En cuanto a la situación y condición de los egresados se reitera a la profesionalización para mejorar la práctica profesional; la profesionalización para el mejor desempeño profesional y la profesionalización para la mejora laboral y personal.** Las cuales fueron motivo de análisis e interpretación como se menciona a continuación.

D) CATEGORIZACIÓN E INTERPRETACIÓN DE HALLAZGOS.

Para este momento, centramos la atención en las categorías empíricas básicas que se desprendieron del referente empírico, a saber:

¹⁸ Ricoeur, Paul. (2000). Op. Cit. Págs. 140-147.

EXPECTATIVAS ASPIRANTES	EXPECTATIVAS EGRESADOS
La profesionalización como preparación y desarrollo profesional.	La profesionalización para mejorar la práctica profesional.
La profesionalización para adquirir mayor eficiencia y desempeño docente.	La profesionalización para el mejor desempeño profesional.
La profesionalización para mejorar y transformar la práctica docente.	La profesionalización para la mejora laboral y personal.
La profesionalización como actualización académica profesional.	

Por lo tanto, fue importante precisar la concepción que interesaba discutir en la investigación sobre el asunto de las expectativas de profesionalización, para ello resultó bastante ilustrativo el aporte de Schutz¹⁹ al respecto, ya que **hablar de expectativas supone por lo general referirse a la serie de acciones, intereses, necesidades, motivos e intenciones que conllevan a la realización de un acto futuro, como el caso de pretender ingresar a cursar la maestría**, es decir, se trata de un evento que **implica la proyección de una situación potencialmente realizable, de lo contrario se convertiría en una fantasía**.

De tal manera, las expectativas pueden ser de diversa índole, siempre y cuando exista la posibilidad de conseguir algo que se anticipa, o bien, mínimamente alude al proyecto en suspenso que se justifica por la espera fundada en promesas o probabilidades. En nuestro caso **nos referimos a las expectativas de profesionalización docente, en términos de los motivos e intenciones que los propios docentes mencionan en su discurso escrito**, durante su proceso de aspirantes a realizar los estudios de maestría y a su egreso de la misma. Esto es, **implica aludir a los diversos significados y sentidos que los proyectos de profesionalización de los estudiantes potencialmente maestrantes anticipan a su ingreso en el posgrado**, independientemente de si o no todos puedan llegar a consumir su acción y de participar de la experiencia de formación hasta su conclusión; así como también después de terminar su experiencia y verse como egresados.

¹⁹ Schutz, Alfred. *El problema de la realidad social*. Amorrortu Editores, Buenos Aires, Argentina, Segunda Edición, 1995; Schutz, Alfred. *La construcción significativa del mundo social*. Ediciones Paidós, Barcelona, España, 1993.

En tanto, **una expectativa** es “aquello que define no lo que somos sino más bien lo que pretendemos ser o hacer”²⁰, **es el tipo de acción que se construye desde una visión anticipada del acto futuro, que es tentativamente intencional y potencialmente realizable, la cual permanece en suspenso hasta el momento de volverse en acto realizado.** No obstante, si el sujeto se encuentra satisfecho y conforme con lo que es, difícilmente construirá expectativas, ya que **se requiere por lo menos definir o pensar en el proyecto y sentir la atracción por el ser o hacer del futuro**, para que éstas nos muevan a ser diferentes, o en caso contrario, corremos el riesgo de pretender ser un otro pasivo-receptivo que acepta ser inducido e influenciado por la invisibilidad de las políticas educativas, como el hecho de pretender ingresar a cursar estudios de posgrado únicamente por el compromiso de actualizarse y asegurar los estímulos extras a la profesión.

De este modo, la expectativa se caracteriza por ser un proyecto construido desde una visión anticipada del acto futuro, pues son ese tipo de acciones que primero se gestan en nuestra mente, las esquematizamos y las imaginamos realizadas en un futuro. Aunque también, **las expectativas son generalmente intencionales, en el sentido de que éstas llevan una dirección específica “hacia”, puede ser hacia un lugar, hacia una persona, hacia un momento en particular**, etc. Esto es, refiere a que **lleva cierto interés significativo de la persona que actúa, lo contrario sería actuar no por interés sino por obligación**, lo cual implica realizar el acto no porque sea algo significativo, sino porque se convierte en una tarea, un hábito o una costumbre.

Por otra parte, la expectativa es también una acción potencialmente realizable, esto quiere decir, que debe estar al alcance del sujeto y estar en sus manos convertirlas en acto, en caso contrario se hablaría de una fantasía. De ahí que, según Shutz²¹ las expectativas son pensadas desde el marco de la realidad inmediata de los actores. Mientras que el fantaseo no tiene fronteras, no tiene límites reales. Por consiguiente, cuando existe expectativa, hay un espacio, lo cual implica que no siempre se termine haciendo lo que se tenía en mente, puede suceder que el acto ejecutado no haya sido una expectativa, sino imprevistos²². Así en el caso de que el docente ingrese a la maestría y exista el interés de mantenerse en ella,

²⁰ (Golton, 1985), citado por Gary, Davis y Margaret, Thomas. *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Editorial la Muralla, Madrid, 1992.

²¹ Schutz, Alfred. Op. Cit. 1993, p. 87-125.

²² Schutz, Alfred. Op. Cit. 1995, P. 86-108.

pueden presentarse durante su estancia, una serie de obstáculos y limitantes para llegar a concluir su proyecto de profesionalización.

Por lo tanto, **aludimos a dos sentidos desde donde poder analizar a las expectativas de profesionalización docente, ellas son: las expectativas “para” y las expectativas “porque”. Las primeras implican una visión anticipada de la acción por los sujetos en su intención de realizar, o hacer algo a futuro.** En nuestro caso, poder referir la serie de motivos y razones que los aspirantes de maestría manifestaron para decidir ingresar a cursar los estudios de posgrado, desde las cuatro categorías anteriormente mencionadas. En cambio, **hablar de las expectativas “porque” implicó arribar a una posición reflexiva-analítica de la acción y no sólo explicativa.** Supuso la posibilidad de discutir el problema de la profesionalización docente más desde una posición de intérprete y no únicamente desde la voz de los actores. De este modo, también nos aventuramos a repensar el problema de la profesionalización docente como una forma de consumo cultural, pues ello responde básicamente al hecho de que dentro de la formulación y planteamientos que los docentes señalan en sus proyectos y motivos de profesionalización, se expresa un contraste tanto de una lógica de causa-efecto como de oferta-demanda. Vale decir, **la profesionalización es no sólo la causa de que el docente aspire a profesionalizarse, sino además, es la respuesta directa a la implementación de una política educativa que solicita formación permanente; del mismo modo, la elección y demanda del docente de sus procesos de profesionalización, dependen en gran medida, de las modalidades y ofertas de las experiencias de profesionalización que el sistema ofrece, y con lo cual se establece un proceso de transmisión-recepción de la cultura como proceso especializado.**

Por lo tanto, la estructura del trabajo se organiza en cuatro capítulos, en el primero se expone la reconstrucción y desarrollo del proyecto de profesionalización de la formación normalista, a partir de la consideración de las recientes reformas a la educación normal de 1984 y 1997, de la política en torno a la educación superior y la formación de profesores universitarios en cuanto a su incidencia y repercusión hacia la formación normalista, así como del contexto nacional y estatal que corresponde al proceso de modernización de la educación. Desde este antecedente se presenta un breve panorama sobre la profesionalización docente y se estructura una base conceptual de la problemática de la formación docente y su profesionalización, con

el fin de establecer diferencias, relaciones y mediaciones con otro tipo de procesos como la capacitación, actualización y formación continua. Además de permitir esclarecer la aproximación y construcción del campo problemático.

En el segundo capítulo se aborda la situación y problemática de la educación superior y del posgrado con la finalidad de analizar esta experiencia de formación desde dos miradas. Por un lado, la posibilidad de participación en el posgrado como un recurso remedial a las deficiencias y limitaciones de la licenciatura. Por otro, la revisión del posgrado como elemento de profesionalización docente que brinda la oportunidad de obtener diferentes miradas de la realidad, permite apropiarse de saberes, habilidades, valores, así como la ocasión insustituible de dialogar, de llevar a cabo trabajo conjunto y de autocrítica, que haga posible la reflexión y resignificación de la enseñanza.

De este modo, en el tercer capítulo se presenta la contextualización y esclarecimiento de la problemática respecto a lo epistemológico, empírico y metodológico-instrumental, desde donde se construyen y organizan las categorías empíricas bajo las cuales se sistematiza el tipo de expectativas y demandas profesionales que los estudiantes definen en su ingreso a experiencias de formación en el posgrado y en las cuales revelan el contenido y significado de sus proyectos de profesionalización.

En el cuarto capítulo, se profundiza la mirada teórica de la profesionalización docente con el fin de analizar e interpretar el curso de la profesionalización normalista, dentro del contexto de transición de la educación normal en su adscripción a la educación superior; desde el rumbo, sentido y problemáticas de la educación superior en México; así como del proceso de constitución del posgrado como elemento relevante de profesionalización del magisterio normalista, y como posibilidad de redefinir el sentido y significado de la profesión, a partir de la reflexión y lectura crítica de la práctica profesional de la enseñanza, de acuerdo a las condiciones y requerimientos del momento presente.

Finalmente en la parte de las conclusiones se realiza un recuento autocrítico sobre los alcances y límites del trabajo, enfatizando los hallazgos relevantes explorados y considerando elementos de análisis prospectivos para un debate necesario sobre líneas de investigación pendientes.

CAPITULO I

DEBATES EN TORNO A LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

En este capítulo se presenta el panorama sobre el desarrollo del proyecto de profesionalización docente como consigna histórica, tanto de la formación universitaria como normalista. Esbozo no tan remoto, más bien próximo, de cómo el proyecto de profesionalización docente se articula al proceso modernizador y de expansión de la formación docente, en el ámbito de la educación superior universitaria y su consecuente transposición al contexto de las reformas a la educación normal de 1984 y 1997; si tomamos en cuenta, la reciente adscripción y formalización de la educación normal como parte de la educación superior. Además se destaca el consenso y relevancia que la política educativa en torno a la formación docente ha cobrado en la pretensión de encauzar la preparación de un nuevo maestro, a través de privilegiar un tipo de formación funcional e instrumental que responda a los nuevos requerimientos del sistema, así como a las incompletudes y limitaciones formativas de los docentes. En primera instancia se establece una aproximación al objeto de estudio buscando aclarar y delimitar las expectativas de investigación; en segundo momento se plantea un panorama a partir del cual se aborda el problema de la profesionalización docente especialmente desde un ámbito estatal y nacional; en tercer lugar se trabajan elementos del entorno sociopolítico y conceptual, con el fin de analizar la temática de estudio a la luz del contexto internacional y su proyección dentro de la política modernizadora de la educación normal.

1.1. DEBATES SOBRE LA PROFESIONALIZACIÓN: NORMALISTAS FRENTE A UNIVERSITARIOS

La “profesionalización de la docencia” cobra relevancia dentro del proyecto modernizador del sistema de educación superior. No obstante, habrá también que considerar que históricamente el sistema normalista y el universitario se han constituido como separados y en ocasiones contrapuestos. La historia de la educación en México muestra diversos reclamos que ambos sistemas se han hecho mutuamente y que colocan a la educación

normal como una subprofesión²³, que aspira al modelo ideal de profesión: el universitario. El universitario dice poseer la teoría pero no la didáctica para enseñar; a su vez el normalista suele llegar aceptar que puede adolecer de la falta de teoría pero no de la falta de pedagogía o didáctica para enseñar, decir esto puede sonar hasta ofensivo.

La demanda por acceder hacia lo universitario sin perder la esencia normalista parecía cumplirse con la creación de la Universidad Pedagógica Nacional y años más tarde con las Reformas a la Educación Normal, con estas medidas al menos se pretendió equilibrar las diferencias jerárquicas de las profesiones de una y otra, de desmitificar aquel índice comparativo del productor de conocimientos y el reproductor de conocimientos; aunque paradójicamente significó también en su momento, una negación del normalismo y un reconocimiento del estatus universitario.

Además, como recientemente vuelve hacerse hincapié en la reforma a la educación normal de 1997, era urgente retornar a la tradición del normalismo donde la pedagogía y la didáctica son consideradas como las disciplinas centrales en la formación inicial de las escuelas normales, pues se estaba olvidando que dichas instituciones son el sector que forman para el ejercicio de la docencia en los niveles básicos o como recientemente se reitera "el profesional de la educación". Por lo tanto, vale la pena echar un vistazo a las lógicas de formación normalista y a las lógicas de formación universitaria que permita esclarecer algunos aspectos sobresalientes hasta el momento presente.

1.2. LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO.

Por años la discusión pedagógica en torno a la formación para la docencia de los docentes de educación básica se consideró como tarea exclusiva del Sistema de Educación Normal. Sin embargo, la política de formación de profesores cobra relevancia en el contexto de expansión y "modernización" del Sistema de Educación Superior, sobre todo, cuando la formación para la docencia adquiere mayor fuerza en el contexto universitario como parte del proyecto modernizador de la universidad mexicana y en relación directa con el surgimiento del nuevo mercado académico de hoy en día. Esto es, hasta la década de los sesentas y los setentas la preocupación central de las políticas gubernamentales con respecto a la educación pública en

²³ Elizondo, Aurora. *La Universidad Pedagógica Nacional ¿ Un nuevo discurso magisterial?*, UPN, México, 1988, p. 64-65.

general, había sido pretender ofertar “cobertura educativa”, por tanto, “creamos un aparato educativo que se masificó en el término de dos décadas sin que paralelamente se renovaran las formas y los medios pedagógicos para adecuarse a las exigencias de la educación de masas”²⁴. En consecuencia, se evidenció la falta de profesores en todos los niveles educativos, teniendo que improvisarse y habilitarse para el caso de las universidades, con recién egresados de las mismas, sin ninguna experiencia en la docencia, además de requerir programas urgentes de actualización y capacitación pedagógica.

"La preocupación por la formación docente, por profesionalizarlo, no hubiera sido posible concebirla en el ámbito de una universidad de corte liberal, en la que el académico lo era en razón directa a su prestigio y experiencia como profesional de un campo determinado: el dominio teórico-práctico era su único aval para dar clases".²⁵

Tiempo después, se interpreta que una de las razones de la falta de eficiencia de la Universidad deriva de los docentes, quienes no saben dar clases; ante lo cual una de las medidas resolutorias para esta situación será la política de formación docente expresada en programas y estrategias específicas, en los que se privilegiará el problema de cómo dar clases.

Desde este antecedente, se advierte que hacia finales de la década de los setenta, es cuando la educación superior vive modificaciones notables, orientadas esencialmente por las políticas de desarrollo nacional como por las acciones emprendidas por la SEP y la ANUIES, y por las instituciones de educación superior. En este proceso modernizador se manifiestan una serie de fenómenos, entre los cuales destacan:

- Reclutamiento de profesores para atender la expansión de la matrícula y la creación de centros y programas de formación de profesores para elevar la calidad de la enseñanza.
- Nueva organización académico-administrativa adoptada por instituciones de educación media superior y superior.
- Incremento de la demanda educativa, con el respectivo aumento de la matrícula por grupo escolar²⁶.

²⁴ Fuentes, Olac. Democracia y Calidad de la Educación, en *Universidad Futura*, Vol. 2, Núm. 4, febrero, México, 1990, p. 28.

²⁵ Aguirre, María Esther. Elementos para una historicidad de los posgrados en educación. En *Revista Pedagogía*. Vol. 6, No. 19, UPN, 1989, pág. 26.

²⁶ Chehaibar, Lourdes. Las políticas de formación de profesores en la UNAM., en *Cuadernos del CESU*, No. 24, UNAM, México, 1991, p. 29-30.

En efecto, estos son algunos elementos que explican el creciente privilegio de la formación y profesionalización docente en el ámbito de la educación superior y la proliferación de posgrados en educación. Además en un análisis del proceso histórico se ha observado que las crisis económicas anteceden a la realización de reformas educativas, como ocurrió en 1964 con el Plan de Once Años en el periodo del presidente Adolfo López Mateos; Luis Echeverría Álvarez propuso la reforma educativa y el proyecto modernizador de las universidades en los años setenta y, en el periodo de López Portillo, el Plan Nacional de Educación Superior (PNES) 1981-1991, programa que normativizó acciones modernizantes como parte del proyecto global de desarrollo; durante el régimen de Miguel de la Madrid, se propone una nueva estrategia para la modernización de la educación superior expresada en el Programa Integral de Educación Superior²⁷; más recientemente en lo que fue el gobierno Salinista, Zedillista, y Foxista, el impulso al Programa para la Modernización de la Educación hacia todos los niveles educativos es una muestra más de que el proyecto estatal modernizador ha pretendido una refuncionalización del sistema educativo nacional, deseando hacerlo más eficiente en el desempeño de las tareas educativas. De aquí el énfasis manifiesto en las reformas educativas con un acento más político-administrativo que académico.

La expresión de esta política modernizadora desde el sistema universitario se plantea en los siguientes términos:

- “Ajuste de la universidad a los requerimientos del sector moderno de la economía, buscando formar los profesionales que este sector demanda.
- Modificación de carreras, priorizando a las de corte técnico sobre las humanísticas.
- Actualización de contenidos curriculares tomando como base los avances de la ciencia y la tecnología.
- Búsqueda de nuevas formas de organización académico-administrativa, preocupándose por la racionalización de los recursos humanos, materiales y financieros.

²⁷ Bravo, Ma. Teresa, Et. Al. *Impacto de la reconversión industrial en la educación superior en México*. UPN, México, 1988, p. 41.

- Elevación de la calidad de la enseñanza incrementando las exigencias pedagógicas de los docentes”²⁸.

En resumen, la formación de profesores a partir de la década de los setentas ha sido un espacio importante para la reflexión en torno al debate educativo y la investigación educativa que para este campo se ha generado en el nivel de la educación superior.

La formación para la docencia desde una óptica pedagógica, ha abierto espacios más amplios de discusión sobre el carácter teórico de la pedagogía y la búsqueda de otros análisis teóricos sobre la educación y la enseñanza. Su desarrollo en lo referente a las modalidades de formación y enfoques se puede ver como un proceso creciente de complejización. Se ha pasado de los cursos aislados, a las especializaciones, maestrías y doctorados en educación, y de concebir a la docencia como mero enfoque técnico, a analizarla como práctica social multideterminada.

Así mismo, es de advertir que los posgrados en educación observan dos tendencias en el curso de los últimos 20 años, en opinión de María Esther Aguirre ²⁹. La primera, de 1975 a 1981 donde se privilegia la formación para la docencia, situación explicable en parte porque las políticas educativas del principio de los setenta sobrevaloran la imagen y el poder del docente en sí mismo. La segunda, de 1981 a la fecha cuando la atención se ha desplazado a la investigación en educación, debido en parte al escepticismo sobre las posibilidades reales del docente de mostrar mayor eficiencia en el ejercicio de su labor. Sin embargo, cabe cuestionarse, ¿no será que ahora se está mitificando a la investigación, así como en un tiempo atrás se mitificó a la docencia?, ¿cuáles son las posibilidades de que el docente realice investigación?. Interrogantes necesarias para valorar cualitativamente la profesionalización docente.

Dicho panorama, permite también reconocer que en el curso de los últimos 20 años se ha dado preponderancia a la realización de actividades de formación de profesores tanto en universidades como en normales y demás instituciones de educación superior, como una política prioritaria del propio Estado. En tales actividades se ha impulsado especialmente la “profesionalización de la docencia” como parte del proyecto modernizador del sistema de educación superior. **Por lo tanto, la institucionalización de la profesión como la**

²⁸ Bravo, Ma. Teresa. Estudios en torno a la formación de profesores., en *Cuadernos del CESU*, No. 24, México, 1991, p.17.

²⁹ Ibidem. pág. 27-28.

consigna de la profesionalización han sido las respuestas más recurrentes hasta hoy en día, en cuanto a la búsqueda del reconocimiento social de la función docente³⁰.

Situación que se hace presente en la serie de variaciones al proceso transitorio observado en la educación normal en su paso de la educación media superior al de la educación superior.

1.3. LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN NORMAL.

Similarmente, en el contexto normalista en afán de no quedar al rezago de la "crisis educativa", **la intención de las políticas y reformas actuales implementadas** en este nivel también **han pretendido** que la formación docente responda a una doble perspectiva: **formar para el ejercicio de la docencia y actualizar a los docentes en su campo profesional**. Se vislumbra que el docente puede y necesita investigar su propia práctica educativa, para hacer posible: el repensar de otra forma lo educativo, a generar cierta renovación del discurso pedagógico, y a configurar nuevas líneas de investigación.

Por otra parte, en referencia al sistema normalista la dinámica de la formación docente sufre alteraciones notables especialmente por la presencia de dos acciones de impacto para el magisterio estatal y nacional. Por un lado, la creación de la Universidad Pedagógica Nacional encuentra su razón de ser en concebir la formación de profesores como vía de profesionalización del magisterio normalista, en comparación con el modelo universitario; al igual que una buena alternativa para pregonar elevar la calidad de la educación. Por otra parte, las Recientes Reformas a la Educación Normal de 1984 y 1997, están generando diversas variaciones al proceso de formación docente, sobre todo a partir de la elevación de los estudios de normal a nivel de licenciatura y **las correspondientes problemáticas, vacíos y procesos generados por la transposición mecánica de propuestas de actualización de docentes en servicio implementadas en el ámbito universitario, hacia un contexto de formación inicial de futuros docentes en la educación normalista**. Situación que desde luego, evidencia todo un proceso transitorio de repercusiones propias de un ámbito de educación media superior al de uno de educación superior.

³⁰ Cfr. Tenti, Emilio. *El arte del buen maestro. El oficio de maestro y el Estado educador. Ensayos sobre su origen y desarrollo en México*. Editorial Pax México, México, 1999, (ver capítulo 6).

1.3.1 LA TRANSICIÓN DE LA EDUCACIÓN NORMAL. DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El Estado mexicano desde su constitución ha asumido la tarea de orientar y dirigir la educación; de dictar normas y disposiciones para regular la vida educativa del país. Sobre todo, a través de postular políticas educativas que en distintos momentos, se presentan como el conjunto de preceptos, a partir de los cuales se establece una base jurídica de derecho, para orientar y definir las funciones de la educación. De este modo es que las políticas de formación de profesores han significado una política prioritaria del Estado, desde años atrás.

Por otro lado, **la historia característica de las Escuelas Normales ha estado cobijada bajo el signo de una pedagogía normativa, centrada en la búsqueda de modelos y estereotipos dominantes a los que se trata de dar sentido, omitiendo las intenciones explicativas e interpretativas**, que permitan desarrollar diferentes posibilidades de entender y comprender la realidad educativa. En cuanto a los efectos que este tipo de condiciones y características generan en el tipo de alumnos y profesores que se forman, así como la manera en que se reflejan y hacen presentes dentro de sus expectativas y experiencias de profesionalización.

La constitución del normalismo mexicano no ha sido la excepción, su funcionamiento se encuentra vinculado directamente con el papel que el estado asigna en cada momento histórico a los maestros y a la necesidad de formarlos para que cumplan adecuadamente con ese papel, sin perder de vista que, aunque el discurso estatal es uno o pretende serlo en cada período, las diversas instituciones formadoras de docentes tienen distintas maneras de captar, interpretar, asimilar o rechazar el mismo, de acuerdo a su propio contexto, prácticas y contradicciones.³¹ Algo que no ha sido desconocido, al contrario, habrá que considerar que la teoría de la educación se encuentra en estrecha relación con la cultura de cada época, con la vida del Estado y del poder público.

Al normalismo lo podemos concebir como el sector y sistema magisterial surgido desde hace más de 100 años en nuestro país, cuando “aparecieron en México las escuela normales, con la encomienda de formar a los profesores que requiere el sistema educativo nacional.”³² Su

³¹ Véase Castillo Domínguez, Gabriel. *Ensayos sobre normalismo*. Publicación reciente, sin datos de editorial ni año de publicación, pág. 6 y 7.

³² Reyes Esparza, Ramiro y Zuñiga Rodríguez Rosa María. *Diagnóstico del Subsistema de Formación Inicial*. Fund. SNTE, México, 1985, p. 89.

ámbito de acción ha sido sobre todo mantener una relación muy estrecha con la dinámica de la educación básica. Además, la composición de este grupo se caracteriza por haber integrado una tradición que implica, una serie de costumbres, ideas, estilos, creencias, historias, etc., relativas tanto a la formación de profesores como al ejercicio de la docencia, desarrolladas desde el proceso inicial de formación en las escuelas normales y acentuadas en su incorporación al gremio en servicio.

La educación normal es el resultado de una historia compleja no sólo de la educación como fenómeno específico, sino del proceso económico, político y social que ha caracterizado al país. Las políticas implementadas con respecto a la educación normal, no han respondido del todo a las demandas sociales reales de la educación normal en México, sino esencialmente en función del tipo de desarrollo económico liberal-neoliberal que el país ha venido adoptando.

1.3.2 LA REFORMA DE 1984 Y LA FORMACIÓN DEL DOCENTE INVESTIGADOR

Aunque la formación inicial de profesores de preescolar y primaria ha sido reciente su reconocimiento como formación de nivel superior, no podemos negar, a su vez, la incuestionable importancia que el normalismo ha tenido en el desarrollo y consolidación del actual sistema educativo mexicano. “Avances, retrocesos, aciertos, fallas, logros, fracasos, reconocimientos, denostaciones, cuestionamientos y crisis que han estado presentes en esta tradición normalista.”³³

Como parte de la misma tradición normalista se encuentran las políticas educativas y formas de organización orientadas hacia éste sector, pues se ha dado en el país, “una incesante búsqueda por encontrar el plan de estudios que permita una formación “adecuada” de los profesores de educación básica, misma que se ha expresado en la elaboración de diversos planes de estudio, cada uno de los cuales se ha presentado como la solución a los problemas derivados de la necesidad de mejorar la formación de los maestros de educación básica.”³⁴

Además los normalistas hemos dado por hecho que la docencia es nuestra profesión, ignorando que ésta, dado el crecimiento notable del sistema educativo, ya no es ejercida

³³ Castillo Domínguez, Gabriel. Ob. Cit., pág; 70.

³⁴ Reyes Esparza, Ramiro y Zuñiga Rodríguez, Rosa María. Ob. Cit., p.79.

únicamente por profesores normalistas, sino por una amplia gama de profesionistas. **A estas alturas el profesional de la educación, no sólo se forma en las escuelas normales, sino que también gran cantidad de egresados de la universidad y otras instituciones han pasado a ocupar un lugar, en esta tarea de ejercer la docencia en la educación básica y en la formación de profesores.**

Los nuevos planes y programas de estudio que orientan la formación de profesores en el Estado de México a partir del curso escolar 1985-1986, se apegaron a lo dispuesto por el acuerdo presidencial del 22 de marzo de 1984 y recogen los aspectos fundamentales que elaboró la SEP para las licenciaturas en educación preescolar y en educación primaria.

Sin embargo, con este plan de estudio se cristalizaron una serie de problemáticas en la interpretación y operatividad de los objetivos propuestos por la reforma que es preciso reflexionar y comprender. Si bien parecía claro que se trataba de formar un hombre -agente de cambio- provisto de elementos que posibilitaran el análisis crítico de la situación social y adoptaran una actitud transformadora ante la problemática social. Las estrategias para llegar a cumplir con tales fines, se plantean en diversos términos y modalidades de acuerdo a las situaciones y condiciones particulares de cada institución.

En otras palabras, un punto coincidente en la implementación de la reforma curricular en las normales, fue otorgar un papel importante a la investigación educativa como estrategia de formación de los futuros docentes, pero con ello, se generan problemas al interior de las normales al no haber una tradición investigativa que diera sustento a los alcances que se perseguían con este proyecto de reforma.

Por otra parte, la Reforma a la Educación Normal de 1985 genera también diversas variaciones al proceso de formación docente, sobre todo, implicando la elevación de los estudios de normal al nivel de licenciaturas -de educación preescolar, primaria y secundaria- mediante la implementación del bachillerato pedagógico a tres años, y un ciclo normal de cuatro años con nivel de licenciatura para docentes en proceso de formación inicial. Junto a la creación de cursos en diversas modalidades (ordinarios, intensivos, etc.) para profesores en servicio, formados bajo planes de 4 y 5 años.

Desde luego, también “el plan 84 significó una ruptura muy profunda con la cultura normalista, pues en su elaboración se recogieron muchos de los avances producidos en el campo de la formación de profesores universitarios desde la década de los setenta, lo que se

expresó en la introducción de disciplinas desconocidas en la normales, a la vez que se eliminaban algunas materias centrales de los anteriores planes de estudio”³⁵. Teniendo repentinamente que atender las actividades sustantivas de la educación superior como son: docencia, investigación y difusión académica, como parte del proyecto modernizador del sistema de educación superior.

Con este plan la estrategia de formación insiste en un nuevo perfil del maestro, el del docente "crítico, reflexivo, analítico y transformador", la de los profesionales de la educación, producto de la política de modernización que el Gobierno ha propuesto, en su pretensión de establecer una refuncionalización del sistema educativo nacional, deseando hacerlo más eficiente en el desempeño de las tareas educativas.

El nuevo tipo de alumno (variable modificada) puso en cuestionamiento la relación que se venía dando con adolescentes egresados de secundaria. De aquí en adelante, los formadores de docentes tuvieron que relacionarse con alumnos que cursan previamente el bachillerato y tronco común (de 6 y 4 semestres respectivamente). Esto significa que han sido otras las actitudes y el comportamiento mostrado durante su proceso de formación inicial; elementos bajo los cuales los responsables de esta tarea no estaban preparados para afrontar estas situaciones, teniendo en el mejor de los casos que variar sus estrategias de formación en el curso del proceso mismo. Sin embargo esto por lo regular no ha sido así, una gran mayoría opta por mantener las mismas estrategias y procedimientos que comúnmente han venido desarrollando.

Por principio de cuentas es conveniente destacar al menos dos rasgos característicos de los alumnos formados bajo este plan de estudios. Antes del plan 84 la edad fluctuaba entre los 16 y 20 años, actualmente ésta oscila entre los 18 y 26 años, margen de edad que en algunos casos repercute en el estado civil de los estudiantes. Por otra parte, “la composición de los normalistas en relación al sexo mantiene y agudiza la tendencia a la feminización de la profesión observada desde los años cuarenta”³⁶. **Estas diferencias si bien no modifican sustancialmente la condición social de los alumnos, si han propiciado expectativas y actitudes diferentes con respecto a la profesión.** “Mientras las anteriores generaciones asumían que realizaban una carrera de nivel medio superior, con todas las implicaciones de

³⁵ Reyes Esparza, Ramiro y Zuñiga Rodríguez Rosa María. Ob. Cit., p.82.

³⁶ Reyes Esparza, Ramiro y Zuñiga Rodríguez, Rosa María. Ob. Cit., p. 58.

reconocimiento social y condiciones laborales que se desprenden, **las actuales esperan encontrar una formación superior y condiciones laborales y profesionales acordes al nivel formal de los estudios que realizan**³⁷, lo que desde luego, puso en entre dicho el papel de los formadores de docentes.

Dado que el nuevo modelo se puso a funcionar simplemente con el hecho de haberse establecido el decreto, y principalmente por esta razón, no podía existir la garantía de que finalmente se lograran cabalmente sus planteamientos. Algunos de los efectos que se pueden mencionar de la implantación de esta reforma, destaca en primera instancia: la reducción considerable de la matrícula por acceder a la formación normalista a partir de entonces con una duración de 7 años considerando el bachillerato pedagógico, en el fondo me parece que era lo que se deseaba por el Gobierno Federal y Estatal en su compromiso de otorgar plazas a todos estos egresados. En el Estado de México los pocos alumnos que han egresado en estas promociones, principalmente han tenido como motivación, la seguridad en el empleo que representa afiliarse al gremio magisterial, aunque en recientes convocatorias para ingreso a la educación normal ya se establece el **no compromiso** del gobierno de otorgar plazas a los egresados. Para otros más, significa poder obtener una base (carrera de paso) que les permita posteriormente **acceder a otros espacios de formación como el posgrado esencialmente en el ISCEEM o la Universidad, que les represente incorporarse a laborar a los niveles superiores, conseguir una mejor plaza, o simplemente tener mejores posibilidades de asegurar los estímulos extras a la profesión como en el caso de carrera magisterial y carrera docente**; y para muy pocos el normalismo verdaderamente les satisface sus aspiraciones y ven con agrado las bondades y limitaciones que ello representa. Pues a este momento se exige mayor compromiso social en condiciones menos motivantes y precarias para el maestro.

1.3.3. LA REFORMA DE 1997 Y LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DE LA DOCENCIA

No del todo se hacían sentir los efectos de la reforma de 1984 cuando se decreta nuevamente una reforma a la misma. El argumento de fondo indica que con el plan anterior, se pretendía

³⁷ Ibidem., p. 68.

formar al estudiante normalista simultáneamente como profesores e investigadores de la enseñanza. Siendo que la función y característica principal de las escuelas normales ha sido formar para la enseñanza y trabajo en la escuela³⁸.

Por otra parte, se argumentó que el número excesivo de asignaturas inclinaba la formación más hacia las disciplinas teóricas que a la comprensión de los procesos escolares y su articulación al currículum de la enseñanza básica, al igual que al funcionamiento de las escuelas en diversos medios sociales y culturales. Asimismo se reconoce que en la implementación de este plan de estudios, afectó que los formadores de docentes no contarán con la formación y actualización para dar sentido a esta encomienda, por el contrario, las propias condiciones institucionales limitaron la tarea de afrontar los retos que implicaba la reforma, a saber, la investigación, difusión y extensión académica³⁹.

Desde luego se tiene la confianza de que los ajustes que se plantean darán solución a la desarticulación entre la educación normal y la educación básica. Por supuesto se insiste también en formar un nuevo perfil profesional del maestro. Las estrategias, situaciones y condiciones para llegar a cumplir con tales fines, son otras, aunque claro, estas son superadas nuevamente por la prontitud de las transformaciones decretadas desde la política educativa, con relación a la formación de profesores.

Por otra parte, **esta reciente modificación al plan de estudios de educación normal tiene una marcada relación con las propuestas organizacionales que la política globalizadora-neoliberal ha establecido** con respecto a la formación docente, desde la cual **se puede advertir un privilegio de la formación continua, la implementación de nuevas tecnologías de información y comunicación educativa, la inclusión de modalidades de educación a distancia y autoaprendizaje, en detrimento de la formación inicial y desplazamiento del papel protagónico del docente.** Además de acuerdo a Jurjo Torres⁴⁰, bajo el ropaje de medidas meramente técnicas se apoyan y legislan soluciones privatizadoras y de falsa autonomía que producen efectos perversos en las condiciones de vida de los colectivos sociales más populares, al tiempo que, en numerosas ocasiones, se depositan excesivas responsabilidades sobre las espaldas del profesorado. Esto es, hoy más que nunca la educación

³⁸ Secretaría de Educación Pública. *Licenciatura en Educación Primaria*. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales. SEP, México, 1997, p. 15.

³⁹ *Ibidem*, p. 15-16.

⁴⁰ Torres, Jurjo. *La Educación en Tiempos del Neoliberalismo*. Morata, Madrid, España, 2001, pág. 13.

y la formación del profesorado son un tema de discusión pública sujetas a procesos de evaluación y rendimiento de cuentas constante, con tal de favorecer y justificar los recortes presupuestales al gasto educativo, en vísperas de mantener el cauce normal de crecimiento del capital y polarizar cada vez más la concentración de la riqueza.

Por otro lado, en una reestructuración del capital tan importante como la que hoy se vive es obvio que el sistema educativo también va a verse afectado. “Hasta el punto de que ya se puede hablar de que está siendo sometido a casi las mismas reglas que rigen en la esfera de la producción y del comercio. Una prueba de ello es cómo se recortan los fondos económicos o, en el caso de los países en los que ya partían de presupuestos económicos muy reducidos (como es el nuestro), no se producen incrementos que hagan posible mejorar la calidad de la educación que el sector público, el Estado, debe ofertar a su ciudadanía”⁴¹.

Esto se expresa más ampliamente con los objetivos que se persiguen en la reciente reforma a la educación normal de septiembre de 1997, donde se pone de manifiesto que **el nuevo perfil profesional que atenderán las escuelas normales será desarrollar: habilidades intelectuales específicas para la función docente, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, junto a la capacidad de percepción y respuesta a las condiciones del entorno**⁴². Sin embargo, el gran dilema vuelve a repetirse ¿los formadores de docentes están dispuestos a cumplir con tal propósito?, esto es lo que queda pendiente.

Algo muy distintivo en este plan de estudios es su insistencia en que la competencia profesional se logrará a través del incremento de prácticas pedagógicas de observación e intervención, durante la formación inicial del estudiante normalista, contando con la asesoría del formador de docentes y del profesor titular con características y dones especiales; siendo que muchas veces 30 años de servicio no son suficientes para desarrollar una enseñanza de calidad.

A pesar de ello con el establecimiento de esta reforma, se reitera, se logrará la calidad de la enseñanza y de la educación. En contraste, diversos estudios coinciden en que los problemas persistentes de la educación básica, siguen siendo, la baja calidad y el precario nivel de aprovechamiento, el fuerte rezago educativo y la desigualdad de oportunidades para acceder a

⁴¹ Ibidem, pág. 28.

⁴² Cfr. Secretaría de Educación Pública. Op. Cit., p. 29-32.

la educación. Sólo el 76.5 % de los niños entre los 6 y 12 años asiste a la escuela, y únicamente el 57.9 % de los registrados completa el sexto grado; entre tanto hasta 1988 el rezago educativo alcanzaba 20.2 millones de mexicanos mayores de 14 años que no habían concluido la primaria y 16 más la secundaria⁴³.

En suma, se exige calidad sin considerar que niños mal alimentados y de bajos recursos económicos puedan lograrlo. Porque se sobre entiende que el fundamento de la educación básica se encuentra en la lectura, escritura y las matemáticas, las cuales sustentan el aprendizaje y la reflexión durante toda la vida. De ahí el énfasis en que el nuevo maestro también adquiera estas habilidades, aunque se deje de lado, algo tan importante como una filosofía de la enseñanza.

De acuerdo a lo anterior, nos lleva a suponer que lo educativo se está entendiendo como lo que ocurre solamente en el salón de clases con la interacción maestro alumno, además que mediante ello, se logrará la competencia profesional del egresado normalista, menos teoría y más práctica, no es garantía suficiente de que se será mejor maestro o de que se saldrá mejor entrenado para ello. Implica ignorar muchas cosas de fondo que resulta importante detenerse a pensar, como el hecho de considerar el sentido que está tomando la formación inicial del egresado normalista, a fin de valorar, ¿qué tanto el egresado aplica y utiliza su saber pedagógico para ejercer su práctica docente?, ¿bajo que concepción de la educación, de la enseñanza y del aprendizaje se conduce?, ¿está formación inicial le permite adquirir los elementos básicos y una postura didáctica para ejercer su profesión?.

A estas interrogantes será necesario no perderlas de vista para ir valorando los alcances y limitaciones de la reforma, con el propósito de no soñar demasiado con ella, esperando que con esta misma acción se resuelvan los problemas de la formación normalista y se sobre valore el perfil profesional que se piensa gestar.

Se dice fácil que los egresados de licenciaturas en educación preescolar, primaria y secundaria desarrollen habilidades, conocimientos, actividades y valores que nos permitan hablar de un **profesional de la docencia** que domine los contenidos, sepa enseñarlos y se valga de diferentes fuentes de información, sea sensible a su entorno y asimile los nuevos fines

⁴³ Ibarra Colado, Eduardo y Soria Murillo, Víctor M. "Balance y perspectivas de la modernización educativa en México. Las políticas del régimen Salinista (1989-1994)". En, De la Garza Toledo, Enrique (coord.) *Políticas públicas alternativas en México*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM/ La Jornada, México, 1996, p. 317-319.

educativos. Las estrategias que para tal encomienda se han definido son: desarrollo curricular, actualización y formación continua, fortalecimiento y gestión institucional⁴⁴.

Especialmente dentro de la línea de formación y actualización continua, "Se busca contribuir a ubicar racionalmente al formador en el nuevo contexto de la educación básica, prepararlo para realizar nuevas tareas académicas, generar programas que ofrezcan una formación sólida y evitar la sola orientación hacia el credencialismo"⁴⁵. En este contexto, la capacitación empezó con los maestros que estaban incorporando los enfoques y Contenidos de la Educación Básica en el octavo semestre de la carrera, y con los que iniciaron la implementación de la reforma en septiembre de 1997, a través de talleres y con apoyo de los materiales de vídeo que se utilizan mediante la señal de educación vía satélite (EDUSAT).

Posteriormente, por iniciativa estatal, estos maestros se continuaron reuniendo para analizar los materiales que les fueron entregados, igualmente con el apoyo de estos maestros, en cada institución normal se formaron "Círculos de Reflexión sobre los Enfoques y Contenidos de la Educación Básica". Colateralmente a esta actividad se trabaja un "Programa de Observación, Registro y Análisis del Trabajo en el Aula" dirigido a profesores de laboratorio de docencia.

A partir de estas acciones, se desprende que el propósito central de estos programas es demandar que el formador de docentes se comprometa a inculcar en el estudiante normalista dos cuestiones básicas:

- **Mayor vinculación entre formación escolar y práctica.** Vale decir, observar, participar y asumir actividades durante la formación, para aplicarlas en las prácticas de intervención pedagógica.
- **Entender a la enseñanza como un acto comunicativo,** con la intención de desarrollar las capacidades de explicar, narrar, describir y escribir.

Para el desarrollo de la primera cuestión, nuevamente se recurre a los aportes que ofrece la etnografía, con relación a los elementos de observación, registro y análisis de la práctica docente. Con ello se explica, el énfasis al incremento de prácticas de observación, registro e intervención del estudiante normalista durante su formación. El segundo elemento se pretende atender mediante la revisión de Habermas, en cuanto a su teoría de la competencia

⁴⁴ Subdirección de Educación Superior. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales. *Avances y Particularidades de la Reforma a la Educación Normal en el Estado de México(mimeo)*. Subdirección de Educación Superior, Toluca, México, Documento mimeografiado, junio de 1997, p. 2.

⁴⁵ Ibidem, p. 4.

comunicativa y su intento por distinguir "habla o acción comunicativa" y discurso⁴⁶. No obstante, estos intentos quedan en la mera revisión conceptual de dos o tres lecturas trabajadas, en los círculos de reflexión integrados en cada escuela normal, en el mejor de los casos, en otros más, se reduce a la exposición de temas por los maestros que tomaron los talleres impartidos por la SEP.

Aunque resulta prematuro y en cierto modo aventurado, hablar de resultados e incidencias precisas de los cambios generados por la reciente reforma en la formación y condición profesional del docente normalista, son elementos necesarios para valorar y analizar las actitudes y expectativas de profesionalización del magisterio normalista a nivel nacional, y de manera particular, desde nuestro propio contexto en el Estado de México, haciendo alusión a las condiciones en que se está afrontando el reto de las instituciones formadoras de docentes por dar sentido a otra encomienda y tarea en su función desempeñada.

En suma, **considerar el contexto de transición de las Escuelas Normales como instituciones de educación media superior a instituciones de educación superior, implicó valorar cualitativamente el curso que se ha dado respecto a la formación del egresado normalista, especialmente porque la población estudiantil demandante de los estudios de maestría en las Divisiones Académicas y Sede del Instituto, es mayoritariamente egresada de las escuelas normales establecidas en las diferentes regiones del Estado de México.**

En este sentido, la formación profesional no culmina con el egreso de la escuela normal, ya que este proceso continúa durante todo el ejercicio de la profesión que se pone de manifiesto en la actitud y compromiso ante la práctica docente. Sobre todo con **un creciente interés, ante el auge y relevancia que está cobrando la formación y actualización docente como mecanismo para asegurar y acceder a estímulos económicos complementarios a la profesión, los cuales de manera especial se proyectan en una mayor demanda por los estudios de posgrado como la oportunidad más viable de profesionalización docente.**

⁴⁶ De acuerdo a Habermas, la teoría de la competencia comunicativa es una teoría ética de la autorrealización que traspone los saberes humanos al lenguaje y al discurso. El habla presupone implícitamente la observancia de normas, mientras que en el discurso es donde puede cuestionarse la presencia o ausencia de normas implícitas en el habla, en razón de que el discurso, no produce otra cosa que argumentos. Ver Habermas, J. "Acciones, actos de habla, interacciones lingüísticamente mediadas, mundo de vida, en *Pensamiento Postmetafísico*. Taurus, 1990, p. 67-107.

Por lo tanto, de este proceso transitorio de la educación media superior a superior de la educación normal, se pueden decir muchas cosas, sin embargo, en especial se pretendió poner énfasis en algunos aspectos de las reformas de 1984 y 1997 que resultan importantes para destacar la serie de demandas, características, condiciones y efectos con respecto a la formación y profesionalización del docente normalista que sirvan de antecedente para entender el contexto de variaciones y adaptaciones a las que está siendo sujeta la educación normal, las cuales se sintetizan en el siguiente esquema:

	REFORMA DE 1984	REFORMA DE 1997
Perfil Profesional	Docente investigador	Profesional de la docencia
Escolaridad de Ingreso	Bachillerato pedagógico y general Bachillerato general (1995)	Bachillerato general
Años de Formación	4años	4 años
No. Materias y/o asignaturas *	41 asignaturas en 63 materias (como espacios curriculares, hrs.-sem.)	25 asignaturas en 45 materias (espacio curricular hrs. Clase). Se confunde espacio curricular, eje temático y disciplinario. Pues definen las asignaturas por el criterio de: actividad escolar, acercamiento a la práctica escolar y ejercicio docente
Distribución de materias, formación-concepciones * ⁴⁷	Tronco común en tres líneas de formación, cursos instrumentales y área de formación específica (Línea psicológica, social, pedagógica). Laboratorios de docencia como materia de innovación.	3 áreas de “actividades de formación, diferentes por su naturaleza”: a) Act. Escolarizadas con 19 asignaturas entre ellas didácticas. b) Act. de acercamiento a la práctica escolar, con 3 asignaturas. c) Ejercicio docente como “práctica intensiva en condiciones reales de trabajo”, los dos

⁴⁷ Medina Melgarejo, Patricia. *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario?. La docencia cuestionada*. UPN, Plaza y Valdés, México, 2000, p. 380.

		últimos semestres con dos asignaturas
Objetivo	Impulso de la investigación e innovación pedagógica, actitud crítica y transformadora de los problemas educativos	Dominio de contenidos, saber enseñarlos, valerse de diferentes fuentes de información y sea sensible al entorno
Tipo de formación	Teórico-práctica	Práctica con competencia didáctica
Expectativas básicas	<ul style="list-style-type: none"> - Universitación de la formación inicial - Profesión de nivel superior - Modernización y calidad educativa 	<ul style="list-style-type: none"> - Retorno a la cultura normalista - Privilegio de la formación pedagógico y didáctica - Incremento de prácticas de observación e intervención - Concepción de la enseñanza como acto comunicativo - Eficiencia profesional
Condiciones	<ul style="list-style-type: none"> - Escuelas normales sin tradición investigativa - Formadores de docentes no preparados para las nuevas demandas 	<ul style="list-style-type: none"> - Menos teoría y más práctica - Incremento de acervos bibliográficos - Uso de tecnologías de la comunicación, conexión a la señal de educación vía satélite (EDUSAT) - Transmisión del oficio por profesores ejemplares
Efectos	<ul style="list-style-type: none"> - Reducción de matrícula y plazas a egresados - Habilitación docente de profesionistas con diferentes perfiles - Mayor fragmentación del magisterio y competencia laboral 	<ul style="list-style-type: none"> - Condicionamiento en la atención de programas de licenciatura ofertados por las escuelas normales. - Debilitamiento y tendencia a la especialización del servicio ofertado - Por valorarse en los siguientes

		ciclos escolares.
--	--	-------------------

Con el establecimiento de la licenciatura en educación Normal, las Escuelas Normales, junto con sus comunidades estudiantiles, académicas y sociales, no tienen claro que papel se espera de ellas y cuáles serán las tareas y compromisos que tendrán que asumir. La licenciatura generó diversas expectativas esperando las grandes transformaciones a las funciones encomendadas a las Normales, sin embargo hasta el momento éstas no se han presentado, y en vez de ello, se siguen planteando una serie de interrogantes buscando afrontar los desafíos, tratar de asimilarlos, o simplemente aparentar dar respuestas, generándose un círculo vicioso de desgaste y deterioro institucional.

Por supuesto una encomienda de este tipo, sin duda, implica no sólo acatar la disposición administrativa que incrementa los años de estudio para ser profesor, si no especialmente, requiere de una estrategia institucional que organice y dé sentido a la formación docente, estableciendo claramente los objetivos para lograrlo tanto en el aspecto material como en lo académico, que retome las necesidades estatales y regionales, en relación al tipo de profesores para cada nivel educativo, que hagan posible la reestructuración de las Escuelas Normales en cuanto a ofertar una propuesta interesante de formación a los futuros docentes y su consiguiente afectación en sus proyectos futuros de profesionalización docente.

Sin embargo, las diversas instituciones formadoras de docentes en el Estado de México han tenido distintas maneras de captar, interpretar, asimilar o rechazar las políticas educativas que se les plantea cumplir. Además el tipo de alumno que se pretendía formar puso en cuestionamiento la relación que se venía dando con egresados de secundaria. A partir de la reforma de 1984, los formadores de docentes tienen que interactuar con alumnos que cursan previamente el bachillerato y tronco común. Esto significa que son otras las actitudes y el comportamiento que muestran durante su formación y egreso de la escuela normal; elementos bajo los cuales los responsables de esta tarea no estaban preparados para afrontar estas situaciones, teniendo en el mejor de los casos que variar sus estrategias de formación durante el mismo proceso. No obstante esto no ha sido así, una gran mayoría opta por mantener las mismas estrategias y procedimientos que comúnmente han venido desarrollando desde tiempo atrás.

Del mismo modo, las innovaciones curriculares importantes al contenido del proceso formativo del perfil profesional de las licenciaturas en educación del plan de 1984 y 1997, no han garantizado por sí mismas, la transformación de la práctica profesional del egresado normalista, ya que la relevancia de estos cambios depende no sólo de su inclusión como contenidos de aprendizaje para identificar modelos o estereotipos de la actuación docente, sino sobre todo, de su revisión y análisis, a partir de sus lógicas propias, de sus argumentos psicológicos, filosóficos y sociales y no exclusivamente pedagógicos. En función de pretender **inculcar en el futuro docente una "competencia didáctica" no sólo de tipo instrumental pragmática**, que le permita encauzar un proceso enseñanza-aprendizaje donde se exprese claramente su concepción sobre la educación, la enseñanza y el aprendizaje. Ello implica, trascender las revisiones superficiales que sólo orillan a dogmatizar, esquematizar o descalificar equivocadamente sus principios y argumentos de las diferentes teorías pedagógicas.

Por otra parte, los intentos de incursionar a la investigación educativa como tarea sustantiva de la educación superior dentro de la formación docente normalista son incipientes y difusos, en el sentido de que las perspectivas de investigación, representan lógicas distintas de definir y encauzar un proceso formativo con inclinación hacia la investigación educativa. La dificultad por relacionar el vínculo docencia-investigación, radica principalmente en que el perfil profesional del formador de docentes no es el más apropiado. No se puede pedir formar a alguien en algo para lo cual no se ha preparado, mucho menos si no se realiza la actividad de la investigación como tarea sustantiva de su quehacer profesional, sólo hasta cuando ello se define por decreto. En algunos casos son buenos los esfuerzos por cumplir esta encomienda, en muchos, es evidente la indiferencia y omisión de estos objetivos. El resultado es que por comodidad o apatía se sigue haciendo lo mismo sin reforma o con reforma.

Por tanto, el vínculo docencia-investigación más que una realidad es un proceso que requiere para su desarrollo, de ciertas condiciones mínimas de asimilación y articulación de las diferentes líneas que conforman el plan de estudios, como del papel que puedan desempeñar los formadores de docentes dentro del desarrollo y manejo de los diferentes enfoques de investigación-docencia dentro de su práctica docente.

Desde luego, cabe resaltar que dentro de las recientes modificaciones a los planes de estudio de Educación Normal, no se tomen en cuenta procesos de evaluación profundos y sistemáticos

de los resultados obtenidos y el correspondiente seguimiento al desempeño de los egresados, por el contrario, se establecen reformas para muy pronto reconocer que no fue lo más adecuado y hay la necesidad de volver a modificar las cosas. **Este complejo proceso de reformas expresa solamente la concepción limitada con que se ha abordado la problemática curricular de la formación de maestros, dependiendo del simple cambio del plan de estudios, sin tomar en cuenta la condición de transformaciones institucionales.**

Recientemente **esta preocupación por la práctica pedagógica en la formación inicial supone que, con el incremento de ellas se podrá aspirar a una mejor capacitación y competencia profesional del egresado, en el entendido de que se aprende a ser maestro durante el desempeño ante el grupo.** Sin embargo, habrá que tomar en cuenta que el conjunto de situaciones que se logra vivir y experimentar durante este periodo, es limitado, así como también no deja de proyectarse un cierto carácter “artificial” de la realidad educativa que transcurre durante la estancia en la escuela normal, pues lo que interesa en esos instantes es la formalidad y el deseo de obtener una buena evaluación. Por lo tanto, todo este proceso no deja de ser una etapa previa en la preparación del futuro maestro, es decir, la formación inicial no puede concebirse como terminal dado que ésta realmente se concretiza con el permanente ejercicio de la docencia, así también, el problema tampoco puede ser resuelto de este modo.

Por que si esto fuera así de sencillo, y como característicamente las Escuelas Normales han privilegiado los aspectos prácticos de la docencia, pudiera llevarnos a pensar que el egresado adquiere una formación amplia, dinámica y enriquecedora sobre este campo, al igual de que es capaz de realizar las innovaciones que se demandan por las reformas de la educación básica. Sin embargo, gran parte del normalismo ha preferido mantenerse en un ambiente de resistencia al tradicionalismo basado en el, memorismo, pasividad, rutinización de prácticas y simulación, más por comodidad e indiferencia que por propio convencimiento. En suma, nadie garantiza que si un docente se forma en una Normal en donde predominen los enfoques alternativos éste será un profesor innovador, o bien que, si la Normal enfatiza una formación tradicionalista, los egresados necesariamente así lo serán, vale decir que, la culpa tampoco es totalmente de las Normales ni de los formadores de docentes de que el estudiante normalista adquiera y otorgue un sentido profesional particular a su práctica realizada.

Por otra parte, resulta obvia la importancia de una mejor profesionalización de los maestros y de las bondades que ofrece, no obstante, es conveniente advertir que la preparación académica de los formadores de docentes en muchos casos es limitada y con varias carencias, pues regularmente los de mayor antigüedad en el servicio sólo cuentan con estudios de Normal Básica y Normal Superior en alguna especialidad, o en el mejor de los casos con los estudios de maestría, con la mínima aspiración de complementar la formación o adquirir el grado. Tales actitudes forman parte de varios factores entre los que destacan la edad, la ausencia de vida académica en las instituciones formadoras, pero sobre todo la comodidad e indiferencia que supone la seguridad en el empleo de su condición profesional. En consecuencia sigue estando ausente, la necesidad de atender alumnos con una mayor escolaridad y una mayor edad, el compromiso de manejar una nueva concepción sobre la formación docente y nuevos contenidos de aprendizaje, propiciando regularmente actitudes defensivas e indiferentes ante las nuevas demandas institucionales.

De este modo, no hay duda que la formación es la actividad sustantiva de las Escuelas Normales y de los posgrados en educación, pero además ésta puede ser el elemento importante en la vinculación docencia-investigación siempre y cuando se asuma tanto como contenido como medio de formación. Esto puede permitir mantener abierta la comunicación entre docente y alumno, aludir a los problemas de investigación, tomar conciencia de los límites que se tienen en cuanto a las cosas que se saben y las que se ignoran, para permitir que la información que se trata en los cursos sea interpretada con criterios heurísticos.

Por ende, es necesario discutir e indagar nuevamente, la serie de factores y elementos que la conforman y determinan, los documentos que expresan su significado y sentido a esta variación. Si tomamos en cuenta que **las reestructuraciones a los planes de estudios de la Educación Normal de 1997 y 1999, suponen un momento diferente del normalismo en su situación y condición dentro de la educación superior, así como de la proyección y repercusión en el proceso de profesionalización docente. Es el caso de las expectativas de profesionalización del docente normalista durante su inserción al posgrado, tomando en cuenta los cambios recientes y efectos observados en la educación normal**, a fin de explorar la relación y continuidad de los proyectos de profesionalización de los profesores normalistas.

En resumen, la relevancia de considerar el contexto de transición de las Escuelas Normales como instituciones de educación superior, radicó especialmente porque la población estudiantil demandante de los estudios de maestría en las Divisiones Académicas y Sede del Instituto, es mayoritariamente egresada de las escuelas normales establecidas en las diferentes regiones del Estado de México, con el 86% en el caso de la modalidad escolarizada y el 85% de estudiantes en la modalidad semiescolarizada como se caracteriza en el capítulo tres.

Por otra parte, advertimos que las expectativas y proyectos de formación profesional no culminan con el egreso de la escuela normal. Sobre todo si consideramos el auge y relevancia que están cobrando **las políticas de formación y actualización permanente como mecanismos de control del magisterio, en tanto permite generar necesidades y aspiraciones de los docentes para asegurar y acceder a los estímulos extras ofertados a la profesión.** En consecuencia, una de las respuestas más comunes ha sido la creciente demanda del profesorado por acceder a **los estudios de posgrado como la oportunidad más viable de profesionalización docente.**

Además, el magisterio normalista de la actualidad presenta características propias del momento que es necesario tomar en cuenta. Por un lado, los estudiantes en formación inicial manifiestan expectativas especiales con respecto a la profesión y su prolongación posterior en su ingreso al servicio. Por otro lado, los docentes en servicio se han visto envueltos por una crisis de identidad a diferentes niveles, producto de las necesidades y demandas que requiere el reciente contexto económico, político, social, educativo, etc., tanto mundial como nacional, en cuanto a la intensificación de tareas y demandas profesionales, derivadas del creciente interés público por discutir la pertinencia y funcionalidad de la educación y del maestro, frente al respectivo rendimiento de cuentas característico de hoy en día.

Esto significa que, **hablar de profesionalización docente implica aludir y discutir sobre concepciones diferentes de formación, docencia, enseñanza, aprendizaje, escuela, sociedad, realidad, teorías, perfil profesional, lógicas institucionales, actitudes de los formadores de docentes, valores,** etc., que son producto de la tradición histórica social y por su puesto pedagógica las que dan sentido a la formación y competencia profesional del educador.

1.4.- ESTADO DEL CONOCIMIENTO SOBRE LA PROFESIONALIZACIÓN

De acuerdo al antecedente anterior, y con base en la revisión y análisis de la temática, observamos que el debate sobre el profesionalismo desde tiempo atrás es algo común que ha estado presente sobre todo desde **las políticas educativas en torno a la formación de profesores, donde la característica principal ha sido plantear la figura contrastante entre el perfil del profesor ideal y el perfil de profesor real evaluado por su capacidad de transmitir información, como recurso ideológico y mecanismo de control estatal.** Por consiguiente, la estrategia se ha respaldado en la postura basada en la desconfianza hacia la actividad profesional desempeñada, cuando las cosas no marchan conforme a lo planeado; o bien, en la estrategia sustentada en la confianza plena de las capacidades de maestro y en su papel relevante como generador del cambio educativo, cuando el momento político requiere del apoyo y obediencia del magisterio. No obstante, la mirada y abordaje de la profesionalización desde este contexto se ha limitado a la caracterización superficial del problema, especialmente por parte de las instancias y estructuras externas del poder gubernamental⁴⁸.

De este modo, aunque los planteamientos en el tenor anterior son abundantes y refieren a diferentes momentos de historia de la formación docente en México, estos también han aludido a las particularidades tanto del ámbito universitario como normalista. En cambio son todavía recientes las investigaciones que ponen mayor atención en los sujetos de la educación, actores y procesos de formación, de los niveles básico, normal y universitario, así como desde distintas tendencias metodológicas⁴⁹.

Otras más, se han ocupado de realizar balances y diagnósticos en lo general, Latapí (1998), Hirsch (2001), De Ibarrola (1997), Arnaut (1996)⁵⁰, para desde ahí analizar las condiciones sociales del magisterio sobre diferentes tópicos, entre ellos la formación docente en diversos contextos y niveles educativos; o bien investigaciones que particularizan en las repercusiones

⁴⁸ Así queda de manifiesto en los discursos planteados por diferentes presidentes y secretarios de educación. Al respecto se pueden consultar las obras de Meneses, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México en diferentes períodos*, CEE, A. C., Universidad Iberoamericana, México; Solana, Fernando, Et al. *Historia de la educación pública en México*, SEP, Fondo de Cultura Económica, México, Segunda Edición, 2001; Tenti, Emilio, Op cit.

⁴⁹ Ducoing, Patricia. Pasillas, Miguel Angel, Et. Al. *Formación de docentes y profesionales de la educación*. 2o. Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, COMIE, Cuaderno No. 4, 1993.

⁵⁰ Latapí, Pablo (coord.). *Un Siglo de educación en México*, Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Cebada, CONACULTA, F. C. E., México, 1998; Hirsch, Ana (comp.). *Educación y Valores*, Gernika, México, 2001; De Ibarrola, María, Et al. *Quiénes son nuestros profesores*, Fundación SNTE, México, 1997; Arnaut, Alberto. *Historia de una Profesión: Maestros de Educación Primaria en México 1887-1993*, Tesis de maestría, COLMEX, 1993.

y análisis de las reformas educativas de la educación normal, Reyes y Zúñiga (1994), Elizondo (1988), Mercado (1997), Medina (2000)⁵¹, en el debate por la “universitación” de los estudios, su impacto y problemáticas tanto en la formación inicial como en la actualización docente del magisterio en servicio.

Una consideración sobre el panorama expuesto hasta aquí, es que en el sentido estricto, la profesionalización docente como línea de investigación no ha sido trabajada centralmente. Si bien a nivel nacional encontramos una serie de trabajos que abordan la problemática de formación de profesores Rockwell (1985), Quiroz (1988), Carrizales (1992), Yurén (1999), Cerdá (2001)⁵², sólo se toca superficialmente el asunto de la profesionalización. Más escasas resultan aún las investigaciones realizadas en el Estado de México sobre esta cuestión, en donde igualmente encontramos que se enfocan especialmente en el análisis de la formación inicial del docente normalista Pineda (1998), Figueroa (2000), Mercado (2001)⁵³ y esporádicamente se pone el acento en aspectos aislados de la profesionalización docente, particularmente a raíz de la inercia discursiva propiciada por las recientes reformas a la educación normal. Sin embargo, todavía **no encontramos trabajos donde se aborde directamente la profesionalización del docente normalista tomando como referente al posgrado, que es el caso que aquí nos ocupa.**

Desde luego, también hay investigaciones cuyos argumentos se adentran en mayor medida a indagar algunas de las acciones, elementos y experiencias de formación docente y que apuntan a definir un mejor acercamiento hacia las repercusiones en la profesionalización del maestro, en términos de los efectos y caracterización de las actividades situacionales resultantes de

⁵¹ Reyes, Ramiro y Zúñiga, Rosa María. *Diagnóstico del Subsistema de Formación Inicial*. Fundación SNTE, México, 1994; Elizondo, Aurora. *La Universidad Pedagógica, Nacional ¿Un nuevo discurso magisterial?*, UPN, México, 1988; Mercado, Ruth. *Formar para la docencia en la educación normal*, SEP, México, 1997; Medina, Patricia. *¿Eres Maestro Normalista y/o Profesor Universitario?. La docencia cuestionada*, UPN, Plaza y Valdés Editores, México, 2000.

⁵² Rockwell, Elsie. *Ser maestro. Estudios sobre el trabajo docente*, SEP-Caballito, México, 1985; Quiroz, Rafael (comp.). *Formación de maestros e investigación educativa*, DIE, CINVESTAV, IPN, México, 1988; Carrizales, César. “Modernidad y modernización en la formación de profesores”, en *Revista Pedagogía*, Vol. 08, No. 01, Febrero-abril de 1992, UPN, México; Yurén, M. Teresa. *Formación, horizonte al quehacer académico*, UPN, México, 1999; Cerdá, Alma. *Nosotros los maestros. Concepciones de los docentes sobre su quehacer*, UPN, México, 2001.

⁵³ Pineda, Ignacio. *Las prácticas pedagógicas en la formación del magisterio*, ISCEEM, SMSEM, Toluca, México, 1998; Figueroa, Lilia M. *La identidad en la formación docente*, ISCEEM, SMSEM, Toluca, México, 2000; Mercado, Eduardo. “Actitudes, valores y creencias en torno a ser maestro. Un acercamiento a las prácticas pedagógicas de los alumnos de formación inicial”, en Hirsch, Ana. Op cit. 2001.

procesos formativos e institucionales, los cuales conforman e inciden en el tipo de imágenes, rasgos y representaciones sociales sobre el trabajo profesional de la enseñanza.

En esta lógica se encuentra el texto de Porfirio Morán⁵⁴ para quien la profesionalización de la docencia universitaria implica reorientar el concepto mismo de la docencia como objeto de reflexión que apoyada por la teoría, posee la potencialidad de transformarse, conformar posturas epistemológicas y de teorías del conocimiento; emprender la búsqueda de nuevos paradigmas de investigación articulados al ejercicio docente; reconceptualización del proceso enseñanza-aprendizaje y de la interacción maestro-alumno; así como la tendencia a revalorizar la educación y docente, lo mismo que la concepción holística y transformadora de la docencia, la formación y la práctica profesional. Sencillamente se aportan diversos elementos conceptuales que hacen de **la profesionalización un conjunto de saberes y conocimientos especializados que definen el dominio de un campo determinado que caracteriza e implica la práctica ocupacional y laboral de los sujetos que la constituyen.**

En tanto, el trabajo que desarrolla en el Estado de Sinaloa Fidencio López⁵⁵ “El profesor: su educación e imagen popular”, se concentra en el análisis de las representaciones sociales que se han generado acerca del profesor por parte de religiosos, padres de familia y profesores de educación primaria y bachillerato universitario. La relación y afinidad con nuestra investigación es que precisamente toma como unidad de análisis al profesor, lo cual le lleva a encontrar como uno de sus principales hallazgos que, las representaciones sociales sobre el profesor que han construido tanto religiosos, padres de familia como los propios profesores, dan cuenta -por sus creencias- de la existencia de una imagen social del profesor como apóstol de la educación, como un ideal producto de nuestra herencia cultural mexicana, tal cual lo propusiera, el propio José Vasconcelos. Además, en su análisis de la condición profesional del maestro normalista y universitario, señala que **la imagen social del profesor normalista se ubica en un nivel inferior por el hecho de trabajar con niños de nivel básico; en cambio, el docente universitario se sitúa en un nivel superior, no sólo por su participación en la educación superior, sino también por su desempeño profesional**, lo cual nos habla de las diferencias valorativas entre los dos tipos de formación, al igual que con otras profesiones.

⁵⁴ Morán, Porfirio. *La docencia como actividad profesional*, Ediciones Gernika, México, 4ª. Edición, 1999.

⁵⁵ López, Fidencio. *El profesor: su educación e imagen popular*, Tesis de Doctorado en Pedagogía, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, México, 1999.

Por su parte, Pedro Ortiz⁵⁶ en su investigación “La formación académico/profesional”, partiendo de la premisa de que **la docencia es tanto una actividad cotidiana como una actividad profesional históricamente constituida**, le permite abordar e investigar a la docencia como campo de formación académico-profesional, la cual se define y se constituye **como el espacio donde se depositan un conjunto de significaciones y valores sociales producidos por los docentes, y para quienes representa su ocupación laboral y profesional**. En esta medida, la conformación actual del docente como grupo ocupacional es producto de un proceso histórico emanado del profesionalismo del siglo XIX, cuyo principal propósito fue alcanzar el reconocimiento social de las actividades profesionales especializadas como lo son las profesiones. **En la profesionalización de la docencia, se establece una relación estrecha entre la formación, la profesión y la ocupación laboral**, así también se **ponen en juego tres tipos de objetos de conocimiento: los académicos**, referidos al campo profesional de formación y campo pedagógico; **los institucionales** que tiene que ver con el conocimiento de lo institucional, tiempos y estilos de administración; **los profesionales** en cuanto el docente es portador del capital cultural específico.

Entre los aportes que se destacan se menciona la relevancia del contexto socio-cultural como en el caso del parentesco en relación a la formación profesional y su incidencia en las elecciones efectuadas. Se observa la influencia de la trayectoria escolar en la distribución de la planta académica, en razón del nivel educativo alcanzado en la formación adquirida, la profesión elegida y el área de conocimiento a que ésta pertenece. Asimismo se indica como la presencia de valores referidos a la docencia permiten explicar como las acciones de los docentes se orientan en las siguientes direcciones: a fortalecer la presencia de un grupo dedicado a la docencia, a definir con mayor precisión el tipo de conocimiento para la docencia, a establecer modalidades de formación académica y pedagógica para la docencia, a promover formas de asociación entre docentes y finalmente, a promover el reconocimiento social de la docencia como actividad ocupacional. Por tanto, el interés que nos deja esta investigación radica en que permite reconocer que existen criterios diferentes de valorar y concebir lo profesional, como práctica cotidiana y como práctica profesional, a la luz del contexto

⁵⁶ Ortiz, Pedro A. *La formación Académico/profesional. La perspectiva del docente de la Universidad Autónoma de Chiapas*, Tesis de Doctorado en Pedagogía, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, México, 1997.

institucional y socio-cultural de los cuales depende la promoción y privilegio de ciertos valores.

A diferencia de la investigación anterior que toma como referente a los docentes de licenciatura en un ámbito universitario, Eustolia Durán⁵⁷ analiza las creencias de los egresados de posgrado sobre su práctica docente desde un contexto normalista, toda vez que hablar de creencias implica no olvidar la plataforma que permite su conformación en los sujetos, y en los profesores la responsabilidad descansa en una permanente toma de decisiones amparadas en conjuntos de presupuestos para ello. Las creencias encontradas en los profesores egresados de posgrado giran en torno al tiempo como obstáculo de su trabajo; o como ordenador y guía de su actividad, creencias que se presentan en los docentes de los diferentes niveles educativos, expresando las irregularidades que comportan los grupos al interior de una cultura: la de los profesores en la cual se analizan las diferentes dimensiones que los maestros tienen sobre el tiempo y cómo éstas actúan en forma de patrón para regular su propio quehacer docente. Otro tipo de creencias se enfocan a la mención del trabajo colaborativo como elemento que sirve de sostén de la docencia de los profesores, pero que también son un obstáculo para realizar trabajo conjunto, así como la creencia de ser una estrategia que puede apoyar el desarrollo individual y profesional de los profesores, si se plantea en marco de corresponsabilidad ante los compromisos y cuestionamientos para con los otros.

Se alude que las creencias que tocan el problema del poder son un impedimento para comprometerse con la otredad, a su vez, las creencias sobre el posgrado resultaron ser quienes mantienen al trabajo docente atrapado en un pozo sin salida y que pese a la experiencia de formación, no lograron derrumbarse. Pues **se considera al posgrado como una vía para apoyar vacíos teóricos existentes, pero se le acusa de ser un espacio frío, rígido, que niega la afectividad y empatía que debe estar presente en todo grupo de sujetos a formarse.** La afectividad es un elemento ausente en los programas de posgrado que se ofrecieron a los egresados de las instituciones formadoras de docentes y ésta es primordial para integrar la formación. Vale decir, existe una indiferencia ante el sujeto de formación al cual se le quiere ver físicamente pero no entender en su complejidad.

⁵⁷ Durán Eustolia. *Creencias de los egresados de posgrado sobre su práctica docente*, Tesis de Doctorado en Educación, Escuela Normal de Sinaloa, Sinaloa, México, 2000.

De las investigaciones que hemos tenido oportunidad de revisar, esta en especial nos llamó la atención, por ser la única que toma como referente de análisis a egresados de posgrado de instituciones formadoras y actualizadoras de docentes (Normales, Unidades de la UPN, Centros de Actualización del magisterio) que nos hablan de varias similitudes con respecto a la población estudiada y que coincide con el escenario que estamos tomando como unidad de análisis. Además las consideraciones que se plantean con respecto al posgrado nos permiten advertir para el caso de nuestra investigación que, **los tiempos formales de preparación del posgrado no garantizan y determinan la profesionalización del magisterio, es un elemento necesario más no suficiente.**

No menos interesante es la investigación que realiza Patricia Medina⁵⁸ en la cual establece una contrastación de las trayectorias profesionales de maestros normalistas y universitarios, reconociendo la historicidad de los procesos y los sentidos sociales y culturales, a partir del análisis e interpretación de los procesos de identidad que definen y sostienen a estas dos prácticas profesionales. Dicha tarea fue posible debido al serio trabajo de deconstrucción de los discursos sociales en sus terrenos de recreación, para comprender los sentidos y significación de las historias personales y de las trayectorias profesionales. Para tal efecto, elabora referentes mediante un análisis generacional, en cuanto a la situación de los docentes del ámbito normalista y en el caso universitario considera los reglamentos, tipos de contratación, salario, movimientos institucionales y participación de los maestros. La interpretación de las rupturas, transiciones y continuidades en los sentidos compartidos, se definió a partir del análisis de la forma de inserción a la estructura académica, los antecedentes de formación, las formas de participación institucional, la condición de género y el origen social.

Sin lugar a dudas los aportes que nos brinda esta investigación son muchos no sólo por los argumentos vertidos en relación a la formación normalista (como trayecto) que es también nuestra preocupación, sino además, por las aportaciones que en lo metodológico (relatos de

⁵⁸ Medina, Patricia. *¿Eres Maestro Normalista y/o Profesor Universitario?. La docencia cuestionada*, UPN, Plaza y Valdés Editores, México, 2000. Cabe indicar que la versión original de esta investigación es como Tesis de Doctorado en Pedagogía que la autora presentó en la F.F. y L. De la UNAM, México, 1998, con el título “*La construcción social de los espacios educativos públicos: Trayectorias profesionales de maestros normalistas frente a universitarios. ¿polos opuestos o procesos y proyectos compartidos?*”).

vida, análisis biográfico) realiza desde investigaciones anteriores⁵⁹ y las cuales resultan de mucho apoyo. Por otro lado, en sus señalamientos con respecto a la profesionalización de la docencia nos argumenta que la lucha por la profesionalización de la docencia se ha expresado tanto en los espacios normalistas como en el universitario; esto ha producido una serie de programas entorno a la formación docente, y muchos de ellos han problematizado de manera profunda las condiciones de la docencia, otros han refuncionalizado el discurso de la excelencia y la calidad. Pero, independientemente de las críticas que podamos efectuar, han implicado un reto y un aporte al campo educativo, pedagógico y político en el quehacer docente. Por tanto es previsible un endurecimiento de las redes de escolarización, de los discursos sobre la profesionalización y la reafirmación de un supuesto sistema educativo nacional, el cual ha sido un significativo vacío frente a la precariedad del orden social; ya que **la formación universitaria y la normalista responden a historias distintas, desde su conformación, no como subsistemas, sino en sí mismas son lógicas, prácticas y tradiciones formativas diferentes; ante lo cual, la escisión entre normalistas y universitarios ha sido una tradición inventada y reactualizada en el presente.**

De cualquier forma, esto nos permite advertir que no hay una tradición exclusiva de formación y profesionalización, ni que esto sea un proceso homogéneo (formaciones híbridas) que dependa de un sentido y significado único, sino precisamente tiene mucho que ver las diferencias y distintas formas de cómo los sujetos asimilan, resisten o rechazan el proceso de cambio en la enseñanza y de cómo se establecen las asociaciones entre la profesión y profesionalización.

Finalmente es pertinente mencionar dos investigaciones Hargreaves (1998), Contreras (1999)⁶⁰ que nos están apoyando centralmente en el esclarecimiento conceptual y argumentativo del problema de la profesionalización y a su relación con elementos como el de la intensificación, proletarización y profesionalidad, a la luz del debate modernidad y posmodernidad en la formación del profesorado, que más adelante recuperamos. Por lo tanto, con lo anteriormente expuesto, nos da la posibilidad de resaltar algunos aspectos básicos del panorama presentado, a partir del siguiente esquema:

⁵⁹ Cfr. Medina, Patricia. *Ser maestra, permanecer en la escuela: la tradición en una primaria urbana*, Tesis de maestría, DIE, CINVESTAV, IPN, México, 1992.

⁶⁰ Hargreaves, A. *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Morata, Madrid, España, 1998; Contreras, José. *La autonomía del profesorado*, Morata, Madrid, España, 1999.

AUTOR (ES)	TEMA	PROBLEMÁTICA	ENFOQUE CONTEXTO	CATEGORIAS DE INTERÉS	APORTACIONES A LA INVESTIGACIÓN
Ernesto Meneses	Tendencias Educativas oficiales en México	La educación Mexicana durante los regímenes presidenciales	Sociohistórico Nacional	- Educación - Formación docente	El sistema educativo requiere de maestros preparados para desempeñar la importante tarea de formar a los futuros mexicanos, empresa difícil y costosa, y piedra de bóveda del desarrollo de la nación.
Fernando Solana	Historia de la Educación Pública	La Labor Educativa antes y después de la Revolución	Sociohistórico Nacional	-Educación Normal -Educación Universitaria	La formación de los maestros es uno de los procesos sociales de mayor trascendencia para cualquier nación. Lo que caracteriza a la escuela normal es la aplicación teórica-práctica de la doctrina para formar hombres y para formar ciudadanos, y esta doctrina como tal debe ser científica y debe ser práctica.
Pablo Latapí	La Educación en México	Evolución de la Educación Nacional en el Siglo XX	Sociohistórico Nacional	-Educación Superior -Posgrado -Educación Normal	El magisterio es actor fundamental en la educación y elemento central en toda decisión política. Sus demandas deberían ser vistas por las autoridades como valiosas contribuciones, provenientes de la experiencia, para mejorar la calidad del servicio.
Ana Hirsh	Educación y Valores	Valores Sociales, Estudiantiles, Universitarios Profesionales	Socioeducativo Nacional	-Valores Profesionales y -Valores Profesión Docente	Las representaciones de los docentes, suelen dar respuestas próximas al estereotipo del profesor ideal, que escasamente tiene que ver con la práctica cotidiana de la docencia. Para cada profesión se construyen códigos éticos y se forman comisiones de seguimiento a fin de vigilar que éstos se cumplan.
Emilio Tenti	El Oficio del Maestro y el Estado Educador	Orígenes de la Profesión Docente y su relación con las Políticas Educativas	Sociopolítico Nacional	-Historia de la Profesión Docente -Estado Educador	La pedagogía es un arte y una ciencia a la vez que exige estudio no menos profundo que los de cualquier profesión. La escolarización del aprendizaje del maestro y el título normalista se asocian con su profesionalización, entendida como formación de un cuerpo independiente y prestigioso. Todavía hoy la profesionalización es una consigna urgente para el magisterio.
Alberto Arnaut	Los Maestros de Educación Primaria en el Siglo XX	Historia y Situación Actual de los Maestros Frente a las	Sociohistórico Nacional	-Normalismo -Identidad Profesional -Monopolio Profesional	En toda historia hay elementos de continuidad como de ruptura e incluso rasgos disfrazados por el cambio. Entre los elementos de continuidad sobresale la lucha de los maestros por su

		Políticas Dirigidas hacia la Profesión		-Profesión Docente	identidad, por su monopolio y la dignificación profesional. Ligados a estos elementos está la persistencia de dos principales problemas: bajos salarios y poco estatus social y profesional.
María de Ibarrola	La Formación de los Profesores de Educación Básica en el Siglo XX	Los Desfases y Tensiones en la Formación de Profesores	Sociohistórico Nacional	-Profesores Profesionalmente Formados -Docentes habilitados -Crecimiento y Diversificación Profesional	La formación de profesores de educación básica es producto de procesos históricos que influyen en esa construcción profesional, en este caso: 1) Educación básica obligatoria; 2) Reconocimiento del ejercicio profesional; 3) Instituciones y programas para la formación de profesores; 4) Solución profesional a los problemas identificados. Los desfases y tensiones de estos aspectos influyen en la formación de profesores, con diferentes grados de ruptura y de posibilidades de alcanzar una adecuada consolidación social.
Patricia Ducoing, Miguel Angel Pasillas, Et. Al.	Formación de Docentes y Profesionales de la Educación	La Investigación Educativa en los Ochentas	Socioeducativo Nacional	-Formación Docente -Profesionales de la Educación	La formación es un ámbito profundamente ideologizado. Aquí influyen múltiples aspiraciones e idealizaciones. Opera el supuesto de que caminando, argumentando, interpelando al profesor se avanza en materia de formación, más que en habilitarlos con los conocimientos e instrumentos requeridos para el desempeño de diferentes actividades académicas y de enseñanza.
Ramiro Reyes y Rosa María Zúñiga	La Formación Inicial	Reformas Educativas en la Formación Inicial	Sociopolítico Nacional	-Formación Inicial - Normalismo -Reformas Educativas en la Educación Normal	El plan 84 implicó una transformación importante en la vida de las normales, pretendiendo convertirlas en verdaderas instituciones de educación superior, para lo que requiere de un nuevo tipo de docente y otro tipo de relación entre maestros y alumnos, es decir, una concepción cualitativamente distinta respecto a la formación de maestros.
Ruth Mercado	La Formación Inicial	Formar para la Docencia en la Educación Normal	Socioeducativo Nacional	-Educación Normal -Formación Inicial	La formación de un profesional de la docencia requiere el acceso al conocimiento que se produce actualmente, desde distintas perspectivas disciplinarias sobre la enseñanza y su relación con el aprendizaje en el aula y con los contenidos escolares. Es necesario todavía evaluar cuidadosamente

					propuestas y experiencias nacionales relativas al ejercicio profesional de los maestros en formación antes de terminar los estudios.
Patricia Medina	La Formación Docente	La Formación Normalista Frente a la Formación Universitaria	Sociopolítico Nacional	-Formación Docente -Normalistas Frente a Universitarios -Trayectorias profesionales	Contrastación de trayectorias profesionales de maestros normalistas frente a trayectorias profesionales de maestros universitarios. Lógicas diferentes del proceso de formación, o bien la existencia de formaciones híbridas.
Aurora Elizondo	La Formación Docente	La Institución Escolar. La Universidad Pedagógica Nacional	Sociopolítico Institucional	-Formación Normalista -Formación Universitaria	La síntesis entre el discurso magisterial y el discurso universitario, se refiere a la transformación de la cultura magisterial en cultura universitaria, en donde el discurso universitario puede mantenerse al margen del discurso magisterial.
Elsie Rockwell	Estudios sobre el Trabajo Docente	El Ser Docente	Sociohistórico Nacional	-Formación Docente -Práctica Docente	El maestro como trabajador es a la vez sujeto; es un ser humano que ordena sus propios conocimientos, recursos y estrategias para hacer frente, cotidianamente a las exigencias concretas que se le presentan en su quehacer.
Rafael Quiroz	Formación de Maestros e Investigación Educativa	Vínculo Docencia Investigación	Sociopolítico Nacional	-Formación Docente -Binomio Docencia Investigación	La introducción de la investigación educativa como componente del currículo 1984 de las normales, configuró una situación en la que la investigación aparece como normatividad impuesta por las autoridades educativas, sin considerar las expectativas de los maestros, ni las condiciones para hacer viable tal norma.
Cesar Carrizales	Modernidad y Modernización en la Formación de Profesores	La Formación de Profesores	Filosófico Nacional	-Modernidad -Modernización -Rupturas y Discontinuidades en la Formación Docente	Cuando el proyecto pedagógico de la modernidad gozo de amplia legitimidad, la formación de docentes se propuso como ideal a un profesor protagonista más autónomo, democrático, justo, reflexivo, crítico, creativo, con cualidades intelectuales, con el propósito de formar profesores eficientes, de alta calidad y de excelencia. Por ello, la formación docente no puede tener como fin al desencanto, sino el propiciar la reflexión crítica de los signos actuales e iniciar procesos de reconstrucción de nuestras identidades.
María	Formación	Horizonte al	Filosófico	-Formación	La actividad académica cobra

Teresa Yuren	Docente	Quehacer Académico	Nacional	-Quehacer Académico	relevancia si se orienta a favorecer la formación, por medio de la cual el sujeto se construye mediante un esfuerzo de dignificación de la vida.
Alma Cerda	Los Maestros	Concepciones Docentes sobre su Quehacer	Socioeducativo Nacional	-Concepciones Docentes -Quehacer Docente	Las imágenes sociales sobre el maestro (como apóstol, luchador social, agente de cambio) tienen aún anclaje, se encuentran sedimentados profundamente, en el pensamiento de los profesores y organizan la visión que tienen de su trabajo.
Ignacio Pineda	Formación del Magisterio	Las Prácticas Pedagógicas en la Formación del Magisterio	Sociopedagógico Estatal	-Prácticas Pedagógicas -Formación del Magisterio Normalista	Los alumnos en sus prácticas son quienes reconocen y advierten significativamente, la necesidad de proyectos académicos que los respalde e identifique con su profesión y les de la posibilidad de confrontarse, con prácticas educativas desde una condición de formación más referenciada tanto en lo teórico como en lo práctico.
Lilia M. Figueroa	Formación Docente	La Identidad en la Formación Docente	Psicosocial Estatal	-Identidad Docente -Formación Docente	Los elementos centrales para la configuración de la identidad son las expectativas, fantasías, y deseos con los cuales llegan los estudiantes a la escuela normal, mismos que se ponen en juego con las reglas de la institución para su aceptación y permanencia.
Eduardo Mercado	La Formación Inicial	Actitudes, Valores y Creencias en la Formación Inicial	Sociopedagógico Estatal	-Prácticas Pedagógicas -Valores y Creencias del Ser Docente	En las prácticas pedagógicas del estudiante normalista se encuentran imbricados diversos sistemas de creencias, valores y actitudes con respecto a lo que significa ser maestro.
Porfirio Moran	Profesionalización de la Docencia Universitaria	La Docencia como Actividad Profesional	Sociopolítico Nacional	-Docencia Universitaria -Profesionalización de la Docencia	La profesionalización como conjunto de saberes y conocimientos especializados que definen el dominio de un campo determinado que caracteriza e implica la práctica ocupacional y laboral de los sujetos que la constituyen.
Fidencio López	El Profesor: Su Educación e Imagen Popular	Representaciones Sociales	Socioeducativo Estatal	-Imagen Social del Profesor -Condición Profesional del Maestro Normalista y Universitario	Valoración de la condición profesional normalista y universitaria, a partir de las representaciones sociales, lo cual ubica al profesor normalista en un nivel inferior por el hecho de trabajar con niños de nivel básico. En cambio sitúa al docente universitario en un nivel superior no sólo por su participación en este nivel educativo, sino también por su desempeño profesional.
Pedro	La	La Docencia	Sociopolítico	-Profesionaliza-	Existen criterios diferentes de valorar y

Ortiz	Formación Académico Profesional	como Campo de Formación Académico Profesional	Estatal	ción de la Docencia -Formación Profesional y Ocupación Laboral	concebir lo profesional, como práctica cotidiana y como práctica profesional, a partir del contexto institucional y sociocultural.
Eustolia Duran	Egresados de Posgrado en Educación	Creencias de los Egresados sobre su Práctica Docente	Sociopolítico Estatal	-Egresados de Posgrado -Creencias sobre la Práctica Docente	El posgrado como vía para apoyar vacíos teóricos existentes, lo cual no garantiza y determina la profesionalización del magisterio.
Andy Hargraves	Profesorado Cultura y Posmodernidad	La Formación del Profesorado a la Luz del Debate Modernidad-Posmodernidad	Sociopolítico Nacional	-Intensificación -Profesionalidad -Modernidad -Posmodernidad	La capacidad de profesionalización se ve reducida a procesos de intensificación del trabajo docente, con lo cual se pierde el control y uso del tiempo.
José Contreras	La Autonomía del Profesorado	La Relativa Autonomía Profesional del Docente	Sociopolítico Nacional	-Autonomía -Proletarización del Quehacer Profesional	La profesionalización como aspiración y reconocimiento del estatus y competencia profesional, frente al incremento del control, la tecnificación e intensificación del trabajo docente.

Como podrá apreciarse el panorama que se presenta sobre la profesionalización docente nos dio la pauta no sólo para abrir y explorar el campo, sino que también nos permitió arribar a la identificación y caracterización de las principales perspectivas teórico-conceptuales representativas, en torno al abordaje y conceptualización de la problemática en cuestión. Para ello, identificamos y **destacamos cuatro grandes líneas teóricas desde donde poder explicar la profesionalización docente, a saber: 1) La profesionalización docente como consigna histórica; 2) La profesionalización docente como teoría de los rasgos; 3) La profesionalización docente como tecnificación e intensificación en el momento presente; 4) La profesionalización docente como profesionalidad y aspiración.** Las cuales desarrollamos en las siguientes líneas.

1.5.-LA PROFESIONALIZACIÓN NORMALISTA COMO CONSIGNA HISTÓRICA

Al igual que las demandas permanentes de incremento salarial, la profesionalización del docente normalista ha sido también una consigna recurrente de la propia política educativa que

en distintos momentos se ha definido como el mecanismo característico de las exigencias de formación y actualización del magisterio de educación básica. Además dicha consigna ha representado la respuesta más anhelada en cuanto a la búsqueda del reconocimiento social de la función docente⁶¹, en términos del mismo origen de la profesión y de su comparación con otras profesiones, a partir de lo cual, la docencia ha sido considerada una semiprofesión⁶², un oficio, una actividad artesanal, una actividad técnica o una actividad profesional, y por si fuera poco, para hacer más complejo el problema, se sigue cuestionando si la educación al igual que la pedagogía son o no campos científicos.

Lo peor del caso es que esta visión de la enseñanza e imagen del maestro ha sido internalizada y compartida por los propios docentes, quienes por comodidad o apatía actúan como agentes receptivos, pasivos, sumisos, reproductores y dependientes de los modelos y estereotipos convencionales que el mismo sistema se ha encargado de exaltar: el educador como mero transmisor de contenidos e informaciones reguladas desde el currículo, aplicador de textos y un cumplidor de planes y programas de estudio.

La insistencia de **la profesionalización docente expresada en reformas, planes y programas de estudio no es una estrategia reciente, este ha sido un proceso ligado a la difusión y reiteración de las deficiencias e incompletudes de la profesión y del cuestionamiento a los niveles de calidad del servicio educativo**, lo cual ha respondido a la tendencia nacional e internacional de elevar globalmente los niveles de escolarización y certificación de los estudios profesionales, bajo la premisa de prolongar paulatinamente la estancia escolar de la gran masa social y poder reducir los índices de delincuencia y problemáticas sociales.

Al respecto Martha Eugenia Curiel señala lo siguiente:

“Al compenetrarse en el estudio de la evolución educativa en México, se observa que desde los tiempos de la época novohispana multitud de maestros en servicio carecen de una formación profesional completa. Este fenómeno se agudizó a partir del siglo XIX como consecuencia del aumento demográfico y de la demanda de servicios educativos de una población que legítimamente aspiraba a

⁶¹ Cfr. Tenti, Emilio. *El arte del buen maestro. El oficio de maestro y el Estado educador. Ensayos sobre su origen y desarrollo en México*. Editorial Pax México, México, 1999, (ver capítulo 6).

⁶² No olvidar que el decreto oficial donde se reconoce a la educación normal como profesión de nivel superior es hasta el año de 1984.

ellos”⁶³. Ello remarca la relevancia que la capacitación y actualización del magisterio ha tenido en la política de formación de profesores.

La educación normal no ha sido la excepción, su historia y característica permanente de reformas educativas ha estado vinculada a la necesidad de plantear la condición de profesionalización como mecanismo de control y recurso ideológico al cual difícilmente se puede renunciar o estar en su contra. Su proyección ha sido diversa y se ha alimentado por diferentes voces con distintos argumentos, ya Rafael Ramírez en su ponencia presentada en el Congreso Nacional de Educación Normal celebrado en 1944 en Saltillo, Coahuila, señaló la necesidad de **dignificar a la profesión magisterial, identificando dignificación con profesionalización; suponiendo por profesionalización la inscripción del ejercicio de la docencia magisterial en el sistema universitario**, y exigiendo como antecedente el bachillerato⁶⁴, requisito que ha sido implantado hasta recientemente con la reforma a la educación normal de 1984, donde se le reconoce el nivel de licenciatura.

Años más tarde, Fernando Solana hablaba de la necesidad de educar para un futuro moderno. México debía caminar hacia el mundo de la modernidad. Para ello el maestro es convocado a ocupar un lugar preponderante en la sociedad, pero para ocupar ese lugar necesita modernizarse y **modernización es “profesionalización del magisterio”**. Este nuevo lugar histórico en el proyecto de “reconstrucción mexicana” hace necesario revalorar su profesión y modificar su perfil⁶⁵. Esta idea queda acentuada por Hargreaves⁶⁶ cuando analiza el efecto que tienen la serie de transformaciones históricas, económicas, sociales, políticas, y culturales en las modificaciones curriculares de la enseñanza y en las “exigencias profesionales” del docente: las reglas del mundo están cambiando es hora de que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes varíen con ellas.

La añoranza de una mayor profesionalización es producto de la historia de la profesión, pero también de una correlación con las expectativas de los propios docentes quienes mantienen su búsqueda por incrementar y defender el reconocimiento social de su profesión.

⁶³ Curiel, Martha Eugenia. “La educación normal”. En Solana, Fernando. Et al. *Historia de la educación pública en México*, SEP, Fondo de Cultura Económica, México, Segunda Edición, 2001, pág. 460.

⁶⁴ Cuadernos SEP. *La profesionalización de la educación normal en México, 1944-1984*, México, 1985.

⁶⁵ Solana, Fernando. “Pasado y futuro de la educación pública mexicana”, en Solana, Fernando. Et al. *Historia de la educación pública en México*, SEP, Fondo de Cultura Económica, México, Segunda Edición, 2001, págs. 1-10.

⁶⁶ Cfr. Hargreaves, A. *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Morata, Madrid, España, 1998.

1.6.- LA PROFESIONALIZACIÓN COMO TEORÍA DE LOS RASGOS

Por otra parte, hablar de la profesionalización implica necesariamente tener que relacionarla con su proceso indisoluble y genérico como lo es el de la profesión, ya que casi nadie cuestiona el hecho mismo de que toda profesión requiere de la apropiación de una serie de conocimientos, valores, habilidades y prácticas que legitimen la realización de la acción profesional, estos es, **la profesionalización cobra sentido a partir de las formas de acreditación y certificación de los mecanismos de ingreso, permanencia y desempeño laboral, por medio de los cuales se diferencian sujetos y saberes, se reconocen y validan vía la exigencia escolar, los tiempos formales de preparación, pero también desde donde se define el acceso y pertenencia a la profesión.** No obstante, lo que es demandado por una profesión no es igual de pertinente para todas las demás, lo cual significa que para cada una de las profesiones cambia el sentido social y los referentes constitutivos de las profesiones, según las políticas gubernamentales, los niveles de autonomía con respecto a las formas de control estatal, los procesos corporativos y colegiados en que se organiza el campo, así como de las diferentes maneras de internalización, negación, recreación y construcción de los conocimientos, experiencias, tradiciones, prácticas, y en general de la cultura identitaria que caracteriza a la profesión.

Desde luego, como se ha hecho notar, la estrecha vinculación de la formación normalista con las políticas estatales, su escasa y relativa autonomía, su correspondencia y participación en la educación de masas; hacen más evidente que la valoración social de la profesión y de los rasgos de la profesionalización docente, característicamente se han asociado y asignado desde un doble sentido: cuando se trata de exaltar el papel protagónico y de reconocer su participación estratégica en el desarrollo nacional, el maestro se convierte en agente de transformación, en palanca del desarrollo y en profesional de la educación. Sin embargo, cuando los tiempos se vuelven críticos y se comienza a cuestionar desde diferentes ámbitos la funcionalidad del sistema educativo, la figura y labor docente reciben el calificativo contrario, como el principal y único responsable de los problemas educativos, deficiencias pedagógicas y baja calidad educativa.

Tal situación contribuye hacer más profunda la distancia entre el educador ideal que pregonan las reformas educativas (apóstol, misionero, profesional), y el docente real que ha venido

persistiendo y sobreponiéndose al deterioro constante de sus condiciones profesionales y laborales como trabajador asalariado. En este sentido, **la profesión y profesionalización normalista ha implicado una lógica, práctica y tradición formativa diferente al de otras profesiones.**

Un papel profesional, en cualquier profesión, se define por características como las siguientes⁶⁷:

- *ocupación*: se trata de una actividad de tiempo completo, la cual constituye la principal fuente de ingreso;
- *vocación y orientación*: el lucro no es el principal objetivo, sino la prestación de un servicio (y su correspondiente código de ética profesional), en el que está en juego la resolución de algún problema social relevante;
- *formación*: el profesional maneja un saber especializado, cuya adquisición se hace de manera sistemática y a través de un proceso permanente de aprendizaje y actualización;
- *autonomía*: el profesional es autónomo en su respectivo ámbito de trabajo en relación con el cliente, con el grupo o con la organización profesional, y con las condiciones de empleo;
- *organización*: la organización social vigila el acceso a la profesión y el ejercicio de la misma, y vela por asegurar la competencia profesional de sus miembros, sin descuidar las condiciones materiales de empleo necesarias para dicho ejercicio profesional.

Traducir esta serie de elementos en el contexto del profesional de la enseñanza resulta difícil equiparar cada uno de los requisitos con la condición real del enseñante, pues a lo sumo, parcialmente se alcanzan a cubrir algunas de ellas o definitivamente permanecen ausentes algunas que otras. Además, si a esto le agregamos que nuestro sistema escolar se ha distinguido por su carácter “centralizado, vertical, jerárquico, rígido, en el que todo está reglamentado y normado, la enseñanza ha sido tradicionalmente concebida como una actividad definida, prescrita, regulada, instrumentada, analizada, investigada y evaluada desde arriba y desde afuera, por sujetos e instancias ubicados por encima y por fuera de los sujetos concretos involucrados tanto en la enseñanza como en el aprendizaje (llámese director, supervisor, técnico, especialista, consultor, asesor, planificador, burócrata o político)”⁶⁸, es todavía más desproporcional el cuestionamiento a la capacidad y confianza de su competencia profesional para el cumplimiento de su tarea.

⁶⁷ Cerda, Ana María, et al., *el sistema escolar y la profesión docente*, PIIE, Santiago, 1991. Citado por Torres, Rosa María. *Cumbre Internacional de Educación. Profesionalización Docente*. Cuaderno de trabajo 8, Confederación de Educadores Americanos, UNESCO, 1997, pág. 7-8.

⁶⁸ Torres, Rosa María. Op cit., pág. 8.

Lamentablemente si existe una correspondencia entre el papel socialmente asignado con el papel asumido (e incluso hasta añorado) por los mismos educadores, ante lo cual se refleja un clima de confusión y de aceptación acrítica de las demandas sociopolíticas. Así mismo se acepta la creencia implícita a toda profesión, de asumir la acción de profesar, en este caso como la persona que enseña y transmite una ciencia, arte u oficio, por tanto, es a quien corresponde formar a la niñez y juventud; aunque contradictoriamente esta misma posición le permite generar mecanismos auto-defensivos que le justifican en determinado momento su resistencia al cambio, a la innovación, a la crítica y a la autocrítica, a la actualización y al intercambio colectivo. En consecuencia, la práctica de la enseñanza se mantiene subsumida en buena medida en el nivel intuitivo, empírico, de la técnica y de la improvisación.

En relación con lo anterior, Lawn y Ozga plantean: “Entre los enseñantes, el profesionalismo puede considerarse una expresión de servicio a la comunidad, igual que en otros tipos de trabajo...También puede considerarse una fuerza creada externamente, que los une en una visión particular de su trabajo...El profesionalismo es, en parte, un intento social de construir una “cualificación”; la autonomía era, en parte, la creación por parte de los enseñantes de un espacio defensivo en torno a dicha “cualificación”⁶⁹.

El debate sobre el profesionalismo en relación a los enseñantes está influenciado por las muchas contrariedades que encierra la misma denominación de “lo profesional”, así como los diferentes usos e intereses con que es utilizado el término. Por lo general **esta discusión se circunscribe a proyectar una serie de características, rasgos e imágenes que se asocian y se asignan como pertenecientes al propio campo profesional.**

De alguna manera, la forma en que Hoyle expone los aspectos que dan sentido a las profesiones nos aclara y trasciende la manera convencional con que se concibe:

1. “Una profesión es una ocupación que realiza una función social crucial.
2. El ejercicio de esta función requiere un grado considerable de destreza.
3. Esta destreza o habilidad se ejerce en situaciones que no son totalmente rutinarias, sino en las que hay que manejar problemas y situaciones nuevas.

⁶⁹ Lawn y Ozga, 1988, pág. 213. Citado por Contreras, José. *La autonomía del profesorado*, Morata, Madrid, España, 1999, pág., 25.

4. Por consiguiente, aunque el conocimiento que se adquiere a través de la experiencia es importante, este saber de receta es insuficiente para atender las demandas y los profesionales han de disponer de un cuerpo de conocimiento sistemático.
5. La adquisición de este cuerpo de conocimiento y el desarrollo de habilidades específicas requiere un período prolongado de educación superior.
6. Este período de educación y de entrenamiento supone también un proceso de socialización en los valores profesionales.
7. Estos valores tienden a centrarse en la preeminencia de los intereses de los clientes y en alguna medida se hacen explícitos en un código ético.
8. Como las destrezas basadas en el conocimiento se ejercen en situaciones no rutinarias, es esencial para el profesional tener la libertad para realizar sus propios juicios respecto a la práctica apropiada.
9. Como la práctica profesional es tan especializada, la profesión como organización debe ser oída en la definición de la política pública relativa a su especialidad. También debe tener un alto grado de control sobre el ejercicio de las responsabilidades profesionales y un alto grado de autonomía en relación al Estado.
10. La formación prolongada, la responsabilidad y su orientación al cliente están necesariamente recompensadas con un alto prestigio y un alto nivel de remuneración⁷⁰.

Resulta evidente que desde el estándar que menciona Hoyle, la formación normalista queda muy mal situada y sin tantas preocupaciones se podría considerar que se trata de una condición semiprofesional. Obviamente no podemos negar que existen deficiencias y limitaciones en la formación y ejercicio docente, pero a la vez, tenemos que objetar y reconocer la debilidad que encierra presuponer de antemano el modelo o estereotipo ideal de relación entre profesión y profesionalización como el único recurso de conceptualización. Ya que bajo el resultado de esta mirada, **se esconde un distanciamiento irreconciliable entre el discurso que permea a la profesión y la realización de la acción**, con una franca y predestinada derrota del profesional, ante una victoria inminente, fraguada con premeditación, alevosía y ventaja desde el propio sistema.

⁷⁰ Hoyle , 1980, pág. 45. Citado por Contreras, José. *La autonomía del profesorado*, Morata, Madrid, España, 1999, pág., 36-37.

En consecuencia, el lugar preponderante que ocupa el discurso de la profesionalización en toda reforma educativa y la desvalorización social de la profesión como su elemento implícito, no son obra de la casualidad sino producto de los mecanismos de control ideológico y elementos contenedores de las aspiraciones docentes que el Estado utiliza. “En nombre de la profesionalidad, o de sus atributos que se le asocian, con objeto de garantizar o ampliarla, se justifican transformaciones administrativas y laborales para los docentes y se les demanda su colaboración”⁷¹.

1.7. LA PROFESIONALIZACIÓN COMO TECNIFICACIÓN E INTENSIFICACIÓN EN EL MOMENTO PRESENTE

Si bien hasta aquí hemos aludido a la profesionalización docente como objeto de investigación, esto es sólo el pretexto para tomar como eje de análisis al docente y desde ahí poder discutir el modo en que viven, piensan y sienten su quehacer profesional, la forma en que les afectan los cambios que se les imponen o las respuestas y caminos que ellos mismos buscan encontrar. Además, ante el surgimiento de nuevas condiciones sociales, políticas y económicas a nivel mundial, que sin duda, alimentan la tendencia a reconceptualizar todo sistema de valores sociales y personales. No podemos hacer caso omiso de este contexto internacional y nacional, al momento de referirnos a los actores educativos, pues son estas nuevas condiciones del momento presente las que definen y condicionan en gran medida, el tipo de afectaciones y repercusiones en la práctica profesional de la enseñanza, en la formación y actualización del profesorado.

Diferentes tendencias teóricas (Durkheim, Weber y Marx) han coincidido entre el conocimiento sociológico desarrollado y el estudio de las características de la modernidad. Sin dejar de advertir las diferencias respectivas de sus planteamientos, la referencia a la interpretación de la sociedad ha sido asociada aún tipo especial de sociedad: la sociedad industrial, la sociedad del consumo, sociedad de la información, sociedad moderna, o sociedad capitalista como principal fuerza transformadora que ha definido el surgimiento de un nuevo orden social que emerge precisamente del propio contexto de la modernidad. Por otro lado, la apertura a discutir el tema de la modernidad es hoy en día una tarea necesaria

⁷¹ Contreras, José. *La autonomía del profesorado*, Morata, Madrid, España, 1999, pág., 43.

tanto en el campo de las ciencias sociales como en el de la educación, para poder comprender el estado actual de las cosas y los cambios que se avecinan, no como el mero requisito de responder a una moda discursiva que nos vuelve a reiterar la tesis del evolucionismo social (modernidad-posmodernidad), sino como la posibilidad de elegir al menos, la forma de orientar el cambio desde nuestras propias condiciones como mexicanos y como educadores.

De ahí que, desde este punto de vista en vez de considerar que estamos entrando en un período de posmodernidad como una situación de continuidad a lo que fue la condición de modernidad, tenemos que reconocer al igual que Giddens⁷² que nos estamos trasladando a un momento en que las consecuencias de la modernidad se están radicalizando y universalizando como nunca. En este sentido, optamos por acudir a una interpretación discontinuista del desarrollo social moderno, lo cual significa asumir que la historia no puede verse como unidad o reflejo de ciertos principios unificadores que puedan ser validos en todos contextos y desde condiciones desiguales, como en el caso de nuestro país y de Latinoamérica. “En el lenguaje de la vida cotidiana referimos a lo moderno como algo nuevo, novedoso, inédito, como una ruptura con el pasado. Se es moderno cuando se es capaz de abandonar lo “tradicional”, lo “arcaico”, lo “anticuado” y se acepta, sin recelo, lo que esta de moda, aquello que se ubica en la “punta del conocimiento”, de la tecnología, aquello que está por venir. Se es moderno cuando hay una sensación de quiebre, de rebeldía, de inconformismo con lo existente”⁷³. En efecto, aunque hablar de modernidad, modernismo y modernización pueden resultar términos semejantes, cada uno mantiene sus especificidades; la modernidad supone una condición social que repercute en todos los campos; el modernismo es la forma específica en que se presenta y expresa lo intelectual, estético y cultural; la modernización es el proceso de desarrollo y cambio especialmente del propio contexto económico y político de modernidad.

Entonces la diferencia importante entre modernidad y modernización, radica sencillamente en que esta última es la forma en que se proyecta y realiza la modernidad, es la expresión de su dinámica , donde se supone que el desarrollo económico debe generar cambios y soluciones particulares en el contexto sociopolítico de los estados nacionales. La serie de transformaciones incluyen la urbanización, la industrialización, la especialización para el empleo, la educación formal masiva, el desarrollo de medios masivos de comunicación, la secularización, el

⁷² Cfr. Giddens, Anthony. *Consecuencias de la modernidad*. Alianza Editorial, Madrid, España, 1993.

⁷³ Magendzo, Abraham. *Currículum, educación para la democracia en la modernidad*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), Colombia, 1996, pág. 108.

surgimiento de la clase empresarial y de sus motivaciones, la burocratización, la producción en masa y el nacimiento del Estado moderno⁷⁴.

Por tanto, la modernidad alude a todo el proceso histórico de transición y constitución del capitalismo. La lucha incesante de las masas populares encabezada por la naciente burguesía en contra del baluarte ideológico que significó en su momento el sistema feudal, como su principal obstáculo al tipo de desarrollo de corte utilitarista, mercantilista y pragmático que marcó la implantación del nuevo sistema de producción vigente a nuestros días. En tal medida, “la modernidad es una condición social impulsada y sostenida por la fe de la ilustración en el progreso científico racional, en el triunfo de la tecnología sobre la naturaleza y en la capacidad de controlar y mejorar la condición humana mediante la aplicación de este bagaje de conocimientos y dominio científicos y tecnológicos a la reforma social”⁷⁵.

Sin embargo, la propagación y desarrollo del proyecto inacabado de modernidad, no ha demostrado hasta el momento, los mismos procesos y efectos en los países de occidente que en los de América Latina, Asia y África. Ya que México, junto a los países Latinoamericanos dentro del modelo de desarrollo dependiente, ingresan al contexto de globalización económica en condiciones de desventaja, evidenciándose por un lado, la ausencia de autonomía del poder estatal y de soberanía nacional, y por otro, la ausencia real para tomar decisiones en la elaboración y conformación de una política de desarrollo nacional.

De este modo, “en la modernidad reciente conviven espacios y rasgos de premodernidad, modernidad y posmodernidad, que interactúan y se definen mutuamente”⁷⁶. En nuestro caso en lugar de aludir a premodernidad preferimos utilizar el término tradición, en el entendido de que recuperar una tradición implica no sólo la permanencia de lo que de algún modo ya está dado, sino que se necesita ser afirmada, apropiada, asumida y cultivada. Es esencialmente conservación, pero nunca deja de estar presente en los cambios históricos, porque al igual que nos reconocemos en ella, también nuestro juicio histórico posterior es un ir transformándose al paso de la misma tradición, es una conducta tan libre como la

⁷⁴ Inglehart, Ronald. “Modernización y posmodernización. La transformación de la relación entre desarrollo económico y cambio cultural y político”, en: *Folios de Este País. Tendencias y Opiniones*, No. 38, VIII, mayo, 1994, pág. 4-5.

⁷⁵ Hargreaves, Andy. *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Morata, Madrid, España, 1998, pág. 35.

⁷⁶ Hirsch, Ana. “Modernidad y educación. Una propuesta formativa”, en: *Proposicoes*, Revista de la Faculdade de Educacao, Universidad de Campinas Brasil, Vol. 10, n.2 (29)- julio, 1999, pág. 149-161.

transformación e innovación⁷⁷. Además la conservación es también un acto de la razón y esta a su vez la condición de sentirnos interpelados por la tradición misma.

En el ámbito de la tradición y de una sociedad heterogénea social y culturalmente como la nuestra se pueden percibir e identificar algunos rasgos como la orientación al pasado, “dominio de una visión particularista del mundo y la multidimensionalidad en el comportamiento social y difusividad de los papeles sociales. Se trata de sociedades o segmentos de la sociedad, donde los individuos están íntimamente cohesionados, con escasa división del trabajo y con normas menos neutras y cargadas de afectividad. La religión tiene una función muy relevante.

Por el contrario, en la modernidad, las orientaciones son hacia la racionalidad, la ciencia y el futuro, con una visión universalista del mundo, con especialización en el comportamiento social y especificidad en los papeles sociales que se extienden a todos los ámbitos de la actividad humana y predomina el logro, mérito o capacidad individual para la asignación de roles... Se trata de sectores, estratos y sociedades secularizadas”⁷⁸.

En cambio, la posmodernidad se presenta como el discurso crítico que pone en tela de juicio la serie de problemáticas sociales, deterioro ambiental, relatos y utopías (como libertad y progreso) generados por el progreso material e industrial del mundo ilustrado. Pero además representa la posibilidad de generar un discurso alternativo del cambio desde una condición donde las seguridades ya no tienen eco y donde el relativismo y la incertidumbre se dejan sentir con más intensidad. Así también, el desafío posmoderno, ...”es un discurso contextual que ha desafiado fronteras disciplinarias específicas en campos como los estudios literarios, la geografía, la educación, la arquitectura, el feminismo, las artes de la representación, la antropología, la sociología y otras áreas”⁷⁹.

Aceptar lo anterior implica tomar en cuenta que el pretender adoptar una postura postmodernista no es sólo cuestión de simpatizar con el nuevo discurso filosófico al que hay que afiliarse sin ton ni son, sino por el contrario, se requiere en primera instancia de una lectura crítica del problema de la modernidad en nuestro contexto, a partir del cual se reconozca que el proyecto de modernidad es un fenómeno multidimensional en el plano de

⁷⁷ Cfr. Gadamer, Hans-Georg. (1991). *Verdad y Método*. Sígueme, Salamanca, 1991.

⁷⁸ Hirsch, Ana. Op cit., pág., 14

⁷⁹ Giroux, Henry. “Educación posmoderna y generación juvenil”, en: *Nueva Sociedad*, No, 146, Caracas-Venezuela, Editorial Texto, pág. 149.

las instituciones y que cada uno de los elementos especificados por estas distintas tradiciones desempeñan algún papel diferenciado, para el caso de América Latina y de otras partes del planeta, pero de ninguna manera un hecho consumado al que hay que ignorar. Pues **no sólo se trata de volver a revertir la mirada dicotómica de lo mundial por lo local, lo global por lo plural, lo homogéneo por el reconocimiento de la diferencia, que no sería otra cosa más que un tránsito de un “universalismo abstracto por un relativismo absoluto”**⁸⁰. Aunque el problema del relativismo absoluto es que sirve especialmente para fundamentar una actitud de escepticismo político o de rechazo a toda propuesta de cambiar el capitalismo. Por ello, me parece que el posmodernismo no es bueno ni malo, solo una forma diferente de pensar y emprender el cambio. De acuerdo con Samuel Arriarán la filosofía de la posmodernidad nos plantea al menos dos posibilidades:

- rescatar algunos conceptos útiles del posmodernismo para replantear la cuestión de la hibridez, la diferencia y la heterogeneidad cultural.
- Rescatar estos conceptos para replantear la modernidad de nuestras sociedades en su proceso de radicalización democrática⁸¹.

Indudablemente los problemas que hemos creado persistirán sino cambiamos o encontramos nuevas formas y estrategias de afrontar los dilemas del presente. Al respecto Gorostiaga⁸² nos precisa que las tres tradiciones históricas de quienes somos testigos en la actualidad: revolución tecnológica, globalización económica y la globalización informática. Han producido un cambio de época más que una época de grandes cambios, ante lo cual la transformación educativa (como en todos los campos) resulta inevitable, máxime si tenemos que afrontar las grandes paradojas de una sociedad y educación superior⁸³ en plena mutación:

⁸⁰ Cfr. Arriarán, Samuel. *Filosofía de la posmodernidad. Crítica ala Modernidad desde América Latina*”, Tesis de Doctorado en Filosofía, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, México, 1996, pág. 14

⁸¹ Ibidem, pág. 14.

⁸² Cfr. Gorostiaga, Xabier. “En busca del eslabón perdido entre educación y desarrollo: Desafíos y retos para la universidad en América Latina y el Caribe”. En López, F., y Filmus, D. *Memoria del Tercer Encuentro de Estudios Prospectivos. América 2020: Escenarios, Alternativas y Estrategias*. Ed. IESALC-UNESCO, 2000.

⁸³ Aunque el documento se contextualiza tomando como eje de análisis a la educación superior, me parece que también sirve para ilustrar las problemáticas del sistema educativo en general. Cfr. UNESCO. *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción*. Documento de trabajo, UNESCO, París, Octubre de 1998.

- Pese a las inseguridades relacionadas con el empleo, asistimos a una masificación progresiva de la educación, al mismo tiempo que, a una reducción relativa de los recursos económicos para financiarla..
- Mientras se debería permitir un acceso más equitativo a educarse, padecemos en muchos casos a una intensificación de los mecanismos de exclusión.
- Si bien existe necesidad de elevar el nivel de educación para elevar el nivel de desarrollo, sufrimos un incremento de los índices de desempleo de los profesionistas.
- De vivir una intervención tutelar del Estado en la vida pública, estamos transitando a una participación cada vez más limitada y condicionante del Estado.
- Así como las nuevas tecnologías de la informática y la comunicación (NTIC) tuvieron su origen en la investigación científica de las universidades, en la práctica son poco utilizadas en la educación.

A estas paradojas habría que agregar el debate de lo público frente a lo privado, la discusión del individualismo ante la individualidad y colegialidad, lo general frente a lo particular, etc. Elementos que nos permiten advertir sin ninguna excusa, el hecho de que las instituciones educativas y docentes han sido rebasados en su función meramente transmisora y reproductora del conocimiento, por la misma rapidez de los cambios, y debido a su trayectoria característicamente conservadora en su orientación y estructuras internas, administración y organización burocrática.

Las posibilidades de avanzar son muchas si tomamos en cuenta que, el cambio no tiene una sola dimensión, ni actores únicos, ni una trayectoria definida o predeterminada. El cambio a nivel global está ocurriendo de forma diversa, multiplicada y multidimensionada. Sus factores pueden ser externos e internos⁸⁴. **Precisamente porque el cambio no es lineal ni repentino, el cambio social e individual se produce a partir del clima de tensión, resistencia, negación e indiferencia y del discernimiento paulatino que los sujetos viven, deciden (a veces no tan concientemente) y actúan para variar o aceptar la situación y visión de mundo que se difunde desde el sistema.** No obstante también requerimos conocer

⁸⁴ Cfr. Didriksson, Axel. "Tendencias de la educación superior al fin de siglo: Escenarios de cambio". En López, F., y Filmus, D. *Memoria del Tercer Encuentro de Estudios Prospectivos. América 2020: Escenarios, Alternativas y Estrategias*. Ed. IESALC-UNESCO, 2000.

y explorar de manera general las condiciones actuales de la sociedad y mundo en que vivimos.

En lo económico, la modernidad se ha proyectado en la separación del trabajo manual del trabajo intelectual, en la creación de lugares de trabajo y procesos laborales que separan la gestión de los trabajadores y la planificación de la ejecución, a causa de la concentración racional de la producción en el sistema fabril y continuado con los sistemas de producción en masa y el capitalismo de monopolio, como formas de incrementar la acumulación de la riqueza, del consumo y lograr mayor flexibilidad de las economías. En contraste, **se ha prometido libertad, eficiencia, productividad y prosperidad, pero en los hechos, los procesos laborales del trabajador se han visto sometidos a niveles mayores de control técnico y especialización, a la vez que de pérdida de cualidades y deterioro de sus condiciones de vida.**

“A partir del cambio estructural, el crecimiento medido en Producto Interno Bruto manifiesta que México se hace más vulnerable a la economía internacional y sus efectos en las recesiones mundiales son cada vez más perversos. Las causas de ello son múltiples pero destacan la afluencia de las inversiones extranjeras de carácter especulativo; la insuficiencia de las inversiones y la infraestructura; y la permanencia de desequilibrios o disparidades internas”⁸⁵.

En lo político, asistimos aún fenómeno de globalización cada vez más agobiante y determinante de la competencia económica y de la legitimación de las diferencias entre los países, a raíz de la transformación del Estado Nación y de la integración de asociaciones o bloques económicos en su afán de compartir las ventajas que les brinda la supremacía industrial, tecnológica y de producción de nuevos conocimientos. Por otro lado, ante el proceso de mundialización de la cultura, se plantea la necesidad de no abandonar la reconstrucción de las identidades nacionales, la defensa de la identidad cultural, comunitaria, lingüística y de soberanía nacional.

En lo social, el discurso de la modernidad se ha apoyado en la idea de libertad, progreso, privilegio de la razón y desarrollo científico, como los elementos que han servido para encausar y enaltecer la condición humana, pero también para justificar su explotación y sometimiento a la lógica del sistema. Por ende, en la actualidad cada vez más se agudiza el clima de desencanto social hacia la fe en el progreso a costa del incremento en los índices

⁸⁵ Herrera, Alma. (mimeo). “*La globalización de la economía y su impacto en la crisis de fin de siglo*”, UNAM, ENEP/ARAGÓN, México, 2002, p. 11.

de pobreza, de incertidumbre ante la disolución de la gran narrativa de la historia, y de temor a causa del uso desenfrenado de la ciencia y de racionalidad técnica que no miden riesgos tanto para la humanidad como para el planeta.

En lo organizativo, la planificación lineal, las estructuras poco manejables, la burocratización de las instituciones, y las formas jerárquicas de liderazgo muestran síntomas de agotamiento y se perfila la tendencia a conformar instituciones más flexibles a las necesidades dinámicas y variables del momento presente, y de formas de decisión más responsables e inclusivas.

Con lo expuesto hasta aquí no nos queda más que reconocer que los cambios en la educación y en la enseñanza son inevitables, la forma de mejorar es opcional. **Los docentes podemos vivir la apertura al cambio desde dos posibilidades: como problema o como oportunidad de mejorar, de cualquier modo, rechazarlo o vivirlo implica tener que elegir.** En el tipo de elección radica poder definir como hacerlo, por donde empezar y mediante que dirección emprenderlo. Dicho proceso supone por principio de cuentas tener claro el terreno en que nos movemos: **quienes somos, a qué aspiramos, qué problemáticas enfrentamos, qué oportunidades tenemos de solucionarlas, qué limitaciones poseemos**, etc.; y desde ahí, avanzar a comprender que tipo de sociedad y mundo vivimos, para entonces pensar que cambio queremos y en que sentido recorrerlo.

“El moderno discurso educativo habla de equidad, eficiencia, mejoramiento de la calidad, énfasis sobre el aprendizaje, descentralización, autonomía de la escuela, rendición de cuentas, incentivos, sistemas nacionales de evaluación, sistemas mejorados de información estadística... como ingredientes esenciales de la reforma educativa, al tiempo que se afirma, para los educadores, la necesidad de un nuevo papel docente apuntalado en nociones tales como protagonismo, autonomía, revalorización, profesionalización”⁸⁶.

Desde esto último **la consigna del cambio junto a la profesionalización docente, son elementos prioritarios que vuelven hacerse presentes en la política educativa, empeñada en equipar mejoría de la calidad de la enseñanza con reducción del gasto educativo, y donde los docentes siguen siendo valorados como un factor clave en las deficiencias educativas.** A pesar de ello, **la profesionalización docente tiene que seguir**

⁸⁶ Torres, Rosa María. *Cumbre Internacional de Educación. Profesionalización Docente*. Cuaderno de trabajo 8, Confederación de Educadores Americanos, UNESCO, 1997, pág. 4.

siendo una condición esencial para construir el cambio educativo, así como el mejor argumento de sobrevivencia y defensa de la enseñanza como actividad profesional, sobre todo frente al auge favorecido de nuevas modalidades de educación como los sistemas de educación a distancia y de autoaprendizaje, que en nada sustituyen la relación pedagógica presencial de maestro-alumno.

La profesionalización docente como tema recurrente en el discurso pedagógico y su inclusión como concepto configurante de la política educativa, es a la vez, un concepto desgastado, vacío y no menos confuso por tanto uso. Curiosamente por ser ampliamente utilizado provoca una atracción emocional que nos seduce sin necesidad de precisar el significado que se le quiere atribuir. “Funcionan así como palabras con aura, que evocan ideas que parecen positivas y alrededor de las cuales se pretende crear consenso e identificación. Pero es probable que parte del éxito de los eslóganes en general, estribe en que en realidad esconden diferentes pretensiones y significados, en que distintas personas estamos entendiendo o queriendo decir cosas diferentes con las mismas palabras, aunque aparentemente todos decimos lo mismo”⁸⁷.

Es un recurso de poder y de control ideológico por parte del Estado, pero también una aspiración del propio sujeto permeada por una serie de expectativas definidas desde la misma biografía y trayectoria profesional. Sin embargo generalmente se constituye en una trampa discursiva que confunde, enajena y condiciona al educador para aceptar su desvalorización y debilidad profesional, situación al cual solo es posible poder evadirla, si logramos interpretar y clarificar sus diferentes significados, según estén asociados a las diferentes maneras de entender la profesionalidad del profesorado, desde sus mismos participantes como es la pretensión de esta investigación.

Desde este punto de vista, no basta con señalar que el proceso modernista paulatinamente ha ido obstruyendo y limitando, los objetivos, compromisos y deseos del docente de ejercer una enseñanza original, principalmente por que las escuelas nacieron con la modernidad y constituyen en este momento junto con todas sus estructuras burocráticas y espíritu conservador, los símbolos de esta como reflejo y síntoma del malestar de la modernidad. A partir de lo cual, los profesores tienen que seguir luchando por definirse, subsumirse o defenderse frente a las exigencias desventajosas y controladoras de su quehacer, y por procurar proteger y promover los objetivos morales que dan sentido a su trabajo.

⁸⁷ Contreras, José. *La autonomía del profesorado*, Morata, Madrid, España, 1999, pág., 11.

Para mejorar o para agudizar los problemas, los cambios observados en el ámbito educativo nos revelan que la enseñanza ya no es lo que era antes. La prontitud de las reformas curriculares en todos los niveles educativos a la par de las transformaciones de las políticas en torno a la formación y actualización de profesores, la variación de los libros de texto e insistencia en el cambio de metodologías, formas de evaluación y estrategias de enseñanza-aprendizaje, etc. Nos hablan particularmente de la intención del sistema de motivar en lo general el tránsito de un paradigma centrado en la docencia aún paradigma centrado en el aprendizaje, que no es otra cosa desde mi punto de vista, que un golpe más agudo al protagonismo docente y desvalorización social de la profesión.

Si bien vivimos un momento donde las responsabilidades y tareas de los profesores han aumentado, **estamos también ante una doble situación** que requerimos discutir: por un lado **analizar sobre el sentido y significado de los cambios, por el otro, saber si la dirección en que apuntan los cambios nos conducen a una mayor profesionalización del trabajo docente o únicamente a una intensificación y proletarización del profesorado.**

A estas alturas la enseñanza esta siendo cada vez más intensificada, fragmentada e inducida a la realización de tareas aisladas y rutinizadas, donde la tecnologización de los procesos precisamente está apuntando a relegar su participación y decisión en la conducción de la enseñanza. Por otra parte la forma en que el Estado ha intervenido en los procesos de racionalización y restricción del gasto educativo (carrera magisterial y carrera docente) explican el aumento de las formas burocráticas de control y competencia entre el docente y sus tareas.

“La intensificación hace que la gente “tome atajos”, economice esfuerzos, de manera que sólo termine lo que es “esencial” para la tarea inmediata que tiene entre manos; fuerza a la gente cada vez más a apoyarse en los “especialistas”, a esperar de ellos que hacer, y así la gente empieza a desconfiar de la experiencia y las aptitudes que ha desarrollado con los años. En el proceso, la calidad se sacrifica en aras de la cantidad. El “trabajo hecho” se convierte en el sustituto del “trabajo bien hecho”⁸⁸.

El deterioro de las condiciones laborales, así como de la pérdida paulatina de las habilidades y destrezas del docente en el desarrollo de su profesión y su consecuente

⁸⁸ Apple y Jungck, 1990. Citado por Contreras, José. *La autonomía del profesorado*, Morata, Madrid, España, 1999, pág., 22.

pérdida de control sobre su mismo trabajo, al verse sometido a esquemas más rígidos de supervisión desde las estructuras burocráticas, es lo que permite explicar la creciente proletarización del magisterio y su respectivo efecto en su condición profesional. Ya que, a medida que aumenta el proceso de control, la tecnificación y la intensificación, los profesores y profesoras tienden a interpretar ese incremento de responsabilidades técnicas como aumento de sus competencias profesionales⁸⁹.

De cualquier forma resulta indudable que **hay una relación directa entre la intensificación-proletarización y la profesionalización docente, al ser un elemento que está contribuyendo a la afectación del papel protagónico del educador y a tergiversar el sentido y significado de los espacios o experiencias de profesionalización**, como se confirma en los siguientes aspectos:

- La intensificación lleva a reducir el tiempo de descanso durante la jornada laboral, y priva la sensación de que los tiempos resultan ser siempre insuficientes.
- Repercute en los tiempos para reformar las propias destrezas y actualización en el campo.
- Provoca una sobrecarga crónica y persistente que reduce las áreas de criterio personal, inhibe la participación en la planificación a largo plazo y el control sobre la misma favorece la dependencia de materiales producidos y de la pericia de terceros.
- Incide en la calidad del servicio, cuando se producen recortes para ahorrar tiempo.
- Provoca una diversificación de las responsabilidades y provoca una dependencia y condicionamiento de las funciones a realizar.
- Refuerza la escasez de tiempo de preparación o bien se vuelve un requisito exclusivamente meritocrático de competitividad.
- Se confunde intensificación con la profesionalidad⁹⁰.

1.8.- LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE COMO PROFESIONALIDAD Y ASPIRACIÓN

⁸⁹ Ibidem. Pág. 24.

⁹⁰ Cfr. Hargreaves, Andy. Op cit., pág. 144-146.

El discurso sobre la profesionalización no radica exclusivamente en su consideración como ideología y mecanismo de control que hacen posible la colaboración, contención y obediencia del magisterio. Dado que, **la enseñanza como actividad profesional** no sólo se puede definir y caracterizar por la serie de actividades áulicas, institucionales y extraescolares que **conforman su materialidad y cotidianidad** como práctica sociocultural, sino **también por su aspiración e intencionalidad** que engloba la carga simbólica y subjetiva, cuya presencia también otorga sentido y significado a la situación profesionalista. Vale decir, **las cualidades profesionales que requiere la enseñanza dependen de la forma en que se concibe e interpreta el sentido de la enseñanza como de los argumentos y profundidad con que se ejecuta. Es el resultado de una tensión y relación entre lo que los docentes son como profesionales, y lo que la enseñanza es como práctica real y concreta, así como lo que representa su forma de resolver y fusionar aspiraciones y expectativas tanto objetivas como subjetivas.**

De ahí que, la profesionalidad, es un “modo de rescatar lo que de positivo tiene la idea de profesional en el contexto de las funciones inherentes al oficio de la docencia...”Las actitudes hacia la práctica profesional entre los miembros de una ocupación y el grado de conocimiento y destrezas que aportan”...”La expresión de la especificidad de la actuación de los profesores en la práctica, es decir el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ellas, que constituyen lo específico de ser profesor”⁹¹. Es decir, **la profesionalidad se refiere al tipo de cualidades de la práctica profesional que se manifiestan por los docentes en función de lo que requiere el ejercicio docente, a partir de la serie de factores históricos, culturales, sociales, institucionales, laborales e individuales que circunscriben su papel en la misma.**

En este sentido, la profesionalidad no es sólo cuestión de tiempo de preparación⁹² cuyo producto se traduzca en calidad académica, lo cual obedecería y se reduciría a un dispositivo externo de la formación. **La competencia profesional no es sólo el capital de conocimiento acumulado, sino también el tipo de recursos intelectuales de que se disponen para avanzar y mejorar el conocimiento profesional, su flexibilidad y profundidad.**

⁹¹ Contreras, José. Op cit. pág. 50.

⁹² Cfr. Hargreaves, Andy. Op cit., ver capítulo VI

Sencillamente **la vía de alimentar la profesionalidad es a través del análisis, reflexión y crítica de la propia práctica profesional**, no con el afán y añoranza de recuperar un estatus profesional perdido, sino **con la intención de construir una nueva identificación con la práctica profesional, en razón de otro tipo de condiciones externas y exigencias internas**. No se trata de un compromiso forzado y condicionado, sino de la firme convicción por realizar un buen trabajo y a proporcionar una atención efectiva en su contexto laboral, **de acuerdo al tipo de significados y sentido que los docentes atribuyen a su trabajo**.

“un profesor no puede hacerse competente en aquellas facetas sobre las que no tiene o no puede tomar decisiones y elaborar juicios razonados que justifiquen sus intervenciones”⁹³.

⁹³ Gimeno, J. 1989, pág. 15. Citado por Contreras, José. Op cit. pág. 59.

CAPITULO II

EL POSGRADO COMO RECURSO DE LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

Si bien las expectativas de profesionalización del magisterio normalista han cambiado a partir de las variaciones y adaptaciones al proceso de formación inicial como resultado de las políticas y reformas educativas implementadas en este rubro. También lo es que **el signo de la actualización y profesionalización ganan prestigio consecuentemente por su asociación y vinculación con los rasgos de la modernidad expresados en elementos como la eficiencia, utilidad, competitividad, calidad, excelencia, y de manera especial con el éxito individual y social.** Capacidades y habilidades que también se contempla deben promoverse y lograrse mediante el acceso a todo ese vasto crecimiento de la oferta y diversificación de opciones de formación profesional, entre las que destaca el posgrado.

Por tal motivo, en el presente capítulo se aborda la situación y marco general de la educación superior y del posgrado, con la posibilidad de poder discutir su relación y afectación en la formación y condición profesional de los estudiantes de posgrado. En esta medida se particulariza **el importante papel que guarda el posgrado como recurso remedial de los vacíos de formación de la licenciatura y como aspiración prioritaria de profesionalización docente,** en momentos donde la formación continua se convierte en un compromiso ineludible de inclusión o exclusión, a los incentivos docentes. Debido a todo ese ambiente generado de competencia y de tensión por intentar cubrir el mayor número de requisitos y de puntaje, a partir de lo cual, se incrementa la esperanza de ingreso al programa de estímulos de carrera magisterial o carrera docente que implique poder acceder a una mejor retribución salarial. Por supuesto dicha situación no sólo representa un espacio de crecimiento académico y de reflexión del ejercicio docente, sino también significa una oportunidad de adquirir mayor presencia o movilidad escalafonaria y una forma de asegurar el ascenso de nivel dentro de la promoción horizontal a la que se ven sujetos los maestros del sistema educativo nacional en sus diferentes niveles educativos.

Especialmente si consideramos que **la expansión y proliferación de los posgrados en educación** no solo se debe al crecimiento progresivo de los niveles educativos y al cuestionamiento a los niveles de calidad académica del nivel de licenciatura, sino también,

es resultado de los mayores requerimientos escolares del mercado de trabajo, derivado de la devaluación de los mismos estudios, la competitividad del mercado académico, la institucionalización de los apoyos para el desarrollo de estudios, así como de las presiones político sindicales de profesores y funcionarios por la búsqueda de mayor prestigio y reconocimiento social, institucional y profesional.

2.1. EXPANSIÓN Y DIVERSIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

No es del todo desconocido que el sistema educativo mexicano ha sufrido cambios y alteraciones sustanciales a lo largo de la historia. De manera especial, el siglo XX fue escenario y testigo de importantes sucesos educativos, avances, implementación de políticas y reformas inconsistentes, así como de situaciones problemáticas en materia educativa. Resultado de las transformaciones, continuidades y discontinuidades observadas en las condiciones económicas, políticas y sociales, tanto a nivel mundial como nacional, las cuales arrojan un saldo nada alentador para este inicio de siglo, ante el riesgo permanente de una confrontación nuclear o bacteriológica, agravamiento de conflictos militares, contaminación y deterioro ambiental, etc. Además, desde nuestra experiencia Latinoamericana nos lleva a reconocer que las bondades del fenómeno de la globalización económica y el consecuente avance científico-tecnológico como rasgos distintivos del primer mundo, representa para el país, un desarrollo dependiente, desigual, a la vez que de sometimiento a la lógica del consumo y la acumulación tanto interna como externa, tendiente al incremento cada vez más notorio de la división internacional del trabajo, y a la polarización de la riqueza y pobreza, lo cual supone descartar de antemano, la idea de un evolucionismo social uniforme que en algún momento se pensó creíble.

Particularmente la expansión y diversificación de la educación superior en nuestro país, tiene su antecedente en el auge que tuvieron las políticas educativas incentivadoras de la cobertura educativa, implementadas para la educación básica durante el proceso de industrialización experimentado después del periodo posrevolucionario, con el afán de incorporar a los diversos sectores sociales al desarrollo nacional, y el consecuente incremento demográfico del sector proletario y medio dedicado a los servicios, así como de la concentración poblacional en zonas urbanas con su respectiva demanda de servicios, entre ellos el educativo. Dicha condición permite explicar el crecimiento cuantitativo del

sistema educativo nacional, y la demanda progresiva de la población estudiantil por acceder a cada uno de los niveles subsecuentes, desde el nivel básico hasta el superior; inclusive como también recientemente se puede observar, el posgrado.

Sin embargo, también habrá que tomar en cuenta que **la expansión y diversificación del sistema educativo mexicano dependió en gran medida, de la constitución e intervención del “estado benefactor”, como agente regulador de la vida económica,** cuya participación primordial fue proveer de un ambiente económico y social adecuado para la acumulación de capital, así como agente subsidiario en la producción de bienes y servicios, mientras las condiciones lo permitieron antes de los momentos difíciles que se avecinaban. Pues como menciona Daniel Schuguresnsky “paralelamente a la globalización tiene lugar la reducción del “estado benefactor”, el cual está siendo reemplazado por un “estado neoliberal” que contribuye a la promoción de la competencia económica internacional mediante recortes en los gastos sociales, desregulación económica, disminución de impuestos al capital, privatización y flexibilidad laboral”⁹⁴.

En este sentido, el comportamiento de la educación superior en México ha sido variable según el tipo de cambios demográficos, culturales, sociales y políticos, cuya expresión ha significado en su momento, modificaciones a la fisonomía de las instituciones, sus formas de funcionamiento, y la misión de su quehacer. De ahí que, me parece pertinente el planteamiento que permite **caracterizar a la evolución de la educación superior desde tres grandes periodos**⁹⁵. **El primero entre 1930 a 1970, esta asociado con el reconocimiento y la incorporación de la educación superior a los proyectos del Estado,** así como a la intervención de este sector en los procesos de transformación que tienen lugar en la sociedad mexicana desde finales de los años treinta hasta los sesenta. Durante este periodo **resalta la incidencia de tres modelos públicos predominantes de la educación superior, la Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto Politécnico Nacional, y las Escuela Normales,** con apenas un incipiente sector de escuelas privadas.

⁹⁴ Schuguresky, Daniel. “La reestructuración de la educación superior en la era de la globalización: ¿hacia un modelo heterónomo?”, en Alcántara, Armando; Pozas, Ricardo, y Alberto, Carlos (coords.). *Educación, Democracia y desarrollo en el fin de siglo*. Siglo XXI, México, 1998, Pág. 122.

⁹⁵ Kent, Rollin y Ramírez, Rosalba. “La educación superior en el umbral del siglo XXI”, en Latapí, Pablo. (coord.). *Un siglo de educación en México II*. Fondo de Estudios e investigaciones Ricardo J. Zevada, CONACULTA, Fondo de Cultura Económica, México, 1999, pág. 299-300.

Un segundo periodo, entre 1970 y 1988, el cual se caracteriza por la expansión y diversificación no regulada que vivió la educación superior, a la par del incremento de las problemáticas propias de este fenómeno, como el caso de la demanda, población estudiantil, planta docente, organización directiva-administrativa, ambiente político-sindical, etc. Procesos que coinciden con el considerable financiamiento del gobierno federal en el ramo educativo **hasta la irrupción y contención del gasto, propiciada por la crisis económica de los ochenta.**

Ahora bien, hablamos de expansión y diversificación de la educación superior, en lugar de masificación, considerando la confusión y falta de atribuciones de este concepto, en la contextualización de este fenómeno desde nuestra realidad mexicana. “Se confunden frecuentemente los *límites sociales* con los *límites institucionales* de la expansión: ¿cuántos estudiantes debería tener la educación superior en su conjunto, y cuántos las instituciones según sus condiciones?”⁹⁶. De este modo, México tiene relativamente poca población estudiantil inscrita en la educación superior que no excede por mucho la demanda potencial de jóvenes, únicamente fueron rebasadas las estructuras y capacidad de respuesta de las instituciones ante el pronto arribo de nuevas generaciones buscando acomodo.

El tercer periodo emerge precisamente de la serie de medidas y políticas implementadas para reorientar el rumbo de la educación superior y de la economía en su conjunto, como resultado del recorte presupuestal al gasto social, a partir de la drástica transformación económica y política del país durante la década de los ochentas, lo que a su vez implicó mayor apertura al libre comercio y al **dinamismo globalizador de la economías.** Por supuesto, con la respectiva demanda internacional de **refuncionalizar el rumbo y sentido de la educación superior,** según los nuevos **criterios de calidad, competitividad, pertinencia y eficacia deseables,** los cuales definen y determinan la particularidad de la instituciones educativas hasta nuestros días.

La transición del estado benefactor al estado neoliberal ha implicado no sólo cambios estructurales sino también ideológicos. Los crecientes déficit públicos y el reducido crecimiento económico ofrecen un suelo fértil para **el cultivo de la ideología conservadora.** Fortalecida principalmente **por la comunidad empresarial,** esta ideología **atribuye los problemas económicos al excesivo gasto público y a una burocracia estatal demasiado**

⁹⁶ Kent, Rollin y Ramírez, Rosalba. Op. cit., pág. 307

grande, y por ello exige drásticos recortes al financiamiento de las universidades⁹⁷ y demás instituciones educativas.

La serie de reacciones propiciadas por la acentuación de la crisis económica desde finales de los años setenta han representado costos sociales, económicos, políticos y educativos muy altos para el país. En consecuencia, la política de modernización aparece como la solución a la crisis global, suponiendo que el incremento en la producción y la inserción de ella en el mercado mundial representan la mejor alternativa de ubicar a nuestro país "en el escenario del primer mundo". Por otra parte, el desmantelamiento del Aparato Estatal es otro de los requerimientos para la apertura del libre comercio, y la integración de bloques comerciales. A cambio, la nueva faceta del Estado de corte neoliberal-modernizador se distingue por su carácter autoritario y auditor⁹⁸ ante la sociedad civil, pero servicial, menos intervencionista, para incentivar las economías de mercado, procurando la estabilidad monetaria, emprender reformas fiscales para estimular la inversión, restricción del gasto social y permitir cierta tasa "natural" de desempleo que garanticen el beneficio de las economías más avanzadas⁹⁹.

Por ende, si el liberalismo en su momento representaba la doctrina ideológica que pregonaba libertad, orden y progreso, desde donde se hizo posible el tipo de desarrollo utilitarista, mercantilista y pragmático que implantó la hegemonía del capitalismo a nivel mundial. El neoliberalismo no significa reforma ni revolución de este tipo de ideología, sino más bien su desintegración, con tal de hacer posible "cambiar todo para que todo siga igual". Esto supone que existen diferentes liberalismos y por tanto neoliberalismos, según el tipo de interpretación y concepciones de la libertad que los distintos proyectos nacionales intentan anteponer para justificar su permanencia en el poder, y por tanto, son distintos los obstáculos que ilustran el conflicto que se genera en todo este proceso de la vida social. El neoliberalismo al estilo mexicano no es la excepción.

⁹⁷ Schuguresky, Daniel. En Op. cit. Pág., 123.

⁹⁸ Cfr. Ibarra Colado, Eduardo y Soria Murillo, Víctor M. "Balance y Perspectivas de la Modernización Educativa en México. Las Políticas del Régimen Salinista (1989-1994)". En, De la Garza Toledo, Enrique (coord.). *Políticas Públicas Alternativas en México*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM/La Jornada, México, p. 317-319.

⁹⁹ Cfr. Anderson, Perry. "Balance del Neoliberalismo: lecciones para la izquierda", en *Viento del Sur*/6, México, 1996, p. 38.

Tal contexto implicó la necesidad de redefinir el rumbo de la educación hacia una concepción de la escuela "como una empresa eficiente más que una iniciativa colectiva"¹⁰⁰. **Con este tipo de educación se apunta a la formación credencialista por productividad entre los estudiantes, individualizada y competitiva, donde sus rasgos distintivos son términos como calidad y cantidad.**

Por si fuera poco, en nuestro país con graves carencias educativas, se realiza una reforma a la Ley Federal de Educación (artículo 3o.) que advierte la desatención de la educación pública por parte del Estado. Tan sólo se vislumbra su responsabilidad más seria hacia la educación básica. Aún con esto, tenemos que de 90 millones de habitantes sólo 2 millones han estado 4 años o más en la educación superior¹⁰¹.

Tal pareciera que **la educación pública representa una carga para el Estado**, pues ni con la política de descentralización educativa se logra mejorar la funcionalidad educativa, por el contrario, sólo implica una desconcentración de la cobertura y matrícula, lo que la convierte en mera reforma administrativa que **supone** eso sí, **restricción de la matrícula e incremento de los índices de selección y exclusión de la población estudiantil**. Es decir, se trata de justificar que **“se educa a menos pero con mejor calidad”**. Se subordina el objetivo de ampliación de la cobertura al de elevación de la calidad de la educación en todos sus niveles.

La nueva faceta de intervención estatal en educación, se limita a definir mecanismos de supervisión, control, evaluación, estandarización, racionalización, reorganización administrativa, becas, estímulos, carrera magisterial-docente¹⁰², y desde luego, el ambiente reformista en diversos planos.

Por consiguiente, **el panorama de la educación superior y en especial de la educación normal no es ajeno a lo anterior**. Es más, uno de los principales resultados de la reforma de 1984, fue haber frenado el número de egresados. Entre el ciclo escolar 1984-1985 y el de 1990-1991 la matrícula pasó de 72 100 a 26 500. Algo similar sucedió con los formadores de docentes de 9 389 pasó a 4 470 profesores¹⁰³. Claro está, no es que sobren o no hagan falta maestros, es indicativo que lo que se pretende, es fomentar los contratos interinos, pues ello representa menos gasto y compromiso para el gobierno. Aunque también, más división y

¹⁰⁰ Aboites, Hugo. "Neoliberalismo y Política Educativa", en *Viento del Sur*/7, México, 1996, p. 45.

¹⁰¹ *Ibidem*, p. 48.

¹⁰² *Ibidem*, p. 51.

¹⁰³ Secretaría de Educación Pública *Licenciatura en Educación Primaria. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales*. México, 1997, p. 13-14.

despolitización del gremio magisterial, **debido a la implementación del programa de estímulos al magisterio, con una mayor exigencia credencialista como en el caso de los posgrados y una movilidad escalafonaria de carácter horizontal**, que en muy poco apoya el mejoramiento de las condiciones profesionales y laborales de los maestros.

Por lo tanto, durante todo este trayecto evolutivo de la educación superior, **se han observado cambios en el carácter y en las aspiraciones del cuerpo estudiantil, en el currículo, en los modos de gobernación, en las relaciones entre los estudiantes y profesores**, en las formas de financiación y en las relaciones de las instituciones de educación superior con otras instituciones de la sociedad. La expansión y diversificación de la educación superior, también ha creado un creciente mercado para nuevos productos comerciales, además de apuntalar la amplia distribución de la iniciativa y la innovación en la economía. Otro efecto ha sido el de **la creación de un mercado para la educación continua, y un aumento de la capacidad de la fuerza laboral para responder al rápido cambio tecnológico**.

El crecimiento de las pautas de expansión en la investigación se parece y difiere a un tiempo del que ha ocurrido en la educación. La mayor parte de la investigación sigue siendo considerada como una actividad de élite, aunque sea llevada a cabo por un gran número de personas, y exija una socialización intensa en una disciplina académica. Las instituciones de educación superior, se han convertido en grandes centros administrativos, antes que intelectuales, en tanto la nueva tendencia de producción del conocimiento y la verdadera unidad académica se encuentra ahora en el curso o en el equipo transdisciplinario de investigación. El cual demanda realizarse en contextos de aplicación, siguiendo principios prácticos y de utilidad, bajo un clima de negociación continua, de relación entre oferta y demanda diversificadas, así como de innovación y heterogeneidad organizativa¹⁰⁴.

En la actualidad las universidades y demás instituciones de educación superior abarcan sólo una parte del sector que produce el conocimiento, y ya no se encuentran en una posición lo

¹⁰⁴ Al respecto también se hace mención que se están identificando una serie de indicadores que muestran tendencias de cambio en la forma en que se produce el conocimiento, sobre la propia base de la tradición científica, donde la combinación y coincidencia de las tendencias de cambio hacen surgir el modo 2 de producción de conocimiento, especialmente de carácter transdisciplinario. Transdisciplinariedad que presenta cuatro rasgos: 1) creatividad situacional, 2) desarrollo de estructuras teóricas, métodos y modos de práctica, 3) comunicación de resultados durante el mismo proceso de producción, 4) dinamismo en la solución de problemas. Cfr. Gibbons, Michael, et al. *La Nueva Producción del Conocimiento. La Dinámica de la Ciencia y la Investigación en las Sociedades Contemporáneas*. Barcelona. Ediciones Pomares-Corredor, 1997.

bastante fuerte como para determinar lo que debe considerarse como excelente. La vieja visión de una transferencia lineal se está viendo sustituida por una visión más interactiva de intercambio de tecnología.

Por tal razón, de las características, problemáticas y desafíos representativos de la educación superior, en la actualidad, podemos mencionar lo siguiente:

- **Diversificación de funciones.** Las instituciones de educación superior atienden cada vez más una diversidad de funciones, que van desde la investigación más abstracta hasta la fuerza de formación más utilitaria.
- **Perfil social de las poblaciones estudiantiles.** El equilibrio de los sexos es más igualitario, y la mayoría de los egresados se unen al vasto cuadro asalariado de mandos intermedios de los servicios públicos y de las grandes empresas privadas. El crecimiento del feminismo ha ejercido una influencia en la reconfiguración de los perfiles intelectuales de muchas disciplinas, especialmente de las ciencias humanas y sociales.
- **Educación para las profesiones.** Los sistemas modernos de educación superior ya no son dominados por las artes y las ciencias. Se les han superpuesto las capas de la educación profesional, primero por parte de las profesiones liberales, luego las profesiones técnicas entre ellas la ingeniería, incluida también la última oleada de las ciencias de la información; llegaron después las profesiones asistenciales promovidas por el “Estado de bienestar”. Más recientemente **se ha dado impulso a las profesiones empresariales centradas en la dirección y contabilidad.** La siguiente oleada puede ser la de las ciencias medioambientales.
- **Tensiones entre enseñanza e investigación.** Aunque la investigación se ha promovido desde un sistema de expansión de la enseñanza, a su vez, la orientación fundamental de la enseñanza se ha inclinado hacia la investigación.
- **Crecimiento de la investigación orientada hacia los problemas.** El énfasis cada vez más creciente para las instituciones de educación superior, está siendo el paulatino abandono de la investigación libre, para centrarse en la solución de problemas prioritarios, prestando poca atención a la definición y articulación de problemas.

- **Declive de la producción de conocimiento primario.** La investigación básica se ha hecho muy cara porque exige acceso a equipo sofisticado y a un personal muy experto. En esa medida se requiere de la conformación de equipos transdisciplinarios de investigación e intercambio de tecnología entre instituciones y empresas. Así por ejemplo en las Ciencias Sociales son más necesarias las obras de síntesis que los estudios monográficos.
- **Mayor responsabilidad.** La actividad y funcionalidad de las instituciones ha pasado de estar dirigida hacia el interior, a estar dirigida hacia el exterior. Vale decir, se han visto reducidas tanto su autonomía como su posición de monopolio del conocimiento, como en el caso de las universidades autónomas; o bien mínimamente, condicionado su presupuesto, según su capacidad de respuesta y orientación de sus actividades, a las demandas del sistema.
- **Tecnología para la enseñanza.** El desarrollo de nuevos medios tecnológicos de informática y comunicación, hacen posible que tanto la enseñanza como la investigación puedan darse en lugares diferentes, y ser financiadas desde fuentes separadas. Intelectualmente, pueden crecer separadamente debido a que la enseñanza asistida por la tecnología necesita estar altamente estructurada, mientras que la investigación se ocupa cada vez más de un conocimiento indeterminado.
- **Fuentes múltiples de financiación para la educación superior.** Es cada vez más apremiante que las instituciones, opten por un mayor pluralismo de la financiación, propiciando que la investigación sea más orientada al cumplimiento de misiones y a crear una mayor diversidad intelectual.
- **La eficiencia y el ethos burocrático.** Las facultades se han convertido en categorías organizativas, antes que intelectuales. El reto para las instituciones de educación superior es la integración de redes y equipos de investigación para aminorar gastos y explotar mejor sus recursos¹⁰⁵.
- **Expansión y diversificación, frente a la reducción de recursos económicos.**
- **Calidad de la educación y mayor nivel desarrollo, ante mayor desempleo de profesionistas e intensificación de mecanismos de exclusión.**
- **Individualismo, frente a la individualidad y colectividad.**

¹⁰⁵ Gibbons, Michael, et al. Op. cit., págs., 105-111.

- **Lo público, frente a lo privado.**
- **Formación general, frente a formación especializada.**
- **Autonomía, ante rendición de cuentas.**
- **Homogeneización frente a diversificación local y global.**

2.2. SITUACIÓN Y PROBLEMÁTICA DEL POSGRADO

Como se ha hecho notar, la educación superior vive modificaciones notables, a partir del proceso de expansión y diversificación. Frente al incremento en la oferta de carreras dentro de los programas de licenciatura, tan sólo “las universidades públicas llegaron a ofrecer más de 1, 300 carreras en licenciatura, los tecnológicos públicos más de 650 y todas las instituciones privadas alrededor de 1, 250”¹⁰⁶. Se hizo necesario un proceso de reclutamiento de profesores para atender el crecimiento de la demanda, así como de la creación de centros y programas de formación de profesores para subsanar el déficit de formación. Estos son algunos elementos que explican el creciente privilegio de la formación docente en el ámbito de la educación superior y la proliferación de posgrados en educación, tanto en universidades como en sus implicaciones dentro de la educación normal.

El desarrollo y crecimiento del posgrado en lo referente a las modalidades de formación y enfoques, se puede ver como un proceso relativamente reciente y creciente de complejización. **Durante la década de los cuarenta y cincuenta, es cuando se puede ubicar propiamente el inicio de los estudios de posgrado**, en parte con la creación, en 1950, de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES). Por otra parte, en 1956, el Consejo Universitario de la UNAM decide suprimir la Escuela de Graduados, crear el Consejo de Doctorado y conferir a sus escuelas la atribución de ofrecer cursos y otorgar títulos de posgrado¹⁰⁷.

En la actualidad, se ha pasado de los cursos aislados, a maestrías y doctorados en educación. De acuerdo con el Anuario estadístico de la ANUIES de 1995, el posgrado pasó

¹⁰⁶ Kent, Rollin y Ramírez, Rosalba. Op. cit., pág. 312.

¹⁰⁷ Arredondo, Víctor. “La educación superior: el posgrado”, en Latapí, Pablo. (coord.). *Un siglo de educación en México II*. Fondo de Estudios e investigaciones Ricardo J. Zevada, CONACULTA, Fondo de Cultura Económica, México, 1999, pág. 356-357.

de 37, 000 estudiantes a 65, 600, lo que representa una tasa promedio de crecimiento anual de 5.8%; la planta académica paso de 9, 000 a casi 11, 000 profesores, con una tasa de crecimiento de 1.9%. En cuanto a la distribución por niveles, la especialización (18, 800 estudiantes) representa casi el 30% de la matrícula y corresponde principalmente a especialidades médicas, el doctorado alcanza casi el 7% y el restante 63% (42, 300 estudiantes) corresponde al nivel de maestría. **A pesar de ello, a nivel general el posgrado constituye únicamente el 5% de la matrícula total de la educación superior**, de la cual las instituciones privadas tienen una cobertura del 16% del nivel de especialización, 35% de maestría y 10% de doctorado; en tanto, las universidades públicas atienden a 76% del nivel de especialización, 47% de maestría y casi 70% de doctorado; mientras que el resto de la matrícula se encuentra distribuido entre otro tipo de instituciones públicas como tecnológicos y normales¹⁰⁸.

De acuerdo a lo anterior, el comportamiento de la matrícula en el área de educación y humanidades es de 10, 523 estudiantes, con una mayor concentración de matrícula en educación, en tanto según la distribución por niveles, en especialización hay 926 estudiantes, en maestría 6, 973 y en doctorado tan sólo 299. Además hay que tener presente que el posgrado de manera general, se encuentra altamente concentrado en las instituciones de educación superior del Distrito Federal con 37.5% de la matrícula total, de la cual, 49% es de especialización, 29% de maestría y 73% de doctorado. En este tipo de cobertura, sólo se le aproximan tres estados más, Nuevo León con 12%, Jalisco con 7%, y México con 6%, el resto queda distribuido con un menor porcentaje entre las demás entidades¹⁰⁹.

De este modo, encontramos diversos elementos que permiten explicar la expansión del posgrado, entre otros:

- **El crecimiento progresivo de los niveles educativos.**
- **El cuestionamiento a la calidad académica del nivel de licenciatura**, que convirtió a los **estudios de posgrado en recurso “remedial”**.
- Mayores requerimientos escolares del mercado de trabajo frente a la **devaluación progresiva de los títulos de licenciatura.**

¹⁰⁸ Arredondo, Víctor. Op. Cit. Págs. 364-365.

¹⁰⁹ Ibidem, págs., 366-367.

- **Creciente competencia en el empleo** en periodos de constricción económica y de la oferta laboral.
- La respectiva demanda del aparato escolar, especialmente de la educación superior ante **la competitividad creciente en el “mercado académico”**.
- El **establecimiento de un sistema de ciencia y tecnología** que regula el apoyo a los programas y proporciona becas a los estudiantes.
- Las **presiones político-sindicales de profesores y funcionarios**, en la búsqueda de prestigio y **reconocimiento social de sus respectivas disciplinas y profesiones**¹¹⁰.

Por otro lado, los programas de posgrado pueden entenderse como sistemas académicos y sociales que forman parte de la estructura global de las instituciones de educación superior. En términos generales, los fines y propósitos principales que se definen para el posgrado, difieren mínimamente en sus alcances, en el caso de la maestría, implica proporcionar a los estudiantes una formación amplia y sólida en la disciplina, con la finalidad de iniciarlos en el ámbito de la investigación, para el ejercicio de la docencia o para el ejercicio profesional. En el caso del doctorado, la encomienda es preparar al alumno para la realización de investigación original y proporcionarle una sólida formación disciplinaria, ya sea para el ejercicio académico o el profesional del más alto nivel¹¹¹.

Si bien parece claro que la función del posgrado es formar recursos humanos con mayor nivel académico que el impartido por las licenciaturas, para atender el sector de la producción y los servicios, el de la investigación científica y tecnológica, y el escolar, como los elementos y demandas correspondientes a la educación superior. Los objetivos particulares del posgrado, de acuerdo a los diferentes tipos o niveles (especialización, maestría y doctorado) no presentan una clara definición conceptual, y entre ellos no hay suficientes elementos de diferenciación, así como de articulación. Pues en algunos programas de posgrado, la organización curricular se estructura a partir de una serie de cursos, seminarios o talleres que se ofrecen indistintamente para la maestría o el doctorado, sin considerar las expectativas diferentes de los participantes. En este tipo de casos, el

¹¹⁰ Cfr. Arredondo, Víctor. Op. Cit. Págs.369-370.

¹¹¹ Pontón, Claudia. “Prácticas y Procesos de Formación: Posgrado de Ciencias Sociales y Humanidades”, en Sánchez, Ricardo y Arredondo, Martiniano. (coords.). *Pensar el Posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*. Centro de Estudios sobre la Universidad, Plaza y Valdés Editores, UNAM, México, 2001, pág. 122.

criterio de distinción entre los niveles, obedece más a una cuestión de créditos, que a la intención formativa.

Por tanto, los programas de posgrado tampoco están lejanos de los vicios del burocratismo y del formalismo, sobre todo en lo que respecta a trámites administrativos y de servicios escolares, pero también en cuanto a las asesorías o tutorías académicas que requieren los estudiantes. En lo general, las prácticas del posgrado se realizan bajo una cultura escolarizada que no abandona del todo, el formalismo y la rigidez escolar, a pesar de que los estudiantes son personas adultas que son también profesionales o académicos. De este modo, es usual que suela confundirse el rigor académico con la rigidez escolar¹¹².

De este modo, podemos decir que se trata de programas de carácter profesionalizante, que sirven para ampliar las destrezas y conocimientos a los profesionales *usuarios de una disciplina*, quienes poseen la formación básica, los instrumentos que le confieren las habilidades para ejercer profesionalmente su disciplina. Estudiantes que tratan de remediar los problemas de una licenciatura en cuanto a la aspiración de formación como investigadores. De tal forma, resulta pertinente hacer una distinción entre un usuario de una disciplina y un *intelectual* de la misma. “Un intelectual de una disciplina no sólo es capaz de usarla, sino de pensar en su disciplina desde fuera de ella misma; puede criticar con conocimiento de causa las distintas corrientes de pensamiento, conoce la biografía intelectual de la disciplina; es capaz de aportar conocimientos nuevos”¹¹³. De ahí que, como más adelante abordaremos, por lo común, **los docentes que acceden al posgrado, lo hacen más en el sentido de *profesionales usuarios de una disciplina o campo de formación, buscando cubrir especialmente un propósito utilitarista convencional, más que una sólida formación como *profesionales intelectuales*.***

Es más, por lo común los estudiantes que ingresan al posgrado no son recién egresados de licenciatura, sino especialmente son académicos con varios años de experiencia docente y/o de investigación, o bien, en el menor de los casos con algunos años de experiencia práctica en su campo de actividades. “Las características personales por lo común son heterogéneas (en cuanto a edad, sexo, profesión, etc.); distintas experiencias preuniversitarias (logros académicos y sociales, trayectoria laboral, etc.). Todas estas características tienen efectos

¹¹² Arredondo, Víctor. Op. Cit. Págs. 371-374.

¹¹³ Blanco, José. “Eficiencia Terminal: Prácticas y Procesos del Posgrado”, en Sánchez, Ricardo y Arredondo, Martiniano. (coords.). Op. Cit. Pág. 114.

directos o indirectos sobre el proceso de integración a los programas académicos y su desempeño profesional”¹¹⁴. En razón de las limitaciones y problemáticas que se generan por la atención de los compromisos laborales y familiares propios del estado civil, a la vez que de la condición de género, ya que ni el mismo hecho de tener beca, asegura la dedicación de tiempo completo en la realización de los estudios.

En esta medida, se puede apreciar que las características socioeconómicas de los estudiantes, permiten sólo una dedicación de tiempo parcial para cursar los estudios y afrontar la serie de actividades presénciales y trabajos extra clase, que ello implica. Además, se tiene presente por parte de los participantes que la formalización de los tiempos y reglamentación de la permanencia en los programas, no es del todo rígida. Así que, **el principal problema de la graduación y de la eficiencia terminal en el posgrado, no es tanto la heterogeneidad disciplinaria de los estudiantes, sino la heterogeneidad de los niveles de formación que éstos manifiestan**¹¹⁵. A pesar del papel que desde el punto de vista formal, deben cubrir los cursos propedéuticos, para llenar las deficiencias con las que llegan los estudiantes provenientes de áreas diferentes al programa. No obstante en los hechos, la funcionalidad del propedéutico es más de mecanismo seleccionador y de competencia entre estudiantes, que de experiencia formativa y de homogeneización de conocimientos básicos.

En lo que respecta a los motivos más importantes que señalan los estudiantes para cursar el posgrado, como lo hemos mencionado anteriormente, sobresalen las expectativas de preparación y desarrollo profesional, la eficiencia y desempeño docente, mejorar y transformar la práctica docente, así como la actualización académica-profesional. Elementos que coinciden con los que desde otros estudios se han aludido, pues se plantea en primera instancia, el compromiso y la formación personal; continúan en orden decreciente, la obtención de un grado, el prestigio de la institución, opciones para un trabajo mejor remunerado, mayores posibilidades de empleo, prestigio de profesores, ascenso laboral, adscripción al padrón de excelencia, etc.¹¹⁶ Esto supone considerar que las principales razones de incorporación a un posgrado son dos: el compromiso y la formación

¹¹⁴ Pontón, Claudia. Op. Cit. Pág. 124.

¹¹⁵ Sánchez, Ricardo, Et al. “Los Actores del Posgrado de Ciencias Sociales y Humanidades”, en Sánchez, Ricardo y Arredondo, Martiniano. (coords.). Op. Cit. Pág. 48.

¹¹⁶ Ibidem. Pág. 40.

personal, y la serie de indicadores que ponen énfasis en las condiciones socioeconómicas que permean el ejercicio de la profesión. Lo cual, finalmente revela que **es el sentido utilitarista convencional lo que tiene más peso en la decisión de continuarse profesionalizando.**

En el mismo tenor, el punto de vista de los estudiantes sobre los problemas que afectan e inciden en la eficiencia terminal, mencionan: la insuficiencia de tutores, la falta de adscripción de profesores al posgrado, los bajos salarios de los profesores, la insuficiente infraestructura para realizar labores de docencia e investigación. Esto significa que las condiciones institucionales del posgrado resultan ser insuficientes y poco adecuadas, para propiciar el fomento constante de la cultura académica y de los intercambios dialógicos entre profesores y estudiantes; ante la carencia de cubículos para profesores, bibliotecas con acervo limitado para el posgrado y la falta de espacios de trabajo destinados a los estudiantes, hacen menos viable la posibilidad de gestar procesos de interlocución y de trabajo colaborativo entre los participantes.

De igual manera, la presencia de procesos y prácticas eminentemente escolarizadas en la vida académica del posgrado, define un tipo de proceso enseñanza-aprendizaje que continúa reforzando la reproducción de información, la pasividad y dependencia de los roles de enseñante-aprendiz, como un ambiente poco favorable para incentivar la producción de conocimiento e investigación del campo, que permitan acceder a una mayor solidez formativa. Desde luego, esto ocasiona que el problema de la formación para la investigación, se trate de resolver exclusivamente mediante la implementación de cursos, seminarios o talleres, especialmente teóricos, sobre metodología de la investigación, a partir de lo cual se enseña a definir, a describir, a analizar, hasta criticar los productos de investigación, pero no se enseña a generarlos. Vale decir, una cosa es entender y definir que es investigar y otra cosa es realizar una investigación, cuando se asume únicamente una didáctica discursiva, documental, teórico-conceptual de la investigación. Sin embargo, no se enseña a investigar con gis y pizarrón¹¹⁷.

En suma, el posgrado no está exento de limitaciones, problemáticas, contradicciones u obstáculos que afectan la particularidad de su movimiento y como tales, no siempre llevan

¹¹⁷ Cfr. Sánchez. Ricardo. *Enseñar a Investigar. Una Didáctica nueva de la Investigación en Ciencias Sociales y Humanas*. Centro de Estudios sobre la Universidad, Plaza y Valdés Editores, UNAM, México, 2000.

al cumplimiento de los fines deseados. Pero también, el posgrado puede jugar un papel relevante en la profesionalización sustentada en formación y competencia. La docencia y la investigación se ven enriquecidas con la dialogicidad que puede permitir la experiencia del posgrado. No visto desde la óptica de la racionalidad tecnoburocrática que en su mayor parte lo administra, y es delineado como un requisito burocrático más que un espacio de fortalecimiento de corte epistémico. Dado que **la formalización ha emplazado la expectativa de profesionalizar la educación en términos de canalizar procesos de estudio a niveles progresivamente ampliados de posgrado**¹¹⁸. No obstante, es el escenario con el que tendrán que lidiar y trascender, para que el conjunto de la educación superior proporcione mejores niveles de formación, a las nuevas generaciones de jóvenes que así lo están deseando.

2.3. EL POSGRADO COMO ELEMENTO DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

Como se ha podido advertir, **el posgrado actualmente representa la posibilidad de ver satisfechos los deseos de los maestros de actualizarse y formarse, para adquirir mayor reconocimiento profesional, y de manera especial, mejorar salarialmente.** Quizás porque históricamente, “los principales derechos profesionales del magisterio han sido: el sistema de formación; la capacitación y el mejoramiento profesional; el sistema escalafonario; la participación del magisterio en la definición de objetivos, metas y programas educativos; la participación en la evaluación del trabajo docente, y la libertad y creatividad en el ejercicio de la docencia”¹¹⁹.

Es una aspiración permanente del magisterio normalista el asunto de su profesionalización, al menos así lo han aparentado la serie de programas implementados con este fin y la serie de datos empíricos que anteriormente hemos referido de la población estudiada, aún con sus **límites estructurales y coyunturales**, algunos persistentes otros recurrentes. Aunque la mayoría de **esos límites tienen que ver con sus contradicciones de origen, entre la**

¹¹⁸ Hoyos, Carlos A. “Profesionalización y Competencia”, en Hoyos, Carlos A. Et al. *Formación Pedagógica. La docencia y el presente*. Lucerna Diogenes, México, 2002, pág. 55.

¹¹⁹ Arnaut, Alberto. “Los Maestros de Educación Primaria en el Siglo XX”, en Latapí, Pablo. (coord.). *Un siglo de educación en México II*. Fondo de Estudios e investigaciones Ricardo J. Zevada, CONACULTA, Fondo de Cultura Económica, México, 1999, pág. 212.

cantidad y la calidad, entre la necesidad de la expansión y el imperativo del mejoramiento de los servicios educativos, y entre el mejoramiento profesional y el mejoramiento laboral y económico del magisterio¹²⁰. De ahí que se pongan de manifiesto las dificultades que existen para identificar las necesidades formativas de los maestros, no sólo porque se sabe muy poco sobre las características del magisterio en servicio, sino también por la heterogeneidad de las instituciones formadoras y la gran variedad de contextos sociales donde laboran los docentes.

Además **la profesionalización de los maestros tiene ante sí, el desafío de atender tanto las exigencias y determinaciones de la modernidad, como la cualificación de la formación para el desarrollo profesional**. No es casual que la formación del profesorado en las últimas décadas haya adquirido matices importantes en cuanto al impulso sobre todo de la formación permanente, ante la insistencia de fincar un proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, determinado por la necesidad de actualizar los conocimientos como consecuencia de los cambios y avances de la tecnología y de las ciencias. El mismo proceso educativo y la formación del profesorado se encuentran sometidos a un análisis público constante, no sólo por los especialistas del campo sino también por los medios de comunicación y la sociedad en general. “Puede ser la consecuencia de una época en la que se cuestiona la eficacia de la educación y en la que se intenta, desde posturas conservadoras, <señalar con el dedo a quienes trabajan en las escuelas>”¹²¹. Se empiezan a sentir los efectos del incremento de la vigilancia y rendimiento de cuentas, a menudo hostil, y a los docentes en formación se les somete a nuevos procesos renovadores de su perfil profesional.

Tampoco podemos dejar de lado que **en momentos de crisis económica y recurrencias reformistas, se implanten estrategias e ideologías gerenciales, <ante el pago por mérito> o los incentivos económicos por formación**, frente a modelos institucionales que basándose en criterios supuestamente democráticos y en beneficio de la mayoría se imponen planes de formación homogéneos, al igual que se define el papel y la situación de los formadores. Todos estos son elementos que están llevando a la profesión docente y a su

¹²⁰ Ibidem, pág. 220.

¹²¹ Imbernón, Francisco. *La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Grao, España, 1998, pág. 8.

desarrollo al desánimo e indiferencia, a la desprofesionalización o descualificación¹²², y en general, al malestar docente.

En este sentido habrá que proceder a concretar más las funciones, las competencias del profesorado y su proceso de profesionalización para atender, no de forma reproductora y sí en un proceso de profesión dinámica, el ejercicio de la práctica, la preocupación por la atención de las necesidades educativas de los escolares y de la propia comunidad. “Profesionalización imbrica una proposición sintética de formación y competencia. Considera instalar en el marco referencial del sujeto una conducta heurística, capacidad serendipítica, disposición creativa: constructiva y reconstructiva”¹²³. Es el espacio conceptual de aproximación multidisciplinaria, en el cual se ejercen prácticas diversas, derivadas de diferentes programas, las cuales reflejan una expresión disciplinaria particular con una intencionalidad en común, ya que es realizada por profesionistas provenientes de diversos campos disciplinarios, los cuales integran repertorios lingüísticos y epistémicos diferentes.

Se trata de integrar la formación al desarrollo de la profesión y de ver la formación como un aprendizaje constante, acercando ésta al desarrollo de actividades profesionales y a la práctica profesional y desde ella¹²⁴. No con el afán de incursionar en las diversas derivaciones terminológicas que definen “lo profesional” (profesionalidad, profesionalismo, profesionalización, oficio, ocupación, campo profesional) sino únicamente para situar algunos elementos que permitan distinguir lo profesional de lo no profesional, según nuestro contexto nacional y estatal. Pues por lo común, los términos profesión, profesionalismo y profesionalización resultan ambiguos y, por supuesto, poseen significados diversos, según el país, momento histórico y contextos particulares. A pesar de ello, existe un cierto consenso en considerar a **la profesionalidad como el tipo de características y capacidades específicas de la profesión y la profesionalización como el proceso socializador de adquisición y apropiación de dichos elementos**. No obstante, el uso de los términos no supone una definición fija de una idea universal que se sitúa al margen de toda dimensión espacial o temporal¹²⁵.

¹²² Ibidem, pág. 8.

¹²³ Hoyos, Carlos A. Op. Cit. Pág. 48.

¹²⁴ Imbernón. Op. cit. pág. 11.

¹²⁵ Ibidem. Pág. 14.

De ahí que sea necesario trascender la idea clásica de lo profesional, definido exclusivamente a partir de una serie de características y rasgos ideales de lo que históricamente se ha denominado profesión en el ámbito de las profesiones liberales, las cuales marcan una distancia y divorcio considerable, con los requisitos reales que cumplen el colectivo del profesorado. Lo cual significa una visión desfasada con las condiciones actuales que se viven, dada la postura estática y determinista que se establece de las profesiones, sin considerar la complejidad de las actividades laborales de carácter social que implica la práctica docente, así como la serie de características y trayectorias profesionales de los sujetos quienes la realizan. Elementos que suponen cierta especificidad y diferencias importantes, tanto en el tipo de prácticas que se realizan como en la forma de otorgar sentido a lo profesional.

De manera particular desde nuestro contexto mexicano, **el signo de la actualización y la profesionalización docente continúa acumulando prestigio, se le vincula con eficiencia, utilidad, competitividad, calidad, excelencia y sobre todo éxito individual y social. No sólo se acumula prestigio, también legitimidad, pues se le concibe como necesidad, obligación e interés.** Estar actualizado y actualizar son señales obsesivas de la educación contemporánea¹²⁶.

Por tanto, una de las recientes estrategias del Estado por ofrecer “sueldos decorosos” a los maestros, y de paso hacer evidente su responsabilidad de premiar o castigar a los buenos y malos maestros (también podría decirse a los docentes profesionales y docentes menos profesionales), atendiendo el imperativo de justicia laboral y de reconocimiento profesional. Se ha puesto en marcha, uno de los recientes intentos por transformar la profesión docente que ha vivido en crisis casi permanente. “Están cambiando las condiciones institucionales del ejercicio de la profesión –la mayoría de las escuelas y los maestros de educación básica fueron descentralizados-; se ha creado la carrera magisterial – un nuevo escalafón para estimular el ingreso, el arraigo, la actualización profesional y el mejor desempeño de la profesión-; se ha iniciado una reforma radical de los planes, programas y libros de texto de educación básica; ...y se ha iniciado un vasto programa de

¹²⁶ Carrizales, Cesar. “Hiperdesafíos Contemporáneos en la Educación”, en Hoyos, Carlos A., Et. Al. Op. Cit., pág. 101

reformas del sistema de formación y actualización del magisterio en casi todas sus dimensiones”¹²⁷.

Desde luego, esta serie de cambios afectan el sentido y valoración de la profesión, ya que no están exentos de encontrarse envueltos en dilemas característicos de este tipo de iniciativas, como en el caso de: cantidad y calidad, igualdad y equidad, uniformidad y heterogeneidad, trabajadores de la educación y profesionales de la educación.

Además si consideramos que la actual propuesta de carrera magisterial definió por decreto la homogeneización del trabajo docente, a partir de establecer un escalafón horizontal que no toma en cuenta las diferencias existentes tanto en las condiciones de trabajo como en la experiencia y formación de los maestros que impactan e inciden diferencialmente en el ejercicio profesional de la enseñanza. Donde generalmente tiende a prevalecer la lógica de los trabajadores usuarios de la profesión y disciplina sobre la de los profesionales-intelectuales de la educación, bajo la idea de que lo propio de la profesión es su componente práctico, apegada a la adquisición y familiaridad con métodos y técnicas con sus respectivos procesos y rutinas secuenciales de operatividad didáctica, en donde la experiencia resulta fundamental para el manejo y suministro de la constante actividad e información que se procesa en el quehacer cotidiano profesional, y desde donde se define la competencia en el dominio del conocimiento pedagógico. Esto es, el docente se asume como agente receptivo, pasivo, sumiso, reproductor y dependiente de conocimientos e informaciones externas a él, preocupado por el cumplimiento de planes y programas de estudio, por el seguimiento y traducción de textos, además de que es evaluado por su capacidad para transmitir información y de lograr que sus alumnos la repitan.

Por consiguiente, **se trata de una formación y profesionalización docente que promueve conocimientos, habilidades, valores, actitudes y visiones de la enseñanza y el aprendizaje, funcionales y convencionales al sistema** quien por diferentes medios, privilegia e intenta fomentar: “el educador entrenado en la obediencia y en la sumisión antes que en el desarrollo de la creatividad y de la autonomía; preparado para implementar, no necesariamente para comprender lo que hace, por qué lo hace y el contexto en el cual trabaja; equipado para la reproducción de un modelo de enseñanza y aprendizaje bancario,

¹²⁷ Arnaut, Alberto. Op. Cit. Págs. 225-226.

memorístico, pasivo, enciclopédico”¹²⁸. En consecuencia, desde esta visión **se equipara formación y mayor profesionalización docente con la cantidad de cursos, talleres, charlas, libros, e inscripción a estudios de posgrado, como la situación formal de mejorar la calificación académica y el estatus diferenciado**, para ser más competente en la búsqueda por acceder a mejores incentivos salariales, que no necesariamente reflejan el nivel de formación y de desempeño profesional del educador.

De aquí deriva también, **el creciente interés por la capacitación y actualización antes que de formación**¹²⁹, **limitada a aspectos operativos y apegada a lo percibido como inmediatamente útil y vinculado a su tarea diaria**: clases demostrativas, métodos y técnicas de enseñanza, y actualización en torno de los contenidos de las materias que imparten¹³⁰, manejo de manuales y guías didácticas, estrategias de evaluación, etc.

Al menos en el Estado de México, el privilegio de la capacitación y actualización ha sido evidente en razón del considerable incremento en poco tiempo de los Centros de Maestros, como las instancias formales encargadas de coordinar y difundir los esfuerzos de capacitar al profesorado en servicio de los niveles básicos. Frente al cierre paulatino de programas de licenciatura y la drástica disminución de la matrícula en la formación inicial, motivada por las recientes reformas a la educación normal; permiten entender la prioridad nacional como internacional que se le ha depositado a las políticas de fomento de la “educación continua y formación permanente”, así como el virtual abandono de la formación inicial básica. En cierta forma esto también queda de manifiesto en el informe que Jacques Delors remite a la UNESCO, cuando señala la necesidad de asumir la insuficiencia de la formación inicial de los profesores y plantea como prioritario, el fortalecimiento de la formación permanente, para estar en condiciones de elevar el nivel de competencias que permitan ejercer la docencia que las instituciones actuales exigen.

Afortunadamente el panorama no es sólo desalentador para la formación y profesionalización docente, y que pese, a la tendencia de fomentar en el docente la actitud operativa y técnica de la educación, las limitaciones de los cursos y programas, los problemas de planeación y organización, las deficiencias académicas de los capacitadores,

¹²⁸ Torres, Rosa María. *Cumbre Internacional de Educación. Profesionalización Docente. Cuaderno de Trabajo 8*. UNESCO, Confederación de Educadores Americanos, Febrero de 1997, pág. 18.

¹²⁹ Delors, Jacques. *La Educación Encierra un Tesoro*. UNESCO, España, 1996.

¹³⁰ Torres, Rosa María. Op. Cit. , pág. 62

la rigidez en la socialización de contenidos, los rasgos individualistas y competitivos de los participantes, los vacíos de sensibilidad y humanismo en la relación pedagógica, a que se da lugar. **Existen experiencias de formación en el posgrado que también reconocen la posibilidad para realizar desde este espacio, una lectura crítica-reflexiva a la noción y al ejercicio de la práctica, así como poder advertir y reconocer los vacíos de formación y analizar sus estrategias y modos de aprender.**

La importancia de los espacios formativos como el posgrado radica precisamente en romper con el ambiente rutinario, la pasividad y estabilidad de la labor docente, ya que **la profesionalización del magisterio no depende de decretos y discursos sino de visión crítica y convicción de formarse.** La adecuada formación encausa a la duda de lo pensamos y hacemos sobre todo si esos pensamientos aparecen como obstáculos al desarrollo de prácticas docentes que pretende resignificar la función del acto educativo. El mantenerse en la actividad inerte y mecánica, no invita a la imaginación y creatividad que el nuevo escenario educativo demanda.

Como se advierte por Eustolia Durán¹³¹, los participantes del posgrado mencionan que el contacto con autores, lecturas, con las interacciones con otros compañeros y sus posturas, les fueron de mucha ayuda para asumir actitudes y posiciones distintas a las que tuvieron por muchos años tanto en su trabajo como en su vida personal. En el plano académico, **la disciplina por la lectura, y el interés por conocer las novedades educativas, se manifiesta como parte de esa incidencia del proceso formativo en su vida profesional, influencia que permite que el horizonte académico del profesor, se amplíe y esté en posibilidades de realizar un ejercicio docente más atractivo e interesante para sus alumnos, o de tomar iniciativas con otros compañeros en apoyo a las problemáticas educativas que el campo educativo presenta.**

2.4. SEMIPROFESIONALIZACIÓN Y DESPROFESIONALIZACIÓN

Los efectos de esta retórica de profesionalización docente también están conduciendo a un proceso de paulatina tecnificación de la enseñanza, y a que la creciente

¹³¹ Durán, Eustolia. *Creencias de los Egresados de Posgrado sobre su Práctica Docente*. Tesis de Doctorado, Escuela Normal de Sinaloa, Sinaloa, México, 2000, págs. 147-148.

proletarización del profesorado quiera ser identificada erróneamente como un símbolo del incremento del profesionalismo. Al menos se alcanza a observar una mayor apropiación del discurso producido en el lenguaje de la enseñanza, el cual se acepta gustosamente aún a sabiendas que justifica y encubre cosas, pero también pone de relieve una condición de privilegio, estatus especial, la distinción del trabajo mental sobre el manual, y la jerarquía del profesional sobre el semiprofesional. De modo tal, que desde la propia política de profesionalización de los enseñantes se promueva a la vez, una burocratización y trivialización de la enseñanza.

En tanto, **el concepto de profesión no puede considerarse ni neutro ni científico, sino que es producto de un determinado marco social, cultural e ideológico que influye en la práctica laboral.** Es decir, es un significante cuyo concepto, socialmente construido, varía en el marco de sus relaciones con las condiciones sociales e históricas de su empleo¹³². **Aunque el problema** no es sólo que los criterios de evaluación e ideología que le subyace a este tipo de medidas, privilegie la meritocracia y mayor credencialización de los esfuerzos, por sobre la calidad de la enseñanza e impacto en los aprendizajes escolares; sino también como parte de lo más grave, **es el propio convencimiento e internalización del docente de la desvalorización de su trabajo y de su profesión.** Fenómeno que ha dado lugar al desarrollo e interés por el tema de la **semiprofesionalización y desprofesionalización** de la labor docente; **la semiprofesionalización referida al incumplimiento del estereotipo formal difundido para ser alcanzado por la comunidad magisterial; y la desprofesionalización como el proceso de descalificación, proletarización, intensificación, e incluso de suplantación de la intervención pedagógica del docente, desde instancias externas,** las cuales están llevando a una pérdida del control y creatividad del trabajo en el aula, así como a generar una mayor dependencia del docente con las directrices impuestas por la misma política educativa y por los planteamientos de los especialistas.

Dicha desprofesionalización tiene que ver no sólo con el deterioro de las condiciones materiales, laborales y profesionales del docente, sino con un proceso gradual de

¹³² Imbernón, Francisco. Op. Cit., pág. 17.

“desposesión simbólica”¹³³, en donde los educadores son relegados a un papel secundario, meramente operativo, y excluidos de la información, el conocimiento, el debate y la toma de decisiones en torno de los temas y problemas que afectan de manera sustantiva su trabajo y la educación como un todo. Los propios educadores y sus organizaciones han tenido un papel activo en la configuración de este estado de cosas y, por ende, tienen por delante también un papel importante en el esfuerzo colectivo por revertir dicha tendencia.

Por otro lado, **en el contexto de las recientes políticas educativas, empeñadas en equiparar mejoría de la calidad de la enseñanza con reducción de costos, los docentes son sometidos cada vez más al rendimiento de cuentas y a ser vistos como un factor problemático, y como un “insumo costoso”, desde donde se cuestiona su rezago e incluso su exclusión del protagonismo educativo.** En consecuencia, la atención se ha desplazado a la capacitación docente en servicio; a la incorporación al ejercicio docente de diversos profesionistas sin formación pedagógica específica; al mayor peso e importancia presupuestaria concedida a la tecnología educativa (desde el texto escolar, hasta el video, la computadora y el CD-ROM); y a las modalidades de educación a distancia como una respuesta más “costo-efectiva” y de más corto plazo que la inversión en recursos humanos para el sector educativo; el auge de las propuestas de autoaprendizaje y autoevaluación a través de módulos y materiales autoinstructivos de todo tipo; la continuada ausencia de los educadores en la definición, información y discusión de políticas y reformas educativas, sobre todo para analizar y hacer propuestas en torno a la cuestión docente¹³⁴.

Elementos que apuntan a generar un ambiente creciente de desconfianza hacia el educador, hacia el sistema de formación docente, en su capacidad y competencia para hacerse cargo profesionalmente de su tarea, lo cual devalúa al educador en su autoconcepto. Pero al mismo tiempo, paradójicamente, envuelve a los educadores a pensarse a sí mismos como “antorchas del saber” y a no poder reconocer y admitir, la propia ignorancia y la necesidad de continuar aprendiendo; sacando a flote sus mecanismos de justificación y resistencia al cambio, a la crítica, a la incorporación de nuevas modalidades educativas, al intercambio con sus colegas y al trabajo en equipo.

¹³³ Perrenoud, Philippe. “The Teaching Profession Between Proletarianization and Professionalization: Two Models of Change”, in *Prospects*, No. 99, Vol. XXVI, UNESCO, Geneva, September. Citado por Torres, Rosa María. Op. cit., pág. 3

¹³⁴ Torres, Rosa María. Op. Cit., págs. 5-6.

No obstante, todo esto también significa que el profesorado no tiene el monopolio del saber y en muchas acciones su labor ha sido rebasada por nuevas opciones, por tanto, ha de estar dispuesto a reconocer que ejercer la profesión educativa supone estar sujeto a una constante evaluación externa asistemática y a una cada vez mayor exigencia en la calidad de su trabajo¹³⁵. Obviamente, este contexto influye en la formación de un determinado concepto social, y en la justificación política de deterioro salarial. A pesar de que los problemas del entorno social como pobreza, desnutrición, desempleo, etc., hacen más difícil y compleja la tarea de enseñar.

Por otra parte, hay una serie de fenómenos y acciones que permiten explicar con mayor detenimiento el paulatino abandono y desvalorización social a que se ve sujeta la formación y práctica docente. La feminización de la docencia, característica de Latinoamérica, no puede ser vista ya simplemente como expresión del avance de oportunidades educativas y laborales de la mujer, sino como un reflejo más de la desvalorización social de la enseñanza como opción laboral. El cierre del departamento de formación docente, en 1995, dentro de la sede de UNESCO, en París, en momentos en que se preparaba la 46 Reunión de la Conferencia Internacional de Educación dedicada al tema docente¹³⁶, es un elemento palpable de lo mencionado.

Además, la incidencia protagónica del Banco Mundial en la definición de políticas y agendas, impuestas a los paquetes de reforma educativa de los países en desarrollo como el nuestro, parten de la premisa de que los educadores, su formación y remuneración tienen escasa incidencia sobre el aprendizaje de los alumnos. A partir de una serie de estudios, los técnicos del Banco Mundial han llegado a la conclusión de que el aprendizaje sería el resultado de la presencia de una serie de “insumos” (inputs), en el siguiente orden de importancia:

- 1.- bibliotecas
- 2.- tiempo de instrucción
- 3.- tareas en casa
- 4.- textos escolares
- 5.- conocimiento del educador

¹³⁵ Imbernón, Francisco. Op. Cit., pág. 26.

¹³⁶ Cfr. Torres, Rosa María. Op. Cit., págs. 15-31.

6.- experiencia del educador

7.- laboratorios

8.- salario del educador

9.- tamaño de la clase¹³⁷.

Desde luego, estas visiones de la educación y del aprendizaje definidas por economistas para ser implementadas por educadores, recaen en una postura instrumentalista y de argumentos endebles, que no contribuyen en nada al enriquecimiento, transformación e innovación de la enseñanza, el aprendizaje y la profesionalización docente. En cambio, justifican políticas y posturas preconcebidas, aunque cuestionadas, son practicadas dentro del campo educativo.

En este sentido, **a la par de la desvaloración de la labor docente y de los procesos de formación y profesionalización del profesorado, se encuentra el énfasis sobre la tecnología educativa y el texto escolar, como recursos que supuestamente compensan las debilidades docentes**, pero que a la vez permite obviar:

- La necesidad de invertir en formación y profesionalismo docente, en tanto textos, manuales, y guías, están pensados para orientar paso a paso tanto los contenidos como la metodología de la enseñanza.
- La necesidad de una reforma curricular integral en tanto los textos escolares serían, en sí mismos, la expresión del currículo.
- La consigna de que “los programas de educación a distancia para la formación docente en servicio (e inicial) resultan típicamente más costo-efectivos que los programas residenciales”, por lo cual dicha tentativa está siendo traducida en el impulso mundial de programas de capacitación docente basados en el uso de correspondencia, materiales impresos, radio, video y televisión.

Por lo demás, tampoco podemos situarnos en el otro extremo de descalificar y competir con el auge de estas nuevas opciones, por el contrario, estamos en posibilidad de adecuarlas y utilizarlas como elementos complementarios de nuestra práctica y formación, sin que necesariamente establezcamos una disyuntiva y rechazo, porque en nada reivindican nuestra responsabilidad de participar, opinar, criticar, debatir, proponer y estar informado.

¹³⁷ Ibidem. Pág. 32.

En un momento en que la información y el conocimiento son fuentes de legitimidad e impacto para la enseñanza.

Por lo tanto, **la posibilidad del cambio en la profesionalización de la enseñanza no puede darse a partir de la añoranza de estereotipos y modelos pedagógicos del pasado, sino en la redefinición del sentido y significado de la profesión desde los propios agentes, lejos de posturas místicas, pero firme en sus convicciones y críticos ante el nuevo momento histórico que se vive, quien además se confronta con otros profesionales para interpelar sus propios argumentos y los de su misma comunidad.**

En suma, **hablar del posgrado como elemento de profesionalización implica para el sujeto que asume la experiencia, la posibilidad de tener diferentes miradas de la realidad, permite apropiarse de saberes, habilidades, valores, así como la oportunidad insustituible de dialogar, de trabajo conjunto y de autocrítica, que haga posible la reflexión y resignificación de la enseñanza.** Por tanto, el desarrollo profesional tiene que ver con los conocimientos existentes o con las concepciones y orientaciones conceptuales sobre el trabajo docente, con los procesos de la formación inicial, con los requisitos de acceso a la profesión, con el estatus y las condiciones de trabajo, con la actualización y formación permanente, con la política educativa y los mecanismos de evaluación del quehacer docente, que inciden en la actitud profesional del profesorado y, consecuentemente, en los aprendizajes escolares y de la actividad innovadora y de cambio en la escuela.

De ahí que, es momento de explorar el punto de vista de los actores y sujetos participantes del posgrado, quienes dan vida y contenido a este proyecto, a partir de sus particulares puntos de vista, los cuales muchas veces no exclusivamente forman parte de sus intereses personales sino también responden a exigencias y demandas de las propias políticas educativas con respecto a la formación de profesores, las cuales generan necesidades y requerimientos a cubrir por los educadores. De este nos ocupamos en los siguientes dos capítulos.

CAPITULO III

EXPECTATIVAS DE PROFESIONALIZACIÓN EN ESTUDIANTES DE POSGRADO

En el presente capítulo se expone, a partir de la vinculación metodológica del referente empírico con las unidades de estudio, la caracterización del tipo de expectativas y demandas profesionales, con lo cual nos acercamos a profundizar teóricamente el problema de la profesionalización en estudiantes que acceden a experiencias de formación en el posgrado.

3.1. - HORIZONTE DE APERTURA

De acuerdo a Gadamer, intentar comprender es exponerse a los errores de las opiniones previas, que no se comprueban en las cosas mismas. Elaborar los proyectos adecuados a las cosas que como proyectos son anticipaciones que deben confirmarse en las cosas, esa es la tarea constante de la comprensión. El intérprete no se dirige directamente a los textos desde las opiniones previas, debe examinar esas opiniones en cuanto a su origen y pertinencia.¹³⁸

Así también, el que quiere comprender un texto realiza siempre un proyectar. Situación que implica una posición que limita las posibilidades de ver. Por esto, al concepto de situación le pertenece el concepto de horizonte. Horizonte que significa un ámbito de visión que encierra lo que es visible desde un determinado punto. El horizonte es algo en lo que hacemos camino y hace él camino con nosotros, se desplaza al paso de quien se mueve, incluso el horizonte del pasado esta en continuo movimiento.

Porque para comprender una tradición se requiere de un horizonte histórico. El nos permite desplazarnos a una situación cualquiera. Pero desplazarse no es apartar la mirada de uno mismo. Uno tiene que traerse así mismo hasta esta otra situación.

Por lo tanto, comprender es siempre el proceso de fusión de estos presuntos horizontes para sí mismos.¹³⁹

¹³⁸ Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y método I*. Sígueme, Salamanca, España, 1991. pág;335.

¹³⁹ *Ibidem*,pág;337.

Bajo este contexto, advertimos que el conocimiento se produce y se trasmite socialmente en el proceso en que los hombres interactúan para resolver necesidades materiales y espirituales. La ciencia no surge por generación espontánea ni es producto de la imaginación o creatividad aislada del investigador. La ciencia es un producto histórico-social y sus desarrollos obedecen a determinantes sociales, supone un cierto nivel de abstracción y está compuesta por un conjunto de leyes que presiden el movimiento del pensar en su búsqueda de una verdad objetiva.

La historicidad del conocimiento y del pensamiento se muestra en toda la trayectoria de los cambios que experimenta el objeto de conocimiento, las etapas de su aparición y desarrollo. La misión del pensamiento es reproducir el proceso histórico en toda su complejidad.

Esta tarea investigativa no es sólo la aplicación mecanicista y prescriptiva de modelos preestablecidos dentro de la investigación social. Por el contrario **toda investigación se define a partir de procesos que dependen del ¿qué investigar? y ¿hasta donde investigar? y nunca por la aplicación de una serie de pasos o etapas previamente definidas.**

En este sentido es que recurrimos a la hermenéutica no sólo como enfoque de investigación sino como una filosofía de la interpretación (a la manera de Gadamer y Ricoeur) que nos ofrece la oportunidad de plantear una concepción alternativa del proceso de interpretación. Por supuesto, sin olvidar que la tradición hermenéutica nos remite a un conjunto de posiciones epistemológicas que comparten la tesis de que las ciencias sociales tienen una finalidad, metodología y fundamentación diferentes a las de la ciencia natural. A diferencia de éstas, las ciencias sociales no buscan explicar y predecir las acciones sociales sino interpretar su sentido. En ellas se recurre a una suerte de "experiencia interna", en la que las vivencias del sujeto, su "experiencia vital" es determinante para la comprensión de los acontecimientos.¹⁴⁰

También, es necesario reconocer que **el problema de estudio resulta de una elaboración que se realiza a partir de cierta teoría y horizonte empírico que se toma como ámbito que proyecta directa o indirectamente el horizonte del intérprete de quien propone y construye el problema de investigación.** Construcción que no es arbitraria porque se sustenta en teorías y prejuicios que conforman cierta tradición.

¹⁴⁰ Velasco, Ambrosio. *La hermeneutización de la filosofía de la ciencia contemporánea*. UNAM-FCE, Dianoia, México, 1995, pág:8-9.

La teoría no sólo está en la elaboración del problema a estudiar sino también en la selección y uso de una metodología, en la toma de datos, en la forma en que se analizan e interpretan los procesos, e incluso en las conclusiones que se elaboren; esto es, la teoría no sólo funge como el marco teórico sino que a la vez es parte constitutiva del proceso mismo de la investigación. Las concepciones y definiciones que podemos encontrar sobre la “teoría” son diversas e involucran una serie de tradiciones epistemológicas que tanto la problematizan como le definen diferentes sentidos, niveles y usos. Sin embargo comparto la opinión de Josefina Granja en cuanto a que **la teoría es un ejercicio de reflexión sobre el conocimiento construido**, el cual es un punto en común presente en diversos planteamientos: en Foucault y la “ontología crítica de nosotros mismos”, la “reflexibilidad epistemológica” de Bourdieu, el “monitoreo reflexivo de la acción” en Giddens, “observación de segundo orden” en Luhmann, “deconstrucción de las significaciones” en Derrida¹⁴¹.

El problema no es algo que se presenta de manera clara ni directa, implica cierta abstracción y selección, lo cual, no es otra cosa que significarlo desde alguna teoría en constante elaboración; además esto nos revela que este proceso de comprensión, explicación e interpretación del problema es un movimiento de permanentes aproximaciones entre situaciones particulares y generales e inversamente. No un círculo vicioso sino simplemente una reconstrucción en forma de espiral abierta a otro tipo de interpretaciones.

Los datos son desde vivencias, discursos, libros, fechas, palabras, observaciones y documentos que hacemos textos de análisis para la interpretación del fenómeno.

En la investigación como en toda experiencia esta presente la estructura de la pregunta. Desde esta postura, no se hace experiencia sin la actividad del preguntar.¹⁴² **Es importante que toda pregunta tenga un sentido. Sentido como orientación.** El sentido de la pregunta, da la dirección que puede adoptar la respuesta. Con la pregunta lo preguntado es colocado bajo una determinada perspectiva.¹⁴³

¹⁴¹ De Alba, Alicia (coord.). *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*. Plaza y Valdés Editores, México, 2000, p. 27

¹⁴² Gadamer, Hans-Georg. Ob.cit. pág;439.

¹⁴³ Ibidem, pág;439.

Preguntar quiere decir abrir. La apertura de lo preguntado consiste en que no está fijada la respuesta. **Pero también la pregunta debe ser limitada.** Porque una pregunta sin horizonte es una pregunta en vacío.

Por este mismo, **en esta investigación nos preguntamos ¿qué pasa con la profesionalización del docente normalista en el contexto de modernización educativa? y ¿cuáles son los sentidos que se le otorgan a la profesionalización docente desde estudiantes de posgrado en el Estado de México?**

Esta pretensión, desde luego, nos lleva analizar la proyección que ha tenido la política de profesionalización docente en nuestro país, sus concepciones y manifestaciones en diferentes momentos, para permitirnos llegar a interpretar sus límites, posibilidades y resultados. Esto, con el fin de poder discutir una concepción alternativa de la profesionalización docente propia de la tradición normalista en sus condiciones y posibilidades. Sin embargo, estas inquietudes también nos comprometen a seguirnos preguntando, sobre todo porque el preguntar significa pensar. Ello supone que, el que quiera pensar tiene que preguntarse.¹⁴⁴

En suma, el que un texto sea objeto de la interpretación, quiere decir que plantea una pregunta al intérprete. Comprender un texto quiere decir comprender esa pregunta, lo cual ocurre cuando se gana el horizonte hermenéutico y éste es ahora el horizonte del preguntar, desde donde se determina la orientación del sentido del texto.¹⁴⁵

Asimismo comprender una pregunta quiere decir preguntarla. Comprender una opinión quiere decir entenderla como respuesta a una pregunta.¹⁴⁶ **No hay historia de los problemas, sino siempre preguntas al principio. Un problema no está ahí, una pregunta sí.**

3. 2. SOBRE LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA

La problemática de estudio se sitúa en una **perspectiva cualitativa, debido a que se advierte la existencia de múltiples realidades sobre las que no es posible generalizar y donde cobra relevancia, el significado que los sujetos asignan a sus acciones y el contexto en que estas se desarrollan, desde las cuales se expresa la importancia para comprender y**

¹⁴⁴ Gadamer, Hans-gorg. Ob,cit, pág;453.

¹⁴⁵ Ibidem, pág;448.

¹⁴⁶ Ibidem, pág;454.

reconstruir su significado¹⁴⁷. Particularmente se acude a retomar algunos elementos que se sustentan desde la tradición hermenéutica para quien lo “interpretativo” se relaciona con el tipo de investigación que centra su interés por el significado humano en la vida social, en su dilucidación y exposición por parte del investigador. Por ende, advertimos que con el desarrollo de la investigación educativa no sólo se amplía el conocimiento sino también nos lleva a seleccionar y jerarquizar los problemas prioritarios, para generar distintas opiniones de solución para abordarlos. El estado en que se encuentra la investigación educativa es un campo en proceso de constitución e implica una variedad de posiciones epistemológicas, metodológicas, objetos de estudio, líneas de investigación, formaciones diversas de los sujetos que investigan, así como diferentes condiciones institucionales en que se realiza la actividad.

De este modo, **los alcances y limitaciones del trabajo dependen tanto del tipo de preguntas que nos planteamos y deseamos contestar, como del contexto al cual nos referimos y de la forma en que se piensa argumentar, para finalmente poder establecer la estrategia metodológica que permita cubrir nuestras expectativas.** Vale decir, “la metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas”¹⁴⁸, en función de nuestras expectativas de investigación y del nivel de profundidad con que se piensa realizar el abordaje del objeto de estudio, según el tipo de referentes teóricos, empíricos y metodológicos de los cuales se emplean.

Por mi parte, la orientación teórica-epistemológica que deriva del enfoque¹⁴⁹ hermenéutico me sugiere partir de “anticipaciones de sentido” que sirvan de base para poder definir posibles caminos de indagación y perfilar posteriores procesos de argumentación e interpretación. Estas anticipaciones de sentido son resultado de nuestras ideas previas y de la concepción inicial que poseemos para el abordaje de nuestro objeto de estudio, con ellas se expresa la fusión de mi horizonte de actor y de mi horizonte de intérprete, producto de la tradición histórico-social que

¹⁴⁷ Cfr. Ruiz, José Ignacio. *Metodología de la Investigación cualitativa*. Universidad de Deusto Bilbao, 2ª. Edición, España, 1999.

¹⁴⁸ Taylor, S y Bogdan, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós, Barcelona, 1996, p. 15.

¹⁴⁹ En el trabajo nos referimos indistintamente a la hermenéutica como enfoque o perspectiva, en el entendido de que se puede concebir como el modo de ver un problema, no como un conjunto rígido de reglas y procedimientos. Como tal es más permeable y está más abierta al cambio...Se basan más en el acuerdo profesional acerca de lo que es posible, relevante y valioso que en la convergencia científica a propósito de lo que es verdad...(House: 1988), citado por Elizondo, Aurora. *El Campo Educativo y el Saber Científico*. En Arriarán, Samuel y Sanabria, J. Ruben (comps.). *Hermenéutica, Educación y Ética Discursiva*. Universidad Iberoamericana, México, 1995, p. 163.

nos envuelve. De esta lectura, resultan el tipo de preguntas que nos planteamos para abrir el horizonte de interpretación.

En lo particular la serie de consideraciones que guían **el proceso de investigación me llevan a preguntar si ¿ profesionalizar al docente desde la perspectiva de las reformas y políticas educativas significa también profesionalizar la docencia?, ¿cuáles han sido y cuáles son las expectativas y necesidades de profesionalización docente?, ¿cómo se vive y se otorga sentido al proceso de profesionalización desde las expectativas de los estudiantes de posgrado?, ¿qué tipo de caracterización profesional se demanda en este contexto de modernización educativa?, ¿ qué tipo de profesionalización puede responder al nuevo escenario social, educativo y pedagógico del país?.** Preguntas necesarias que motivan y orientan el proceso de búsqueda de las respuestas más aproximativas que posibiliten valorar cualitativamente el rumbo de la investigación.

Por tanto, el trabajo ha contemplado varias actividades y aspectos a desarrollar que evidentemente no son distintas e independientes entre sí sino partes del mismo proceso de investigación. Advirtiéndolo que **toda investigación tiene su propia particularidad y especificidad, configurada por la relación que se establece entre el referente teórico, empírico y metodológico.** Así que, dar cuenta de este proceso resulta ser una tarea nada sencilla. No obstante al menos estamos en posibilidad de reflexionar sobre el proceso constructivo de la investigación, mediante la enunciación y narración de los momentos representativos que han dado sentido a la estrategia metodológica y del camino recorrido en el transcurso de la investigación. Aludimos a momentos o aspectos de la investigación únicamente por motivos de organización y exposición de la misma, sin que ello quiera decir que las actividades son secuenciales y lineales. Por el momento podemos mencionar los siguientes:

- Como un primer momento se estableció la exploración, caracterización y desarrollo del proyecto de profesionalización desde tres aspectos básicos: 1) las reformas a la educación normal de 1984 y 1997; 2) las políticas recientes en la formación de profesores universitarios; y 3) la política en torno a la educación superior. Dicho acercamiento permitió reconocer y sistematizar los diferentes planteamientos sobre la formación y profesionalización del profesorado, con la intención de poder advertir las afinidades y distanciamientos conceptuales respecto del objeto de estudio. Dado que,

“la acción de conocimiento pone en contacto las determinaciones de la realidad con las determinaciones del sujeto que conoce y a medida que se avanza en el conocimiento, más del objeto hay en el sujeto y más del sujeto hay en el objeto”¹⁵⁰

- Como segundo momento se analizó la condición y situación del posgrado con la finalidad de poder explicar la relación entre las expectativas de los docentes de participación en el posgrado como un factor de movilidad laboral-profesional, y la posibilidad que representa el posgrado como oportunidad de profesionalización docente para adquirir, apropiarse y dialogar sobre diferentes saberes, habilidades, valores, y miradas de la realidad educativa, así como un ejercicio de autocrítica, reflexión y resignificación de la enseñanza. Pues resulta pertinente considerar que, “el trabajo de toda explicación consiste en proporcionar un marco de relaciones mediante las cuales convertimos una porción de lo que percibimos o nos afecta como realidad en un objeto inteligible. Porque la “realidad” no está ahí, arreglada y peinada para que le saquemos una foto, ningún dato habla por sí solo sino le hacemos hablar y no hay “evidencia empírica” que no sea evidencia construída”¹⁵¹.
- En el tercer momento se hizo necesario disciplinar y afinar la mirada respecto a lo empírico, con relación a la forma en que los estudiantes normalistas que ingresan a cursar los estudios de posgrado definen y otorgan sentido a sus expectativas y demandas de profesionalización; los motivos que mueven a los estudiantes a incursionar en experiencias de formación como el de la maestría; la serie de particularidades y especificidades de los estudiantes según las diferentes regiones consideradas del Estado de México. Todo ello, con la intención de poder caracterizar los sujetos considerados como unidad de análisis, a partir del acceso al archivo escolar, especialmente mediante la revisión del expediente escolar. De aquí la importancia de la metodología dentro del proceso de generación de conocimientos y de la posición epistemológica respecto de la relación entre la realidad que se investiga y las tareas del

¹⁵⁰ González, Jorge. “Navegar, naufragar, rescatar entre dos continentes perdidos. Ensayo metodológico sobre las culturas de hoy”. En: González, Jorge y Galindo, Jesús. *Metodología y cultura*. CNCA, México, 1994, Pág. 243.

¹⁵¹ *Ibidem*, pág. 242.

investigador. Pues “la realidad no está estructurada, es estructurable, no está ordenada, es ordenable de muy diversas maneras”¹⁵²

- En el cuarto momento, se analizó e interpretó el curso de la profesionalización docente, desde el referente empírico explorado y categorías sistematizadas, con la pretensión de contrastar el sentido y significado que los estudiantes otorgan a sus expectativas de ingreso al posgrado, el cual se constituye como elemento relevante de profesionalización del magisterio normalista, y como posibilidad de redefinir el sentido y significado de la profesión. Por ende, durante el proceso de la investigación, “los datos “puros” no existen jamás. El paso de la realidad “en bruto” se da mediante series de interpretaciones de segundo orden o de racionalidad segunda y recortes sucesivos y no siempre escalonados, a la elaboración de una realidad observable, entendida como datos + interpretación. Entonces, un observable es un sistema interpretado de relaciones entre distintas informaciones de la realidad o “datos”¹⁵³.

Estos elementos si bien no son definitivos pretenden compartir nuestra posición respecto al papel y relación de la teoría y metodología, frente a la discusión epistemológica, empírica y técnica de la experiencia de investigación, sin los cuales pudiera parecer que la generación del conocimiento fuera resultado de la casualidad o imaginación del investigador. De ahí que, a continuación atendemos con mayor detalle esta encomienda.

3.3 SOBRE EL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

Puesto que me interesa indagar los significados que el docente atribuye a su proceso de profesionalización, a partir de recuperar el discurso escrito de los estudiantes de posgrado sobre el sentido y motivos que tienen para realizar estudios de maestría. El instrumento de investigación que me pareció idóneo para incursionar en el discurso de los sujetos de investigación fue el trabajo de archivo, en este caso de manera especial el “archivo escolar”. Si bien el recurso de investigación del trabajo de archivo ha estado estrechamente vinculado a la investigación histórica, como el tipo de documento importante y clásico en la reconstrucción del fenómeno histórico. El archivo desde este punto de vista es esa forma de historia plasmada

¹⁵² Ibidem, pág. 242.

¹⁵³ González, Jorge, Op. Cit. Pág. 245.

en la palabra escrita, lo que sobrevive al paso del tiempo, a la salida de los alumnos, al retiro de los profesores¹⁵⁴, y lo que de alguna manera guarda información relevante sobre las expectativas y demandas de profesionalización de los profesores que se interesan por cursar estudios de posgrado, como la tarea que nos ocupa en esta investigación. Sin embargo habrá que considerar que los documentos que se pueden localizar en el archivo lleguen hablar por sí mismos y que únicamente a través de su acceso tenemos la posibilidad de recuperar todo lo que requerimos como investigadores, para de ahí describir y producir el texto, sin llegar a precisar el horizonte de interpretación que justifique que los documentos revisados poseen información importante para la pretensión de la investigación.

Sin duda haría falta acudir al recurso de la crítica, pues según Elsie Rockwell¹⁵⁵, la crítica permite establecer o cuestionar la autenticidad y la veracidad de algunos documentos de archivo. De lo contrario, se nos plantea el dilema de ¿cómo encontrar indicios de una historia sin huellas?, sin antes procurar afinar disciplinadamente la mirada y dejar espacio posteriormente para la imaginación, pero sin permitir que esta imaginación salga de nuestro control, para que no rebase lo probable, pero tampoco se detenga por falta de evidencia explícita. Esto es, **la revisión del archivo es una manera de encontrar indicios en los documentos, indicios que sirven para mostrar situaciones y empezar a comprender la lógica de las prácticas discursivas.**

Desde otro punto de vista, Foucault¹⁵⁶ nos advierte que el archivo es también un conjunto de palabras que traducen en caracteres visibles pensamientos constituidos antes y en otra parte, se tiene, en el espesor de las prácticas discursivas, sistemas que instauran los enunciados como acontecimientos y cosas. Es lo que hace que todas esas cosas dichas no se amontonen indefinidamente en una multitud amorfa, ni se inscriban tampoco en una linealidad sin ruptura, y no desaparezcan al azar sólo de accidentes externos; sino que se agrupen en figuras distintas, se compongan las unas con las otras según relaciones múltiples, y desde ahí, poder definir el sistema de su enunciabilidad y el sistema de su funcionamiento. Entonces, lejos de ser lo que

¹⁵⁴ Cfr. Civera, Alicia. (1999). “Desde el archivo escolar: Una historia de la escuela secundaria número uno de Toluca”, en Civera, Alicia (coord.). *Experiencias educativas en el Estado de México. Un recorrido histórico*. El Colegio Mexiquense, A.C. Toluca, México.

¹⁵⁵ Cfr. Rockwell, Elsie. “Imaginando lo no-documentado: Del archivo a la cultura escolar”, en Civera, Alicia, Escalante, Carlos y Galván, Luz Elena (coords.). (2002). *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*. El Colegio Mexiquense, A.C. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, Toluca, México, Págs.207-234.

¹⁵⁶ Cfr. Foucault, Michel. (2003). *La arqueología del saber*. Siglo XXI, México, vigésimo primera edición, Págs. 214-223.

unifica todo cuanto ha sido dicho y lejos de ser lo que nos asegura existir en medio del discurso mantenido, **el archivo es lo que diferencia los discursos en su existencia múltiple y los específica en su duración propia.**

En este sentido, **el archivo no es lo que salvaguarda, ni constituye la biblioteca sin tiempo** y sin lugar de todas las bibliotecas; como tampoco es el olvido acogedor que abre a toda la palabra nueva el campo de ejercicio de su libertad. Es el sistema general de la formación y de la transformación de los enunciados, se da por fragmentos, regiones y niveles, comienza con el exterior de nuestro propio lenguaje; su lugar es el margen de nuestras propias prácticas discursivas, para hacer que se manifieste el otro y el exterior. Establece que somos diferencia, que nuestra razón es la diferencia de los discursos, nuestra historia es la diferencia de los tiempos, nuestro yo la diferencia de las máscaras. Que la diferencia, lejos de ser origen olvidado y recubierto, es esa dispersión que somos y que hacemos. De este modo, el análisis del archivo comporta, pues, una región privilegiada: a la vez próxima a nosotros, pero diferente de nuestra actualidad, es la orla del tiempo que rodea nuestro presente, que se cierne sobre él y que lo indica en su alteridad; ya que fuera de nosotros, nos delimita.

Por otro lado, el archivo, a diferencia del monumento, es fundamentalmente un acto de impresión, es decir, de escritura; lo cual implica que el archivo hace de la memoria documento y este se constituye como memoria escrita. Ello nos plantea la posibilidad de acceder a la textura del tiempo, a connotar el desarrollo de sucesos registrables; o bien una temporalidad compleja que merece desentrañar sus modos de proceder, para visualizar el lugar que ocupan en ellos sus actores y las fuerzas del mundo¹⁵⁷.

La serie de elementos hasta aquí esbozados me conducen a poder argumentar que, **el archivo es también una forma de texto, si tomamos en cuenta que texto es todo discurso fijado por la escritura y que la fijación por la escritura es constitutiva del texto mismo.** Significa esto que todo discurso primero es pronunciado física o mentalmente, entonces toda escritura es en principio, al menos potencialmente, un habla¹⁵⁸. En otras palabras, el discurso aparece como acontecimiento en forma de lenguaje, en el entendido de que algo sucede cuando alguien habla, ya que el discurso se realiza en el tiempo y en el presente; por tanto, la instancia

¹⁵⁷ Cfr. Morales, Helí. (2000). "Archivo: Textura del tiempo", en Leal, Victoria, Montes de Oca, Alejandro, Et. Al., *Fronteras. Psicoanálisis y otros saberes*. Ediciones de la noche, México, Págs. 15-54.

¹⁵⁸ Ricoeur, Paul. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica, México, Segunda edición, Pág. 127.

del discurso es autorreferencial, pues el acontecimiento consiste en que alguien habla, alguien se expresa al tomar la palabra. Entonces, **el discurso es siempre propósito e intención de algo: se refiere a un mundo que pretende describir, expresar o representar.** En este sentido, **no se trata de buscar el acontecimiento en sí mismo,** dado que es un hecho fugaz, **sino su significado, que es lo que es perdurable.**

Por otra parte, **la escritura convierte al texto en algo autónomo con respecto a la intención del autor, ya que la fijación de la acción se convierte en una forma de poner al acontecimiento discursivo verbal y mental a salvo de la destrucción.** Por tanto, gracias a la escritura, el mundo del texto puede hacer estallar el mundo del autor. En consecuencia, ello nos plantea la posibilidad de dar cuenta del discurso-texto, a partir de **dos maneras de leer.** Mediante la lectura podemos prolongar y acentuar la suspensión que afecta a la referencia del texto y llevarla hasta el entorno de un mundo y al público de los sujetos hablantes: es **la actitud explicativa.** Pero podemos también levantar esta suspensión y acabar el texto como habla real. Esta segunda actitud es la vía de poder trasladarse aun nivel de **lectura comprensiva** que trascienda la suspensión que afecta al moviendo del texto hacia el significado. Vale decir, la otra lectura incluso no sería posible, si en primer lugar no resultara evidente que **el texto, como escritura, espera y reclama una lectura; en cuanto, el discurso tiene, no únicamente un mundo, sino otro, un interlocutor al cual está dirigido.**

La lectura interpretativa es posible porque el texto no está cerrado en sí mismo, sino abierto hacia otra cosa; leer es, en toda hipótesis, articular un discurso nuevo al discurso del texto, es una capacidad original de continuación, que es su carácter abierto. Por tanto, la interpretación es el cumplimiento concreto de esta articulación y de esta continuación. Esto es, desde el punto de vista hermenéutico se puede luchar contra el alejamiento del sentido mismo, del sistema de valores sobre el cual el texto se establece, en este sentido, **la interpretación, acerca, iguala, convierte en contemporáneo y semejante, lo cual es verdaderamente hacer propio lo que en principio era extraño.** La apropiación pierde entonces su arbitrariedad, en la medida que es la reasunción de aquello mismo que se halla obrando, que esta en trabajo, es decir, en parto de sentido en el texto. El decir del hermeneuta es un re-decir, que reactiva el decir del texto. De aquí resulta que, la lectura es ese acto

concreto en el cual se consuma el destino del texto. En el corazón mismo de la lectura se oponen y concilian indefinidamente la explicación y la interpretación¹⁵⁹.

3.4 SOBRE EL ENCUENTRO CON EL DATO EMPÍRICO

La recuperación y acceso al dato empírico se efectuó a partir de la revisión de 171 expedientes escolares de estudiantes de maestría en ciencias de la educación de la promoción 2000 – 2002 del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, considerando las Divisiones Académicas de Chalco, Ecatepec y Tejupilco, así como su Sede Central Toluca. Para el primer momento se consideraron los 171 expedientes en su condición de aspirantes, y para el segundo momento únicamente se retomaron 36 instrumentos de seguimiento de egresados particularmente de la División Chalco.

En dicha revisión **se puso especial énfasis en algunos documentos que integran el expediente escolar como en el caso del formato de solicitud de inscripción, currículum vitae, carta de exposición de motivos, planteamiento del problema educativo, formato de entrevista, y texto analítico, así como el instrumento correspondiente al seguimiento de egresados.** Documentos **a partir de los cuales se pudo recuperar una diversidad de informaciones** sobre los estudiantes de maestría de las regiones consideradas, especialmente **sobre su condición profesional, laboral y social;** informaciones que se sistematizaron y concentraron en cuadros de doble entrada como el que se incluye en el anexo No. 1.

Desde luego, la tarea sustantiva no ha sido el acceso al documento en sí, sino la posibilidad de articular las diferentes informaciones y fuentes con las interrogantes de investigación, dado que la particularidad de las fuentes únicamente permitió el encuentro con el dato empírico en función de la siguiente lógica de las fuentes.

El formato de solicitud de inscripción. De este documento se pudo recuperar información general de cada uno de los participantes, particularmente de su condición personal, laboral, profesional y económico-social.

Currículum vitae. Este documento nos brindó información clave a cerca de la situación profesional de los estudiantes, aunque de manera especial para el propósito de

¹⁵⁹ Ricoeur, Paul. (2000). Op. Cit. Págs. 140-147.

investigación, permitió rastrear la historia de formación de los docentes normalistas que ingresan a cursar estudios de maestría.

Carta de exposición de motivos. De esta fuente se pudieron extraer la serie de motivos, intereses y expectativas que los docentes mencionan sobre su ingreso al programa de maestría, los cuales van desde lo profesional, laboral e incluso económicos.

Planteamiento del problema educativo. Con este documento se pudo acceder a las inclinaciones de investigación de los participantes, sus afinidades temáticas, disciplinarias, autores y niveles educativos desde donde se problematiza la práctica docente.

Formato de entrevista y texto analítico. A partir de estas fuentes se pudieron recuperar algunos argumentos y fundamentos sobre la situación profesional, laboral y personal de los docentes. Cabe indicar que no en todas las Divisiones y Sede del Instituto se incluyen ambos documentos, en algunas únicamente se considera alguno de los dos, aunque la funcionalidad institucional de ambos documentos es la misma, a saber, proporcionar información complementaria sobre la condición profesional de los aspirantes.

Instrumento de seguimiento de egresados. De esta fuente se consideraron diversas informaciones sobre los estudios de posgrado realizado, la situación ante la obtención del grado académico, la productividad académica, la actividad de actualización, difusión y extensión académica, movilidad laboral, valoración del desempeño profesional e impacto de los estudios de maestría en la actividad profesional.

3.5 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Para el análisis e interpretación de la información fue importante diferenciar las **categorías teóricas** (profesionalización, intensificación, proletarización, profesionalidad, desprofesionalización, etc.) de las **categorías empíricas** (la profesionalización como preparación y desarrollo profesional, la profesionalización para adquirir mayor eficiencia y desempeño docente, la profesionalización para mejorar y transformar la práctica docente, y la profesionalización como actualización académica profesional), las cuales se relacionaron, contrastaron y triangularon para definir **categorías analíticas** (la profesionalización como consumo cultural, el profesional usuario consumista, el profesional intelectual reflexivo y profesional estratégico), las cuales permitieron cumplir

nuestro propósito de arribar y discutir los significados y sentidos de la profesionalización docente en estudiantes de posgrado y no sólo describir el escenario o quedarse atrapado en el discurso teórico o en el discurso empírico. Por ello, fue pertinente aclararnos dos situaciones relevantes:

- El debate sobre el significado y sentido
- La función interpretativa del distanciamiento en la búsqueda del sentido

3.5.1. El debate sobre el significado y sentido

En este aspecto partimos de la premisa de que **el significado**, “no se deriva (exclusivamente) de los procesos mentales sino de procesos de interacción, los individuos aprenden los significados de los objetos durante el proceso de socialización, ya que se tienen diferentes significados (expectativas) de un mismo concepto” y **el sentido** se otorga de manera intencional y racional por el sujeto cognoscente para orientar nuevas posibilidades de actuación, construcción y significación, es decir, hacer una cosa o dejarla de hacer lleva implícito un sentido.

No obstante, se retomaron otra serie de elementos y argumentos para reforzar esta situación. Es el caso de la perspectiva de Bajtín quien nos habla de la integración de voces distintas en una misma discursividad, donde es posible encontrar resonancias de voces provenientes del ámbito familiar, escolar o incluso de instancias académicas especializadas, aunque la tradición y discurso de los maestrantes sea la voz prevaleciente para analizar el complejo proceso de apropiación y significación de sus experiencias en el posgrado.

Para este mismo autor¹⁶⁰, un sentido descubre sus honduras al encontrarse y toparse con otro sentido ajeno: entre ellos se establece una especie de diálogo, que supera el carácter cerrado y unilateral de ambos sentidos, de ambas culturas. Desde luego sin las preguntas propias, serias y auténticas no puede ser comprendido lo otro y lo ajeno. Pues la verdad no es el atributo del propio ser, sino del ser conocido y dicho.

De este modo, el sentido tiene carácter de respuesta. El sentido siempre contesta ciertas preguntas. Aquello que no contesta nada se nos presenta como falta de sentido, como sacado del diálogo. Sentido y significado. El significado es sustraído del diálogo,

¹⁶⁰ Bajtín, Mijaíl M. (2000). *Yo también soy (Fragmentos sobre el otro)*. Taurus la huella del otro, México, págs. 159-163.

convertido deliberadamente, convencionalmente en abstracto. Posee una potencialidad de sentido.

Sin embargo, el sentido es potencialmente infinito y puede actualizarse únicamente al tocar otro sentido (ajeno), aunque se trate de una pregunta en el discurso interior de aquél que comprende. Un sentido actual no pertenece a un solo sentido singular, sino a dos sentidos que se encontraron y entraron en contacto. No puede haber un “sentido en sí”: el sentido existe tan solo para otro sentido, esto es, existe únicamente junto a él. Es por eso que no puede haber un primer sentido o un último sentido, sino que este se aloja entre los sentidos, siendo un eslabón en la cadena semántica. En la vida histórica, esta cadena crece infinitamente y por eso cada eslabón aislado se renueva todo el tiempo como si volviera a nacer.

En esta postura bajtiniana, ser quiere decir comunicarse. La muerte absoluta (el no ser) es permanecer sin ser escuchado, sin ser reconocido, sin ser recordado. Ser significa ser para otro y a través del otro, para sí mismo. El hombre no posee un territorio soberano interno, sino que siempre y por completo se encuentra en la frontera; al mirar en su interior, mira a los ojos del otro, o bien a través de los ojos del otro. Por lo tanto, el sentido no nace y no muere; la serie semántica de la vida, esto es, la tensión cognoscitiva y ética de la vida desde su mismo interior no puede ser iniciada ni concluida. La muerte no puede ser la conclusión de esta serie semántica, es decir, no puede obtener la significación de una conclusión positiva. No existe nada absolutamente muerto; cada sentido tendrá su fiesta de resurrección¹⁶¹.

Además, escuchar a Bajtín¹⁶² supone comprender que ni el sujeto, ni la identidad, ni las identificaciones son independientes de las operaciones discursivas que de una o de otra forma las producen, y que las naciones, lo que llamamos “cultura” y los individuos estamos hechos de discursos y respondemos a interpelaciones.

Las voces bajtinianas deben entenderse en un sentido muy preciso: la relación dinámica entre prácticas significantes, y las posiciones de sujeto inscritas en los enunciados. Esto es, la relación entre la producción de sentidos, donde el sentido y el significado se entienden como formas de articular valores o acontecimientos.

¹⁶¹ Bajtín, Mijaíl M. (2000). Ob. Cit. Pág. 116

¹⁶² Cfr. Zabala, Iris M. (1996). Escuchar a Bajtín. Montesinos, España.

Este fue el móvil de nuestra “mirada” y lectura, “escuchar” las voces que “chillan”, para abordar los fenómenos que expresaban las expectativas, motivos e intereses de los estudiantes de posgrado sobre sus procesos de profesionalización. Sospechando de los relatos maestros (discursos escritos), de los significados y sentidos inscritos en los textos y documentos del expediente escolar, para pensar, reflexionar y escribir nuestra propia interpretación del fenómeno. Vale decir, el texto es un proceso y nunca un producto finalizado de intersecciones de superficies textuales donde podemos “leer” otros textos culturales. Esta serie de planteamientos que se han abordado y argumentando en algunos autores como “textualidad” (Barthes), “intertextualidad” (Julia Kristeva), “transtextualidad” (Gerard Genette), “dialogía” (M. Bajtín), e indudablemente, los textos acaban, pero no terminan, solo terminan cuando ya no tienen vigencia los proyectos que enmarcaban¹⁶³.

En la óptica de Bruner¹⁶⁴, nuestra participación en la cultura evita quedarnos en la subjetividad, en tanto el significado se hace público y compartido. Nuestra forma de vida, adaptada culturalmente, depende de significados y conceptos compartidos, y depende también de formas de discurso compartidas que sirven para negociar las diferencias de significado e interpretación. De modo que, los significados no nos sirven de nada al menos que se compartan con los demás.

El significado que los participantes en una interacción cotidiana atribuyen a la mayor parte de los actos depende de lo que se dicen mutuamente antes, durante o después de actuar; o de lo que son capaces de presuponer acerca de lo que el otro habría dicho en un contexto determinado. Es decir, el significado de la palabra se encuentra estrechamente determinado por el tren de acción en que ocurre, de igual forma en que el significado de la acción sólo puede interpretarse en función de lo que los actores dicen que pretenden. En nuestro caso se consideró el punto de vista de los maestrantes en dos momentos: en sus expectativas y proyectos de profesionalización como aspirantes de la maestría, y en sus puntos de vista y apreciaciones como egresados de su experiencia en el posgrado.

¹⁶³ Zabala, Iris M. (1996). Ob. Cit. Pág. 140.

¹⁶⁴ Bruner, Jerome. (2000). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial, Madrid, España, págs. 27-34.

De ahí que, el sentido resulta efectivamente producido por esta circulación, como sentido que remite al significante, pero también sentido que remite a lo significado. O sea, el sentido es siempre un efecto¹⁶⁵, construcción y significación.

3.5.2. La función interpretativa del distanciamiento en la búsqueda del sentido.

Asimismo, resultó importante en el proceso de interpretación considerar los elementos que plantea Ricoeur¹⁶⁶, respecto de la función interpretativa del distanciamiento en ese proceso de explicación y comprensión de la acción. En tanto, el texto no es solo un caso particular de comunicación humana; es el paradigma del distanciamiento en la comunicación y, por eso, revela un rasgo fundamental de la historicidad misma de la experiencia humana: que es una comunicación en y por la distancia. De lo contrario, en nuestro papel de investigador e intérprete corremos el riesgo de quedarnos atrapados en la práctica y coherencia de la actitud metodológica, perdiendo de vista la complejidad ontológica de la realidad estudiada; o bien, optamos por el privilegio de la verdad, pero entonces descuidamos o renunciamos a la objetividad de la investigación. En otras palabras, ¿cómo desprendernos o liberarnos de nuestros prejuicios siendo sujetos y objetos de investigación?; **distanciándonos** mediante la definición de categorías teóricas, empíricas y analíticas, lo cual permita, realizar triangulaciones, reflexiones y análisis con la intención de no caer en un distanciamiento alienante (quedarse atrapado) frente al referente teórico, empírico o metodológico, que condicione, limite o invalide la consistencia, validez y congruencia de los alcances y límites considerados en la investigación.

De acuerdo con Ricoeur, este concepto de distanciamiento es el correctivo dialéctico del de pertenencia, puesto que nuestra manera de pertenecer a la tradición histórica es hacerlo en la condición de mantener una relación de distancia que oscila entre el alejamiento y la proximidad. Por ello, interpretar es hacer próximo lo lejano (temporal, geográfico, cultural, espiritual). La mediación a través del texto es, en este aspecto, el modelo de un distanciamiento que no sería simplemente enajenante, o alienante, sino creador con sentido y significación que exprese la postura del autor, así como también, permita observar el

¹⁶⁵ Deleuze, Gilles. (2001). *Lógica del sentido*. Paidós, España, pág. 88-89

¹⁶⁶ Ricoeur, Paul. (2002). Ob. Cit.

contenido y estructura del texto, pero no, la psicología de las fuentes o referentes consultados.

En este sentido, el discurso es siempre a propósito de algo un acontecimiento: se refiere a un mundo que pretende describir, expresar o representar. De esta manera se puede advertir esta dialéctica del acontecimiento y del sentido, en cuanto, si todo discurso se realiza como acontecimiento, todo discurso se comprende como significado. Dado que, lo que se quiere comprender no es el acontecimiento, hecho fugaz, sino su significado que es lo perdurable. Lo que el texto significa ya no coincide con lo que el autor quiso decir. Significado verbal, es decir, textual, y significado mental, es decir, psicológico, tienen desde ahora destinos diferentes. Así que, tanto desde el punto de vista sociológico como psicológico, el texto debe poder descontextualizarse para que se le pueda recontextualizar en una nueva situación: es lo que se puede lograr con el acto de leer¹⁶⁷ e interpretar. El lector prolonga este carácter fundamental de todo discurso de estar dirigido a alguien. Entonces, la comprensión es tanto desapropiación como apropiación en el nivel del texto, de sus estructuras, de su sentido y de su referencia. En todos los niveles del análisis, el distanciamiento es la condición de la comprensión.

Por otro lado, es necesario considerar los cuatro criterios de textualidad que propone Ricoeur que se derivan de la acción significativa.

1) La fijación de la acción. La acción significativa es un objeto para la ciencia y la investigación interpretativa bajo la condición de un tipo de objetivación equivalente a la fijación del discurso por la escritura. Esto es, de la misma manera que la fijación por la escritura se hace posible por una dialéctica de exteriorización intencional, inmanente al propio acto de discurso, como el caso de una carta de exposición de motivos de ingreso a una maestría; una dialéctica semejante dentro del marco del proceso de transacción e interpretación permite que el significado de la acción se desprenda del acontecimiento de la acción.

2) La autonomización de la acción. En la misma forma en que un texto se desprende de su autor, una acción se desprende de su agente y desarrolla sus propias consecuencias. Esta autonomización de la acción humana constituye la dimensión social de la acción. Aquí el tipo de distancia que existe entre la intención del hablante y el significado verbal de un

¹⁶⁷ Ibidem, pág. 104.

texto también se produce entre el agente y su acción. Una acción deja una huella, pone su marca, cuando contribuye a la aparición de pautas que se convierten en los documentos de la acción humana. Como el hecho de los aspirantes de maestría que manifiestan su interés de ingresar a la maestría para mejorar su condición económica y laboral, o de quienes pretenden transformar e innovar su práctica profesional.

3) Pertinencia e importancia. Una acción significativa es una acción cuya importancia va más allá de su pertinencia a su situación inicial. Es decir, un texto o una obra no refleja sólo su época, sino que abre un mundo que lleva en su interior. Da cuenta no sólo de una situación cotidiana, sino de un mundo, no en el sentido cosmológico, sino en su dimensión ontológica del decir y del actuar humano. Para nuestra investigación, los proyectos de profesionalización que revelan los docentes en la realización de sus estudios de maestría.

4) La acción humana como una obra abierta. La acción humana es también algo que se dirige a una serie de indefinida de posibles lectores, cuyo significado está en suspenso. Por el hecho de abrir nuevas referencias y recibir de ellas una nueva pertinencia los actos humanos están también a la espera de nuevas interpretaciones que decidan su significación. Esto es, la acción humana esta abierta a cualquiera que sepa y quiera “leer” interpretativamente.

Por lo tanto, los deseos y las creencias presentan la característica no sólo de ser fuerzas que hacen actuar a la gente de determinadas formas, sino también la de tener un sentido, a causa del evidente bien que es el correlato de su carácter de deseabilidad. Sobre la base de estas características de deseabilidad y de bien evidente que les corresponden, es posible argumentar acerca del significado de una acción, argumentar a favor o en contra de tal o cual interpretación.

Lo que se debe comprender no es la situación inicial del discurso o lo que está oculto detrás de él, sino lo que apunta hacia un mundo posible y lo que está expuesto frente a él. Es captar las proposiciones del mundo abiertas por las referencias del texto y seguir su movimiento del sentido hacia la referencia, de lo que se dice a aquello a lo cual se refiere. La comprensión no es la captación inmediata de la vida psíquica de otros o en la identificación emocional con una intención mental. La comprensión está totalmente mediatizada por el conjunto de los procedimientos explicativos que la preceden y la acompañan. La contrapartida de esta apropiación personal no es algo que se pueda sentir: es

el significado dinámico que la explicación pone de manifiesto, con la capacidad de revelar un mundo¹⁶⁸.

3.6 ENCUADRE CONTEXTUAL

La lectura empírica del fenómeno tuvo como primer referente al magisterio de la región oriente del Estado de México, particularmente en relación a los 41 alumnos que cursaron los estudios de maestría en ciencias de la educación de la promoción 2000-2002 de ISCEEM Chalco, en sus dos modalidades, 20 alumnos de la modalidad escolarizada y 21 alumnos de la modalidad semiescolarizada; en segundo momento se tomaron como elementos de contrastación a los alumnos de maestría de las Divisiones Académicas de Ecatepec y Tejupilco, así como de la Sede Toluca en sus mismas modalidades y promoción del Instituto. Finalmente, la lectura empírica se completó con la revisión del instrumento de seguimiento de egresados particularmente de la División Chalco, para integrar la información y datos respecto a la condición profesional de los egresados.

Se tomó a esta población representativa advirtiendo que las condiciones, económicas, políticas, socio-históricas y culturales del estado y país, son generales y actúan globalmente en la población en general.

El Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) es una institución pública de posgrado dependiente del Gobierno del Estado de México, se crea por acuerdo del ejecutivo el 14 de diciembre de 1979, e inicia funciones académicas en la ciudad de Toluca el 2 de marzo de 1981. Las funciones sustantivas que se le asignan son: “la docencia, la investigación científica en materia educativa y disciplinas afines, así como la difusión de conocimientos relacionados con la educación y la cultura en general y las demás que sean acordes con sus fines”¹⁶⁹. El mismo acuerdo de creación del Instituto refiere que aparte de la Sede, el Instituto puede contar con Divisiones Académicas en otras ciudades de la entidad, de esa manera es como se crea en 1984 la División Ecatepec, en 1990 la División Chalco y en 1992 la División Tejupilco.

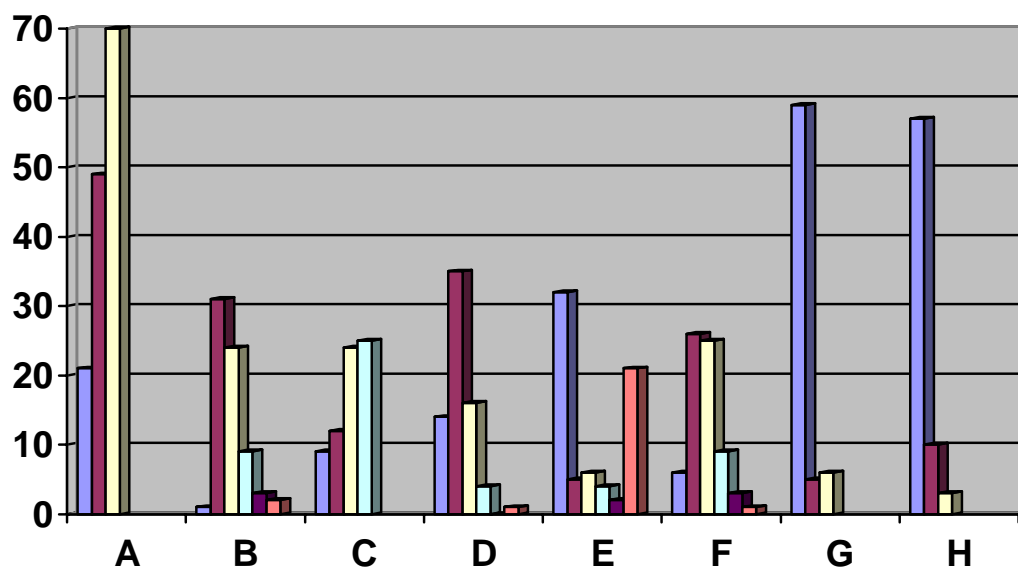
¹⁶⁸ Ibidem, págs. 183-195.

¹⁶⁹ Poder Ejecutivo del Estado de México (1979). Acuerdo del Ejecutivo del Estado por el cual se crea el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. En *documentos básicos ISCEEM*.

En el tiempo de funcionamiento del Instituto se han ofrecido diferentes programas de maestría: el programa de maestría en Investigación Educativa, Matemática Educativa, Psicología Educativa, Administración Educativa, Enseñanza Superior, Educación, y desde 1986 a la fecha el de Ciencias de la Educación, actualmente en la modalidad escolarizada como semiescolarizada.

En el caso de la modalidad escolarizada, los participantes tienen que ser profesores activos con base en el subsistema educativo estatal, debido a que reciben una plaza comisionada por parte del gobierno del Estado de México, para que se dediquen exclusivamente a la realización de sus estudios de maestría, sin perder antigüedad en el servicio durante los dos años que dura el programa. En lo general la población total que se consideró de esta modalidad presentó las siguientes características.

GRAFICA No. 1 CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN TOTAL MODALIDAD ESCOLARIZADA



ACOTACIONES:

A: GÉNERO

1) Hombres = 21

2) Mujeres = 49

3) Total = 70

B: EDAD

1) 20 - 25 = 1

2) 26 - 30 = 31

3) 31 - 35 = 24

4) 36 - 40 = 9

5) 41 - 45 = 3

6) 46 - 50 = 2

C: ESTADO CIVIL

1) Solteros = 9

2) Casados = 12

3) Solteras = 24

4) Casadas = 25

D: AÑOS DE SERVICIO

1) 0 - 5 = 14

2) 6 - 10 = 35

3) 11 - 15 = 16

4) 16 - 20 = 4

5) 21 - 25 = 0

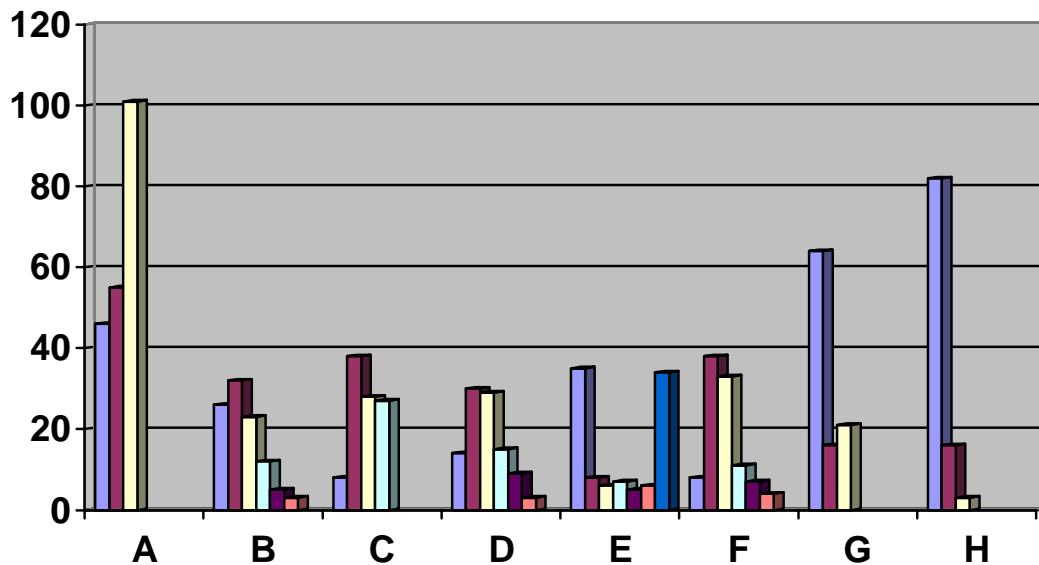
6) 26 - 30 = 1

E) AREAS DE FORMACIÓN	F) NIVEL EDUCATIVO	G: FUNCIÓN	H) FORMACIÓN INICIAL
	LABORAL:		
1) Lic. Educ. Prim. = 32	1) Preescolar = 6	1) Docente = 59	1) Normalista = 57
2) Lic. Educ. Preesc.= 5	2) Primaria = 26	2) Directivo = 5	2) Universitaria = 10
3) Lic. Psicología = 6	3) Secundaria = 25	3) Otro = 6	3) Pedagógica = 3
4) Lic. E. M. Esp. = 4	4) M. Superior = 9		
5) Lic. Pedagogía = 2	5) Normal = 3		
6) Otras = 21	6) Universidad = 1		

Como se puede apreciar, **se trata de una población constituida por el 70% de mujeres, donde la edad promedio oscila entre los 26 a 30 años en alrededor del 44% de los profesores, es decir, son generaciones jóvenes** que muestran un equilibrio en relación a la condición civil de solteros (as) y casadas (os), pero que además se refleja en los pocos años de servicio, con un 50% quienes tienen de los 6 a los 10 años. Además **el área de formación profesional predominante es la licenciatura en educación primaria con un 45 %, lo cual se traduce en que la adscripción laboral de los docentes sea en un 73% dentro de la educación primaria y secundaria, y tanto un 84% de ellos desempeñen la función docente, como un 86% sean egresados normalistas.**

Por otro lado, en la modalidad semiescolarizada existe apertura general a estudiantes-profesores del subsistema federal, estatal, universitario y particular; su actividad se orienta bajo el mismo plan de estudios y tiempo de duración de los estudios, los cuales se realizan en horario vespertino dos días entre semana y los días sábados. En este sentido la población correspondiente a esta modalidad presentó las siguientes características.

GRAFICA No. 2 CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN TOTAL MODALIDAD SEMIESCOLARIZADA



ACOTACIONES:

A: GÉNERO

- 1) Hombres = 46
- 2) Mujeres = 55
- 3) Total = 101

B: EDAD

- 1) 25 - 30 = 26
- 2) 31 - 35 = 32
- 3) 36 - 40 = 23
- 4) 41 - 45 = 12
- 5) 46 - 50 = 5
- 6) 51 - 55 = 3

C: ESTADO CIVIL

- 1) Solteros = 8
- 2) Casados = 38
- 3) Solteras = 28
- 4) Casadas = 27

D: AÑOS DE SERVICIO

- 1) 0 - 5 = 14
- 2) 6 - 10 = 30
- 3) 11 - 15 = 29
- 4) 16 - 20 = 15
- 5) 21 - 25 = 9
- 6) 26 - 30 = 3

E) ÁREAS DE FORMACIÓN

- 1) Lic. Educ. Prim. = 35
- 2) Lic. E. M. C. S. = 8
- 3) Lic. E. M. C. N. = 6
- 4) Lic. Psicología = 7
- 5) Lic. Educ. Preesc. = 5
- 6) Lic. Pedagogía = 6
- 7) Otras = 34

F) NIVEL EDUCATIVO

LABORAL:

- 1) Preescolar = 8
- 2) Primaria = 38
- 3) Secundaria = 33
- 4) M. Superior = 11
- 5) Normal = 7
- 6) Universidad = 4

G: FUNCIÓN

- 1) Docente = 64
- 2) Directivo = 16
- 3) Otro = 21

H) FORMACIÓN INICIAL

- 1) Normalista = 82
- 2) Universitaria = 16
- 3) Pedagógica = 3

Por otra parte, se puede observar que la población estudiantil de la modalidad semiescolarizada se caracteriza por tener una mínima diferencia de solo el 5% mayor de mujeres (55%) con respecto a los hombres. La edad promedio de los participantes se

eleva sustantivamente y se ubica en un 32% de ellos entre los 31 a los 35 años; en tanto, únicamente se aprecia una similitud en la condición civil de las maestras entre las solteras y casadas. Así mismo, el 60% de los participantes se encuentran entre los 6 y 15 años de servicio; en tanto **su perfil profesional se concentra en un 35% en la licenciatura en educación primaria, lo cual supone una ubicación laboral del 71% dentro de la educación primaria y secundaria, así como un 64% de ellos quienes se desempeñan como docentes y un 85% son egresados normalistas.**

Estas diferencias de modalidad representan rasgos distintivos de los estudiantes que integran una u otra modalidad, incluso las mismas diferencias regionales también remarca ciertas particularidades en cuanto a condiciones y expectativas de los sujetos, las cuales hacemos mención en adelante.

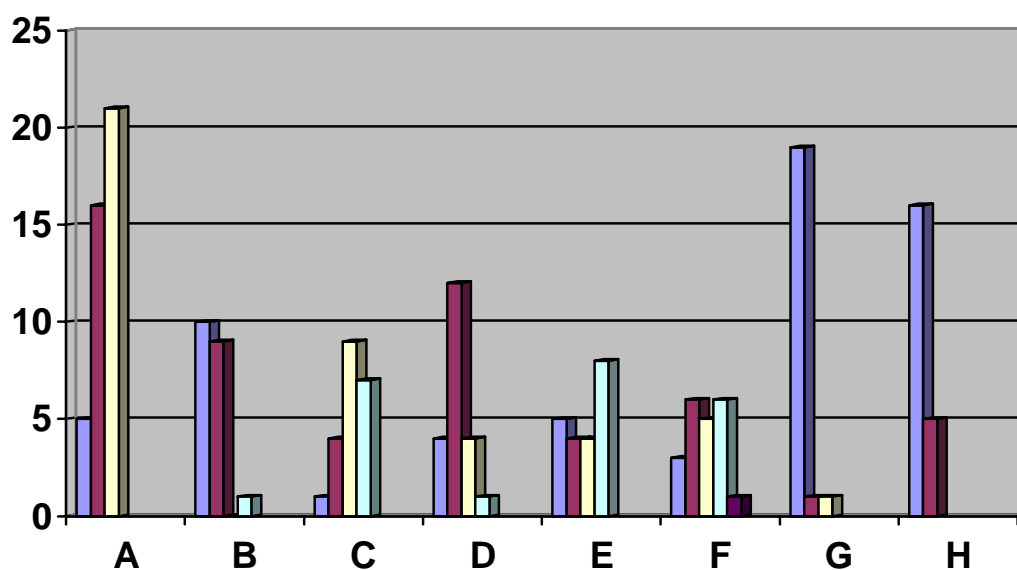
3.6.1. LA MAESTRIA DE ISCEEM CHALCO Y LA REGION ORIENTE

Los docentes que integran la población estudiantil de ISCEEM Chalco principalmente proceden de los diferentes municipios de la región oriente del Estado de México, la zona de incidencia se extiende desde la región de Nezahualcoyotl y Texcoco, continúa por los Reyes La Paz, Ixtapaluca, Valle de Chalco y Chalco, y se prolonga hasta Amecameca, Ozumba y Juchitepec, como aquellos municipios mayormente representados; incluso se extiende hasta la zona periférica del Distrito Federal como el caso de la delegación Ixtapalapa y Tlahuac. Por tanto la demanda potencial de estudiantes que acceden a la maestría de esta División son principalmente docentes egresados de las 7 escuelas normales¹⁷⁰ que se localizan en la región oriente. Es más, el desarrollo de las actividades en ISCEEM Chalco está vinculado y depende de las facilidades otorgadas por la Escuela Normal de Chalco, en cuanto a proporcionar espacios y uso de instalaciones para la realización de sus actividades académico-administrativas. En este caso, **la ubicación física de esta División** se encuentra distribuida por los espacios asignados y compartidos tanto en la preparatoria anexa a la normal, como de los espacios asignados en la propia escuela normal, situación que desde luego, **repercute** en diversos sentidos entre ellos el de la propia **concepción e identidad institucional**, pues **para**

¹⁷⁰ Me refiero a las 4 escuelas normales de Nezahualcoyotl, la normal de los Reyes la Paz, Chalco y Amecameca.

muchos de los estudiantes que ingresan y se interesan por los estudios de maestría, supone una especie de prolongación de los estudios realizados y estancia en la escuela normal; o bien mínimamente llegar a pensar que se trata de un programa de maestría ofertada por la normal de Chalco, hasta percatarse de lo contrario.

GRAFICA No. 3 CARACTERÍSTICAS DE LA MODALIDAD ESCOLARIZADA
CHALCO. 2000-2002



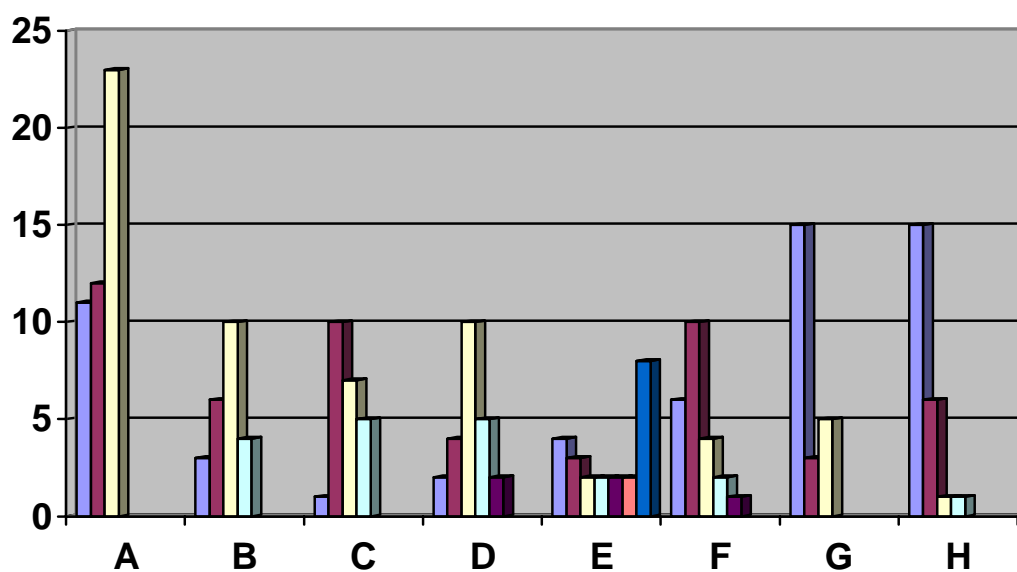
ACOTACIONES:

A: GENERO	B: EDAD	C: ESTADO CIVIL	D: AÑOS DE SERVICIO	E) AREAS DE FORMACIÓN
1) Hombres = 5	1) 26 – 30 = 10	1) Solteros = 1	1) 0 – 5 = 4	1) Lic. Educ. Prim. = 5
2) Mujeres = 16	2) 31 – 35 = 9	2) Casados = 4	2) 6 – 10 = 12	2) Lic. E. M. Esp. = 4
3) Total = 21	3) 36 – 40 = 0	3) Solteras = 9	3) 11- 15 = 4	3) Lic. Psicología = 4
	4) 41- 45 = 1	4) Casadas = 7	4) 16 – 20 = 1	4) Otras = 8
F) NIVEL EDUCATIVO	G: FUNCIÓN	H) FORMACIÓN INICIAL		
LABORAL:				
1) Preescolar = 3	1) Docente = 19	1) Normalista = 16		
2) Primaria = 6	2) Directivo = 1	2) Universitaria = 5		
3) Secundaria = 5	3) Otro = 1			
4) M. Superior = 6				
5) Normal = 1				

De las características y condiciones que podemos destacar de los estudiantes de esta División Académica son varias y aludimos a ellas según las modalidades de la maestría. En el caso de

la **modalidad escolarizada** encontramos que se trata de una población estudiantil **mayoritariamente femenina** donde las dos terceras partes son mujeres, de las cuales el **57% de ellas son también solteras**. La edad promedio de los participantes se encuentra dentro del parámetro de los 26 a 30 años, con una antigüedad en el servicio que oscila de los 6 a 10 años, es decir, se trata de una generación joven, la cual se encuentra laborando especialmente en educación primaria, educación secundaria y educación media superior. **Las áreas de formación de las cuales proceden estos docentes se concentran en las licenciaturas de educación primaria, psicología y educación media en el área de español;** así mismo una tercera parte de ellos cuenta con el antecedente de la formación **normalista**; en tanto la docencia es la función primordial que desempeñan.

GRAFICA No. 4 CARACTERÍSTICAS DE LA MODALIDAD SEMIESCOLARIZADA
CHALCO. 2000-2002



ACOTACIONES:

A: GENERO	B: EDAD	C: ESTADO CIVIL	D: AÑOS DE SERVICIO	E) AREAS DE FORMACIÓN
1) Hombres = 11	1) 26 – 30 = 3	1) Solteros = 1	1) 0 – 5 = 2	1) Lic. E. M. C. S. = 4
2) Mujeres = 12	2) 31 – 35 = 6	2) Casados = 10	2) 6 – 10 = 4	2) Lic. Educ. Prim. = 3
3) Total = 23	3) 36 – 40 = 10	3) Solteras = 7	3) 11- 15 = 10	3) Lic. E. M. Esp. = 2
	4) 41- 45 = 4	4) Casadas = 5	4) 16 – 20 = 5	4) Lic. Sociología = 2
			5) 21 – 25 = 2	5) Lic. Pedagogía = 2
				6) Lic. Psicología = 2
				7) Otras = 8

F) NIVEL EDUCATIVO

- LABORAL:
- 1) Primaria = 6
 - 2) Secundaria = 10
 - 3) M. Superior = 4
 - 4) Normal = 2
 - 5) Universidad = 1

G: FUNCIÓN

- 1) Docente = 15
- 2) Directivo = 3
- 3) Otro = 5

H) FORMACIÓN INICIAL

- 1) Normalista = 15
- 2) Universitaria = 6
- 3) Politécnica = 1
- 4) Otra = 1

Por otro lado, en la **modalidad semiescolarizada** observamos que existe un **mayor equilibrio en cuanto al género, ya que alrededor de un 50% son hombres y un 50% son mujeres; del mismo modo su edad promedio se ubica entre los 36 y 40 años**, lo cual supone que **el estado civil que predomina es el de los casados**. Por consiguiente dichos estudiantes en promedio cuentan aproximadamente de 11 a 15 años de servicio y su inserción laboral se concentra en educación primaria y secundaria; aunque también es importante advertir que **sus áreas de formación son más heterogéneas con sólo una mínima ventaja de la licenciatura en educación media en el área de ciencias sociales y de la licenciatura en educación primaria. Igualmente se observa una predominancia de la formación normalista y del desempeño de la función docente en la mayoría de estudiantes**. No obstante, como se puede corroborar **se trata de una generación con mayor rango de edad y diferencias importantes con respecto a la modalidad escolarizada**.

De lo anterior, también se desprenden las principales expectativas y demandas de profesionalización, de ellas se observa un mayor privilegio de los docentes por el desarrollo profesional, transformación de la práctica docente, eficiencia docente, la investigación educativa, la actualización e innovación educativa. En menor medida, se considera la superación personal, intercambio de conocimientos y experiencias, la formación de mejores alumnos, mejora económica-laboral y obtención de grado académico. Además las ligeras diferencias entre las modalidades únicamente se perciben en la explicitación de expectativas que aluden a los beneficios efectivos que debe arrojar la profesionalización docente, por parte de los alumnos de la modalidad semiescolarizada quienes como se mencionó anteriormente, son de mayor edad y seguramente con mayores responsabilidades y gastos familiares.

EXPECTATIVAS Y DEMANDAS DE PROFESIONALIZACIÓN EN ISCEEM CHALCO

MODALIDAD ESCOLARIZADA	MODALIDAD SEMIESCOLARIZADA
------------------------	----------------------------

1.- Preparación y desarrollo profesional	1.- Preparación y desarrollo profesional
2.- Mejorar y transformar la práctica docente	2.- Mejorar y transformar la práctica docente
3.- Eficiencia y desempeño docente	3.- Eficiencia y desempeño docente
4.- Actualización académico-profesional	4.- Interpretar e investigar situaciones educativas
5.- Innovar y aplicar conocimientos y/o propuestas pedagógicas	5.- Innovar y aplicar conocimientos y/o propuestas pedagógicas
6.- Interpretar e investigar situaciones educativas	6.- Superación personal
7.- Superación personal	7.- Intercambiar conocimientos y experiencias
	8.- Formar mejores alumnos
	9.- Mejora económico laboral
	10.- Obtener un grado académico

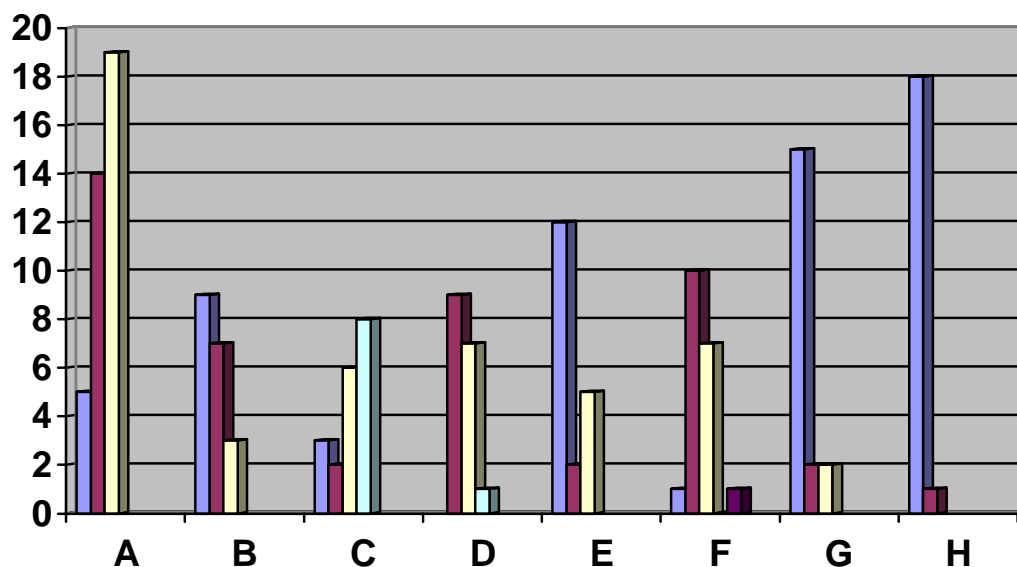
De este modo, los elementos que se constituyen como principales expectativas de profesionalización en la División Académica Chalco y región oriente del estado, son la preparación y desarrollo profesional, el mejorar y transformar la práctica docente, así como la eficiencia y desempeño docente, con ligeras variaciones entre ambas modalidades. Es el caso de la modalidad semiescolarizada donde también se hacen explícitas, las expectativas de profesionalización para formar mejores alumnos, para adquirir mejora económica laboral y para obtener un grado académico.

3.6.2. LA MAESTRIA DE ISCEEM ECATEPEC Y LA REGIÓN NORTE

La zona de influencia de la maestría de ISCEEM Ecatepec se localiza especialmente en la región norte del Estado de México, en lo particular su incidencia se circunscribe a la atención de la demanda de estudiantes que proceden de algunos municipios como en el caso de Ecatepec, Tecamac, Naucalpan, Acolman, Tezoyuca, Apaxco, Zumpango, Coacalco, Tultitlan y Cautitlan Izcalli; así como también de docentes egresados de las escuelas normales que se encuentran distribuidas en esta región. En el caso de la División Ecatepec su residencia se localiza dentro del espacio geográfico considerado para la Unidad Pedagógica de Ecatepec, aunque con la ventaja de que ya le ha sido cedido y asignado un espacio ex profeso para construir sus propias instalaciones. Condición que le ha permitido a ISCEEM Ecatepec

desarrollar sus actividades con mayor independencia respecto a la normal de Ecatepec, a diferencia de la situación en que se encuentran las Divisiones de Chalco y Tejupilco.

GRAFICA No. 5 CARACTERÍSTICAS DE LA MODALIDAD ESCOLARIZADA
ECATEPEC. 2000-2002



ACOTACIONES:

A: GENERO

- 1) Hombres = 5
- 2) Mujeres = 14
- 3) Total = 19

B: EDAD

- 1) 26 – 30 = 9
- 2) 31 – 35 = 7
- 3) 36 – 40 = 3

C: ESTADO CIVIL

- 1) Solteros = 3
- 2) Casados = 2
- 3) Solteras = 6
- 4) Casadas = 8

D: AÑOS DE SERVICIO

- 1) 0 – 5 = 2
- 2) 6 – 10 = 9
- 3) 11 – 15 = 7
- 4) 16 – 20 = 1

E) AREAS DE FORMACIÓN

LABORAL:

- 1) Lic. Educ. Prim. = 12
- 2) Lic. Pedagogía = 2
- 3) Otras = 5

F) NIVEL EDUCATIVO

- 1) Preescolar = 1
- 2) Primaria = 10
- 3) Secundaria = 7
- 4) M. Superior = 0
- 5) Normal = 1

G: FUNCIÓN

- 1) Docente = 15
- 2) Directivo = 2
- 3) Otro = 2

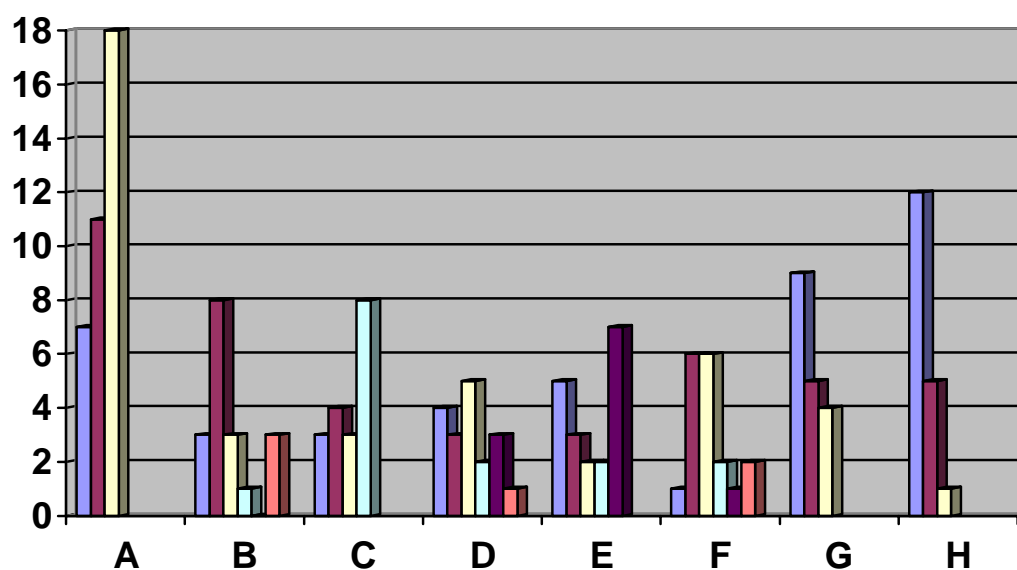
H) FORMACIÓN INICIAL

- 1) Normalista = 18
- 2) Universitaria = 1

La particularidad de la maestría en su modalidad escolarizada de esta División también se caracteriza porque **su población estudiantil se compone en dos terceras partes de mujeres y una tercera parte de hombres; la edad promedio se acentúa en los 26 a 30 años, con cierta proporción equitativa en el estado civil entre solteros y casados. Las áreas de**

formación de estos estudiantes se sitúan especialmente en la licenciatura en educación primaria, en tanto su adscripción laboral se encuentra en educación primaria y educación secundaria. Del mismo modo predomina la formación inicial normalista de los participantes y su desempeño profesional como docentes; quienes además cuentan en promedio de 6 a 10 años de servicio.

GRAFICA No. 6 CARACTERÍSTICAS DE LA MODALIDAD SEMIESCOLARIZADA
ECATEPEC



ACOTACIONES:

A: GENERO

- 1) Hombres = 7
- 2) Mujeres = 11
- 3) Total = 18

B: EDAD

- 1) 26 – 30 = 3
- 2) 31 – 35 = 8
- 3) 36 – 40 = 3
- 4) 41 – 45 = 1
- 5) 46 – 50 = 0
- 6) 51 – 55 = 3

C: ESTADO CIVIL

- 1) Solteros = 3
- 2) Casados = 4
- 3) Solteras = 3
- 4) Casadas = 8

D: AÑOS DE SERVICIO

- 1) 0 – 5 = 4
- 2) 6 – 10 = 3
- 3) 11 – 15 = 5
- 4) 16 – 20 = 2
- 5) 21 – 25 = 3
- 6) 26 – 30 = 1

E) AREAS DE FORMACIÓN

- 1) Lic. Pedagogía = 5
- 2) Lic. Educ. Prim. = 3
- 3) Lic. Psicología = 2
- 4) Lic. E. M. C.N. = 2
- 5) Otras = 7

F) NIVEL EDUCATIVO

- LABORAL:
- 1) Preescolar = 1
 - 2) Primaria = 6
 - 3) Secundaria = 6
 - 4) M. Superior = 2
 - 5) Normal = 1
 - 6) Universidad = 2

G: FUNCIÓN

- 1) Docente = 9
- 2) Directivo = 5
- 3) Otro = 4

H) FORMACIÓN INICIAL

- 1) Normalista = 12
- 2) Universitaria = 5
- 3) Politécnica = 1

Por otra parte, los docentes que participan de **la modalidad semiescolarizada de la maestría se caracterizan por tener una edad promedio que va de los 31 a los 35 años; el porcentaje de las mujeres es ligeramente mayor que la de los hombres con un 61 %; mientras que en relación al estado civil el 67 % de los integrantes del grupo son casados.** De tal forma, **las áreas de formación de las cuales proceden estos estudiantes sobresalen las licenciaturas de pedagogía y de educación primaria; por consiguiente, son la educación primaria y secundaria los niveles educativos donde se encuentran laborando la mayoría de ellos.** Además el punto medio de años de servicio de los maestros oscila de los 11 a los 15 años; a su vez, únicamente el 50 % de ellos desempeña la función docente, por un 67 % que cuentan con la formación normalista. **Todo ello viene a reiterar algunas diferencias marcadas que se pueden percibir entre ambas modalidades, particularmente en cuanto al nivel generacional, proporción de género y condición del estado civil de los estudiantes que las integran.**

De ahí que, en relación a las diferencias en las expectativas y demandas de profesionalización se identifica una mayor importancia en la modalidad escolarizada por la eficiencia y desempeño docente, así como en el intercambio de conocimientos y experiencias a través del desarrollo profesional. En cambio, en los estudiantes de la modalidad semiescolarizada se reconoce la necesidad de interpretar e investigar situaciones educativas y en consecuencia la obtención del grado académico correspondiente.

EXPECTATIVAS Y DEMANDAS DE PROFESIONALIZACIÓN EN ISCEEM ECATEPEC

MODALIDAD ESCOLARIZADA	MODALIDAD SEMIESCOLARIZADA
1.- Eficiencia y desempeño docente	1.- Preparación y desarrollo profesional
2.- Preparación y desarrollo profesional	2.- Eficiencia y desempeño docente
3.- Actualización académico-profesional	3.- Mejorar y transformar la práctica docente
4.- Mejorar y transformar la práctica docente	4.- Interpretar e investigar situaciones educativas
5.- Innovar y aplicar conocimientos y/o propuestas pedagógicas	5.- Actualización académico-profesional
6.- Superación personal	6.- Innovar y aplicar conocimientos y/o propuestas pedagógicas

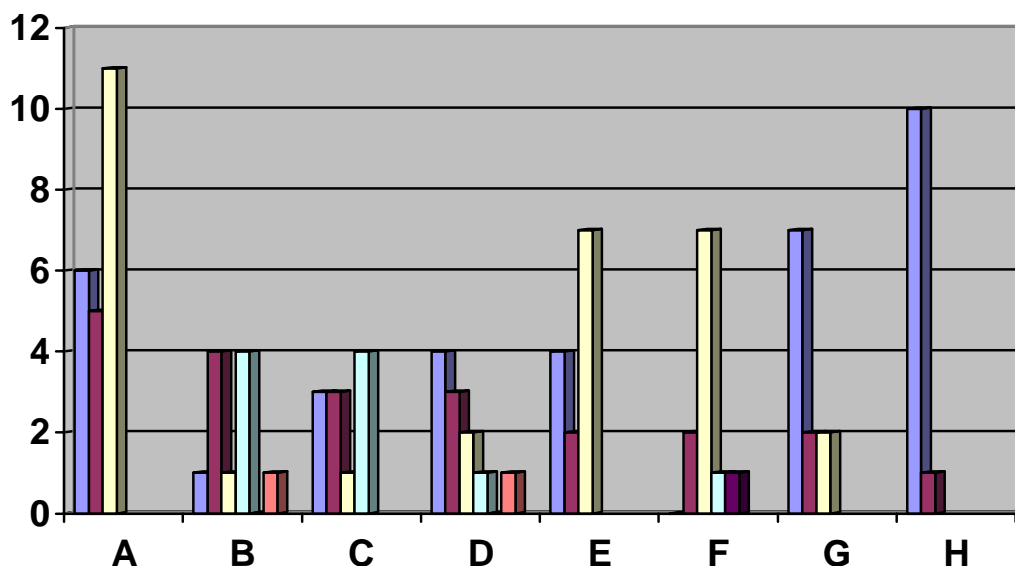
7.- Mejora económica	7.- Formar mejores alumnos
8.- Formar mejores alumnos	8.- Superación personal
9.- Intercambiar conocimientos y experiencias	9.- Mejora laboral
	10.- Obtención de grado

Como puede apreciarse, vuelven a enfatizarse jerárquicamente en el caso de la División Académica de Ecatepec y Región norte del estado, 4 expectativas de profesionalización por parte de los docentes, a saber, la preparación y desarrollo profesional, la eficiencia y desempeño docente, mejorar y transformar la práctica docente, y actualización académica-profesional. No obstante, para el caso de la modalidad escolarizada es la eficiencia y desempeño docente la principal expectativa de profesionalización. Así también, dentro de la modalidad semiescolarizada se sigue haciendo explícita la expectativa de profesionalización como mejora laboral y obtención de grado académico.

3.6.3. LA MAESTRÍA DE ISCEEM TEJUPILCO Y LA REGION SUR

La oferta y cobertura de la maestría en la región sur del Estado de México es cubierta por maestros que laboran y radican en municipios como Amatepec, Zacazonapan, Texcaltitlan y principalmente Tejupilco, quizás esto último se deba en gran parte a la correspondencia que existe entre la ubicación geográfica de la escuela Normal de Tejupilco y de ISCEEM Tejupilco, porque al igual que sucede en ISCEEM Chalco, la escuela Normal de Tejupilco le facilita los espacios e instalaciones necesarias para el desarrollo de sus actividades a la División Académica de ISCEEM Tejupilco. Además es la misma escuela normal de este lugar quien provee de la matrícula de estudiantes que ingresan a cursar la maestría hasta casi en un 100 %. Por otro lado, resulta pertinente advertir que dicha región se caracteriza por el ambiente rural y semirural que todavía se puede apreciar, con el correspondiente inconveniente que representa la lejanía y variedad de los servicios encontrados en las grandes ciudades, lo cual se traduce en reducción de oportunidades educativas, como en el caso de poder acceder a los estudios de posgrado. Pues si no es el ISCEEM Tejupilco la opción elegida para cubrir sus expectativas de profesionalización, a los docentes de esta región interesados en cursar una maestría les implica trasladarse hasta la ciudad de Toluca o en su caso el Estado de Morelos.

GRAFICA No. 7 CARACTERÍSTICAS DE LA MODALIDAD ESCOLARIZADA
TEJUPILCO



ACOTACIONES:

A: GÉNERO

- 1) Hombres = 6
- 2) Mujeres = 5
- 3) Total = 11

B: EDAD

- 1) 20 - 25 = 1
- 2) 26 - 30 = 4
- 3) 31 - 35 = 1
- 4) 36 - 40 = 4
- 5) 41 - 45 = 0
- 6) 46 - 50 = 1

C: ESTADO CIVIL

- 1) Solteros = 3
- 2) Casados = 3
- 3) Solteras = 1
- 4) Casadas = 4

D: AÑOS DE SERVICIO

- 1) 0 - 5 = 4
- 2) 6 - 10 = 3
- 3) 11 - 15 = 2
- 4) 16 - 20 = 1
- 5) 21 - 25 = 0
- 6) 26 - 30 = 1

E) ÁREAS DE FORMACIÓN

- 1) Lic. Educ. Prim. = 4
- 2) Lic. Educ. Preesc. = 2
- 3) Otras = 7

F) NIVEL EDUCATIVO

LABORAL:

- 1) Preescolar = 0
- 2) Primaria = 2
- 3) Secundaria = 7
- 4) M. Superior = 1
- 5) Normal = 1

G: FUNCIÓN

- 1) Docente = 7
- 2) Directivo = 2
- 3) Otro = 2

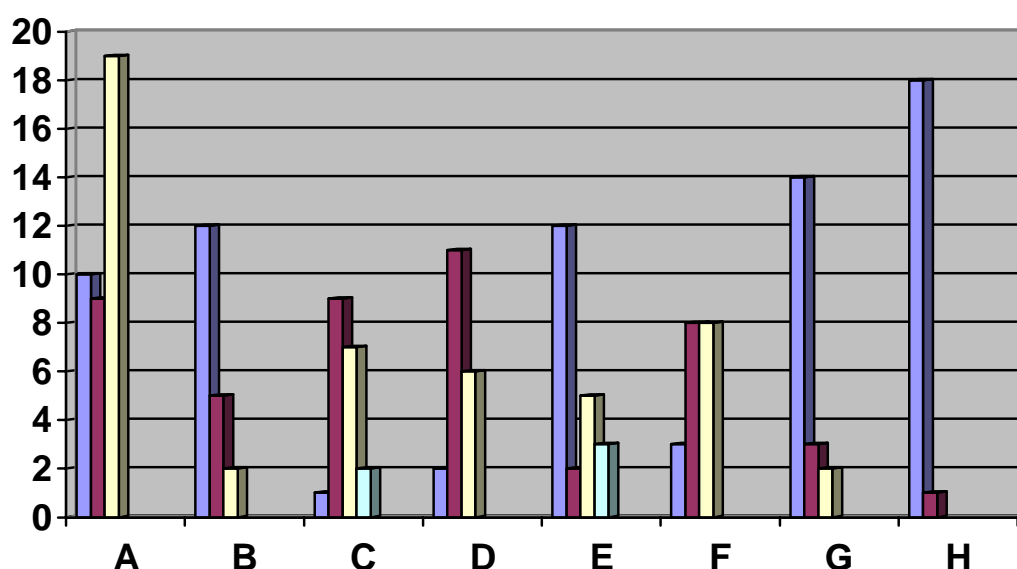
H) FORMACIÓN INICIAL

- 1) Normalista = 10
- 2) Universitaria = 1

Por ende, de la maestría en su modalidad escolarizada podemos apreciar que su población estudiantil se conforma de un 55 % de hombres porcentaje ligeramente superior al de mujeres; el rango de edad de los participantes se concentra

equitativamente entre dos parámetros: de los 26 a los 30 años y de los 36 a los 40 años. Así también el 64 % de los estudiantes son casados y en igual porcentaje tienen de 1 año a 10 años de servicio; en tanto **las áreas de formación más representativas se sitúan en las licenciaturas de educación primaria y educación preescolar; aunque su adscripción laboral se concentra principalmente en el nivel de educación secundaria y en menor medida en educación primaria.** En cambio el 64% de ellos se desempeñan como docentes y un 91 % tienen el antecedente de la formación normalista.

GRAFICA No. 8 CARACTERÍSTICAS DE LA MODALIDAD SEMIESCOLARIZADA
TEJUPILCO



ACOTACIONES:

A: GÉNERO

- 1) Hombres = 10
- 2) Mujeres = 9
- 3) Total = 19

B: EDAD

- 1) 26 – 30 = 12
- 2) 31 – 35 = 5
- 3) 36 – 40 = 2

C: ESTADO CIVIL

- 1) Solteros = 1
- 2) Casados = 9
- 3) Solteras = 7
- 4) Casadas = 2

D: AÑOS DE SERVICIO

- 1) 0 – 5 = 2
- 2) 6 – 10 = 11
- 3) 11- 15 = 6

E) AREAS DE FORMACIÓN

- 1) Lic. Educ. Prim. = 12
- 2) Lic. Educ. Preesc. = 2
- 3) Lic. Admón. Esc. = 5
- 4) Otra = 3

F) NIVEL EDUCATIVO

LABORAL:

- 1) Preescolar = 3
- 2) Primaria = 8
- 3) Secundaria = 8

G: FUNCIÓN

- 1) Docente = 14
- 2) Directivo = 3
- 3) Otro = 2

H) FORMACIÓN INICIAL

- 1) Normalista = 18
- 2) Universitaria = 1

Con respecto a los docentes que participan en la modalidad semiescolarizada de la maestría de esta División, podemos observar que **igualmente son más hombres que mujeres en razón exclusivamente de un 3 %, esto es en la proporción del 53 % con respecto al 47 %. La edad promedio es de 25 a 30 años y su experiencia laboral se encuentra entre los 6 y 10 años de servicio.** Del mismo modo llama la atención el contraste que se presenta en torno al estado civil de los estudiantes, pues mientras **el 48 % de los hombres que participan en el programa son casados, el 37 % de las mujeres son solteras**, esto es, al menos en esta modalidad el estado civil de la mujer representa un dato importante dentro de sus posibilidades de seguir estudiando. Por otra parte, se advierte una marcada **primacía de la licenciatura en educación primaria con respecto a las áreas de formación de los participantes y un predominio de la adscripción laboral dentro de la educación primaria y secundaria**; al igual que una mayor procedencia en la formación inicial normalista y en el ejercicio de la función docente.

De acuerdo a lo anterior, se puede advertir que **esta División se constituye como la única donde la población estudiantil masculina es mayor en ambas modalidades de maestría, quizás esta diferencia se deba en gran parte a la particularidad regional donde el peso de las tradiciones, como el predominio de una ideología machista, sigue caracterizando y definiendo al medio rural y semiurbano de nuestra sociedad mexicana.** Esta misma condición regional me parece, se traduce en mayores afinidades que diferencias en las expectativas y demandas de profesionalización de los docentes de esta región, si tomamos en cuenta la existencia de limitadas oportunidades de prolongar y responder a los procesos de profesionalización que demanda el sistema.

EXPECTATIVAS Y DEMANDAS DE PROFESIONALIZACIÓN EN ISCEEM TEJUPILCO

MODALIDAD ESCOLARIZADA	MODALIDAD SEMIESCOLARIZADA
1.- Eficiencia y desempeño docente	1.- Eficiencia y desempeño docente
2.- Mejorar y transformar la práctica docente	2.- Mejorar y transformar la práctica docente
3.- Preparación y desarrollo profesional	3.- Preparación y desarrollo profesional
4.- Innovar y aplicar conocimientos y/o propuestas pedagógicas	4.- Interpretar e investigar situaciones educativas
5.- Actualización académico-profesional	5.- Actualización académico-profesional

6.- Interpretar e investigar situaciones educativas	6.- Innovar y aplicar conocimientos y/o propuestas pedagógicas
7.- Mejora económica-laboral	7.- Superación personal
8.- Formar mejores alumnos	8.- Intercambiar conocimientos y experiencias
9.- Intercambiar conocimientos y experiencias	9.- Formar mejores alumnos
10.- Obtención de grado	10.- Obtención de grado y mejora laboral

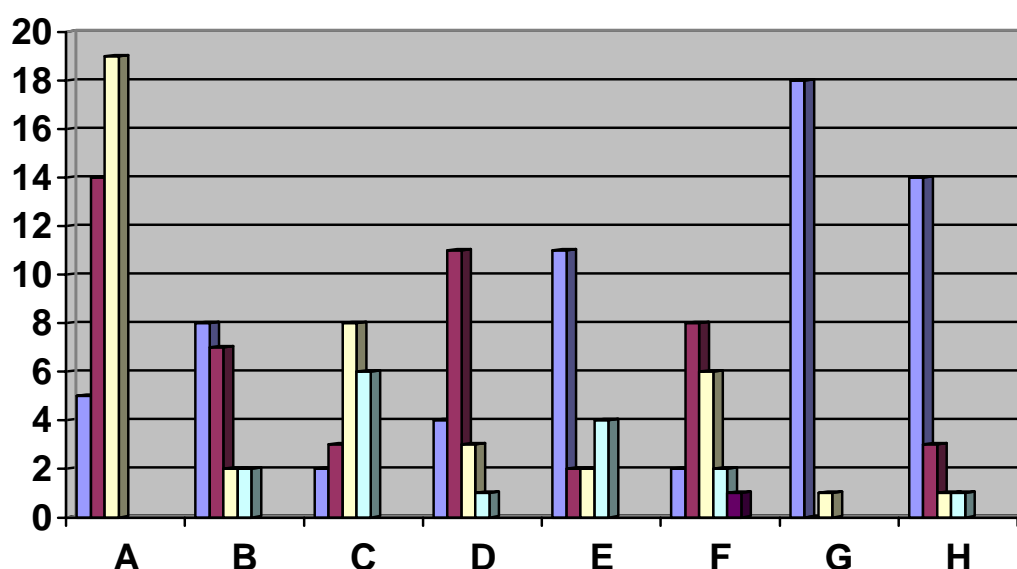
De manera similar, las inclinaciones que resultaron con mayor significatividad como expectativas de profesionalización docente en la División Académica de Tejupilco y Región sur del estado, fueron la eficiencia y desempeño docente, mejorar y transformar la práctica docente, preparación y desarrollo profesional, la innovación y aplicación de conocimientos y/o propuestas pedagógicas, y la interpretación e investigación de situaciones educativas. Por tanto, llama la atención el privilegio que ambas modalidades ponen en la eficiencia y desempeño docente y menor valoración jerárquica de la preparación y desarrollo profesional. Así también se hacen explícitas en ambas modalidades, las expectativas de profesionalización para mejora económico-laboral, para formar mejores alumnos y para obtención de grado.

3.6.4. LA MAESTRÍA DE LA SEDE CENTRAL DE ISCEEM TOLUCA Y LA REGION CENTRO

La particularidad de la Sede Central del ISCEEM Toluca y su incidencia en la región central del Estado de México se extiende a diferentes municipios entre ellos Tianguistenco, Calimaya, Jiquipilco, Ixtlahuaca, Atlacomulco, Tenancingo, Coatepec Harinas, Ixtapan, Tenango del Valle, Atenco, Metepec, y por supuesto, la propia ciudad de Toluca como capital del Estado. Incluso a pesar de la existencia desde años atrás de las Divisiones Académicas en las diferentes regiones, suele darse todavía la inscripción de docentes provenientes de estas mismas regiones en los programas de la Sede Central del Instituto. Dicha situación me parece se debe a la mayor trayectoria y antigüedad en la oferta e impartición de programas de posgrado, hasta el momento sostenidos por espacio de 22 años, condición que se ha vuelto más atractiva y con mayor interés para los maestros porque a partir del año 2002 se dió apertura al programa de Doctorado en Ciencias de la Educación. Acontecimiento que sin duda

ha dado un mayor realce a las actividades académicas de ISCEEM Toluca, que de por sí, desde su misma apertura han gozado de mejores condiciones en cuanto a infraestructura, mobiliario, recursos humanos y financieros, pero de manera especial, la posición estratégica en la toma de decisiones en la definición del rumbo y sentido de la política institucional, respecto de las Divisiones Académicas.

GRAFICA No. 9 CARACTERÍSTICAS DE LA MODALIDAD ESCOLARIZADA
TOLUCA



ACOTACIONES:

A: GÉNERO

- 1) Hombres = 5
- 2) Mujeres = 14
- 3) Total = 19

B: EDAD

- 1) 26 - 30 = 8
- 2) 31 - 35 = 7
- 3) 36 - 40 = 2
- 4) 41 - 45 = 2

C: ESTADO CIVIL

- 1) Solteros = 2
- 2) Casados = 3
- 3) Solteras = 8
- 4) Casadas = 6

D: AÑOS DE SERVICIO

- 1) 0 - 5 = 4
- 2) 6 - 10 = 11
- 3) 11 - 15 = 3
- 4) 16 - 20 = 1

E) AREAS DE FORMACIÓN

- 1) Lic. Educ. Prim. = 11
- 2) Lic. Educ. Prees. = 2
- 3) Lic. Psicología = 2
- 4) Otras = 4

F) NIVEL EDUCATIVO

LABORAL:

- 1) Preescolar = 2
- 2) Primaria = 8
- 3) Secundaria = 6
- 4) M. Superior = 2
- 5) Universidad = 1

G: FUNCIÓN

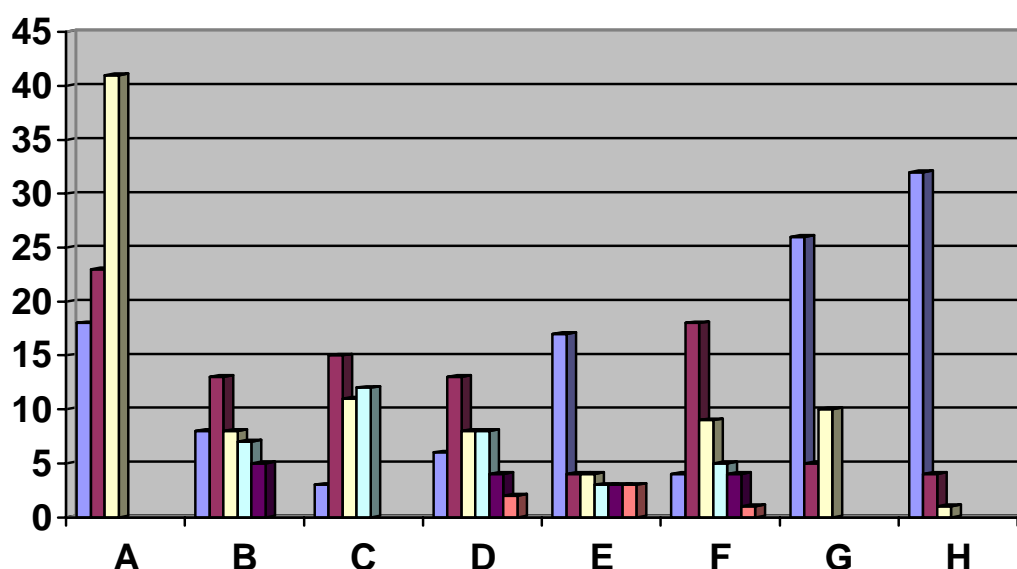
- 1) Docente = 18
- 2) Directivo = 0
- 3) Otro = 1

H) FORMACIÓN INICIAL

- 1) Normalista = 14
- 2) Universitaria = 3
- 3) Pedagógica = 1
- 4) Híbrida = 1

De la maestría en su **modalidad escolarizada** se aprecia la **participación de docentes** en su **mayoría compuesta en sus dos terceras partes por mujeres**, y en quienes su **edad se concentra tanto de los 26 a los 30 años, como de los 31 a los 35 años**. Además sobresale la **presencia de alumnas solteras**, el **predominio de formaciones en la licenciatura de educación primaria y desde luego por egresados de escuelas normales**. Del mismo modo, se trata de estudiantes que se encuentran laborando como docentes básicamente dentro de educación primaria y secundaria, de los cuales en promedio tienen de 6 a 10 años de servicio

GRAFICA No. 10 CARACTERÍSTICAS DE LA MODALIDAD SEMIESCOLARIZADA
TOLUCA



ACOTACIONES:

A: GÉNERO

- 1) Hombres = 18
- 2) Mujeres = 23
- 3) Total = 41

B: EDAD

- 1) 26 - 30 = 8
- 2) 31 - 35 = 13
- 3) 36 - 40 = 8
- 4) 41 - 45 = 7
- 5) 46 - 50 = 5

C: ESTADO CIVIL

- 1) Solteros = 3
- 2) Casados = 15
- 3) Solteras = 11
- 4) Casadas = 12

D: AÑOS DE SERVICIO

- 1) 0 - 5 = 6
- 2) 6 - 10 = 13
- 3) 11 - 15 = 8
- 4) 16 - 20 = 8
- 5) 21 - 25 = 4
- 6) 26 - 30 = 2

E) ÁREAS DE FORMACIÓN

- 1) Lic. Educ. Prim. = 17
- 2) Lic. E. M. C. S. = 4
- 3) Lic. E. M. C. N. = 4
- 4) Lic. Psicología = 3
- 5) Lic. E. M. Mat. = 3
- 6) Lic. Educ. Preesc. = 3
- 7) Otras = 7

F) NIVEL EDUCATIVO LABORAL:

- 1) Preescolar = 4
- 2) Primaria = 18
- 3) Secundaria = 9
- 4) M. Superior = 5
- 5) Normal = 4
- 6) Universidad = 1

G: FUNCIÓN

- 1) Docente = 26
- 2) Directivo = 5
- 3) Otro = 10

H) FORMACIÓN INICIAL

- 1) Normalista = 32
- 2) Universitaria = 4
- 3) Pedagógica = 1

En cuanto a la **modalidad semiescolarizada de maestría**, se puede distinguir que en ella **asisten estudiantes ligeramente más mujeres que hombres, los cuales alcanzan una edad promedio que va de los 31 a los 35 años en adelante; además el 65 % de ellos son casados, aunque vale la pena señalar que en referencia exclusiva al estado civil de las mujeres existe un equilibrio entre solteras y casadas**, no así en hombres que en mínima parte son solteros. Esto es, se trata de integrantes que especialmente se encuentran trabajando como docentes en el nivel básico sobre todo en educación primaria y secundaria, en quienes **predomina la formación dentro de la licenciatura en educación primaria**. En consecuencia, son también mayoritariamente alumnos egresados de escuelas normales que tienen por lo menos de 6 a 20 años de servicio en el sistema educativo estatal.

Por lo tanto, **el rasgo distintivo de los estudiantes de maestría en ISCEEM Toluca es que se trata de las generaciones con los mayores niveles de edad con respecto a los estudiantes de las Divisiones Académicas**. En este sentido, se asume una clara respuesta a las demandas de profesionalización del sistema, con una ligera diferencia en la modalidad escolarizada en cuanto a un mayor privilegio por relacionar el desarrollo profesional con superación personal; mientras que los estudiantes de la modalidad semiescolarizada también valoran la posibilidad de intercambiar conocimientos y experiencias, así como el acceso y manejo de fuentes de información vía la realización de estudios de maestría.

EXPECTATIVAS Y DEMANDAS DE PROFESIONALIZACIÓN EN ISCEEM TOLUCA

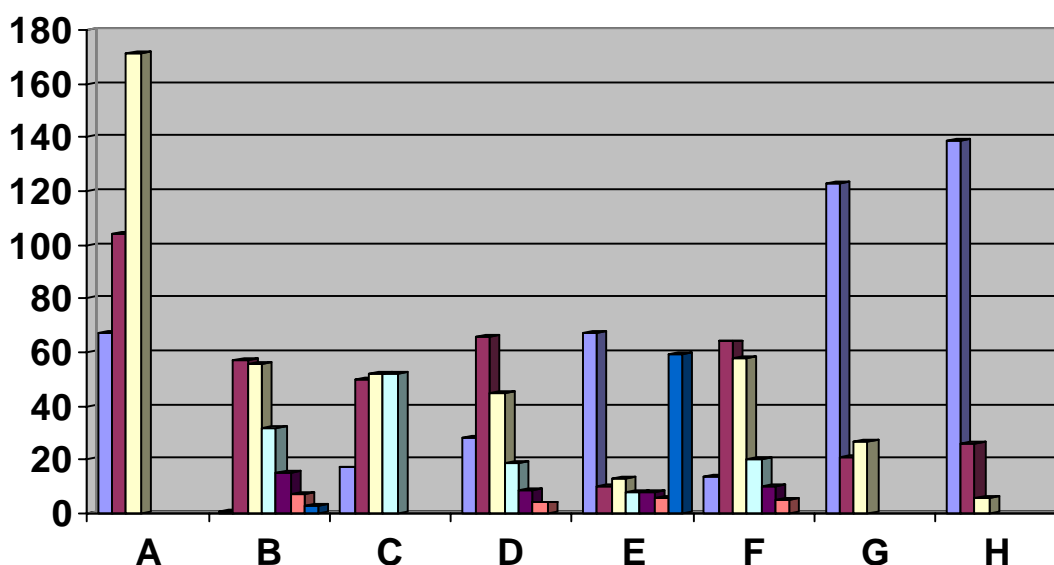
MODALIDAD ESCOLARIZADA	MODALIDAD SEMIESCOLARIZADA
1.- Preparación y desarrollo profesional	1.- Eficiencia y desempeño docente
2.- Eficiencia y desempeño docente	2.- Preparación y desarrollo profesional
3.- Mejorar y transformar la práctica docente	3.- Mejorar y transformar la práctica docente
4.- Superación personal	4.- Actualización académico-profesional
5.- Actualización académico-profesional	5.- Interpretar e investigar situaciones educativas
6.- Interpretar e investigar situaciones educativas	6.- Innovar y aplicar conocimientos y/o propuestas pedagógicas
7.- Mejora económica-laboral	7.- Superación personal
8.- Innovar y aplicar conocimientos y/o propuestas pedagógicas	8.- Formar mejores alumnos

9.- Formar mejores alumnos	9.- Intercambiar conocimientos y experiencias
	10.- Mejora laboral y acceso-manejo de fuentes de información

De este modo, resulta importante el interés que en la Sede Toluca y región central del estado, se depositaron a la preparación y desarrollo profesional, eficiencia y desempeño docente, mejorar y transformar la práctica docente, la actualización académico-profesional y la superación personal, como principales expectativas de profesionalización docente. En cambio, sólo se presenta una ligera variación en el caso de la modalidad semiescolarizada en la valoración de la eficiencia y desempeño docente como expectativa de primer orden; mientras que, en el caso de la modalidad escolarizada llama la atención el valor jerárquico que alcanza la expectativa de superación personal. Así también, se hacen explícitas las expectativas de intercambiar conocimientos y enseñanzas, y el acceso-manejo de fuentes de información como motivos de profesionalización en la modalidad semiescolarizada.

En suma, los grupos unidades de análisis se conforman de maestros en ejercicio adscritos a diferentes niveles educativos (preescolar, primaria, secundaria, preparatoria y normal), de diferentes áreas de formación (C. Naturales, C. Sociales, Psicología, Pedagogía, Matemáticas, Español, etc.), cubriendo diferentes funciones (docentes de grupo, orientadores, directivos, formadores de docentes, auxiliares de supervisión, etc.), así como de distintos planes de estudio de 4, 5 y 7 años, y de formación tanto normalista como universitaria. Además es de resaltar que, algunos de los maestros participantes son formadores de docentes de las escuelas normales de las cuatro regiones representativas del Estado de México (Chalco, Ecatepec, Toluca y Tejupilco). Igualmente acuden egresados de las primeras generaciones de licenciados en educación del plan 84, lo que permitió contar con información diversa y representativa de la compleja realidad que caracteriza a la entidad, como se puede apreciar en la siguiente gráfica.

GRAFICA No. 11 CARACTERÍSTICAS DE LA UNIDAD DE ANÁLISIS



ACOTACIONES:

A: GENERO

- 1) Hombres = 67
- 2) Mujeres = 104
- 3) Total = 171

B: EDAD

- 1) 20 – 25= 1
- 2) 26 – 30= 57
- 3) 31 – 35 = 56
- 4) 36- 40 = 32
- 5) 41 – 45 = 15
- 6) 46 – 50 = 7
- 7) 51 – 55 = 3

C: ESTADO CIVIL

- 1) Solteros = 17
- 2) Casados = 50
- 3) Solteras = 52
- 4) Casadas = 52

D: AÑOS DE SERVICIO

- 1) 0 – 5 = 28
- 2) 6 – 10 = 66
- 3) 11- 15 = 45
- 4) 16 – 20 = 19
- 5) 21 – 25 = 9
- 6) 26 – 30 = 4

E) AREAS DE FORMACION

- 1) Lic. Educ. Prim. = 67
- 2) Lic. Educ. Preesc. = 10
- 3) Lic. Psicología = 13
- 4) Lic. Pedagogía = 8
- 5) Lic. E. M. C. S. = 8
- 6) Lic. E. M. C. N. = 6
- 7) Otras = 59

F) NIVEL EDUC. LABORAL

- 1) Preescolar = 14
- 2) Primaria = 64
- 3) Secundaria = 58
- 4) M. Superior = 20
- 5) Normal = 10
- 6) Universidad = 5

G: FUNCIÓN

- 1) Docente = 123
- 2) Directivo = 21
- 3) Otro = 27

H) FORMACIÓN INICIAL

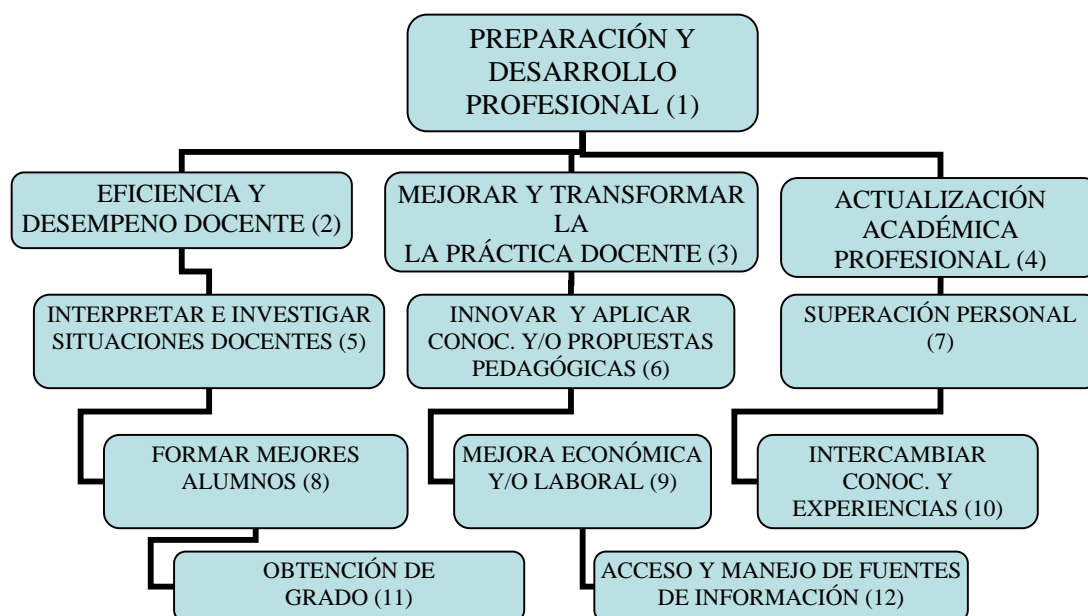
- 1) Normalista = 139
- 2) Universitaria = 26
- 3) Pedagógica = 6

El universo considerado se integró por 171 estudiantes que cursaron el programa de maestría durante la promoción 2000 – 2002, en ambas modalidades, Divisiones Académicas y Sede, de los cuales el 61% son mujeres y el 39% hombres; la edad promedio es de 26 a 35 años donde se concentra el 67%; en cuanto al estado civil existe un 75% de hombres casados, y un 50% de mujeres casadas lo que supone también un porcentaje igual de mujeres solteras; el 39 % del promedio de años de servicio de los profesores se sitúa en los 6 a 10 años; las áreas de formación se concentran especialmente en la licenciatura de educación primaria con un 39% y en la licenciatura de educación

preescolar con el 26%; lo cual da como resultado que el nivel educativo laboral donde se encuentran trabajando los maestros sean educación primaria con 37% y educación secundaria con 34%; de los cuales el 72 % desempeñan funciones de docencia y un 81% cuentan con una formación inicial normalista.

Por lo tanto, en cuanto a las expectativas y necesidades de profesionalización del docente normalista, en orden jerárquico, la preparación y desarrollo profesional es la principal expectativa que los aspirantes a cursar estudios de posgrado manifiestan; en orden decreciente, continúa la eficiencia y desempeño docente, mejorar y transformar la práctica docente, actualización académica profesional, interpretar e investigar situaciones docentes, innovar y aplicar conocimientos y/o propuestas pedagógicas, así como la superación personal; en menor proporción aparece la expectativa de profesionalizarse para formar mejores alumnos, mejorar económica y/o laboralmente, intercambiar conocimientos y experiencias, obtener un grado académico, así como el hecho de poder acceder y manejar nuevas fuentes de información, como se ilustra en la siguiente gráfica.

GRAFICO No.1 EXPECTATIVAS Y NECESIDADES DE PROFESIONALIZACIÓN DE ESTUDIANTES DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



Por lo tanto, hablar de las expectativas y necesidades académicas de los estudiantes del posgrado como elementos de profesionalización del docente normalista implica para el

sujeto que asume la experiencia, la posibilidad de tener diferentes miradas de la realidad, permite apropiarse de saberes, habilidades, valores, así como la oportunidad insustituible de dialogar, de trabajo conjunto y de autocrítica, que haga posible la reflexión y resignificación de la enseñanza. Por tanto, **el desarrollo profesional tiene que ver con los conocimientos existentes o con las concepciones y orientaciones conceptuales sobre el trabajo docente, con los procesos de la formación inicial, con los requisitos de acceso a la profesión, con el estatus y las condiciones de trabajo, con la actualización y formación permanente, con la política educativa y los mecanismos de evaluación del quehacer docente, que inciden en la actitud profesional del profesorado y, consecuentemente, en los aprendizajes escolares y de la actividad innovadora y de cambio en la escuela.** En este sentido, arribamos al momento de analizar e interpretar las principales categorías y hallazgos de investigación que se desprenden hasta aquí, y de lo cual nos ocupamos en el apartado siguiente.

CAPÍTULO IV LOS SENTIDOS Y SIGNIFICADOS EN LAS EXPECTATIVAS DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

Es momento de arribar al contraste de los significados y sentidos sobre la **profesionalización docente**, para ello centramos la atención en este capítulo, en las **cuatro categorías básicas que se desprenden del referente empírico** expuesto con anterioridad, a saber, **la profesionalización como preparación y desarrollo profesional, la profesionalización para adquirir mayor eficiencia y desempeño docente, la profesionalización para mejorar y transformar la práctica docente, y la profesionalización como actualización académica profesional**. Para posteriormente analizar y reflexionar estas categorías empíricas a la luz categorías teóricas que nos brindan la posibilidad de interpretar la problemática referida.

4.1. EXPECTATIVAS DE PROFESIONALIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE POSGRADO. LOS MOTIVOS DE PROFESIONALIZACIÓN.

Hablar de expectativas supone por lo general referirse a la **serie de acciones, intereses, necesidades, motivos e intenciones que conllevan a la realización de un acto futuro**, es decir, se trata de un evento que implica la proyección de una situación potencialmente realizable, de lo contrario se convertiría en una fantasía. Las expectativas pueden ser de diversa índole, siempre y cuando exista la posibilidad de conseguir algo que se anticipa, o bien, mínimamente alude al proyecto en suspenso que se justifica por la espera fundada en promesas o probabilidades. **Para el caso de la investigación nos referimos a las expectativas de profesionalización del docente normalista, en términos de los motivos e intenciones que los propios docentes mencionan en su discurso escrito**, durante su proceso de aspirantes a realizar los estudios de maestría y después de haber egresado. Esto es, **implica aludir a los diversos sentidos que los proyectos de profesionalización de los estudiantes potencialmente maestrantes anticipan a su ingreso en el posgrado, independientemente de si no todos puedan llegar a consumir su acción y de participar de la experiencia hasta su conclusión.**

En este sentido, la expectativa del docente de cursar los estudios de maestría puede ser una acción manifiesta o latente¹⁷¹, en razón de que la acción es la conducta humana proyectada por el actor de manera autoconsciente; mientras que el término acto designa la acción ya realizada. De este modo, la diferencia entre acción y mero fantaseo tiene que ver en que la acción supone un hecho voluntario dotado de propósito, en tanto un fantaseo dotado de propósito sería denominado, no acción, sino efectuación. Por tanto, la acción manifiesta es, al mismo tiempo, proyectada y dotada de propósito, aunque ella no es más que una parte del complejo total de la acción, pues supone en el caso de que el docente ingrese a la maestría, tener que cubrir durante su estancia en ella, una serie de fines para poder llegar a concluir su proyecto de profesionalización. Por otra parte, el concepto de acción latente abarca todas las formas de decisión negativa en las cuales el actor decide, con un propósito determinado, abstenerse de llevar a cabo determinada conducta manifiesta, por ejemplo, el docente que aún habiendo sido aceptado en el programa decide no cursar la maestría y posponer su inserción en la misma, a sabiendas de los riesgos que ello le pueda implicar, en caso contrario, aquel que no es aceptado pero que lo quiere seguir intentando desde otras opciones, a pesar de que en determinado momento no correspondan a sus antecedentes profesionales.

En todo caso, ninguna expectativa esta aislada, desvinculada de otra acción, o divorciada del mundo, pues ella implica horizontes de relacionalidad. De acuerdo a Schutz, ningún objeto es percibido como un objeto aislado, sino, desde un primer momento, como un objeto dentro de su horizonte, un horizonte de típica familiaridad y trato directo previo. Lo mismo ocurre con toda acción¹⁷². Así que, **todo aspirante que pretende ingresar a realizar estudios de maestría tiene sus respectivas expectativas, motivos o proyectos de profesionalización, según sus propias condiciones sociales, culturales, laborales, profesionales e institucionales**. Sin embargo, pretender analizar e interpretar sus expectativas a partir de los “motivos” del actor, nos plantea tener que considerar “el contexto de significado dentro del cual se encuentra una determinada acción en virtud de su

¹⁷¹ Schutz, Alfred. *El problema de la realidad social*. Amorrortu Editores, Buenos Aires, Argentina, Segunda Edición, 1995, pág. 22.

¹⁷² Schutz, Alfred. Op. Cit. Pág. 24.

estatus como proyecto o acto de un determinado actor”¹⁷³. Ya que la acción misma es sólo un medio dentro del contexto de significado de un proyecto, en el cual el acto completado se presenta como algo que mi acción debe llevar a cumplimiento. Vale decir, toda proyección consiste en anticipar la conducta futura mediante la imaginación; sin embargo no es el proceso de la acción en curso sino el acto que se imagina ya cumplido lo que constituye el punto de partida de toda proyección. Así también, la perspectiva temporal que caracteriza al proyecto aclara en cierta medida la relación entre proyecto y motivo¹⁷⁴.

Por eso resulta pertinente advertir que la amplitud del proyecto depende precisamente del grado de perfección de la experiencia del actor. En cuanto la dificultad de definir la acción como conducta motivada reside en el equivoco implícito en el término motivo. Pues de acuerdo a Schutz, existen dos diferentes tipos de motivos. **Los motivos que implican fines a lograr, objetivos que se procura alcanzar, son denominados motivos “para”; en cambio, los motivos a los que se explica sobre la base de los antecedentes, ambiente o predisposición psíquica del actor son denominados motivos “porque”.** La estructura temporal de ambos tipos difiere. **Los motivos “para” están dominados por el tiempo futuro; los motivos “porque”, por el pasado**¹⁷⁵. Desde luego para el caso de la investigación, **los motivos “para” que aluden los docentes normalistas para profesionalizarse**, y según los datos que se recuperan del referente empírico, los principales motivos **resultan ser en orden jerárquico: la preparación y desarrollo profesional; la eficiencia y desempeño docente; mejorar y transformar la práctica educativa; la actualización académica profesional; interpretar e investigar situaciones docentes; innovar y aplicar conocimientos y/o propuestas pedagógicas; la superación personal; formar mejores alumnos; la mejora económica y/o laboral; intercambiar conocimientos y experiencias; la obtención de un grado académico; así como el acceso y manejo de fuentes de información.** La motivación “para” es, por lo tanto, un contexto de significado que se construye sobre el contexto de experiencia disponible en el momento de la proyección. Incluso la secuencia medio-fin es, en realidad, un contexto de experiencias pasadas, que implican la realización exitosa de ciertos fines mediante el uso de

¹⁷³ Schutz, Alfred. *La construcción significativa del mundo social*. Ediciones Paidós, Barcelona, España, 1993. Pág. 117.

¹⁷⁴ Schutz, Alfred. (1995). Op. Cit. Pág. 49-50.

¹⁷⁵ Ibidem. Pág. 26

ciertos medios. Toda motivación “para” presupone un repositorio tal de experiencia, que se ha elevado a un status puedo hacerlo de nuevo¹⁷⁶. Esto es, **el asunto de la profesionalización docente no sólo puede ser explicado a la luz del punto de vista de los actores, pues ello representaría dar cuenta de una situación pero no de un mundo.** Ahora bien, **la diferencia que existe entre las dos clases de motivos, es la de que el motivo “para” permite explicar el acto en términos del proyecto, mientras que en el auténtico motivo “porque” se explica el proyecto en función de las vivencias pasadas del actor, es decir, conlleva a una clase diferente de contexto de significado.** La formulación de una auténtica pregunta “porque” sólo es posible por lo general después que ha ocurrido la vivencia motivada y cuando miramos retrospectivamente hacia ella como algo entero y completo en sí mismo. Así, el contexto de significado del verdadero **motivo “porque”** es siempre, una explicación posterior al hecho¹⁷⁷. Por ende, **demandamos un esfuerzo de análisis e interpretación del suceso, en relación a su contrastación con otro tipo de argumentos teóricos, que den pauta a generar nuevos horizontes y contextos de significado sobre el problema de la profesionalización docente, de lo cual nos ocupamos en adelante.**

4.1.1.-LA PROFESIONALIZACIÓN COMO PREPARACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL.

La posibilidad de ingresar a cursar estudios de maestría supone diversos motivos “para” que los docentes normalistas manifiestan como parte de sus proyectos de profesionalización, desde los cuales dan contenido a sus acciones y actos que se anticipan, con motivo de su interés por vivir la experiencia del posgrado. De todos ellos precisamente **destaca la asociación que se hace del proyecto de profesionalización con la preparación y desarrollo profesional.** Al respecto resultan ilustrativos los siguientes testimonios:

“...requiero ingresar a la maestría para responder a la profesionalización, como el camino a seguir, que significa, actualización, preparación constante y permanente, una formación especializada para analizar,

¹⁷⁶ Schutz, Alfred. (1993). Op. Cit. Pág. 119.

¹⁷⁷ Schutz, Alfred. (1993). Op. Cit. Pág. 120-122.

recrear y transformar la práctica, manejar los conocimientos, superar el sentido común y la intuición, así como lograr un proceder científico y creativo...”(EX17-EC-S-DM)¹⁷⁸.

“...la maestría me dará la oportunidad de enriquecer conocimientos, ampliar expectativas en el área profesional, acercarme a la vanguardia de la labor docente, y poder contar con herramientas necesarias para desempeñarse lo mejor posible...”(EX4-EC-E-DM)

“...la maestría es la posibilidad de una mayor preparación, búsqueda de nuevas perspectivas y una visión más amplia sobre las posibilidades de una transformación social a consecuencia de la educación...”(EX19-CH-S-DH)

Si bien las citas ponen énfasis en conformar proyectos de profesionalización donde el docente se preocupa por su preparación y desarrollo profesional, también es cierto que **la aspiración apunta a considerar el mejoramiento y especialización profesional como condición de perfeccionamiento de la tarea docente**. Tal vez porque el docente tiene muy presente que “la tarea del mejoramiento de la actividad profesional a través de la revisión y renovación de conocimientos (científicos, pedagógicos y culturales), actitudes y habilidades que con el tiempo van quedando deteriorados¹⁷⁹, son demandas que el propio sistema y autoridades educativas, se encargan de recordarlas en todo momento.

Sin embargo, la búsqueda del docente por desarrollarse profesionalmente también está ligada con otras acciones como la formación, la calidad de la enseñanza, desarrollo intelectual e investigación educativa. Así queda de manifiesto en las siguientes citas:

“...el ingreso a la maestría me permitirá lograr la correspondencia con mis aspiraciones y necesidades de superación, el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y la intención de realizar una investigación...”(EX16-CH-S-DH)

“...me motiva ingresar a la maestría por mi búsqueda de formación e información, y procurar nuestro mejoramiento y calidad de trabajo...”(EX10-CH-S-DH)

“...mi intención de cursar la maestría es para lograr una mayor superación, tener un avance intelectual y en esa medida incrementar la calidad de la labor...”(EX1-CH-S-DM)

En el fondo también se puede apreciar que existe la preocupación por responder al desarrollo de cualidades de la práctica profesional de los docentes en función de lo que requiere el oficio educativo, como esa serie de pretensiones que son deseables de alcanzar y

¹⁷⁸ Las citas textuales extraídas de los documentos escritos, encontrados en los expedientes escolares, se presentan con claves similares a ésta en todo el capítulo. Con ella se indica el número de expediente, institución, modalidad de la maestría y género del docente.

¹⁷⁹ Imbernón, Francisco. La formación del profesorado. Barcelona, España, Paidós, Pág. 17.

posesionarse desde el ámbito profesional. Además pareciera ser que **las decisiones del docente por profesionalizarse pretenden no sólo cumplir con una función adaptativa de las actuaciones profesionales, con las exigencias y restricciones de la realidad educativa, sino también, como la posibilidad de vivir y desarrollar la profesión en cuanto que actitudes y destrezas como integrantes del campo profesional.** No obstante, esta dialéctica es un juego de condicionantes e influencias mutuas, si tomamos en cuenta que la actuación docente no es un asunto de decisión unilateral del profesor, exclusivamente, ya que no se puede valorar y entender la enseñanza considerando solamente al contexto y los factores visibles en el aula.

La docencia además de ser una práctica profesional, educativa y social, es también una práctica política y cultural, e implica una acción intencionada y diversificada, por tanto requiere ser una actividad creativa, ya que se desarrolla en un momento histórico determinado y es resultado de la relación estrecha con la realidad presente. De este modo es una tarea compleja en donde concurren muy diversos elementos racionales, procedimentales y actitudinales, pero tampoco está exenta de contradicciones, limitaciones y determinaciones. En cuanto, no se limita a la interacción maestro alumno y a las actividades que se realizan dentro del aula, pues abarca tanto las situaciones cotidianas como las condiciones y elementos del espacio y tiempo escolar en que se ejerce. De acuerdo con Contreras¹⁸⁰ la enseñanza es un juego de prácticas anidadas donde factores históricos, culturales, sociales, institucionales y laborales toman parte, junto con los individuales. Desde este punto de vista, los docentes son simultáneamente vehículos a través de los cuales se concretan los influjos que generan todos estos factores, y creadores de respuestas más o menos adaptativas o críticas a esos mismos factores.

Entonces, “el docente no define la práctica, sino, en todo caso, su papel en la misma; y es a través de su actuación como se difunden y concretan multitud de determinaciones provenientes de los contextos en los que participa...Su conducta profesional puede ser una pura respuesta adaptativa a las condiciones y requerimientos impuestos por los contextos preestablecidos, pero puede entenderse desde un punto de vista crítico como la fuente de interrogantes y problemas que pueden estimular su pensamiento y su capacidad para

¹⁸⁰ Contreras, José. *La autonomía del profesorado*. Ediciones Morata, Madrid, España, 1999, Pág. 51.

adoptar decisiones estratégicas inteligentes para intervenir en los contextos”¹⁸¹. Vale decir, , en un intento por emprender un cierto tipo de autoexplicación de su propia acción **el docente tiene que tener la convicción de que su proyecto de profesionalización no sólo obedece al mandato del sistema, en razón de su adecuación y disposición de responder “para” dar curso a las transformaciones económico-sociales del contexto nacional e internacional, sino, por lo menos tener la posibilidad de mirarse retrospectivamente como profesional**, a partir del contexto y horizontes de significado específicos que le permitan su condición profesional, a fin de vincular su esfuerzos hacia conformar auténticos motivos ”porque” de su proceso de profesionalización.

4.1.2.-LA PROFESIONALIZACIÓN PARA ADQUIRIR MAYOR EFICIENCIA Y DESEMPEÑO DOCENTE

El interés creciente de los profesores por realizar estudios de posgrado, también está asociado con el privilegio que se le ha otorgado en las recientes décadas a la formación permanente y el consecuente aumento de estímulos a **los trabajadores académicos**, quienes desde luego **respaldan sus acciones de profesionalización, en su búsqueda por alcanzar, la productividad, eficiencia, competencia, e incluso la excelencia académica, vía su participación en diferentes experiencias profesionalizantes, al cabo la oferta es vasta en este tenor**, pues ello supone un beneficio no sólo individual, sino también, social, institucional, escolar, y pedagógico. Así queda expresado en las siguientes citas:

“...tener mayor preparación para brindar un mejor servicio, y obtener una formación vanguardista de la educación moderna, al mismo tiempo ser parte importante de las innovaciones, siendo capaces de afrontar los problemas presentes y futuros en materia de educación, a la vez que tener mayor acervo cultural, para ofrecer una educación de calidad...”(EX7-TE-E-DH)

“...detectar, conocer y superar limitantes que diariamente se presentan en la actividad educativa, junto al análisis de problemas para posteriormente plantear propuestas, producto de la revisión y revaloración de las prácticas educativas...”(EX3-TE-S-DH)

¹⁸¹ Gimeno, Sacristán. “Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores”. Jornadas sobre modelos y estrategias en la formación permanente del profesorado en los países de la CEE. Universidad de Barcelona, 1990, Pág. 16. Citado por Contreras, José. Op. Cit. Pág. 51.

“...obtener un rendimiento satisfactorio, manteniéndose al día para llevar a cabo un proceso enseñanza aprendizaje con resultados cualitativos, teniendo suficientes herramientas de las cuales echar mano, e intentar ofrecer soluciones...”(EX10-TE-E-DM)

Como se puede observar, ahora el asunto de **la profesionalización docente no es sólo cuestión de gusto y voluntad personal, sino, especialmente es una obligación de poder rendir buenas cuentas en el servicio proporcionado, ante la velocidad y rapidez de las transformaciones científicas y tecnológicas.** Desde lo cual el docente se convierte en uno de los principales promotores del desarrollo nacional, o en su caso contrario, resulta ser el culpable de los males educativos y del rezago social.

Desde luego, **el compromiso de profesionalización del docente también se justifica a partir de un tener que ser “eficaz”, o un modelo educativo que pareciera responder a las representaciones imaginarias, fantasías y deseos de la sociedad, de los alumnos y del propio maestro**¹⁸². No obstante dicha preocupación particularmente esta relacionada a los aspectos técnicos e instrumentales que supone la práctica profesional, es el caso de las destrezas, habilidades, técnicas, estrategias, metodologías y diversidad de recursos didácticos, mediante los cuales se pretende lograr la competencia profesional. Así se alude en las siguientes inquietudes:

“...adquirir elementos teórico metodológicos que permitan dar propuestas de solución a las problemáticas educativas, lo cual haga posible adquirir una visión más clara y objetiva de la realidad que vivimos...”(EX3-TE-E-DH)

“...prestar un mejor servicio en sociedades cada vez más informadas, y lograr una actualización de acuerdo a las condiciones laborales demandantes...”(EX17-EC-S-DM)

“...superarme profesionalmente para adquirir mejores recursos didácticos para desempeñar con mejor calidad la función docente, con la finalidad de aportar lo mejor de mis conocimientos a los niños y jóvenes...”(EX13-TE-E-DH)

La atención que pone el docente en **la relación entre su proyecto de profesionalización y su desempeño laboral, hace suponer que la validez de su actividad profesional depende en mayor medida de su esfuerzo personal, así como de su obligación moral de**

¹⁸² Zuñiga, Rosa María. “Un imaginario alienante: la formación de maestros y el imaginario normalista”. En *Revista Cero en Conducta*. Año 8. N0. 33-34. México. 1993. Pág. 16.

finar sus logros académicos en beneficio del aprendizaje de todos sus alumnos e inclusive de la misma sociedad. Es decir, a medida que se incrementa la tecnificación, los procesos de control y la intensificación de la acción profesional, los docentes tienden a interpretar ese incremento de responsabilidades con el aumento de sus competencias profesionales¹⁸³. Al respecto podemos considerar los siguientes puntos de vista de los maestros:

“...propiciar que las prácticas educativas resulten el medio fundamental para lograr la optimización de la educación, y la reflexión sobre los procesos de enseñanza que nos lleve a incrementar el propio acervo cultural...”(EX5-EC-S-DM)

“...desarrollar una metodología de enseñanza más completa y acorde a las necesidades actuales de los alumnos, así como poner en práctica los elementos obtenidos...”(EX15-EC-S-DM)

“...deseo ser un profesor de calidad y verdadero profesional de la docencia, a partir de asumir la responsabilidad de prepararse y capacitarse...”(EX1-EC-S-DH)

Al fin y al cabo el **poseer una mayor profesionalización asegura un mejor prestigio individual y consecuentemente el reconocimiento social, aunque por supuesto, hoy en día es preferible el incentivo económico tanto como el ascenso escalafonario.** En consecuencia, la lógica de este pensamiento está atravesada por una racionalidad técnica desde la cual la práctica profesional se convierte en una actividad instrumental dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación de teorías y técnicas científicas¹⁸⁴, funcionales, o mejor dicho utilitaristas y pragmáticas. Aunque también es evidente que la realización de la enseñanza necesita, como cualquier otro oficio, de un cierto dominio de habilidades, técnicas y, en general, recursos didácticos para la acción profesional. En esta medida **hablar de competencia profesional implica trascender el sentido puramente técnico del recurso didáctico. Esto es, se trata de una conjugación de habilidades, principios, reflexión, y conciencia del sentido y de las consecuencias de las prácticas pedagógicas.** De lo contrario, el profesorado se convierte en mero ejecutor y reproductor de planes y programas de estudio. Aceptando una “cultura de alienamiento profesional, una apofesionalización que tiene como consecuencias el esperar las soluciones de los expertos

¹⁸³ Contreras, José. Op. Cit. Pág. 24.

¹⁸⁴ Pérez, Ángel. El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado”. En Villa A. *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid, Narcea, 1989, Pág. 29.

y una inhibición de los procesos de cambio entre el colectivo, o sea, una dependencia y una pérdida de profesionalidad y colegialidad y un proceso acrítico de diseño y desarrollo del trabajo”¹⁸⁵.

Cabe señalar que **aspirar a la competencia profesional, no sólo requiere reconocer la importancia de la capacidad de acción reflexiva y de elaboración de conocimiento en relación al campo profesional, así como de los contextos que condicionan su práctica más allá del ambiente áulico, sino además, se requiere de la decisión del docente de ejercer su derecho de competencia intelectual y no sólo técnica dentro de su ejercicio profesional**, para concebir y combinar la práctica de la enseñanza, según su contexto institucional, su propósito y las consecuencias de su realización. En otras palabras, la competencia profesional es lo que capacita al profesorado para asumir responsabilidades, pero que difícilmente puede desarrollar su competencia sin ejercitarla, esto es, si carece de autonomía profesional¹⁸⁶, para elaborar juicios razonados que respalden sus intervenciones.

4.1.3.-LA PROFESIONALIZACIÓN PARA MEJORAR Y TRANSFORMAR LA PRÁCTICA DOCENTE.

Es momento de hablar de **las posibilidades de cambio que el docente confiere a su proyecto de profesionalización (causa), así como de las bondades (efectos) que ello representa a su práctica profesional**. Pues como se ha hecho notar anteriormente, la repercusión del modelo de racionalidad técnica se justifica, si la práctica profesional se enfoca a la solución instrumental de problemas mediante la aplicación de un conocimiento teórico y técnico, previamente disponible, que procede de la investigación científica¹⁸⁷. Ahora bien ¿cuáles son los puntos de vista de los propios actores en su pretensión de ingresar a la maestría?:

“...entrar en la dinámica de la comprensión y transformación de las prácticas educativas, y conocer nuevas formas de trabajo, así como programas y proyectos de investigación sobre problemáticas educativas de la entidad, para que en esa medida se pueda fortalecer la práctica docente, generar formas de trabajo generosas y aumente la capacidad de reflexión de problemáticas de la labor cotidiana...”(EX11-EC-E-DH)

¹⁸⁵ Imbernón, Francisco. La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Editorial Graó. Barcelona, España, 1998, Pág. 30

¹⁸⁶ Contreras, José. Op. Cit. Pág. 59.

¹⁸⁷ Ibidem. Pág. 64

“...renovar la práctica educativa, reorientando los procesos pedagógicos y siendo capaces de plantear alternativas de solución a problemáticas de la labor docente, adecuándose a los cambios que se promueven en educación, a partir de la reflexión crítica de la práctica docente...”(EX6-EC-E-DM)

“...responder a las necesidades de trabajo frente a grupo, a través de la superación académica para llegar a obtener y crear herramientas de trabajo que aterricen en el campo de la educación, y contribuyan a erradicar el conformismo de la práctica rutinaria...”(EX7-EC-E-DH)

Como se puede apreciar **las acciones de profesionalización que manifiestan los docentes, son discursos bastante prometedores en relación a su quehacer profesional, en cambio, se limitan especialmente a referir problemas procedimentales inherentes a la función docente, y establecen su plena confianza en poder erradicarlos, a partir de su desarrollo profesional.** O sea, se reconoce tanto una distancia como una relación de subordinación de los niveles más aplicados y cercanos a la práctica con los niveles más abstractos de producción y apropiación del conocimiento teórico.

Esto significa, de una parte, reducir el papel del conocimiento a las regularidades de causa efecto que permiten la predicción de los fenómenos y su consecuente manipulación y control. De otra, reduce al conocimiento práctico a conocimiento técnico, en la medida en que las relaciones causales pueden convertirse en relaciones instrumentales¹⁸⁸, o bien únicamente se trata de un problema entre medios y fines, en tanto los fines que se pretenden son fijos y bien definidos desde el currículo. Precisamente **los fines en que se fincan los motivos de profesionalización docente, también son claros en cuanto a sus alcances o pretensiones de incidencia, pues están desde aquellos que se proponen transformar la práctica docente, hasta quienes por lo menos, se plantean mejorar o perfeccionar lo que se encuentran haciendo.** Así se puede advertir en las siguientes expresiones:

“...preparación académica, social y humana, para ser mejor maestra, mejorar en el campo de trabajo, promoviendo la transformación educativa, y enfrentando las exigencias cognitivas de los grupos escolares...”(EX5-TO-S-DM)

“...procurar nuestro mejoramiento y calidad de trabajo, a partir de nuevos y mejores métodos, técnicas y estrategias, desde las cuales se busquen mejores niveles de participación e incidencia en el ámbito educativo...”(EX11-CH-S-DM)

¹⁸⁸ Contreras, José. Op. Cit. Pág. 67.

“...perfeccionar la práctica educativa, adentrándose en una formación teórica más sólida, para poder encontrar estrategias pedagógicas que permitan mejorar la práctica docente...”(EX33-TO-S-DH)

Si bien no podemos negar que los docentes disponen de cierto nivel de conocimiento pedagógico producto de su formación inicial, también la respuesta inmediata que ambos se plantean para corregir las deficiencias y posibilidades de mejoramiento en su ejercicio profesional, se delimitan a sus aspiraciones por otorgar continuidad a sus procesos de profesionalización, mediante el cual esperan acceder a mejores métodos de enseñanza, materiales curriculares, técnicas de organización de la clase, etc., que evidentemente los especialistas elaboran. Vale decir, aceptan que su acción consiste en la aplicación de decisiones técnicas. En cuanto reconocen el problema ante el que se encuentran, cuando ya se tienen claramente definidos los fines y resultados que se deben alcanzar, o por lo menos, cuando han identificado cuales son sus principales limitaciones y dificultades de su práctica profesional. De este modo, “el técnico docente es el que asume la función de la aplicación de los métodos y del logro de los objetivos, y su profesionalidad se identifica con la eficacia y la eficiencia en esta aplicación y logro”¹⁸⁹.

Por otro lado, resulta interesante señalar que **los conocimientos que pretende adquirir el maestro es con la firme intención de poder aplicarlos a su actividad profesional, lo cual quiere decir que en primera instancia se deben adquirir los conocimientos y los modos de razonamiento propios de las disciplinas que en un futuro tendrán que apropiarse para después enseñar**, esto es, el aprendizaje que se persigue por el maestro adquiere la connotación de adquirir algo útil para el mismo, dado que esto le garantiza un nivel de competencia en términos de conocimientos, de comportamientos, de actuaciones o habilidades para que los pueda utilizar cuando se requiera. En este proceso, es cuando **la noción de formación y profesionalización se reduce o equipara a la de aprendizaje, del mismo modo en que la práctica se convierte en una consecuencia de la teoría**¹⁹⁰. Quizás también porque **la acumulación de conocimientos es la condición fundamental, que permite asegurar el éxito de la actuación e imagen profesional del maestro frente a los alumnos**. Como suele decirse, los conocimientos le otorgan poder y autoridad al maestro sobre sus alumnos, en caso contrario, si él no los posee, éstos se pueden convertir en su

¹⁸⁹ Contreras, José. Op. Cit. Pág. 73

¹⁹⁰ Ferry, Gilles. *El trayecto de la formación*. Paidós, España, 1991. Pág. 68-71.

principal problema¹⁹¹ para demostrar competencia profesional, pues no hay que olvidar que la sociedad y la institución, le han asignado la delicada misión de ser un transmisor y difusor de la ciencia. Por lo tanto, esta es la manera en que la racionalidad técnica justifica la figura del profesional experto, como aquel que legitima y aplica, en base a su dominio de las técnicas derivadas del conocimiento científico y en su eficiencia, los objetivos y contenidos que son pertinentes, así como aquellos otros que deben quedar fuera del debate tanto para el profesorado como para la sociedad.

Afortunadamente **la práctica profesional del maestro no es la simple actividad ordinaria y pragmática de ejecutar rutinas y aplicar recetas (guías didácticas) para obtener resultados en el aprendizaje del alumnado**, la cual se encuentra sujeta a condiciones objetivas y subjetivas, sino además, **supone una intencionalidad consciente o inconsciente de la actividad profesional que se desarrolla, en tanto tiene un efecto e incidencia social, es decir, es una acción con sentido, y con sentidos a ser construidos por la actividad creadora del docente**. Es decir, implica considerar una doble mirada de la práctica y escuela desde un devenir y no únicamente un porvenir, tal y como Daniel Prieto¹⁹² lo expresa, **la mirada desde un *porvenir* acentúa la pasividad: algo viene desde quién sabe dónde. Si el mañana llega a nosotros es que de alguna manera ya está prefijado. Por eso el extremo de esa mirada se sintetiza en la palabra *destino*, que etimológicamente alude a *atar, sujetar, fijar***. Estamos ante una forma de pasividad ante el futuro.

Por otro lado, **la mirada desde un *devenir* se liga más a la raíz griega de la palabra futuro: yo nazco, yo crezco. El devenir es el proceso por el cual alguien o algo llegan a ser. Se acentúa aquí la iniciativa ante el futuro**. No hay destino, no hay nada prefijado, sólo nos toca como individuos, como grupos o gremio, construir el futuro. Por lo tanto, **vale la pena preguntarse ¿En qué lugar se encuentra la práctica profesional que desarrollamos?, ¿En el lado de la libertad de elección y de crecimiento?, o bien ¿En la situación de variables dependiente sujeta a los vientos de la política y de los modelos**

¹⁹¹ Delamont, Sara. "Los protagonistas: el profesor". En: *Interacción didáctica*. Cincel-Kapelusz, Bogotá, 1976, Pág. 60-61

¹⁹² Prieto, Daniel. "Escuela y Futuro". En: Tedesco, Juan C., Et. Al. *Por nuestra escuela*. Lucerna Diogenis, México, 2004, pág. 126-127.

económicos, ¿En el futuro como devenir o en un futuro atado, y fijado por otros actores sociales, grupos de poder y naciones?.

4.1.4.-LA PROFESIONALIZACIÓN COMO ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA PROFESIONAL

La preocupación del docente por profesionalizarse también está estrechamente relacionada con su afán de actualizarse en su campo profesional. Será porque “la formalización ha emplazado la expectativa de profesionalizar la educación en términos de canalizar procesos de estudio a niveles progresivamente ampliados de posgrado, (...) o por la necesidad de incrementar niveles de formación y competencia mediante la trayectoria académica”¹⁹³. Me parece que ambas cosas le plantean al docente, la posibilidad de que el posgrado le provea consecuentes serios de profesionalización, o por lo menos sea una buena oportunidad de actualizarse profesionalmente. Así de se manifiesta en las siguientes citas:

“...actualización constante, para el mejoramiento sistemático de nuestra labor educativa y la posibilidad de apropiarse de elementos metodológicos, así como la apertura para criticar, analizar y realizar aportes...”(EX18-TO-S-DH)

“...oportunidad de conocer diferentes teorías actuales que sustenten nuestra labor docente, a partir de obtener un mejor nivel académico y poder profundizar en el gran caudal de la educación...”(EX9-EC-E-DM)

“...oportunidad de enriquecer conocimientos, ampliar expectativas en el área profesional y la manera de acercarse a la vanguardia de la labor docente, haciendo uso de la teoría...”(EX4-EC-E-DM)

Como puede apreciarse, **los maestros cuando definen sus motivos para profesionalizarse particularmente los relacionan con el asunto de la revisión y renovación de su formación.** Tal vez, porque el “signo de la actualización continúa acumulando prestigio, se le vincula con eficiencia, utilidad, competitividad, calidad, excelencia, y sobre todo éxito individual y social. No sólo acumula prestigio, también legitimidad, pues se le concibe como necesidad, obligación, posibilidad e interés. Estar

¹⁹³ Hoyos, Carlos. “Profesionalización y competencia”. En *Formación pedagógica. La docencia y el presente*. Lucerna Diogenis, México, 2002, Pág. 55.

actualizado y actualizar son señales obsesivas de la educación contemporánea”¹⁹⁴. Si tomamos en cuenta que en nuestros días el profesionalizarse como el actualizarse, forman parte de los compromisos y obligaciones que tiene el maestro para competir y conseguir, por los estímulos económicos extras a la profesión.

Dichas condiciones, en parte, permiten explicar la insistencia del docente en definir las expectativas de profesionalización con la tentativa de actualizarse, pues ello supone un privilegio y una valoración significativa de los maestros por la formación permanente, la cual es referida indistintamente por ellos, ya sea ésta como preparación profesional, formación, capacitación, superación, renovación, cambio, acceso al conocimiento teórico, y de manera especial, como acceso a lo actual y a lo novedoso. Como se expone en las siguientes referencias:

“...renovación constante de conocimientos y saberes, a fin de desarrollar una práctica profesional acorde a los nuevos tiempos y exigencias, de ampliar el bagaje teórico para dar mayor solidez a la práctica...”(EX20-CH-S-DM)

“...estar al día con los acontecimientos específicos del proceso educativo y la reflexión de los procesos de enseñanza aprendizaje, lo cual también permite valorar la función docente como tal, superar fallas y darle mayor calidad al desempeño profesional...”(EX10-EC-E-DM)

“...estar al día de los avances científico-pedagógicos, mediante la actualización continua y satisfacción personal, para mantener un nivel aceptable y no dejar de ser un profesional...” (EX38-TO-S-DM)

Esta preocupación del maestro por acceder a lo actual y lo novedoso seguramente está asociado, con la insistencia que el mismo sistema ha hecho de tener que modernizarnos en todas facetas: política, social, económica, y por supuesto educativamente. Es más **esa pretensión de ser moderno, tiene que ver con un estar a la “moda” en el consumo de las novedades del mercado, en el caso de la educación, del mercado de la formación continua que inunda y ofrece, un abanico de posibilidades (oferta) para que el maestro se apropie (consume) las nuevas teorías, conocimientos, técnicas, metodologías, etc., a través de las cuales deje de ser anticuado y pueda ofrecer una**

¹⁹⁴ Carrizales, César. “Hiperdesafíos contemporáneos en la educación”. En Hoyos, Carlos. Et. Al. *Formación pedagógica. La docencia y el presente*. Lucerna Diogenes, México, 2002, Pág. 101.

práctica profesional de calidad, o lo que es lo mismo, sea un docente eficaz y competente, por no decir excelente.

Claro está, la oferta es bastante alentadora en cuanto a modalidades, contenidos, objetivos y tiempos como para quedarse al margen. Pues los hay desde cursos nacionales, estatales, generales, breves, etc.; hasta diplomados, especializaciones, maestrías y doctorados. Esto es, se adaptan a todas las necesidades y gustos. Al cabo, el interés primordial del docente de vivenciar diversas modalidades de actualización, es poder ascender a los diferentes niveles de carrera magisterial o carrera docente, más por lo que representa económicamente, que por la misma experiencia auténtica de formación y profesionalización. Desde luego no es que dudemos de la importancia que estos procesos pueden otorgar a la formación profesional, ya que desde esta lógica, **lo relevante es que el docente reconozca y acepte su carencia y limitación individual, es decir, sienta la necesidad de esforzarse y hacer méritos para ser premiados; aunque ello también brinda la posibilidad de ir “descubriendo gradual y progresivamente su propia fragilidad y precariedad, que se vuelve consciente**, por lo mismo, de su temporalidad, asumiendo su historicidad y dando sentido a su trascendencia”¹⁹⁵.

Sin embargo, resulta necesario reconocer que la oleada profesionalizante es grande y en su camino atrapa a docentes que “centrados en la lucha por las reivindicaciones económicas han dejado erosionar su propia formación y capacitación permanente como un derecho y una condición fundamental de su ejercicio y valoración profesionales”¹⁹⁶. Aunque lo peor del caso es que también está de por medio la educación y la cultura en general. Por lo tanto, **hoy más que nunca requerimos preguntarnos ¿dónde ha quedado el sujeto profesional de la educación? y ¿dónde el fomento y respeto a su individualidad?, no de su individualismo y empobrecimiento de su profesionalidad, sino, por “el ser que pregunta por el ser y, por lo mismo, por el modo de ser en el mundo, por su existencia”¹⁹⁷ y por su formación y práctica profesional.**

¹⁹⁵ Cantón, Valentina. Una propuesta de formación de docentes a partir del reconocimiento del particular. En *Colección Textos*. U.P.N. México, Pág. 13

¹⁹⁶ Torres, Rosa María. *Prefacio del libro de Paulo Freire: Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI, México, 1999, Pág. XVI.

¹⁹⁷ Melich, J. C. “Parte Primera. Epistemología, Filosofía y Ciencias Humanas”. En *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Antropos, España, P.22.

Entonces, tanto profesionalizar como “educar no es fabricar adultos según un modelo, sino liberar en cada hombre lo que le impide ser el mismo, permitirle realizarse según su “genio” singular”¹⁹⁸. Lo cual supone que **la anhelada profesionalización del docente sólo podrá cobrar sentido, a partir de un despertar su conciencia crítica-reflexiva como seres humanos responsables del cumplimiento de un quehacer profesional, aún con todo su desconcierto, escepticismo y temores que ello pueda representar**. Dado que, “la profesionalización es el enfoque de cubrir metodológicamente todas las dimensiones de la profesión educativa, en una aproximación de espiral progresiva, y no lineal de etapas sucesivas, como lo pretende la versión técnico-instrumentalista de la competencia sin elaboración formativa”¹⁹⁹.

Es momento de hacer un alto en el camino para hacer un recuento de lo que hemos podido abordar del problema de la profesionalización docente, a saber, la relación planteada entre la profesionalización ante la preparación y desarrollo profesional, la eficiencia y desempeño docente, la transformación de la práctica docente, la actualización académica profesional, e incluso aquellas otras que no se les dedico un desarrollo especial (la investigación, la innovación, superación personal, formación de alumnos, mejora económica, trabajo colaborativo, obtención de grado y acceso a información), por haber sido menos aludidas, pero que no por ello se dejaron de abordar implícitamente en el análisis. Dicho abordaje nos lleva a mostrar que, **los esfuerzos del maestro normalista por profesionalizarse se justifican desde dos grandes motivos “para”: el primero tiene que ver con su preocupación por su perfeccionamiento personal y profesional que requiere su actuación profesional; el segundo, con su aspiración de mejorar sus condiciones económico-laborales**. Esto significa que las razones principales de los aspirantes de maestría para profesionalizarse son tanto la superación personal como la preocupación por mejorar su desempeño profesional, lo cual **nos permite asociar estas expectativas con los dos grandes momentos de la profesionalización como son: la formación y la práctica profesional**.

¹⁹⁸ Savater, Fernando. *El valor de educar*. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América. México, Pág. 104.

¹⁹⁹ Hoyos, Medina. Op. Cit. Pág. 56.

Estos dos últimos aspectos como podremos corroborar en el siguiente apartado, son elementos centrales que vuelven a reiterarse y privilegiarse dentro de las expectativas que los egresados mencionan en sus apreciaciones respecto a su egreso y situación profesional después de un año de haber concluido sus estudios. Las cuales desde luego evidencian en gran medida la realización y cumplimiento del acto, es decir, el logro de la profesionalización docente.

4.2.-EXPECTATIVAS DE PROFESIONALIZACIÓN DE LOS EGRESADOS DE POSGRADO. EL SER PROFESIONAL

En párrafos anteriores hemos marcado la diferencia entre hablar de la expectativa como proyecto, en cuanto al sentido, los motivos, las finalidades y los objetivos que los aspirantes de la maestría establecen a su acción proyectada a futuro, como parte de su proyecto personal inscrito en su proceso de profesionalización e incorporación a los estudios, y la expectativa como acto o acción ejecutada que pierde todo tinte de acción latente y pasa a ser **una acción manifiesta como el caso de los egresados que concluyeron su proceso de estancia en la maestría** y que pueden definir a este evento como una experiencia y acción consumada. En palabras de Shutz la acción es una conducta humana proyectada por el actor de manera autoconsciente, por otro lado **el término acto designa la acción ya realizada**²⁰⁰

Es a este momento de la egresión y al de la las expresiones y valoraciones de los participantes de esta experiencia, lo que nos da la pauta para hablar de la consumación de las expectativas en la mayoría de casos, pero también de las continuidades y discontinuidades que plantean las propias expectativas de los egresados, pues supone dar cuenta de las mismas en términos de “motivos porque” ya que hacen referencia a experiencias pasadas, que los han llevado actuar como lo hicieron y en donde el porqué de su acción refleja la proyección y expresión de su haber actuado, como aquella respuesta al estado de cosas que pretendieron lograr mediante la acción emprendida del hecho proyectado y dotado de propósito, en forma de “motivos para”. Por ello, en alusión a los procesos de formación y profesionalización de los egresados de un posgrado, **implica dar cuenta de la interrogante general sobre ¿porqué fue importante formarse y**

²⁰⁰ Shutz, Alfred. Op cit., p'ag. 22.

profesionalizarse en un posgrado en educación, a qué ha contribuido y en qué ha beneficiado?. Las expectativas de estos egresados se encaminaron a dar respuesta a un acto, pues en ellas se plasma una acción realizada. Por ende, las respuestas a dichas interrogantes las organizamos a partir de tres categorías: 1) Profesionalización para mejorar la práctica profesional, 2) Profesionalización para el mejor desempeño profesional y 3) Profesionalización para la mejora laboral y personal.

4.2.1.-PROFESIONALIZACIÓN PARA MEJORAR LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Al considerar algunos indicadores relativos a la opinión de los egresados sobre su formación y experiencia vivida durante la maestría, sale a relucir en primer orden su **satisfacción por el cumplimiento de sus expectativas formativas y profesionales, especialmente en cuanto a reconocer su confianza en la preparación alcanzada, la familiarización con enfoques y perspectivas teóricas, así como el análisis y reflexión de la realidad educativa, para mejorar la práctica profesional**. Así queda de manifiesto en las siguientes expresiones:

La formación permite transformar la práctica profesional, cuando conoces otras perspectivas, una teoría que sustente tu práctica y reconoces tu práctica con errores y haces algo al respecto (C1-CH-E-DM)²⁰¹

La formación en la maestría da elementos teóricos y metodológicos para desarrollar actividades educativas de buen nivel (C2-CH-E-DH)

La formación en la maestría me ha permitido aprender que es importante estar permanentemente cuestionándonos sobre nuestra práctica docente y empezar a ver en lo cotidiano lo extraordinario de nuestro papel (C3-CH-E-DM)

La formación en la maestría da la pauta para transformar la práctica profesional, ya que se adquieren habilidades más concretas y complejas en el actuar profesional (C4-CH-E-DM)

La formación que se adquiere en la maestría hace posible transformar la práctica profesional porque nos da signos de análisis de nuestra realidad educativa (C11-CH-S-DM)

²⁰¹ Las citas textuales se retoman de los 15 cuestionarios aplicados a egresados, en la clave se toma en cuenta el número de cuestionario, el lugar del programa, la modalidad y el género del docente.

Como se puede apreciar, **en ningún caso se desaprueba el que la maestría contribuye a mejorar y transformar la práctica profesional, porque también se recalca el hecho de que es un factor de cambio, debido a que se eleva el nivel de competencia académica para permitirse autocriticarse y replantearse estrategias de actuación profesional;** incluso se reconoce la complejidad de la práctica y realidad educativa, vislumbrando posibilidades de análisis y reflexión pues se poseen los elementos tanto teóricos como metodológicos para lograrlo.

No obstante, es conveniente preguntarse **¿qué tanto es posible mejorar y transformar una realidad educativa y práctica profesional desde una experiencia de formación?**, no es que se dude, pero es necesario considerar y reflexionar el sentido de esta transformación o mejoría. De acuerdo a Carrizales²⁰² **existen diferencias entre la transformación del deber ser y la transformación de la transformación. La primera alude y se asocia a un proceso de continuidad, en cuanto se orienta a un proceso de adaptación, a una normalización que tiene que ver con un encausar de los sujetos a realizar lo que se demanda y requiere por el sistema,** lo cual hace referencia a una aparente transformación. En cambio **hablar de la transformación de la transformación remite a una ruptura y discontinuidad de la normativa que se plantea llevar a cabo.** Por tanto, este tipo de transformación supone establecer una práctica diferente a la establecida que revele precisamente una visión y lectura de vida distinta a la que existe, con plena conciencia e intención de lo que se persigue. De ahí que, será importante reflexionar más ampliamente sobre el significado de los cambios y mejoras que se plantean por los egresados, ya que no es una tarea fácil hacer realidad esta encomienda porque se requiere ir más allá de la aplicación de conocimientos, así queda de manifiesto en las siguientes inquietudes:

La formación adquirida en la maestría apoya la transformación de la práctica profesional, si consideramos que esta me ha dado conocimientos más amplios sobre el complicado mundo del quehacer educativo (C9-CH-S-DH)

La formación en la maestría permite transformar la práctica profesional porque nos ayuda a tomar una visión crítica sobre nuestra realidad educativa, por lo que podemos incidir en su transformación (C5-CH-E-DM)

²⁰² Carrizales, Cesar. "Continuidad y discontinuidad en la práctica docente", en: *Cero en conducta*, Año 2, No. 8, México, 1987.

La formación en la maestría contribuye a transformar la práctica profesional porque da herramientas, información y argumentos para tomarse en cuenta en su ejercicio (C6-CH-E-DH)

La formación y profesionalización alcanzada en la maestría permite transformar la práctica profesional principalmente debido a la aplicación de los conocimientos adquiridos, lo cual permite desarrollar una práctica profesional de calidad (C7-CH-S-DH)

La formación en el instituto contribuye a transformar la práctica profesional, pues se toma conciencia de las deficiencias en el aprendizaje escolar y desear la superación de los alumnos (C8-CH-S-DH)

Efectivamente **la transformación de la práctica profesional remite no únicamente a la aplicación de conocimientos, son también necesarios los esfuerzos de asumir posturas críticas y de toma de conciencia frente a la complejidad del fenómeno educativo, capaz de llevarnos a reconocer limitaciones tanto de nuestro propio ejercicio como de las condiciones de enseñanza-aprendizaje y de los sujetos de la educación.** De lo contrario, **la preocupación por mejorar y transformar una práctica profesional puede conducir adoptar actitudes y posturas de culpabilidad, por lo que se ha hecho o dejado de hacer desde un pasado inmediato dentro del campo profesional,** especialmente si se trata de optar por estudios de maestría para intentar llenar vacíos de formación y poner remedio a las inseguridades, vicios, rutinas y deficiencias del ejercicio profesional.

Al fin y al cabo, las propias políticas educativas se encargan de enaltecer y divulgar la situación crítica de la educación, la baja calidad educativa y los bajos índices de aprovechamiento, definidos a partir de criterios unilaterales y estándares homogéneos e ideales de calidad, eficiencia y excelencia educativa que muy poco consideran las diferencias de los sujetos, prácticas y condiciones desiguales de las institucionales. Es más, “las continuas denuncias de quienes apoyan estas políticas acerca de la mala calidad de los centros de enseñanza pública, son lanzadas una y otra vez, a través de sus medios de comunicación, tratando de asustar a la población para que reaccione y apruebe sus propuestas políticas como remedio. La publicidad muy amplificadora de toda clase de males en los centros de enseñanza públicos opera a sí como una técnica de pánico moral destinada a crear el consentimiento de la población a las políticas que proponen y legislan estos grupos”²⁰³. Obviamente se aprueban y establecen reforman educativas neoconservadoras y

²⁰³ Torres, Jurjo. *Educación en tiempos de Neoliberalismo*. Morata, España, 2001, pág. 59.

neoliberales que se legitiman con consignas como la de “excelencia y calidad educativa” que no sólo cobran impacto social, sino que además generan adeptos y portavoces entre el profesorado que de manera ortodoxa e inconsciente generalmente, se ven atrapados e inducidos a actuar bajo la lógica ideológica y economicista del neoliberalismo.

En este sentido, para el caso de los puntos de vista de los egresados que hacen referencia a cambios palpables en su actuar profesional, también pueden obedecer en buena medida a un **sentimiento de culpa**, en razón de que **las condiciones de ingreso y egreso de un posgrado suponen condiciones diferentes de su situación profesional, pues los elementos formativos y de competencia profesional no son los mismos antes o después de los estudios de maestría**. En consecuencia, el desenvolvimiento profesional seguramente tampoco es el mismo o por lo menos así existe la confianza, en que son situaciones y condiciones diferentes que favorecen y justifican el cambio.

Según Hargreaves²⁰⁴ la culpabilidad constituye una preocupación emocional fundamental para los profesores. Aparece con frecuencia cuando se solicita que hablen sobre su trabajo y su relación con él. Sin embargo, la culpa experimentada en modestas proporciones puede constituir un gran acicate para la motivación, la innovación y el perfeccionamiento. Aunque a menudo, cuando la culpabilidad se relaciona con sentimientos abrumadores de frustración o ansiedad, puede llegar a ser desmotivadora e incapacitante para el trabajo y la vida del sujeto. Por ello, **en la práctica profesional de la enseñanza se pueden presentar tanto trampas culpabilizadoras como disculpas, según actitudes y posturas mostradas frente al quehacer profesional**. Las *trampas culpabilizadoras* son las pautas sociales y de motivación que delinear y determinan la culpabilidad de los profesores, pautas que impulsan a estados emocionales poco gratificantes desde el punto de vista personal, e improductivos, desde el punto de vista profesional, y que los aprisionan a ellos. **En tanto las disculpas son las diferentes estrategias que adoptan los profesores para soportar, negar o reparar esta culpabilidad, o bien, son las maneras de responder a la culpabilidad acumulada**. Así que, entre las principales disculpas utilizadas en la enseñanza están la indefensión, el abandono, el cinismo y la negación.

²⁰⁴ Hargreaves, Andy. Profesorado, cultura y posmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado). Morata, España, 2003, págs. 166-167.

Entonces cabe preguntarse **¿qué tanto se revelan trampas culpabilizadoras y disculpas en las opiniones de los egresados sobre la mejora y transformación de su práctica docente?**, o son también manifestaciones de compromisos y esfuerzos para encauzar cambios en el actuar profesional, bueno veamos algunas expresiones más de los docentes al respecto:

La formación que se logra en la maestría hace posible transformar la práctica profesional porque nos brinda una experiencia de formación personal y profesional, por lo que los aprendizajes logrados inciden de forma general en un mejoramiento (C12-CH-S-DH)

La formación alcanzada durante la maestría permite transformar la práctica profesional, particularmente si se reconocen carencias y se tienen herramientas que permitan encontrar soluciones (C10-CH-S-DH)

La formación durante la maestría permite transformar la práctica profesional, de acuerdo a los criterios y conocimientos que se tenga de lo que vaya a desarrollarse o al momento de desarrollarlo (C13-CH-S-DM)

La formación adquirida en la maestría hace posible transformar la práctica profesional, en la medida que permite el trato de humanos con humanos (C14-CH-S-DH)

La formación en la maestría permite aplicar lo que aprendí en los rubros que más se vinculan a mi práctica (C15-CH-S-DH)

Como se puede observar se enuncian algunos elementos más sobre el ejercicio profesional como lo son, reconocer el carácter humano y delicado de la práctica profesional, pero de manera especial, la responsabilidad personal y profesional de buscar soluciones o afrontar los desafíos del actuar cotidiano ante la serie de imprevistos y requerimientos básicos para dar respuesta a las exigencias profesionales del momento. No obstante, resulta pertinente preguntarse si **¿esta serie de acciones e intentos por mejorar y transformar la práctica profesional son benéficos y aceptables o inaceptables o perjudiciales?**, así como **¿para quienes y desde quienes?**, **para la educación en general, para la práctica profesional, para el alumno, para la escuela, o exclusivamente para el profesional de la educación.**

Situaciones que no son fáciles de responder pero que dan la pauta para traer a colación, a propósito de la relación que se puede establecer entre práctica profesional y culpabilidad,

los señalamientos que Hargreaves²⁰⁵ hace respecto de los tipos de culpabilidad: la *culpabilidad persecutoria* y la *culpabilidad depresiva*. La culpabilidad persecutoria se deriva de realizar algo prohibido o de no conseguir hacer lo que esperan de nosotros una o más autoridades externas. **Además en relación con la práctica profesional puede presentarse por no darse cabal cumplimiento a los controles burocráticos y rendición de cuentas previstos.** También prevé y examina el futuro, evaluando la forma en que las acciones posibles se ajusten a las demandas y requisitos externos a la propia clase. Por tal motivo, la implicación de este tipo de culpabilidad en el ejercicio profesional puede orillar a que el profesor se concentre en desarrollar un programa y en completar los contenidos preescritos, antes que en variar u omitir algunos de ellos, para incluir y desarrollar materiales y enfoques propios más interesantes y agradables para el estudiantado. A su vez, **puede inhibir la innovación en las materias “básicas” por temor a las represalias o descenso de las puntuaciones de las pruebas aplicadas que, a propósito de la implementación de los programas de carrera magisterial y carrera docente,** ahora son cada vez más comunes pero que propician acciones superficiales, con innovaciones imprevistas cuya validez o aplicación práctica resultan dudosas.

Por otra parte **la culpabilidad depresiva** se manifiesta cuando los individuos sienten que han pasado por alto, traicionado o no han protegido a las personas y valores que simbolizan su objeto interno bueno. De este modo, para el caso de la práctica profesional **cobra sentido cuando nos damos cuenta de que podemos dañar o desatender a quienes están a nuestro cuidado, al no satisfacer sus necesidades o no prestarles suficiente atención.** Cuando no hemos actuado, basándonos en nuestras primeras sospechas de que algún alumno era objeto de abusos o problemas familiares que afectan su aprovechamiento escolar; cuando no damos tiempo para escuchar los problemas de los alumnos, ni prestar atención a sus pensamientos y emociones, son todos ellos signos de que estamos experimentando la culpabilidad depresiva en nuestra práctica profesional.

Por lo tanto ambos tipos de culpabilidad persecutoria como depresiva no son únicamente temas de carácter psicológico, sino también cuestiones filosóficas de opción moral, pues constituyen una pesada carga de responsabilidad para los profesionales de la educación, en

²⁰⁵ Hargreaves, Andy. Op cit, págs. 168-169.

cuanto a que, *“la auténtica culpa es la culpabilidad ante la obligación que uno tiene consigo mismo. La culpa falsa es una culpabilidad sentida por no ser lo que otras personas creen que uno debe ser o asumen que es”*. Vale decir, el papel del profesor frente a la culpabilidad y su resolución son, a este respecto, tanto cuestiones de limitaciones y expectativas profesionales/laborales como de responsabilidad y opción individuales. Si tomamos en cuenta que el dialogo abierto y la crítica constructiva de la innovación y los problemas que suscita con un fundamento más prometedor del cambio.

4.2.2.-PROFESIONALIZACIÓN PARA EL MEJOR DESEMPEÑO PROFESIONAL

Como hemos podido percatarnos en el aspecto anterior, la relevancia del esfuerzo y compromiso individual del profesor para mejorar y transformar su práctica profesional es de suma importancia. De igual manera, las apreciaciones de los docentes egresados del posgrado sobre **la importancia del proceso de profesionalización para mejorar el desempeño profesional es indudable, en tanto se reconoce la valía de las habilidades profesionales para poder conseguirlo, pero también, se dejan advertir la serie de situaciones que escapan a la voluntad del profesionista y que son condiciones externas que afectan el desenvolvimiento profesional**. Pues salen a relucir no solamente las adversidades del poco presupuesto económico para las institucionales, sino además los vicios y problemáticas de la profesión para generar apoyo individual y trabajo colectivo entre compañeros, así como las limitaciones en lo individual/profesional como de manera institucional, para contar con mejores ambientes laborales. Así queda de manifiesto en los siguientes puntos de vista:

Se mejora el desempeño al egresar pero es necesario considerar el ambiente al que uno se reincorpora y no se puede mirar igual que antes (C1-CH-E-DM)

Es mejor el desempeño cuando se reincorpora uno de los estudios, pero se enfrenta uno a la falta de profundidad analítica de los compañeros (C2-CH-E-DH)

Después de haber egresado mi desempeño profesional es muy bueno, ya que se enfrenta uno a la falta de preparación profesional, falta de conciencia sobre la importancia del papel docente y a la falta de trabajo en equipo (C3-CH-E-DM)

Los estudios de maestría contribuyen a mejorar el desempeño profesional, pero también el egresar plantea enfrentar las rutinas en la docencia, el miedo a prácticas nuevas en la enseñanza y la falta de apoyo institucional (C4-CH-E-DM)

El egresar de la maestría me ha permitido mejorar la práctica profesional y hacer posible que mi desempeño profesional sea muy bueno, a pesar de las carencias de presupuesto económico de las instituciones (C5-CH-E-DM)

Desde luego, la óptica de los docentes egresados del posgrado sobre la práctica profesional ya no es la misma, en la medida en que se dan la oportunidad de establecer una mirada retrospectiva y prospectiva de su actuar profesional, y con base en ello, realizan comparaciones de su actuación profesional y la de sus compañeros. Por tal motivo, **ahora son capaces de ver virtudes y defectos que probablemente antes no veían de la misma manera, pero que también les da la pauta de marcar diferencias y poder justificar una mejoría a su “eficacia y competencia profesional”**, habilidades tan divulgadas y necesarias en nuestro momento presente.

No hay que olvidar que las políticas de profesionalización docente van acompañadas del fomento de procesos de evaluación docente, los cuales por lo general se atienden y satisfacen con la incorporación a programas de maestría o cursos de actualización y capacitación. Sin embargo, la evaluación al desempeño docente se ha convertido en una actividad sustancial en los ambientes e interior de las instituciones educativas, pues pone al descubierto la relación entre la calidad educativa y desempeño profesional, traducida en la búsqueda y disputa de los estímulos a la carrera. En nuestro contexto *“se le erige como el mecanismo por excelencia para alcanzar un cambio en la calidad de la participación de sus actores, especialmente de los profesores”*²⁰⁶. Aunque la ambigüedad de su aplicación se explica por la indefinición de sus mecanismos, criterios de temporalidad y puntajes, pero de manera especial, de los presupuestos establecidos para este programa.

Sin duda, **esta serie de parámetros para la evaluación del desempeño docente ha conducido a cambios importantes en la práctica profesional de los docentes**, a tal grado que, *“la preparación para alcanzar las exigencias de esta nueva currícula ha generado hoy*

²⁰⁶ Romero, Leticia del Carmen. *Profesionalización de la docencia universitaria: Transformación y crisis. Impacto de la evaluación al desempeño de los académicos*. UNAM/Plaza y Valdés Editores, México, 2005, pág. 153.

*en algunos profesores una nueva forma de ejercer la profesión docente, donde el académico se convierte cada vez más en un profesional fragmentado, presionado en la consecución de lo que le han confeccionado como indicadores ideales en el desempeño de su práctica docente, y que le garantizan su permanencia en la nueva competencia; otros – minoría, por cierto- han ajustado y redefinido con relativa facilidad el trabajo que habían venido realizando con anterioridad a las llamadas nuevas exigencias”²⁰⁷. Por otro lado, no es que no hagan falta mecanismos de evaluación docente y controles administrativos que regulen la normativa escolar, sino que el principal riesgo deriva que estos se orienten exclusivamente a controlar si los conocimientos y destrezas de los alumnos responden a los requerimientos y demandas de la política neoliberal. Más aún que **los docentes se vean sometidos a evaluaciones de su trabajo sobre la base de criterios que unilateralmente se definen por instancias gubernamentales, sin o con la mínima participación del gremio profesional.***

En consecuencia, lo importante será que los profesionales de la educación tomen conciencia de esta situación y que su participación sea con fundamento y se respalde con base en el análisis, la reflexión y la crítica, para aspirar o ratificar el buen desempeño o excelencia profesional, independientemente de las adversidades laborales. Así se expone en las siguientes consideraciones:

Los estudios de maestría me han permitido mejorar la práctica profesional y permitir que mi desempeño profesional sea muy bueno en estos momentos, aunque uno tiene que sobrellevar la poca comunicación y falta de organización institucional (C8-CH-S-DH)

La práctica profesional ha mejorado después de haber realizado los estudios de maestría y el desempeño profesional actual es muy bueno, a pesar de las limitaciones de tipo físico-material (infraestructura) (C10-CH-S-DH)

La realización de los estudios de maestría poco incidió en el mejoramiento de la práctica profesional, ya que el desempeño profesional siempre ha sido excelente (C6-CH-E-DH)

Después de haber cursado la maestría mi práctica profesional ha mejorado, aunque sigue habiendo falta de apoyo de parte de las autoridades educativas (C7-CH-S-DH)

²⁰⁷ Ibidem, pág. 161.

Los estudios de maestría han permitido mejorar la práctica profesional y proyectar un muy bueno desempeño profesional (C9-CH-S-DH)

Una coincidencia en algunos puntos de vista es la asociación del desempeño profesional con la excelencia de la práctica profesional, quizás también porque el profesionalismo está cobrando un nuevo significado, el de la calidad, competencia y excelencia, los cuales actualmente aparecen como *conceptos moda* o novedosos para pretensiones de la política educativa. Aunque en los hechos habrá que considerar que son elementos que siempre van ligados a las tareas y compromisos de la práctica profesional, pero ahora con orientación y sentido diferente.

De acuerdo con Jurjo Torres²⁰⁸ mejorar la calidad de los sistemas educativos se hace equivalente a buscar la excelencia. No obstante, cuando desde la administración se habla de excelencia en educación, no se refiere a excelentes servicios para el alumnado, excelentes condiciones de trabajo para el profesorado, o bien, de importantes recursos y estrategias de enseñanza y aprendizaje para promover una educación generadora de cambios sociales democráticos en nuestra sociedad. Por el contrario, el concepto “excelencia” obtiene su auténtico significado desde las esferas de la producción de bienes de consumo; desde los modelos gerencialistas fordistas y posfordistas, en los que los estándares marcan los resultados del trabajo a realizar. Por ello, importa solo establecer unas definiciones mensurables de lo que se debe producir, y desde ahí, *la excelencia traduce el grado en que el producto final se asemeja a lo que establecían los estándares.*

Desde luego, el principal compromiso de garantizar el éxito de estas demandas recae en el esfuerzo individual de los profesionales de la educación para llevar a efecto, la adecuación de los contenidos curriculares y de los recursos pedagógicos con las capacidades, conocimientos previos, con el nivel de desarrollo de los diferentes alumnos y de estimular la competitividad entre el alumnado, para que puedan enfrentarse de igual modo, con éxito a evaluaciones externas, ya sea en forma de selectividad o cubriendo test para medir estándares de rendimiento. Sin embargo, en el fondo tales discursos de “excelencia” y “competitividad” sirven para fomentar *“una sociedad hiperindividualista, donde cada persona acaba viendo a cada uno de los demás seres humanos como un rival, como alguien*

²⁰⁸ Torres, Jurjo. Op cit, pág. 61

a quien derrotar”²⁰⁹. **Se asumen posturas y actitudes egoístas e indiferentes para realizar trabajo colegiado, pues la principal preocupación del docente se traslada a desarrollar una personalidad y profesionalidad fuertemente competitiva.**

Si tradicionalmente una de las aspiraciones docentes era la de fortalecer sus dimensiones colaborativas, ahora el individualismo competitivo hace sentir su presencia al interior de las escuelas y aulas de clases. El aislamiento en el trabajo cotidiano y la preocupación docente por trabajar de modo más individualista conllevan a incrementar las reservas por compartir los problemas que se suelen encontrar en las aulas y por sentir que ahora gozan de mayor autonomía y responsabilidad para mantener en secreto los eventos de la práctica profesional. No son solo indicadores de las situaciones comunes que requieren de objetivos cuantificables y medibles para evaluar la responsabilidad y eficacia profesional. *“En la medida que cada uno tiene sus propias metas individuales, el compañero o compañera del equipo se convierte en rival con el que competir para ser mejor y, en consecuencia, recibir más y mejores estímulos externos, normalmente, complementos salariales”*²¹⁰.

Por tanto, para los profesionales del campo educativo es preciso ser conscientes de estos mecanismos que el Estado diseña para intervenir y controlar el desarrollo de las políticas educativas, pero también de cómo el docente en su particularidad y pluralidad puede enfrentar, releer y reaccionar ante la serie de obstáculos que se le presentan en su ejercicio profesional, para poner a prueba efectivamente, sus habilidades y competencias profesionales. Al respecto resultan ilustrativas las siguientes expresiones:

Mediante los estudios de maestría he mejorado la práctica profesional y me permite mostrar un buen desempeño profesional, a pesar de la excesiva carga de actividades administrativas y de grupos de más de 50 alumnos (C11-CH-S-DM)

La práctica profesional ha mejorado después de haber realizado los estudios de maestría y el desempeño profesional actual es muy bueno, incluso en ocasiones de excesiva documentación oficial que limita el tiempo efectivo de labores docentes (C12-CH-S-DH)

²⁰⁹ Ibidem, pág.61

²¹⁰ Ibidem, pág. 69.

Los estudios de maestría me han permitido mejorar la práctica profesional y permitir que mi desempeño profesional sea muy bueno en estos momentos, aunque uno tiene el compromiso de ver y analizar la función docente y el currículum, desde otra perspectiva diferente a la de los compañeros (C13-CH-S-DM)

El desempeño al reincorporarse de los estudios de la maestría fue muy bueno y no se tuvieron problemas de adaptación (C15-CH-S-DH)

El desempeño profesional actual es muy bueno, el cual mejoro después de cursar los estudios de maestría, aunque es necesaria la integración y sensibilización de los integrantes del equipo docente (C14-CH-S-DH)

El compromiso profesional en lo individual y social de los egresados del posgrado es evidente, al menos en los intentos por superar condiciones desfavorables, resistencias de los colegas y agobio de tareas administrativas. No obstante, es muy probable que los esfuerzos y limitantes del quehacer profesional se vean envueltos en *trampas culpabilizadoras* que signifiquen pautas de limitación y expectativas que se sitúan, según Hargreaves²¹¹ en la intersección de cuatro vías específicas de determinación y motivación en el trabajo de los profesores, a saber:

1. Compromiso con la atención
2. La apertura de la enseñanza
3. Rendición de cuentas e intensificación
4. La apariencia de perfeccionismo

El *compromiso con la atención* de una práctica profesional como la enseñanza supone un punto significativo de origen de la culpabilidad depresiva de los docentes, en el sentido de que cuanto más importantes son los objetivos de prestar atención a los procesos de aprendizaje de los alumnos, más fuerte es el impacto emocional y de vivencia del docente, por no haberla prestado. En dicha actuación, subyacen las premisas de cordialidad, amor y autoestima, como signos característicos del trabajo asistencial de la enseñanza y como una manera de sentirse satisfechos por lo que se hace y como se hace. Sin embargo, el riesgo de la trampa culpabilizadora a partir del compromiso de atención que el profesor puede tener en su práctica profesional, radica en la forma de “*interpretar la atención a las personas*

²¹¹ Hargreaves, Andy. Op cit, págs. 170-183.

como la experiencia interpersonal de entrega, unión, cordialidad y amor humanos...Pero cuando los maestros se centran en una atención entendida de forma demasiado estricta, demasiado exclusiva y excesiva, los costes pueden superar con facilidad sus beneficios: costes de eficacia instructiva, de consenso colegial e incluso de la misma atención. Pueden quedar comprometidos tanto por la atención como hacia ella”²¹².

Por lo tanto, **es necesario advertir que en la atención personal que realiza el docente en su práctica profesional, los compromisos con la atención personal de carácter mínimo y excesivo también pueden contribuir a la formación de una trampa que conduzca al objetivo contrario: ineficacia, posturas posesivas y culpabilidad.** Pero tampoco, que esto implique omitir el objetivo de la atención, sino más bien equilibrar el compromiso con el otro y buscar atenderlo mejor y ofrecerles más que la simple atención. **Lo cual daría pauta a que la práctica profesional se oriente más a una actividad de *entretenimiento y comunicación de informaciones* muchas veces distanciadas de la realidad que se vive.**

Por otra parte, en cuanto a *la apertura de la enseñanza* como un segundo componente de las trampas culpabilizadoras que pueden formar parte de las prácticas profesionales que pregonan cambios en la mejoría del desempeño docente. Considera el carácter abierto de la enseñanza y se establece la consigna de que la enseñanza es una “historia interminable”. Esto es, *“el trabajo nunca termina; la tarea nunca está hecha. Siempre hay más cuadernos que corregir, más clases que preparar y más atención que prestar a nuestros alumnos”²¹³.*

A propósito del carácter permanente de la formación y profesionalización, también **la práctica profesional de la enseñanza supone una continuidad e inagotabilidad de actividades y ejercitación de las habilidades profesionales,** lo cual resulta atractivo y pertinente que esto suceda. El problema y la trampa culpabilizadora se presenta cuando la enseñanza se transforma *“en un proceso sin fin de constante donación. Lo que convierte a muchos en candidatos a la quiebra profesional”²¹⁴.*

En nuestro contexto educativo supone considerar que, la profesión docente implica un fuerte compromiso de abnegación y de sacrificio por el bien del otro. Además de que se

²¹² Ibidem, págs. 171-172.

²¹³ Ibidem, pág. 173.

²¹⁴ Ibidem, pág. 174.

trata de una profesión que no depara un halagador futuro material, sino que lo propio de ella, es la satisfacción espiritual de haber cumplido con la loable tarea encomendada. Por tanto, **la preocupación por el desempeño profesional y la apertura de la enseñanza, como trampa culpabilizadora, conduce al docente a concentrarse en actividades poco relevantes que afectan su actuación e imagen profesional, ya que los esfuerzos se desvían adoptar posturas justificantes ante el incumplimiento de tareas prioritarias de su función profesional.**

Como tercer aspecto de las trampas culpabilizadoras se encuentra *la rendición de cuentas e intensificación*, dichos aspectos constituyen los determinantes primordiales de la culpabilidad persecutoria, si tomamos en cuenta que, las apremiantes demandas hacia la eficacia del desempeño profesional se traducen cada vez más en el incremento de tareas y en la adecuación de la función docente a las lógicas operativas de la ideología neoliberal. En tanto, *“la rendición de cuentas y la intensificación constituyen un potente combinado para inducir sentimientos de culpabilidad persecutoria: preocupaciones y temores constantes de no haber satisfecho o no poder cumplir las cada vez mayores expectativas”*²¹⁵.

Por consiguiente, los tiempos contemplados para la enseñanza son generalmente cada vez más insuficientes debido al incremento de expectativas e intereses externos al criterio profesional del maestro. Sin embargo, **habrá que cuidar no confundir y relacionar esta rendición de cuentas e intensificación con mayor profesionalización y mejoría en el desempeño de la práctica profesional.**

La apariencia de perfeccionamiento es la cuarta vía generadora de trampas culpabilizadoras, esta se hace evidente cuando esa actitud perfeccionista de la práctica profesional es, de por sí, una imperfección que se configura a partir de las presiones intensificadoras del centro de trabajo, desde actitudes singulares de pericia que imposibilitan la puesta en común e impiden que surjan las posibles insuficiencias y debilidades del ejercicio profesional, por miedo a evidenciar la incidencia de los errores de la vida personal en la práctica profesional.

²¹⁵ Ibidem, pág. 175.

El ímpetu del docente por manifestar “competencia profesional” como la idea de asumir posturas terminales en cuanto al sentido de la formación y profesionalización, tras haber concluido estudios de maestría, son también motivos susceptibles de ocultar y manifestar signos de incompetencia, insuficiencia o ineptitud en la proyección de habilidades profesionales. Situaciones que provocan procesos de simulación docente y actitudes de exceso de confianza en las capacidades profesionales, como para llegar a aceptar apoyo de los compañeros de profesión para resolver y atender los problemas prácticos de la enseñanza. A propósito de las trampas culpabilizadoras y disculpas por el desarrollo inadecuado de la práctica profesional, resulta bastante ilustrativa la siguiente cita.

“Los profesores no quieren buscar ayuda por los cauces normales. Quieren algo que sea anónimo. Tienen miedo de no dar la talla, de que alguien pueda pensar que no están haciendo un buen trabajo. Los profesores son los profesionales más duros consigo mismos. No queremos que nadie nos observe en clase porque puede que hiciésemos algo que no estuviese bien. Podríamos hacer algo que no deberíamos hacer. Hemos estado tan programados respecto a que hay formas correctas de hacer las cosas, que no queremos que nadie descubra lo que sucede en nuestra clase. Aunque estemos realizando un buen trabajo, todavía nos ponemos nerviosos si alguien nos observa. Nuestras formas de actuar pueden estar anticuadas y no concordar con los métodos más recientes. Como colectividad profesional, somos muy inseguros... Ya sabes, creemos que no podemos cometer un error. No debes tener dificultades en ningún sitio y, si las tienes en tu vida familiar, nunca pueden reflejarse en clase”²¹⁶.

4.2.3.-PROFESIONALIZACIÓN PARA LA MEJORA LABORAL Y PERSONAL

Los puntos de vista de los docentes egresados del posgrado no solo ponen de manifiesto la relevancia de los procesos de formación y profesionalización, en la mejora de la práctica profesional y del desempeño profesional, sino además, como abordaremos en este apartado, en la inclinación porque **la experiencia profesional de la maestría brinda la opción de obtener ascensos y perfeccionamientos personales y profesionales.** Así lo expresan los siguientes testimonios:

²¹⁶ Ibidem, pág. 176.

Terminar la maestría apoya en la obtención de ascensos laborales debido a que se logra un mayor reconocimiento de la capacidad profesional, pero se requiere poner en práctica la investigación educativa (C3-CH-E-DM)

El haber realizado los estudios de maestría es importante para el logro de aspiraciones profesionales, pero aún se requiere de un mayor conocimiento teórico sobre la investigación educativa y de un pensamiento estratégico más desarrollado para la investigación educativa (C4-CH-E-DM)

El contar con estudios de maestría desde luego que apoya en la obtención de ascensos laborales. Sin embargo es preciso fortalecer el aspecto de investigación y el de relaciones personales (C5-CH-E-DM)

El concluir la maestría permite mejorar la situación laboral, pues son amplias las oportunidades para hacer uso de los aprendizajes logrados durante la maestría (C1-CH-E-DM)

En efecto, **se reconoce que la profesionalización docente producto de los estudios de posgrado es una condición necesaria para la obtención de ascensos laborales y profesionales.** Pero tampoco es una condición suficiente para satisfacer todas las expectativas y demandas profesionales, ya que son varias las incompletudes y vacíos de la formación y profesionalización, los que se deben seguir atendiendo, entre estos, los conocimientos teóricos, el pensamiento estratégico y de manera especial, las capacidades de investigación.

Sin embargo, no cabe duda que **las ofertas de profesionalización docente son las opciones de mayor preferencia, para consolidar aspiraciones laborales y profesionales, pues dichas experiencias no solo permiten marcan diferencias importantes dentro del escalafón, sino además aseguran los mayores puntajes en la consecución de estímulos económicos.** Por otra parte, para quienes han sido partícipes de este proceso de profesionalización, por lo común, se espera que sus sacrificios y esfuerzos invertidos en estos programas, de algún modo, se vean recompensados. En primera instancia, en la condición personal y profesional, pero también como consecuencia normal, en la parte laboral y económica.

Desde luego, la mejora de la situación económica y laboral a nadie desagrada, sobre todo, en estos momentos donde la rendición de cuentas tiene que ser más evidente y la competencia es cada vez mayor por su carácter excluyente y selectivo, en donde no a todos

se puede favorecer de la misma manera y la recompensa está condicionada a situaciones políticas y de posibilidad de presupuesto estatal.

Por otro lado, ante un modelo de promoción individual y de pago por productividad, se presenta como un sistema orientado a valorar la actitud meritocrática del trabajo individual y su mayor rendimiento para cumplir las normas de calidad en sus más altos niveles. De ahí que, **también es preciso establecer jerarquizaciones desde la misma práctica profesional, por mínimas que estas sean, con tal de marcar signos distintivos.** Por ejemplo, es importante resaltar la importancia de actividades como la investigación y los estudios de posgrado, a costa de concebir a la docencia como una actividad de menor peso en la cuestión de la competencia profesional. Más aún, si también se trata de hacer mención, **lo crucial que puede resultar la graduación y obtención del título.** Así se puede percibir en las siguientes expresiones:

La conclusión de la maestría me ha apoyado en la obtención de ascensos laborales porque se mejora la práctica profesional. Sin embargo para consolidarlas es preciso lograr la titulación (C10-CH-S-DH)

Sin duda los estudios de maestría apoyan en la obtención de ascensos laborales. Sin embargo es necesaria la titulación para asegurar las aspiraciones (C14-CH-S-DH)

La maestría permite mejorar la práctica profesional y aspiraciones laborales pero se requiere realizar lecturas de mayor análisis con mayor rapidez (C2-CH-E-DH)

Cuando se egresa se logra un mayor reconocimiento de la capacidad profesional y se puede ejercer una docencia de alto nivel y una práctica profesional de calidad (C15-CH-S-DH)

No basta con haber concluido los estudios de maestría es preciso consolidar las aspiraciones profesionales mediante la certificación de las habilidades profesionales, vía la obtención del grado correspondiente. Quizás porque en el fondo esta presente la necesidad de hacer palpable, cuantificable y medible, el nivel de competitividad profesional de que se es capaz, a partir de la experiencia vivida. De hecho **no se pone a discusión que el dispositivo profesionalizante ha impactado en la vida profesional de los sujetos y se deja abierta la posibilidad de seguirla afianzando, seguramente a partir de nuevas opciones de actualización y capacitación.**

Tampoco podemos hacer caso omiso que se trata de experiencias de profesionalización diferentes, en las cuales los docentes involucrados externan sus puntos de vista, según el tipo de anécdotas, vivencias y resultados, regularmente desiguales. Pues remite a condiciones heterogéneas de los sujetos y a percepciones del proceso, especialmente a partir de tres tipos de respuestas de los profesores: aquellos que muestran agrado por el programa y aceptan las bondades y apoyos obtenidos en él, quienes aceptan con reservas, resistencias y críticas los avances en su superación personal y profesional, hasta quienes son indiferentes e incluso niegan la incidencia de la experiencia en su condición profesional. Al respecto de la primera postura se encuentran los testimonios presentados con anterioridad, los cuales enfatizan la satisfacción de sus expectativas laborales y profesionales, con relación a sus estudios de maestría realizados. De la segunda perspectiva de los egresados sobre su situación laboral y profesional actual, son representativos los siguientes puntos de vista:

No puedo precisar si tras haber hecho los estudios de maestría puedo obtener ascensos laborales, pero efectivamente que es una condición necesaria actualmente para lograrlo. Por ello, es conveniente obtener el título de maestría para pensar en incorporarme a un trabajo de nivel medio o superior (C12-CH-S-DH)

Tener estudios de maestría no me ha apoyado en la obtención de ascensos laborales, especialmente porque prevalecen las relaciones sociales o recomendaciones más que la preparación. Aunque los estudios también son importantes en el logro de las aspiraciones profesionales (C7-CH-S-DH)

Ser egresado de maestría no me ha apoyado en la obtención de ascensos laborales. Aunque poseer los estudios ayuda al logro de las aspiraciones profesionales, pero habrá que seguir fortaleciendo las habilidades para la investigación (C8-CH-S-DH)

Haber egresado de la maestría no me ha apoyado en la obtención de ascensos laborales. Aunque poseer los estudios contribuye al logro de las aspiraciones profesionales, pero habrá que esforzarse para la obtención del título (C13-CH-S-DM)

La preocupación por la superación laboral y profesional de los docentes va acompañada de la búsqueda por obtener grados y rangos en el estatus profesional, pero también, en la distribución de las habilidades profesionales según “sus grados y rangos; teniendo un doble papel: señalar las desviaciones, jerarquizar las cualidades, las

*competencias y las aptitudes; pero también castigar y recompensar*²¹⁷. Esto es, responder a las exigencias externas al ejercicio profesional o marginarse de las recompensas ofertadas por su cumplimiento. **El rango o puesto por sí mismo equivale a recompensa o castigo.**

Por si fuera poco, el peso de la política de restricción y contención del gasto educativo puesta en escena en los últimos años, ha venido acentuando la tónica capitalista de los bajos salarios, como la estrategia más redituable para **internalizar la fe en el alza de salarios** (consiga del incremento salarial), para mantener viva la esperanza del trabajador asalariado por ver satisfecho su deseo. Según Max Weber²¹⁸ dicha estrategia capitalista, se diseña otorgando bajos salarios y no a la inversa, ya que con el alza de salarios se disminuye la producción, debido a que los sujetos no sienten necesidad de desarrollar su mejor esfuerzo para ganar más, puesto que tienen lo indispensable para cubrir sus necesidades. **En cambio, con la baja de salarios, todos por necesidad apremiante harán lo que este a su alcance, para obtener un mejor pago e incluso con el trabajo de horas extras.**

La condición profesional de subsistencia de los docentes no está como para dejar pasar cualquier oportunidad de mejorar su situación laboral, máxime si se han hecho méritos como el haber concluido una maestría. En todo caso, cuando esta oportunidad tarda en presentarse, es cuando afloran los sentimientos de inconformidad y renegación con la experiencia profesionalizante, porque se padece el castigo de la exclusión y la no consideración por parte del sistema. Sin embargo, por la propia superación personal y profesional que se ha alcanzado, se añora que en algún momento pueda presentarse esta ansiada oportunidad. Así lo contemplan las siguientes inquietudes:

Tener estudios de maestría no necesariamente apoya en la obtención de ascensos laborales (C6-CH-E-DH)

Tener una maestría no me ha apoyado en la obtención de ascensos laborales, particularmente porque ya contaba con buenas condiciones laborales. Aunque poseer los estudios puede ayudar al logro de las aspiraciones profesionales (C9-CH-S-DH)

Poseer una maestría no me ha apoyado en la obtención de ascensos laborales, particularmente porque no funciona adecuadamente el escalafón. Sin embargo tener los estudios ayuda al logro de las aspiraciones

²¹⁷ Foucault, Michel. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI, México, 2000, pág. 186.

²¹⁸ Cfr. Weber, Max. *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Siglo XXI, México, 1994.

profesionales, pero habrá que titularse y mantener la constante de lectura de textos que tengan que ver con la educación (C11-CH-S-DM)

Como puede apreciarse los sentidos y significados de los procesos de profesionalización docente son diferentes, para algunos de ellos les son más satisfactorios, para otros no tanto. Así lo revelan algunas expresiones de los docentes, quienes como partícipes de proyectos de formación y profesionalización, han creado un contexto en el que se relacionan tanto expectativas como voluntades individuales y colectivas que se conjugan como respuestas, ante los cambios que se perfilan en los ámbitos laborales y personales.

Como egresados del posgrado **algunos docentes perciben que los cambios en la práctica profesional se inclinan a la transformación de aspectos didáctico-pedagógicos; otros más, manifiestan la preocupación por variar las condiciones ambientales e institucionales de la realidad educativa que se vive. Para una minoría, subyacen estilos particulares de pensar la docencia, aludiendo escasas incidencias de la experiencia profesionalizante, e incluso, en las mismas aspiraciones laborales y actividades formales susceptibles de ser medidas y certificadas.**

Por otra parte, esta claro que al no haber un consenso sobre el deber ser de la práctica profesional, la serie de expresiones que manifiestan los egresados del posgrado, apuntan a definir una situación del *ser profesionales* en cuanto a los objetivos alcanzados y a la adecuación de su quehacer profesional a eventos tangibles y cualitativamente mejor atendidas las tareas académicas propias de su competencia.

No obstante, habría que echar una mirada más fina para contrastar que tanto “*la productividad esbozada en los términos que el sistema meritocrático ha establecido debería reflejar su impacto en aspectos cualitativos, como los del salón de clases, el desempeño de los docentes, la demostración de sus habilidades, su productividad, su formación, su desempeño en el aula; por tal razón debería ser notoria en la calidad de su cátedra, así como las relaciones que establece al interior de los espacios áulicos*”²¹⁹. Las cuales tendrían que reflejar, además de los cambios anunciados, una diferencia sustantiva en el ser y práctica profesional, entre quienes han participado de los estudios de maestría y

²¹⁹ Romero, Leticia del Carmen. Op cit., págs. 284-285.

quienes no han tenido acceso a ella. En tanto, *“medir la eficacia de un maestro es tarea difícil debido a las circunstancias escolares, culturales, recursos, valores, creencias, normas, rutinas, relaciones y contextos inmediatos; para ello en el salón de clases se tendrían que impulsar medidas que registren con toda precisión cuánto vale en puntos el desarrollo de habilidades y la atención específica de problemas particulares de cada grupo”*²²⁰.

La dimensión de la práctica profesional es asumida de muy diversas formas, por lo que resulta muy complicado unificar su concepción para una posible teorización; *“esta condición la hace vulnerable y le confiere cierta susceptibilidad para que agentes externos encuentren terreno fértil que propicie la implementación de un modelo que regule la docencia”*²²¹. Además de las diversas instancias y programas de estímulos adecuados para este fin. Estímulos como los promovidos en el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) para el caso de las universidades. El programa de carrera magisterial en educación básica y el de carrera docente para la educación media superior y superior, en el Estado de México. Mediante los cuales se definen criterios de certificación y valoración de los estudios, desde el tipo de procesos de actualización, capacitación, formación y profesionalización que lleguen a realizarse por los docentes, tendientes a que *“la formación de todos los profesores debe garantizar una alta habilitación académica, es decir, haber obtenido los grados en programas e instituciones ampliamente reconocidos por su gran calidad, ya sean nacionales o del extranjero”*²²².

Por tal motivo, **ahora no solo es importante cursar los estudios de maestría, también habrá que cuidar con mayor atención el tipo de instituciones en donde poder cursarlos, ya que la tendencia en la certificación institucional de programas de esta índole para la educación pública son cada vez más estrictos y condicionantes, para cubrir los requisitos que exige formar parte del padrón de excelencia.** Criterios bajo los cuales se evalúa la “credibilidad” y “seriedad” de los estudios y desde los cuales se participa o excluye de la posibilidad de agenciarse de recursos, por parte de las instituciones públicas como a la que hacemos referencia.

²²⁰ Ibidem, pág. 285.

²²¹ Ibidem, pág. 285.

²²² Ibidem, pág. 291.

En consecuencia, los egresados de estas instituciones corren la misma suerte de competir en situaciones igualmente desventajosas ante egresados de programas privados que no son medidos bajo la misma norma que los públicos, pero que frente a los criterios de suma de puntajes, **a los egresados de los programas públicos les resulta más complicado alcanzar la eficiencia terminal de sus estudios, pues son otras la exigencias y competencias para poder lograrlo. No así, los estudiantes de programas privados que ostentan muchas facilidades y opciones de poder concluir sus estudios y titulaciones con más facilidad, donde el principal problema a resolver por el docente, es la posibilidad de llevar a cabo la inversión y fondo económico necesario (muy considerable por cierto) para cubrir el costo de la certificación del documento anhelado.**

En este sentido, el panorama puede ser un tanto desalentador y confuso para quienes no son capaces de afrontar y trascender los obstáculos y problemáticas a que conllevan las experiencias profesionalizantes. Además frente a la constante variación e indefinición de los mecanismos de evaluación a que están sujetos los estímulos, es muy susceptible provocar la fisura y fragmentación de la práctica profesional; en cuanto existe mayor preocupación por *“hacer “un poco de cada cosa” con la intención de cubrir la mayor parte de las tareas posibles que puedan servir como evidencia de trabajo se ha convertido en una práctica común entre los docentes. Esta intensificación genera la superficialidad en la realización de las tareas, lo cual en ocasiones termina convirtiéndose en una simulación”*²²³.

Frente a tal contexto y ante estos nuevos desafíos, los profesionales de la enseñanza no podemos ni deseamos permanecer a la deriva de las problemáticas y debates educativos. Hoy más que nunca es necesario recuperar lo más valioso de nuestra profesión, como lo es la voz y disposición de su actor protagónico, para enmendar errores si es que los hay o para emprender cambios en el actuar profesional acordes al momento y realidad que se vive. Vale decir, poner en práctica la capacidad de lectura de la realidad social en sus condiciones actuales, en sus problemas, en sus injusticias, en sus desvalances, pero también en sus buenos atributos, acciones y proyectos, que hagan posible superar el pasado.

²²³ Ibidem, pág. 296.

*“El pasado sólo habrá sido superado el día en que las causas de lo ocurrido hayan sido eliminadas. Y si su hechizo todavía no se ha roto hasta hoy, es porque las causas siguen vivas”*²²⁴ y vale la pena seguir conservándolas.

En suma, queda pendiente ahora intentar centrar y profundizar en el análisis e interpretación del problema, desde dos categorías de análisis que se desprenden de la revisión y exposición argumentativa del referente empírico desarrollado hasta aquí, ellas son: el profesional usuario y el profesional intelectual-reflexivo, a lo cual nos dedicamos en el siguiente apartado.

4.3.- PROFESIONALIZACIÓN Y CONSUMO CULTURAL

La idea de discutir el problema de la profesionalización docente desde el consumo cultural, responde básicamente al hecho de que dentro de la formulación y planteamientos que los docentes señalan en sus proyectos y motivos de profesionalización, se expresa un contraste tanto de una lógica de causa-efecto como de oferta-demanda. Vale decir, **la profesionalización es no sólo la causa de que el docente aspire profesionalizarse, sino además, es la respuesta directa a la implementación de una política educativa que solicita formación permanente; del mismo modo, la elección y demanda del docente de sus procesos de profesionalización, dependen en gran medida, de las modalidades y ofertas de las experiencias de profesionalización que el sistema ofrece, y con lo cual se establece un proceso de transmisión-recepción de la cultura como proceso especializado.**

Además habrá que considerar que las políticas educativas y culturales que promueve el sistema, representan formas de intervención, mantenimiento o modificación de los modos de producción y transmisión de la cultura en una sociedad. Máxime si se trata de políticas “persuasivas” que buscan influir ideológicamente en contextos determinados²²⁵. Porque las políticas culturales son la mano invisible y visible, es decir, son intentos de intervención deliberada con los medios apropiados, en la esfera de constitución pública, macrosocial e

²²⁴ Adorno, Theodor W. *Educación para la emancipación*. Morata, España, 1998, pág. 29.

²²⁵ Cfr. Bruner, José Joaquín. “Políticas culturales y democracia: hacia una teoría de las oportunidades”. En García, Nestor. *Políticas culturales en América Latina*. Grijalbo, México, 1987.

institucional de la cultura, con el fin de obtener efectos buscados²²⁶. De este modo, como se ha hecho notar anteriormente, la política de modernización educativa en nuestro país y las consecuentes reformas educativas en los diversos niveles educativos, han significado algo más que el mero reconocimiento de lo que hay que interpretar y adecuar del currículum al nuevo contexto. **Ahora es también un mandato: que el docente asuma expresamente su responsabilidad de profesionalizarse y ejercer su función con calidad y eficiencia, en caso contrario, la situación se le revierte y se le sanciona, con marginación y exclusión de las posibilidades de adquirir incentivos profesionales.** Dado que aparentemente, las oportunidades son las mismas para todos los profesores, y es decisión de cada quien aceptar o negarse, o en consecuencia, beneficiarse o perjudicarse. Al cabo lo mejor para el sistema es que el docente asuma esta lógica, si tomamos en cuenta que el poco presupuesto de que se dispone para este rubro (educativo) ya no alcanza para incrementar salarios a todos por igual. Por tanto, es preferible que ese presupuesto (por pequeño que sea) sea disputado y distribuido, entre quienes hagan los mayores méritos individuales; pues con esto se asegura estar; o del lado de los docentes exitosos, eficaces y ¿por qué no?, mayormente profesionales; o contrariamente, de los simuladores, problemáticos y semiprofesionales.

En este sentido, “el bien común queda reducido a la resultante de intereses individuales; la elección no define un modelo de vida, ni un interés social, sino un interés individual, por lo que la democracia sólo designa la mera suma de intereses individuales”²²⁷. Además la libertad no es la capacidad de construcción del destino que queremos para nuestras vidas como sociedad, sino la capacidad de elección entre los productores y la falta de restricciones para el consumo. Aunque curiosamente, lo que era el diagnóstico de una crisis, el individualismo pasivo, se transforma en una aspiración: el individualismo activo, como es el caso de la aspiración del docente por responder a su demanda de profesionalizarse. No obstante, **esta relación de competitividad y de ajuste entre oferta y demanda tiene su lado oscuro. De una parte, porque ni la oferta es igual para todos, ni la capacidad de opción es equivalente entre todos, dadas las diferencias económicas, sociales, y culturales de partida de los usuarios. De otra, el criterio a partir del cual se**

²²⁶ Cfr. Bruner, José Joaquín. *América Latina: cultura y modernidad*. CNCA-Grijalbo. México, 1992.

²²⁷ Contreras, José. Op. Cit. Pág. 197.

compite no es libremente elegido, puesto que viene decidido por la capacidad de rendimiento en los términos que fija la parte oficial²²⁸.

Por lo tanto, hablamos de que la política en torno a la profesionalización del docente normalista, conlleva en cierta manera, a generar procesos de consumo de los docentes usuarios, en términos no sólo de esa respuesta directa, pasiva e irracional del consumidor en su proceso de apropiación y uso del bien cultural, sino especialmente, como la posibilidad de pensar²²⁹ y reflexionar la condición profesional, a partir de poder argumentar el papel estratégico que el docente usuario puede jugar en la selección, apropiación y consumo de las ofertas de profesionalización. Esto con el fin de poder contrastar la profesionalización docente como mero acto pragmático funcional (profesional usuario), o la posibilidad de arribar a un contexto de profesionalización docente como actividad intelectual-reflexiva trascendente.

4.3.1.-EL PROFESIONAL USUARIO-CONSUMISTA

Hablamos de profesional usuario en la medida en que la preocupación del docente en su afán de profesionalizarse, su interés se traslada y se focaliza a ampliar las destrezas y conocimientos que su ámbito formativo disciplinario le puedan favorecer para perfeccionar sus habilidades y continuar ejerciendo profesionalmente su disciplina. Esto es, se trata de una acción instrumental de prolongar su especialización escolarizada **buscando cubrir expectativas especialmente con un propósito utilitarista convencional.** De otro modo, es la disposición del profesional de apropiación y recepción del cúmulo de conocimientos e informaciones que el programa o disciplina profesionalizante le pueda ofrecer.

En esta lógica, **la intención del profesional se ubica a consumir y a utilizar el conocimiento disciplinario en términos de la mera posesión individual de objetos y mensajes aislados, buscando únicamente la satisfacción personal y simbólica, que sirva para competir profesionalmente y distinguirse de los demás compañeros de profesión.** Luego entonces, se admite que la lógica que rige la apropiación de los bienes en tanto objetos de distinción no es la de la satisfacción de necesidades, sino la de la escasez

²²⁸ Contreras. José. Op. Cit. Pág. 198-200.

²²⁹ Cfr. García, Néstor. *Consumidores y ciudadanos*. Grijalbo, México, 1995.

de esos bienes y la imposibilidad de que otros la tengan, en cuanto desde el consumo se construye parte de la racionalidad integrativa y comunicativa de la sociedad²³⁰.

De acuerdo a lo anterior, podemos decir que el reconocimiento que como profesionales usuarios tienen los docentes, está en relación al propósito de adquirir el dominio técnico que les permita la solución de problemas, el conocimiento de los procedimientos adecuados de enseñanza y su aplicación inteligente. Dicha consideración puede contemplar por lo menos tres condiciones básicas:

- Un contexto de ciencia o disciplina básica desde donde se apoya la práctica.
- Un complemento de ciencia aplicada que se relacione con la actuación concreta al servicio del cliente.
- La habilidad y actitud profesional para relacionar la ciencia básica (formación inicial) con la ciencia aplicada (formación especializada)²³¹.

Desde este punto de vista y a pesar de que el docente sea considerado el profesional de la enseñanza, no está en posibilidad de elaborar las técnicas y conocimientos para su actuación profesional, pues sólo a él le corresponde aplicarlas. Ya que su acción depende y se subordina a lo que el especialista le pueda proporcionar. Aquí también se incluyen aquellos profesores que asumen que su oficio y su proceso de profesionalización, consisten y deben contribuir en la aplicación de acciones procedimentales para lograr determinados aprendizajes en los alumnos, pero además tienden a resistirse o descalificar, el análisis de circunstancias que sobrepasen el conocimiento práctico, la familiaridad y comodidad de ejercer su labor profesional. En otras palabras, no se acepta que se sobrepasen los límites de la acción instructiva, ya que es en la limitación de este contexto en donde tienen más oportunidades de definir de una forma rigurosa y concreta el control de la situación. Además, es también limitando el contexto como se trata de evitar enfrentar al conflicto social sobre los fines de enseñanza y las consecuencias sociales de los aprendizajes que se realizan en el aula. O sea, lo cuestionable no es tanto el privilegio de lo técnico-pragmático en su proceso de profesionalización y labor docente, sino especialmente, la actitud reduccionista y rígida, de su formación y práctica profesional, producto de su respuesta convencional-utilitarista, a la implantación de estrategias e ideologías gerenciales, el pago

²³⁰ García, Néstor. Op. Cit. Pág. 45.

²³¹ Cfr. Contreras, José. Op. Cit. Pág. 65.

por mérito o incentivos económicos por formación y profesionalización. Que sólo están agudizando el empobrecimiento de la formación y la estratificación del profesorado.

De ahí que, el cumplimiento de las expectativas de profesionalización que el docente normalista deposita en su aspiración de ingresar al posgrado, como su principal opción y recurso remedial, para de alguna manera, corregir y cubrir déficit de su formación básica, depende no sólo de las diferencias en cuanto a los perfiles profesionales con que los aspirantes llegan a participar en el proceso de selección, sino principalmente, depende de las diferencias y desigualdades en los niveles de formación de los docentes. Cabe mencionar, el problema de la cultura reside en que la mayor parte de las situaciones de interculturalidad se configura hoy no sólo por las diferencias entre culturas desarrolladas separadamente sino por las maneras desiguales en que los grupos se apropian de elementos²³². **En el caso de los aspirantes de maestría que esperan que a mayor escolarización mayor sea su formación, se reduce el problema de la formación a un perfeccionamiento de las habilidades y destrezas profesionales, con lo cual, el problema tampoco se resuelve.**

4.3.2.-EL PROFESIONAL INTELECTUAL-REFLEXIVO

Afortunadamente, la condición del profesional usuario no es lo único que puede prevalecer en la discusión y explicación del problema de la profesionalización docente. Pues así como existen profesionales usuarios preocupados más por el consumo de ofertas de formación continua, como requisito administrativo-burocrático. **También es posible, abordar al consumo, desde de su valor cognitivo, útil para pensar y actuar significativa, renovada y transformadoramente, en la vida social y por su puesto educativa. La posibilidad que todo profesional tiene de ejercer su papel como intelectual-reflexivo que tome en cuenta las múltiples potencialidades que le ofrece su condición y práctica profesional.** Por tanto, para que el consumo profesional pueda articularse con un ejercicio reflexivo de los docentes, se requieren al menos, tres requisitos:

- Una oferta educativa diversificada y accesible a la mayoría.

²³² García, Néstor. Op. Cit. Pág. 109.

- Información multidireccional y confiable acerca de la calidad de los programas, con control ejercido por parte de los docentes y capacidad de refutar las pretensiones y seducciones de la propaganda.
- Participación representativa del sector magisterial en las decisiones que afectan y organizan la oferta profesional²³³.
- Apertura a lo imprevisible y lo incierto del ejercicio profesional.

Si bien estos elementos ponen énfasis en el contexto general y en la participación colectiva de la comunidad profesional, para decir sentido al proceso de profesionalización, también es pertinente considerar, **el trabajo de los profesores como trabajo intelectual**, en cuanto a **su posibilidad de desarrollar un conocimiento sobre la enseñanza que reconozca y cuestione su naturaleza socialmente construida y el modo en que se relaciona con el orden social, así como analizar las posibilidades transformadoras implícitas en el contexto social de las aulas y de la enseñanza**. En tanto “un intelectual de una disciplina no sólo es capaz de usarla, sino de pensar en su disciplina desde fuera de ella misma; puede criticar con conocimiento de causa las distintas corrientes de pensamiento, conoce la biografía intelectual de la disciplina; es capaz de aportar conocimientos nuevos”²³⁴.

Ha sido Giroux quien basándose en las ideas de Gramsci sobre el papel de los intelectuales en la producción y reproducción de la de la vida social, el que ha desarrollado esta idea de los profesores como intelectuales. Según Giroux²³⁵, actuar como intelectuales transformadores significa ayudar a los estudiantes a adquirir un conocimiento crítico sobre las estructuras sociales básicas, tales como la economía, el Estado, el mundo de trabajo y la cultura de masas, de modo que estas instituciones puedan abrirse a un potencial de transformación. Una transformación, en este caso, dirigida a la progresiva humanización del orden social.

Esto significa que los docentes deben ser conscientes de su rol pedagógico y político y ser más sensibles a la comunidad, por lo que deben evitar la ideología excluyente del profesionalismo, que normalmente se define por oposición al resto de los grupos con intereses en la educación. Lo cual implica apelar al ejercicio de la reflexión crítica, no

²³³ Cfr. García, Néstor. Op. Cit. Pág. 52

²³⁴ Blanco, José. “Eficiencia Terminal: Prácticas y Procesos del Posgrado”, en Sánchez, Ricardo y Arredondo, Martiniano. (coords.). Op. Cit. Pág. 114.

²³⁵ Giroux, Henry. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México, Siglo XXI, 1993. Pág. 90.

como esa meditación que el docente puede hacer sobre su práctica y las incertidumbres que éstas le ocasionan, sino que supone una forma de crítica²³⁶ que:

- Expresa una orientación a la acción y establezca una relación entre pensamiento y acción en las situaciones reales e históricas.
- Presuponga y prefigure relaciones sociales.
- Expresa y sirva a particulares intereses humanos, sociales, culturales y políticos.
- Reproduce o transforma las prácticas ideológicas que están en la base del orden social.
- Reconstruye la vida social por la forma en que participamos en la comunicación, la toma de decisiones o la acción social.

De ahí que, **la reflexión crítica** no está biológica o psicológicamente determinada, ni tampoco es el trabajo individualista de la mente. **Es la capacidad de abstracción que va más allá de nuestras propias intenciones y actuaciones, en tanto puede permitir al docente analizar e interpretar las estructuras institucionales en que trabaja.**

Desde luego, otro elemento importante a considerar en la caracterización del profesional intelectual-reflexivo, lo constituye precisamente, el aporte fundamental que en este tenor ha planteado el propio Schön, sobre la idea del profesional reflexivo, como aquel docente capaz de afrontar situaciones inciertas, inestables, singulares y en las que hay conflictos de valor, especialmente, a partir de lo que el llama conocimiento en la acción y reflexión en la acción²³⁷. Dado que en nuestra práctica cotidiana, hay una serie de acciones que se realizan espontáneamente sin detenernos a pensar en ellas antes de hacerlas. Entonces en este tipo de situaciones, el conocimiento no precede a la acción, sino que esta en la acción. No obstante, también hay un tipo de situaciones especiales y complejas de la enseñanza, que nos pueden tomar por sorpresa y que nos obliga a pensar sobre lo que hacemos, a esto es lo que se le puede llamar reflexión en la acción, lo cual supone una reflexión sobre la forma

²³⁶ Cfr. Kemmis, S. 1985, pág. 149. Citado por Contreras, José. Op. Cit. Pág. 122.

²³⁷ Cfr. Schön, D. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós, Barcelona, España, 1992.

en que habitualmente entendemos la acción que realizamos, que en esta ocasión surge para poder analizarla en relación a la situación en la que nos encontramos y reorientarla adecuadamente. Así mismo, este proceso de reflexión de la acción convierte al profesional también en un investigador en el contexto de la práctica. No como actividad indagatoria de teorías y técnicas establecidas, sino como una nueva manera de plantear el problema que le permita atender a sus peculiaridades y decidir que es lo que merece salvar o solucionar del caso.

Un tercer elemento que complementa la concepción del profesional intelectual-reflexivo, es la contribución que Stenhouse²³⁸ hace al respecto del profesor como investigador de su propia práctica, en términos de la disposición para examinar con sentido crítico y sistemáticamente la propia actividad práctica, dirigida a la mejora de sus cualidades educativas. El currículum, en cuanto expresión de la práctica y de las cualidades que se pretenden, es el elemento que se reconstruye en la indagación, de la misma manera que también se reconstruye la propia acción.

Por lo tanto, hablar de la idea de un profesional intelectual-reflexivo, nos da la pauta para diferenciarlo del tipo de pensamiento técnico, burocrático, rutinario, pragmático, etc., y por consiguiente poder caracterizar, el tipo de pensamiento intelectual, reflexivo y crítico que el profesional competente esta comprometido a ejercitar en su práctica profesional, que entre otras cosas se oriente a:

- Elaborar comprensiones específicas de los casos problemáticos durante el proceso de actuación.
- Deliberar sobre el sentido de sus acciones, meditar sobre sus finalidades, realizar acciones articuladas con las finalidades y valores educativos y valorar argumentadamente los procesos y consecuencias.
- Construcción de un conocimiento profesional específico y capacidad para afrontar situaciones conflictivas e inciertas.

²³⁸ Cfr. Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata, Madrid, 1984.

- Capacidad de deliberación moral sobre la enseñanza.²³⁹

La práctica profesional del maestro, por el hecho de abarcar un conjunto de tareas y exigir una serie de conocimientos ligados a la experiencia, debe ser formada y profesionalizada en relación con esta complejidad y por medio de la organización personalizada de los aprendizajes respecto a este conjunto de tareas. Pero también de lo que se trata, como abordaremos a continuación, es de valorar las actitudes y aptitudes que dan cuenta de la complejidad y globalidad inherente al trabajo profesional, más que de sumar minuciosamente habilidades múltiples.

4.3.3.-HACIA LA FORMACIÓN DE UN PROFESIONAL ESTRATÉGICO

Sobre la profesionalización podemos decir muchas cosas más, pero indiscutiblemente **el profesionalismo de un maestro se caracteriza, por el dominio de conocimientos profesionales diversos (los contenidos que se enseñan, la visión en el análisis de situaciones, los conocimientos pedagógicos y técnicos de la enseñanza, etc.), pero también por los esquemas de percepción, análisis, decisión, planificación y evaluación que permiten relacionar y fusionar sus conocimientos en situaciones particulares de su competencia profesional.** Integrando además las actitudes necesarias a la profesión, como la convicción de que los sujetos pueden transformar sus conciencias, el respeto hacia el otro, la conciencia de las propias representaciones, el dominio de las emociones, la apertura al trabajo colectivo y el compromiso profesional. Esta serie de situaciones hacen referencia a lo que se llaman habilidades profesionales, las cuales constituyen *“el conjunto tan diverso de conocimientos profesionales, esquemas de acción y actitudes que se mezclan en el ejercicio de la profesión”*²⁴⁰. Desde esta concepción amplia son al mismo tiempo de orden cognitivo, afectivo y práctico.

También podemos contemplar que el trabajo profesional del maestro implica desarrollar una serie de capacidades y compromisos como los siguientes:

- Analizar situaciones complejas respaldadas en variados criterios de lectura.

²³⁹ Cfr. Contreras, José. Op. Cit. Pág. 101.

²⁴⁰ Paquay, Léopold, Altet, Marguerite, et al. (coords). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. Fondo de Cultura Económica, México, 2005, pág. 13.

- Elegir, de forma rápida y consciente, las estrategias que mejor se adapten a los objetivos y exigencias éticas.
- Seleccionar los medios más adecuados de un amplio repertorio de conocimientos, técnicas e instrumentos, y poder aplicarlos en forma de dispositivo.
- Adaptar sus proyectos en función de la experiencia.
- Someterse al autoanálisis y crítica de sus acciones y resultados de las mismas²⁴¹.
- Mantener su formación y profesionalización continua.

No obstante, el fomento de estas habilidades y capacidades tienen que ir acompañadas de la *“manipulación de un tipo de conocimiento específico sobre una situación concreta, en la que se tiene cierto dominio y control del tiempo, y del lugar mediante la vista se trata de una práctica panóptica en la que a través de la mirada se puede observar, medir, controlar, por tanto incluir ciertas situaciones en su visión”*. Esto es, **ser estratégico ante el proceso de formación y profesionalización como dentro de la práctica profesional, ya que la estrategia plantea la posibilidad de configurar una resolución a una situación concreta en la que el que configura tiene la posibilidad de salir avante al poder darse un espacio propio. Son esquemas de acciones que utilizan los elementos del lugar y consideran el contexto**²⁴². Las estrategias se definen en el momento requerido mediante una serie de “jugadas” y “tácticas”. En ocasiones tales acciones son “atajos” o formas de “sacar provecho” de la situación, ya que tales esquemas de acción “utilizan los elementos del terreno”.

Además el ser estratégico supone el cálculo o manipulación *“...de las relaciones de fuerza que se hace posible desde que un sujeto de voluntad o de poder (...) permite administrar y capitalizar las ventajas adquiridas y darse así una independencia con relación a la variabilidad de circunstancias”*²⁴³.

²⁴¹ Ibidem, pág. 12.

²⁴² De Certeau, Michel. *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana, México, 1996, pág. 43.

²⁴³ Ibidem, pág. 42.

Ahora bien, hacer referencia de **la situación estratégica en la condición profesional implica la posibilidad de definir la formación de un profesional estratégico, que entre otras cosas es aquel que realiza de forma autónoma, actos intelectuales no rutinarios bajo su propia responsabilidad.** Particularmente, porque su estilo de enseñanza y sus técnicas estén respaldadas por la continuidad y regularidad de su proceso de formación y profesionalización, lo cual le permita, dirigir su propio autoaprendizaje mediante un análisis crítico de sus prácticas y de los resultados de estas. De modo que, el profesional estratégico *“no se fía únicamente de los conocimientos básicos, aunque hayan sido probados; él los actualiza periódicamente y pone a prueba otros enfoques con el fin de mejorar la eficacia de su práctica. La profesionalización es también la capacidad de capitalizar la experiencia, de reflexionar sobre la propia práctica para reorganizarla”*²⁴⁴. Haciendo explícitos los conocimientos pregonados verbalmente de forma racional para rendir cuenta de ellos.

La profesionalización estratégica no se puede adquirir de la noche a la mañana, esta se constituye a través de un proceso de racionalización de los conocimientos puestos en práctica, pero también por unas prácticas eficaces en situación y en todo tipo de situación. Es quien se preocupa por proyectar capacidad de adaptación, su eficacia, su competencia, *“su capacidad de reajuste frente a la demanda, al contexto, y frente a problemas complejos y variados, y también por su capacidad de rendir cuentas de sus conocimientos, sus procedimientos”*²⁴⁵. A propósito del cálculo de relaciones de fuerza en el actuar estratégico, también el **profesional debe saber jugar con las normas de manera responsable, pero no ser reverente y dependiente, sino crítico y audaz.**

La insistencia de porqué se requiere de la formación de un profesional estratégico es porqué precisamente se requiere de la convicción del profesional, por articular sus expectativas, proyectos, motivos y razones de profesionalizarse con el tipo de argumentos y propósitos que engloba la práctica profesional. De lo contrario, el docente se convierte en mero **ejecutor** de planes y programas de estudio, pues se aboca a la

²⁴⁴ Paquay, Léopold y Wagner, Marie-Cécile. “Formación continua y videoformación: Qué habilidades se deben priorizar”, en Paquay, Léopold, Altet, Marguerite, et al. (coords). Op cit. Pág. 230.

²⁴⁵ Altet, Marguerite. “La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas”. en Paquay, Léopold, Altet, Marguerite, et al. (coords). Op cit. Pág. 36.

realización de un acto ya preestablecido, donde se omite la crítica y mucho menos se toma la iniciativa para emprender proyectos, finalidades, medios y deliberaciones, porque se prefiere la comodidad de ser dependiente de las decisiones externas de las autoridades, así como el mantenerse apegado a las rutinas y actividades que impliquen el menor esfuerzo, ya que se descarta toda opción de innovación.

Por otra parte, de acuerdo con Hannah Arendt²⁴⁶ respecto a la acción humana menciona que, actuar significa iniciar algo, tomar la iniciativa, poner algo en movimiento, porque para el hombre nunca es tarde iniciar algo, el hecho de que el hombre sea capaz de acción, significa que se espera de él lo inesperado, que puede iniciar lo improbable y esto debido a que cada hombre es único; también es cierto que la capacidad del hombre para actuar y especialmente para hacerlo concertadamente, es útil para la búsqueda de sus intereses o sus fines. Por consiguiente, **la actuación estratégica también requiere de dar respuesta al “como”, en la medida en que los medios de que se sirva el profesional para alcanzar sus objetivos también tendrán que estar fundamentados en motivos, opciones, decisiones, etc., para establecer sentido y significado intencional a quehacer profesional.**

En efecto, lo más complicado de la aspiración por una profesionalización estratégica es comenzar y dar el primer paso por parte del docente, en cuanto a tomar la iniciativa para encauzar el “trabajo sobre sí mismo”, el cual alude al proceso personal e íntimo de formación, debido a que *“se precisa cada vez más a partir de lo que va se integrando: cuestionamientos, apegos y limitaciones, asignaciones a desapegos, alianzas y adhesiones nuevas a otras ideas, saberes y quizá ilusiones”*²⁴⁷. Es decir, supone la decisión de ejercer el oficio y el proyecto personal acerca del mismo y de manera conjunta, pues ambas situaciones constituyen los incentivos del deseo de formarse y profesionalizarse, para poder transitar en la transformación de la condición profesional de una postura inicial y principiante, a otra, más experta y de mayor profesionalidad.

²⁴⁶ Arendt, Hannah. *La condición humana*. Paidós, España, 1996.

²⁴⁷ Baillauqués, Simone. “El trabajo de las representaciones en la formación de los maestros”. en Paquay, Léopold, Altet, Marguerite, et al. (coords). *Op cit.* Pág.70.

La conformación de la condición profesional es una construcción individual sustentada en acciones prácticas cotidianas en las clases, a las que se acompaña y apoya mediante un proceso de reflexión y de análisis de dichas acciones, de manera especial, desde las experiencias de formación, profesionalización, actualización y capacitación que el docente este dispuesto a llevar a cabo. *“El profesionalismo se construye gracias a la experiencia y a la práctica en el terreno, pero con la ayuda de un mediador, que favorece la toma de conciencia y la adquisición de conocimiento, y participa en el análisis de las prácticas dentro de un enfoque de coformación”*²⁴⁸.

De acuerdo a lo anteriormente señalado, sobre la posibilidad de la formación de un profesional estratégico desde las experiencias de profesionalización y de la realización de la práctica profesional de los docentes participantes de estos procesos. Me parece que podemos arribar a una mejor orientación en esta caracterización y precisión de esta encomienda, a partir de tres elementos importantes que aproximan a integrar una toma de postura frente a desafíos relevantes de la práctica profesional, en la búsqueda por enfatizar y proponer la formación estratégica de este profesional, desde este tipo de espacios y procesos, ellos son:

1. El profesional estratégico frente al vínculo teoría-práctica
2. El profesional estratégico frente al saber
3. El profesional estratégico frente a la tríada proyecto-actos-habilidades.

Uno de los compromisos básicos del profesional estratégico es la posibilidad de vincular la teoría-práctica, desde sus experiencias de formación y profesionalización, así como desde de la realización de su ejercicio. Por ello, por principio de cuentas supone considerar que la docencia es tanto una práctica como una teoría. Aunque también cabe preguntarse ¿cuáles el carácter de dicha práctica y teoría, las formas en que se define, adopta y caracteriza, así como los modos de concreción?.

“La docencia como práctica significa definirla como actividad y, consecuentemente, oponerla a la pasividad. Entendida así, es un conjunto de actos articulados o estructurados

²⁴⁸ Altet, Marguerite. Op cit, pág. 49.

*como elementos de un proceso total que desemboca en la modificación de una materia prima*²⁴⁹. Esto supone que si bien **toda práctica es actividad, no cualquier actividad puede ser considerada como práctica.**

Por otro lado, cuando surge la necesidad de tomar a la docencia como objeto de reflexión se evidencia el interés por formalizar y explicar el conocimiento que se tiene respecto de la docencia, entonces dicho ejercicio implica considerar que la práctica docente involucra no sólo lo que se hace, sino también lo que se piensa de lo que se hace, esto es, la docencia es una práctica teórica discursiva.

La práctica es algo de lo que se habla, algo de lo cual se escribe, algo que queda plasmado en discurso: “...*la palabra...es ya una presencia hecha de ausencia*”²⁵⁰. Las concepciones y definiciones que podemos encontrar sobre la “teoría” son diversas e involucran una serie de tradiciones epistemológicas que tanto la problematizan como le definen diferentes sentidos, niveles y usos. Sin embargo comparto la opinión de Josefina Granja en cuanto a que la teoría es un ejercicio de reflexión sobre el conocimiento construido, el cual es un punto en común presente en diversos planteamientos: en Foucault y la “ontología crítica de nosotros mismos”, la “reflexibilidad epistemológica” de Bourdieu, el “monitoreo reflexivo de la acción” en Giddens, “observación de segundo orden” en Luhmann, “deconstrucción de las significaciones” en Derrida²⁵¹.

De acuerdo a lo anterior, ni la práctica misma, ni la teoría misma definen por separado el sentido de la docencia como práctica profesional. Se requiere de la unidad, integración, articulación y construcción de estos dos momentos, no como relación antagónica e irreconciliable sino como elementos complementarios e indisolubles que definen un hacer y un ser docente, vale decir, “*la teoría transforma la práctica al informar y transformar las maneras en que la práctica se experimenta y entiende*”²⁵².

²⁴⁹ Sánchez, Adolfo. **Filosofía de la praxis**; 3ª. Ed. México, Grijalbo, 1980, p. 246; citado por Yurén, M. Teresa. **Formación, horizonte al quehacer académico**. UPN., México 1999, p. 11.

²⁵⁰ (Lacan, 1979, p.95) citado por Cerdá, Alma. **Nosotros los maestros. Concepciones de los docentes sobre su quehacer**. UPN, México, 2001, p. 23.

²⁵¹ De Alba, Alicia (coord.). **El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación**. Plaza y Valdés Editores, México, 2000, p. 27

²⁵² Carr, Wilfred y Kemmis, S. **Teoría crítica de la enseñanza**. Madrid, Martínez Roca, 1988, p. 128.

Por otra parte, desde nuestro contexto podemos apreciar dos líneas conceptuales bajo las cuales se ha abordado la práctica docente. Desde algunos aportes de investigaciones etnográficas (Rockwell, 1985; Mercado, 1991), enfatizando en los elementos de la vida cotidiana en la escuela; así como desde los planteamientos de corte materialista-marxista (Villoro, 1982; Sánchez, 1973), destacando los elementos objetivos y subjetivos de la práctica. Además, complementariamente a estas líneas teóricas se pueden mencionar los aportes del enfoque curricular (Sacristán, 1988; Pérez, 1988) y de los planteamientos sociocríticos al estilo de (Carr y Kemmis, 1988).

De acuerdo a estos referentes podemos destacar algunos rasgos sobresalientes de lo que implicaría hablar de la docencia como práctica y teoría:

- Se requiere de la participación y referencia del profesional encargado de la acción (docente) y se caracteriza no sólo por lo que se hace, sino también por lo que se piensa sobre lo que hace.
- La docencia es más que la simple actividad ordinaria y pragmática, sujeta a condiciones objetivas y subjetivas
- El ejercicio docente supone una intencionalidad consciente o inconsciente, a la vez que un efecto e incidencia social (un qué y un cómo)
- Es una acción con sentido, con sentidos posibles a ser construidos por la actividad creadora del docente.

En resumen, la docencia es una práctica profesional, educativa y social, aunque también una práctica política y/o cultural, implica una acción intencionada y diversificada, es también una actividad creativa, desarrollada en un momento histórico determinado que mantiene una relación estrecha con la realidad. Por tanto es una tarea compleja en donde concurren muy diversos elementos procedimentales y actitudinales, no está exenta de contradicciones, limitaciones y determinaciones. No se limita a la interacción maestro alumno y a las actividades que se realizan dentro del aula, pues abarca tanto las situaciones cotidianas como las condiciones y elementos del espacio y tiempo escolar en que se ejerce.

Por lo tanto, dar cuenta de la articulación de los conocimientos teóricos con los saberes prácticos desde los conocimientos profesionales del docente, implica poder advertir que, tanto los conocimientos teóricos como los saberes prácticos dentro de la realización de la práctica profesional se presentan de dos formas o tipos.

- *Conocimientos teóricos que se deben enseñar*: Conocimientos de las disciplinas, los científicos y aquellos presentados de forma didáctica para hacerlos adquirir a los alumnos, los recientemente constituidos y los exteriores.
- *Conocimientos teóricos necesarios para enseñar*: Conocimientos pedagógicos sobre la gestión interactiva en clase, los didácticos sobre las distintas disciplinas, y los de la cultura docente.
- *Los saberes sobre la práctica*. Saberes procedimentales sobre cómo hacer algo, y los formalizados.
- *Los saberes de la práctica*. Corresponden a los de experiencia, a los que resultan de una acción exitosa, de la *praxis*, y también a los condicionales como el saber cuándo y dónde, así como a los saberes de acción, aquellos que permiten diferenciar al debutante del experto²⁵³.

Esta serie de conocimientos teóricos y saberes prácticos que forman parte de la práctica profesional son resultado de las experiencias cotidianas de la profesión, están contextualizados y se adquieren y expresan en la situación laboral. En tanto, dependen del proceso de formación y profesionalización del docente como del lugar de trabajo, pues son el tipo de condiciones que le permiten al maestro desarrollar sus habilidades profesionales *a partir de la práctica, a través de ella y para ella*.

- *A partir de la práctica* en cuanto ésta constituye el punto de partida, y el motivo de su actuación, reflexión y análisis de su propia práctica o la de sus colegas.
- *A través de la práctica* debido a que el maestro frente a la realidad que se le resiste, se posiciona como actor; es decir, como alguien que puede manejar las

²⁵³ Cfr. Altet, Marguerite. Op cit, págs. 44-45.

características de la situación, intentar nuevas conductas y buscar las soluciones mejor adaptadas a la situación.

- *Para la práctica*, en la medida que también constituye el punto de llegada y la oportunidad de que el docente valore el tipo de influencia de los aprendizajes que tienen influencia directa e importante en su vida profesional²⁵⁴.

Por otra parte, **en relación al compromiso del profesional estratégico frente al saber, es de suma importancia para el docente, no sólo por su condición polisémica como noción conceptual, sino también por su relación y diferencia frente al conocimiento e información.** La *información* es “exterior al sujeto y de orden social”; mientras que el *conocimiento* es “integrado por el sujeto, y es de orden personal. Por lo tanto, el saber se sitúa “entre los dos polos” en la interfaz del conocimiento y la información²⁵⁵. El saber es producto de esta coimplicación entre información y conocimiento, y de la mediación entre sujeto y entorno, como elementos importantes en la planificación, organización, preparación y ejecución cognitiva de la práctica profesional.

Además **desde el contexto cultural de la modernidad, el saber se ha definido de tres maneras y referentes particulares: la subjetividad, el juicio y la argumentación.** En este sentido, el saber es un tipo particular de certeza subjetiva producida por el pensamiento racional (Descartes). Que se opone a otros tipos de certezas subjetivas fundadas en la fe, la creencia, la convicción, el prejuicio, pero también, a la duda, el error, la imaginación, etc. Por consiguiente, la subjetividad es considerada el “lugar del saber” y como tal se relaciona con las representaciones mentales, ya sea con la genesis (Piaget), ya con la estructura innata del pensamiento (Chomsky), con su equipamiento propio, sus mecanismos y procedimientos, sus reglas y esquemas. De este modo, el saber cognitivo es un saber subjetivo, al igual que una construcción derivada de la actividad del sujeto producto del pensamiento lógico-matemático²⁵⁶.

²⁵⁴ Cfr. Charlier, Évelyne. “Cómo formar maestros profesionales: Por una formación continua vinculada con la práctica”. En: Paquay, Léopold, Altet, Marguerite, et al. (coords). Op cit. Pág.154.

²⁵⁵ Altet, Marguerite. Op cit, págs. 42.

²⁵⁶ Tardif, Maurice y Gauthier, Clermont. “El maestro como “actor racional”. Racionalidad, conocimiento, juicio. En: Paquay, Léopold, Altet, Marguerite, et al. (coords). Op cit. Pág.322-323.

Ahora bien, desde la actividad cognitiva-subjetiva del sujeto podemos llamar saber al *juicio* verdadero. Como “lugar” o referente del saber, el juicio es menos una intuición o una representación subjetiva que el resultado de una actividad intelectual; el acto de juzgar; esto es, son discursos que afirman algo verdadero acerca de la naturaleza de la realidad o de algún fenómeno en particular²⁵⁷.

Por su parte, hablar del saber con respecto al *argumento* y la discusión, implica referir al saber como a la actividad discursiva que consiste en intentar validar una posición o una acción con la ayuda de argumentos y de operaciones lingüísticas y discursivas (lógicas, retóricas, dialécticas, empíricas, etc.), que se exponen en el horizonte del otro y ante su mirada. Por consiguiente, la argumentación es también “lugar” del saber, en cuanto, saber una cosa no solo es emitir un juicio verdadero sobre una cosa (hecho o acción), también es ser capaz de establecer las razones argumentativas, comunicacionales o discursivas por las cuales dicho juicio es verdadero²⁵⁸. **En este sentido, poder advertir las “exigencias de racionalidad sobre los saberes de los maestros es fundamental, en la medida que, no basta con hacer o decir bien una cosa; también es necesario que el docente sepa por qué hace las cosas de cierta manera y por qué está diciendo tal o cual cosa.**

En síntesis, **el *saber* remite a los pensamientos, las ideas, los juicios, discursos y argumentos que responden a ciertas exigencias de racionalidad. Capacidad o competencia que motiva la acción o discurso con la ayuda de razones, declaraciones o procedimientos, para justificar los actos, susceptibles de ser discutibles, criticables y revisables.**

Por otro lado, con respecto al tercer compromiso y desafío importante del profesional estratégico frente a la relación estrecha entre *proyecto-actos-habilidades* profesionales. Me parece relevante su consideración dentro de la actividad profesional del docente, debido a que, **las habilidades profesionales únicamente adquieren significado cuando se traducen en actos, que de igual manera, adquieren sentido en función del proyecto personal y profesional que sustentan.** Por tal motivo, dicha relación plantea que:

²⁵⁷ Ibidem, pág. 324.

²⁵⁸ Ibidem, pág. 326.

- *Los proyectos*: remiten al sentido, las finalidades, los objetivos y expectativas de los docentes con respecto a su acción, orientada a partir de su proyecto personal y profesional.
- *Los actos*: consideran las conductas propias del docente ante el proceso enseñanza-aprendizaje, padres de familia y colegas.
- *Las habilidades*: engloban los conocimientos, las representaciones, las teorías personales y los esquemas de acción emprendidos para resolver los problemas de la práctica profesional y su entorno²⁵⁹.

En efecto, la práctica profesional desde esta tríada, apoya en gran medida, el trabajo autónomo del docente hacia la resolución de problemas, la transposición didáctica y a la definición de estrategias de trabajo colectivo e institucional, así como para orientar y respaldar su proceso de formación y profesionalización.

Por lo tanto, esta serie de elementos esbozados nos dan la pauta para precisar en mayor medida, los retos importantes del profesional estratégico que se requiere en la actualidad para responder a la realidad educativa del presente. Desde luego, el saber de los maestros “*es un constructo social producido por la racionalidad concreta de sus actores, por sus deliberaciones, racionalizaciones y motivaciones que están en la base de sus juicios, opciones y decisiones*”²⁶⁰. Acordes a la construcción de ese orden pedagógico y en función de su contexto y de las contingencias que lo caracterizan.

Sin embargo, el nivel de competencia de la práctica profesional no sólo implica definir opciones epistemológicas, didácticas y prácticas, sino también tomar decisiones éticas y políticas, ya que hay necesidad de discernir entre los conflictos de valores o normas, y entre la diversidad de finalidades asignadas a la educación. La competencia profesional alude a la pluralidad de saberes de referencia de los docentes, con la racionalidad de los diferentes enfoques y orientaciones que marcan las variaciones del ejercicio de la profesión, y el carácter autónomo de los actores.

²⁵⁹ Cfr. Charlier, Évelyne. Op cit., pág. 147.

²⁶⁰ Tardif, Maurice y Gauthier, Clermont. Op cit., pág. 352.

De este modo, **formar y profesionalizar para el ejercicio docente y suponer el desarrollo de habilidades profesionales como consecuencia directa de la transmisión de saberes disciplinarios, es sin duda muy distinto, a formar y profesionalizar para dar un sentido y significado a los proyectos-acciones y habilidades profesionales, como parte del proyecto personal y profesional de los docentes participantes de estas experiencias.** En tanto, *el maestro no quiere conocer sino actuar y hacer, y si quiere conocer es para actuar mejor y hacerlo mejor*²⁶¹.

²⁶¹ Ibidem, pág. 340.

CAPITULO V CONCLUSIONES

En el transcurso de la investigación se han desarrollado tres ideas centrales, la primera, alude a que la profesionalización docente ha sido la respuesta más anhelada en cuanto a la búsqueda del reconocimiento social de la función docente, en términos del mismo origen de la profesión y de su comparación con otras profesiones como en el caso de normalistas y universitarios. La segunda, refiere considerar de la profesionalización docente no únicamente su materialidad y cotidianidad como práctica sociocultural, sino a la vez, su carga simbólica y subjetiva proyectada dentro de las aspiraciones e intencionalidades de los actores del posgrado, en su definición de las posibilidades de cambio y en su caracterización de las cualidades de la práctica profesional. La tercera, plantea que la profesionalización es no sólo la causa de que el docente aspire a profesionalizarse, sino además, es la respuesta directa a la implementación de una política educativa que solicita formación permanente; del mismo modo, la elección y demanda del docente de sus procesos de profesionalización, dependen en gran medida, de las modalidades y ofertas de las experiencias de profesionalización que el sistema ofrece, y con lo cual se establece un proceso de transmisión-recepción de la cultura como proceso especializado.

Desde luego, hablar de la formación docente como un bien de consumo implicó poder analizar la manera en que las mismas políticas educativas promueven una mentalidad consumista en los docentes, a partir de establecer estrategias de promoción e incentivación para comprometer la inscripción y aceptación de las ofertas formativas, desde las cuales se resalta su valor de intercambio e importantes beneficios particulares, en cuanto recursos para poder incrementar los títulos individuales o mínimamente su valor credencialista, para marcar diferencias en la competencia laboral y salarial.

En este sentido, un discurso semejante es lo que convierte a la formación docente en un bien de consumo realmente atractivo, pues además se reafirma a la perspectiva profesionalista como la razón de ser de los sistemas educativos, en cuanto a mostrar la necesidad apremiante de mantener una formación permanente, debido a la incertidumbre del futuro y al rápido crecimiento del conocimiento y de los desarrollos de las tecnologías.

Bajo este contexto, la profesionalización de los maestros tiene ante sí, el desafío de atender tanto las exigencias y determinaciones de la modernidad, como la cualificación de la formación para el desarrollo profesional. A pesar de que la formación del profesorado en las últimas décadas haya adquirido matices importantes en cuanto al impulso sobre todo de la formación permanente, ante la insistencia de fincar un proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, determinado por la necesidad de actualizar los conocimientos como consecuencia de los cambios y avances de la tecnología y de las ciencias.

Por consiguiente, el estado desde esta perspectiva neoliberal también tiene como tarea principal promover las condiciones para estimular el consumo, además de pretender que todo en la sociedad se traduzca en servicios y productos de consumo para los usuarios. Es más, desde estas políticas neoliberales las instituciones escolares son uno de los espacios privilegiados para la construcción de las nuevas subjetividades economicistas, para la conformación de seres humanos con destrezas mecánicas y técnicas. Si consideramos que, “la institución escolar aparece contemplada como imprescindible sólo en cuanto recurso para poder obtener el día de mañana importantes beneficios privados, para lograr enriquecerse a título individual”²⁶².

Con este panorama, la sociedad y las instituciones educativas enfrentan el riesgo de acabar convertidos en organismos empresariales sujetos a las leyes de inversiones-beneficios; del mismo modo que sus integrantes pasan a ser usuarios y consumidores que eligen y deciden de manera individualista y privada la forma de apropiarse de los bienes y servicios ofertados por el sistema. Así mismo, la formación docente esta siendo inducida a un proceso de mercantilización, desde la cual, la principal intención es la convencer al profesorado para elegir programas, instituciones, y docentes de su mayor agrado; de manera similar en que se suelen elegir y comprar otros productos en y entre diferentes supermercados. Por consiguiente, las propuestas y ofertas de actualización, se reducen a mercancías y bienes de consumo, pero se disfrazan y ocultan los discursos demagógicos y publicitarios, así como las redes económicas e intereses políticos que están detrás de esta

²⁶² Torres, Jurjo. *Educación en Tiempos del Neoliberalismo*. Morata, Madrid, España, 2001, pág. 34.

posición mercantilista. En palabras de Jurjo Torres²⁶³, esta nueva concepción del sistema educativo afecta, lógicamente, también al profesorado, al trabajo que desempeña, a las relaciones profesionales, sociales e interacciones personales que establece.

Esta mercantilización progresiva de la vida cotidiana y vida académica de las instituciones –especialmente públicas– explica que, cuando desde la esfera productiva se hacen denuncias contra la ineficacia de las instituciones por no enseñar aquellas cosas que se juzgan importantes para el sistema, se genera comúnmente un clima de hostilidad contra el profesorado y escuela.

Por otra parte, la oferta de propuestas y programas de profesionalización por sí mismas, no significan o determinan la profesionalización docente, es necesario comprender ¿qué hace que los aspirantes de posgrado se inscriban en estos procesos?, para poder entender ¿qué ocurre y qué pasa durante su estancia y aún después de haber concluido los programas?, solo así podríamos hablar de la profesionalización docente en el sentido amplio de la palabra considerando el proceso de ingreso, permanencia y egreso. Pues la profesionalización del magisterio no depende de decretos y discursos sino de visión crítica y convicción de formarse.

Ya que la insistencia de la profesionalización docente ha sido un proceso ligado a la difusión y reiteración de las deficiencias e incompletudes de la formación y la profesión, del cuestionamiento a los niveles de calidad, eficiencia, desempeño docente, y más recientemente a los procesos de capacitación y actualización docente, sustentados en los niveles de mayor escolarización. Por tanto, analizar e interpretar la profesionalización del docente requiere de la consideración de una serie de conocimientos, valores, habilidades y prácticas que legitiman la realización de la acción profesional, en relación a las formas de acreditación y certificación, por medio de los cuales se diferencian sujetos y saberes, se reconocen y validan los tiempos formales de preparación. De manera tal que, los referentes constitutivos de las profesiones cambian, según las propias políticas, sentido social, niveles de autonomía de los grupos profesionales, programas profesionalizantes, formas de organización, etc.

²⁶³ Torres, Jurjo. *Educación en Tiempos del Neoliberalismo*. Morata, Madrid, España, 2001.

En tanto la calidad, la amplitud y flexibilidad del trabajo de los profesores están relacionadas con su proceso y desarrollo profesional, con la forma de desarrollarse como personas y como profesionales. Así mismo, la forma de enseñar y actuar profesionalmente tiene que ver con los propios orígenes formativos, biográficos y trayectoria profesional, los cuales expresan y definen el tipo de maestro que cada uno ha llegado a ser. Esto es, lo que ocurre dentro del aula está muy relacionado con lo que sucede fuera de ella.

Particularmente respecto al docente normalista, la añoranza de una mayor profesionalización es producto de la historia de la misma profesión, pero también de la correlación con las expectativas de los propios docentes quienes mantienen su búsqueda por incrementar y defender el reconocimiento social de su profesión, aún en las condiciones actuales de sometimiento a lógicas cada vez más estrictas de control y rendimiento de cuentas, que suponen no sólo el incremento de una serie de tareas entre ellas la de actualizarse y profesionalizarse, sino también el deterioro de las condiciones laborales y la necesidad de competir por una serie de paliativos y criterios escalafonarios a cubrir en la situación profesional.

Pues indudablemente si hay una correspondencia entre el papel socialmente asignado con el papel asumido (e incluso hasta añorado) por los docentes, ante lo cual se refleja un clima de confusión y de aceptación acrítica de las demandas sociopolíticas del sistema. La cual, esta visión de la enseñanza ha sido internalizada por los docentes quienes por comodidad o apatía actúan como agentes receptivos, pasivos, reproductores y dependientes de modelos y estereotipos convencionales que vienen a reforzar la presencia y relevancia ideológica de la profesionalización, a la cual difícilmente se puede renunciar o estar en su contra. Si tomamos en cuenta que el contenido discursivo típico de las reformas a la educación normal han alimentado las diferencias y distancias del educador ideal (apóstol, misionero, profesional) y el docente real que ha venido subsistiendo y sobreponiéndose al deterioro constante de sus condiciones profesionales y laborales.

Por lo tanto, la profesionalización docente tiene que seguir siendo una condición esencial para construir el cambio educativo, así como el mejor argumento de sobrevivencia y defensa de la enseñanza como actividad profesional, sobre todo frente al auge favorecido de

nuevas modalidades de educación como los sistemas de educación a distancia y de autoaprendizaje.

De acuerdo a esta serie de consideraciones planteadas por el análisis y desarrollo de la investigación, se organizan las conclusiones alrededor de los aspectos siguientes:

- Neoliberalismo, globalización y posgrado. Profesionalizar en la sociedad del conocimiento
- Profesionalización versus mercantilización del servicio educativo. Hacer más con menos y dar a quien más tiene.
- La profesionalización pública versus la profesionalización privada. ¿Hacia la formación de capital humano o credencialismo meritocrático?
- Impensar la profesionalización. Entre el atrapamiento y distanciamiento de la formación y práctica profesional.
- Requerimiento de un profesional diferente. Desarrollo, crecimiento y cambio en la formación en sí y para sí.
- La posibilidad del cambio. Del temor a la trascendencia.
- Límites y retos en el proceso de investigación.

1. Neoliberalismo, globalización y posgrado. Formar y profesionalizar en la sociedad del conocimiento.

Ante el surgimiento de nuevas condiciones sociales, políticas y económicas a nivel mundial, derivadas del proceso de reestructuración de las políticas neoliberales, que sin duda, alimentan la tendencia a reconceptualizar todo sistema de valores sociales y personales. No podemos hacer caso omiso de este contexto internacional y nacional, al momento de referirnos a los actores educativos, pues son estas nuevas condiciones las que definen y condicionan en gran medida, el tipo de afectaciones y repercusiones en la práctica profesional de la enseñanza, en la formación y actualización del profesorado.

Especialmente si tomamos en cuenta que el proceso de globalización actual no tiene marcha atrás y ofrece un gran potencial de crecimiento económico para los que tiene capacidad competitiva, pero excluye en forma creciente a los que no la tienen. De acuerdo con Gorostiaga²⁶⁴, el determinante principal de la pobreza moderna no es la falta de recursos naturales, ni la marginalización geográfica, sino la capacidad del factor humano para generar valor agregado a través de la capacidad organizativa y creatividad para atraer inversiones e incorporar tecnología. En contraparte, la relación de este tipo de desarrollo con la educación es más alarmante, dado que la concentración y centralización de los recursos educativos, de la calidad de la educación y de la tecnología es todavía mayor que la de los ingresos. Por esta razón, es común que las regiones, instituciones y niveles educativos con mayores limitaciones e ingresos, empeoren y agudicen sus condiciones por las pocas posibilidades de apoyo e inserción en programas de financiamiento. Pues, es un proceso heterogéneo que tiene ventajas para algunos cuantos y riesgos para una mayoría, afectando diferencialmente la vida de los seres humanos.

Esto significa según Carlos Tunnermann²⁶⁵ que, el proceso de globalización no está generando un incremento uniforme de progreso y desarrollo en todas las regiones del mundo. Más bien se está dando una globalización fragmentada o segmentada que concentra las ventajas del desarrollo en un sector relativamente reducido de la población mundial y crea profundas brechas de desigualdad, en términos de calidad de vida y acceso a los bienes económicos y culturales, entre los distintos componentes de las sociedades nacionales, tanto en los países industrializados como en los países subdesarrollados, como en el caso nuestro.

De esta forma, la información y los conocimientos han pasado a ser los principales insumos de la economía contemporánea, así como la única fuente de ventaja competitiva a largo

²⁶⁴ Gorostiaga, Xabier. “En busca del eslabón perdido entre educación y desarrollo: Desafíos y retos para la Universidad en América Latina y el Caribe”. En: López, Segre, F., y Filmus, D. (2000). *Memoria del tercer encuentro de estudios prospectivos. América 2020. Escenarios, alternativas y estrategias*. Ed. IESALC-UNESCO. Pág. 1.

²⁶⁵ Tunnermann, Carlos. “La educación superior de América Latina y el Caribe en su contexto económico, político y social”, en CRESALC-UNESCO. (1997). *Hacia una nueva educación superior*. Caracas. Citado por Didriksson, Axel. (2005). *La universidad de la innovación. Una estrategia de transformación para la construcción de universidades del futuro*. CESU-UNAM, Plaza y Valdés Editores. México. Pág. 130-131.

plazo, donde la educación superior como el posgrado pueden incidir favorablemente en la formación de profesionales dotados de los más amplios conocimientos, capacidades y habilidades que les permitan crear, innovar, trabajar multidisciplinariamente y transdisciplinariamente para contribuir al desarrollo y transformación de la sociedad. Ambos elementos se convierten en la diferencia, porque son los que hoy nos marcan el ritmo, la velocidad para conseguir nuestras expectativas y aspiraciones, rutinas y hábitos; o también nuestra exclusión o marginación. Debido al océano de informaciones a nuestro alcance que actualmente circulan y que nos abruma corriendo el riesgo de un naufragio, las cuales generalmente nos son impuestas desde las áreas profesionales, laborales, comerciales y políticas.

La relevancia de la educación superior es fundamental para explotar el potencial extraordinario de las capacidades humanas apropiadas para un desarrollo sostenible y para la democratización del conocimiento en esta “era del conocimiento”. De lo contrario, tendríamos que pagar factura de si esta operación de la sociedad del conocimiento, como sociedad red globalizada de economía informacional, estimulan tal conciencia para sí del sujeto, o solamente vienen a reforzar el conductismo social en una forma normativa de comportamiento societal, de customer, consumidor de información y transfer²⁶⁶. O simplemente aceptar que el proyecto de modernidad vive la experiencia del devenir de la razón en mera racionalidad acrítica de aprendizajes funcionales, y la dilución del sujeto cognoscente pseudointelectual y profesional de proposiciones en un agente emisor-receptor de información binaria procesada, donde la formación profesional y laboral se transforma empobreciéndose.

Cabe preguntarse ¿hasta donde se seguirán modificando las relaciones pedagógico-educativas, la personalidad y la conciencia de los futuros profesionales desde este ambiente automatizado, global y virtual?, ¿será que estamos camino hacia la profesionalización digitalizada que depositará en la tecnología de la información la base de todo proceso de interacción y comunicación sin emociones de contacto por un contacto virtual y a ritmos aisladores?.

²⁶⁶ Hoyos, Carlos A. (2003). Format(i)o de modernidad y sociedad del conocimiento. Lucerna Diogenis, México, Pág. 7-10.

Además como advierte Medina, la concepción de mundo y vida instalada por el proyecto de modernidad es trastocada no tanto en los niveles de competencia requerida para el ejercicio cognitivo profesional laboral, sino en el desencantamiento que propicia la fractura entre formación, educación, empleo y acceso a los elementos que hacen posible la condición de sociedad global de conocimiento. Esto se acentúa si consideramos que sólo 3 de cada 100 personas en el mundo tienen acceso a las nuevas tecnologías de la información y comunicación, así como de los seis mil millones de habitantes del planeta, 45 millones tienen internet y 80 % carece de servicios de telecomunicaciones básicas²⁶⁷. No obstante, el riesgo mayor sería reconocer en dicha globalización y sociedad del conocimiento la inhibición de la creatividad y del pensamiento crítico, y que la competencia sustituya a la formación en el nivel del aprendizaje funcional y no como concepción de mundo y vida relevante en la configuración de los procesos educativos y de aprendizaje conjuntamente con la de su personalidad.

2. Profesionalización versus mercantilización del servicio educativo. Hacer más con menos y dar a quien más tiene.

La globalización ha colocado a la política educativa en el centro de atención de los gobiernos, tanto de los países de primer mundo como subdesarrollados, más como imposición que por “recomendación” de los propios organismos internacionales como el Banco Mundial y Fondo Monetario Internacional. La presión para que los sistemas educativos se ajusten a estos valores y reglas de mercado se fundamenta en la creencia de que estos son los responsables de formar la fuerza de trabajo eficiente y capacitada necesaria para aumentar la productividad económica y la competitividad de los países. El gran dilema especialmente para la educación pública superior y posgrado es ¿cómo cumplir con esta encomienda?, desde una condición cada vez más complicada por los recortes presupuestales y golpeteos a su “autonomía” organizacional e institucional. La respuesta no es única ni sencilla.

Sin embargo, como en muchas ocasiones suele suceder las opciones que se dejan son mínimas por no decir únicas: **privatizar los programas u oponerse a que se lleve al**

²⁶⁷ Ibidem, Pág. 26.

extremo. De acuerdo con Ignacio Llamas²⁶⁸ para los partidarios de la introducción de mecanismos de mercado en la educación, es necesario privatizar el servicio educativo para introducir la competencia entre escuelas, elevar el nivel de desempeño académico, mejorar la eficiencia y reducir los costos. En contraparte, para los que se oponen y resisten a la privatización, la presencia de los gobiernos es crucial para asegurar la igualdad de acceso al servicio, evitar una polarización del sistema educativo en términos de clase social y de recursos y lograr que la clase trabajadora del futuro adquiera las competencias adecuadas para prosperar en la economía global.

Desde luego, en esta óptica de justificar la eficiencia económica con la responsabilidad y/o culpabilidad del sistema educativo, las reformas se han orientado por el objetivo más determinante en el funcionamiento de las instituciones, como lo es, la reducción de los costos. En consecuencia, el principal síntoma resultante es el deterioro en los ingresos y condiciones laborales de los docentes. Dicho panorama, se complementa en el caso de nuestro país, con la aparición de discursos y estudios que diagnostican que el sistema educativo público es de baja calidad en todos sus niveles y que no cumple con las metas que se le han fijado en términos de equidad, calidad, cobertura y eficiencia terminal.

La respuesta esperada a la implementación de esta estrategia es mantener latentes las promesas para los individuos, instituciones y países, como el hecho de suponer que el ambiente de competencia generará una variedad de escuelas y tenderá a aumentar la calidad de la educación en términos de adquisición de conocimientos y competencias por parte de los estudiantes. También subyace la promesa de hacer de la educación competencias avanzadas y conocimiento sofisticado, como los elementos esenciales en la construcción de la “sociedad del conocimiento” y naciones competitivas en el mercado global. Aunque, contrariamente a esta lógica, podemos decir que las condiciones son desiguales desde un principio y que tanto los países, grupos sociales, instituciones como individuos entran al mercado en desventaja en cuanto a capital cultural y material, lo cual repercute en el incremento de la desigualdad de acceso y la desigualdad en la calidad. En síntesis, “la evidencia señala que un enfoque universal de mercados generará mayores desigualdades,

²⁶⁸ Llamas, Ignacio (coord.), Et. Al. (2006). *El mercado en educación y situación de los docentes*. U.A.M. Iztapalapa, Plaza y Valdés Editores, México, Pág. 15-19.

pero mercados restringidos, limitados sólo a los pobres, pueden generar los resultados opuestos”²⁶⁹.

Por otra parte, la forma en que están orientadas las reformas educativas tienden a disminuir el poder de burocracias centrales y crear en su lugar sistemas descentralizados, con un grado relativo de autonomía institucional y una variedad de formas de administración y gestión. Ello conlleva a una **tensión dicotómica entre centralización-descentralización y sindicalismo-profesionalismo**, en cuanto, constituyen desarrollos contradictorios y ambas dicotomías afectan el trabajo de los maestros.

Por un lado, los países **centralizan** ciertos servicios educativos al establecer metas nacionales, agenda currículo, estándares y evaluaciones. Esto conduce a una pérdida de autonomía profesional y abre la posibilidad para que los gobiernos ejerzan mayor control sobre los sindicatos democráticos. Por su parte, la **descentralización** también erosiona la capacidad de negociación de los sindicatos de maestros al transferir las negociaciones del nivel nacional al nivel regional o local. Por otro lado, la descentralización incrementa la fuerza profesional de los maestros como educadores que laboran en escuelas donde pueden tener incidencia y margen de innovación en su práctica profesional. No obstante, como profesionistas, los maestros pueden apoyar políticas que favorezcan la competencia y los ingresos diferenciales según el desempeño, pero como trabajadores comprenden que esas políticas van en detrimento de la solidaridad en el trabajo y tarde o temprano crean jerarquías innecesarias²⁷⁰.

A partir de estos cambios, se está presentando un creciente interés en la elección de los docentes y en la competencia entre formas diversificadas y especializadas de enseñanza, las cuales definen situaciones segmentadas y estratificadas del mercado. La segmentación se establece porque, más que un trabajo, el servicio del maestro es una carrera en la cual se puede ascender en las competencias, el prestigio y el ingreso dentro del escalafón. Pero también, la estratificación va de acuerdo con el tipo de plazas o nombramientos, el nivel educativo, el lugar geográfico, el sistema público o privado. No es una situación homogénea sino heterogénea, lo cual hace posible un mercado competitivo.

²⁶⁹ Ibidem, Pág. 19.

²⁷⁰ Ibidem. Pág. 24-25.

Por otra parte, esta creciente tensión que existe entre los docentes como trabajadores y los maestros como profesionales es una de las implicaciones del dilema centralización-descentralización. Pero también, es una condición que conlleva a una segunda **controversia sindicalismo-profesionalismo**²⁷¹. *Los docentes como trabajadores* se percatan que una unidad centralizada es preferible y más efectiva para defender el empleo y las condiciones de trabajo y que, contrariamente, un sistema descentralizado confunde, divide y fragmenta dichas posibilidades. De modo similar, *los docentes como profesionistas* entienden que desde estructuras descentralizadas, hay mejores posibilidades de contar con mayor autonomía en el desarrollo de su trabajo y de influir en la organización de las actividades escolares. En contraparte, *los docentes como profesionistas*, pueden apoyar políticas que favorezcan la competencia profesional y los ingresos diferenciados según el desempeño; aunque *los docentes como trabajadores*, comprenden que ese tipo de políticas van en detrimento de los logros del colectivo y de las diferencias escalafonarias-salariales.

Por lo tanto, los maestros enfrentan las expectativas contradictorias de ser un gremio conformado con requerimientos básicos de capacitación, hasta hace poco facilidad de admisión y seguridad en el empleo, aunque sueldos y prestaciones bajas, con cierta desvaloración social de la actividad profesional en comparación a otras profesiones. No obstante, a pesar de que hay cerca de 50 millones de maestros en el mundo e integran el grupo sindicalizado más grande en el sector público, la actividad y presencia de los miembros ha sido tradicionalmente baja²⁷². Así, tanto dirigentes sindicales como sindicalizados tendrán que afrontar que la educación pública seguirá siendo foco de atención y concentración de miradas y culpas explícitas e implícitas del desarrollo económico-social, en el actual clima neoliberal. De modo que, los acuerdos y logros de maestros y su profesión seguirán sujetos a rendición de cuentas, condicionados y amenazados por la ideología empresarial-globalizadora.

Desde mi punto de vista, se requieren de ambas condiciones, que el Estado siga participando tanto como regulador y proveedor del sistema como de la certificación y legislación educativa; así como también, es necesaria la presencia de los sindicatos en la

²⁷¹ Ibidem. Pág. 239.

²⁷² Ibidem, Pág. 242.

defensa de los derechos laborales del gremio docente, pero sin que se afecte o limite la implementación de políticas que estimulen la competencia profesional y las percepciones diferenciales.

3. La profesionalización pública versus la profesionalización privada. ¿Hacia la formación de capital humano o credencialismo meritocrático?

Uno de los argumentos centrales de las políticas de privatización de la escuela pública es que está es ineficiente precisamente porque funciona bajo condiciones de centralismo y monopolización por parte del Estado, lo cual ocasiona que las escuelas no tengan incentivos para funcionar en forma eficiente. Por esta razón, se asume que la competencia es necesaria para elevar el desempeño académico, mejorar la eficiencia y reducir los costos. Por tanto, se espera que la posibilidad de elegir escuela por parte de los padres de familia y la presencia del mercado propicie un aumento en la calidad de las escuelas y docentes de bajo desempeño²⁷³.

En esta perspectiva, favorecer el desarrollo de la economía global significa competencia entre empresas, regiones y países, y obviamente en el contexto educativo, competencia entre sistemas, escuelas y maestros. El conocimiento y las competencias laborales de los docentes se consideran factores decisivos en la creación de diferencias y ventajas competitivas en la economía global.

De este modo, el contraste y polarización del sistema educativo en términos de clase social y recursos, implica esencialmente desestabilización y destrucción de la escuela pública. Pues, la escuela pública ha sido creada para ofrecer a la niñez y juventud educación gratuita y universal. Por el contrario, la escuela privada tiene como propósito satisfacer la demanda de sus clientes. En general, existen diferencias y variaciones de operación por ambos sistemas. Sin embargo, mientras los docentes adscritos al sector público de educación primaria asisten a un mercado laboral con reglas de ingreso y movilidad ascendente vertical y horizontal como el escalafón y carrera magisterial; los docentes del sector privado no tienen representación colectiva y no cuentan con prestaciones ni escala de movilidad, porque comúnmente son remunerados por pago de honorarios”.

²⁷³ Llamas, Ignacio (coord.), Et. Al. (2006). Ob. Cit. Pág. 34.

Dichas diferencias, en lo particular también acentúan el debate y contraste entre la eficiencia interna y externa de cada sistema, en cuanto a la formación de recursos desde dos frentes comunes y diferentes: **la hipótesis del capital humano y la hipótesis del credencialismo-meritocracia.**

Según Ignacio Llamas²⁷⁴, *la hipótesis del capital humano* establece que la educación aumenta las competencias de los trabajadores, las cuales se manifiestan en una mayor productividad e ingresos laborales. Los estudios que analizan la relación entre educación e ingresos laborales enfatizan de manera sistemática que las personas con mayor nivel de escolaridad reciben mayor nivel de ingresos. Estos resultados sobre todo hoy en día, implica que no del todo es correcta la hipótesis del capital humano sobre todo en países como México donde existe un considerable número de profesionistas que no tienen empleo, o que si lo tienen, se encuentran trabajando en una actividad diferente a la cual se formaron. Desde esta lógica, supondría esperar que los empleadores prefirieran contratar a los profesionistas con mayores estudios para ocupar las vacantes. Por otra parte, *la hipótesis credencialista* establece que crece la brecha salarial entre los trabajadores más preparados y los de menores estudios debido a que los empleadores elevan los requisitos de credenciales de los trabajadores que pretenden ocupar las vacantes. Así, los de mayor preparación tendrían acceso a los puestos de mayor remuneración, relegando a los menos preparados a los puestos de menor rango y remuneración.

Sin embargo, en nuestro mexicano y del estado de México en particular, no es tan directa la relación entre la expansión y crecimiento del sistema educativo con la afectación en forma significativa de los diferenciales de ingreso de los docentes. Por consiguiente, las desigualdades en el ingreso laboral se han justificado en términos de que éstas son resultados legítimos de una competencia meritocrática basada en la habilidad, preparación y esfuerzo personal de los profesores, como lo demanda la incorporación y promoción a los programas de carrera magisterial y carrera docente. De cualquier manera e independientemente de las opciones que se puedan implementar, se tiene que garantizar que efectivamente se garanticen la igualdad de oportunidades para todos. Pero también, es un hecho que la intervención estatal debe mantenerse para regular la competencia y reducir

²⁷⁴ Ibidem. Pág. 50-51.

las desigualdades de quienes se encuentran atrapados en los grupos socioeconómicos de menores ingresos, no sólo por un imperativo de eficiencia productiva sino también por razones de justicia social.

La consecuencia directa de esta política y reformas implementadas para incorporar la productividad y competitividad de los sistemas educativos en el proceso de globalización y necesidades del mercado. Sin duda, es el crecimiento del sistema de educación privada en todos los niveles educativos y de manera especial para el asunto que nos ocupa, la proliferación de programas de posgrado en educación, lo cual se puede ilustrar con algunos datos. En México, en 1980 existían 240 instituciones y en 2003 este número aumentó a 1 400. Asimismo, la participación de las instituciones de educación superior privada en la matrícula de licenciaturas aumentó de un 20% en 1991 a 28% en 2000; en los posgrados, la participación aumentó de 16.7% a 47.7% respectivamente²⁷⁵.

Sin embargo, independientemente del considerable crecimiento de la universidad privada en el contexto latinoamericano, tampoco con ello se ha podido resolver el problema de accesibilidad para los sectores con menores ingresos. Más bien ha respondido a la demanda de urgencia de obtener un diploma para encontrar empleo y encontrar y aumentar los ingresos de supervivencia que a las necesidades del país de preparar los recursos humanos apropiados para su desarrollo sostenible²⁷⁶.

En este sentido, el reto en este tenor, será considerar la necesidad de aumentar los estándares educativos en una economía global pero sin desatender la garantía en la igualdad de oportunidades en educación y en el mercado laboral. Por otro lado, también se requiere de la intervención estatal para regularizar la proliferación de programas de posgrado en el sistema privado para que estos se ajusten a cumplir con los estándares de calidad y normatividad; en los mismos términos en que se exigen, aplican y evalúan, a los programas del sistema público. Por lo menos, para asegurar que la competencia académica entre ambos sistemas sea justa y equitativa, pero que no se convierta en un mecanismo de desmantelamiento y aniquilación de la educación superior pública, prefigurada y apoyada por las mismas políticas y reformas educativas implementadas para la educación superior

²⁷⁵ Ibidem. Pág. 189.

²⁷⁶ Gorostiaga, Xabier. (2000). Ob.. Cit., Pág. 7

desde esta perspectiva neoliberal, que únicamente están favoreciendo el credencialismo y no la formación de capital humano con mejores niveles de competencia académica y profesional. Además, es un hecho que la aparente supremacía de la educación privada es más un discurso tendencioso para desestabilizar y aniquilar la educación pública que argumentos respaldados en investigaciones serias del asunto.

Reconocer las diferencias entre ambos sistemas no supone de ninguna manera poner límites fronterizos y cancelar toda posibilidad de relación, sino por el contrario supone crear condiciones necesarias de comunicación factible entre los extraños. En palabras de Luis Porter²⁷⁷, las fronteras, como las costas o los ríos, al mismo tiempo que separan, unen. Constituyen zonas de dialogo y crítica reflexiva, para arribar al lugar donde la coexistencia entre los territorios de los distintos mundos empieza; se trata de construir esos puentes que hacen posible su encuentro, entre lo mío y lo otro, entre esa historia que soy, que condensa un pasado, un presente y un futuro.

4. Impensar la profesionalización. Entre el atrapamiento y distanciamiento de la formación y práctica profesional.

Parafraseando a Wallerstein²⁷⁸ en el que el *impensar* es conducirnos a reflexionar desde otra tradición e implica otro esfuerzo mayor porque se tiene que pensar desde otra lógica diferente a la que uno está arraigado, no es por tanto, un repensar que analiza lo que falta para corregirlo y que continúe sujeto a la misma tradición.

Impensar la profesionalización docente en este contexto como una ideología polisémica que ha incorporado diversos significados de lo que ha significado ser un maestro “profesional”, de lo que significa actualmente y de lo que puede significar más adelante. De ello depende la fuerza seductora-prometedora y la debilidad, vacíos e incertidumbres de la ideología estratégica para los maestros.

²⁷⁷ Porter, Luis. Citado por Elizondo, Aurora. “La construcción de un espacio intercultural mediante dispositivos de investigación-implicación”. En Castañeda, Adelina, Navia, Cecilia y Yurén, Teresa (Coords.). (2004). *Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Limusa Noriega Editores, México, D. F., pág. 47.

²⁷⁸ Wallerstein, Emmanuel. (1999). *Impensar las ciencias sociales. Límites de los paradigmas decimonónicos*. 2ª. Edición, Siglo XXI, México, UNAM.

Hasta hoy en día, los docentes han mantenido la consigna permanente tanto de una mayor profesionalización como de un incremento salarial consecuente, en el entendido de que ser un “profesional” es de suma importancia para su éxito individual, reconocimiento público e ingreso salarial. Especialmente cuando las condiciones económicas en nuestro país han favorecido la movilidad colectiva ascendente de los maestros y ha existido regularidad en las concesiones y prestaciones, como algo bueno a defender y tener. Sin embargo, bajo el ambiente meritocrático en auge por un mayor credencialismo profesional y una disminución de la movilidad ocupacional, esta idea y concepción del profesionalismo comienza exhibir limitaciones como aspecto relevante en la propuestas y organización de los maestros.

Independientemente de que el tipo de preparación académica recibida por el docente a su ingreso al servicio como del tipo de trabajo realizado en el aula por el maestro, han conformado los elementos que constituyen el ser “profesional” del maestro. La ideología del credencialismo supone una mayor escasez de posibilidades de empleo que un incremento de las “competencias” y “habilidades” para “hacer el trabajo”. Eso sí, requiere de una mayor exigencia y esfuerzo personal para ganar mayores credenciales para competir en el mercado laboral, en un ambiente contradictorio que presiona a los sistemas de educación para reducir la “enseñanza” a las nociones limitadas de aprendizajes funcionales y para la capacitación del trabajo²⁷⁹.

La práctica profesional para el maestro está cambiando. La creciente proletarización, intensificación y reducción de salarios, introduce mayores fisuras en la división del trabajo manual e intelectual. Frente a una mayor comercialización del currículo, donde se priorizan las profesiones y carreras administrativas-empresariales cuya línea principal es la eficiencia y productividad económica y no la formación de capital humano. Los maestros son catalogados insumos costosos que tienen que ser inducidos a favorecer la eficiencia y eficacia del sistema, vía la vigilancia y supervisión agobiante tanto interna como externa²⁸⁰, tendiente a la clasificación jerárquica de escuelas y maestros para la asignación de recursos o incrementos salariales.

²⁷⁹ Llamas, Ignacio (coord.), Et. Al. (2006). Ob. Cit. Pág. 257-258.

²⁸⁰ Ibidem, pág. 269.

Profesionalmente se encajonan las posibilidades de orientar los esfuerzos y compromisos de actualización y profesionalización de los maestros hacia la renovación y reciclaje de la capacitación desde las nuevas habilidades, competencias laborales e informaciones necesarias para rendir buenos resultados. Institucionalmente las formas, estructuras y procedimientos se intentan adaptar para responder a tales encomiendas de explotar las bases del conocimiento, información y tecnologías, bajo formas útiles y dentro de prácticas “competitivas”. En consecuencia, me parece necesario replantear el *significado y sentido* de los procesos de formación y profesionalización de los docentes con la finalidad de luchar contra el alejamiento del significado y sentido, no únicamente en los términos metodológicos en que se planteó sobre la función interpretativa del distanciamiento en la búsqueda del sentido dentro del proceso de la investigación, sino además, como parte del mismo proceso de comunicación y formación en las experiencias de profesionalización de los docentes, quienes tienen la oportunidad desde estos espacios del posgrado, de transformar sus prácticas significantes de los discursos enajenantes y alienantes de la situación credencialista-meritocrática del momento presente. No desde ese actuar inmediato e irreflexivo de la preparación académica y de la práctica profesional, sino mediante el esfuerzo de la interpelación y distanciamiento de los procesos comunicativos, formativos, del entorno, rutinas de aprendizajes y enseñanza; con la idea de reflexionar y tomar conciencia del *atrapamiento* en que nos vemos envueltos en este ambiente cosificador, mercantilizador, uniformador y de negación del sujeto, *con, en y frente a la distancia*.

En este sentido, la vía de alimentar la profesionalidad y distanciamiento es a través del análisis, reflexión y crítica de la propia práctica profesional, no con el afán y añoranza de recuperar un estatus profesional perdido, sino con la intención de construir y potenciar un nuevo sentido donde se articulen nuevos valores y acontecimientos de identificación con la práctica profesional, en razón de otro tipo de condiciones externas y exigencias internas, de acuerdo al tipo de significados y sentido estratégico que los docentes están en posibilidad de revelar y atribuir a su trabajo.

5. Requerimientos de un profesional diferente. Desarrollo, crecimiento y cambio en la formación en sí y para sí.

De inicio, el nuevo profesional de la enseñanza es aquel que es consciente de las transformaciones de las condiciones laborales y de las oportunidades y modalidades para formarse y profesionalizarse. La división de trabajo se ha orientado al abandono y negación del papel protagónico del docente en el ejercicio de su práctica docente y se ha inducido a la ejecución de planes y programas de estudio privilegiando la atención y desarrollo de aprendizajes funcionales en los alumnos y sujetándose a procesos de entrenamiento técnico y profesionalizante, por nuevas expresiones de un credencialismo de mercado agobiante que exige buenas cuentas en términos de eficiencia y eficacia de ambas situaciones.

Este profesional está dispuesto y acepta que el compromiso no es fácil, para mantener los niveles educacionales en condiciones que continúan deteriorándose, donde la respuesta más común y cómoda es padecer el momento de tensión, justificación, desgaste o escape. Pero pocos, pueden darse el lujo de reflexionar sobre su práctica profesional como un trabajo especializado y organizado que requiere de un compromiso sólido para verse a sí mismos en sus metas, expectativas y limitaciones personales para su crecimiento como profesional; pero también, en sus condiciones en que desarrolla su trabajo y en lo que se puede razonar respecto a lo que sucede “ocultamente” de los valores y situaciones cotidianas de su quehacer profesional.

La atracción y seducción por lo nuevo propicia un rechazo y descalificación por lo antiguo o tradicional, vinculado con la conformación de una realidad virtual, aparente y artificial donde lo viejo es desplazado por la trivialización de la moda. Además, la política educativa ha incluido en su discurso las exigencias de: eficiencia, productividad, visión, misión y competencia, provocando una complejización de los intercambios entre sujetos, organizaciones institucionales y países, alimentada por la revolución producida por las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. De este modo, no es extraño que la lógica de formación y profesionalización quede condicionada a la lógica de los medios y de la tecnología; o bien que los dispositivos y estrategias sean demasiado rígidos que poco apoyen la transformación de los actores educativos.

En esta perspectiva, el profesional debe considerar estratégicamente una formación *por sí y para sí*²⁸¹, la formación es movimiento *por sí* porque mediante su actividad y sus objetivaciones el sujeto se configura a sí mismo, es decir, se auto-produce al mismo tiempo que produce cultura. Es *para sí* porque el sujeto ejerce su libertad para librarse de ser cosificado y constituirse como sujeto; es pues, libertad que lucha por la libertad; es movimiento auto-referencial. En este movimiento se va constituyendo como sujeto agente, epistémico, ético e histórico.

Por lo tanto, la formación profesional implica desarrollo, crecimiento y cambio, no sólo requiere apropiación de conocimientos, aptitudes y destrezas necesarias para el desempeño eficiente de una práctica profesional; también se requiere incorporar cambios en la actividad intelectual como en el plano afectivo, así como estar alerta de los diferentes niveles de conciencia y de actuación personal. Para que la educación y la escuela cambien tiene que cambiar la actitud profesional del docente. Se necesita de un docente con iniciativa, creatividad y mentalidad que puedan resolver profesionalmente los problemas de aprendizaje de sus alumnos y de adaptarse a los cambios. Esto es, **un profesional que tenga la posibilidad de ejercer y potenciar su papel como intelectual-reflexivo** que tome en cuenta las múltiples potencialidades que le ofrece su condición y práctica profesional. En cuanto, **el trabajo de los profesores también es un trabajo intelectual que exige desarrollar un conocimiento sobre la enseñanza que reconozca y cuestione su naturaleza socialmente construida y el modo en que se relaciona con el orden social, así como analizar las posibilidades transformadoras implícitas en el contexto social de las aulas y de la enseñanza.** Pero además, **este profesional intelectual-reflexivo también debe actuar estratégicamente para saber jugar con las normas de manera responsable, pero no ser reverente y dependiente, sino crítico y audaz.**

6. La posibilidad del cambio. Del temor a la trascendencia.

La posibilidad del cambio en la profesionalización de la enseñanza no puede darse a partir de la añoranza de estereotipos y modelos pedagógicos del pasado, sino en la redefinición

²⁸¹ Yurén, Teresa. “¿La autoformación es olvido del otro? (Una mirada desde la filosofía)”. En Castañeda, Adelina, Navia, Cecilia y Yurén, Teresa (Coords.). (2004). *Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Limusa Noriega Editores, México, D. F., pág. 163.

del sentido y significado de la profesión desde los propios agentes, lejos de posturas místicas, pero firme en sus convicciones y críticos ante el nuevo momento histórico que se vive, quien además se confronta con otros profesionales para interpelar sus propios argumentos y los de su misma comunidad. Aspirar a la competencia profesional, no sólo requiere reconocer la importancia de la capacidad de acción reflexiva y de elaboración de conocimiento en relación al campo profesional, así como de los contextos que condicionan su práctica más allá del ambiente áulico, sino además, se requiere de la decisión del docente de ejercer su derecho de competencia intelectual y no sólo técnica dentro de su ejercicio profesional.

Los docentes podemos vivir la *apertura al cambio* desde dos posibilidades: *como problema o como oportunidad de mejorar*, de cualquier modo, rechazarlo o vivirlo implica tener que elegir. Asumirlo, supone valorar: quienes somos, a qué aspiramos, qué problemáticas enfrentamos, qué oportunidades tenemos de solucionarlas, qué limitaciones poseemos.

Muchos profesores han asumido *el reto del cambio*, y han asumido más responsabilidades, diversificado y adaptado sus métodos de enseñanza, revisado y ampliado la materia que enseñan. Pero con frecuencia han tenido que hacerlo rodeados de circunstancias adversas, y esas circunstancias han cobrado factura. Los profesores a menudo han emprendido esos cambios a título personal, en sus propias clases, sin buscar ayuda en la experiencia, el apoyo y las ideas de planificación de sus colegas. Han trabajado en una cultura aislada e individualizada²⁸². Es cierto, nada es sencillo y aprender a caminar lleva su tiempo e implica alguno que otro tropezón. No obstante, si en este proceso se suman esfuerzos, la transformación de la educación y la escuela resulta más significativa y alentadora.

Por otro lado, es entendible que los profesores regularmente teman al cambio no sólo porque les plantea algo nuevo, incierto y que no está del todo claro. La posibilidad del cambio educativo también puede resultar *controvertido*. La educación es el aspecto que más posibilidades abre y un poderoso distribuidor de oportunidades en la vida. En una sociedad socialmente dividida y culturalmente diversa. Lo que representa la educación y

²⁸² Hargreaves, Andy, Earl, Lorna, y Ryan, Jim. (2000). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. S.E.P., Biblioteca del normalista, Ediciones Octaedro, España. México, pág. 255.

como se la defina puede inclinarse a favorecer siempre a algunos grupos e intereses por encima de otros²⁸³, si los profesionales de la educación no son concientes de la relevancia y delicadeza de su labor como formadores de mentalidades abiertas y flexibles o alienantes y adoctrinadas. Todo principio es incierto y cuesta trabajo dar el primer paso. Cada día y cada práctica es un punto de partida a sucesivos cambios e intentos por incidir en la transformación de la educación y sociedad.

La transformación no es instantánea o implica un solo intento. Muchas veces se tratan de llevar a cabo grandes misiones o de desarrollar planes estratégicos, sólo para descubrir que las voces que se alzan en contra de sus propuestas no son acalladas y que nada de eso supone en último termino ninguna diferencia para el aula. O pueden diseñar cambios en la estructura para obligar a los profesores a trabajar de manera distinta, y descubrir al final que, por ejemplo, los profesores asignados a estructuras basadas en equipo no han desarrollado la suficiente confianza como para trabajar conjuntamente²⁸⁴. La *trascendencia de las acciones* y la *trascendencia del cambio* dependen de la convicción del docente por encauzar y redefinir nuevos significados y sentidos al desarrollo de su práctica profesional sin declinar al primer intento u obstáculo.

El reto para los educadores es grande pero más lo es la voluntad de estos para superar estas adversidades. Aprender sin reflexionar es no aprovechar el potencial latente que subyace a todo profesional, porque el querer aprender supone también poder enseñar y compartir con el otro, no solo la conformación de esquemas mentales y de experiencias vividas, sino además la construcción y deconstrucción de proyectos, deseos y utopias que exigen que la enseñanza y vida en las aulas tenga nuevos significados y sentidos. Si consideramos que la utopía sigue dando sentido a la vida y a la educación, y desde ella dotamos de sentido y valoramos al mundo que nos rodea.

Ya que la naturaleza humana no es una máquina que se construye según un modelo y dispuesta a hacer exactamente el trabajo que le sea prescrito, sino un ente que necesita crecer por todos los lados y en todos ámbitos, según las tendencias de sus fuerzas interiores, que hacen de él un sujeto vivo. Esta visión proyectiva y expresiva de los sujetos no puede

²⁸³ Ibidem. Pág. 259.

²⁸⁴ Ibidem., pág. 279.

ser entendida como una meta final en aras de la cual hay que renunciar a ejercerla hasta que se este capacitado y actualizado. El sujeto autónomo no es el producto palpable al final de un camino de negaciones a ser el mismo, sino un camino que se construye con el desarrollo de constantes manifestaciones de la autonomía y del ejercicio de la libertad a lo largo de toda la vida; lo cual no excluye la disciplina y el esfuerzo sino todo lo contrario.

Sujeto, en cuanto a ese esfuerzo del individuo por ser actor de su acción, es decir, por actuar sobre su medio y profesión, creando a sí su propia subjetivación desde el momento en que se convierte en un objetivo valorado positivamente. Además, la construcción y significación del profesional no nace de una visión del mundo tranquilizadora y optimista, sino de la interpelación y distanciamiento de la existencia vivida y padecida, que crea una irrenunciable necesidad de rescate.

Aún cuando irrumpimos en el flamante siglo XXI con una herencia extraordinaria de un siglo caracterizado por su acelerados cambios y grandes avances en los terrenos de las ciencias y la tecnología. La magnitud de estos cambios en este siglo, no se compara con la que provocaron en su momento la imprenta, el vapor o la electricidad y sin embargo, es curioso como la educación institucionalizada es apenas impactada por los efectos informáticos. En tanto el microchip y la computadora están revolucionando aceleradamente la investigación científica en casi todos sus campos la teoría educativa y cultura académica se resisten a permanecer inmunes y aferradas a concepciones de enseñanza y aprendizaje desfasadas del momento presente.

Es pues preciso mirar de cerca este ambiente y velocidad, porque es la que hoy nos marca el ritmo para conseguir nuestras metas y aspiraciones, nuestras rutinas, nuestros hábitos, personales y profesionales; su rostro y efectos son diversos, los cuales han transfigurado e impactado nuestra vida con formas de encuentro y relación, de acercamiento y aprendizaje. No obstante, todavía hay quien se cuestiona ¿computadora en el aula?, ¿internet en el salón de clases?.

Afortunadamente nuestras formas de construir la realidad definen la forma de conciencia con la finalmente vivimos. Porque vale la pena preguntarse ¿está la educación al tanto de su papel en la formación de una conciencia social que revierta nuestra posible

ciberglobalización?, ¿de qué manera vamos a contrarrestar los educadores el desplazamiento e influencia determinante de los medios informáticos?. La respuesta es diversa y corresponde atenderla a cada uno.

En esto estriba nuestro encanto humano, nuestra esperanza y nuestro mayor reto, ¿cuál es la formación que nos posibilitará hacernos docentes cada vez más sensibles y conscientes de nuestra práctica?. De no encontrarla, caminamos en el lindero donde se podría reducir nuestra sensibilidad al lenguaje ordinario-común y nuestra conciencia al cuadrado virtual de un escenario determinado. Como esto no será así, queda disfrutar de las expectativas y proyectos personales y profesionales, manteniendo el ánimo por nuevas experiencias de profesionalización.

En este sentido habrá que proceder a concretar más las funciones, las competencias del profesorado y su proceso de profesionalización para atender, no de forma reproductora y sí en un proceso de profesión dinámica, el ejercicio de la práctica, la preocupación por la atención de las necesidades educativas de los escolares y de la propia comunidad.

7. Límites y retos en el proceso de investigación.

Todo proceso de investigación implica límites y alcances de los objetivos planteados, ya que no se puede investigar la totalidad de situaciones que forman parte de un objeto de estudio y campo de investigación, dentro de una misma temporalidad. Es posible concluir y cerrar un proyecto, más no agotar las posibilidades y aproximaciones de seguir explorando e interpretando su manifestación, pues se trata de una realidad viva y dinámica susceptible de nuevas formas e intentos de ser abordado.

Por consiguiente, los hallazgos y resultados obtenidos con esta investigación no se agotan y quedan aquí. Por el contrario, plantea la posibilidad de trasladarse a otros espacios (universidades y tecnológicos), experiencias, programas y modalidades de profesionalización (educación a distancia y enseñanza programada), afines a lo realizado con esta investigación, donde se pueda seguir ahondando en la dimensión subjetiva y simbólica de los sujetos, en cuanto sus aspiraciones, deseos y proyectos por formarse y profesionalizarse.

También es necesario incursionar con este tipo de enfoques e investigaciones a indagar los procesos y experiencias de profesionalización en los programas del sistema de educación privada, debido al crecimiento y proliferación de estas opciones especialmente en las décadas recientes, con el propósito de presentar e incentivar esta alternativa como mecanismo prometedor y sustituto, de los “fracasos” de la oferta pública por satisfacer los “estándares” demandados en la profesionalización de los estudiantes. Aunque está claro que la base de evidencias en esta situación está lejos de estar completa o por lo menos confiable.

En este tenor, se perfila la posibilidad de profundizar en la investigación de la identidad profesional en el actual clima neoliberal, especialmente en cuanto a saber ¿cuáles son los cambios de significado y cómo han desestabilizado sus identidades los maestros como profesionales, causi-profesionales y desprofesionales?, ¿cómo se ha transformado la ideología del profesionalismo y credencialismo en la conformación de la identidad y actuación profesional?, ya que característicamente el profesionalismo ha permitido unificar a la comunidad magisterial, sin embargo, recientemente comienza a mostrar limitaciones como un conjunto de valores de organización para los maestros, en esta coyuntura histórica.

Del mismo modo, la creciente feminización de la enseñanza en los diferentes niveles educativos hace necesario llevar a cabo estudios de género para ampliar el horizonte respecto a la condición profesional de las maestras, quienes aparentemente han arribado a una situación de equidad en educación y a nuevos retos donde las estructuras socioeconómicas no del todo democráticas requieren transformación.

Tampoco podría omitirse seguir explorando la estrecha relación que se ha dado entre sindicalismo frente a profesionalismo, para precisar las repercusiones que se están dando respecto al incremento de medidas y dilemas de la centralización-descentralización que inciden en la creciente tensión que se establece entre los maestros como trabajadores y los maestros como profesionales. Característicamente las organizaciones sindicales se enfrentan al conflicto del entorno político de los gobiernos en general, aunque en el momento presente con la particularidad de los gobiernos neoliberales que apuntan al desmantelamiento de estas instancias, con medidas privatizadoras, los conflictos se agrandan. Se afronta la condición de que la educación pública seguirá en la mira para la

implementación de medidas que limiten la organización colectiva y profesional más directamente ligadas a criterios de productividad escolar de prácticas nacionales institucionales.

BIBLIOGRAFÍA

- Aboites, Hugo. (1996). "Neoliberalismo y Política Educativa", en *Viento del Sur*/7, México.
- Aguirre, María Esther. (1989). Elementos para una historicidad de los posgrados en educación. En *Revista Pedagogía*. Vol. 6, No. 19, UPN.
- Alcántara, Armando; Pozas, Ricardo, y Alberto, Carlos (coords.). (1998). *Educación, Democracia y desarrollo en el fin de siglo*. Siglo XXI, México.
- Anderson, Perry. (1996). "Balance del Neoliberalismo: lecciones para la izquierda", en *Viento del Sur*/6, México.
- Apple y Jungck, 1990. Citado por Contreras, José. *La autonomía del profesorado*, Morata, Madrid, España, 1999.
- Arnaut, Alberto (1993). *Historia de una Profesión: Maestros de Educación Primaria en México 1887-1993*, Tesis de maestría, COLMEX.
- Arriarán, Samuel (1996). *Filosofía de la posmodernidad. Crítica a la Modernidad desde América Latina*. Tesis de Doctorado en Filosofía, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, México.
- Bajtín, Mijaíl M. (2000). *Yo también soy (Fragmentos sobre el otro)*. Taurus la huella del otro, México.
- Bravo, Ma. Teresa, Et. Al (1988). *Impacto de la reconversión industrial en la educación superior en México*. UPN, México.
- Bravo, Ma. Teresa (1991). Estudios en torno a la formación de profesores., en *Cuadernos del CESU*, No. 24, México.
- Bruner, Jerome. (2000). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial, Madrid, España.
- Calvo Pontón, Beatriz (mimeo). (1991). *"Magisterio, Crisis y Modernización"*. Programa de doctorado en Ciencias Sociales, U.I.A., México.
- Carrizales, César (1992). "Modernidad y modernización en la formación de profesores", en *Revista Pedagogía*, Vol. 08, No. 01, Febrero-abril, UPN, México.
- Castañeda, Adelina, Navia, Cecilia y Yurén, Teresa (Coords.). (2004). *Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización*.

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Limusa Noriega Editores, México, D. F.

- Cerdá, Alma (2001). *Nosotros los maestros. Concepciones de los docentes sobre su quehacer*. UPN, México.
- Civera, Alicia. (1999). “Desde el archivo escolar: Una historia de la escuela secundaria número uno de Toluca”, en Civera, Alicia (coord.). *Experiencias educativas en el Estado de México. Un recorrido histórico*. El Colegio Mexiquense, A.C. Toluca, México.
- Contreras, José. (1999). *La autonomía del profesorado*, Morata, Madrid, España.
- Cuadernos SEP (1985). *La profesionalización de la educación normal en México, 1944-1984*, México.
- Curiel, Martha Eugenia (2001). “La educación normal”. En Solana, Fernando. Et al. *Historia de la educación pública en México*, SEP, Fondo de Cultura Económica, México, Segunda Edición.
- Chehaibar, Lourdes (1991). Las políticas de formación de profesores en la UNAM., en *Cuadernos del CESU*, No. 24, UNAM, México.
- De Alba, Alicia (coord.), (2000). *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*. Plaza y Valdés Editores, México.
- De Ibarrola, María, Et al. (1997). *Quiénes son nuestros profesores*, Fundación SNTE, México.
- De la Garza Toledo, Enrique (coord.). (1996). *Políticas Públicas Alternativas en México*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM/La Jornada, México.
- Deleuze, Gilles. (2001). *Lógica del sentido*. Paidós, España.
- Delors, Jacques. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. UNESCO, España.
- Didriksson, Axel. (2000). “Tendencias de la educación superior al fin de siglo: Escenarios de cambio”. En López, F., y Filmus, D. *Memoria del Tercer Encuentro de Estudios Prospectivos. América 2020: Escenarios, Alternativas y Estrategias*. Ed. IESALC-UNESCO.

- Didriksson, Axel. (2005). *La universidad de la innovación. Una estrategia de transformación para la construcción de universidades del futuro*. CESU-UNAM, Plaza y Valdés Editores. México.
- Ducoing, P. y Landesman, M. (coord.), (1996). *Sujetos de la Educación y Formación Docente. La investigación educativa en los años ochenta perspectivas para los noventa*, México, COMIE.
- Durán Eustolia. (2000). *Creencias de los egresados de posgrado sobre su práctica docente*, Tesis de Doctorado en Educación, Escuela Normal de Sinaloa, Sinaloa, México.
- Elizondo, Aurora. (1988). *La Universidad Pedagógica, Nacional ¿Un nuevo discurso magisterial?*, UPN, México.
- Elizondo, Aurora. (1995). El Campo Educativo y el Saber Científico. En Arriarán, Samuel y Sanabria, J. Ruben (comps.). *Hermenéutica, Educación y Ética Discursiva*. Universidad Iberoamericana, México.
- Figueroa, Lilia M. (2000). *La identidad en la formación docente*, ISCEEM, SMSEM, Toluca, México.
- Foucault, Michel. (2003). *La arqueología del saber. Siglo XXI*, México, vigésimo primera edición.
- Fuentes, Olac. (1990). Democracia y Calidad de la Educación, en *Universidad Futura*, Vol. 2, Núm. 4, febrero, México.
- Gadamer, Hans-Georg. (1991). *Verdad y Método*. Sígueme, Salamanca.
- Gibbons, Michael, et al. (1997). *La Nueva Producción del Conocimiento. La Dinámica de la Ciencia y la Investigación en las Sociedades Contemporáneas*. Barcelona. Ediciones Pomares-Corredor.
- Giddens, Anthony. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Alianza Editorial, Madrid, España.
- Giroux, Henry. (1998). “Educación posmoderna y generación juvenil”, en: *Nueva Sociedad*, No, 146, Caracas-Venezuela, Editorial Texto.
- González, Jorge. (1994). “Navegar, naufragar, rescatar entre dos continentes perdidos. Ensayo metodológico sobre las culturas de hoy”. En: González, Jorge y Galindo, Jesús. *Metodología y cultura*. CNCA, México.

- Gorostiaga, Xavier. (2000). “En busca del eslabón perdido entre educación y desarrollo: Desafíos y retos para la universidad en América Latina y el Caribe”. En López, F., y Filmus, D. *Memoria del Tercer Encuentro de Estudios Prospectivos. América 2020: Escenarios, Alternativas y Estrategias*. Ed. IESALC-UNESCO.
- Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Morata, Madrid, España.
- Hargreaves, Andy, Earl, Lorna, y Ryan, Jim. (2000). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. S.E.P., Biblioteca del normalista, Ediciones Octaedro, España. México.
- Herrera, Alma. (mimeo), (2002). “*La globalización de la economía y su impacto en la crisis de fin de siglo*”, UNAM, ENEP/ARAGÓN, México.
- Hirsch, Ana (comp.), (2001). *Educación y Valores*, Gernika, México.
- Hirsch, Ana. (1999). “Modernidad y educación. Una propuesta formativa”, en: *Proposicoes*, Revista de la Facultad de Educacao, Universidad de Campinas Brasil, Vol. 10, n.2 (29)- julio.
- Hoyos, Carlos A. Et al. (2002). *Formación Pedagógica. La docencia y el presente*. Lucerna Diogenis, México.
- Hoyos, Carlos A. (2003). *Format(i)o de modernidad y sociedad del conocimiento*. Lucerna Diogenis, México.
- Imbernón, Francisco. (1998). *La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Grao, España.
- Inglehart, Ronald. (1994). “Modernización y posmodernización. La transformación de la relación entre desarrollo económico y cambio cultural y político”, en: *Folios de Este País. Tendencias y Opiniones*, No. 38, VIII, mayo.
- Latapí, Pablo (coord.), (1998). *Un Siglo de educación en México*, Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Cebada, CONACULTA, F. C. E., México.
- Latapí, Pablo. (coord.). (1999). *Un siglo de educación en México II*. Fondo de Estudios e investigaciones Ricardo J. Zevada, CONACULTA, Fondo de Cultura Económica, México.
- López, Fidencio. (1999). *El profesor: su educación e imagen popular*, Tesis de Doctorado en Pedagogía, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, México.

- Llamas, Ignacio (coord.), Et. Al. (2006). *El mercado en educación y situación de los docentes*. U.A.M. Iztapalapa, Plaza y Valdés Editores, México.
- Magendzo, Abraham. (1996). *Currículum, educación para la democracia en la modernidad*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), Colombia, 1996.
- Medina, Patricia. (2000). *¿Eres Maestro Normalista y/o Profesor Universitario?. La docencia cuestionada*, UPN, Plaza y Valdés Editores, México. Cabe indicar que la versión original de esta investigación es como Tesis de Doctorado en Pedagogía que la autora presentó en la F.F. y L. De la UNAM, México, 1998, con el título “La construcción social de los espacios educativos públicos: Trayectorias profesionales de maestros normalistas frente a universitarios. ¿polos opuestos o procesos y proyectos compartidos).
- Medina, Patricia. (1992). *Ser maestra, permanecer en la escuela: la tradición en una primaria urbana*, Tesis de maestría, DIE, CINVESTAV, IPN, México.
- Meneses, Ernesto. (1995). *Tendencias educativas oficiales en México en diferentes períodos*, CEE, A. C., Universidad Iberoamericana, México.
- Mercado, Eduardo. (2001).”Actitudes, valores y creencias en torno a ser maestro. Un acercamiento a las prácticas pedagógicas de los alumnos de formación inicial”, en Hirsch, Ana. *Educación y Valores*, Gernika, México.
- Mercado, Ruth. (2000). *Formar para la docencia en la educación normal*, SEP, México.
- Mireles Irineo. (1998). *Análisis interpretativo del vínculo docencia-investigación en el contexto del normalismo en el Estado de México*. Tesis de maestría, UNAM/ENEP ARAGÓN, México.
- Morales, Helí. (2000). “Archivo: Textura del tiempo”, en Leal, Victoria, Montes de Oca, Alejandro, Et. Al., *Fronteras. Psicoanálisis y otros saberes*. Ediciones de la noche, México.
- Morán, Porfirio. (1999). *La docencia como actividad profesional*, Ediciones Gernika, México, 4ª. Edición.

- Ortiz Jiménez, Maximino. (1993). "Formación de Maestros. Un proceso Multidimensional en la Modernidad en *Revista Educativa*. Año 2, No. 4., Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social, Toluca, México, Enero-Abril.
- Ortiz, Pedro A. (1997). *La formación Académico/profesional. La perspectiva del docente de la Universidad Autónoma de Chiapas*, Tesis de Doctorado en Pedagogía, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, México.
- Pineda, Ignacio. (1998). *Las prácticas pedagógicas en la formación del magisterio*, ISCEEM, SMSEM, Toluca, México.
- Prieto, Daniel. (2004). "Escuela y Futuro". En: Tedesco, Juan C., Et. Al. *Por nuestra escuela*. Lucerna Diogenis, México.
- Quiroz, Rafael (comp.), (1988). *Formación de maestros e investigación educativa*, DIE, CINVESTAV, IPN, México.
- Reyes, Ramiro y Zúñiga, Rosa María. (1994). *Diagnóstico del Subsistema de Formación Inicial*. Fundación SNTE, México.
- Ricoeur, Paul. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Ritzer, George. (1993). *Interaccionismo simbólico. En teoría sociológica contemporánea*. Mc Graw Hill, Madrid, España.
- Rockwell, Elsie. (2002). "Imaginando lo no-documentado: Del archivo a la cultura escolar", en Civera, Alicia, Escalante, Carlos y Galván, Luz Elena (coords.). *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*. El Colegio Mexiquense, A.C. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, Toluca, México.
- Rockwell, Elsie. (1985). *Ser maestro. Estudios sobre el trabajo docente*, SEP-Caballito, México.
- Rojas, Teresa. (1989) "Tipos de necesidad en la formación docente", en: *Revista Pedagogía*, Vol. 6, No. 19, Julio-Septiembre. U.P.N., México.
- Ruiz, José Ignacio. (1999). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Universidad de Deusto Bilbao, 2ª. Edición, España.

- Sánchez, Ricardo y Arredondo, Martiniano. (coords.). (2001) *Pensar el Posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*. Centro de Estudios sobre la Universidad, Plaza y Valdés Editores, UNAM, México.
- Sánchez, Ricardo. (2000). *Enseñar a Investigar. Una Didáctica nueva de la Investigación en Ciencias Sociales y Humanas*. Centro de Estudios sobre la Universidad, Plaza y Valdés Editores, UNAM, México.
- Secretaría de Educación Pública (1997). *Licenciatura en Educación Primaria. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales*. México.
- Solana, Fernando, Et al. (2001). *Historia de la educación pública en México*”, SEP, Fondo de Cultura Económica, México, Segunda Edición.
- Taylor, S y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós, Barcelona.
- Tenti, Emilio. (1999). *El arte del buen maestro. El oficio de maestro y el Estado educador. Ensayos sobre su origen y desarrollo en México*. Editorial Pax México, México.
- Torres, Jurjo. (2001). *La Educación en Tiempos del Neoliberalismo*. Morata, Madrid, España.
- Torres, Rosa María. (1997). *Cumbre Internacional de Educación. Profesionalización Docente. Cuaderno de Trabajo 8*. UNESCO, Confederación de Educadores Americanos.
- UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción*. Documento de trabajo, UNESCO, París, Octubre.
- Velasco, Ambrosio. (1995). *La hermeneutización de la filosofía de la ciencia contemporánea*. UNAM-FCE, Dianoia, México.
- Wallerstein, Emmanuel. (1999). *Impensar las ciencias sociales. Límites de los paradigmas decimonónicos*. 2ª. Edición, Siglo XXI, México, UNAM.
- Yurén, M. Teresa. (1999). *Formación, horizonte al quehacer académico*, UPN, México.
- Zabala, Iris M. (1996). *Escuchar a Bajtín*. Montesinos, España.

ANEXO No. 1

CONCENTRADO MODALIDAD ESCOLARIZADA

NOMBRE	EDAD	AÑOS DE SERVICIO	AREAS DE FORMACIÓN	NIVEL EDUCATIVO	MOTIVOS DE INGRESO	EXPECTATIVAS DE INVESTIGACIÓN	SITUACIÓN PROFESIONAL	RESIDENCIA
A	42	12	Psicología	Educ. Especial (docente)	Mayor especialización (profesional)	Motivación y autoestima del alumno, facilitadores del aprendizaje	Universitaria ENEP Zaragoza	Nezahualcoyotl
B	30	6	Psicología	secundaria (horas clase)	Elevar nivel profesional	Reprobación y bajo aprovechamiento	Universitaria ENEP Zaragoza	Chimalhuacán
C	28	4	educ. primaria	primaria (docente)	Mayor preparación y especialización profesional	Niños de escuelas públicas con necesidades de educ. especial	Normal de Chalco	Chalco
D	32	4	sociología de la educ.	telesecundaria (docente)	preparación y actualización	La educación pública frente a la política educativa neoliberal	U.P.N	Atlautla
E	29	7	educ. primaria	primaria (docente)	preparación para mejorar práctica	Los niños maltratados físicamente y su interacción con la escuela	Normal de Chalco	Amecameca
F	28	5	educ. primaria	primaria (docente)	preparación y capacitación	Formación de valores	Normal de Chalco	Ozumba
G	28	9	educ. primaria	primaria (docente)	preparación y actualización de la práctica	La lectura y escritura	Normal de Chalco	Chalco
H	31	9	educ. primaria	primaria (docente)	mejoramiento de labor y formación	Autoconcepto y autoestima de los niños con manifestaciones conductuales específicas en el 6º. de educ. prim.	Normal de Chalco	Ixtapaluc a
I	32	8	psicología social	preparatoria (horas clase)	mejorar práctica, elevar nivel académico, consolidar conoc. educ.	La relación entre docente, saberes y sujetos dirigida a procesos de legitimación y reproducción	UAM-Ixtapalapa	Nezahualcoyotl
J	33	7	Relaciones Internacionales	preparatoria (docente horas C.)	conocimiento educativo, transformación de la práctica y preparación	La disociación entre investigación educativa y práctica docente	UNAM	Chalco
K	32	10	Educ. Media Básica (español)	preparatoria (docente horas C.)	actualización académica y metodológica para mejorar labor	Filosofía para niños y proceso enseñanza-aprendizaje	Normal de Chalco	Juchitepec
L	27	5	Educ. Preescolar	preescolar (docente)	actualización académica y metodológica para mejorar labor	El ámbito social del niño	Normal de Amecameca	Juchitepec
M	30	8	Educ. Media C.S	secundaria (docente horas)	mayor preparación y mejorar práctica	Escasa utilización de estrategias de aprendizaje para ayudar al alumno que	Normal Nezahualcoyotl	Los Reyes la Paz

						aprenda a aprender		
N	30	9	Educ. Media Español	secundaria (docente horas)	restablecer el trabajo metódico, a partir de la renovación de la profesionalización	Los factores del proceso enseñanza aprendizaje en el marco escolarizado que intervienen en la comprensión integradora de la lectura en alumnos de secundaria	Normal No.1 de Nezahualcoyotl	Ixtapaluc a
Ñ	33	11	Educ. Media Español	secundaria (docente horas)	superación personal, crecimiento profesional y correspondencia con la acción educativa	La practicidad de las funciones de la lengua oral en el proceso de comunicación de alumnos de secundaria	Normal de Chalco	Ixtapaluc a
O	26	7	Educ. preescolar	preescolar (subdirectora)	ampliar conoc. sobre la educación, mejorar ejercicio docente, actualización, fortalecer capacidad crítica	La imagen social y pedagógica del trabajo de la educadora	Normal No. 3 de Nezahualcoyotl	Nezahual coyotl
P	49	6	Ingeniería Mecánica Ciencias de la computación	Media superior (CBT) (docente hrs.)	especializarse, capacitación personal, mejorar habilidades como docente	Falta de estrategias de enseñanza-aprendizaje en la resolución de problemas	UAEM	D.F. Iztacalco
Q	34	12	Educ. Media en C.N.	Media superior (prepa) (docente hrs.)	satisfacer las demandas educacionales y lograr un desarrollo académico profesional	Necesidad de una formación en administración escolar para los directivos escolares, con la finalidad de conseguir un mejor funcionamiento de los servicios educativos	Normal de Chalco	Tlalmana lco
R	27	7	Educ. Preescolar	Preescolar (docente)	superación profesional para un mejor desempeño laboral	El desarrollo de la autonomía en la casa y las aulas de los niños en edad preescolar	Normal No.3 de Nezahualcoyotl	Los Reyes la Paz
S	35	16	Psicología Educativa	Normal asesora profesional	Mayor actualización que genere la transformación de las prácticas actuales	Una nueva concepción de enseñanza en la educación preescolar	Normal No. 3 de Nezahualcoyotl	Nezahual coyotl
T	35	11	Educ. Media en Español	Media Superior (prepa) (docente hrs.)	formarse para tener incidencia en la formación valoral-ética del alumno	La influencia de los medios masivos de comunicación en la formación de valores de los alumnos	Normal de Chalco	Ozumba