



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ARAGÓN**

**“LA BÚSQUEDA DE LA PROFESIONALIZACIÓN
DOCENTE”**

T E S I S

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE
L I C E N C I A D O E N
P E D A G O G Í A
P R E S E N T A N :
RAMOS LÓPEZ ROCÍO MAGDALENA
VALVERDE MORALES LAUDELINA**



ASESOR: DR. JOSÉ LUIS ROMERO HERNÁNDEZ

MÉXICO 2006



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.

DEDICATORIA

Dios me dio la sabiduría para descubrir lo correcto, la voluntad para elegirlo y la fuerza para hacer que perdure, por todo lo que soy agradezco a mis *padres, hermanos, amigos, a mi esposo y a mi hijo* por escuchar mis pensamientos, por comprender mis sueños, por convivir con mis defectos y sobre todo por quererme y hacerme sentir que existo y vivo para seguir adelante siempre durante todos estos años.
A todos ellos "Gracias"

A mi asesor:

Por su predisposición permanente e incondicional, en aclarar mis dudas y por sus substanciales sugerencias durante la redacción de la Tesis, por su sacrificio en algún tiempo incomprendido, por su comprensión y confianza, "Gracias"

Laudelina Valverde Morales.

DEDICATORIA

A Dios:

Por el simple hecho de darme la gracia de vivir.

A mis padres:

Con amor y respeto, por sus sabios consejos que siempre han guiado mi camino, por el apoyo incondicional que siempre me han brindado y sobre todo por la confianza que depositaron en mí, sin preguntar el porqué de mis decisiones, porque gracias a ellos he logrado una meta más.

A mis hermanas, hermanos, cuñada y cuñados:

Con cariños por sus consejos de superación que fueron la base fundamental a lo largo de mi carrera y sobre todo por su confianza y su apoyo incondicional que siempre tienen hacia mi "Gracias".

A mi esposo e hija:

A Juan:

Con amor, sobre todo por ser una persona tan especial en mi vida, por los momentos difíciles y agradables que hemos compartido, por ser siempre tolerante y comprensivo ante los diferentes momentos de mi vida, "Gracias".

A Alejandra:

Por ser la inspiración más importante de mi vida.

A mi Asesor:

A mi maestro quien predicando con su ejemplo, me brindó sus conocimientos, su experiencia y la libertad necesaria para aprovecharla. "Gracias".

Rocio Magdalena Ramos López

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO I. LA CONSTITUCIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE	1
1.1 El recuento de la escuela pública del Estado educador.	1
1.2 La educación en la primera mitad del siglo XIX.	13
1.3 La evolución de las instituciones formadoras de docentes.	25
CAPÍTULO II. LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA ESCUELA NORMAL	33
2.1 Los orígenes de la Escuela Normal.	33
2.2 Plan de estudios de la carrera normalista.	43
2.3 Visión del programa de la formación docente en la normal.	47
2.4 Perfil profesional y laboral del docente normalista.	52
CAPÍTULO III. PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE Y CALIDAD DE LA ENSEÑANZA	56
3.1 Qué es la calidad de la enseñanza.	57
3.2 La formación del docente como un profesional autónomo y reflexivo.	71
3.3 La práctica docente y sus implicaciones curriculares.	79
3.4 La profesionalización docente, realidad o construcción social.	87
CAPÍTULO IV. PROPUESTA PEDAGÓGICA EN BÚSQUEDA DE LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE	98
4.1 Planteamiento del problema.	98
4.2 Hipótesis.	100
4.3 Metodología de la investigación de campo.	101
4.4 Diseño y aplicación de instrumentos de investigación.	105
4.5 Análisis e interpretación de resultados.	106
4.6 Diagnóstico.	114
4.7 Propuesta.	115
CONCLUSIONES	120
ANEXOS	126
BIBLIOGRAFÍA	132

PRESENTACIÓN

La mayor parte de los sistemas educativos de los países de la región transitan un periodo de profundas reformas –en rigor, una tendencia constatable a escala más amplia. Constituye una condición de posibilidades nodal de tales reformas la participación activa y creativa del personal docente, con actitudes y competencias específicas. En tal contexto, ha tenido lugar un proceso de formación docente –especialmente de aquellos orientados a la formación continua de los docentes en servicio –partiendo del supuesto que el mejoramiento de la calidad de la educación requiere nuevo personal y, simultáneamente, nuevas estructuras. Lo uno sin lo otro puede conducir al fracaso. Sin sobre valorar la formación de los docentes –ya que ella diluye su potencial de cambio si no se articula con procesos de reforma de alcance institucional –puede convertirse en una función nuclear.

Por ello la educación pertenece a un campo social sumamente amplio en el cual intervienen una multiplicidad de factores y relaciones que ponen de manifiesto la gran complejidad de la misma. Por tanto cabe señalar que aparte de ser una práctica social, primeramente hay que considerarla una relación humana en la cual cada individuo es participe de y con ella desde diferentes formas características, etapas, perspectivas, con lo que es difícil negar que de individuos, con la educación nos transformamos en sujetos activos.

Por lo tanto el docente normalista como profesional dentro del ámbito educativo y como su principal campo de acción, se encuentra en el compromiso en el que debe generar la apertura de nuevas alternativas de solución a las diversas problemáticas que enfrenta cotidianamente en la realidad educativa nacional, por lo que una de sus prioridades, está en asumir la responsabilidad consciente y crítica de proyectar dichas propuestas, así como desarrollar su profesión.

De esta forma el tema que se aborda en la presente tesis es: *“la búsqueda de la profesionalización docente”*. El cual lo hemos abordado en un campo donde la formación docente es indispensable como es la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, en donde el plan de estudios está enfocado principalmente en la educación del ser humano.

El propósito principal de este trabajo es que el docente, como profesional dentro del ámbito educativo y como su principal campo de acción se encuentra con el compromiso, en el que debe generar la apertura de nuevas alternativas de solución a las diversas problemáticas que se enfrentan cotidianamente en la realidad educativa nacional. Por lo tanto, a pesar de la gran complejidad que envuelve a la educación no se puede negar a uno de los participantes de ella: “al sujeto como formador”, y un sujeto a quien se forma, imposibilitándose la desvinculación de uno u otro, aunque eso no impide un principal enfoque hacia alguno de ellos, por lo mismo el objeto de estudio que motiva la presente investigación se orienta primordialmente hacia el docente.

A continuación daremos una breve descripción del contenido de esta tesis: En primer término, se esbozan sintéticamente algunos rasgos socioeconómicos y

culturales más significativos del contexto de la formación docente. Seguidamente, se caracteriza brevemente la formación docente, tanto inicial como continua, la práctica y la profesionalización respectiva, así como las principales dimensiones del quehacer docente, de esta manera:

En el Capítulo I. La constitución de la profesión docente.

Se plantea de manera general el cómo nuestro país, ha hecho frente a numerosos retos de toda índole, tanto políticos como económicos, sociales e ideológico, etc.; que ha hecho posible la conformación y el desarrollo tanto interno como externo y sobretodo ante la necesidad inevitable de una proyección internacional educativa dentro de los marcos de la globalización.

En la idea sobre la necesidad de educar a la población, observamos como surgen las escuelas normales, a los problemas que se enfrentan y que alternativas utilizan para salir adelante con este proceso educativo. Sin embargo, una de ellas es la que se comienza a ser la directriz de la educación lo cual genera la problemática acerca del carácter técnico e instrumentalista de la acción docente y de los cursos de formación pedagógica sobretodo en los tipos medio superior y superior.

Por lo que la educación es una de las superestructuras de la sociedad, íntimamente relacionadas con las características y problemas de cada grupo y época. Si bien es cierto que la educación está vinculada a la sociedad, que le impone su propia orientación, también lo es que ninguna otra superestructura disponen de tanta capacidad para modelar a los hombres y para influir en la estructura general de la sociedad.

No olvidemos que a principios del siglo XIX la necesidad de atender la educación era manifiesta no solamente en México sino en todos los territorios del Estado español.

Las acciones liberales en este periodo disponen de nuevas condiciones a la instrucción.

Los orígenes de la educación en términos generales van paralelos al inicio de las sociedades humanas. En un principio, mediante la transmisión de costumbres, hábitos y valores de padres a hijos, la sociedad entera se interesó en la educación de las jóvenes generacionales. Con el advenimiento de la organización estatal surgieron las instituciones educativas y las personas encargadas de atenderlas: los maestros. Ambos han sufrido profundas transformaciones en el curso de la evolución de la humanidad. De esta manera, surge la necesidad de abordar el:

Capítulo II. La formación docente en la escuela normal.

Donde en primera estancia se describe un panorama de la historicidad de la formación docente y la concepción prevaleciente con relación a la formación pedagógica del mismo.

Se expone la importancia y la idea de educar desde la independencia. En 1823 el surgimiento de las primeras escuelas normales que respondían al deseo de mejorar y unificar la enseñanza.

Asimismo, se realiza el planteamiento de algunos ejes de análisis que permite la construcción y reconstrucción de conceptos de una forma procesal coherente y articulada, abierta y flexible y sobretodo de un término particular, que es la conformación de las escuelas normalistas y su formación pedagógica.

De esta manera el maestro durante el periodo de Porfirio Díaz se desarrollaba bajo la influencia de una estructura capitalista y en una ciudad urbanizada, por ello tenían mejores oportunidades económicas y sociales que en el campo.

En esta sección se analizan las tendencias centrales de la evolución de las instituciones normalistas desde su fundación y las diversas funciones que éstas han cumplido.

Al interior del plan de estudios para la formación inicial de los profesores de educación primaria, se señalan algunos rasgos de la organización y el trabajo académico que son necesarios para que exista congruencia entre lo que se pretende y lo que se logre en la formación del nuevo maestro.

Las competencias que definen el perfil de egreso se agrupan en cinco campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela. Como resultado de la construcción de los capítulos anteriores se desarrolla el:

Capítulo III. Profesionalización docente y calidad de la enseñanza.

En el cual, se enfatiza la necesidad de modernización de la educación, en todos sus niveles y modalidades, requiere la superación de esa contradicción, mediante nuevas formas de organización académica, orientadas a la constitución interdisciplinaria del saber educativo por medio de la articulación creativa entre los diversos saberes.

Inferimos en este apartado que los programas de formación deben ser el resultado de la consolidación de un sólido conocimiento, conceptual y aplicado, sobre determinado conjunto temático, en lugar de la tradición docente de definir las actividades académicas en función de programas de formación, privilegiando la producción de algunos conocimientos sobre la función de generación y contextualización del saber educativo.

De esta manera las necesidades de modernización del país requieren elevar sustancialmente la calidad de educación en todos sus tipos y modalidades, a normas y estándares internacionales, como condición para el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la cultura (ICFES, 1991).

Paralelamente se plantean, tres momentos que describen las tendencias predominantes que han prevalecido en el proceso de la formación docente como producto de la política educativa, de los lineamientos que han regido a las instituciones de educación superior y media superior y de la influencia ejercida por las reflexiones, discusiones en el desarrollo del trabajo institucional. Así como tres concepciones de la educación que se han esquematizado en el proceso educativo.

Por lo tanto al considerar la realidad social y educativa en este caso hablaremos de cómo nuestra práctica cotidiana se caracteriza por la urgencia de la adopción de medidas de política referidas al campo de la formación docente, es decir, nos referimos a la participación en Seminarios o Talleres de Actualización los cuales ofrecen la expectativa de conocer propuestas concretas, de obtener ideas nuevas y prácticas, para poder tomar decisiones que permitan optimizar los recursos y mejorar la calidad y eficiencia de los programas educativos.

Finalmente en el Capítulo IV denominado Propuesta pedagógica en búsqueda de la profesionalización docente.

Se enfatiza principalmente algunos aspectos predominantemente didácticos de la formación docente, buscando relaciones entre estos enfoques y algunos de los problemas esbozados anteriormente.

Se enmarca la propuesta en la cuál se expresan líneas de reflexión sobre la formación continúa y su reforzamiento a través de algunas sugerencias y planteamientos didácticos para su mayor eficacia y desarrollo progresivo.

De esta forma se propone que el docente debe estar consciente y dispuesto al cambio y a la actualización, para poder lograr este objetivo, de toda institución educativa esto es a través de Talleres Generales de Actualización, donde se pueden innovar nuevas ideas o técnicas para incrementar el nivel educativo.

Se destaca también que el proceso de formación docente no se encuentra aislado de su entorno, sino que conserva un carácter multidisciplinario para que se realice el objetivo de lograr la profesionalización del docente y se debe tomar muy en cuenta los siguientes factores: los docentes y los actores asociados en el proceso educativo; las nuevas tecnologías de la información y la comunicación al servicio de la mejora de la calidad de la educación para todos.

Se revisa el papel que juega el conocimiento y manejo de la motivación escolar, dado que esta condiciona el interés y esfuerzo que manifiesta posteriormente a los alumnos y los docentes en sus actividades diarias determinando el tipo de aprendizaje resultante de ese proceso de formación.

CAPÍTULO I

LA CONSTITUCIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE

El primer capítulo se documenta en el proceso de crecimiento y consolidación de la acción educativa a través de diversas administraciones que han gobernado al país durante las últimas décadas.

Ya que el documentar el pasado, se suscitan necesariamente interrogantes sobre el futuro. De esta manera lleva a descubrir el panorama completo del desarrollo de nuestra educación, en el cual hay una ausencia explicable: la del momento presente.

El significado de este tiempo en que nos toca actuar, se hallará indagado en ambas direcciones: hacia el pasado, para comprender nuestras raíces y hacia el futuro para avizorar nuestras posibilidades.

La acción presente es al mismo tiempo continuidad con una tradición que compromete, e innovación que se compone modificar la historia y convertirla en proyecto deliberado.

Deseamos que la lectura de este, y los demás capítulos, se orientan a planear un desafío: el de esforzarnos por descubrir-y realizar-un mejor futuro para la educación pública en México.

1.1 EL RECUENTO DE LA ESCUELA PÚBLICA DEL ESTADO EDUCADOR

La presente historia de la educación pública en México es un relato colectivo sobre una de las luchas más calladas y apasionantes en que han persistido, durante más de un siglo, miles de mexicanos, para construir una nación más independiente, justa, rica y democrática.

Antes, la educación en México no era pública ni contaba con las bases ideológicas y jurídicas del liberalismo sobre el cual habría de construirse el México moderno.

La historia nacional puede contemplarse y escribirse desde distintos puntos de observación. El de la educación es particularmente útil para conocer como surgieron las ideas que orientan y darían conciencia a la nación mexicana y como se fue construyendo el sistema que habría de encargarse de su conformación cultural y educativa. Es útil también, para apreciar la forma como los mexicanos han aumentado gradualmente su capacidad para mejorar por sí mismos, individual y colectivamente, la calidad de su vida.

Una nación estudia su historia para conocerse mejor e integrar su personalidad, así como para tomar de manera más informada las grandes decisiones que van construyendo, en el devenir, su futuro. El pasado y la prospectiva de una nación iluminan así la comprensión del presente y ayudan a reflexionar sobre el futuro mediato e inmediato.

Por eso es adecuado, al presentar este trabajo referirnos tanto al pasado como al futuro de la educación nacional.

La educación pública mexicana nace con el liberalismo. Las leyes del 21 y 23 de octubre de 1833, expedidas por Gómez Farías, marcan su inicio. Al crear la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios Federales, al declarar libre la enseñanza y al secularizar un conjunto de instituciones para declararlas al servicio educativo, se define por vez primera, en el México recientemente independizado, la competencia del Estado respecto a la educación.¹

Aunque de momento estas medidas habrían de surtir un efecto limitado, el desarrollo de las corrientes liberales las llevaría más adelante a su plena madurez en la Constitución de 1857,² en las Leyes de Reforma y particularmente en la Ley Lerdo de Diciembre de 1874, que establece el laicismo en la educación primaria³

¹ ALVEAR ACEVEDO, CARLOS. La educación y la ley. La legislación en materia educativa en el México independiente. 1963., p. 62

² TENA RAMÍREZ, FELIPE. Leyes fundamentales de México 1808-1964. México, Ed. Porrúa, 1964., p. 638.

³DUBLAN, MANUEL Y JOSÉ M. LOZANO. Legislación Mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la independencia de la republica. México, 1876-1909, vol. X, p. 683.

El proyecto de la educación pública, gratuita, dependiente del Estado, libre de la influencia eclesiástica destinada a toda la población queda plenamente afirmando con el triunfo de la reforma. Varios puntos del trabajo mencionan este proceso fundamental en la construcción del país que hemos llegado a ser.

Con la Revolución, y particularmente con el establecimiento de la Secretaría de Educación Pública en 1921, se cristaliza la organización de un sistema nacional que llega a ser en nuestros días uno de los cimientos principalmente del Estado Mexicano.⁴

Por ésto la educación es un hecho social cuya importancia resulta indiscutible si recordamos que los seres humanos, en todos los momentos de su vida, están sujetos a ella, ya sea en el seno de la familia, en la comunidad, las actividades sociales, o en aquellas en que intervienen las instituciones educativas.

La educación es una de las superestructuras de la sociedad, íntimamente relacionada con las características y problemas de cada grupo y época. Si bien es cierto que la educación está vinculada a la sociedad, que le impone su propia orientación, también lo es que ninguna otra superestructura dispone de tanta capacidad para modelar a los hombres y para influir en la estructura general de la sociedad.

Visto de esta manera, el fenómeno educativo ha preocupado a todos los grupos humanos, particularmente a los estados que han comprendido que a través de la educación pueden preparar a sus niños y a sus jóvenes para participar positivamente en el cambio que conduzca al progreso social. Conviene pues, entender la interacción entre la educación y el progreso: el cambio impone importantes modificaciones a la educación, mientras que ésta, a su vez, prepara conscientemente a las nuevas generaciones para que actúen como agentes del progreso social.

⁴ El movimiento educativo en México 1922. p. 273

Así pues, podemos considerar a la educación como el factor primordial de la producción cultural del grupo, con una función orientadora de la sociedad y con capacidad suficiente para colaborar de manera decisiva en la organización institucional del Estado. Ante estas razones la educación debe preocuparse por crear en los hombres la conciencia del mundo presente mediante la asimilación de la cultura que se les entrega y, una vez logrado ésto, dotar a las generaciones jóvenes de una nueva mentalidad, que les permita comprender el mundo del futuro, del que serán actores principales.

A su vez, los jóvenes deben entender que el legado cultural que reciben de las generaciones mayores será el instrumento que les permita normar su acción presente y, con ella, preparar la sociedad del mañana.

Conviene señalar que en todo el proceso educativo tiene una responsabilidad la sociedad entera, no obstante que ésta pretende con frecuencia que ese compromiso sólo corresponde al Estado y a la escuela.⁵

Cuando el hombre se percató de la trascendencia de la educación en el proceso social y en la vida de los pueblos, se preocupó por esta tarea, aunque durante varios siglos la dejó en manos de instituciones particulares o bien, como sucedió en el mundo occidental, en manos de la iglesia, principalmente, la que a través de sus diversas dependencias- catedrales, parroquias y monasterios- la atendió, siempre para difundir los conceptos que permitieran asegurar el orden social que mejor conviniese a sus intereses.

Las grandes transformaciones que se dieron en el campo del pensamiento y el de la política durante el siglo XVIII llevaron a una nueva concepción del Estado, con un sentido más moderno y más responsable de sus deberes para con la sociedad; entre esos cambios se advierte una seria preocupación por entender la educación, por fundamentarla en los conocimientos científicos de la época y por ofrecerla al mayor número de personas en cada país. Así se gesta una nueva concepción de la educación que, por considerarse un fenómeno social con una poderosa función orientadora, debe formar parte de la organización del Estado, de modo que refleje la mentalidad filosófica del gobierno que tiene en sus manos los destinos nacionales. Es este último concepto el que nos puede llevar a considerar la educación pública como el instrumento mediante el cual todo Estado trata de formar hombres capaces de dar solución a los grandes problemas de la nación, y a utilizar su esfuerzo para hacer operativos los proyectos sociales que se propone.

⁵ ALVERA, Op. Cit., p. 224

Por las razones expuestas, en el campo de la educación pública se considera como programas prioritarios la enseñanza elemental que permita la búsqueda de los objetivos fundamentales en la formación de las nuevas generaciones, así como la formación de profesores, pues son ellos quienes integran el ejército intelectual que hace realidad la política educativa de cada país; aunque en ocasiones, como ha sucedido recientemente en algunos pueblos, el magisterio discrepe seriamente de la política emprendida por el gobierno, fenómeno que responde a un aparente divorcio entre los requerimientos del sector gubernamental y los grandes intereses populares del país en el que se presenta este hecho.

De todas maneras, en el marco de la educación pública es lógico que el gobierno atienda con particular interés los dos aspectos mencionados, la educación elemental y la formación de profesores, y que no esté dispuesto a dejar que instituciones privadas administren libremente y en beneficio de intereses particulares estas dos primordiales tareas.

En México, la preocupación por la educación no es reciente, pues ya nuestras civilizaciones indígenas, entre ellas la mexicana, formaban, en instituciones educativas como los Telpochcalli y el Calmécac, a los hombres para que cumplieran satisfactoriamente las tareas que mejor convenían a la sociedad de la que formaban parte.

La conquista española destruyó nuestros estados indígenas y para lograrlo impuso una nueva educación, aunque ésta no respondió cabalmente a la política del Estado Español, sino a los intereses de la Iglesia católica, cuyos miembros, ya pertenecieran al clero secular o al clero regular, tomaron en sus manos la tarea de educar, primero a los naturales y más tarde a los mestizos, con el propósito fundamental de convertirlos a la religión cristiana, por lo que la educación colonial, principalmente la de los primeros años de la dominación española, asumió el carácter de una verdadera cruzada religiosa. Pronto se establecieron algunas instituciones como el Colegio de San José de Belén de los Naturales, el de Nuestra Señora de la Caridad, el de Estudios Mayores del Pueblo de Tiripitío, el de Santa Cruz de Tlatelolco y, al mediar el siglo XVI, la Real y Pontificia Universidad de la Nueva España, todas ellas bajo el control del clero católico. A la acción de estos colegios se sumó la importante obra educativa de algunas órdenes religiosas: franciscanos, agustinos, dominicos y jesuitas, particularmente estos últimos que adquirieron gran ascendiente entre los sectores medio y medio superior de la sociedad novohispana.⁶

⁶ SOLANA, FERNANDO. Historia de la Educación Pública en México. Sep. Fondo de Cultura Económica. México, 1981., p.13

Aunque el Estado Español en ocasiones dispuso algunas medidas en materia educativa, éstas no llegaron a ser determinantes en la organización y control de tan importante función, ni mucho menos logró que los peninsulares radicados en nuestro país las cumplieran, como sucedió con algunas disposiciones distadas por Fernando el Católico y Carlos I, entre ellas la que ordenaba la cédula real que creaba la encomienda, y que decía que quienes fueran beneficiados con ella cumplieran con la obligación de educar a los indios a ellos encomendados.

En 1600, el virrey Gaspar de Zúñiga y Acevedo trató de imponer orden en la educación elemental mediante las Ordenanzas de los Maestros del Nobilísimo Arte de Enseñar a Leer, Escribir y Contar; pero en la práctica éstas no fueron observadas por quienes tenían a su cargo la instrucción.⁷

Solamente en la segunda mitad del siglo XVIII y poco antes del estallido de nuestro movimiento libertario, algunos preclaros intelectuales como Alegre Clavijero y Díaz de Gamarra intentaron imponer un sentido de modernidad a la educación de nuestro país; en cierta forma, sus esfuerzos fructificaron, pues muchas de sus ideas fueron recogidas por la generación que se lanzó a la lucha por nuestra Independencia. Lamentablemente esos esfuerzos tan sólo encontraron eco en los grandes ilustrados mexicanos, pero no en la acción de las instituciones políticas responsables de la administración colonial, por lo que trascendieron muy poco a las instituciones educativas de aquel entonces.

La guerra de independencia, iniciada como un proceso revolucionario por el cual los sectores humildes de la población novohispana pretendieron imponer un profundo cambio en la sociedad colonial, concluyó en 1821 con una contrarrevolución a fin de proteger los intereses de los grupos acomodados del país, particularmente el de los criollos acaudalados. Esta situación determinó que la Independencia no resolviera los más serios conflictos sociales de México, y que, al contrario, mantuviera vivas las contradicciones de la sociedad colonial.

Contra ellas y para darles solución, se desataron constantes luchas entre liberales y conservadores conflictos que tipificaron los primeros años de nuestra vida independiente y que han hecho pensar a muchos historiadores poco cuidadosos que nuestro país no estaba preparado para organizarse como una nación independiente. Justo es aclarar que aquella época de frecuentes desórdenes y golpes de Estado no fue producto de nuestra incapacidad para organizarnos políticamente, sino consecuencia inevitable de la lucha por decidir la forma de nuestra integración nacional, en la que participaron las fuerzas de la reacción que pretendían manejar añejas fórmulas coloniales, y los grupos

⁷ Ibíd. p. 14

progresistas cuyo objetivo fundamental era convertir a México en una nación con nuevas rutas económicas y con la organización política de un Estado moderno.

Durante la época que hemos reseñado, la educación, como otras actividades nacionales, sufrió constantes desajustes; en ocasiones parecía avanzar y organizarse definitivamente como sucediera en 1833 bajo la sabia conducción de Valentín Gómez Farías; pero en otras ofrecía perspectivas desoladoras como aconteció durante la dictadura Santanista, cuando se pretendió relegarla a las condiciones retrógradas del escolasticismo, ya para entonces superado.⁸

A pesar de las dificultades de la lucha y los frecuentes tropiezos, los liberales mexicanos promovieron, en 1854, la revolución de Ayutla; al triunfo de ésta impusieron cambios trascendentales en el país mediante disposiciones como la Ley Juárez, Ley Iglesias, Ley Lafragua, Ley Lerdo y finalmente la Constitución Política de 1857, por la que el Estado Mexicano adoptó la forma política de república federal, popular y representativa. No obstante la promulgación de esta Constitución, el triunfo no fue definitivo, pues los conservadores desataron de nueva cuenta la guerra, en la que después de tres años fueron vencidos. Durante este conflicto, el bando liberal se fortaleció ideológicamente gracias a que Benito Juárez expidió, en Veracruz (1859), las Leyes de Reforma.⁹

Una nueva amenaza ensombreció nuestro país y sus esfuerzos por definirse como una nación moderna y soberana: la intervención europea que trajo hasta nuestras tierras los apetitos de dominio de la Francia de Napoleón III. El pueblo de México, guiado por Benito Juárez, se entregó con pasión a la lucha que culminó con su triunfo en 1867 y con el fusilamiento de Maximiliano de Austria en el Cerro de las Campanas.¹⁰

En ese momento Juárez regresó a la capital, en la que restauró la República y se dio a la tarea de organizar el país. Su mayor preocupación fue instrumentar una sabia administración. Mostró interés por la educación, la que a partir de ese momento habría de recibir la generosa atención de los triunfadores que buscaron establecer un control sobre ella y utilizarla para transmitir la filosofía del nuevo Estado mexicano. Por todas estas consideraciones creemos que es a partir de ese momento cuando puede hablarse del establecimiento de una educación pública en México.

⁸ *Ibíd.*, p.15

⁹ TENA RAMÍREZ., *Op. Cit.* p. 504

¹⁰ BARBOSA HELDT, ANTONIO. *Cien años en la educación de México.* ED. PAX-México. México 1984., p.28

Al reinstalar su gobierno el presidente Benito Juárez, puso al frente de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública al Lic. Antonio Martínez de Castro, quien tomó posesión de su cargo en los últimos días de julio de 1867.

Para el 2 de diciembre de 1867 fue promulgada por el presidente Juárez la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito y Territorios Federales, que era uno de los frutos de la Comisión presidida por el Dr. Barreda. En el nuevo ordenamiento quedó redactado en el texto que habría de regir la Instrucción Primaria, Preparatoria y Profesional. En esta ley quedaron plasmados los viejos ideales liberales de la enseñanza obligatoria, gratuita y laica, al menos para la Educación Primaria.¹¹

De conformidad con la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1867, Martínez de Castro crea la Escuela Nacional Preparatoria, por un cargo del Presidente Juárez y le encomienda al Dr. Gabino Barreda la organización y dirección de ella. Esta escuela inicio sus labores el 10 de febrero de 1868, en el edificio que había ocupado el Colegio Real de San Idelfonso.

A la muerte de Benito Juárez, acaecida el 18 de julio de 1872, fue designado Presidente interino el Lic. Sebastián Lerdo de Tejada y luego electo, a partir del 10 de diciembre del mismo año y, por un período de cuatro años, Presidente Constitucional. Al nombrar su gabinete designó como Secretario de Justicia e Instrucción Pública al Lic. José Ma. Díaz Covarrubias, distinguido intelectual de ideas liberales y amigo del Presidente Juárez, y quien de hecho venía atendiendo el encargo desde el periodo interino del Lic. Lerdo de Tejada.

En la época de Díaz Covarrubias (1874) se dispone que se omita la enseñanza religiosa en las escuelas Públicas. Además el positivismo continuó siendo la filosofía imperante en la educación y la influencia del Dr. Gabino Barreda siguió sintiéndose en toda la pedagogía de la época.¹²

Al tomar posesión de la presidencia el Gral. Porfirio Díaz, designó en el cargo de Secretario de Justicia e Instrucción Pública a Don Ignacio Ramírez, gloria de las letras mexicanas, quien permaneció escasos meses en el cargo, retirándose por enfermedad; sin embargo el Lic. Ramírez venía atendiendo el cargo de Secretario de Justicia e Instrucción Pública desde unos meses antes, cuando Porfirio Díaz dejó como presidente interino al Gral. Méndez.

¹¹ SOLANA FERNANDO. Op. Cit. p.71

¹² BARBOSA HELDT, ANTONIO. Cien años en la Educación de México. Ed. Pax-México. México 1984.

Potasio Tagle forma parte de la tetralogía de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública (los otros tres fueron Antonio Martínez de Castro, José Díaz Covarrubias e Ignacio Ramírez) que siguiendo casi todos los mismos lineamientos ideológicos, filosóficos y pedagógicos, aplicaron una reforma pedagógica con tendencias a combatir el dogmatismo religiosos, los prejuicios y la rutina en la enseñanza, entre 1867 y 1880, fue designado en el cargo, en el primer período de Porfirio Díaz, para suceder a Ignacio Ramírez El Nigromante.

Potasio Tagle se compenetró en la necesidad de formar maestros para ir substituyendo el sistema de monitores de las Escuelas Lancasterianas. Se propuso, para ello, hacer de la Escuela Secundaria de Niñas de la Ciudad de México, un semillero de Profesoras.

Al tomar posesión el Gral. Manuel González de la Presidencia de la República para el período 1880-1884, nombró al Lic. Ezequiel Montes como Secretario de Justicia e Instrucción Pública. Aconsejado por Montes, el Presidente González expide un decreto en que ataca a la Instrucción Positivista. Esa fuerza contundente barrería con este vestigio agonizante del liberalismo y neutralizaría los propósitos de Montes, al grado que lo obligaría a dimitir muy pronto para ser substituido por el Lic. Joaquín Baranda.

Antes de salir Ezequiel Montes de la Secretaría, hace todavía algo más a favor de su causa; en Abril de 1881 publica un nuevo proyecto de Ley de Instrucción Pública que invalida la del 15 de Marzo de 1869, que estableció la educación positivista. Sin embargo, el grupo positivista era demasiado fuerte y bien pertrechado políticamente, por lo que Montes tuvo que sucumbir y separarse de la Secretaría.

El Lic. Joaquín Baranda se hizo cargo de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública en Septiembre de 1882, en el gobierno del Presidente Manuel González y para substituir al Lic. Ezequiel Montes. En 1882 fue presentado a la Cámara de Diputados el Proyecto de Ley para la Instrucción Obligatoria, que dio origen a encontradas discusiones. La Ley fue aprobada y en ella se dividía la enseñanza primaria en elemental y dos para la superior, con una extensión de seis grados, cuatro para la primaria elemental y dos para la superior. Además señalaba que debía ser gratuita y que no debería impartirla ningún ministro religioso. Determinó las asignaturas que deberían abarcar; la gramática se cambio por la lengua nacional y todas las asignaturas que forman parte del plan de estudios de la Escuela Modelo de Orizaba, fueron adoptadas en el programa de enseñanza primaria. Durante el prolongado período del Lic. Baranda, en la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, se le dio un gran impulso a la preparación de magisterios, por eso se comenzaron a crear las nuevas Escuelas Normales conforme a las ideas de Rébsamen y Laubscher.

Para suceder al Lic. Joaquín Baranda en la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, fue designado por el presidente Porfirio Díaz el Lic. Justino Fernández, quien de inmediato presentó a la Cámara de Diputados una iniciativa en la que pedía se crearan, dentro de la Secretaría a su cargo, dos Oficialías Mayores: una que se ocuparía exclusivamente del ramo de Justicia y la otra de Instrucción Pública. Para esta última fue designado Justo Sierra Méndez en junio de 1901. Desde la prolongada gestión del Lic. Baranda, Justo había ocupado cargos importantes en la Secretaría y, además, se había distinguido por su participación en los estudios de reforma a la educación, y por sus valiosas intervenciones en la organización y éxito de los Congresos, así como en la creación de varias Escuelas Normales.

A partir de entonces Justo Sierra tuvo oficialmente una creciente influencia en la Educación Pública.

Durante la permanencia de Justino Fernández en la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, se prosiguió la política inspirada por Baranda, y la doctrina positivista siguió influyendo en la dirección ideológica de las escuelas aunque de manera menos activa.

En enero de 1904 se comenzaron a fundar los primeros jardines de niños. Pero bajo la gestión del nuevo titular del ramo, se atendió con preferencia la Educación Primaria, porque ésta- se repetía constantemente- “es la base para el mejoramiento cultural y económico del pueblo”.¹³

También se revisaron y retocaron los programas de las Escuelas Normales y se previno la formación de maestros de Instrucción Primaria Elemental y de Instrucción Primaria Superior. Se ordenó la práctica constante de los alumnos de las Normales en las Escuelas Primarias, se fomentaron las excursiones escolares, se establecieron los cursos para el mejoramiento de los maestros, con visitas, conferencias pedagógicas, demostraciones pedagógicas, etc.

Fernández y sierra se interesaron en que la Instrucción primaria favoreciera también a las clases obreras y, por esta razón, se crearon y fomentaron las Escuelas Nocturnas para Trabajadores.

Después de su brillante actuación como colaborador de Joaquín Baranda en diversos cargos educativos, fue Secretario de Instrucción del Ministro Justino Fernández de 1901 a 1905.

¹³ BARBOSA HELDT, ANTONIO. Op. Cit. p.98

El maestro Justo Sierra reitera la tesis que diez años atrás expusiera durante su gestión el Secretario Baranda y que en síntesis era: "La educación es un proceso social que invade todos los aspectos de la vida. La escuela del pueblo es la vida misma".¹⁴

A partir del 10 de Junio de 1905 en que Justo Sierra se hizo cargo de la Nueva Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, comienza la etapa más fecunda de su vida, como guía de la educación Nacional. Bajo su gestión los Jardines de Niños fueron objeto de creciente atención.

En 1907, dos años después de iniciada su gestión, funcionaban en la República 7,757 escuelas primarias con 9,351 maestros. En 1908 fue aprobada por iniciativa y a propuesta de Sierra, una nueva Ley de Educación Primaria que inspiró la modernización de la enseñanza en todos los planteles y sirvió de base para la reforma de los demás niveles de la educación.

Justo Sierra se separó del Gabinete de Díaz el 25 de marzo de 1911 con motivos de la grave crisis ministerial que se planteó a la Dictadura donde la Revolución Maderista, y fue substituido por el Lic. Jorge Vera Estañol hasta la renuncia de Díaz el 25 de Mayo de 1911.

Posteriormente para desempeñar el cargo de Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, León de la Barra designó al Dr. Francisco Vázquez Gómez. El 1º de Junio de 1911 fueron creadas, por decreto, las escuelas rurales rudimentarias. La finalidad del decreto era el establecimiento de este tipo de escuelas en todas aquellas partes de la República en que el porcentaje de analfabetos fuera mayor. El principal problema al que se enfrentó la aplicación del decreto, fue la selección de los profesores para dirigir este tipo de escuelas, que por razón natural era totalmente distinto al prevaleciente, o sea a las escuelas que funcionaban en las ciudades.

Al renunciar el Lic. Díaz Lombardo a la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, el Sr. Madero designó a su Vicepresidente, José Ma. Pino Suárez, sin detrimento de su cargo, en las funciones de Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes.

Madero y Pino Suárez sostuvieron la tesis de las Escuelas Rudimentarias y aumentaron su número, con lo cual beneficiaron a nuevas comunidades.

¹⁴ Ibidem. p.101

El primero de Agosto de 1912, el Lic. Pino Suárez inauguró la Escuela Normal Nocturna de México, en su carácter de Secretario de Instrucción Pública y Vicepresidente de la República, quedando como director de aquélla el maestro Ponciano S. Rodríguez.

Los pronunciados de la Ciudadela y el traidor Huerta aprehendieron a Pino Suárez, junto con el Presidente Madero, el 18 de febrero de 1913, y bajo amenaza los obligaron a renunciar a sus cargos el día 19, para luego asesinarlos la madrugada del 22 del mismo mes.

La educación a través de los tiempos ha sido un cambio esencial, de aprecio y arraigo, ya que como país se ha ido desarrollando y enriqueciendo cultural y socialmente, en este caso el ámbito educativo ha ejercido un papel esencial porque ha sufrido diversas modificaciones que se mostrarán en el siguiente apartado.

1.2 LA EDUCACIÓN EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XIX

A principios del siglo XIX la necesidad de atender la educación era manifiesta no solamente en México sino en todos los territorios del Estado Español. La aceptaban por igual los liberales que en la metrópoli luchaban contra el absolutismo Borbón, que los insurgentes que en nuestras tierras combatían para obtener la Independencia del país.

La acción liberal hizo posible promulgar en Cádiz la Constitución de 1812, en la que se destina el Título IX para ordenar nuevas condiciones a la instrucción. En ese célebre documento se dispone la creación de una Dirección General de Estudios para que se encargue de inspeccionar la enseñanza pública (Art. . 369); se ordena que el Plan General de Enseñanza sea uniforme en todo el reino (Art. 368); se faculta a las Cortes para que por medio de los planes de estudio organicen la Instrucción Pública (Art. 370) y, para dar solución al problema educativo, se establece en el Artículo 366 la creación de escuelas de primeras letras en donde se enseñe a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo.¹⁵

Esta Constitución entró en vigor en la Nueva España el 30 de septiembre de 1812, pero las condiciones que vivía el país en esos montos provocaron que los Virreyes Venegas y Callejas la aplicaran sólo parcialmente y que no se cumplieran muchos de sus ordenamientos, algunos de los cuales hubieran implicado grandes beneficios para los sectores populares, que eran los que sostenían la lucha contra las autoridades coloniales, además de que, de haberse aplicado íntegramente el documento de Cádiz, hubiera coincidido con los anhelos libertarios de nuestros grupos insurgentes, pues uno de sus ordenamientos más importantes proclamaba el derecho del pueblo a gobernarse y organizarse por sí mismo.

Se ha dicho antes que la instrucción preocupó también a quienes luchaban por conseguir la Independencia de nuestro país, entre otros a los miembros del Congreso instalado en Chilpancingo bajo la protección de Morelos. Estos intelectuales de la insurgencia elaboraron la Constitución promulgada en la población de Apatzingán en 1814, y a pesar de que el documento se redactó al fragor de la lucha liberal, lo que pudiera hacernos pensar que quienes participaron en su composición se preocuparían principalmente por atender los asuntos de carácter político, es importante hacer notar que el documento de Apatzingán se destinaron los Artículos 38, 39 y 40 para normar todo lo referente a la instrucción.

¹⁵ TENA RAMÍREZ, Op. Cit. p. 517

En el Artículo 38 se establecía la religión católica como única, y se ordenaba que ningún género de cultura, industria y comercio podía ser prohibido a los ciudadanos del país. Con esta disposición se pretendía acabar con alguna de las viejas trabas que la sociedad colonial había impuesto a la actividad cultural, principalmente a las ideas que el Siglo de las Luces había entregado a la humanidad y que, por aquel entonces constituían un mensaje de esperanza para los pueblos que vivían en condiciones de atraso y miseria.

El Artículo 40 otorgaba uno de los grandes derechos que hoy nadie discute: la libertad de hablar, discurrir y manifestar las opiniones por medio de la imprenta.

El Artículo 39 dice al texto: “la instrucción, como necesaria a todos los ciudadanos, debe ser favorecida por la sociedad con todo su poder”¹⁶

Es admirable que esos hombres, perseguidos por las fuerzas realistas, se hayan preocupado por considerar a la educación, a la que llamaban instrucción, un servicio necesario para todos los ciudadanos, no solamente para aquellos miembros de la sociedad que, como se acostumbraba hasta entonces, tenían las posibilidades económicas y sociales para adquirirla. Ahora bien, al declarar a la instrucción necesaria para todos los ciudadanos, los constituyentes de Apatzingán, ¿pensaban que debían ofrecerse a todos los hombres sin excepción de grupos, o pretendían que fuera ofrecida por igual a niños y adultos, a hombres y mujeres? De ser así resultaría un propósito sin precedentes para su época. Otro hecho que nos parece de enorme valía es consignar que por su importancia, la instrucción debe ser favorecida por la sociedad con todo su poder. Por otra parte, conviene señalar que nuestros insurgentes consideraban la función educativa una empresa de tal importancia social, que no conformándose con negar a las instituciones privadas que hasta entonces la habían manejado, la facultad de seguir haciéndolo, concluyeron que la presentación de este servicio debía rebasar el control del gobierno y hasta del Estado, y debía encargarse a la sociedad por entero.

Pero este hermoso documento, que anunciaba al mundo el nacimiento de un nuevo Estado Americano, jamás entró en vigor.

Más tarde, consumida la Independencia en 1821, los conservadores y los antiguos realistas, ambos grupos coincidieron en la preocupación formal por la educación, lo cual se manifestó en acciones de los liberales en algunos Estados de la República, como las del ideólogo más destacado del partido conservador, Lucas Alamán, quien en la memoria presentada al Congreso el 7 de Noviembre de 1823, se declaraba: “sin instrucción no puede haber libertad, y la base de la igualdad política y social es la enseñanza elemental”.¹⁷

¹⁶ Ibíd. P.517

¹⁷ SOLANA, FERNANDO. Op. Cit. p.18

La intervención de Lucas Alamán nos parece de gran trascendencia, pues contrariamente a lo que acostumbraban algunos gobiernos reaccionarios que niegan toda oportunidad de preparación al pueblo, el más connotado conservador mexicano, apenas dos años después de haberse conquistado la Independencia, admitía que sin instrucción no puede conseguirse la libertad y que solamente mediante ella se pueden destruir las desigualdades sociales que tanto dañan, aun en nuestro tiempo, a naciones que, como la nuestra, aspira a un desarrollo pleno.

Ya que desde principio del siglo anterior diversos grupos del país se habían preocupado por la instrucción, pero eran muy pocos los que se atrevían a llamar la atención respecto a la necesidad, ya insoslayable, de intervenir en ella para organizarla de acuerdo con los intereses de la nueva nación; más aún, parecía existir gran temor de que el Estado buscara las mejores fórmulas para organizarla en servicio de todos los mexicanos.

Por eso, los constituyentes de 1824 no fijaron condiciones precisas a la educación nacional, pero tuvieron buen cuidado de proteger el derecho de las entidades recién federadas por esta Constitución a que organizaran su educación de acuerdo con sus necesidades específicas.

Es probable que en respuesta a esta facultad que se concedió a los congresos locales, en algunos estados de la República se hicieran intentos por establecer las normas a las que debería ajustarse la educación. En este sentido José María Luis Mora pronunció un vigoroso discurso ante el Congreso del Estado de México, el 17 de Noviembre de 1824; en él afirmaba: "nada es más importante para el Estado que la instrucción de la juventud. En ella es la base sobre la cual descansan las instituciones sociales".

Por lo que respecta a la importancia que otorgaba a la educación, Mora coincidía con Alamán, pero iba más lejos que éste al demandar que dada la trascendencia de la función educativa en la formación de las nuevas generaciones, debería ser organizada y controlada por el Estado, porque solamente así podría imponérsele la filosofía propia del Estado Mexicano, y protegerla de las asechanzas de los diversos grupos que trataban de controlarla en provecho propio. Consideramos que éstas son las ideas más avanzadas de Mora, tan es así que el control estatal que pide para la educación ha constituido uno de los mayores obstáculos que ha debido vencer nuestra educación. En el Congreso Constituyente de 1856-1857 fue uno de los puntos que se pusieron a debate, sin que se encontrara solución; la discusión al respecto continuó en el Constituyente de 1916-1917, y estamos ciertos de que en el momento presente constituye uno de los mayores peligros a que se enfrenta la educación en México, pues los grupos reaccionarios de hoy son partidarios de la libertad de enseñanza y, consecuentemente, enemigos del control de la educación por parte del Estado.

En la Reforma Liberal de 1833, preocupó tanto a los liberales la educación, que fue precisamente entonces cuando se fijaron las tesis fundamentales a las que aspiraba el México nuevo en materia educativa. Se partía de un principio esencial para nuestra integración nacional; Gómez Farias:” la instrucción del niño es la base de la ciudadanía y de la moral social”.¹⁸ Para hacer realidad este principio se legisló ampliamente y se establecieron rumbos definitivos a la educación. Conviene destacar de esta Reforma de 1833 los aspectos más importantes:

- 1) Se determinó el control del Estado sobre la educación, para lo cual se ordenó la creación de la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios Federales. Así, el Estado pudo contar con los medios necesarios para organizar o coordinar las tareas educativas.
- 2) Se estatuyó que la enseñanza sería libre, pero que debía respetar las disposiciones y reglamentos que al efecto diera a conocer el gobierno nacional.
- 3) Se sustrajo la enseñanza de las manos del clero, como recurso para encontrar una sólida formación ciudadana y para fundamentar la educación de los mexicanos en los conocimientos científicos más avanzados.
- 4) Se fomentó la instrucción elemental para hombres y mujeres y para niños y adultos.
- 5) Se promulgó la fundación de escuelas normales con el propósito de preparar un profesorado consciente de su función social y debidamente capacitado para instruir a nuestros niños.

Muchas otras medidas se tomaron en 1833, algunos de ellas relacionadas con los planes y programas que tuvieran que manejar las escuelas; otras respecto a la disciplina escolar, así como severas disposiciones referentes a instituciones educativas como la Universidad de aquella época que fue suprimida, entre otras razones, por haberse convertido en reducto de la reacción y centro de formación de grupos privilegiados que poco ayudaban en la penosa tareas de construcción del nuevo Estado mexicano.

Esta primera reforma no pudo favorecer mucho al país, ya que inconformes con ella, los grupos conservadores desataron de nueva cuenta la lucha, y apoyados por Santa Anna dieron a conocer, en Mayo de 1834, el Plan de Cuernavaca, en el que se acababa con la Reforma. Debido al poco tiempo que estuvo en vigor, la Reforma no entregó frutos inmediatos, pero es innegable que sus lineamientos sirvieron más tarde para establecer, una a una, las condiciones que han caracterizado la educación pública en México.

¹⁸ Ibíd. p.20

El golpe que los conservadores asestaron a la Reforma de 1833 determinó que por algún tiempo la educación en México decayera y fuera atendida de manera anárquica por las escuelas Lancasterianas y algunos colegios sostenidos por el clero. Pero en 1842 el Estado volvió a manifestarse cierta preocupación por el control de la educación, aunque seguramente por carácter de las dependencias que se hicieran cargo de esa función, encargó a la Compañía Lancasteriana el manejo de la Dirección de Instrucción Pública.

Para el año siguiente, al discutirse las bases orgánicas, se contó con la participación de algunos liberales, así como la inteligente intervención de Manuel Baranda; el resultado no se hizo esperar, pues en el documento conocido con el nombre de Bases Orgánicas, de 1843, se expidió un plan general de enseñanza que creaba la Dirección General de Instrucción Primaria, así como una junta Directiva de Instrucción Superior.¹⁹ La creación de estos dos organismos hizo explícito el interés que el gobierno mexicano tenía por controlar la educación, tanto más cuanto que con las disposiciones anteriores se ordenaba la nacionalización de los colegios particulares que recibían subsidio del gobierno.

Cabe señalar además, que la preocupación no se reducía a situaciones de carácter administrativo, pues también se dispusieron algunas medidas respecto a la organización de las escuelas y los métodos de enseñanza. Este último aspecto preocupaba seriamente a Baranda, ya que en Enero de 1844 en la Memoria que presentó ante el Congreso, señalara con problemas más graves que padecía, a su juicio la instrucción primaria, muy especialmente en sus métodos de enseñanza, a los que juzgaba deficientes e incompletos. A pesar de ello, Baranda se mostraba optimista respecto al futuro de la escuela primaria mexicana, pues informaba que ya sumaba 1310 las escuelas elementales en el país.

A pesar de las difíciles condiciones que imperaban en México durante la Guerra de los Tres Años, el 15 de abril de 1861 se hizo un nuevo intento por controlar la educación a través de la Ley expedida por Juárez para ese ramo.²⁰ Se proponía en esa Ley la unificación del plan de estudios de instrucción elemental y la creación del mayor número posible de escuelas primarias para que, bajo la dirección del gobierno nacional se pudiera atender las necesidades educativas de nuestro pueblo.

¹⁹Ibíd. p.22

²⁰ZORAIDA VÁZQUEZ, JOSEFINA. Nacionalismo y Educación en México. . El Colegio de México, México, 1975., p.53

El triunfo liberal en la Guerra de los Tres Años permitió regresar a la Ciudad de México para tratar de organizar el gobierno nacional mediante una serie de disposiciones tendientes a sanear la administración pública y a conformar de manera definitiva nuestras instituciones políticas.

En los primeros meses de 1862, la política impuesta por Maximiliano, en muy diversos campos de la función pública coincidió notablemente con las medidas dispuestas por el gobierno de Benito Juárez. La actitud del archiduque austriaco justificó plenamente las Leyes de Reforma no como un capricho de los liberales, sino como una necesidad indiscutible para lograr el desarrollo y progreso del país. Al tratar de organizar el gobierno, Maximiliano reglamento lo relativo a la educación mediante un amplio documento de 172 artículos que se dio a conocer el 27 de diciembre de 1865 con el nombre de Ley de Instrucción Pública.²¹

Con esta Ley, como con otras muchas disposiciones. Maximiliano entró en conflicto con las fuerzas reaccionarias que había luchado por que viniera a México, pues en ella era visible la inspiración liberal y la imitación de los modelos educativos franceses, lo cual no respondía a las expectativas y aspiraciones de los conservadores.

No obstante que la Ley de 1865 sólo tuvo vigencia en aquellas poblaciones controladas por el ejército extranjero, es importante revisar algunos de sus señalamientos.

Para la instrucción primaria se establecían tres premisas básicas: sería gratuita, obligatoria y se dejaría bajo la directa vigilancia de los ayuntamientos y la conducción del Ministerio de Instrucción Pública, del que se había hecho cargo Francisco Artigas.

En el título III, la Ley de Instrucción de 1865 se refiere a la educación secundaria, que fue organizada al estilo de los liceos franceses de esa época; se detallaba el plan de estudios que debería cubrirse en siete u ocho años y, al igual que en la instrucción primaria, se establecía el control del Estado en este nivel educativo como indican los artículos 11 y 15.

En el título IV de la Ley de 1865 se ordenaba la reorganización de la instrucción superior, declarándose ilegales los estudios hechos en algunas escuelas superiores que carecieran de reconocimientos para ejercer dicha enseñanza. A fin de resolver el problema de la formación de profesionales, se dispuso que se crearan seis carreras, tres en el rubro de literarias y tres llamadas prácticas. Las primeras debían cursarse en las escuelas de derecho, de Medicina

²¹ SOLANA, FERNANDO. Op. Cit. p.27

y de Filosofía; en cuanto a las carreras prácticas, tendrían que ofrecerse en las escuelas militar, de minas y politécnica. Para garantizar que hubiera un buen nivel en los cursos se dio a conocer un plan de estudios detallado.²²

Posteriormente para el año de 1867 el gobierno de Benito Juárez se propuso convertir la educación en una función pública para lo cual encargó al ministro de Justicia e Instrucción Pública, Antonio Méndez de Castro, que formulara el plan de educación que hiciera realidad ese propósito. Méndez de Castro integró una comisión para que estudiara el problema educativo; en ella figura de manera prominente Gabino Barreda, que fue por algún tiempo el principal representante del positivismo en nuestro país.

En el discurso de presentación de la comisión, Barreda afirmó que en la educación debería proponerse la formación del hombre con fundamento en la razón y en la ciencia. Consideraba al orden como la base de la educación y al progreso como su fin más importante, pero sostenía además que solamente el positivismo podría organizar un verdadero sistema de educación popular, que constituiría el más vigoroso instrumento de la reforma social.

A los pocos meses de trabajo, la comisión entregó el documento que se publicó el 2 de diciembre de 1867 con el nombre de Ley Orgánica de Instrucción Pública para el Distrito Federal y Territorios. Con esa Ley se pretendía reorganizar la educación nacional, pero conviene señalar que el profundo respeto que en aquella época se tenía a la fórmula federalista determinó que sólo tuviera vigencia en el Distrito y los territorios que dependían directamente del Ejecutivo Federal. Afortunadamente las bondades que proponía la Ley determinaron que varios estados de la República dispusieran ordenamientos similares, por lo que consideraron que tanto la Ley de 1867 como la que se dio a conocer en 1869 fueron los instrumentos jurídicos que sirvieron de bases para organizar la educación en México.²³

En la Ley de 1867 se proponía la unificación de la instrucción primaria, a la vez que se consideraba a ésta obligatoria y gratuita. Así mismo este documento contenía un plan de estudios para la educación secundaria que comprendía diversas asignaturas; ordenaba además la creación de las Escuela Secundaria para Señoritas.

Uno de los aspectos más interesantes del ordenamiento fue la creación de la Escuela Nacional Preparatoria, pues su inspirador, Gabino Barreda, la consideraba el más sólido cimiento de la enseñanza superior. Por ello en esa escuela se organizaron los planes de estudios con el propósito de atender las asignaturas de cultura general que prepararan sólidamente a los futuros

²² *Ibíd.* p 28-29.

²³ ZORAIDA VÁZQUEZ, JOSEFINA. *Op. Cit.* p.55-56

profesionales para su ingreso en las escuelas de educación superior. Es conveniente advertir que todo el plan se apoyaba en una enseñanza científica en la que la ciencia y sus aplicaciones permitieran reformar a la sociedad.

No obstante el corto tiempo del que se había dispuesto para la elaboración de esta Ley, se consideró también el problema de la enseñanza superior, a la que tan sólo se reglamentó.

Dos años después, el 15 de Mayo de 1869, el gobierno de Benito Juárez expidió otra Ley de Instrucción Pública que, como la anterior, sólo era aplicable en el Distrito y Territorios Federales. En ella se mantuvieron la obligatoriedad y la gratuidad de la enseñanza primaria, pero además se suprimió la enseñanza de la religión, con lo que la instrucción elemental adquiría las características de obligatoriedad, gratuita y laica que conserva hasta nuestros días.²⁴

Se dispuso también que se crearan tantas escuelas primarias como fueran necesarias para atender los requerimientos de la población infantil; que se fundaran dos escuelas para adultos en las que se impartieran las mismas asignaturas que en las escuelas para niños, y se ofrecieran lecciones sobre la Constitución Federal y algunos rudimentos de historia. Las escuelas estarían sujetas a un reglamento, y a las disposiciones que dieran a conocer el Ministro de Instrucción Pública.

Por lo que se refiere a la segunda enseñanza, se ofreció para hombres y mujeres y se preparó cuidadosamente el plan de estudios que debería cubrirse y que incluía todas las materias de cultura general. En cuanto a las mujeres que quisieran desempeñar las funciones de profesoras, deberían estudiar en esas escuelas los métodos de enseñanza comparados. Se revisó la organización de la Escuela Nacional Preparatoria y se introdujeron nuevas asignaturas sobre métodos de enseñanza para quienes decidieran dedicarse a la docencia.

Si bien es cierto que se mantenía suprimida la Universidad, se legisló en materia de educación superior, indicándose qué escuelas podían ofrecerla y a qué planes de estudios tendrían que sujetarse. La Ley de 1869 dispuso que se establecieran las carreras de medicina, medicina veterinaria, farmacéutica, ingenieros de minas, ingenieros mecánicos, topógrafo, arquitectura y jurisprudencia; se sostuvieron además las escuelas de comercio y administración, las de artes y oficios y la de bellas artes en la que se podía estudiar pintura, escultura y grabado. Como institución máxima de la educación superior, se ordenó la creación de la Academia de Ciencias y literatura, que debía impulsar la investigación científica y formar profesores para los niveles superiores de la educación.

²⁴ *Ibíd.* p. 56-58

En esta Ley se tomaron en cuenta todos los aspectos educativos, pues además de las disposiciones respecto a los planes de estudio que debían atenderse en los distintos niveles de la educación, se establecieron las condiciones en las que deberían formularse los calendarios escolares, la manera en que tendrían que realizarse las inscripciones y los mejores procedimientos para llevar a cabo los exámenes escolares.

Para 1872 se hizo cargo de la presidencia Sebastián Lerdo de Tejada, hombre de grandes cualidades intelectuales y políticas que mucho había intervenido en los últimos años del gobierno anterior.

En materia educativa, Lerdo de Tejada, se propuso hacer realidad el laicismo, para lo cual dictó en 1874 una nueva Ley cuyo artículo 4º prohibía la enseñanza religiosa en los planteles oficiales e imponía en su lugar la enseñanza de una moral laica.²⁵

La responsabilidad de organizar y administrar la educación pública durante el gobierno de Lerdo recayó en José Díaz Covarrubias, quien mostró una amplitud de criterio que mucho benefició a las escuelas del país, pues ya en la Memoria que presentará ante el Congreso de la Unión de 1873 se pronunciaba a favor de la educación integral, entendiéndola como aquella que permitía desarrollar todas las facultades intelectuales y afectivas de los niños y como la única educación capaz de iniciarlos en el conocimiento de las diversas ciencias. Díaz Covarrubias fue uno de los más apasionantes defensores de la educación integral, a la que podemos considerar definitivamente instalada en las escuelas mexicanas desde la época en que asumió la responsabilidad de la educación nacional.

Siempre atento al cumplimiento y respeto de los principios por los que tanto se había luchado, demandó hacer realidad la obligatoriedad de la enseñanza primaria, y solicitó que se fijaran sanciones a los padres que no cumplieran con ella con apego a los ordenamientos que el Código Civil de 1870 señalaba al respecto.

En 1875 José Díaz Covarrubias sacó a la luz un interesante estudio sobre la instrucción pública de México; este valioso documento constituye el más certero análisis de la educación de esa época y aporta una serie de sugerencias para mejorar las condiciones educativas del país.

²⁵ DUBLAN Y LOZANO. Op. Cit., vol. X p. 683

Díaz Covarrubias se preocupó por la formación de profesores pues advertía la falta de un profesorado debidamente capacitado para su misión, a la vez que hacía notar lo mal retribuidos que estaban los 8,000 maestros que presentaban sus servicios en las escuelas primarias del país; su salario promedio apenas alcanzaba 45 pesos mensuales.²⁶

Ya para finales de 1876, para el cargo de Secretario de Justicia e Instrucción Pública fue nombrado el Licenciado Ignacio Ramírez; en primera instancia formó parte del gobierno provisional del Méndez y después fue ratificado por Díaz; perteneció en su puesto hasta el 23 de Mayo de 1877 en que tuvo que retirarse por causa de una grave enfermedad.

Para la educación pública nacional fue muy importante la designación de Ramírez, ya que se destacaba como un liberal preparado y tenaz, consciente de los problemas que afrontaba la instrucción y con un programa de acción para resolverlos.

Ramírez había dedicado toda su vida al estudio; desde su juventud fue asiduo asistente a las bibliotecas y llegó a adquirir un saber universal como autodidacto; fue maestro, orador, poeta, periodista y político. Destacó en las luchas más duras del Partido Liberal y se distinguió por combatir el dogma religioso al que pretendía sustituir por la libertad para que cada uno de los mexicanos creyera lo que le pareciera más conveniente.

Su preocupación principal fue atender la compleja cuestión educativa del país: la instrucción primaria, la instrucción de los indígenas, el papel de la mujer de la enseñanza y la educación superior. Defendió el principio de la educación integral, promovió la reforma en la enseñanza y consideró que la instrucción debería basarse en la experiencia y sobre las necesidades sociales. En esa reforma de la enseñanza exigió que los estudios de las escuelas superiores tuvieran una mejor calidad y destacaran en sus planes de estudio contenidos específicos de las respectivas carreras; protegió las bellas artes, fundó bibliotecas, creó becas y fomentó la instrucción popular. En particular recomendó que la mujer debiera participar activamente en la enseñanza.

Al retirarse Ignacio Ramírez, el general Díaz nombró en la Secretaria de Justicia e Instrucción Pública a Potasio P. De Tagle, quien permaneció en ese cargo del 24 de Mayo de 1877 al 15 de Noviembre de 1879. Su obra estuvo estrechamente vinculada a las acciones de eminentes educadores partidarios de la reforma en la enseñanza, entre los cuales destacó el doctor Manuel Flores, defensor e interprete de los principios de la enseñanza objetiva.

²⁶ SOLANA, FERNANDO., Op. Cit. p. 39

De Tagle continuó con las tareas iniciadas por los anteriores secretarios del ramo y conservó la misma línea pedagógica, filosófica e ideológica; liberal, positivista y formador, combatió el dogmatismo religioso en la enseñanza, así como los prejuicios y la rutina del trabajo escolar.

Transformó a la Escuela Secundaria de Niñas en una institución que prácticamente pudiera preparar a las futuras profesoras de enseñanza primaria; fue un paso importante para sustituir el obsoleto lancasterianismo por un sistema moderno fundamentado en la pedagogía. Al respecto afirmaba el profesor Luis E. Ruiz: “Aquella hasta entonces reducida escuela, fue materialmente ensanchada, se le dotó pródigamente de útiles, se aumento el número de sus profesores, señalándoseles doble sueldo del que hasta entonces habían tenido, se le dio concienzudo reglamento y se completó su programa con nuevas e importantes asignaturas, que fueron las ciencias físicas y naturales, la higiene, la medicina, la economía doméstica, la repostería, y sobre todo, la pedagogía moderna ”.²⁷

Precisamente la cátedra de pedagogía fue atendida por Manuel Flores quien aplicó los principios de la enseñanza objetiva, considerada ésta no como una asignatura (lo que muchos educadores suponían), sino como una práctica general, como un método continuo y aún más, como una teoría educativa: el realismo pedagógico.

Acerca de la enseñanza objetiva, el propio Flores, resume su teoría pedagógica: “la verdadera enseñanza debe ser concreta y objetiva. Es decir, debe tratar de elevarse a los principios, a las leyes y a las reglas, partiendo de la observación de los casos particulares que les sirven de fundamento”.²⁸

Con el respaldo de esta teoría pedagógica, Tagle ordenó que se elaborara un plan de estudios completo para la instrucción elemental, organizando en forma cíclica las asignaturas básicas, para lo cual se redactaron nuevos programas de cada una de ellas, con la pretensión de terminar con la anarquía que existía en las escuelas.

Se construyeron además academias pedagógicas, con el propósito de revisar permanentemente los resultados de la reforma y promover la difusión de la misma entre el magisterio.

²⁷ LARROYO, FRANCISCO. Historia de la Educación en México. Ed. Porrúa. México, 1970. p. 304

²⁸ AGUIRRE SANTOSCOY, RAMIRO. Historia Sociológica de la Educación. SEP. México. 1963. p. 169

Todavía antes de concluir en su misión, Potasio P. De Tagle ordenó la construcción de numerosas escuelas de instrucción primaria, así como algunas regionales de agricultura; dispuso también que se formulara el Reglamento de la Ley Orgánica de Instrucción Pública, y decidió que las escuelas que por entonces eran atendidas por sociedades de beneficencia pasaran a depender del Estado.

Los orígenes de la educación en términos generales van paralelos al inicio de las sociedades humanas. En un principio, mediante la transmisión de costumbres, hábitos y valores de padres a hijos, la sociedad entera se interesó en la educación de las jóvenes generaciones. Con el advenimiento de la organización estatal surgieron las instituciones educativas y las personas encargadas de atenderlas: los maestros. Ambos han sufrido profundas transformaciones en el curso de la evolución de la humanidad.

1.3 LA EVOLUCIÓN DE LAS INSTITUCIONES FORMADORAS DE DOCENTES

El proceso que ha conformado al Magisterio Mexicano no se inició con la fundación de la Escuela Normal de la Ciudad de México en 1887. Este proceso ha marchado paralelo al de la conformación de México como nación con todas las características que tiene en la actualidad.

El maestro ha sido un elemento clave en las sociedades humanas en la transmisión, conservación, reproducción y transformación del legado cultural heredado de generaciones antecesoras y ha desempeñado una función importante en los procesos sociales de cohesión, integración e identificación axiológica de los grupos humanos, procesos previos al surgimiento de los conceptos de nacionalismo y patriotismo.

En México las civilizaciones prehispánicas, a la llegada de los españoles, contaban ya con una organización que permitía al Estado hacerse cargo de la educación de las generaciones jóvenes. Después de la primera atención que los padres daban a los hijos durante los primeros años de vida, hombres y mujeres ingresaban a un sistema escolarizado para completar la educación doméstica.

Los primeros cronistas españoles que dan cuenta de esta actividad en las sociedades prehispánicas se refieren a las instituciones educativas por excelencia, a la educación familiar o doméstica impartida por los padres, a los ritos ceremoniales, a la disciplina rigurosa a la que niños y jóvenes eran sometidos para su formación moral, y a los contenidos de la enseñanza para tales fines, pero hablan muy poco de los que podrían considerarse equivalentes al maestro, y menos aún de los que podría haber sido su preparación, capacitación o formación como profesores.

Pero a pesar de la existencia de instituciones dedicadas a la educación, quienes tenían una gran responsabilidad en la formación de la niñez y la juventud _por lo que pueden considerárseles los primeros maestros- eran los padres. Estos heredaban a sus hijos su profesión. Su labor educativa era teórica, a base de consejos y amonestaciones que pronunciaban en ocasiones solemnes, como el nacimiento, la llegada a la adolescencia, el ingreso o el egreso del templo-escuela, el matrimonio, el descubrimiento del embarazo, el parto o la defunción.

Estos bellos discursos respondían a fórmulas y metáforas y estaban imbuidos de afecto, lo que, según afirma Fernando Díaz Infante, daba los niños una gran seguridad para la vida. Este autor, cuya obra es un excelente esfuerzo de interpretación y análisis de la educación de los nahuas, entendida ésta como:

El acto de hacer poseer a los hombres la gran herencia de sus antepasados, formar su mentalidad hacia la comprensión de los valores, enseñarlos a utilizarlos, llevarlos a la madurez sensible e intelectual y aproximarlos a su perfeccionamiento.²⁹

Esta educación impartida por los padres también era práctica, con base en experiencias vividas incluyendo los castigos. Estaba encaminada fundamentalmente a transmitir costumbres, hábitos y tradiciones que permitirían la conservación de un estilo de vida y heredar y reproducir su sistema de valores no como algo estable e inmutable, sino con la finalidad de aproximarse a la perfección por medio de la corrección de sus errores.

Según Fernando Díaz infante:

Los valores eran clasificados, ordenados y se creaban una serie de leyes para que éstos pudieran cotidianamente ponerse en práctica. Se tenía un sistema de conocimiento y un código preciso a fin de lograr una completa ausencia de contradicciones.³⁰

A este código los niños tenían acceso desde muy pequeños, y conforme lo iban entendiendo, se les exigía cumplir con él rigurosamente.

La formación de los hábitos abarcaba tanto el control del hambre, la sed, el frío, el calor y el dolor, como el cumplimiento de normas de urbanidad. Esto da como resultado la estructuración de la personalidad y el carácter y la aceptación de los valores sociales.

La verdad y la humildad también ocupaban un lugar preponderante en su jerarquía de valores; la verdad, sobre todo en el actuar; ya fuera en la vida cotidiana, política, la religión, la guerra o el arte, la conducta toda debía ser verdadera. Humildad, aun cuando se tratara de altos funcionarios:

²⁹ JIMÉNEZ ALARCÓN, CONCEPCIÓN. La Escuela Nacional de Maestros. Sus Orígenes. SEP. Foro 2000. Consejo Nacional de Fomento Educativo. MÉXICO 1987. p. 33

³⁰ *Ibíd.* p. 33

Si por ventura merecieses alguna dignidad, y por ventura merecieses ser algo, así por ventura merecieses ser el electo para alguno de los oficios ya dichos, sé humilde y nada muy humilde o inclinado y baja la cabeza, y recogidos tus brazos.³¹

En su código de conducta se especifica lo que consideraban vicios o virtudes. Censuraban la embriaguez y el uso de yerbas estupefacientes. Apreciaban la discreción y la medida al hablar, caminar, vestir y comer.

Por otro lado, hombres y mujeres ingresaban a un sistema escolarizado aproximadamente entre los diez y quince años. La educación doméstica se completaba con la recibida en los templos-escuelas que fueron comunes en toda Mesoamérica y constituía el lugar donde los niños y los jóvenes, hombres y mujeres, adquirirían conocimientos relacionados con el trabajo, la formación, moral, la atención y el servicio específico del templo y de los sacerdotes, así como la preparación militar para ingresar al ejército. Pero además:

El templo-escuela era también una casa de producción. El trabajo de los varones, por ejemplo, era organizado en las casas de enseñanza para que acudieran a las siembras colectivas, a la construcción de canales, a la fábrica de edificios. Así en los templos se distribuía y organizaba una fuerza laboral que de ningún modo debió de haber sido despreciable. Y ya que el templo no era una institución desligada del Estado, sino parte de él, allí también se preparaba a los muchachos para la guerra: cuando el mancebillo tenía vigor suficiente, se le enviaba a combate como cargador de vituallas. Si el bisoño se animaba con el fragor de la lucha, alentado por las enseñanzas de sus maestros, intentaría sus primeras intervenciones guerreras. Los méritos en combate serían tomados en cuenta, de inmediato, en la escuela, donde el cambio de jerarquía era el premio a los valerosos. El templo-escuela se convertía así en uno de los ejes de la conformación de los cuadros dirigentes. Se decía al joven que salía del templo-escuela para casarse, abandonado de carrera de ascensos sociales, que iba “al rincón”, a perderse en la vida común.³²

Los templos-escuela más comunes fueron dedicados a Tezcatlipoca (Telpochcalli), en el que predominaba la enseñanza militar, y el dedicado a Quetzalcóatl (Calmecac), en el cual se daba prioridad a la educación religiosa, filosófica y científica. Sin embargo, también existieron el *Cuicacalco*, o *Cuicacalli*, que era la escuela del arte, en el que se enseñaba música, canto, danza y pintura; el *Ichpochcalli*, el *Tlamacazcalli*, o institución de enseñanza religiosa superior; el templo de *Tomalámatl* o del calendario adivinatorio, y los observatorios astronómicos. Todas ellas constituían instituciones ligadas al Estado, puesto que preparaban a los guerreros y a los sacerdotes, pero eran sostenidas por la población.

³¹ Ibíd. p.35

³² Ibíd. p. 35-36

Por otro lado Francisco Javier Clavijero, es el primer historiador que puede clasificarse como precursor de la corriente nacionalista en la historiografía de nuestro país porque abandona la costumbre de estudiar el proceso histórico de México a partir de la Colonia. Remontándose a buscar los orígenes del mexicano en los pueblos indígenas prehispánicos, llamaba a los templos escuelas públicas y seminarios y subrayaba que los mexicanos no se conformaban con la educación doméstica, puesto que todos enviaban a sus hijos a estas escuelas porque procuraban que sus hijos se educaran en esos seminarios anexos a los templos.

De los cuales había muchos en las ciudades del imperio mexicano, unos para niños, otros para mancebos y otros para doncellas. Los de los niños y mancebos estaban a cargo de unos sacerdotes únicamente destinados a su educación, lo de las vírgenes estaban al cuidado de unas matronas respetables por su edad y sus costumbres.³³

En estos términos, el jesuita deja ver de manera implícita la existencia del maestro, y más adelante, después de referirse a las actividades y obligaciones de los jóvenes en los templos-escuelas, lo precisa:

Unos y otros tenían sus superiores y maestros que los instruían en las cosas de la religión, la historia, la pintura, la música y entre otras artes convenientes a su condición.³⁴

En efecto, tanto los cronistas españoles como los historiadores posteriores y estudiosos actuales del tema, coinciden en reconocer la importancia capital que los antiguos mexicanos otorgaban a la educación; que el saber y el conocimiento era la esencia misma de la vida y que vivir significaba aprender permanentemente. Los maestros eran los verdaderos sabios, y para su designación no contaba su condición social; bastaban sus cualidades y conocimientos. Y como se puede observar, en las sociedades prehispánicas el maestro ocupaba un lugar prioritario en la escala social y era objeto de admiración y respeto.

Por su parte, los maestros de educación superior, la cual comprendía técnicas agrícolas, matemáticas, astronomía, administración y artes, eran los ancianos más experimentados y más sabios, y según Díaz Infante, tenían un gran espíritu pedagógico.

Por su parte, los conquistadores españoles, una vez terminado el periodo bélico, iniciaron la fase colonizadora. Para ellos inculcar a los vencidos las ideas, las costumbres y los ideales de la España del siglo XVI era una prioridad. Esto podía hacerse por dos caminos: a) la fuerza, la represión y las prohibiciones, y b) la persuasión, el convencimiento y la educación.

³³ Ibíd. p. 37

³⁴ Ibíd. p. 38

De esa manera, dada las características religiosas de la España conquistadora y colonizadora, la primera responsabilidad de la educación estuvo en manos de la iglesia y no del poder estatal.

Los primeros maestros de los indígenas en la época colonial fueron los frailes; uno de ellos Pedro de Gante, fundó la escuela de San José de los Naturales, en la que además de primeras letras se enseñaban industrias y bellas artes. Se dice que llegó a tener mil alumnos y parece haber consenso entre los historiadores, en asignarle un carácter de verdadera escuela normal, porque de ella salían los indígenas que fungieron como maestros en diversos pueblos y comarcas indígenas.

Para que la enseñanza fuera efectiva, Gante aprendió el náhuatl y llegó a dominarlo como un indígena; además, su auténtico interés por los naturales le permitió tener una comunicación más completa con ellos.

Con el tiempo, ante la necesidad de que los hijos de criollos recibieran educación, los particulares empezaron a fundar escuelas de primeras letras.

Lo mismo que en España y al igual que los demás trabajadores dedicados a un mismo oficio, los preceptores de la capital se agruparon en un gremio. Esta organización con el tiempo propició la discriminación de indígenas y castas en el ejercicio del magisterio. Surgió así el *Gremio de la Nobilísima arte de leer, escribir y contar*. El poder civil se concretaba a expedir las ordenanzas que regían la vida del gremio y hubo épocas (cuando los indígenas y las castas habían sido casi eliminadas) en que los preceptores llegaron a gozar de verdaderos privilegios, por ejemplo, que los dos maestros veedores- y consecuencia, examinadores- fueran elegidos anualmente por el gremio.³⁵

Este carácter democrático de la organización magisterial sólo se repitió en los pueblos de indios, quienes también elegían por mayoría de votos a sus representantes.

Otros privilegios era la autorización para portar armas ofensivas y defensivas, públicas y secretas y "traer cuatro lacayos o esclavos con espadas y tener caballos de armas, como traen los hijosdalgos". Además de que se prohibió al poder público encarcelar a los maestros.³⁶

³⁵ SOLANA, FERNANDO., Op. Cit. p. 426

³⁶ *Ibíd.* p. 427

Las ordenanzas del gremio eran tan rígidas y discordes con la realidad, que constantemente eran violadas y con el tiempo la profesión se fue devaluando a tal grado que los maestros se quejaban de que con frecuencia se les llamara escuderos y que “sólo el día del juicio se sabrá el pan tan amargo y la crucifixión que han tenido en este mundo los maestros de escuela. Por eso, vulgarmente se dice que la mayor trampa que se le hace al diablo es meterse a maestro de escuela”.³⁷

Se quejaban también de que se lograban enseñar a los alumnos el mérito era atribuido a las capacidades de éstos; en cambio, si los resultados no eran favorables, “nuestra es toda la culpa, y sólo nuestra la execración”. Consideraban, además, que la opinión pública daba a su profesión un “rango subalterno”.³⁸ Las deficiencias económicas, sociales y profesionales del magisterio guardaban una gran relación con los rasgos que conformaban el México del siglo XIX.

Al independizarse México de España se hicieron evidentes todos los problemas ocasionados por tres siglos de coloniaje y por el resquebrajamiento derivado de la lucha por arribar a la vida independiente. En estas condiciones de debilidad económica México sufrió en cuatro ocasiones la invasión de naciones extranjeras. Y el proceso que permitió a nuestro país integrarse como nación fue lento, doloroso y difícil.

De este proceso formaron parte dos fenómenos: las invasiones por potencias extranjeras y las luchas entre liberales y conservadores. De estos últimos, ambos tenían sus propios programas y principios de acción para dirigir los destinos del país y resolver sus problemas. Por lo que se refiere a la educación, tanto los conservadores como los liberales sustentaban sus propios principios y programas.

El pensamiento liberal cuestionaba la educación conservadora y pretendía una enseñanza que garantizara la formación de hombres aptos para la construcción de una nueva sociedad, un nuevo orden político y un desarrollo de la economía acordes con la política del desarrollo económico. Comprendían que sólo era posible lograr esos propósitos mediante una nueva educación que abarcara a las masas.

³⁷ JIMÉNEZ ALARCÓN., Op. Cit. p. 42

³⁸ *Ibíd.* p. 42

Más adelante, José María Luis Mora, cuestionaba el carácter clerical y bárbaro de la educación defendida por los conservadores, y defendía su propuesta de tipo de educación, tendente a la conformación de un espíritu patrio y nacionalista, que contraponía el crecimiento del poder del Estado al poder clerical, y que establecía y aclaraba el vínculo entre la educación y la política.

El objetivo inmediato del programa liberal de Mora y Gómez Farías era acabar con el monopolio del clero en la enseñanza. Consideraban que la clase favorecida por ese monopolio era la menos indicada para educar por su tendencia natural a un estado estacionario y dogmático, porque su principal objeto de estudio era la religión, dentro de la cual todo se debe creer, sin posibilidades de inventar o crear.

A partir de este proyecto educativo el pensamiento liberal empezaría a concebir la ley como un instrumento del Estado necesario para extender la educación a todo el país, lo que permitía, a su vez, un mejor conocimiento de las obligaciones y los derechos de los ciudadanos, necesarios para la formación de la nueva sociedad.

En los Estados, algunos gobernadores liberales implantaron, aunque sólo fuera temporalmente, proyectos educativos. Con el triunfo de la Revolución de Ayutla fue derrotada la dictadura de Santa Anna y el movimiento liberal, frustrado durante la administración de Gómez Farías en 1834, recobró nuevos bríos para continuar su lucha contra las instituciones provenientes del régimen colonial.

Para 1857, Ignacio Ramírez, uno de los liberales más activos en el proceso de formación de la ideología que en nuestro país llegó a tener características propias (*liberalismo social mexicano*), luchaban además por:

...una Constitución que se funde en el privilegio de los menesterosos, de los ignorantes, de los débiles, para que de ese modo mejoremos nuestra raza y para que el poder no sea otra cosa mas que la beneficencia organizada.³⁹

Este contexto llevó a los dirigentes del país a iniciar cambios en el sistema educativo. Podría considerarse que este proceso de transformación de la educación se inició como respuesta al tipo de educación existente en el México colonial.

Altamirano, describe lo desagradable y antipedagógico que era el ambiente en las escuelas del siglo XIX:

³⁹ Ibíd. p.47

Más tarde las planas, de la primera a la octava regla, y cuando ya se escribía con falsa se comenzaba el estudio de las cuentas...no aprendían más que a sumar, restar, multiplicar y partir...la doctrina cristiana era el más temible, el más odioso, el más inicuo tormento del niño. ¡El catecismo del padre Ripalda! ¿Quién en México no conoce al padre Ripalda? Y ¿Quién que tenga en algo a la razón y a la libertad no detesta ese monstruoso código de inmoralidad y de fanatismo?⁴⁰

Refiriéndose nuevamente a la educación, el mismo Ignacio Ramírez decía en 1876:

Siete millones en completa ignorancia; quinientos mil apenas sabiendo leer y escribir y muchas cosas inútiles; cuatrocientos mil con mejor instrucción, sin que ella se levante a la altura del siglo, y cosa de cien mil pedantes...⁴¹

La ignorancia masiva que describía Ignacio Ramírez era producto de circunstancias de carácter social, económico y político que, combinadas, explicaban tal situación. Habíamos sido conquistados por uno de los países que poseían las estructuras socioeconómicas mas caducas. El grado de explotación y las formas de realizar ésta que se implantaron en la época colonial no se caracterizaban precisamente por que hubiera preocupación por mandar a los labriegos y a los indios a la escuela. Y tras el advenimiento de la independencia la facción de los liberales, pese a las limitaciones de su modelo de país estaba más preocupada que la de los conservadores por llevar las letras a la mayoría de la población.

El papel de las escuelas formadoras de docentes se vislumbró desde el principio. Los liberales y conservadores, cada vez que arribaban temporalmente al poder incluyeron este aspecto en sus tímidos intentos de realizar reformas educativas que no lograban llevarse a la práctica debido al divorcio entre la teoría y la realidad nacional y a la escasez de recursos. A pesar de todo, estos tímidos intentos para reorganizar la educación sirvieron de base para proyectos y realizaciones posteriores.

La formación de los docentes de educación básica es una tarea esencial del Sistema Educativo Nacional y desde los orígenes del sistema de educación pública tiene como finalidad formar profesores de educación elemental de acuerdo a los principios definidos para contribuir a la unificación de la instrucción pública.

Por tales razones, en el siguiente capítulo, se describirá el marco contextual de la formación docente en la Escuela Normal con la finalidad de enriquecer la visión del objeto de estudio del presente trabajo de tesis: La búsqueda de la Profesionalización Docente

⁴⁰ Ibíd. p.48

⁴¹ Ibíd. p.48

CAPÍTULO II. LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA ESCUELA NORMAL.

Después de revisar la historia de la educación pública en México nos interesa abordar en este capítulo como la formación de los maestros es uno de los procesos sociales de mayor trascendencia para cualquier nación. Es por eso que como primer punto, se resaltaré la manera en que surgieron las Escuelas Normales.

Como segundo punto, conocer el proceso de la formación de los docentes en las Escuelas Normales de Educación Primaria, debido a que el maestro es uno de los agentes en el proceso de transmisión cultural en una sociedad; y gracias a dichos agentes se puede heredar el legado cultural a las nuevas generaciones, lo que asegura la adaptación, cohesión e identificación del grupo.

El maestro realiza una función clave en la preparación y formación de las nuevas generaciones y participa en la integración y enriquecimiento cultural de la sociedad, y en lo particular, contribuye al desarrollo y progreso de la nación, por lo que no debe descuidar la formación de sus profesores.

2.1 LOS ORÍGENES DE LA ESCUELA NORMAL.

La idea sobre la necesidad de educar a la población la encontramos claramente expresada desde la Independencia. Hombres como José María Luis Mora y Lucas Alamán tuvieron gran confianza en la nueva nación y en el poder transformador de la educación.

En gobierno de esa época, se propuso aumentar el número de escuelas primarias, lo que hacía necesario preparar maestros. Esto representaba un problema, ya que el gremio de maestros, fue abolido en 1814 y el Honorable Ayuntamiento de la Ciudad de México se hizo cargo de examinarlos y darles licencias. Esta situación continuó después de la Independencia.

La primera Escuela Normal fue la Lancasteriana, que se abrió en la segunda mitad de 1823, pero subsistió muy poco tiempo debido a la falta de estudiantes.⁴² En esta época las normales respondían al deseo de mejorar y unificar la enseñanza. Se hicieron varios intentos de crear escuelas normales en la Ciudad de México, pero ninguno se concretó debido a la situación política y económica por la que atravesaba el país en los primeros años de su vida independiente.

Con la Constitución de 1857, se pensó que la educación daría a México un tesoro nacional común. Juárez dio en 1867 una Ley para reglamentar las escuelas normales. Aun cuando en el Distrito Federal no existía ninguna, había diversas instituciones en donde se impartían cursos de pedagogía (Escuela Nacional Secundaria de Niñas, Escuela de las Vizcaínas y la Escuela Nacional Preparatoria). De todos estos esfuerzos el que tuvo mejores resultados fue el de la compañía Lancasteriana que formaba monitores que servían como maestros de otros niños. Este sistema resolvió en un principio la carencia de maestros seculares, y en general la compañía sirvió casi como el único medio de formar maestros hasta la fundación de las Escuelas Normales a finales del siglo XIX.

Durante el Porfiriato la política general se encaminaba al ideal de orden y progreso para pacificar al país. Para lograr este propósito se pensó en implantar la educación positivista, que había sido introducida a México por Gabino Barreda en 1867.

Para realizar el proyecto de Barreda era necesario que la educación se iniciara desde la primaria y que todos los mexicanos asistieran a la escuela; por tanto la instrucción debería ser obligatoria. Esta obligatoriedad no solo implicaba contar con planteles adecuados, sino también con maestros preparados dentro de la ideología positivista. Dentro de este marco surgieron las Escuelas Normales en la Ciudad de México.

La creación de las Escuelas Normales en Distrito Federal, tanto la Escuela Normal de Profesores como la de Profesoras de la Ciudad de México se crearon tardíamente, durante el Porfiriato. En cambio en los Estados se fundaron varias Escuelas Normales antes de este periodo. La explicación la podemos encontrar en el hecho de que a partir de la Reforma Borbónica la Ciudad de México empezó a perder la importancia que tenía y fue superada por otras entidades.

⁴² GALVÁN DE TERRAZAS, LUZ ELENA. Los Maestros y la Educación Pública en México. (un estudio histórico). México., 1985. p.172

Como ejemplo podemos mencionar a San Luis Potosí, en donde se fundaron dos Escuelas Normales, una para hombres en 1848 y otra para mujeres en 1868. Zacatecas, región minera ligada a San Luis Potosí también adquirió importancia y en 1870 se fundó la Escuela Normal para Hombres. Guanajuato región minera por excelencia, tuvo cinco normales, fundadas entre 1853 y 1871. En Nuevo León se creó en 1870 la Escuela Nacional para Varones. En Sinaloa se fundó la Escuela Normal Mixta en 1873.⁴³

A fines del siglo XIX, con la introducción de los ferrocarriles, adquirieron importancia económica otros Estados. En ellos también se crearon Escuelas Normales, que respondían a las necesidades creadas por la urbanización capitalista. La influencia del ferrocarril fue de vital importancia en la urbanización de diversas ciudades. La construcción de ferrocarriles significó el comienzo de una centralización más aguda de América Latina. Consecuencia de esto fue la primacía urbana: una ciudad es varias veces más grande que las otras.⁴⁴ La Ciudad de México fue la más beneficiada.

En México (por la Ley del 15 de Abril de 1861) la educación era gratuita, y obligatoria la enseñanza primaria (por la Ley del 2 de Diciembre de 1867). Era necesario crear escuelas para la creciente población, y por supuesto preparar maestros para ellas, pero fue sino hasta el 24 de febrero de 1887 que se inauguró la Escuela Normal para Profesores. Un año más tarde se envió a los gobernadores de los estados una circular en la que se les pedía que enviaran alumnos a la normal de la capital, con el fin de unificar la preparación de profesorado.

Llegaron alumnos de Oaxaca, Guerrero, Hidalgo, Morelos y Nuevo León; todos estos estados se comunicaban por medio de ferrocarriles con la Ciudad de México⁴⁵; sólo Oaxaca y Nuevo León contaban con Escuelas Normales fundadas antes de 1888 y el hecho de que mandaran alumnos indica la atracción que empezaba a ejercer la capital.

A los alumnos que venían de fuera se les nombraba un tutor, ya que en un principio no había un internado en la escuela. Estos alumnos estaban pensionados por sus estados ya además había 80 pensiones costeadas por el Erario Nacional para quienes se distinguieran por su aplicación. Por otro lado a todos aquellos alumnos que concluían sus cursos se les daba trabajo en las Escuelas Oficiales del Distrito Federal y de los territorios.⁴⁶

⁴³ *Ibíd.* p. 174

⁴⁴ *Ibíd.* p. 174

⁴⁵ GONZÁLEZ NAVARRO, MOISÉS. "El Porfiriato. La Vida Social", en : Daniel Cosío Villegas (coord.), *Historia Moderna de México*, 1973. Vol. X p. 665.

⁴⁶ *Archivo del centro nacional de documentación pedagógica*. (CNDP). México, 1867. p. 11-38

En 1910 se pedía que la escuela tuviera un internado dado al gran número de alumnos, ya que de los 30 que había cerca del 50% provenían de los estados y estaban pensionados por estos.⁴⁷ La Escuela Normal para Profesoras se creó tres años después de la de varones, el 1º de febrero de 1890. En la ceremonia de inauguración, el Director de la Normal para Profesores, Miguel Serrano, decía que esperaba “que así como el siglo XVIII dio al hombre la libertad por medio de la educación, el siglo XIX diera a la mujer la igualdad por medio de ella”.⁴⁸ Esta escuela tuvo gran demanda y en 1895 fue necesario cerrar la inscripción por falta de cupo. Esta siempre fue mayor en la Normal de Profesoras que en la de Profesores, y para 1905 en la de Varones había 109 alumnos y en la de mujeres había 284 alumnas. En cuanto a alumnos graduados, en ese mismo año, hubo 10 en la de Varones y 58 en la de Mujeres. Este aumento de maestras trajo como consecuencia que pronto se despreciara su oferta de trabajo, con lo cual bajaban cada vez más sus sueldos, en cambio los servicios de los maestros fueron cada vez más codiciados. Sin embargo, los hombres buscaban carreras más lucrativas, y por lo tanto, abandonaban el magisterio.

Los muebles y útiles adecuados tanto en la Escuela Normal para Profesores como para la de Profesoras, fueron importados de los Estados Unidos y de Europa, lo que indica una tendencia a ser dependientes de los países industrializados. Incluso en el aspecto intelectual también se inicia la dependencia de los avances extranjeros; en 1905 la Escuela Normal trató de mejorar las condiciones del personal docente, por medio de misiones pedagógicas enviadas a Estados Unidos.⁴⁹

Esto tiene relevancia si se recuerda que Justo Sierra, Ministro de Educación, pensaba en una Escuela Normal que formará a los maestros que establecieran la nueva ideología.⁵⁰ Posteriormente, en la ley de 1908 se decía que “se enviarán al extranjero maestros aptos, a efecto de que hagan los estudios que en cada caso se les prescriben”.⁵¹ De este modo se iban formando a los maestros para que respondieran a un sistema capitalista que poco a poco iban echando raíces para su desarrollo posterior. Restaba confirmar si estos maestros, formados dentro de una estructura capitalista, iban o no a actuar de acuerdo con el papel que se les asignaba como “reproductores” del sistema.

En los planes de estudios de 1887 y 1902 es notoria la gran importancia que se dio al área físico-artística, ya que las materias que la integraban se impartían durante toda la carrera y las de otras áreas no.

⁴⁷ Cfr. *La enseñanza Normal*, enero-junio. 1911 p.148

⁴⁸ GONZÁLEZ NAVARRO., Op. Cit. p.666

⁴⁹ *Ibíd.*, p.136

⁵⁰ ZEA, LEOPOLDO. *Apogeo y decadencia del positivismo en México*. El Colegio de México, 1994. p.175

⁵¹ Archivo CNDP. 1908 p.2,11,38

El maestro que estudió de 1887 a 1908 salía mejor preparado en materias de área físico-artística que en las de otras áreas y por lo tanto ese tipo de materias eran las que mejor enseñaba. Esto correspondía quizá a que durante el Porfiriato se necesitaba la formación de un tipo determinado de ciudadano que estuviera siempre de acuerdo con el régimen y que no tuviera bases para impedir cambios de tipo económico, político y social. Llama también la atención la importancia que se daba a los ejercicios militares, ya que este tipo de prácticas se hacía durante toda la carrera. Esto deja ver el estado de tensión en que se encontraba el país y a la necesidad que tenía el gobierno de preparar militarmente (aunque fuera de forma superficial) a los ciudadanos, para poder contar con ellos en algún momento determinado.

Del Plan de 1887 al de 1902 se nota un ligero cambio en el área científico-humanística, ya que se introdujeron nuevas materias y se aumentó el número de cursos: aparecieron materias como Antropología y Nociones de Sociología.

Sin embargo, el cambio real vino en el Plan de 1908, en el que se dio el mismo número de cursos para todas las áreas. Esto se podía deber a la Ley de Educación Primaria de 1908, en la que se decía que la educación “será íntegra, es decir, tenderá a producir simultáneamente el desenvolvimiento moral, físico intelectual y estético de los escolares”. Esto podía ser resultado de las presiones que se empezaban a sentir en contra del régimen de Díaz a partir de 1900, ya que surgieron una serie de manifiestos en los cuales, entre otras solicitudes se pedían cambios dentro de la educación. Los planes de estudio durante el Porfiriato son reflejo de la política general asumida en el país.

Por otro lado, el proceso de urbanización se aceleró durante el Porfiriato debido al mayor crecimiento demográfico de las principales ciudades del país, que eran las localizadas en los puntos clave del sistema de transporte ferroviario recién integrado.

El maestro formado durante este periodo se desarrollaba bajo la influencia de una estructura capitalista y en una ciudad urbanizada, y por ello tenían mejores oportunidades económicas y sociales que en el campo.

A pesar de que se dijera que existían las mismas oportunidades para todos y que todos debían recibir educación, esto no era así. La prueba es el alto índice de analfabetismo que había en México. En 1900, de 13, 607, 260 habitantes, estaban alfabetizados solamente, 2, 185,761, lo que representaba un 16.06%; en el Distrito Federal, de 541,516 habitantes sólo estaban alfabetizados 208,742, lo que representaba un 38.54%.⁵²

⁵² GALVÁN TERRAZAS, Op. Cit. p. 178.

No es extraño que aun cuando se planeara que las clases populares tuvieran acceso a la educación normal esto no fuera así, como sucedió en el caso de la Escuela Normal para Profesoras. Al fundarse la escuela se tenía la esperanza de que "... la profesión de maestra abra nuevos horizontes a la mujer mexicana, sobre todo a la pobre, que no ve más oportunidades honestas de ganarse la vida, que la servidumbre y la costura, ni sabe como colaborar en el progreso de su país y de su época".⁵³

Sin embargo, la clase económicamente baja no era la que ingresaba a la Normal, ya que para entrar era necesario haber cursado la primaria, lo que indicaba que los padres contaban con una determinada posición que permitía que sus hijos en lugar de trabajar pudieran estudiar. Así, era más bien la clase media la que ingresaba. No hay que olvidar que esta clase fue una creación del Porfiriato: durante este periodo no era muy numerosa y estaba formada por profesionistas y burócratas.

Ahora bien, una estratificación que se basaba en la educación podía asegurar el status de clase. Esto justificaba al mismo tiempo la expansión capitalista, al retener a determinados sectores de la población dentro de la clase baja, de donde se obtenía la mano de obra no calificada. Estas personas, al no contar con la instrucción básica requerida, sólo buscaban sobrevivir, ya que no podían competir en un sistema donde el "credencialismo" era cada vez mayor.

Es posible ver el lugar donde las Escuelas Normales fueron establecidas, ya que la Ciudad de México se dividía en "ocho cuarteles". De éstos unos eran residenciales, otros muy pobres y otros eran intermedios. Fue precisamente en uno de estos últimos, el cuartel 2, en donde se fundaron ambas Normales. El cuartel 2 era una parte muy poblada de la ciudad y tenía el grado más alto de mortalidad (65%). Estaba habitado por personas de la clase media y baja; había muchas vecindades poco higiénicas. Se encontraban ahí algunas industrias: curtidurías, fábricas de cola y depósitos de hilacha para fabricar papel cartón. Urgía mejorar la provisión de agua potable y proseguir las obras de saneamiento. Era necesario destruir las barracas de las plazuelas de Misioneros y de La Candelaria, y prohibir en esta última la venta de carnes y alimentos descompuestos. Había que evitar además el "exagerado desaseo del mercado de la Merced"⁵⁴ Esta descripción nos da idea de los lugares en que se encontraban situadas las Normales y del tipo de su población escolar.

⁵³ CONSTANTINO BLANCAS, CINOSAURA. Presencia de la Escuela Nacional de Maestros en la Historia de México. Taller de Artes Gráficas de la E.N.M. México, 1971. p. 27.

⁵⁴ GONZÁLEZ NAVARRO, Op. Cit., p. 145.

El estado asignó a los maestros la tarea de "... cambiar la faz de la República, modificar el estado intelectual de nuestro pueblo, transformar el modo de ser de nuestra personalidad e impulsar vigorosamente en el sendero del progreso a nuestra patria"; sin embargo, eran menospreciados tanto económicamente como socialmente.

En su manifiesto de 1906, Flores Magón comenta que la "noble profesión del magisterio" ha sido de las más despreciadas y de las peor pagadas, ya que con sus sueldos sólo se puede vivir en condiciones muy inferiores a las del resto de los profesionistas. De aquí que el porvenir que el magisterio ofrezca a sus nuevos alumnos sea sólo el de una "mal disfrazada miseria".⁵⁵ La norma para tasar el salario de los maestros, era la de los cocheros. El salario de un maestro giraba alrededor de 25 pesos aproximadamente. Aún los voceros del gobierno reconocían que estos sueldos eran más bajos que los de los soldados, sirvientes y conductores de tranvías.

Para 1910 los alumnos de la Normal que venían de los estados se quedaban en la Ciudad de México, por los mejores sueldos y por las oportunidades de trabajo que ésta ofrecía debido al creciente aumento de la población. Los estados por su parte, justificaban los malos sueldos debido al "bajo nivel intelectual de sus cuerpos docentes"; así se cumplía la "ley biológica" que se refiere a que al Distrito Federal "acuden los más aptos y se quedan en la periferia del país los menos diestros".⁵⁶ Como consecuencia tenemos el aumento de la centralización en la Ciudad de México.

A todo esto se añadía que muchos de los egresados de las Normales se dedicaban a otra carrera profesional después de haber concluido sus estudios. El título les servía a manera de "pasaporte" para ingresar a las universidades del país: "cada maestro normalista mexicano, con excepciones contadas, se ha abandonado, hasta hoy, al solo instinto de vivir, como cualquier otro profesionista. Esto le ha restado a la Patria progreso". Al ser la educación parte muy importante del sistema capitalista, existía una queja constante porque ésta no había impulsado lo suficiente al país. Las autoridades estaban conscientes de esta situación. Justo Sierra vio la necesidad de mejorar las condiciones de vida del magisterio, pero sus demandas de aumento de salarios tropezaban con Limantour, Ministro de Hacienda, a quien le envió una carta en la que le decía que el profesor necesitaba alicientes y que por lo tanto "si sabe usted de alguna fábrica en que los hagan de acero o de palo, que no tengan necesidades morales ni físicas, mándeme el

⁵⁵ CONSTANTINO BLANCAS, Op. Cit. p.60

⁵⁶ Cfr. La enseñanza., Op. Cit. p. 147

catálogo de precios para que encarguemos los 10 o 20 millones que la República necesita”.⁵⁷

Esto refleja la lucha continua entre la necesidad de educación y la tendencia a reducir el presupuesto arguyendo que otros problemas eran más importantes y debía dárseles mayor presupuesto.

El aparato educativo es un aparato ideológico que contribuye a la reproducción de las relaciones de producción; uno de los encargados de llevar a cabo esa reproducción es el maestro, sin embargo el Porfiriato fue incapaz de asimilarlo, e inconforme con la crisis económica se unió al movimiento revolucionario. El maestro no tenía la misma categoría social que se otorgaba a cualquier otro profesional, resentía esta actitud y con el tiempo se declaró enemigo del régimen.

Se esperaba que los maestros fueran reproductores del sistema, pero al no recibir del gobierno los beneficios sociales y económicos deseados se rebelaron y empezaron a difundir las ideas revolucionarias.

Los maestros de primaria formados durante el Porfiriato se veían involucrados en un sistema de educación capitalista que en lugar de unificar dividía a la población en “dos clases antagónicas en donde la burguesía domina sobre el proletariado”. Por esto el maestro, factor de la reproducción del sistema, era un eslabón más de la cadena de industrialización urbana y buscaba mejores sueldos para cubrir las nuevas necesidades que el mismo sistema creaba. Eran frecuentes los conflictos magisteriales que estallaban a manera de huelgas, de rebeliones intelectuales o bien simplemente de renuncia a la carrera para dedicarse a otra labor más lucrativa.

Por otro lado, la industrialización capitalista atrajo a muchos jóvenes a la Ciudad con la ilusión de obtener un mayor *status* social y por supuesto mejorías de tipo económico. Sin embargo su sueldo, en comparación con sus necesidades (creadas por el mismo sistema) cada vez era menor, y llegó un momento en que la misma urbanización industrial capitalista fijó a estos maestros dentro de la incipiente clase media y no les permitió ascender en la escala social; la clase media no tenía acceso al poder. Todas estas condiciones provocaron que los maestros, descontentos con su situación, formaran parte del movimiento revolucionario de 1910.⁵⁸

⁵⁷ GONZÁLEZ NAVARRO., Op. Cit. p. 605

⁵⁸ GALVÁN DE TERRAZAS, Op. Cit. p. 183

Para 1914 se unieron al ejército de Obregón en Otates, Sinaloa, varios normalistas que pedían su adhesión al ejército revolucionario. Además de los 256 alumnos inscritos en la Normal del D.F en 1915, 85 de ellos participaron en la lucha armada, lo que representa un 33%. De estos 85 alumnos, 19 murieron durante diversas batallas. También la Escuela Normal para profesores participó en el movimiento; hubo maestras que, por diversos medios, colaboraron con Carranza en contra de Huerta.

Los planes de estudio de las Normales para Profesoras y Profesores eran prácticamente los mismos; sólo diferían en algunas materias. Los cursos eran parecidos a los impartidos en el plan de estudios de 1908, durante el Porfiriato. Una de las materias: "Moral y su metodología", se basaba en el reglamento expedido por Huerta en 1914, sobre la inspección moral del personal de los establecimientos de educación pública.

En 1919 entró en vigencia una ley para regir la educación Normal primaria. La ley decía que "Las Escuelas Normales tendrán como fin la preparación de maestros para las escuelas primarias, suministrado el conjunto de conocimientos técnicos, profesionales y de cultura general, a la vez que desarrollando en los alumnos el poder para llevar a la práctica los distintos fines que se propone la educación".⁵⁹

La Ley hablaba también de la importancia de educar al nuevo maestro desde el punto de vista físico, intelectual y moral. En el aspecto moral mencionaba la "urgente necesidad de devoción al país, y a sus instituciones".⁶⁰ Esta frase resumía la necesidad que tenía Carranza de adhesión al gobierno, la cual no sólo podía lograrse a través de la educación. Decía también que "Al salir de las aulas, los nuevos maestros deberán ir penetrados de que la carrera del Magisterio es el más noble servicio moral que puede prestarse al país".⁶¹ La ley no modificó en nada los planes de estudio, ya que éstos siguieron siendo los mismos durante todo el periodo revolucionario, y no fue sino hasta 1922 que empezaron a tener algunos cambios.

El maestro formado durante esta época tuvo que actuar de modo diferente al que le marcaban los planes de estudio, debido a que entraba en contacto con los problemas reales del país; fungía como consejero en algunas ocasiones, o bien él mismo tomaba las armas para lanzarse a la lucha: "... el maestro rural tenía su programa de lectura, escritura y cuentas, pero vio que el campesino seguía teniendo hambre, y entonces ese maestro encabezó a los campesinos para hacer el primer pliego de petición de donación de tierras".⁶²

⁵⁹ Archivo SEP.1919 p. 27

⁶⁰ *Ibíd.* p. 1

⁶¹ *Ibíd.* p. 33

⁶² *Ibíd.* p. 11

Esto nos da una idea de la diferencia que existe entre la teoría y la práctica. Durante la Revolución no había tiempo suficiente para reformar el Plan de Estudios, de aquí que quedara igual que durante el Porfiriato. Los conocimientos adquiridos por el maestro en las aulas sólo le iban a servir de base para lograr el cambio que se llevó posteriormente, con Vasconcelos. El maestro de la Revolución se encontraba “ciento por ciento al servicio de la comunidad”.⁶³

Al paso del tiempo, junto con la industrialización, urbanización las escuelas normales experimentaron cambios en sus planes y programas de estudio: se fortalecieron los contenidos de formación humanística, científica y pedagógica. Adquirió una nueva identidad, cuyo rasgo principal fue la formación de educadores comprometidos con la organización social y la promoción del desarrollo rural que es lo que revisaremos a continuación.

⁶³ Ibíd. p. 27

2.2 PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA NORMALISTA.

El presente trabajo muestra el nuevo Plan de Estudios para la formación inicial de profesores de educación primaria, a la que corresponde el grado académico de Licenciatura. Producto de un largo proceso de consultas y de la aportación de numerosos maestros, especialistas y autoridades educativas de las entidades federativas, el plan incorpora en particular opiniones y sugerencias que fueron expuestas en relación con una última versión para consulta, que se analizó ampliamente a finales del ciclo escolar 1996-1997.

De acuerdo con las disposiciones de la Ley General de Educación este plan de estudios tiene vigencia en todos los planteles públicos y privados que ofrecen la formación inicial para profesores de educación primaria en el nivel de licenciatura. La aplicación del plan se inició en el ciclo escolar 1997-1998, con los estudiantes inscritos en el primer grado, y se extendió progresivamente a un grado cada ciclo escolar, hasta alcanzar su aplicación plena en el periodo 2000-2001.

Este plan forma parte del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales desarrollado por la Secretaría de Educación Pública, en coordinación con las autoridades educativas de las entidades federativas, cuyas acciones iniciales se llevan a cabo desde agosto de 1996 y que continuarán durante la actual administración del gobierno federal. El programa cuya estructura se describe más adelante, se deriva de los compromisos expresados en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.

Este documento consta de las siguientes partes:

En la primera sección se analizan las tendencias centrales de la evolución de las instituciones normalistas desde su fundación y las diversas funciones que éstas han cumplido, en contextos sociales y políticos sujetos a intensos cambios históricos. Se expone un balance de las transformaciones y problemas experimentados por las Escuelas Normales a partir de las reformas académicas que se introdujeron en 1983 y 1984, con referencia particular a las escuelas formadoras de Licenciados en Educación Primaria. Esta sección termina con una explicación sucinta de las razones que llevan al establecimiento del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, marco en el cual se ubica la presente propuesta de Plan de Estudios, y se describen los componentes de las cuatro líneas principales de trabajo que conforman dicho programa.

En la segunda sección se presenta el Plan de Estudios para la formación inicial de profesores de educación primaria. En el capítulo uno se expone la lógica seguida en la elaboración del plan, conforme a la cual el punto de partida es el perfil del maestro que la educación mexicana requiere hoy y para el futuro.

Los rasgos de este perfil se enuncian en el capítulo dos. En el capítulo tres se explícita los criterios y orientaciones que, a partir del perfil deseable del maestro, contribuyen a acotar y definir el Plan de Estudios. Asimismo, se señalan algunos rasgos de la organización y el trabajo académico que son necesarios para que exista congruencia entre lo que se pretende y lo que se logre en la formación del nuevo maestro.

En el cuarto capítulo se exponen los elementos centrales en la organización del Plan de Estudios y se presenta el Mapa Curricular. En el capítulo quinto se describen los propósitos y los contenidos básicos de los componentes curriculares.

Un elemento esencial en el diseño de este Plan de Estudios han sido las aportaciones de un amplio proceso de consulta, mediante un análisis conjunto e intercambio de puntos de vista, que se inició en agosto de 1996. Con la participación de las autoridades educativas de las entidades, se realizó una primera etapa de consulta, a partir de documentos de trabajo preparados por la SEP. Se obtuvieron opiniones de las comunidades normalistas y de profesores en servicio, así como de distinguidos maestros eméritos y de especialistas, y después, en los primeros meses de 1997, se realizaron talleres de trabajo con 400 maestros de las escuelas normales públicas y privadas que ofrecen la Licenciatura en educación primaria.

Este proceso culminó en reuniones de trabajo con los directores de cerca de 200 planteles públicos de educación normal, en las cuales se analizó un documento en el que se plantean con precisión los rasgos del perfil esperado en los profesores que egresen con el nuevo Plan de Estudios y las orientaciones académicas para su diseño y organización. En especial, se tomaron en cuenta los valiosos puntos de vista, expresados en diferentes reuniones y documentos, del Sindicato Nacional de trabajadores de la educación (SNTE).

Las opiniones expresadas por estos sectores contribuyeron a precisar, reformular y mejorar la propuesta inicial y a establecer los demás componentes del Plan de Estudios: el mapa curricular, la definición de las asignaturas, la carga horaria, así como las condiciones para su aplicación.

Una etapa final de discusión y análisis se realizó en junio y julio de 1997, en torno al documento subtítulo "Versión final para consulta". Para este propósito se analizaron dos nuevas reuniones nacionales con los directores y subdirectores académicos de las escuelas normales públicas y se obtuvieron propuestas y observaciones en numerosos grupos de maestros de esos mismos planteles. Fue especialmente valiosa la aportación de un distinguido grupo de maestros eméritos de larga trayectoria en la educación normalista.

Muchas de las sugerencias y propuestas recibidas en esta última etapa fueron incorporadas al documento, eliminando insuficiencias e imprecisiones y mejorando la calidad general del Plan de Estudios.

El Mapa Curricular, las asignaturas y actividades de aprendizaje que integran este plan de estudios, tienen dos propósitos: precisar los lineamientos más importantes que regulan los contenidos, la organización y la secuencia de las asignaturas y otras actividades establecidas en el plan; y, en segundo lugar, definir ciertos rasgos comunes de las formas de trabajo académico y del desempeño del personal docente, que son indispensables para que los propósitos educativos se alcancen realmente en la práctica.

Por esa razón, para cumplir con los propósitos formativos planteados, se ha integrado un Mapa Curricular que abarca ocho semestres, cada uno con una extensión estimada de 18 semanas, con cinco días laborales por semana y jornadas diarias que en promedio son de seis horas. Cada hora-semana-semester tiene un valor de 1.75 créditos, con base en la consideración de que todos los programas incluyen actividades teóricas y prácticas; con esta estimación el valor total de la Licenciatura es de 448 créditos.

El Mapa Curricular considera tres áreas de actividades de formación, diferentes por naturaleza, pero que deben desarrollarse en estrecha interrelación.

a) *Actividades principalmente escolarizadas*, realizadas en la escuela normal. El área está formada por 35 asignaturas de duración semestral, distribuidas a lo largo de los seis primeros semestres. La intensidad de trabajo semanal, por cada asignatura varía, desde una sesión de dos horas hasta ocho horas distribuidas en varias sesiones.

b) *Actividades de acercamiento a la práctica escolar*. Se desarrollan en los primeros seis semestres, con una intensidad que va ascendiendo de un promedio de seis a ocho horas semanales.

Mediante la observación y la práctica educativa bajo orientación, estas actividades asocian el aprendizaje logrado en las distintas asignaturas con el conocimiento de la escuela primaria. La actividad combina el trabajo directo en los planteles de primaria, con la preparación de las estancias y el análisis de las experiencias obtenidas, que se realizan en la escuela normal.

c) *Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo*. Ocupa la mayor parte de los dos últimos semestres de la formación. En ellos, los estudiantes se hacen cargo de un grupo de educación primaria, con la asesoría continua de un maestro tutor que será seleccionado por su competencia a partir de un perfil preestablecido, con el apoyo y seguimiento del personal docente de la escuela normal.

Con periodicidad frecuente, los estudiantes asistirán a la escuela normal, para participar en un seminario en el que analizarán y valorarán su experiencia en el grupo a su cargo y definirán la planeación del trabajo en el periodo subsiguiente. En este seminario elaborará su documento recepcional.

Durante esta etapa de su formación, los estudiantes recibirán una beca de servicio social. La realización satisfactoria de las actividades en los dos semestres frente a grupo les permitirá acreditar el servicio social.

A continuación se presenta el mapa curricular, del nuevo Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria.

El propósito es ofrecer a los estudiantes, desde el inicio de su formación, una visión esencial y sistemática de las bases constitutivas del Sistema Educativo Mexicano ya que a través de la adquisición y el desarrollo de estos conocimientos, herramientas y habilidades se espera que los futuros docentes identifiquen los problemas que enfrenta la escuela y sus causas, pero, además que promuevan el mejoramiento y la innovación en la práctica educativa.

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

MAPA CURRICULAR

Primer semestre	Horas/ Créditos	Segundo semestre	Horas/ Créditos	Tercer semestre	Horas/ Créditos	Cuarto semestre	Horas/ Créditos	Quinto semestre	Horas/ Créditos	Sexto semestre	Horas/ Créditos	Séptimo semestre	Horas/ Créditos	Octavo semestre	Horas/ Créditos
11. Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano	4/7.0	21. La Educación en el Desarrollo Histórico de México I	4/7.0	31. La Educación en el Desarrollo Histórico de México II	4/7.0	41. Temas Selectos de Pedagogía I	2/3.5	51. Temas Selectos de Pedagogía II	2/3.5	61. Temas Selectos de Pedagogía III	2/3.5	70. Trabajo Docente I	28/49.0	80. Trabajo Docente II	28/49.0
12. Problemas y Políticas de la Educación Básica	6/10.5	22. Matemáticas y su Enseñanza I	6/10.5	32. Matemáticas y su Enseñanza II	6/10.5	42. Ciencias Naturales y su Enseñanza I	6/10.5	52. Ciencias Naturales y su Enseñanza II	6/10.5	62. Asignatura Regional II	6/10.5				
13. Propósitos y Contenidos de la Educación Primaria	4/7.0	23. Español y su Enseñanza I	8/14.0	33. Español y su Enseñanza II	8/14.0	43. Geografía y su Enseñanza I	4/7.0	53. Geografía y su Enseñanza II	4/7.0	63. Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje	6/10.5				
14. Desarrollo Infantil I	6/10.5					44. Historia y su Enseñanza I	6/10.5	54. Historia y su Enseñanza II	4/7.0	64. Gestión Escolar	4/7.0				
15. Estrategias para el Estudio y la Comunicación I	6/10.5	24. Desarrollo Infantil II	6/10.5	34. Necesidades Educativas Especiales	6/10.5	45. Educación Física II	2/3.5	56. Educación Artística II	2/3.5	65. Educación Artística III	2/3.5				
		25. Estrategias para el Estudio y la Comunicación II	2/3.5	35. Educación Física I	2/3.5	46. Educación Artística I	2/3.5	57. Formación Ética y Cívica Primaria I	4/7.0	66. Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria II	4/7.0				
19. Escuela y Contexto Social	6/10.5	29. Iniciación al Trabajo Escolar	6/10.5	39. Observación y Práctica Docente I	6/10.5	49. Observación y Práctica Docente II	6/10.5	59. Observación y Práctica Docente III	8/14.0	69. Observación y Práctica Docente IV	8/14.0	79. Seminario de Análisis del Trabajo Docente I	4/7.0	89. Seminario de Análisis del Trabajo Docente II	4/7.0
Horas/semana	32		32		32		32		32		32		32		32
Actividades principalmente escolarizadas															
Actividades de acercamiento a la práctica escolar															
Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo															

2.3 VISIÓN DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE EN LA NORMAL.

A lo largo del prolongado proceso de adaptación y cambio, y por encima de los problemas y limitaciones que las han afectado, las normales han conservado una identidad propia, que las distingue de otras instituciones de educación superior. Esa identidad resulta de la definición muy clara de las tareas profesionales del maestro, pero también de una valoración plena de la importancia social de la educación básica, del apego a los principios de gratuidad, democracia, laicismo y obligatoriedad, establecidos en la Constitución, de un sentimiento de lealtad y compromiso hacia la nación y hacia las necesidades de las grandes mayorías populares.

El reconocimiento de la vigencia de la tradición y la identidad del normalismo no debe ocultar que, por lo menos durante los pasados 15 años, el cumplimiento de las funciones académicas en las instituciones normalistas se ha debilitado, de modo que en algunos casos el deterioro se ha hecho evidente. Este proceso se ha manifestado de manera desigual por entidad y por plantel, pues así como pueden encontrarse situaciones muy graves, existen planteles que han logrado conservar un nivel de calidad bastante decoroso, gracias al esfuerzo excepcional de las comunidades de directivos, maestros y alumnos, y al apoyo de las autoridades estatales.

Este proceso de deterioro no debe continuar, pues sus consecuencias sobre el conjunto de la educación básica serían sumamente dañinas y más difícil sería corregirlas conforme el tiempo pase. Sobre este punto hay un consenso amplio, en el cual coinciden las propias autoridades normalistas, los maestros en servicio y su organización sindical, agrupaciones sociales y privadas vinculadas con la educación, investigadores y especialistas destacados, las autoridades educativas de los estados y, sin duda alguna, los servidores a cargo de la Secretaría de Educación Pública.

En congruencia con la posición antes expresada, en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 se señaló la urgencia de iniciar, otorgándole alta prioridad, una acción intensa y adecuadamente preparada para consolidar a las escuelas normales y mejorar de manera sustancial su funcionamiento. De ahí se derivó la propuesta del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, con una perspectiva integral que considera todos los aspectos centrales de la actividad de las instituciones normalistas.

Esta posición se funda no sólo en la valoración de lo que la tradición normalista ha significado para el país, sino también en el convencimiento de que, en el momento actual, ningún otro tipo de institución podría realizar con mayor eficiencia la tarea de formar a los nuevos maestros. Sin desconocer las limitaciones y carencias que afectan a las escuelas normales, es indudable que constituyen un recurso educativo insustituible, por la experiencia, dedicación y competencia profesional de miles de maestros y directivos, y por la vocación que lleva a sus aulas a la gran mayoría de sus alumnos.

Otros países, que tenían un sistema de formación semejante al nuestro, han optado por trasladar la educación del maestro a instituciones de tipo universitario. En el caso de México, resulta más racional y adecuado a nuestras condiciones y valores educativos realizar un esfuerzo serio y sostenido para fortalecer las instituciones normalistas, en su condición de centros auténticos de educación superior.

En la preparación del programa destinado a las escuelas normales, se ha hecho el esfuerzo de tomar en cuenta los componentes esenciales que determinan el funcionamiento real de una institución educativa. Se sabe, por la experiencia de diversos intentos de reformas en la educación, que una modificación parcial y limitada a un solo aspecto de la organización institucional, tiene pocas posibilidades de éxito. El caso más frecuente ha sido el de esperar que sólo el cambio de los planes y los programas de estudio tenga la suficiente fuerza para modificar en el sentido deseado las prácticas y los resultados de la enseñanza y el aprendizaje. El hecho es que, cuando las transformaciones se conciben de manera aislada y formal, muchas cosas sólo cambian de nombre y ciertas transformaciones se producen de manera confusa y azarosa.

A la luz de esas experiencias, se ha propuesto que el programa atienda cuatro líneas principales.

1. TRANSFORMACIÓN CURRICULAR

Comprende, en primer término, la elaboración de nuevos planes y programas de estudio para las diversas modalidades de formación de maestros de educación básica en el nivel de Licenciatura. Igualmente, incluye la definición de criterios y orientaciones sobre las actividades de enseñanza y de aprendizaje, con el fin de que se establezcan condiciones adecuadas para el cumplimiento de los objetivos del currículum.

Una segunda tarea será la producción y distribución de materiales de enseñanza y estudio que correspondan al desarrollo de los nuevos programas. Esta actividad es necesaria si se consideran las limitaciones del material bibliográfico disponible en México, el cual presenta problemas por ausencias temáticas, diversidad escasa, falta de actualidad o costo excesivo.

Ahí donde sea necesaria, la participación de la SEP en esta tarea sea directa o mediante acuerdos con empresas editoriales y tendrá como metas la dotación abundante de bibliotecas, la reducción de precios o la distribución gratuita para maestros y estudiantes en el caso de materiales fundamentales.

Por otro lado, considerando a los estudiantes que ya han iniciado sus estudios antes de empezar la aplicación de la reforma, la SEP ha puesto a disposición de las escuelas normales un conjunto de cursos especiales, cuya finalidad es acercar la formación de dichos estudiantes al perfil propuesto en los nuevos planes de estudio. Las propias escuelas determinarán los cursos que impartirán y el momento que convenga para hacerlo, sin afectar la situación escolar de los estudiantes. La dotación gratuita de los materiales básicos para los cursos mencionados será asumida por la SEP.

2. ACTUALIZACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO PROFESIONAL DEL PERSONAL DOCENTE DE LAS ESCUELAS NORMALES

Las actividades que se consideran dentro de esta línea consisten en primer lugar, en un programa de actualización que se iniciará antes de la aplicación del nuevo plan de estudios y cuyo propósito es que los profesores se informen de manera suficiente y oportuna sobre los fundamentos, principales orientaciones, contenidos y enfoques de las asignaturas que impartirán, de tal forma que adquieran los elementos para aplicar de manera eficaz los programas de estudio.

De manera paralela y en forma permanente, se apoyará el perfeccionamiento profesional, entendido en el sentido más amplio, ligado a la necesidad que plantean los docentes de las escuelas normales y a los requerimientos académicos que exige su desempeño.

Se apoyará la formación y la superación académica para que los maestros asistan a cursos, estudien especializaciones y posgrados que refuercen sus competencias profesionales y los capaciten como buenos usuarios de la información y de los avances en la producción científica sobre temas educativos. Donde existan las condiciones institucionales necesarias, se promoverá la investigación relacionada con problemas centrales de la educación y la formación de docentes.

En particular, se iniciará la publicación y distribución de materiales de actualidad, como informes de investigación y propuestas didácticas novedosas, entre otros, que promuevan en los formadores de maestros y en los alumnos el análisis individual y colegiado, fortalezcan la comprensión de su tarea, mejoren sus prácticas y abran nuevos campos a la reflexión educativa.

Para apoyar la realización de las acciones descritas se utilizarán los medios de comunicación a distancia y las redes de información que empiezan a instalarse.

3. ELABORACIÓN DE NORMAS Y ORIENTACIONES PARA LA GESTIÓN INSTITUCIONAL Y LA REGULACIÓN DEL TRABAJO ACADÉMICO

Mediante esta línea, se promoverán mecanismos más ágiles y eficaces para la gestión en las escuelas, que garanticen formas diversas de participación y la posibilidad de que la propia escuela se evalúe y establezca sus planes de desarrollo institucional.

En acuerdo con las autoridades de los estados y de las escuelas, se promoverá la elaboración y aplicación de normas de gestión institucional que den transparencia a los procesos y al uso de los recursos, que definan con claridad las funciones y responsabilidades distintas que cada quien tiene dentro de la escuela normal, y establezcan formas de organización que permitan una participación más regular y sistemática de las comunidades académicas en la conducción de las escuelas.

Una tarea importante será la de convenir lineamientos básicos sobre el desempeño de los distintos tipos de trabajo académico de los maestros, de manera que se asegure a los alumnos una atención de alta calidad, un buen nivel y pertinencia en los productos de investigación y difusión, así como normas y mecanismos justos y transparentes que valoren con objetividad el mérito de la trayectoria académica de los docentes.

4. MEJORAMIENTO DE LA PLANTA FÍSICA Y DEL EQUIPAMIENTO DE LAS ESCUELAS NORMALES

El gobierno federal y los gobiernos de los estados asumen esta línea como condición para favorecer el trabajo académico de las escuelas normales públicas.

Las acciones principales consisten en canalizar recursos económicos para atender las necesidades de reparación, mantenimiento y en su caso ampliación de los planteles normalistas; dotar a las escuelas normales de acervos bibliográficos actualizados y especializados sobre temas educativos; instalar el equipo para la recepción y grabación de la señal Edusat de televisión digitalizada; dotar de mobiliario y equipo básico para las salas de consulta; así como apoyar a las escuelas con instalaciones y equipos de cómputo, conforme a las exigencias derivadas de la aplicación del nuevo plan de estudios.

Las actividades que comprende esta línea se iniciaron desde 1996 y continuarán hasta que, sin excepción, la planta física y el equipamiento de los planteles alcance niveles dignos y adecuados a las funciones académicas sustanciales.

Las cuatro líneas de trabajo se aplican de manera articulada para que sus efectos se multipliquen y las acciones que la conforman se refuercen mutuamente, de manera que se genere y sostenga un proceso realmente transformador.

El programa se aplica en todas las escuelas normales. Sin embargo, por la amplitud de las tareas, la puesta en marcha de los cambios académicos se llevó a cabo en dos etapas. A partir del ciclo escolar 1997-1998, la reforma curricular se aplicó en las escuelas normales que forman maestros para los niveles de educación primaria. La segunda etapa, a partir del ciclo escolar 1998-1999, comprendió los planteles que forman maestros de educación preescolar, secundaria, especial, física y tecnológica, antes de lo cual se realizaron consultas y análisis necesarios para poder arribar a consensos claros y firmes entre los involucrados.

Las propuestas de transformación de los planes de estudio de cada modalidad de la formación de maestros tienen rasgos propios, que corresponden a la naturaleza y finalidades de los distintos servicios educativos y a las necesidades de las poblaciones atendidas. Sin embargo, en estas propuestas existen también componentes fundamentales, compartidos por todas ellas, que se derivan de los propósitos comunes de la educación básica, concebida como un nivel articulado y continuo, y a las tareas coincidentes que deben realizar los educadores que laboran en este nivel.

Por eso, para lograr los propósitos del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, y en particular de la reforma académica, es necesario contar con el compromiso y el esfuerzo de los profesores, estudiantes y directivos de las escuelas normales, así como de las autoridades educativas estatales.

Los rasgos del perfil profesional presenta a continuación como el referente principal para la elaboración del Plan de Estudios, pero también son esenciales para que las comunidades educativas normalistas dispongan de criterios para valorar el avance del Plan y los Programas, la eficacia del proceso de enseñanza y de los materiales de estudio, el desempeño de los estudiantes, así como las demás actividades y prácticas realizadas en cada institución.

2.4 PERFIL PROFESIONAL Y LABORAL DEL DOCENTE NORMALISTA.

Para la elaboración del nuevo Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria se ha adoptado una lógica del trabajo. Conforme a ésta el punto de partida del currículo es la definición del perfil profesional de la educación que se aspira a formar, y el punto de llegada de la selección y la organización, en el mapa curricular, de los contenidos, las actividades y las experiencias formativas que con mayor probabilidad permitieran lograr los rasgos del perfil deseable.

Esta tarea es compleja y su realización implica riesgos y dificultades, pero es sin duda, un reto que vale la pena atender, pues se trata de fortalecer y transformar a las instituciones que, al preparar a los maestros que México necesita, realizan una aportación insustituible al mejoramiento de la educación del país.

Las competencias que define el perfil de egreso se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela.

Los rasgos del perfil están estrechamente relacionados, se promueven articuladamente y no corresponden de manera exclusiva a una asignatura o actividad específica: algunos, como el dominio de los contenidos de enseñanza, se identifican primordialmente con aspectos delimitados en el Plan de Estudios; otros, como la consolidación de las habilidades intelectuales o la formación laboral, corresponden a los estilos y las prácticas escolares que se promoverán en el conjunto de los estudios; la disposición y la capacidad para aprender de manera permanente dependerá tanto del interés y la motivación que despierte el campo de estudios, como del desarrollo de las habilidades intelectuales básicas, la comprensión de la estructura y la lógica de las disciplinas, y de los hábitos de estudio consolidados durante la educación normal.

Con base en las consideraciones anteriores, al término de sus estudios cada uno de los egresados contará con las habilidades, conocimientos, actitudes y valores que se describen a continuación. *

1. HABILIDADES INTELECTUALES ESPECÍFICAS.

- a) Posee alta capacidad de comprensión del material escrito y tiene el hábito de la lectura; en particular, valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad y, específicamente, con su práctica profesional.
- b) Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral; en especial, ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos.
- c) Plantea, analiza y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias. En consecuencia, es capaz de orientar a sus alumnos para que éstos adquieran la capacidad de analizar situaciones y de resolver problemas.
- d) Tiene disposición y capacidades propiciadas para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para planear preguntas y para poner a prueba respuestas, reflexión crítica. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa.
- e) Localiza, selecciona y utiliza información de diverso tipo, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual, en especial la que necesita para su actividad profesional.

2. DOMINIO DE LOS CONTENIDOS DE ENSEÑANZA.

- a) Conoce con profundidad los propósitos, los contenidos y los enfoques que se establecen para la enseñanza, así como las interrelaciones y la racionalidad del Plan de Estudios de Educación Primaria.
- b) Tiene dominio de los campos disciplinarios para mejorar con seguridad y fluidez los temas incluidos en los programas de estudio.
- c) Reconoce la secuencia lógica de cada línea de asignaturas distintas de cada grado escolar, así como de relacionar los aprendizajes del grado que atiende con el nivel y el conjunto de la educación básica.
- d) Sabe establecer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y grado de complejidad de los contenidos educativos con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos.

*Plan de estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria. México 1999. SEP.

3. COMPETENCIAS DIDÁCTICAS.

- a) Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, adecuadas a los grados y formas de desarrollo de los alumnos, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar, con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimiento, de desarrollo de habilidades y de formación valoral establecidos en los lineamientos y Planes de Estudio de la Educación Primaria.
- b) Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos; en especial, es capaz de favorecer el aprendizaje de los alumnos en riesgo de fracaso escolar.
- c) Identifica las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos, las atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares y sabe donde obtener orientación y apoyo para hacerlo.
- d) Conoce y aplica distintas estrategias y formas de evaluación sobre el proceso educativo que le permite valorar efectivamente el aprendizaje de los alumnos y la calidad de su desempeño docente. A partir de la evaluación, tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica.
- e) Es capaz de establecer un clima de relación en el grupo que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía personal de los educandos.
- f) Conoce los materiales de enseñanza y los recursos didácticos disponibles y los utiliza con creatividad, flexibilidad y propósitos claros, combinándolos con otros, en especial con los que ofrece el entorno de la escuela.

4. IDENTIDAD PROFESIONAL Y ÉTICA.

- a) Asume, como principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres y los padres de familias y sus colegas, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia honestidad y apego a la verdad.
- b) Reconoce, a partir de una valoración realista, el significado que su trabajo tiene para los alumnos, las familias de éstos y la sociedad.
- c) Tiene información suficiente sobre la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo mexicano; en particular, asume y promueve el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública.

- d) Conoce los principales problemas, necesidades y deficiencia que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano, en especial las que se ubican en su campo de trabajo y en la entidad donde vive.
- e) Asume su profesión como una carrera de vida, conoce sus derechos y obligaciones y utiliza los recursos al alcance para el mejoramiento de su capacidad profesional.
- f) Valora el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela, y tiene actitudes favorables para la cooperación y el diálogo con sus colegas.
- g) Identifica y valora los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana; en particular, reconoce la importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad.

5. CAPACIDAD DE PERCEPCIÓN Y RESPUESTA A LAS CONDICIONES SOCIALES DEL ENTORNO DE LA ESCUELA.

- a) Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad, y acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo.
- b) Valora la función educativa de la familia, se relaciona con las madres y los padres de los alumnos de manera receptiva, colaborativa y respetuosa, y es capaz de orientarlos para que participen en la formación del educando.
- c) Promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela, tomando en cuenta los recursos y las limitaciones del medio en que trabaja.
- d) Reconoce los principales problemas que enfrenta la comunidad en la que labora y tiene la disposición para contribuir a su solución con la información necesaria, a través de la participación directa o mediante la búsqueda de apoyos externos, sin que ello implique el descuido de las tareas educativas.
- e) Asume y promueve el uso racional de los recursos naturales y es capaz de enseñar a los alumnos a actuar personal y colectivamente con el fin de proteger el ambiente.

El conjunto de conocimientos adquiridos por el docente durante su formación es uno de los pilares básicos de su profesión, ya que la finalidad de su práctica educativa es tomar conciencia de las que serán sus responsabilidades, su compromiso ético con la comunidad o la competencia profesional.

De esta manera el siguiente capítulo, tiene el propósito de abordar a la Profesionalización Docente, como un elemento sustantivo en los requerimientos de calidad, que la educación necesita, para optimizar la enseñanza.

CAPÍTULO III. PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE Y CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

Bajo el panorama descrito en los capítulos anteriores y tomando en consideración la importancia que la formación docente tiene en la enseñanza, se revisarán en la presente cuestiones relativas a la formación académica, administrativa y la organización curricular, como elementos que se orientan a la formación de maestros.

Por ello la formación del docente se debe considerar como un proceso continuo de investigación educativa que tiene como propósito analizar a través de la construcción de un marco teórico las distintas determinaciones y contradicciones sociales y culturales que caracterizan un proyecto académico, cuyo propósito es ofrecer alternativas que redunden en una mejor calidad del proceso educativo de los alumnos y la formación de una práctica profesional. Ya que el tema del profesor y su formación se ha constituido como un campo específico de trabajo, en el siglo XX, debido fundamentalmente al planteamiento de la problemática de la calidad de la educación.

Retomamos en este sentido un contexto favorable a las reformas y un relativo consenso sobre las políticas más adecuadas para introducir cambios, que plasmados en los documentos consideramos que son tan viables y que podrían cambiar el rumbo de la educación, considerando a los conceptos vertidos en estos tiempos, como están planteados, ubicándolos en un contexto de avanzada y mejora real para la mayoría de las instituciones.

En este capítulo se considera a la educación como eje de desarrollo, ya que las reformas educativas se realizaron sobre la base de tres líneas principales: equidad, calidad y actualización docente, y en torno a ellas se han diseñado políticas, estrategias y proyectos de innovación y cambio.

En términos generales se aborda al docente que con su quehacer cotidiano genera ambientes propicios para el desarrollo psico-social de los educandos, y en este entorno se atiende fundamentalmente la educación básica, de nuestro sistema educativo nacional, y el papel del docente en la promoción del aprendizaje significativo de los alumnos.

3.1 QUÉ ES LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA.

El saber educativo es de carácter eminentemente interdisciplinario, por lo cual su generación requiere determinadas condiciones académicas e institucionales, apropiadas a la constitución de ese saber.

La necesidad de modernización de la educación, en todos los niveles y modalidades, requiere la superación de esa contradicción, mediante nuevas formas de organización académica, orientadas a la constitución interdisciplinaria del saber educativo por medio de la articulación creativa entre los diversos saberes de las ciencias sociales, humanas, exactas y naturales. Estas nuevas formas académicas-institucionales de investigación educativa permitirán la organización de esquemas alternativos de formación y “cualificación” de docentes, que servirán, asimismo, de base para la elevación del estatus académico y ocupacional de la profesión docente.

La educación entendida como el “proceso” y “sistema de socialización”, necesario en toda sociedad- es un objeto de conocimiento o área del saber, que es esencial para la comprensión el patrón de desarrollo y la dinámica de una sociedad, y para la identificación de las estrategias e intervenciones necesarias para el logro de las metas que la sociedad defina como deseables. El saber educativo es, por tanto, un saber poderoso, de importancia estratégica, que puede incidir de manera decisiva en el futuro económico, social y cultural de una sociedad determinada.

El “proceso” de socialización está conformado por el amplio conjunto de saberes, procesos pedagógicos y formas institucionales que constituyen el proceso de enseñanza-aprendizaje.⁶⁴ En cada sociedad este conjunto es definido y especificado en función de las prioridades políticas, económicas, culturales, sociales, etc. que prevalezcan. Estas prioridades (en tanto formas de expresión de las relaciones de poder) son las que otorgan legitimidad, validez y deseabilidad a unos saberes sobre otros, y a determinado tipo o nivel de educación y de procesos y prácticas pedagógicas sobre otras opciones posibles (Apple, 1987).⁶⁵ Estas prioridades se expresan a lo largo de todo el proceso educativo, definido y jerarquizado de las diversas opciones curriculares, pedagógicas e institucionales, tales como:

⁶⁴ BOUDON, R & F. BIURICAUD. “Socialisation “, en : *Dictionaire de la Sociologie*. U. F París 1982. p. 283.

⁶⁵ APPLE, M. *Educación y Poder*. Paidós /Mec. 1987.

a) ¿Qué enseñar? ¿Cuáles son los saberes definidos como prioritarios, válidos, legítimos y deseables, y cuáles son los excluidos o subvalorados en el proceso educativo?

b) ¿Cómo enseñar o cómo aprender? ¿Cuáles son las opciones pedagógicas preferidas y cuáles las censuradas o invalidas?

c) ¿A quiénes enseñar?

Las respuestas a estas interrogantes dependen de los objetivos prevalecientes de democratización de las oportunidades educativas o de restricción de ellas, según factores de raza, etnia, género, nivel u origen cultural y socio-económico. En la moderna sociedad industrial, el sistema educativo es la principal institución de movilidad social y ocupacional, y la que legitima el resultado final del proceso de estratificación.

La igualdad social de oportunidades educativas permite establecer condiciones iguales de competencia, de diferenciación según el mérito y la capacidad individual, en la altamente selectiva estratificación social y ocupacional.

d) ¿A través de qué sistema o medio institucional? La manera de organización funcionamiento del sistema educativo - sus niveles o modalidades, sus interacciones mutuas, los criterios y formas de evaluación , el sistema de recompensas, las oportunidades existentes, el grado de selectividad, etc. – actúa como una poderosa y eficaz experiencia o proceso de socialización en los valores, normas y pautas de conducta correspondientes a la estructura del sistema. El concepto y la práctica de la “educación” evoluciona continuamente hacia mayor amplitud, alcance y complejidad, que comprende diversos y heterogéneos, grupos de edad y tipos de usuarios (niños, adolescentes, adultos, aprendices de perfiles e intereses específicos...); diversos tipos de instituciones y contextos de aprendizaje (la escuela formal, el aprendizaje extra-escolar, la educación a distancia, la educación no formal...); diversos objetos educativos (desarrollo cognitivo, afectivo, ético, psico-motor...). Esta gran diversidad de usuarios, objetivos, etc; requiere la participación de diversos tipos de disciplinas y saberes en la constitución del saber educativo.

e) ¿Con qué tipo de educadores? De este interrogante se desprende diversas opciones referidas a los requerimientos de formación para el ejercicio de la profesión docente, a la estructura de estímulos y recompensas, y al nivel socioeconómico y estatus conferido a esta profesión. Estas son decisiones de la mayor importancia pues la calidad de la formación de los docentes es uno de los principales factores determinantes de la calidad de la educación ofrecida.

... la formación de los enseñantes es el lugar de la mayor concentración ideológica. Las decisiones que pueden tomarse dentro de este campo tienen consecuencias profundas y a largo plazo sobre la orientación y el funcionamiento de todo el sistema educativo. Estas decisiones no son más que secundariamente decisiones técnicas y organizacionales. Son de antemano políticas, en el doble sentido de una política de la educación, que consiste en promover un conjunto de medidas organizadas con metas propiamente educativas, y de una política general que pretenda conformar un cierto tipo de sociedad en relación con un conjunto dado de fuerzas. (Ferry, pp. 49-50).⁶⁶

La diversidad de opciones posibles para cada uno de los grandes interrogantes planteados requiere una estrecha interacción y complementación entre diversos saberes de distinto orden: nutrición, fisiología, filosofía, sociología, desarrollo cognitivo, formación de valores, teorías del aprendizaje, ciencias de la comunicación, evaluación, nuevas tecnologías de la información y la comunicación, etc. surgen entonces temas de gran importancia en la discusión sobre la naturaleza de las llamadas “ciencias de la educación” o “campo intelectual” de la educación. (Mialaret, 1981, 1984; Díaz, 1993)

De esta manera las ciencias de la educación comprenden todas las disciplinas que estudian los varios componente de la situación educativa, analizan todas las relaciones dialécticas existentes entre estos componentes y los varios niveles de los factores de lo que dependen. Aunque todas estas disciplinas utilizan diversos métodos, todas tienen el mismo foco: la educación en el sentido global... (Mialaret, 1984).

El saber educativo no es de índole especulativa y abstracta, sino directamente relacionado con la acción o intervención sobre las diversas dimensiones del fenómeno educativo en la sociedad. Cada una de ellas exige solución de diversos problemas complejos, conformados por múltiples perspectivas de formas económicas, cultural, política, etc., alrededor de las cuales se articulan los saberes, conceptuales y prácticos, de las diversas disciplinas, requiriendo así la constitución de un saber interdisciplinario.

La interdisciplinariedad no se da en el pleno de la especulación o de las teorías generales sino en la búsqueda de soluciones a problemas complejos (OECD, 1972; UNESCO, 1982)

Si la pretensión de ofender aquí una interpretación completa de la condición académica de estas instituciones, se planteará solamente algunos problemas centrales sobre la formación permanente del profesorado:

⁶⁶ FERRY, G. 1991. El Trayecto de la Formación. Los enseñantes entre la teoría y la Práctica. México, UNAM-ENEP. Paidós educador.

En primer lugar la condición académica de las instituciones de docentes. Con escasas excepciones, las actividades académicas de las facultades de educación se organizan esencialmente alrededor de programas de formación de docentes y no alrededor de temas o programas de investigación educativa, por las siguientes razones:

1. Su tradicional identidad académica e institucional como “formadora de docentes”, y no como instituciones definidas por la función de creación del saber educativo.
2. Su separación y diferenciación académica e institucional respecto a las facultades de ciencias naturales y sociales, lo que ha generado una división y especializado del trabajo intelectual entre éstas y aquéllas: la formación de docentes como la función propia de las facultades de educación, y la investigación educativa (cuando la hay) como la función de aquéllas. Esta división y jerarquización del trabajo intelectual en educación es profundizada por posiciones que postulan un concepto del docente como un trabajador práctico de la educación, como mero “lector” y recontextualizado del discurso de los intelectuales de la educación.
3. El peso e inercia de la fuerte tradición docente. El énfasis prevaleciente en el “saber hacer” de la docencia generó una relación periférica y marginal con el conocimiento científico, una relación de usuario o repetidor de conocimientos ajenos y extraños, en lugar de generador de nuevos conocimientos. Al saber educativo no se le atribuye un estatus científico, sino práctico, aplicado y profesionalizante.

Hay también importantes factores económicos que han incidido significativamente en la proliferación de facultades de educación, especialmente en instituciones que carecen del apoyo académico de facultades de ciencias sociales y naturales. En efecto, en Colombia la mayoría de las facultades de educación y programas de formación de docentes pertenecen a instituciones privadas de educación superior, generalmente de carácter profesionalizante y práctico, y carentes de unidades académicas especializadas en las disciplinas básicas naturales y sociales. A la luz de los conceptos anteriores sobre la naturaleza del saber educativo, es claro que no existe ninguna justificación académica para la existencia de “facultades de educación” en este tipo de instituciones.

El “problema” académico de las facultades de educación reside en la pretensión de constitución, por sí mismas, de un saber educativo, independiente y aisladamente del conocimiento educativo generado por diversas disciplinas básicas (sociales, humanísticas y naturales). Aún el ámbito del saber didáctico-pedagógico tradicionalmente la “especialidad” de las facultades de educación y universidades pedagógicas no tiene autonomía ni especificidad disciplinaria propia. Es un saber generado por la articulación de diversos saberes, disciplinas y valores “externos”, y que esta en continua y rápida evolución debido a los avances de estos saberes, como las ciencias de la comunicación, la lingüística, la psicología social de grupos, las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, y las didácticas y pedagogías específicas a cada área del saber, entre otros.

La investigación en educación es un campo especializado de diversas áreas del saber. Las actividades académicas en el campo de la educación deben estar organizadas alrededor de conjuntos de interrogantes, necesidades o carencias educativas básicas, de lo que se derivan los temas prioritarios de investigación. Ejemplos: el estudio interdisciplinario de los propósitos, fundamentos, metodologías, requerimientos, etc. etc., de la educación preescolar e infantil y de la educación básica; el estudio de los diversos factores que inciden en la equidad social de oportunidades educativas; la generación de las innovaciones curriculares y pedagógicas en la enseñanza de la ciencia, la tecnología o el arte, etc.

Los programas de formación deben ser el resultado de la consolidación de un sólido conocimiento, conceptual aplicado, sobre determinado conjunto temático, en lugar de la tradición docente de definir las actividades académicas en función de programas de formación, privilegiando así la reproducción de algunos conocimientos sobre la función de generación y recontextualización del saber educativo. Esta función, plasmada en conjuntos temáticos de investigación, debe definir el perfil académico de sus miembros de las facultades de educación u órganos académicos equivalentes, lo que implica la conformación de un grupo interdisciplinario de “investigadores”, en lugar de docentes tradicionales, en gran medida egresados de las Normales y facultades de educación basadas en la tradición docente. Por investigador se define una persona con formación disciplinaria sólida, perteneciente orgánicamente a una comunidad disciplinaria más amplia, nacional e internacional, y cuya “vocación” o identidad profesional esté orientada hacia la generación de nuevos conocimientos sobre su área de especialidad.

Las necesidades de modernización del país requieren elevar sustancialmente la calidad de la educación en todos sus niveles y modalidades, a normas y estándares internacionales, como condición para el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la cultura. Frente a estas urgentes necesidades, el análisis

crítico de la calidad de educación que actualmente se ofrece conduce inevitablemente al cuestionamiento de la vigencia y validez de las actuales instituciones especializadas en la formación pedagógica (ICFES, 1991).⁶⁷ La ausencia de condiciones adecuadas, en estas instituciones, requiere la generación de alternativas académicas institucionales como las ya señaladas que permitan cualificar la investigación educativa y la formación de docentes en el país.

Desde esta perspectiva, la Ley General de Educación no ofrece ningún avance al respecto: ratifica a las Normales y facultades de educación como instituciones “competentes” para la formación de docentes (Art. 112), y mantiene el sistema “dualista” de formación entre ambas instituciones. Las primeras a cargo de la formación de docentes para nivel preescolar y el primer ciclo de la educación básica primaria, y las segundas para el segundo ciclo, la educación media y los postgrados en educación.

En segundo lugar *la promoción de la investigación educativa en el interior de cada universidad*. El fenómeno educativo en sus diversas dimensiones filosóficas, políticas, culturales, pedagógicas, curriculares, económicas, organizacionales, etc., constituye la esencia de toda institución educativa. El adecuado conocimiento de estas dimensiones es la condición básica para el logro eficaz de las funciones de las instituciones educativas, este conocimiento provee diversas opciones de política, o posibilidades de acción, respecto a las complejas dimensiones del fenómeno educativo. En ausencia de este conocimiento, en la práctica las instituciones educativas tienden a primar el subjetivismo, la improvisación, el empirismo y la inercia de tradiciones culturales e institucionales; todo lo cual impide la renovación y el mejoramiento de estas instituciones.

La complejidad y dinámica de las diversas dimensiones educativas requiere un esfuerzo permanente, sistemático y claramente “institucionalizado” de investigación educativa. Tanto los aspectos desconocidos, como las nuevas necesidades y problemas, son de importancia y dinámica de mayores que los escasos y rápidamente obsoletos conocimientos disponibles sobre ellas.

Dentro de la mayoría de las universidades del país son bien conocidas las crónicas deficiencias de calidad de la educación impartida:

- El carácter libresco, enciclopedista e instruccional del patrón prevaleciente de docencia.
- La separación entre la teoría y la práctica
- La desarticulación entre investigación y docencia.

⁶⁷ ICFES. Reestructuración de las unidades formadoras de docentes. propuesta para la discusión.

- La escasez y debilidad de orientaciones conceptuales y metodológicas para generar en el estudiante una capacidad propia de aprendizaje por indagación, búsqueda e innovación.
- La ausencia de interdisciplinariedad en los programas de formación y en la vida académica en general., la poca importancia otorgada al mejoramiento de la equidad social de acceso ya de logro en las oportunidades educativas.
- Las altas tasas de repetición y deserción estudiantil en muchas carreras y materiales, y
- Grandes carencias en la formación pedagógica de la mayoría de los docentes.

La forzosa “adaptación ” del estudiante a este contexto educativo y pedagógico altamente deficitario y, en muchos casos, arbitrarios, genera una verdadera “violencia académica” que injustamente causa el fracaso de número de estudiantes y genera actitudes y conductas negativas en el estudiantado.

La alta ineficiencia de muchas universidades se debe menos a carencias en capacidades y responsabilidades del estudiante y más al fracaso en proveer adecuadas oportunidades de educación de calidad.

Por las razones anteriores, es evidente que el mejoramiento de la calidad, eficiencia y relevancia de la educación en cualquiera de sus dimensiones económicas, curriculares, administrativas, pedagógicas, etc., requiere de una eficacia y sustento en el tiempo, una sólida y permanente capacidad institucional de investigación y reflexión sobre esas diversas dimensiones educativas. Sin este sustento institucional, las diferentes iniciativas de reforma e innovación académica corren el riesgo de convertirse en meras “exhortaciones morales” al cambio y perder eficacia y legitimidad.

En tercer lugar se encuentra *la generación de un nuevo esquema de investigación interdisciplinaria en educación, y de formación cualificación de docentes.* Dado el carácter interdisciplinario del saber educativo, la identificación de las estrategias y políticas de solución de las principales necesidades educativas del país dependerá, en gran medida, de la articulación creativa de gran diversidad de áreas del saber, lo que sólo es posible en las Universidades de Ciencias.

En la medida en que la investigación educativa interdisciplinaria logre consolidar un conocimiento significativo, de índole conceptual y práctica, sobre determinadas temáticas educativas, en esa medida podrá ofrecer programas alternativos de formación, tanto de investigadores como de docentes.

Estas nuevas ofertas contribuirán significativamente al objeto de ofrecer una educación universitaria de calidad a todos los docentes de todos los niveles y modalidades educativas, este objetivo es prioritario en el logro de la mayor calidad y relevancia de la educación en cualquier sociedad moderna (OECD, 1991; Ghilardi, 1993).⁶⁸

La formación de los docentes implica una relación con el conocimiento de carácter profesional y especializado que permite generar innovaciones en pedagogías y didácticas específicas de cada área del saber, en lugar del énfasis tradicional en temas pedagógicos y didácticos generales, típicamente desvinculados de los saberes especializados. (Restrepo, 1994, Muller, 1992), y que genera la desigual división del trabajo en educación, entre los intelectuales y los maestros. (Díaz, 1993)⁶⁹

... el principio fundamental sobre el que debe basarse la evaluación del profesionalismo docente ha de ser la capacidad intelectual, antes que cualquier otra aptitud técnica o de gestión importa que el docente sea un intelectual. Esto equivale a decir que los enseñantes deben poseer un cultural adecuado al título de estudios obtenido y desarrollar una constante curiosidad intelectual respecto de los contenidos y la evolución de la disciplina que enseña... la autoridad del docente y por consiguiente su propia legitimidad profesional está estrechamente ligada a la densidad de su caudal intelectual... la capacidad disciplinaria plantea pues el problema de un enseñante que ante todo sea realmente competente en su disciplina y que además sea capaz de acompañar su evolución... (Ghilardi, pp.136-137)⁷⁰

Otra importante implicación del nuevo esquema propuesto de formación de docentes se refiere a su identidad profesional y estatus ocupacional. El de la necesidad de elevar el nivel social y ocupacional del docente de educación preescolar, básica y secundaria- como profesional universitario que o escoge la docencia o la combina con el ejercicio de su profesión o disciplina- tiene consecuencia muy importantes en los niveles de remuneración y en la reglamentación de la profesión.

⁶⁸ GHILARDI, F. 1993. "Crisis y Perspectiva de la Profesión Docente". Debate socioeducativo. GEDISA.

⁶⁹ DÍAZ, M. 1993. El Campo Intelectual de la Escuela de Colombia. U. Del Valle. Centro editorial

⁷⁰ Ibid. Ghilardi. F.

Estas razones señalan la necesidad de superar el actual sistema dualista de formación de docentes, por un lado, y de formación de profesionales, por otro, siendo los primeros considerados una categoría subprofesional, de bajo estatus académico y ocupacional.

No debe existir una formación de “docentes” distinta y de menor exigencia académica, e institucionalmente separada de la formación de profesionales y/o científicos en cualquier área del saber.

Es necesario resaltar el valor estratégico del saber educativo, y por tanto de la investigación educativa, en el desarrollo económico, social y cultural en la sociedad moderna. La calidad y relevancia de la investigación educativa determina la capacidad de elevar la educación, en todos sus niveles, a los más altos estándares internacionales. Este propósito ineludible requiere la generación de nuevos esquemas de organización académica alternativos a las tradicionales instituciones de formación de docentes con las condiciones intelectuales e institucionales necesarias para la constitución interdisciplinaria del saber educativo.

Por tal motivo surge el Programa Escuelas de Calidad (PEC) que corresponde a la necesidad de garantizar la igualdad de oportunidades para el logro de aprendizajes de todos los alumnos, independientemente de su origen social, étnico o del ambiente familiar del que procedan.

En el ciclo escolar 2001-2002 este Programa (PEC) comenzó atendiendo a dos mil primarias públicas de áreas urbano-marginales, al siguiente ciclo escolar se incorporará una cantidad semejante de escuelas nuevas, además de la reincorporación de las escuelas ya atendidas y así sucesivamente. De esta forma, las escuelas trabajarán en su proyecto escolar de mediano plazo a través de varios programas anuales de trabajo.

El PEC forma parte de la política nacional de reforma de la gestión educativa, que busca superar diversos obstáculos para el logro educativo, identificados en el Programa Nacional de Educación (PNE), como son el estrecho margen de la escuela para tomar decisiones, el desarrollo insuficiente de una cultura de planeación y evaluación en la escuela, los excesivos requerimientos administrativos que limitan a los directivos escolares para ejercer un liderazgo efectivo, la escasa comunicación entre los actores escolares, el ausentismo, el uso poco eficaz de los recursos disponibles en la escuela, la baja participación social y las deficiencias en infraestructura y equipamiento.

La democracia y una nueva gestión horizontal están en la base de la propuesta estratégica de este Programa centrado en la escuela, se busca transformar el diseño de la política educativa, de una formulación central, que concentra todas las decisiones acerca de las prioridades, las estrategias, los recursos y su distribución, hacia un esquema que permita generar proyectos desde la escuela hacia el sistema educativo.

La investigación educativa y varias experiencias a nivel nacional e internacional hacen énfasis en que la clave para elevar la calidad de la educación no sólo está en la mejoría de los insumos del sistema educativo (maestros, programas, libros, materiales, etc), sino en la capacidad de organización de las escuelas y en el empeño que muestran para orientar responsablemente sus tareas al propósito fundamental de que todos los estudiantes aprendan.

En el PEC se considera que si los alumnos, directivos, alumnos y padres de familia forman una auténtica comunidad escolar, ésta tendrá la capacidad de identificar sus necesidades, problemas y metas realizables orientadas hacia la mejoría de la calidad del servicio educativo. Una institución escolar que sea capaz de generar un proyecto de desarrollo propio que lo enorgullezca y entusiasme, dejará de ser el último eslabón de la cadena burocrática, para convertirse en la célula básica del sistema educativo.

De tal modo estas escuelas serán supervisadas por un Consejo Escolar de Participación Social. Con ellas arranca el PEC que el gobierno federal ha diseñado para alcanzar la “igualdad de oportunidades” en “todos los educandos”. Según Sylvia Schmelkes, coordinadora de Educación Bilingüe e Intercultural, el PEC: “impulsa una competencia inequitativa y acentuará las desigualdades”. Para la funcionaria de la SEP, la calidad “no depende de la infraestructura, ni se le debe condicionar al otorgamiento de recursos adicionales”.⁷¹

A principios de la década de los 80s comenzó a aplicarse, en Inglaterra y en Estados Unidos, un modelo de administración escolar basado en la idea de que “cuando los principales actores en la escuela asumen el control político y financiero de los planteles, mediante un empleo más radical de los recursos, se impulsa el mejor aprovechamiento de los estudiantes”.

En México, los primeros intentos para transformar la gestión escolar comenzaron a desarrollarse a raíz del Acuerdo de Educación Básica propuesto en mayo de 1992, con el Programa Proyecto Escolar de Gestión que, como resultado de un convenio con España, operó la Subsecretaría de Educación Básica y Normal en escuelas que decidieron participar, en algunos estados de la República.

⁷¹ Cfr. “Crítica Proyecto Foxista funcionaría de la SEP”. Reforma 10 de Noviembre 2001.p. 10

Hacia 1997, la Subsecretaría de Educación Básica y Normal realiza sus propios materiales para introducir el proyecto escolar en las escuelas de educación básica, los que habría de guiar la organización y las actividades de las escuelas de ese nivel. Al inicio del ciclo escolar 1998-1999 los textos: *El proyecto escolar. Una estrategia para transformar la escuela* y *Elementos para diagnóstico* se distribuyeron como materiales básicos para los Talleres Generales de Actualización, con el propósito de universalizar su aplicación en las escuelas.

Con ese tipo de acciones se pretendía transformar la organización y el funcionamiento de las escuelas, para convertirlas en auténticas comunidades educativas, con fines y responsabilidades.

La propuesta no fue bien recibida y su aplicación fue muy dispareja. En el Distrito Federal no se aplicó el proyecto; pero en sustitución se distribuyeron guías por grado para elaborar el Plan anual de actividades, quizá por considerarlo más cercano a las posibilidades de los maestros, tanto como de la organización de la escuela.

De entonces a la fecha, el modelo "Proyecto Escolar" ha dado pie a innumerables interpretaciones y a las más estrambóticas aplicaciones.

El PEC constituye una de las iniciativas más importantes, en materia educativa, del actual gobierno federal. A través del PEC se pretende impulsar la competencia entre las instituciones de educación básica, como medio para incrementar la calidad de los servicios que ofrecen. Durante el primer año de operación participarán unas dos mil escuelas primarias del país y para fin de sexenio estarán incorporadas 35 mil escuelas. Paralelamente se pondrá en marcha un programa para la "transformación de la organización y el funcionamiento de las escuelas secundarias".

El PEC es una iniciativa del gobierno federal financiada con recursos extraordinarios que se fundamenta en la necesidad de hacer efectiva la igualdad de oportunidades para el logro educativo de todos los educandos.

En los documentos oficiales se define una escuela de calidad, como aquella que “asume de manera colectiva la responsabilidad por los resultados del aprendizaje de todos los alumnos”. Entre sus objetivos destaca el de “promover y apoyar la transformación de la gestión escolar a través de un proyecto en el que cada escuela define sus metas, estrategias y acciones, contra las que será evaluada”. Pero sobre todo para contribuir a superar los rezagos en infraestructura, equipamiento y mobiliario, como una de las condiciones para el mejoramiento de la calidad de la educación.⁷²

“Aunque es bastante escasa y dispersa la información disponible acerca de la calidad de la educación básica que se imparte en México, todos los estudios que han sido publicados sobre este tema desde la década pasada coinciden en que, en promedio, está bastante lejos de alcanzar los estándares que exige la sociedad contemporánea”.⁷³

Lo anterior es atribuirle a las disparidades que hay entre los resultados académicos de las diversas escuelas que integran el sistema educativo nacional.

Estas, a su vez, están asociadas con marcadas desigualdades entre las condiciones de operaciones en que se encuentran las escuelas.

A partir de los años 70, y en contraposición con aquellos estudios que sostenían la escasa influencia de los centros docentes para reducir las diferencias a iniciales que existen entre los alumnos, han ido consolidando un movimiento de investigación en torno a las “escuelas eficaces”.

Si bien sus objetivos iniciales fueron encontrando un apoyo empírico a la influencia del papel de los centros docentes, posteriormente los estudios se orientaron a determinar la influencia relativa de las distintas variables en la obtención de los resultados escolares. Las investigaciones realizadas han sido muy numerosas y les ha faltado, en muchas ocasiones, un modelo teórico capaz de proporcionar explicaciones más completas o, en su defecto, situar los datos obtenidos en marcos más amplios. La elaboración de tales modelos es uno de los grandes retos de este movimiento.

⁷² Cfr. IZQUIERDO MUÑOZ CARLOS. Investigador UIA.

⁷³ MARCHESI ÁLVARO. MARTÍN ELENA. Calidad de la Enseñanza en Tiempo de Cambio. Editorial ALIENZA. Madrid. 1998. p.

Los estudios sobre las escuelas eficaces se han orientado también a la explicación de los cambios educativos y a las posibilidades de intervención que proceden de los resultados, que desde estos estudios, se obtienen. Una nueva línea de reflexión e investigación se ha ido consolidando en los últimos años: las relaciones entre los estudios sobre las escuelas eficaces y los programas de intervención aplicada vinculados al objeto de mejorar la calidad de los centros docentes.

Los estudios sobre dichas escuelas se orientaron inicialmente hacia las variables relacionadas con los procesos educativos que se producen en el nivel del centro escolar.

Posteriormente este enfoque se ha ampliado incorporado a aquellos factores relevantes para explicar el aprendizaje de los alumnos en el aula. Las escuelas eficaces lo son en la medida que facilitan la calidad del proceso educativo en el aula.

Las investigaciones son todavía muy limitadas y no permiten sustentar en ellas las estrategias de intervención que puedan permitir el cambio. La solución que parece más sencilla es trasladar de forma directa a estas escuelas los factores que están presentes en las buenas escuelas. Es preciso tener en cuenta las condiciones de cada escuela y, a partir de ahí, generar el cambio adecuado. Además, los profesores no aplican el conocimiento que se les transmite como se tratara de poner la mantequilla sobre el pan. Los profesores deben percibir los problemas, han de estar interesados en el aprendizaje y en el cambio, y han de valorar que el esfuerzo demandado merece la pena. Si estas condiciones no se crean, es difícil que el cambio se produzca.

A veces estas estrategias no funcionan. Entonces, como apunta Reynolds, “necesitaríamos ser directos con ellos y necesitaríamos decirles qué hacer independientemente si están o no de acuerdo. Hay poca base en el intento de utilizar principios de responsabilidad o solidaridad en nuestros iniciales intentos de ayuda; personas que han permitido, de forma colectiva, que la escuela se estrelle contra las rocas educativas no parece que puedan dirigir el alejamiento de ellas”.

Los estudios realizados durante estas últimas décadas no sólo han conseguido aportar resultados concluyentes sobre las variables que explican las diferencias que se producen entre las escuelas. Han contribuido a consolidar un valioso núcleo de orientaciones y conocimientos sobre el funcionamiento de los centros docentes y sobre el cambio educativo. Murphy (1992) ha señalado que lo más significativo del movimiento de las escuelas eficaces no son los factores que han encontrado asociados al buen funcionamiento de las escuelas, sino más bien los principios en los que se sustentan. De acuerdo con este planteamiento, resumió en 4 principios “el legado autentico de las escuelas eficaces”.

La educación de los aprendices: la concepción tradicional de que los estudiantes están determinados por su origen social y su historia educativa previa cambia profundamente. La creencia fundamental es que, en las condiciones adecuadas, todos los alumnos pueden aprender.

Una orientación hacia los resultados: la calidad de la educación se ha definido históricamente por la abundancia de los recursos y por el nivel socioeconómico de los alumnos. La consecuencia de este planteamiento era que los centros con más recursos y situados en mejores zonas geográficas se consideraban los centros de más calidad. Al mismo tiempo se define el éxito no en términos absolutos, sino en relación con el valor añadido que obtienen los alumnos en el proceso educativo.

La necesidad de asumir responsabilidades con los estudiantes: cuando el éxito o el fracaso en la enseñanza se atribuye a factores externos, es difícil que se asuman responsabilidades acerca del valor de los procesos educativos desarrollados y sobre lo que sucede a los estudiantes. El movimiento de las escuelas eficaces ha modificado esta orientación. Los malos resultados académicos no dependen principalmente del origen social de los alumnos o de sus familias sino más bien de las escuelas. La comunidad educativa debe asumir la responsabilidad de sus alumnos.

Atención a la consistencia en la comunidad escolar: se puede afirmar que un porcentaje significativo de las escuelas son organizaciones con escasa cohesión. Lo que se hace en una clase es muy diferente de lo que sucede en otra y es bastante difícil asegurar la coherencia del currículo entre los distintos ciclos, cursos y clases, una de las lecciones firmemente establecidas en la investigación sobre las escuelas eficaces es que las principales instituciones están estrechamente relacionadas estructural, simbólica y culturalmente que las menos efectivas. Ellas actúan más como un todo que como la suma de distintas partes aisladas. Este sentido básico de consistencia y coordinación es el elemento clave que cohesiona los factores de eficacia e impregna a las mejores escuelas.⁷⁴

Los aspectos anteriores posibilitan en primera instancia el planeamiento de algunos ejes de análisis que permiten la construcción y reconstrucción de conceptos de una forma procesal, coherente y sobre todo de un término en particular de la formación docente por lo que para su logro nos remontamos hacia una visión histórica de este fenómeno, al plantear algunos de los antecedentes de la formación docente.

⁷⁴ Educación 2001. Revista de Educación Moderna para una Sociedad Democrática y Justa. Núm 80, enero 2002. Dossier Educativo p. 24

3.2 LA FORMACIÓN DEL DOCENTE COMO UN PROFESIONAL AUTÓNOMO Y REFLEXIVO

De esta manera la formación docente en México comenzó a adquirir especial relevancia en la década de los 70s.

“Los orígenes del proyecto “Estudio Comparativo Y Prospectivo A Nivel Nacional Sobre La Formación Docente ” se encuentran en las actividades desarrolladas por el Centro de Investigaciones y servicios Educativos (CISE), dependencia de la UNAM, que surgió en 1977 a partir de la fusión del Centro de Didáctica (CD) y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME), el cual impulsó de manera relevante la formación docente y la investigación educativa en nuestro país y en el nivel internacional”⁷⁵

La masificación de la enseñanza, las necesidades de capacitar personal especializado para asumir las crecientes tareas educativas; el requerimiento de reestructurar los planes y programas de estudio en las Universidades con el fin de vincularlos con las necesidades del país; la creación de nuevas instituciones, los lineamientos de la política educativa encaminados a estrechar los vínculos entre la educación y el aparato productivo, y los debates en torno al currículum y la formación de profesores que se difundía en algunos países de América Latina, Estados Unidos y Europa, constituyeron algunos elementos esenciales que originaron el surgimiento de programas de formación docente en la mayoría de estas instituciones.

“Para los programas encaminados a la constitución de equipos institucionales de formadores de profesores, desde finales de 1984 y principios de 1985 se contactaron diversas instituciones.

Departamento de Estudios Educativos, asumido posteriormente por el Centro de Estudios sobre la universidad (CESU), de la Coordinación de Humanidades de la UNAM.

⁷⁵ CHECHAIBAR, EDITH Y KURI. Hacia el futuro de la formación docente en educación superior. CESU. P. 259

*Coordinación de Asesoría y Desarrollo Académico (CADA) de la UNAM
Colegio de Bachilleres (en la primera etapa del proyecto)
ENEP-Aragón de la UNAM
Escuela Superior de Economía del IPN
Proyectos Educativos, A.C.”⁷⁶*

Los programas regionales de formación de recursos humanos para la formación de profesores plantean los siguientes objetivos:

“Apoyar la autosuficiencia institucionales educativas participantes, propiciando la creación y/o fortalecimiento de equipos de trabajo que se hagan cargo de los programas institucionales de formación y actualización de profesores y de superación académica...

Contribuir a la profesionalización de la planta docente de las instituciones de Educación Superior, tomando en cuenta las características y particularidades de cada institución y región.

A partir de lo anterior, contribuir al mejoramiento de la calidad de la enseñanza en las instituciones públicas de los estados en proceso de formación docentes.”⁷⁷

Con el propósito de elaborar, desarrollar y sostener dichos programas, se organizaron departamentos de educación y/o actualización de profesores en los centros educativos y se dieron los primeros pasos en la formación (los cuales en muchos casos, coincidieron con la fundación de la propia institución).

En términos generales se puede hablar de tres etapas:

“En la primera, los intentos iniciales se caracterizaron en lo fundamental, por propiciar cursos aislados sobre diversas temáticas como sociología de la educación, psicología de la educación, teorías de aprendizaje, evaluación, instrumentos de medición, técnicas grupales, etc. , y sobre algunos tópicos vinculados a las distintas disciplinas (física, matemáticas, lenguaje, química, biología, historia, etc.).

La ANUIES cumplió un papel rector en esta primera etapa al señalar líneas de trabajo de carácter conceptual y metodológico y al apoyar la realización de las actividades realizadas por las instituciones.

⁷⁶ ZARZAR, CHARUR, CARLOS. Compilador. Formación de Profesores Universitarios. Análisis y Evaluación de Experiencias. México 1988. p. 313.

⁷⁷ Op. Cit. p. 54.

La idea que entonces comenzó a predominar fue la de mejoramiento y eficiencia en el trabajo. Bajo la lógica de que las instituciones educativas preparaban profesionales en un área determinada de conocimientos, más no profesores que los impartiera, se buscó la oportunidad de brindar recursos y talleres esencialmente de carácter pedagógico y algunos de actualización de contenidos que favorecieran el logro de las metas propuestas, es decir, elevar la calidad de la enseñanza.

El auge que comenzó a adquirir la tecnología educativa constituyó una respuesta a la obtención de los propósitos educativos. La influencia de dicha corriente no fue azarosa, estuvo estrechamente vinculada a las pretensiones modernizadoras del sistema educativo y en las innovaciones que se desearon impulsar en la docencia y la planeación educativa.

Ambas perspectivas (de corte político y tecnocrático) posibilitaron la consolidación de departamento y centros de formación. Se ampliaron los recursos y a partir de las experiencias obtenidas se replanteo el trabajo con vistas a una mayor estructuración.

La segunda etapa, entre mediados y finales de la década de los años 70s, las propuestas de formación se fueron transformando en programas estructurados y vinculados estrechamente con la promoción del maestro.

Así, se conformaron programas de formación de docencia, investigación, actualización y producción de material didáctico, y se organizaron cursos diversos. Además se crearon especializaciones y maestrías en la mayoría de las instituciones del país, las cuales pretendían contribuir a mejorar las condiciones escalonarias de los docentes.

La tónica que señaló esta etapa fue la influencia creciente de la tecnología educativa, que si bien se advierte en la elaboración e impartición de los primeros cursos, en ese momento asume una mayor fuerza.

Los trabajos de la ANUIES de la comisión de nuevos métodos de enseñanza y del centro de didáctica comenzaron a conocerse en toda la república e incluso a reproducirse en algunos estados, o a crear los principios. Los programas y libros de sistematización de la enseñanza, los cursos impartidos y las visitas de investigadores y docentes cristalizaron el flujo de esta concepción educativa.

A partir de los planteamientos de dicha corriente teórica se puso esencial énfasis en el desarrollo de habilidades y capacidades para la docencia, en el diseño y evaluación de programas y en la solución de problemas. Con ello, se pretendió que el maestro fuera capaz, entre otras de elaborar objetivos, diseñar actividades de aprendizaje, conocer y aplicar técnicas grupales y confeccionar instrumentos de medición, como elementos fundamentales de su formación, acompañándose – en algunos casos- de marcos teóricos contextuales sobre filosofía o sociología de la educación.

La lógica que subyace en estos planteamientos se puede sintetizar en dos ejes básicos: la eficiencia y el control.

Con estos elementos se sostenía que era necesario formar un profesor responsable, capaz de aplicar o elaborar su propio programa conforme a las metas institucionales, que fuera consistente de sus deberes ciudadanos y modelo ante sus alumnos, que transmitiera los contenidos seleccionados e intentara guiar el aprendizaje y las conductas de los estudiantes.

La tercera etapa, durante la década de los 80s marcó una tendencia de análisis y crítica frente a las posiciones de la tecnología educativa. Diversas instituciones comenzaron a reformar sus programas bajo la idea de redefinir su concepción sobre el aprendizaje, el contenido escolar, los métodos de enseñanza, el papel del maestro y del alumno.⁷⁸

Surgen nuevas propuestas de formación de profesores que tienden hacia la reflexión y el análisis de la práctica docente, uno de ello fue el programa de investigación del CISE que en 1989 elaboró proyectos que aportaron propuestas o alternativas a la problemática de la educación en México. A reconocimiento de la academia, una instancia importante de la discusión de los maestros y al cuestionamiento de la institución escolar como formadora de cuadros profesionales.

Se inicia así un período de mayor reflexión sobre el quehacer educativo y de su ubicación dentro de un marco sociohistórico y científico, aunque se puede señalar que aún en esta etapa permanecen componentes de los dos momentos anteriores, en algunos casos combinados y en otros por separado.

⁷⁸ JARAMILLO, RIOS SALUD SOCORRO. La formación docente y su vinculación con las nuevas tecnologías de la educación en la carrera de Relaciones Internacionales en la ENEP- Aragón.

Tampoco se trata de mostrar una sola visión del mundo y de las cosas sino que es preciso hacer una revisión crítica de las diferentes posturas teóricas y avanzar en la construcción de propuestas que den cuenta del fenómeno a estudiar y se vinculen estrechamente con la realidad social.

“Una de las actividades que se realizaron dentro de esta línea fue la organización del seminario –taller “Formación de Docentes”, al cual asistieron 35 profesores e investigadores de diversas instituciones de educación del país, y que en su mayoría los responsables de sus respectivos centros de formación docente”.⁷⁹

El señalamiento de los tres momentos mencionados describe las tendencias dominantes que han prevalecido en el proceso de formación docente como producto de la política educativa, de los lineamientos que han sido regido a las instituciones de educación básica y media superior y de la influencia ejercida por las reflexiones, discusiones y en el desarrollo del trabajo institucional.

De hecho, si consideramos la realidad como un todo dinámico diverso y contradictorio como una articulación compleja de procesos cuyas significaciones y manifestaciones son producto de la acción de los sujetos y de las relaciones que se establecen entre ellos, tendremos que reconocer que junto a la tendencia dominante, aceptada e impulsada mayoritariamente, se expresaron posiciones y concepciones sobre la formación docente y el quehacer de agentes educativos contrarios al poder hegemónico, situación en que algunos casos y en momentos específicos se impulsó e implantó con gran fuerza en alguna instituciones.

No obstante, también es valido puntualizar que estos proyectos alternativos se sostuvieron esencialmente en el plano político-ideológico o se expresaron en cambios curriculares novedosos por su contenido disciplinario de tipo social. Pero no mantuvieron el mismo carácter en lo referente a la cuestión pedagógica, relegada generalmente a un ámbito de corte tradicional e instrumental.

Es así como se incorporaron a la línea de investigación docentes e investigadores de otras instituciones y dependencias que posteriormente consolidaron y enriquecieron una línea de investigación en la cual, en el año de 1993, se decidió llevar a cabo el proyecto de investigación colectiva e interinstitucional titulado “Estudio Comparativo y Prospecto a Nivel Nacional sobre la Formación Docente”.

⁷⁹ Ibíd. CHECHAIBAR EDITH Y KURI. p. 30

Delimitar y definir el concepto de docencia no es fácil debido a que la imagen del maestro se ha modificado a lo largo de la historia al adquirir un carácter multifacético. La única constante en esta trayectoria histórica es la misión que se le atribuye: la formación del hombre. Sin embargo, esta misión ha sido concebida de diversas maneras, como se infiere de las variadas funciones implicadas en la labor docente. Para analizar esas funciones, conviene hacer una revisión muy general de las concepciones educativas en las cuales se insertan las diversas imágenes del maestro.

A riesgo de parecer demasiado esquemático o reduccionista se proponen tres concepciones de la educación, que si bien se traslapan parcialmente en el tiempo:

Educación Tradicional.

Aunque la educación tradicional inició en la antigüedad, algunos de sus rasgos esenciales persisten todavía en el trabajo de muchos docentes en el ideario de algunas escuelas. Esta concepción se caracteriza por la descarga de todo el peso de la educación en la figura del maestro y se centra en el concepto de enseñanza a la que percibe como un arte y una actividad básicamente intuitiva. El maestro es el depositario del saber, su cargo social es transmitirlo a los jóvenes que se consideraban pasivos, o al menos, preponderantemente receptivo. El maestro es quien sabe y por lo tanto, su misión es llevar a quienes no saben alcanzar el conocimiento. Su labor consiste en encontrar formas de hacer accesible ese conocimiento para las mentes y los espíritus inexpertos. El paradigma más acabado de esta concepción educativa se encuentra plasmado en la Didáctica Magna de Comenio, a pesar de que parezca una concepción obsoleta, ya superada, en realidad muchos de sus principios están vigentes en la actualidad.

Educación Científica

La educación científica tiene sus orígenes en lo que Jesús Palacios ha denominado "la tradición renovadora" de la Escuela Activa y la Escuela Nueva, que cambio el enfoque educativo tomando como centro ya no al maestro, sino al alumno. Vienen a la memoria nombres como Rousseau, Pestalozzi, Froebel, en una primera etapa; Dewey, Montessori, Claparade, Decroly, después; y Cousinet, Freinet y Nelly, más recientemente.

Más tarde, el trabajo de estos pedagogos y educadores se vería enriquecido por los aportes científicos de las teorías psicológicas conductistas y constructivistas, la Teoría de Sistemas, los estudios sobre la comunicación humana, entre otros. La Educación Científica no se centra en la enseñanza, sino en el aprendizaje. El encargo social del maestro deviene entonces, no sólo en transferir información, sino en estimular en el alumno el desarrollo de habilidades de pensamiento.

Los contenidos de la enseñanza ocupan un lugar secundario, para tender principalmente los procesos de adquisición del conocimiento. Gracias a los trabajos teóricos y experimentales de investigadores como Skinner, Auseubel, Piaget, Bruner, entre otros, el docente se convierte en un sistematizador del aprendizaje, su labor consiste en organizar y controlar actividades que favorezcan el logro de conocimientos y habilidades cognitivas, psicomotoras y efectivas, así como en estimular la metacognición del aprendizaje. En esta concepción lo esencial no es enseñar, sino llevar al alumno a “aprender” y más aún, a conseguir que “aprenda a aprender”.

La Tecnología Educativa es el producto más refinado de esta concepción: los recursos didácticos y las estrategias de enseñanza se apoyan en los instrumentos y medios de comunicación más refinados: desde los libros de instrucción programada, hasta las computadoras personales son empleados como auxiliares para favorecer habilidades, destrezas y hábitos para el estudio independiente.

Esta concepción es a tal punto primordial, que permea la mayoría de las políticas educativas y los programas escolares de buena parte del mundo; sin embargo, no ha estado exenta de serios cuestionamientos por parte de otras corrientes pedagógicas, la psicología, la sociología, la antropología social y otras disciplinas académicas y científicas. De estos cuestionamientos se ha desprendido la siguiente concepción educativa.

Educación Crítica

Los advenimientos sociales, políticos y económicos que originaron la división del mundo en grandes bloques geopolíticos de países desarrollados o subdesarrollados, capitalistas o socialistas, etc., así como los acelerados avances científicos y tecnológicos que han favorecido la globalización del planeta, pero generando a su vez grandes problemas ecológicos, éticos, socioeconómicos y culturales, han contribuido también a una crisis de la educación.

La Educación Crítica se expresa en dos enfoques no necesariamente excluyentes: institucional, que enfatiza los fines sociales de la educación y sus instituciones, y otro humanista, que expone el papel de la educación en la forma integral de la persona humana, tanto del educando como del educador. Ambos enfoques tienen en común que se centran en la interrelación docente-alumno y la vinculación con el contexto sociocultural en que ocurre el acto educativo.

El enfoque institucional de esta educación analiza la forma en que la educación puede coadyuvar el progreso social. Un ejemplo son las teorías pedagógicas de orientación socialista, que veían en la educación un instrumento para apuntalar los principios sociopolíticos del régimen, tal es el caso de Makarenko y Gramsci, Freire por su parte atribuye a la educación el fin de liberar al pueblo de la opresión, para que sea capaz de gestar su propio desarrollo y progreso social.

Tanto en el enfoque institucional, como en el humanista, la Educación Crítica contribuye a la labor del maestro la finalidad de formar valores en las nuevas generaciones, junto con la transmisión de conocimientos y el desarrollo de habilidades. El aprendizaje es entendido como la flexibilidad para adaptarse dinámicamente al mundo, y cuando sea necesario. Para actuar con responsabilidad y compromiso en la transformación de la realidad⁸⁰

La formación permanente del profesorado es una necesidad a la que tienen que enfrentarse todas las instituciones si quieren alcanzar altos niveles de calidad. Múltiples estudios se han llevado a cabo en ese campo, la utilidad y relevancia se hace patente en los siguientes apartados que a continuación se presentan.

Considerando los temas escritos en los apartados anteriores y aspectos de la formación del docente como un profesional, autónomo y reflexivo, revisaremos como se lleva a cabo la práctica del docente normalista y que implicaciones curriculares tiene ésta dentro del sistema educativo, así poder diferenciar que no es lo mismo la practica cotidiana del docente que te lleva a una experiencia laboral, a una permanente formación o como le llamamos en este texto a la profesionalización docente.

⁸⁰ Revista de Educación Moderna para una Sociedad Democrática y Justa. Num. 82. marzo 2002.

3.3 LA PRÁCTICA DOCENTE Y SUS IMPLICACIONES CURRICULARES.

La formación y la actualización del profesorado constituyen una preocupación primordial, característica de todos los sistemas educativos, con el fin de perseguir el objetivo máximo de la calidad de la educación.

La formación docente se configura como un subsistema nuclear dentro del sistema educativo, con tal referencia e incidencia sobre éste, que la eficacia y transformación cualitativa del sistema está estrechamente relacionada con la visión, interpretación, capacitación y compromiso de innovación de los profesores.

Resulta ser uno de los puntos clave con los que se enfrenta las reformas de todos los sistemas educativos, pues la formación exige a los implicados en el sistema un conjunto de cualidades y posibilidades que les permitan lograr lo mejor de sí mismos en colaboración con los restantes miembros del centro.

La mayor parte de los sistemas educativos de los países de la región transitan un período de profundas reformas en rigor, una tendencia constatable a escala más amplia. Es una condición de posibilidad nodal de tales reformas la participación activa y creativa del personal docente, con actitudes y competencias específicas. En tal contexto, ha tenido lugar un proceso de formación docente especialmente de aquellos orientados a la formación continua de los docentes en servicio partiendo del supuesto que el mejoramiento de la calidad de la educación requiere nuevo personal y, simultáneamente, nuevas estructuras. Lo uno sin lo otro puede conducir al fracaso. Si sobrevalora la formación de los docentes ya que ella diluye su potencial de cambio si no se articula con los procesos de reforma de alcance institucional, puede convertirse en una función nuclear.

En esta comunicación se propone partir de la reflexión grupal y sistemática acerca de la práctica de gestión educativa; en particular, sobre algunas características relevantes de las concepciones y modelos que les dan fundamento.

Nuestra práctica cotidiana de gestión educativa a nivel magisterial se caracteriza, entre otros elementos, por la urgencia en la adopción de medidas de política; en nuestro caso particular, las referidas al campo de la formación docente. La participación en Seminarios o Talleres ofrecen la expectativa de conocer propuestas concretas, de obtener nuevas ideas prácticas, para poder tomar decisiones que permitan optimizar los recursos crecientemente escasos a la vez que mejorar la calidad y eficiencia de los programas. Se busca que en estas instancias no sean teoricistas sino muy concretas, y muy prácticas.

Sin, embargo en los esquemas prácticos de acción subyacen teorías o implícitas cuando se recomiendan o adoptan tales o cuales estrategias educativas, aunque no siempre seamos conscientes de ellas, específicamente, las políticas de formación docente que se implementan o diseñan y están sustentadas por determinadas teorías, modelo o tendencias (o por originales combinaciones entre ellas) que merecen ser tematizadas, explicitadas, cuestionamientos y revisadas críticamente.

El modelo de formación debe concebirse a partir del tipo de educación que se pretenda dar. Debe tener presente las finalidades a conseguir y las metas a alcanzar. Es decir, si lo que se busca es la eficacia educativa, podemos recurrir a los modelos que desarrollan las características asignadas al profesor eficaz; si pretendemos fomentar la capacidad crítico-reflexiva, se propugnarán modelos de reflexión sobre la práctica; en cambio, si nuestro objetivo es la formación integral, tendremos que recurrir a modelos que doten al profesorado de las capacidades, contenidos y estrategias que les permitan alcanzar estas facetas formativas.⁸¹

Los modelos y tendencias de formación docente predominantes en el contexto iberoamericano en los albores del milenio proporcionan ciertas pistas para responder a esos y otros cuestionamientos claves y nutren con sentidos muy distintos las diversas estrategias tendientes a la profesionalización docente. Aproximándonos a su consideración, veamos como puede concebirse la formación docente, tanto inicial como continua, la práctica docente, la misma profesionalización y las principales dimensiones del quehacer.⁸²

Se entiende por formación, al proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función; en este caso, la docente. Tradicionalmente, se otorgó el monopolio de la misma a la formación inicial. Pero la modelación de las prácticas y del pensamiento, así como la instrumentación de estrategias de acción teórico-profesionales operan desde la trayectoria escolar del futuro docente ya que a través del tránsito por diversos niveles educativos el sujeto interioriza modelos de aprendizaje y rutinas escolares que se actualizan cuando se enfrenta ante situaciones donde debe asumir el rol de profesor.

Asimismo, es sabido que actúa eficientemente la socialización laboral, dado que los docentes principalmente o novatos adquieren en las instituciones educativas las herramientas necesarias para afrontar la complejidad de las prácticas cotidianas.

⁸¹ JARAMILLO, RIOS SALUD SOCORRO. Op Cit. p. 147.

⁸² Las presentes reflexiones asumen aportes de conocidos autores, entre quienes se encuentran los mencionados en las notas siguientes.

Esta afirmación se funda en dos razones: la primera, la formación inicial prevé muchos de los problemas de la práctica diaria; la segunda, los diversos influjos de los ámbitos laborales diluyen, en buena medida, el impacto de la formación inicial.

En tal sentido, las instituciones educativas mismas donde el docente se inserta a trabajar se constituyen también en formadoras, modelando en formas de pensar, percibir y actuar, garantizando la regularidad de las prácticas y su continuidad a través del tiempo. Por ello, nos referimos también muy especialmente a la formación docente continua, la que se lleva a cabo en servicio, a lo largo de toda la carrera, de toda la práctica docente, y debe tomar a esa misma práctica como eje formativo estructurante.

El desarrollo de las profesionales emerge paralelamente a la formalización y especialización del saber que se ha ido dando históricamente en el contexto del mundo moderno. Dicho desarrollo se ha estudiado principalmente desde la sociología funcionalista, cuyo propósito ha sido “construir profesionales” para identificar cuáles son las funciones que cumplen dichos grupos en la sociedad.

Desde esta perspectiva de análisis, según Tenti, “las profesiones constituyen mediaciones entre las necesidades individuales y las necesidades funcionales de la sociedad, y contribuyen a la regulación y al control que permite el buen funcionamiento de la sociedad”⁸³

Dicha práctica docente puede entenderse como una acción institucionalizada, cuya existencia es previa a su asunción por un profesor singular. Frecuentemente se concibe la práctica docente como la acción que se desarrolla en el aula y, dentro de ella, con especial referencia al proceso de enseñar.

Para M.T. Pacheco, “el profesional como figura historizada... es un sujeto de un proceso histórico... que condensa a todo un conjunto de condiciones, procesos y prácticas sociales en general articuladas, por un lado, por la demanda social, y por otro, por un campo de conocimientos estructurando a partir de la demanda. El campo y el profesional que lo representa están sujetos a la incidencia de diversos factores de coyuntura, de posiciones y fuerzas sociales a la que históricamente se enfrenta el campo, y de formas de especialización producidas al interior de éste.”⁸⁴

⁸³ GOMEZ CAMPOS. V.M y TENTI, E. Universidad y Profesiones, Crisis y Alternativas. Miño y Dávila, eds., Buenos Aires, 1989, p. 28

⁸⁴ PACHECO, M.T., “La Institucionalización del Mundo Profesional”, en Díaz Barriga, A y M. T, Pacheco (coords.), Cinco Aproximaciones al Estudio de las Profesiones. Cuadernos de CESU No. 21, México 1990, p. 38

Si bien este es uno de los ejes básicos de la acción docente, el concepto de práctica alcanza también otras dimensiones: la práctica institucional global y sus anexos insoslayables con el conjunto de la práctica social del docente. En este nivel se ubica la potencialidad de la docencia para la transformación social y la democratización de la escuela. El mundo de las prácticas permite revisar los mecanismos capilares de la reproducción social y el papel directo o indirecto del docente crítico en la conformación de los productos sociales de la escuela. En tal sentido, es claro que existe una fuerte interacción entre la práctica docente, institución escolar y contexto ya que la estructura global del puesto de trabajo condiciona las funciones didácticas que se ejercen dentro del mismo.⁸⁵

Se ha analizado asimismo a las profesiones desde hace algunos años, bajo una perspectiva sociopolítica, se estudia a éstas desde muchos de sus ángulos: su surgimiento histórico; la naturaleza de su relación con el Estado; como espacios constituidos en forma estructurada, con posiciones de prestigios y poderes.

Las profesiones se desarrollan en relación con las transformaciones económicas, científico-tecnológicas y sociales. En éstas “los nuevos saberes o contenidos culturales no germinan en un vacío histórico sino que se desarrollan... mediante la negación, el desconocimiento de los saberes y las culturas anteriores” o la apertura de nuevos espacios.⁸⁶

La encomienda social de garantizar eficientes resultados de aprendizaje para todos los alumnos implica eficientes resultados de aprendizaje., implica un aumento real de tareas del docente originando la crónica sensación de sobrecarga de trabajo. Uno de los impactos más significativos de la intensificación en contraposición con aquel mandato es la reducción de calidad, ya que no de la cantidad, de la tarea. En ocasiones, la misma formación en servicio ofrece a los docentes fuera de sus tareas habituales. Por un lado, asumen el rol que les es asignado –aceptando la intensificación como parte de su eventual profesionalización-; por otro, expresan las previsibles resistencias activas o pasivas y las reacciones directas o indirectas a nivel individual y en ámbitos sindicales.⁸⁷

⁸⁵ GIMENO, SACRISTÁN, J., “Profesionalización Docente y Cambio Educativo”. Editorial Buenos Aires 1992. diversos.

⁸⁶ GÓMEZ, CAMPOS, V. M. y TENTI, E, Op. Cit., p.30

⁸⁷ APPPLE, M., maestros y textos. Barcelona. Paidós. 1989.

Por otra parte, existen propuestas que han rechazado en este campo los postulados de aquella sociología de las profesiones, definiendo la profesionalización como "la expresión de la especificidad de la actuación de los profesores en la práctica; es decir, el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes, valores ligados a ellas, que constituyen lo específico de ser profesor".⁸⁸

Este conjunto de cualidades conforman dimensiones del quehacer docente, en las que se definen aspiraciones respecto a la forma de concebir y vivir la actividad, así como de dar contenido concreto a la enseñanza.⁸⁹

1. La obligación moral: el compromiso ético que implica la docencia la sitúa por encima de cualquier obligación contractual que puede establecerse en la definición del empleo. El profesor está obligado al desarrollo, de todos sus alumnos y alumnas.
2. El compromiso con la comunidad: la educación no es un problema de la vida privada de los profesores, sino una ocupación socialmente encomendada y que lo responsabiliza públicamente, aquí, se plantea el conflicto entre la autonomía del docente y su responsabilidad ante la sociedad.
3. La competencia profesional entendida como un dominio de conocimientos, habilidades y técnicas articuladas desde la conciencia del sentido y de la consecuencia de la propia práctica docente. Por ello, la reflexión y análisis de esta constituye un eje estructurante de la formación y profesionalización de los profesores, de acuerdo con los postulados de tendencias hermenéutico-reflexivas.

Existen diversas clasificaciones o proliferación de modelos caracterizados por asumir como notas específicas algunas de las modalidades que caracterizan la formación permanente. Cada modelo teórico de formación articula concepciones acerca de educación, enseñanza, aprendizaje, formación docente y las recíprocas interacciones que las afectan o determinan, permitiendo una visión totalizadora del objeto.⁹⁰ Los distintos modelos, hegemónicos en un determinado momento histórico, no configuran instancias monolíticas o puras, dado que se dan en su interior contradicciones y divergencias; y ellas mismas coexisten, influyéndose recíprocamente. La delimitación y descripción de las concepciones básicas de estos modelos permite comprender, a partir del análisis de sus limitaciones y posibilidades, las funciones y exigencias que se le asignan al docente en cada uno de ellos.

⁸⁸ GIMENO, SACRISTÁN, J., Docencia y Cultura Escolar. Reformas y Modelo Educativo. Buenos Aires 1997.

⁸⁹ CONTRERAS, J. La Autonomía del Profesorado. Morata. Madrid, 1997

⁹⁰ ARREDONDO, M., URIBE, M y WUEST, T., "Notas para un Modelo de Docencia". UNAM 1989

Es posible identificar los siguientes modelos y tendencias (configuraciones institucionalizadas históricamente e incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos).⁹¹

1. El modelo práctico-artesanal concibe a la enseñanza como una actividad artesanal, un oficio que se aprende en el taller. El conocimiento profesional se transmite de generación en generación y es el producto de un largo proceso de adaptación a la escuela y a su función de socialización. “El aprendizaje del conocimiento profesional supone un proceso de inmersión en la cultura de la escuela mediante el cual el futuro docente se socializa dentro de la institución, aceptando la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes”⁹² Se da un neto predominio de la reproducción de conceptos, hábitos, valores de la cultura “legítima”. A nivel de formación, se trata de generar buenos reproductores de los mismos modelos socialmente consagrados. Este modelo propone al docente que imite “modelos”, que transmita la cultura, el pensar, decir y hacer como nuestros mayores.
2. El modelo academicista especifica que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina que enseña. La formación así llamada “pedagógica”- como si no fuera también disciplinaria- pasa a un segundo plano y suele considerarse superficial y hasta innecesaria. “Los conocimientos pedagógicos podrían conseguirse en la experiencia directa en la escuela, dado que cualquier persona con buena formación conseguiría orientar la enseñanza”.⁹³

Plantea una brecha entre el proceso de producción y reproducción del saber, en tanto considera que los contenidos a enseñar son objetivos a transmitir en función de las decisiones de la comunidad de expertos. El docente no necesita el conocimiento experto sino las competencias requeridas para transmitir el guión elaborado por otros, como un locutor hábil. La eventual autonomía se ve como riesgosa, fuente de posibles sesgos.

Este modelo ubica al docente como transmisor de las verdaderas certezas que proporcionan los últimos contenidos científicos de la Academia.

⁹¹ DAVINI, C., La Formación Docente en Cuestión. Paidós. Buenos Aires. Barcelona. México. 1995.

⁹² PEREZ, GÓMEZ, A., “Autonomía Profesional del Docente y Control Democrático”. Morata, Madrid. 1996.

⁹³ LISTÓN, D.P y ZEICHNER, K. Formación del Profesorado y Condiciones Sociales de Escolarización. MADRID Morata. 1993

3. El modelo tecnicista-eficientista apunta a tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. El profesor es esencialmente un técnico: su labor consiste en bajar a la práctica, de manera simplificada, el curriculum prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos.⁹⁴ El docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión, está subordinado, no sólo al científico de la disciplina, sino también al pedagogo y al psicólogo. El tecnicista sueña con el docente de la racionalidad técnica, que planifica los previsibles pasos del proceso de enseñanza y aprendizaje y baja los paquetes instruccionales con términos seguros para garantizar el logro eficiente de los objetivos.
4. El modelo hermenéutico- reflexivo supone a la enseñanza como una actividad compleja, en un ecosistema inestable, sobreterminada por el contexto – espacio temporal y sociopolítico- y encargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas.⁹⁵ El docente debe enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar. Vincula lo emocional con la indagación teórica. Se construye personal y colectivamente:

Parte de las situaciones concretas (personales, grupales, institucionales, sociopolíticas) que intenta reflexionar y comprender con herramientas conceptuales y vuelve a la práctica para modificarla. Se dialoga con la situación interpretándola, tanto con los propios supuestos teóricos y prácticos como con otros sujetos reales y virtuales (autores, colegas, alumnos, autoridades). Sus textos son “pre-textos”, que posibilitan y generan conocimientos nuevos para interpretar y comprender la especificidad de cada situación original, que también se transforma. Se llega a sí a un conocimiento experto, el mejor disponible para dar cuenta que aquella práctica, ahora ya enriquecida y modificada; posible portadora de eventuales alternativas, de un nuevo dinamismo transformador. Sin embargo, también coincidimos con los autores que señalan la posible parcialidad, relatividad, provisoriedad, los eventuales riesgos, dilemas e incertidumbre que conlleva a un conocimiento práctico así producido.

⁹⁴ DAVINI, C., Op. Cit.

⁹⁵ PÉREZ GOMEZ, A., Op. Cit.

El hermenéutico-reflexivo pretende formar un docente comprometido con sólidos valores (no neutro) y con competencias polivalentes. Un docente abierto, capaz de:

- ❖ Partir de la práctica como eje estructurante, en tanto institucional, comunitaria y social.
- ❖ Problematizar, explicitar y debatir desde la biografía escolar previa hasta las situaciones cotidianas, las creencias, las rutinas, las resistencias y las relaciones sociales, los proyectos; así como los contenidos, los métodos y las técnicas.
- ❖ Reconstruir la unidad y complejidad de la propia existencia docente contextualizada, con sus implicaciones emocionales, intelectuales, relacionales y prospectivas.
- ❖ Compartir la reflexión personal crítica en ámbitos grupales contenedores con coordinación operativa para posibilitar cambios actitudinales.
- ❖ Propiciar imprescindibles espacios de investigación cualitativa y con participación protagónica de los docentes, utilizando métodos diversos, entre ellos resultan muy valiosos los etnográficos; tales como cartas, bitácoras personales, diarios de campos, testimonios orales, casos reales o simulados, documentales.

En síntesis la labor que debe realizar el maestro se vuelve más compleja y exigente ya que la figura del docente alcanza gran relevancia y se caracteriza por ser uno de los profesionales a los que se le demanda el desempeño de las tareas y funciones más diversas, junto con un perfil personal académico y pedagógico que, en principio se puede considerar inabordable.

Por lo tanto, parece claramente justificado el importante papel a desempeñar por el profesor en la sociedad del siglo XXI, dada la trascendencia de su tarea en la formación de los cuadros dirigentes del futuro. De ahí la proliferación de trabajos y estudios de diversa índole, relacionados con esta figura tan relevante en el contexto social.

La empatía, la comunicación, la comprensión global de las situaciones como base de la práctica profesional y la autorreflexión son algunos de los rasgos relevantes que definen la nueva imagen del profesor, en el siguiente apartado se verá la necesidad que existe de formar profesionales competentes, responsables y comprometidos con su labor social y ética.

3.4. LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE, REALIDAD O CONSTRUCCIÓN SOCIAL.

El formar un profesional competente, responsable y comprometido con el desarrollo social, significa trascender el estrecho esquema de que un buen profesional es aquel que posee los conocimientos y habilidades que le permiten desempeñarse con éxito en la profesión y sustituirlo por una concepción más amplia y humana del profesional entendido como un sujeto que orienta su actuación con independencia y creatividad sobre la base de una sólida motivación profesional que le permite perseverar en la búsqueda de soluciones a los problemas profesionales auxiliado por sus conocimientos y habilidades a la formación integral de la personalidad del estudiante, de la concepción del estudiante como objeto de la formación profesional.

El desarrollo de los profesionales emerge paralelamente a la formalización y especialización del saber que se ha ido dando históricamente en el contexto del mundo moderno, así como coyunturalmente con hechos históricos o necesidades sociales.

Dicho desarrollo se ha estudiado principalmente desde la sociología funcionalista, cuyo propósito ha sido “construir profesionales” para identificar cuáles son las funciones que cumplan dichos grupos en la sociedad.

De esta posición teórica, en estudios empíricos desarrollados sobre profesiones concretas se ha analizado que éstas en la realidad no cumplen con la tipificación ideal del profesional emergido del funcionalismo, es decir, la neutralidad y universalismo de la práctica profesional, el consenso dado en las comunidades profesionales.

Así en los años 50 y 60 se concibe una profesión como la ocupación que “requiere conocimiento especializado, una capacitación educativa de alto nivel, sobre el contenido del trabajo, autoorganización y autorregulación, altruismo, espíritu de servicio a la comunidad y elevadas normas éticas”.⁹⁶

Estas explicaciones no han logrado “capturar los elementos constitutivos reales de los campos profesionales”. Son valiosos por la información que arrojan, aunque su interpretación no sea siempre satisfactoria.⁹⁷

⁹⁶ CLEAVES, P.S., Las Profesiones y el Estado: El caso de México. Jornadas no. 107, el colegio de México. México, 1985, p. 33

⁹⁷ *Ibíd.* p. 28,29

Una categoría alternativa clave fue, como se ha indicado, la de profesionalización de la docencia. No obstante, posee algunos significados nodales distinguibles. No sólo apunta al rebasamiento de la improvisación docente y, por ende, de un ejercicio profesional empírico y reproductor de una pedagogía tradicional. No se limita a postular la formación del personal académico en aspectos científicos y técnicos de la educación y de las disciplinas específicas correspondientes. También suele aludir a un ensanchamiento del espectro de funciones de los profesores más allá del aula, hacia la institución y la sociedad; y a una mayor conciencia y responsabilidad social. La categoría tiende a recuperar la complejidad del hecho educativo y de la docencia, irreductible a la didáctica e incluso, se articula con un esfuerzo de sistematización teórica alternativa al paradigma tecnológico entonces dominante.⁹⁸

En la década de los 70s se profundizaron ciertos cambios sustantivos en la estructura ocupacional y en la identidad profesional de la docencia. Emergió la universidad de masas y, por ende, se produjo un proceso correlativo de masificación de la docencia, tendencia que se acentuó y consolidó en los 80s.⁹⁹ Despuntaba, una profesión emergente: la del docente, el profesional de la docencia, salarizado. Rollin Kent opina que:

No puede haber duda, en suma, de que uno de los hechos más relevantes del proceso reciente de la educación en el país es la constitución de un mercado académico, el cual tiene repercusiones importantes no sólo para el propio funcionamiento sino también para las relaciones prevalecientes en el conjunto de las profesiones en virtud, sobre todo del poder certificador que los académicos tiene sobre éstas.¹⁰⁰

En este contexto surgió el ideal de la profesionalización de la docencia. En consecuencia, el concepto de profesionalización es una construcción condicionada socialmente, e históricamente situada.¹⁰¹

No obstante, los diseños de formación- correspondientes a aquel ideal tuvieron poco en cuenta las formas concretas que asumía el ejercicio docente en la nueva situación de masificación. El desempeño del rol no constituyó un foco de interés ni un eje estructurante de las ofertas de formación. Si se percibía, más, la perduración de una docencia tradicional y, a la vez, improvisada. No se atendían las principales notas distintivas del ejercicio del rol de masas: la rutinización, la tendencia de la burocratización, la devaluación de la imagen pública del profesor, la autodesvalorización, el debilitamiento del vínculo formativo con sus estudiantes,

⁹⁸ ARREDONDO, MARTINIANO, URIBE ORTEGA MARTA Y WUEST SILVA TERESA. "Notas para un Modelo de Docencia", en perfiles educativos, no. 3, 1979, UNAM, México.

⁹⁹ KENT SERNA, ROLLIN. "Las vicisitudes de una azarosa profesionalización", en crítica no. 28, 1986

¹⁰⁰ KENT SERNA, ROLLIN op. Cit., s/p

¹⁰¹ SACRISTÁN, J. GIMENO. "Profesionalización docente y cambio educativo". mimeo, Universidad de Valencia, abril 1988

el aislamiento y la habitual descalificación en las profesiones de origen, entre otras. Al respecto, María Esther Aguirre cree que:

Hacia los años 80s nos encontramos frente a un docente que se profesionaliza en la docencia y se des-profesionaliza en su específico campo disciplinario y que, frente a las reformas académicas esperadas en la década anterior, se enfrenta a la persistencia de las prácticas educativas propias de la institución tradicional, totalmente desfasadas de la actual universidad masificada.¹⁰²

Por ende, el análisis crítico del desempeño histórico concreto del rol docente asoma como un imperativo en programas de formación que, superando deficiencias previas, busquen enraizarse en las transformaciones ocupacionales y de identidad creadas por la masificación universitaria.

Es indudable la necesidad, de mayores rigores académicos y también de impulsar a las universidades como centros de investigación científica integrados con la docencia. En este contexto, la noción de profesionalización de la docencia merece ser conservada y reelaborada. Continúa siendo válido el ideal original de un mayor rigor científico y técnico, también en el campo pedagógico, que permita trascender la desprofesionalización y el carácter semiprofesional e improvisado en el desempeño del cuerpo de profesores. Tampoco se trata de recaer, imperceptiblemente en un paradigma neoteocrático.¹⁰³ En cambio, se ha de promover una práctica profesional alternativa, que supere el ejercicio docente propio de la universidad de las masas. Así, la idea del protagonismo docente es una contribución valiosa de la modernización precedente, de ser rescatada. Sólo que ahora es preciso redefinir su "perfil". El profesor puede ser pensado como un intelectual crítico, que necesita ser instrumentado para indagar su desempeño docente y su propia práctica, para el diagnóstico de problemas prioritarios y el diseño de alternativas.

Independiente de que la comprensión de la educación como factor condicionante del desarrollo humano está presente desde el pensamiento pedagógico pre-científico, en el decursar de la pedagogía como ciencia se observan distintos enfoques o tendencias que abordan de manera diferente la educación del ser humano y por tanto las concepciones acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje y del rol del profesor y el estudiante en la dirección de dichos procesos.

¹⁰² AGUIRRE LORA, Ma. ESTHER. Op. Cit. p.17

¹⁰³ GILLY, ADOLFO. Nuestra caída en la modernidad. Joan Boldó Climent, México 1988

Para la Pedagogía Tradicional como tendencia del pensamiento pedagógico que comienza a gestarse en el siglo XVIII con el surgimiento de la escuela como institución y que alcanza su apogeo con el advenimiento de la pedagogía como ciencia en el siglo XIX, los contenidos de enseñanza constituyen los conocimientos y valores acumulados por la humanidad y transmitidos por el maestro como verdades absolutas desvinculadas del contexto social e histórico en el que vive el alumno. El método de enseñanza es eminentemente expositivo, la evaluación del aprendizaje es reproductiva, centrada en la calificación del resultado, la relación profesor-alumno es autoritaria, se fundamenta en la concepción del alumno como receptor de información, como objeto de conocimiento. Independientemente de las virtudes de la Pedagogía Tradicional que logra la institucionalización de la enseñanza en la escuela y en la figura del maestro como conductor del aprendizaje de los alumnos con orden, rigor y disciplina, es necesario preguntarse ¿puede la escuela tradicional propiciar la formación del hombre que hoy demanda la sociedad, reflexivo, crítico, independiente flexible, creativo y autónomo, que logre convertirse en un sujeto de su desarrollo personal y profesional? Por supuesto que no; ya que ante las insuficiencias de esta pedagogía en su contribución al desarrollo pleno del hombre surgen en el decurso del siglo XX, alternativas pedagógicas que desde diferentes ángulos abordan con una óptica científica el fenómeno educativo.

La escuela Nueva, que desplaza el centro de atención de la enseñanza y el profesor al estudiante y sus necesidades de aprendizaje, la Pedagogía Operativa de J. Piaget que dio origen a los enfoques constructivistas que centran la atención en los mecanismos psicológicos del aprendizaje, la pedagogía no directiva de C. Rogers que aboga por el reconocimiento del estudiante como persona que aprende, la Pedagogía Liberadora de P. Freire que aboga por la educación dialógica, participativa y el carácter problematizador y comprometido de la enseñanza como el contexto sociohistórico en que tiene lugar, el Enfoque Histórico, Cultural de L.S Vigotsky que enfatiza el carácter desarrollador de la enseñanza y la función orientadora del profesor en el diseño de situaciones sociales de aprendizaje que conduce al estudiante a su crecimiento como ser humano.¹⁰⁴

Todas estas tendencias, entre otras, intentan desde diferentes ángulos la búsqueda de una explicación científica a la educación del hombre que permita comprender su formación y desarrollo como sujeto de la vida social.

¹⁰⁴ CEPES (2000). "Las Tendencias Pedagógicas en la realidad Educativa Actual.", editora universitaria. Tarija, Bolivia.

El decursar del pensamiento pedagógico en el siglo XX se caracteriza por la lucha contra el dogmatismo en la enseñanza, el aprendizaje memorístico y se dirige al rescate del alumno como sujeto de aprendizaje y al reconocimiento de sus potencialidades creativas desarrollables en un proceso de aprendizaje basado en la aceptación, el reconocimiento y el respeto mutuo en las relaciones profesor-alumno.

El desarrollo pleno del hombre, objeto esencial de la educación no es posible en una enseñanza que privilegia la estimulación de las capacidades intelectuales al margen y en detrimento, de la educación de sentimientos y valores, que concibe la teoría desvinculada de la práctica, que otorga al profesor un papel hegemónico y absoluto en la dirección del proceso de enseñanza y al estudiante la condición de objeto receptor pasivo en el proceso de aprendizaje.

En un proceso de aprendizaje, dirigido al desarrollo pleno del hombre los contenidos de enseñanza se relacionan tanto con la formación y desarrollo de conocimientos y habilidades como de valores y motivos de actuación rompiendo la falsa dicotomía existente en la Pedagogía Tradicional entre lo instructivo y lo educativo, entre lo curricular y lo extracurricular. Los métodos de enseñanza son eminentemente grupales y participativos, dirigidos al desarrollo de la capacidad reflexiva del estudiante, de la iniciativa, flexibilidad y creatividad en la búsqueda de soluciones a los problemas de aprendizaje y sobre todo a la responsabilidad e independencia en su actuación. La evaluación cumple una función educativa en tanto centra su atención en el decursar del proceso de aprendizaje y en las vías para el desarrollo de las potencialidades del estudiante.

En la Conferencia Mundial sobre la Educación en el siglo XXI referida anteriormente, en relación con la mejora de la calidad de la enseñanza en los centros universitarios y la necesidad de la capacitación del personal docente se plantea:¹⁰⁵

“Las instituciones educativas deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas, buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales”.

¹⁰⁵ GONZÁLEZ MAURA VIVIANA. Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Formación de Profesores. Universidad Federal de Santa María Río Grande del Sur de Brasil. Abril 2000

“Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras para los docentes de la educación básica, que debería ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, no a ser, únicamente, pozas de ciencia. Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación personal, que estimulen la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje, y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza”.

Una de las vías esenciales para la capacitación del docente en su preparación pedagógica para enfrentar los retos que impone a la Educación el nuevo milenio lo construye la investigación-acción en su modalidad de investigación colaborativa. Pine (1981), Blández, J, (1996).

La investigación-acción se desarrolla cada vez con más fuerza en el ámbito de la educación toda vez que constituye una vía excelente para eliminar la dicotomía teoría-práctica y sujeto-objeto de la investigación, característica de la investigación tradicional en el campo de la educación.

La investigación-acción-colaborativa como modalidad de investigación-acción surge como una alternativa de desarrollo profesional de los docentes a través de la investigación y en la actualidad se trabaja en diferentes niveles de enseñanza.

Posibilita formar a los docentes en la metodología de la investigación-acción como una vía para la mejora de su práctica educativa a través de la cual los docentes, bajo la orientación de un especialista o docente de mayor experiencia en el trabajo con esta metodología, va transitando gradualmente hacia mayores niveles de participación y protagonismo en la planificación, ejecución y evaluación de estrategias educativas en el proceso de aprendizaje.

Según Pine (1984): “Los profesores que participan en procesos de investigación-acción colaborativa se convierten en agentes de su propio cambio. Los profesores pueden utilizar esta investigación para su crecimiento personal y profesional desarrollando habilidades y competencia con las que enriquecen su capacidad para resolver problemas y mejorar la práctica docente”.

Acerca de las posibilidades que ofrece esta investigación-acción para el desarrollo de un profesional crítico, reflexivo y comprometido con la mejora de su práctica dice Blández, J. expresa "a diferencia de otros métodos de investigación en los que el camino ya está determinado, en éste hay que ir construyendo su trayectoria y la reflexión es la herramienta fundamental que guía nuestras decisiones y actuaciones, formando docentes más críticos y reflexivos"... podemos decir que la investigación-acción invita al profesorado a reflexionar sobre su propia práctica, introduciendo una serie de cambios con el fin de mejorarla."¹⁰⁶

Por lo consiguiente el sistema educativo se ha caracterizado durante muchos años por ser globalmente rutinario, con enfoques de innovación aislados que no llegan a permear la vida cotidiana del sistema: esa es la realidad de América Latina. Pero esa innovación, cuando, llega, no lo hace como consecuencia del funcionamiento del sistema. El sistema no produce propuestas de innovación que se aplican como resultados de un proceso de análisis, evaluación crítica y propuesta. Errantemente aparecen innovaciones que no están relacionadas con la formación de los docentes.

Ser un docente desde una concepción humanista de la educación, significa, no sólo ser un conocedor de la ciencia que explica (física, matemáticas, etc.) sino también de los contenidos teóricos y metodológicos de la psicología, la pedagogía y la investigación educativa contemporáneas que los capacite para diseñar en sus disciplinas un proceso de enseñanza-aprendizaje potenciador del desarrollo de la personalidad del estudiante. A su vez todo proceso de formación docente conlleva en forma explícita o implícita la intención de innovar, aunque sea en su forma menos radical, y se plantee la formación sólo como actualización.

Busca cuestionar y cambiar formas de trabajo calificadas como obsoletas, abrirse a nuevas experiencias, mirar el propio hacer con la intención de cambio.

Esta intención precede a la acción formativa y los conflictos que a menudo aparecen en los espacios de formación docente que suelen calificarse en forma rápida como resistencia al cambio.

Resulta interesante analizar los esfuerzos que se han hecho para dar respuesta a los retos que plantean las necesidades en los distintos niveles educativos ante el vertiginoso crecimientos del conocimiento y la tecnología; donde la actualización docente se constituye como una ardua tarea, no obstante, actualmente se han implementado múltiples estrategias, entre ellas la creación de

¹⁰⁶ BLADEZ, J. (1996) "La Investigación-Acción, un reto para el profesorado". INDE. Publicaciones .Barcelona, España.

Centro de Maestros como espacios donde se renuevan conocimientos y competencias didácticas que generen procesos formativos a fin de impactar en la formación de sus educandos.

Comprender el contexto político, cultural, social y económico que subyace a dichas necesidades frente a los procesos de globalización, permite tomar conciencia de la importancia y trascendencia que posee el desempeño académico, estando seguros de que aquellos docentes comprometidos con su quehacer profesional sigan respondiendo con dedicación en los procesos y acciones que garanticen su constante formación y actualización, aprovechando de esta manera, lo que las instituciones les brindan, así como desarrollando capacidades que les permitan ir brindando nuevos senderos.

Así sucesivamente las reformas educativas de la década de 1990 se realizaron sobre la base de un consenso acerca de la necesidad de producir cambios en los sistemas educativos. En todos los casos se sostiene que la renovación educativa juega un rol estratégico en el desarrollo de posibilidades de crecimiento económico, en la superación de la pobreza; y, en consecuencia, los esfuerzos nacionales por mejorar la calidad de vida, las posibilidades futuras de inserción laboral y los factores de la competitividad, también se juegan en las escuelas. Es en este sentido que existió un contexto favorable a las reformas y un relativo consenso sobre las políticas más adecuadas para introducir cambios, que plasmados en los documentos son viables para cambiar el rumbo de la educación.

Las transformaciones profundas a las que asistimos y que afectan directamente al personal docente imponen la necesidad de enfrentar el desafío. Partiendo de esta situación se analizan los problemas y estrategias de acción siguiendo la secuencia a través de la cual se construye un docente.

Partiendo de la elección de la carrera, es una realidad generalizada que la enseñanza es un actividad poco atrayente desde el punto de vista social, que la profesión docente no atrae a los mejores estudiantes y que constituye una actividad transitoria en el proceso de búsqueda de otros empleos más prestigiosos.

En segundo lugar, en la formación inicial del docente, el problema más importante es la separación entre la formación y el desempeño. Los programas de formación docente suelen estar muy alejados de los problemas con que un docente se enfrenta en su trabajo, y, en particular, aquellos que se desempeñan en las tareas más pobres.

Por último la secuencia a través de la cual se construye un docente es el desempeño profesional mismo se pueden identificar cuatro tipos de problemas:

El acceso a los primeros puestos de trabajo que generalmente son los más difíciles justamente allí donde se requeriría una mayor experiencia. Los jóvenes tratan de abandonarlos rápidamente en busca de mejores condiciones laborales, y esto trae aparejada una altísima rotación en zonas donde sufren las tasas más altas de repetición y fracaso escolar.

Los diagnósticos coinciden en resaltar el individualismo con que el docente realiza su tarea. Frente al estímulo de una mayor autonomía institucional, las líneas de acción para el futuro se basan en la propuesta del trabajo en equipo. Se debe entender a la docencia como un profesionalismo colectivo, pero no hay aún suficientes oportunidades ni suficiente aliento para que los docentes trabajen en equipo, aprendan los unos de los otros y mejoren su saber hacer como comunidad.

La carrera profesional dentro de la docencia es muy limitada. En general, la docencia es una carrera con muy poca movilidad: la única forma de promoción es pasar del aula a la administración. El eje de la movilidad es la antigüedad, la preparación profesional, en fin los rubros que califica Carrera Magisterial que determina los incrementos en los salarios.

La participación en las decisiones supone que la educación como tarea de todos debe ser una responsabilidad comprendida. Pero se cierre el riesgo de que se transforme en una des-responsabilización colectiva. Participar en las decisiones para acordar, redefinir los contratos, concertar acuerdos, no necesariamente significa uniformidad de criterios, ausencia de tensiones o de conflictos y tampoco existe hoy una apertura democrática en esos espacios.

La mayoría de los programas de mejoramiento de la calidad y la equidad incluyen programas de formación, perfeccionamiento y actualización docente; entre las prioridades en la implementación de políticas. Se considera necesario recalcar que:

- ❖ Es básico el proceso de Formación Actualización del maestro en servicio mediante programas que son parte constitutiva de las reformas en curso.
- ❖ Sin embargo, toda política de formación en el servicio debe garantizar un mínimo nivel de posibilidades de formación a todos los docentes.
- ❖ La formación en el servicio debe organizarse principalmente a nivel de los establecimientos escolares, en equipos y con la participación activa de los propios docentes en la definición del programa.
- ❖ La formación durante el ejercicio profesional debe también desarrollarse por medio de servicios de apoyo profesional, concebidos como centros de ayuda para la solución de problemas y a los cuales deben tener acceso todos los docentes.
- ❖ Debe acordarse una prioridad particular a la formación en el servicio y a la educación de quienes participan en la gestión, la supervisión, y la evaluación de los profesores, a fin de que no sólo puedan desempeñar una función administrativa o de control, sino también prestar servicios de orientación pedagógica.

De esta manera los Centros de Maestros surgen como una estrategia en 1995, para llevar a los maestros de educación básica en servicio un espacio propio para su permanente actualización.

El Programa Nacional para la Actualización Docente Permanente de los Maestros de Educación Básica en servicio (PRONAP), es el resultado de la experiencia que en materia de actualización ha acumulado la SEP y las autoridades educativas estatales. El PRONAP recoge y resume de manera reflexiva y crítica dichas aportaciones, en particular las obtenidas de las experiencias nacionales más cercanas: El Programa Emergente de Actualización del Magisterio (PEAM); ambos coadyuvaron a generalizar la convicción de que la actualización de maestros debe ser un servicio educativo permanente; además su operación por las entidades federativas permitió la especialización de grupos de maestros en la formación de sus compañeros en servicio, algunos de los cuales forman parte de los equipos que dan vida al PRONAP.

Finalmente lo importante que aquí interesa, es: a) que la profesionalización de los profesores, definida e indica como aquí se ha hecho (a través de procesos, de perfeccionamiento permanentes, etc.), no puede menos de elevar sistemáticamente la calidad de la educación; b) que, cuando en este contexto hablamos de “calidad de enseñanza”, nos estamos refiriendo a una enseñanza que instrumenta o sirve a una educación definida, c) que esta instrumentación no es

posible entenderla según el modelo tecnológico clásico, de corte mecanicista: no se trata de una enseñanza de cualquier tipo, que al final, después de impartida, produciría algo distinto de ella; por lo contrario se trata de una enseñanza de calidad, porque conlleva, ya en el proceso, la calidad que se desea ver en el producto terminal, “el alumno educado”, porque “bien enseñado”.

La profesionalización de la enseñanza constituye la mejor estrategia para mejorar los resultados de la educación, así como las condiciones laborales de los profesores.

El entrenamiento antes y durante el ejercicio de la actividad profesional deberá ser modificado en profundidad para lograr un dominio sobre distintas estrategias educacionales, adaptadas a las cambiantes situaciones de aprendizaje. Ello exige potenciar el trabajo en equipo de los profesores.

De esta manera la labor del docente va más allá de la simple transmisión de conocimientos, su compromiso contempla también fomentar conductas y valores dirigidos a la mejora de la convivencia, en este sentido aumentar su capacidad de reacción ante las diversas situaciones con las que se encontrará dentro del aula y con la comunidad escolar, de esta manera nuestra propuesta es lograr que el docente reflexione y lleve a la práctica los saberes propios de su profesión y decida que tipo de práctica es la más apropiada en cada momento de su clase, la cual se aborda en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO IV. PROPUESTA PEDAGÓGICA EN BÚSQUEDA DE LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

4.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

La necesidad de la formación en los docentes es un grito de auxilio, en nuestros días, no se puede seguir con una metodología que se uso en antaño, ya que los signos de los tiempos exigen cada día una mayor preparación para hacer frente al nuevo milenio.

Permanecemos con una enseñanza que no ayuda a los alumnos a reflexionar, a ponerse a pensar en el sentido de la vida, sino sólo a recibir conocimientos que en muchas ocasiones no los asimilan, solamente los toman como un requisito para seguir acrecentando en el nivel de estudios.

La figura del educador debe ser una presencia que esté preparada y que sepa reconocer sus límites, y que sé de la oportunidad de auto-formarse para ser cada vez mejor y poder llegar así al fin de la educación.

Es evidente que el estudiante no constituye el conocimiento en solitario, sino gracias a la medición de los otros y el contexto cultural particular de la importancia que tiene en el aprendizaje las representaciones y actuaciones del docente.

Uno de los roles del docente es favorecer en el educando el desarrollo y mantenimiento de una serie de estrategias cognitivas a través de situaciones de experiencia interpersonal e instruccional.

El propósito central de la intervención educativa es que los alumnos se conviertan en aprendices exitosos, así como pensadores críticos y planificadores activos de su propio aprendizaje.

Así mismo, la reflexión sobre la problemática docente debe estar orientada a la generación de un conocimiento didáctico integrador y de una propuesta para la acción que trascienda el análisis crítico y teórico.

Schon resalta: "la enseñanza a través de la reflexión en la acción, manifiesta que el diálogo entre docente y el alumno es condición básica para un aprendizaje práctico y reflexivo".

La interacción docente-alumno se manifiesta en la reflexión de la acción, pues el alumno reflexiona acerca de lo que oye decir o ve hacer frente al docente, y reflexiona también sobre su propia ejecución.

La práctica reflexiva debe llevarnos a formar educadores capaces y competentes para articular la racionalidad técnica propia de nuestro campo con una ética transformadora, que promueva más autonomía y libertades creadoras en los mismos educadores.

Frente al cambio común y a la expansión existente de los servicios de enseñanza impulsados, se hace más urgente una interacción en materia de formación y capacitación de los docentes.

Con referencia a este tema se observa que el problema de fondo es la falta de un sistema de formación, ya que dicha formación docente debe estar basada en una propuesta práctica reflexiva que sustente una visión prospectiva en la formación integral del ser humano, esto implica un cambio que mire a profesionalizar y estimular su desarrollo en armonía con las exigencias de formación integral (en un todo) del individuo.

4.2 HIPÓTESIS.

Partiendo del problema de nuestra investigación exploratoria realizamos una formulación hipotética que se expresaría de la siguiente forma:

En la medida que la formación académica y la práctica profesional del normalista de educación básica, tenga relación congruente y equilibrada, se podrá inferir un desarrollo profesional – laboral óptimo y constante, así mismo se podrá obtener una educación más eficaz de acuerdo a las necesidades que manifieste la institución en la que se esté desarrollando profesionalmente el normalista como docente.

4.3 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO

Para abordar la investigación del presente trabajo y defender la propuesta que será planteada, es necesario partir de una metodología que sirve de eje articulador, de tal suerte que nos llevará a ver la realidad que no se ve, que se esconde o mejor aún que se quiere ocultar.

La metodología es una parte importante dentro de la investigación, ya que es el esqueleto que va articular los conocimientos que se van generando; al retomar a la metodología como una guía o una forma de definir procedimientos dentro de nuestra investigación, la vamos a interpretar como elementos que participan en la formación de conocimientos, determinada en lo real, en donde se sientan bases teóricas, metódicas, técnicas y epistemológicas que puedan dar pauta a la construcción e interpretación de la realidad.

“No puede hablarse de una metodología única, abstracta ni infalible sino de una metodología que se construye alrededor de las finalidades de una investigación”.¹⁰⁷ Y “siempre llevará la marca personal del investigador”.¹⁰⁸

Por lo anterior, para poder estructurar la presente investigación es necesario plasmar de forma general la problemática de la formación docente, que repercute de forma directa en su formación-acción, es decir; buscando un conducto que nos lleve a una nueva forma de abordar la realidad que se vive dentro del aula.

Por lo anterior es necesario señalar que “la investigación es un proceso que se inicia con el planteamiento del problema que requiere solución, y para encontrarla el experto social tiene que construir un diseño de investigación que le permita llegar a descubrir, explicar y si es posible, predecir probabilísticamente determinadas situaciones, así como los efectos que en el proceso social va a tener la solución aportada”.¹⁰⁹

¹⁰⁷ ESPINOZA MONTES, ÁNGEL. Construcción y Elaboración del Proyecto de Tesis. Cuadernos de la ENEP-ARAGÓN, UNAM. p.75

¹⁰⁸ DÁVILA ALDAS FRANCISCO. Teoría, Ciencia y Metodología en la Era de la Modernidad. Ed. Fontamara. México, 1996. p. 229

¹⁰⁹ ROJAS SORIANO, RAÚL. Guía para realizar Investigaciones Sociales UNAM. México, 1981. p. 29-31

Antes de continuar es importante distinguir el tipo de investigación que aquí se llevará a cabo, en este caso, optamos por la investigación documental-exploratoria. Considerada como "la que recurre a las fuentes históricas, monografías, información estadística (censos, estadísticas vitales) y a todos aquellos documentos que existen sobre el tema para efectuar el análisis del problema. Así mismo esta investigación tiene como propósito el recabar información para reconocer, ubicar y definir problemas; fundamentar hipótesis, recoger ideas o sugerencias que permitan afinar la metodología, depurar estrategias, etc., para formular con mayor exactitud el esquema de investigación definitivo".¹¹⁰

Hemos de dejar claro, que la presente investigación tiene que llevarnos a una construcción de la realidad, haciendo hincapié que la teoría es el lente que observa a la realidad y la construye; aunque hay una teoría que puede leer totalmente la realidad.

El bosquejo de esta realidad, se llevará a la práctica a través de la interpretación de la formación docente dentro de la Escuela Normal de Educación Primaria, ubicada en la Colonia Santa María la Rivera, nuestra muestra de población es de maestros que laboran en dicha institución y por otro lado tomaremos a alumnos que están inscritos en el último semestre de la carrera, por ser estos los más idóneos para la muestra, pues se supone que ya tienen la mayoría de los fundamentos teóricos y metodológicos, para realizar su labor como docentes, cabe señalar que a estos alumnos los tomaremos al azar, de cuatro grupos que existen en el turno vespertino.

Efectuando esta fase, procederemos a la selección de los métodos la adecuación de las técnicas y al diseño de los instrumentos, que nos permitan recolectar la información válida y confiable para probar la hipótesis, y obtener un conocimiento objetivo y completo del fenómeno que se investiga.

"Obedeciendo a su origen, la información se clasifica en primaria y secundaria: la primera es aquella que el investigador obtiene directamente mediante cuestionamientos, cédulas de entrevista, guías de investigación, observación ordinaria y participante, etc. La segunda se refiere a la que se extrae de fuentes documentales (censos, estadísticas virtuales), empleando fichas de trabajo o mediante cuadros estadísticos. La información secundaria, según el caso, puede complementar a la primera o servir de base para efectuar el análisis del problema"¹¹¹

¹¹⁰ Ibíd. p. 31

¹¹¹ Ibíd. p. 31

Por lo anterior, es necesario señalar que la Técnica que utilizaremos para nuestra recolección de información será la encuesta y el instrumento que emplearemos para levantar la encuesta será el cuestionario.

Utilizaremos la encuesta y el cuestionario debido que la Técnica de la encuesta “consiste en recopilar la información sobre una parte de la población denominada muestra, por ejemplo: datos generales, opiniones, sugerencias o respuestas que se proporcionen a preguntas formuladas sobre los diversos indicadores que se pretenden explorar a través de este medio. La información recogida podrá emplearse para un análisis cuantitativo con el fin de identificar y conocer la magnitud de los problemas que se suponen o se conocen en forma parcial o imprecisa”.¹¹² Así mismo, el instrumento que utilizaremos para levantar esta encuesta, es el cuestionario, ya que mediante este podremos recopilar la información necesaria para nuestra investigación, es necesario especificar que “cada una de las preguntas que se incluyan deben estar dirigidas a conocer aspectos específicos de las variables objeto de análisis”¹¹³ Dicho cuestionario tendrá algunas preguntas abiertas y otras cerradas, esto dependerá de cada forma que se desee investigar.

Una vez terminado el trabajo de campo, prepararemos los cuestionarios para la etapa del procesamiento de la información, evidentemente, tendremos que cerrar las preguntas abiertas y codificar las respuestas.

“Para el procesamiento de la información existen diversos métodos, cuya utilización está condicionada por el tamaño de la muestra, el número de preguntas del instrumento, las formas de presentación requeridas y el tipo de análisis que se pretende realizar, así como los recursos financieros y materiales disponibles”.¹¹⁴

El método que utilizaremos por el tamaño de la muestra, será la construcción de tablas o cuadros estadísticos, en estas el procedimiento empleado habitualmente consiste en utilizar hojas tabulares en las que concentra la información colocando en el lado izquierdo el número del cuestionario que se tabula y en la parte superior las preguntas. Es decir cada una de las preguntas se convierte en un cuadro estadístico.

¹¹² *Ibíd.* P. 137

¹¹³ *Ibíd.* P. 138

¹¹⁴ *Ibíd.* P. 185

En un segundo momento, para analizar los datos estadísticos sobre el sexo y las demás características o variables, utilizaremos diversas técnicas estadísticas como los porcentajes y la mediana. Inmediatamente después de terminar con estas operaciones, se pasará a la captura de los resultados, concluyéndose así el proceso de tabulación de los datos.

Posteriormente pasaremos al análisis e interpretación de datos. Dicho análisis “consistirá en separar los elementos básicos de la información y examinarlos con el propósito de responder a las distintas cuestiones planteadas en la investigación”. Por su parte la interpretación “es un proceso mental mediante el cual se trata de encontrar un significado más amplio de la información empírica recabada”¹¹⁵

Es decir, el análisis e interpretación permitirá que regresemos al planteamiento del problema, al marco teórico y conceptual y a la hipótesis, esto con el objeto de identificar los puntos de concordancia o discordancia entre la discusión elaborada con los elementos teóricos y conceptuales y la realizada con los datos extraídos de la realidad.

Hecho esto, se preparará la síntesis general de los resultados y se procederá a realizar la interpretación de los resultados. Esto lo realizaremos mediante un análisis dinámico, es decir que después de realizar el análisis descriptivo del problema, el interés se centra en integrar todas las respuestas con el propósito de hacer una interpretación de forma dinámica de la influencia que tiene cada uno de los factores en la problemática que se estudia. Y para ellos se requiere interrelacionar las respuestas de las preguntas abiertas y cerradas, con el fin de encontrar posibles conexiones entre la información captada y la problemática que se investiga.

Es decir, el análisis nos permitirá abrir el camino para probar las hipótesis establecidas ó en otro caso poder proporcionarnos mayores elementos teórico-metodológicos que apunten a otras hipótesis para que posteriormente puedan someterse a prueba. Y como punto final se planteara la propuesta, es decir las sugerencias para resolver o corregir dicho problema.

¹¹⁵ ROJAS, SORIANO., RAUL. Op. Cit p. 241

4.4 DISEÑO Y APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Para la realización de la investigación se analizó y se adaptaron dos cuestionarios uno para los alumnos y otro para los docentes estos fueron utilizados para recopilar la información requerida por la misma, los cuales se aplicaron en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros ubicada en la Colonia Santa María la Rivera, a docentes y alumnos, cuya estructura consideraremos identifica la correlación perfil-profesional, practica-laboral y fue la siguiente:

El de docentes incluye 21 preguntas de elección aplicados a docentes que laboran en la institución, el de alumnos incluye 10 preguntas de elección y se aplicaron a alumnos del turno vespertino de la misma institución.

En la mayoría de las preguntas de ambos cuestionarios, se incluyeron datos sobre la formación y preparación de los docentes y alumnos que permiten caracterizar con mayor precisión a la muestra aplicada y adquirir la información que se requiere.

La aplicación del instrumento se llevó a cabo mediante entrevistas individuales tanto de alumnos como de docentes, se realizó durante tres días, ya que se nos dificultó un poco encontrar desocupados a los docentes y que quisieran responder al cuestionario mencionado en los anexos, y el que ellos respondieran de acuerdo a lo que se les pedía, pero finalmente los cuestionarios se aplicaron satisfactoriamente a ambos profesionales, para esto contamos con la ayuda de la subdirección escolar de la misma institución.

Con la aplicación de los cuestionarios pretendimos conocer si los alumnos presentan una orientación vocacional y una formación continua, adecuada y suficiente para su desarrollo laboral-profesional; y estimar igualmente si los docentes se preparan constantemente y cuentan con recursos y talleres de actualización o alguna formación especial para estar al día y a la vanguardia, de esta forma transmitir los conocimientos óptimos y eficaces para su formación como docentes y mantenerse en un ámbito educativo de calidad.

4.5 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Para la realización de este apartado se llevó a cabo el planteamiento de 20 cuestionarios entre los maestros y 50 cuestionarios entre los alumnos, del turno vespertino de la Escuela Normal de Educación Primaria.

La intención fue conocer de parte de los docentes y alumnos, cómo se realiza la práctica docente. En los anexos se muestra un ejemplar de cada cuestionario.

Los resultados fueron muy ilustrativos, mismos que a continuación comentaremos:

a) Cuestionario para profesores.

El cuestionario consta de 21 preguntas, enfocadas a la obtención de las siguientes temáticas:

1. Métodos de enseñanza-aprendizaje
2. Elaboración y/o utilización de material didáctico
3. Métodos de evaluación
4. Formación Docente

Respecto a la primera pregunta, se abordan aspectos internos y externos que inciden en la impartición de sus cátedras.

Dentro de los aspectos internos, se consideran: la experiencia docente y las formaciones pedagógicas, profesional y en investigación. Al hacerles la pregunta de que motivos de los señalados anteriormente han modificado su estilo de enseñanza, el 70% considera que la experiencia acumulada y la formación pedagógica (refiriéndose específicamente a cursos intersemestrales) son los que mayor peso tienen en su desempeño de sus labores docentes. Por lo que se refiere a la formación profesional y en investigación, no aparecen respuestas significativas, lo que nos hace suponer que son pocos trascendentes, pues labores de investigación y formación profesional son ajenas a la gran mayoría de los docentes.

Finalmente, el aspecto externo que corresponde al tamaño de los grupos. En este caso el promedio de los grupos se conforma con 30-50 alumnos. Como podemos ver, el tamaño de los grupos podría representar un problema ya que esto evita tener un contacto cercano y personal con los alumnos, pero de acuerdo a los cuestionarios, a los profesores esto, no parece causarles problema alguno.

En la segunda pregunta se les cuestiona acerca del método de enseñanza que utilizan en la impartición de sus clases, dándoles tres opciones: Método Tradicionalista, Tecnología Educativa Y Método Constructivista. Al respecto, la mayoría responde que su método de impartición de clases es el *tradicionalista*. En muy contados casos dice utilizar el método constructivista, ello obedece a que imparten o han impartido clases en instituciones ligadas a carreras de formación pedagógica como la UPN, lo que les ha dado una preparación especializada en este campo. Como podemos observar, la mayoría de los profesores son tradicionalistas, ya que carecen de formación pedagógica-didáctica que les permita elevar la calidad de su ejercicio docente, debido principalmente al desconocimiento de las nuevas tecnologías educativas y a la poca promoción que de ellas se ha dado en la Escuela Normal de Educación Primaria.

En la mayoría de las carreras, podemos observar que la mayoría de los maestros escasamente utilizan y elaboran materiales didácticos para impartir sus clases. En muy pocas ocasiones el docente prepara desde principios de semestre su material de lectura que se utilizará durante el curso. Es común ver que los docentes entreguen el material de una clase para otra, en el mejor de los casos, un alto porcentaje de maestros sugiere o recomienda los textos a consultar por el alumno, y en muchos casos ni siquiera existen en la Biblioteca. Todo lo anterior redundo en clases con poca calidad y participación del alumnado.

En el número siguiente, se les cuestiona si utilizan materiales didácticos, casi todos respondieron afirmativamente, sin embargo, cuando cruzamos información con los cuestionarios de los alumnos, éstos manifestaron que muy pocos maestros sí los usaban, y que la mayoría hacía caso omiso de ellos.

Suponemos que entre las causas más importantes de estas deficiencias, influyen las siguientes razones explicativas:

- a) El desconocimiento del manejo de equipos e instalaciones y el poco interés por hacer las clases más amenas, dinámicas y de calidad.
- b) Por lo que se refiere al uso de materiales informáticos, es importante señalar que muchos profesores, sobre todo los de mayor edad carecen de conocimientos en informática e incluso de equipos, y eso se ve reflejado en sus clases, ya que no manejan información de Internet, por ejemplo, ni utilizan las bondades de la computadora. Desde luego que esto obedece a escaso interés tanto por parte del profesorado como por la misma Escuela Normal que no ha promovido cursos obligatorios para sus docentes, así como instalaciones y equipos para uso exclusivo de ellos.

La pregunta 3 y 4 hacen referencia a la evaluación de su asignatura, en relación a las opciones de sus alumnos, y a los criterios que utilizan. En general, todos coinciden en el hecho de que siempre toman en cuenta las observaciones que los educandos hacen, así como el establecimiento de parámetros que conjuntamente fijan en forma negociada al inicio del curso. Cuando hacemos alusión a los métodos de evaluación, generalmente los profesores solamente manejan exámenes y entregas de trabajos como las mejores opciones, en algunos casos se toma en cuenta la asistencia y en menor número las participaciones de alumnos. Constantemente escuchamos comentarios de evaluados, en el sentido de lo injusto de las calificaciones finales. Desafortunadamente no existe una planeación para conocer el grado de aprovechamiento y/o aprendizaje, pues el poco manejo de métodos más justos por parte de los docentes redundan en resultados poco satisfactorios de la labor de enseñanza-aprendizaje cotidiana en las aulas. Por lo tanto, es aconsejable prestar más atención en este aspecto y realizar cursos que permitan subsanar errores y deficiencias en este renglón.

Es de todos sabido que al final del semestre la labor docente es evaluada por cada uno de los grupos, pero no se hace énfasis en los métodos de evaluación, aún cuando se pide una opinión al respecto. Cabe preguntarse ¿Qué impacto tiene una mala calificación al respecto? ¿La coordinación Académica está preocupada por ello? ¿Se están tomando medidas para corregir las malas actuaciones de algunos maestros? ¿Qué opinan los maestros cuando son mal calificados? ¿Incidir en su acción la mala opinión de sus alumnos? ¿Sirve de algo la calificación de los alumnos para mejorar los métodos de evaluación inadecuados?

Las respuestas a estas preguntas no se tienen perfectamente claras para dar una opinión de peso. En muchos casos la opinión de los alumnos no es tomada en cuenta; en otros, cuando los profesores cuentan con definitividad en su materia, este aspecto no cuenta, ya que siempre gozará de la oportunidad de tener asegurado su grupo cada inicio de semestre.

La pregunta 5 alude al tiempo de preparación de sus clases. Desde luego la respuesta obedece en gran medida al número de horas y materias que imparte. Otros factores a considerar son los años de experiencia y de dar las materias. Casi todos los profesores hacen énfasis en utilizar aproximadamente de 3 a 4 horas semanales por clase. Es indudable que el tiempo de preparación incluye la revisión de trabajos, tareas, controles de lectura y exámenes parciales, finales y extraordinarios que no les son pagadas, pero que sin embargo, forman parte de la carga académica que todo profesor adquiere al ser responsable de la impartición de clases.

Al hacer una comparación de la información con las propuestas que dan los alumnos al respecto, pudimos observar lo siguiente:

1. Hay profesores que se distinguen por su alto profesionalismo y ética educativa, el porcentaje fluctúa entre un 25% y 30% de la planta académica.
2. Catedráticos que cumplen satisfactoriamente en sus labores educativas y que constituyen el 50% de los docentes.
3. Profesores con alta deficiencia que representan un 20% al 25% restante. En este caso nos referimos a maestros que se conforman con asistir a las exposiciones de sus educandos sin hacer una labor significativa, como son la poca asesoría en la preparación de sus temas, sugerencias en la utilización de bibliografía y materiales de apoyo y, finalmente la poca responsabilidad por preocuparse si sus alumnos han interiorizado los contenidos del programa de la materia y el grado de aprovechamiento del curso.

Las preguntas 6, 7 y 8 se refieren a las actividades que la Coordinación Académica realiza para el mejor desempeño de las labores docentes, como son las Academias que no existen en la Escuela Normal, que representaría los foros de discusión y análisis de temas como la actualización de planes y programas de estudio, intercambio de bibliografías, estrategias pedagógicas, actividades Inter. E intra institucionales como celebración de paneles, conferencias, seminarios, asistencias y celebraciones de congresos relacionados con la carrera. En este sentido, podemos señalar una ausencia notoria de actividades como las referidas anteriormente.

Por lo que se refiere a los estímulos recibidos por una labor de excelencia son poco significativos y a los que los reciben se les da una difusión muy limitada. Entre ellos podemos señalar una carta de reconocimiento por el 100% de asistencias, y últimamente un diploma que señala la excelencia académica.

De las interrogantes de la 9 a la 21 se incluye una batería de preguntas referentes todas ellas a la formación docente, el aspecto que más nos interesa conocer de los profesores.

Los números 9, 10, 11, y 12 indagan sobre los programas formativos que se imparten en la escuela, pudiendo corroborar que la mayoría de ellas se dirigen a atender aspectos didácticos- pedagógicos, de actualización en sus materias, informáticos y de cultura general, teniendo prioridad en las preferencias de los docentes, los relativos a la formación didáctico-pedagógica. En menor medida se participa en los demás. Una de las explicaciones de lo poco que llama la atención a los profesores para inscribirse a cursos es la disponibilidad de horario, ya que la mayoría presenta sus servicios en otras instancias, por lo que no cuenta con tiempo para asistir en forma continua por toda una semana, o más que es la duración de éstos.

Otro factor de menos importancia es lo poco atractivo del contenido de los cursos, ya que muchas veces no corresponden a sus intereses, a la asignatura que imparten y a la descontextualización de los mismos.

De la 13 a la 17 se les cuestiona, desde diferentes enfoques, la formación previa que tuvieron al iniciar en la Escuela Normal, a fin de obtener el perfil que la planta docente tiene en dicha institución. Es interesante señalar que el 90% aproximadamente no contaba con experiencia previa.

La política de contratación de profesores no ha hecho énfasis en la importancia que tiene la experiencia y/o la formación previa para el ejercicio docente, como se hace en otros centros educativos.

Las interrogantes de la 18 a la 21 permiten conocer las necesidades que los docentes plasman, respecto a temáticas concretas en formación docente, y que a continuación comentaremos:

- a. Hay una alta conciencia en el deseo de participar en cursos sobre Investigación Curricular y Elaboración de Planes y Programas de Estudio.
- b. Le sigue en importancia elaboración y uso de Materiales Didácticos.
- c. Hay poco interés en aspectos como Elaboración de Avances Programáticos y Conocimiento y Manejo de Formas de Evaluación.

Cuando se les cuestiona acerca de las áreas que deberían colaborar en la formación del profesorado, sólo le dan importancia significativa a Pedagogía y a la Coordinación de la Carrera.

La gran mayoría desconoce las labores de Postgrado y Educación Continua, lo que refleja la ignorancia que existe sobre la importancia que tienen en la impartición de conocimientos especializados de alta calidad.

Finalmente, las áreas de Cómputo e idiomas no fueron consideradas importantes, lo que parece extraño, dado el papel primordial que hoy tienen las Nuevas Tecnologías y el Idioma Inglés.

Con respecto a la propuesta personal que debería hacer sobre los cursos que más les interesaría, veamos que no hay respuesta, lo que nos hace suponer dos cosas:

- a. No quiere ventilar sus carencias.
- b. No tiene idea de los cursos que requerirán tomar.
- c. No consideran necesaria la formación continua.

b) Cuestionario de alumnos.

Uno de los elementos más importantes para el análisis del ejercicio docente lo constituye la opinión que los alumnos tienen de sus maestros. Se les pidió que expusieran su apreciación sobre el profesor que a consideración suya tuviera la mejor o la más baja calificación. La intención era descubrir parámetros contrastantes en la impartición de cátedra, así como la empatía que los alumnos desarrollaran en su cotidianidad académica.

La pregunta número 1 hace alusión a la opción que tiene de su profesor, respecto a los conocimientos teóricos-metodológicos con que imparten su cátedra. Al respecto, pudimos observar que las respuestas son muy equilibradas entre el sí y el no. Esto nos lleva a considerar que dentro de la planta docente hay profesores que cuentan con muy buena imagen y otros con pésima, consecuencia de malas estrategias pedagógico-didácticas, un carácter irascible, conducta inadecuada, falta de respeto hacia el alumno, falta de actualización. Curiosamente se trata de profesores con muchos años de antigüedad y con definitividad. Tal parece que entre mayor seguridad en sus condiciones laborales, menor calidad en sus clases.

La intención siempre fue contrastar opiniones y esto se logró muy adecuadamente en esta pregunta.

En la segunda cuestión, se evalúa del 1 al 10 la actuación del profesor. Para los que alcanzaron buena calificación, se ubica entre 9 y 10, los que tienen escaso grado de aceptación, obtuvieron cifras del 5 al 1, y en ocasiones, en forma por demás mordaz, números menores al 0.

Cuando se les cuestiona en la pregunta 3 si utilizaron recursos didácticos variados en sus clases, la respuesta (sí o no), hay un elevado porcentaje de contestaciones (80%) de no, lo que nos dice que no existe preocupación del profesor por la utilización de ellos. Generalmente sólo se utilizan borrador y gis, habiendo profesores que incluso hacen omiso de ellos.

La bibliografía utilizada en el semestre ocupa el número 4 de las preguntas, dándose 3 opciones para su respuesta: Adecuada, Reciente y Variada. En general, contestaron en forma muy semejante, coincidieron en que es adecuada y variada. Son muy pocos los casos en que es reciente, considerando que para una cátedra de alta calidad, los libros o materiales no deben exceder los 5 últimos años para su consulta, excluyendo, desde luego, las bibliografías clásicas que son intemporales.

Muy relacionada con la anterior está la pregunta 5 en que se interroga sobre la actualización que tiene la información vertida en clases, y que, obviamente se refleja en la bibliografía consultada durante el curso.

La pregunta 6 se presta a contestaciones un poco vagas, pues al pedirles su opinión sobre si el profesor cuenta con experiencia profesional que avale su ejercicio docente, encontramos las siguientes variantes:

Confusión entre experiencia profesional y actualización.

- a. La experiencia profesional está dada por un ejercicio diario en su disciplina. Es decir, trabajar en campos en los cuales ejercita su saber como docente. Cuando el profesor asistente a clases, comunica sus experiencias a los alumnos.
- b. La actualización es producto de estar en contacto con el acontecer diario de su profesión, muchas veces sin laborar como docente. Es decir, la información que vierte es producto de bibliografías actuales, de diarios y publicaciones periódicas, Internet, asistencia y participación a congresos, conferencias, etc.

Cuando cualquiera de los casos acotados anteriormente se cumple, estamos ante un docente que reúne los requisitos óptimos para impartir cátedra con buenos resultados. El problema existe cuando no hay ninguno de los elementos señalados.

Con respecto a la planeación previa que el profesor realiza al impartir clases, tratando en el número 7, las respuestas son muy semejantes el si o el no. Los resultados dan una idea muy clara acerca de los tipos de docente que se tienen de ejemplo, los que obtienen alta calificación programan adecuadamente sus clases. Los deficientes no se preocupan de ello.

Para la pregunta 8 se hace alusión a la forma en que se desarrollan las clases, se dan tres opciones de respuesta: impartidas por el profesor, por los alumnos y por ambos.

Las contestaciones coinciden en alto grado entre clases impartidas por ambos, aunque el profesor es quien mayoritariamente da la clase. Esto puede ser favorable en muchos aspectos, aunque cuando el profesor es tedioso o poco claro, los resultados obtenidos en el curso son deficientes.

Los criterios de evaluación durante el semestre son el tema de la pregunta 9. Este es un problema total de toda institución educativa, por lo que siempre es conveniente normar y respetar los criterios de evaluación del semestre. En la Coordinación Académica no existen lineamientos que tiendan a uniformar criterios. Pocos son los profesores (alrededor del 20%) que al inicio del curso fijan de común acuerdo con el grupo las formas de evaluación, cumpliéndolas cabalmente. Los alumnos contestan en porcentajes iguales a esta pregunta (50% al si y 50% al no).

Con respecto al uso de los medios electrónicos en la impartición de clase, que es el tema de la última pregunta, los alumnos manifiestan en un 75% que no, y sólo un 25% que si. Esto se comprueba en gran medida por la información vertida en clase, y por la bibliografía consultada, que en muy pocas ocasiones procede de medios relacionados con las Nuevas Tecnologías.

Finalmente, el cuestionario contiene un apartado de observaciones en el cual los alumnos manifiestan muy claramente su animadversión o simpatía, con comentarios bastante elocuentes, que van desde el franco rechazo y agresión, hasta la admiración y reconocimiento al desempeño de sus buenos maestros.

4.6 DIAGNÓSTICO

La intención de esta tesis es conocer la práctica docente que se realiza por parte de los docentes y alumnos, los conocimientos y contenidos que se han manifestado desde la historia educativa de nuestro país, durante todo este tiempo que ha transcurrido, la reflexión que hacemos en el sentido de la formación docente, es que debe ser obligatoria para poder acceder a un paquete de horas de clase, sin dejar de puntualizar que la misma debe ser continua, a fin de que los profesores puedan impartir clases de excelencia con los elementos psicológicos, pedagógicos, didácticos y sociológicos actualizados en la disciplina que los ocupa.

Como podemos observar, las necesidades de los profesores se reflejan en gran medida en el tiempo de ejercicios que se realizan cotidianamente, en donde es evidente la falta de planeación de los cursos, a través del semestre, la falta de recursos para revalorar lo que no quedó bien aprendido, el profesor debe entregar, su avance programático calendarizado con fechas de impartición de los temas a tratar, la bibliografía a consultar, las actividades de enseñanza-aprendizaje, materiales didácticos y las formas de evaluación, porque de esta manera se le puede dar continuidad al proceso de los conocimientos aprendidos.

Si tomamos en consideración que no todos los factores mencionados anteriormente son observados por los docentes, ni por la Coordinación Académica, como en la carrera y al realizar ya su práctica laboral, en este sentido para conseguir la autonomía profesional resulta muy positivo que los profesores se sienten a reflexionar y debatan democráticamente aspectos como el compromiso ético, la responsabilidad con la comunidad o la competencia profesional; ya que el docente es el mediador entre los alumnos y la gran cantidad de información de que disponen.

Otro factor que influye en su formación es que no se ha modificado el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria de 1997, y como sabemos la labor actual del docente no se reduce a una simple transmisión de conocimientos y contenidos teóricos, su preparación debe estar al día de las novedades sobre la profesión, es decir actualizarse permanentemente, investigar, retroalimentarse, autoevaluarse para reconstruir un proyecto de vocación para la mejora de sus actitudes y compromiso, de esta forma se genera en el educando un conocimiento crítico, creativo e integrado, ya que las generaciones actuales no son las mismas a las de antes y necesitan modificarse e implementar nuevas estrategias para llegar a su capacidad intelectual que demandan.

4.7 PROPUESTA

Si analizamos el vínculo entre teoría y práctica; investigación y docencia en la formación de profesionales en el ámbito educativo podemos observar que si se utilizan estas posturas se establecen a través de ellas una serie de aprendizajes significativas en los alumnos y esto produce sujetos con intereses comunes y permiten la comunicación de ideas, medios de formación y transformación en el campo de la educación.

OBJETIVO GENERAL:

Identificar la práctica profesional del docente normalista, desde sus propios elementos factibles de preservar y de innovar su desarrollo, con la finalidad de establecer la comprensión y transformación de su labor cotidiana.

OBJETIVOS PARTICULARES:

- Generar un proyecto alternativo de intervención educativo a fin de posibilitar el mejoramiento formativo y actualización del permanente del docente.
- Establecer la función de los Talleres Generales de Actualización del Docente dentro y fuera de los centros de trabajo para un óptimo desarrollo laboral-profesional.

CONTENIDO

- ⊗ Promoción de disciplinas educativas vinculadas institucionalmente.
- ⊗ Talleres Generales de Actualización

En el primer término desarrollaremos nuestro primer propósito que es el de la promoción de disciplinas vinculadas institucionalmente.

En primera instancia propondremos un proceso dinámico de vinculación entre el sistema productivo que es: directivos – alumnos- docentes, que optimicen y enriquezcan el servicio educativo a través de un espacio particular que fomente el intercambio de experiencias, esto es, a través de un proyecto común beneficiando a todo el ámbito educativo en particular (normal, psicología, pedagogía, entre otras afines a la educación); de esta forma unir todas las disciplinas compartiendo los mismos intereses y conocimientos necesarios para lograr un resultado más satisfactorio.

Por lo tanto para lograr este objetivo se propone trabajar y realizar periódicamente foros de intercambio académico en el cual los participantes realicen un proceso de trabajo compartido, donde en conjunto resuelvan los problemas específicos dentro de cada institución ya que la comunicación y participación es determinante en estos foros académicos.

Por ello los temas a tratar serán:

- * La confianza en las experiencias y en los conocimientos adquiridos durante la vida escolar y el ejercicio profesional.
- * De qué forma elevar la autoestima de los docentes y alumnos para alcanzar un mejor nivel académico.
- * Qué tan importante es la motivación continua para todos los que formen parte de un sistema académico productivo.
- * La apertura y la tolerancia hacia opiniones que discrepen de las personales. Los puntos de vista encontrados o diferentes no deben convertirse en un obstáculo, sino en una oportunidad para elaborar mejores conocimientos.

Estos foros de intercambio académico serán realizados en un centro educativo en particular por lo que todos en mayoría elijan como un acuerdo, se realizarán bimestralmente.

Se realizarán por un periodo de 6 meses y así sucesivamente continuando con el siguiente año, de esta forma estar siempre actualizados y a la vanguardia, de esta forma ir produciendo mayores conocimientos., estrategias y técnicas para desarrollar un mejor trabajo en el aula y fuera de ella.

Para llevar a cabo la coordinación de los foros es recomendable que el director de la institución encargada se haga cargo de todo el proceso interno.

En estos foros los docentes participantes realizarán su investigación previa sobre el tema tratado y de los que vayan surgiendo en cuestión durante las sesiones, porque existen las posibilidades de que sobresalgan temas de interés que igualmente se les pueda encontrar una solución; al igual que los directivos y alumnos contarán con sus opiniones e investigaciones, ofrecerán aportaciones y sugerencias durante el intercambio, de esta manera se abordaran los temas de interés, el estereotipo a seguir sobre la mejoría del proceso educativo para los docentes en general.

Para la realización de las actividades se emplearán materiales de apoyo didácticos si es que no hay recursos para financiar todo el evento.

✿ Talleres Generales de Actualización.

Los Talleres Generales de Actualización (TGA) son uno de los programas de estudio del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP). Los talleres establecen el análisis de contenidos que contribuyen al mejoramiento de la labor en el aula. El análisis de contenidos busca la identificación de los valores y actitudes que se desarrollan en los alumnos a partir de la observación y la curiosidad.

Igualmente busca propiciar las condiciones para que cada docente cuente con oportunidades diversas, flexibles, suficientes y de calidad que actualicen sus competencias para la enseñanza o la dirección escolar.

La propuesta formativa que se presenta a los docentes en la presente investigación tiene dos propósitos:

- ⇒ El primero, que se desarrolle, de manera práctica sus competencias para el trabajo colaborativo.
- ⇒ El segundo, que lo haga analizando y aprendiendo una de las estrategias didácticas más relevantes para la formación de los alumnos.

Con este taller se inicia el desarrollo de una propuesta de actualización que ofrece a los docentes en general sin excepción alguna, elementos para el análisis y la reflexión acerca de los cambios sufridos en el nivel por el devenir del tiempo y por los cambios sociales, las transformaciones en el perfil de los alumnos y a la utilidad de las prácticas de enseñanza más arraigadas, elementos que les permitan construir de manera informada propuestas generales para la reforma del nivel académico y tomar decisiones sobre las modificaciones que adecuen sus prácticas a las necesidades actuales de la educación básica.

Las actividades que integran el Taller están diseñadas de manera que los docentes como mencionamos anteriormente no excluyendo a nadie, al igual que las diferentes disciplinas educativas; expresen y compartan aquellas experiencias que les han generado resultados positivos de este modo, el aprovechamiento de las experiencias docentes de los participantes se reconoce como un elemento necesario e indispensable en su proceso de actualización.

De esta manera, el Taller está confirmado por tres módulos los cuales se realizarán en un centro educativo de mayor opción por todos los participantes.

1. Los docentes realizarán actividades para identificar la importancia de favorecer el gusto por la vocación de ser docentes. Se llevará a cabo durante los tres días previos al inicio escolar, y cada sesión tendrá una duración de tres horas.

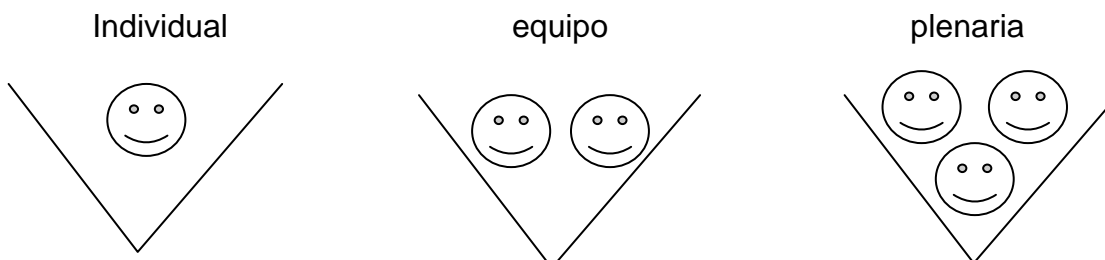
2. Se trabajará la importancia de los planes y programas de estudio a nivel escolar sus pros y sus contras. Se propiciarán estrategias y acercamientos gratos a la mejor opción. Esta sesión se llevará a cabo a mediados del mes de octubre para observar los resultados de los primeros meses de escuela. Cada sesión tendrá una duración de 4 horas.
3. Por último se constituirá un espacio para que los participantes tomen acuerdos que les permitan profundizar sobre la temática tratada, y dar continuidad al proceso de actualización. Esta sesión será sucesiva a la anterior y tendrá una duración de 4 horas.

Se trabajará con una guía de común acuerdo para que todos los docentes transmitan sus experiencias y conocimientos afines a las temáticas tratadas.

Los materiales necesarios para realizar las actividades de los módulos serán:

- ❖ Planes y programas de estudio anteriores a la fecha.
- ❖ Libros para los docentes.
- ❖ Ficheros de actividades didácticas.
- ❖ Y finalmente los que se vayan necesitando durante las actividades.

La simbología que se utilizará será:



El taller como se ha comentado lo dirigirá el más capacitado por ello y si cada docente contribuye con algún material de apoyo intelectual de apoyo audiovisual, serán más enriquecidos, se pueden usar los más comunes si es que no hay presupuesto para ello, como son:

- ✓ Pizarrón
- ✓ Rotafolio
- ✓ Proyector de acetatos

Si existe la posibilidad del empleo de la tecnología educativa como el uso de pizarrones electrónicos sería también una opción para desarrollar los programas de formación y actualización pedagógica de docentes, podrían diseñarse programas con base en videos software educativo y multimedia que permitan un desarrollo flexible de acuerdo con las posibilidades de horario y el interés según los temas. Así de esta manera la formación de profesores debe combinarse con el uso de sesiones donde se genere interacción, confrontación de posiciones y construcción de pensamiento crítico de manera colectiva.

Finalmente las actividades propuestas plantean la construcción de estrategias de acción tanto para el conjunto de docentes como para cada uno de ellos en general.

Por lo tanto se debe evaluar los resultados de aplicación a los alumnos, es decir, verificar cada una de las estrategias ya aplicadas en el aula, si se pusieron en práctica realmente o todo se quedó entre los docentes.

Posteriormente en particular cada institución destinará un tiempo breve al inicio o al final de las clases, para analizar lo que ha cambiado en su acción como docentes y lo que ha generado en los alumnos, así de esta forma consolidar las posibilidades, logros y reorientaciones de lo que no resulte satisfactorio.

La finalidad de todo este proceso es que los docentes se sientan bien consigo mismo, ejerciendo su práctica dentro del aula y con su entorno en general para lograr un resultado satisfactorio y de mayor calidad educativa, ya que trabajamos con seres humanos en formación.

CONCLUSIONES

Puede pensarse que cuando se habla de formación del profesorado nos estuviésemos refiriendo únicamente a la iniciación en la profesión docente, o incluso a un pre-entrenamiento como alumnos que piensan dedicarse a la docencia en el futuro próximo, nosotros concebimos la formación en un sentido más amplio, incluyendo la formación en ejercicio o lo que se ha denominado perfeccionamiento. Así adoptamos la definición de “formación del profesorado” como un proceso sistemático individual o colectivo orientado a la adquisición de conocimientos, destrezas (habilidades, competencias) y disposiciones (actitudes, tendencias a actuar) de forma crítica y reflexiva.

La formación del profesorado es un tema controvertido y sobre el que se plantean continuos cambios e innovaciones que intentan superar las deficiencias y problemas que se van observando en la formación de los docentes. Ante estos problemas destacan, el distanciamiento que se produce entre lo que se enseña en las aulas (la teoría) y lo que se necesita a la hora de ejercer como profesor (la práctica). A este respecto, es bien sabido que la formación del profesorado consiste fundamentalmente en la adquisición de un conocimiento académico mientras que los profesores utilizan en su quehacer diario un conocimiento de tipo práctico, es decir, basado en su experiencia profesional.

Existen diversas tendencias o modelos en la formación del profesorado. Cada modelo debe concebirse a partir del tipo de educación que se pretende dar, tener presente las finalidades a conseguir, así como las metas a alcanzar. Por ello, si lo que buscamos es la eficacia educativa, podemos recurrir a los modelos que desarrollan las características asignadas al profesor eficaz, si pretendemos fomentar la capacidad crítico-reflexiva se propugnarán modelos de reflexión sobre la práctica, en cambio si el objetivo es la formación integral, tendremos que recurrir a modelos que doten al profesorado de las capacidades, contenidos y estrategias que les permitan alcanzar estas dimensiones formativas.

Ahora bien, al vivir una etapa de transición y de cambio en relación con el rol del docente debido a múltiples causas, entre ellas el impacto de la educación permanente en los profesores, quienes se verán involucrados, ellos mismos, en el proceso. El concepto de educación ha cambiado y se ha ampliado de forma considerable. Esto no implica, sin embargo, la desaparición de los enseñantes profesionales sino que, por lo contrario, realza su figura desde una nueva óptica. En líneas generales, el cambio social demanda que las personas se automotiven, sean creativas y capaces de asimilar y adaptarse a los nuevos cambios y realidades.

Cualquier intento que tenga en cuenta las políticas de educación permanente y provea al educador con oportunidades de aprendizaje permanente, para sí mismo y para otros, deberá enfrentarse no solo con una definición dinámica de la palabra docente, sino también con el papel nuevo que el educador ha de jugar. Esto refleja la magnitud y complejidad de los problemas que enfrentan todos los educadores comprometidos con la educación permanente. Todo ello implica un cambio en:

- a) La forma en que se concibe el papel del docente, así como en el modo en que son definidas distintas tareas y funciones.
- b) El equilibrio y la forma en que se distribuyen los recursos para la formación de los docentes a lo largo de la carrera profesional.
- c) La interrelación de esa preparación con la de otros grupos profesionales y de la sociedad en su sentido más amplio.
- d) El perfil del docente deseable es muy ambicioso en resumidas cuentas, el perfil de un profesor con autonomía profesional y responsable ante los miembros de la comunidad interesados en la educación.

Hay una especie de acuerdo respecto de la necesidad de vincular la formación docente con la práctica desde el inicio. Se trata de un proceso de construcción permanente, de discusión solo posible en la integración de estas tres funciones: formación en la investigación, formación profesional y formación pedagógica para que la relación con la práctica sea seria y fructífera. Se trata de una relación con todos los ámbitos de la práctica, en la cual el docente no solo es aquel que esta a cargo de un grupo de alumnos, sino en la cual el docente es un sujeto discutidor y productor de conocimientos para sus pares, trabajador en equipos, productor de materiales de apoyo, generador de alternativas ante situaciones de diferencia y diversidad, etc.

El progreso del conocimiento mediante la investigación es una función esencialmente de todos los sistemas de educación que tienen el deber de promover los estudios de postgrados. Deberán fomentarse y reforzarse la innovación, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en los programas, fundando las orientaciones a lo largo plazo en los objetos y necesidades sociales y culturales. Es pertinente establecer un equilibrio adecuado entre la investigación fundamental y la orientada hacia objetivos específicos.

Es deseable que las instituciones velen porque todos los miembros de la comunidad académica que realizan investigaciones reciban formación, recursos y apoyo suficientes.

Es importante incrementar la investigación en todas las disciplinas, comprendidas las ciencias sociales y humanas, las ciencias de la educación (incluida la investigación sobre la educación básica), la ingeniería, las ciencias naturales, las matemáticas, la informática y las artes en el marco de políticas nacionales, regionales e internacionales de investigación y desarrollo.

Reviste especial importancia el fomento de las capacidades de investigación en los establecimientos de enseñanza superior con funciones de investigación puesto que cuando la educación superior y la investigación se lleven a cabo en un alto nivel dentro de la misma institución se logra una potenciación mutua de la calidad. Esta institución debería buscar el apoyo material y financiero necesario de fuentes públicas y privadas.

Esto nos lleva a pensar en la posibilidad de contar con un “Docente Ideal”, que responda a las necesidades de hoy en día, y que conjugue en sí mismo, la formación en tres campos distintos a saber : **la formación profesional, la formación pedagógica y la formación en investigación.** Esquemáticamente se puede presentar en la siguiente forma, si partimos del supuesto de que hay profesores que cuentan con todos estos tipos de información, estaremos ante el “Docente Ideal”, que estaría representado por la sombra oscura en donde se interceptan los tres tipos de formación. Cuando se conjugan solamente dos tipos de formación, tendremos un docente en posibilidades de acercarse al tipo ideal que requerimos, y se representa con la sombra clara. Cuando solamente cuenta con un tipo de formación, tendremos al docente que requiere formarse en los otros campos y se representa con el color más claro del diagrama que a continuación presentamos:

EL DOCENTE IDEAL



DOCENTE CON UN TIPO DE FORMACIÓN
DOCENTE CON DOS TIPOS DE FORMACIÓN
“DOCENTE IDEAL”

FUENTE: Esquema elaborado con base a información acotada anteriormente

Por otra parte los profesores presentan determinadas resistencias al cambio e implantación de reformas a múltiples causas que afectan tanto al macronivel social como al micronivel del aula. Ahora bien, las resistencias surgen muchas veces porque los docentes no perciben que los cambios les pueden reportar beneficios, además de sentir que no han participado en el proceso de implantación de la misma.

La motivación para el desempeño de una tarea se considera el ingrediente básico para alcanzar los fines propuestos con mayor eficacia y, sobre todo, para el desarrollo personal en la misma. Ahora bien, en la profesión docente juega un papel esencial para alcanzar altas cuotas de desarrollo de sí mismo, de los estudiantes, del entorno educativo y para contribuir, de este modo, a fomentar la calidad de la educación.

Toda institución escolar supone una concepción didáctica: el modo en que se organiza, explícitamente o no, está dando cuenta de qué es lo que entiende por “enseñar” y por “aprender”. Estamos en un momento realmente interesante porque hoy sabemos mucho más acerca del aprendizaje de lo que se sabía cuando se generaron las instituciones de formación docente. Sin embargo enfrentamos un riesgo. En los procesos de transformación de los institutos consideramos dos elementos que son valiosos pero que por sí solos no son suficientes: tener profesores mejor titulados y programas más actualizados. Estos dos elementos son importantes pero no cambian radicalmente lo que significa ser un instituto de formación docente. Un instituto de formación docente debe ser un centro de innovación pedagógica que desarrolle tres funciones: formación inicial, capacitación e investigación.

Pero ser un instituto de formación docente significa un lugar de encuentro de las necesidades del sistema, de la discusión y la reflexión pedagógica, y del desarrollo profundo de los campos y los contenidos disciplinares. Esto significa que el instituto es una nueva institución en la sociedad: no se trata de agregarle a la escuela normal más campo disciplinar y más formación pedagógica. Se trata de generar un espacio donde se articulen estas tres funciones: formación inicial, investigación y capacitación.

Considerando lo anterior, surgió entonces la idea de contar con un Centro de Innovación y Desarrollo de la Formación Docente, encargado entre muchos aspectos, a atender prioritariamente lo que a continuación enumeramos:

El primero es el carácter especial que el Plan tiene, y que se justifica por la novedad del mismo y las urgentes demandas de la puesta en marcha de un sistema de formación docente, dando prioridad a la formación permanente del profesorado, y perder el calificativo de especial, para convertirse en una actividad ordinaria y continua promovida por la administración de la Escuela Normal, ya que si la formación permanente es sustancial a toda función docente, en el caso de la docencia de enseñanzas profesionales, esta exigencia es más apremiante debido al continuo y vertiginoso desarrollo de las innovaciones tecnológicas.

En este sentido, la finalización del Plan debe ser sucedida por un sistema de formación permanente del profesorado que incorpore las experiencias y los resultados más destacados (en cuanto a objetivos, entidades colaboradoras, recursos y diseños de los cursos de formación).

En segundo lugar, parece necesario que el sistema de formación permanente del profesorado de formación docente que se establezca preste atención al desarrollo de conocimientos, técnicas y metodologías didácticas específicas para la formación docente, promoviendo el desarrollo de experiencias y proyectos de investigación relacionados con la innovación didáctica y tecnología asociada a las enseñanzas profesionales. La actualización de conocimientos no es suficiente para impartir una enseñanza de calidad; precisa ser complementada por el dominio de técnicas y metodologías didácticas específicas que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Necesitamos que los centros de formación docente no sean sólo centros de innovación pedagógica sino también centros de estímulos de bagaje cultural. Cuando pensamos en las múltiples actividades que permiten construir un conocimiento en cualquiera de las disciplinas, sabemos que hay múltiples recursos que provienen del contexto cultural. Cuando este patrimonio cultural es más limitado, seguramente es mucho más difícil pensar alternativas que atiendan a la diversidad. Entonces, concebimos al instituto de formación docente como una institución porosa, abierta, viva, donde se discuten y pasan cosas que básicamente tienen que ver con la enseñanza y el aprendizaje, pero que también están relacionadas con el mundo de la cultura, de la discusión sobre el arte, de la información, del patrimonio cultural, de la diversidad, de la contrastación, de la conexión con el resto del mundo.

Cabe remarcar que hablar de la formación inicial de un profesional, significa formar en la conciencia de que esa formación inicial no es suficiente porque, como en cualquier profesión, la formación es permanente. Entonces dejamos de preocuparnos por la idea de que el docente va a salir “formado” del instituto, porque en realidad el docente debería salir con la conciencia de ser una persona en proceso de formación – ésta constituye la única forma de que el docente pueda a su vez entender y ayudar a sus alumnos que son personas en proceso de permanente formación.

Esto se garantiza desde la visión de las autoridades por un lado, y desde la organización por el otro. Desde la forma de gobierno tenemos que buscar un mecanismo que haga cierto que estos institutos sean un lugar de articulación del mundo académico y de la relación con el sistema. Desde la organización se trata de crear un instituto que integre las siguientes funciones:

- ❖ Haciendo eje en el trabajo en equipo: participación de docentes y alumnos en equipos de trabajos durante toda la vida en el instituto.

- ❖ Utilizando la tecnología como apoyo permanente a la gestión: no sólo en las aulas sino también en su forma de administración y organización.
- ❖ Habilitando espacios compartidos por los alumnos que están en su formación inicial y por docentes en ejercicio.
- ❖ Funcionando en jornada completa y durante todo el año.

Finalmente, debe señalarse que el proyecto de creación del Centro de Innovación y Desarrollo de la Formación Docente contribuirá en gran medida a subsanar viejos problemas en la formación, mediante una atención abocada al desarrollo, seguimiento y evaluación del quehacer educativo, e incorporar a la brevedad posible de las Nuevas Tecnologías en la Educación.

Se hace patente que los supuestos hipotéticos se corroboraron, en virtud de que los datos arrojados por la investigación nos permite afirmar que existe una falta de conocimientos en el uso de las nuevas tecnologías de información y la comunicación, por una gran mayoría de los profesores, ya que las clases impartidas por ellos, son de corte estrictamente tradicional.

Otro aspecto a considerar es que el estudiante, al egresar no cuenta con los elementos adecuados para ser competitivo en el campo laboral con pares en otras instituciones.

La creación del Centro de Innovación y Desarrollo de la Formación Docente contribuirá a elevar la calidad de los profesores y alumnos, en la medida en que sus servicios estén al alcance de toda la comunidad de profesores de la Escuela Normal.

Después de haber llevado a cabo la investigación, se concluye que el Centro arriba mencionado, es una instancia que posibilitará no sólo atender las necesidades de una carrera en específico, sino que su mecánica interna, permita cubrir los requerimientos de varias instituciones, tanto a nivel Licenciatura, como Postgrados, y Educación Continua, así como de todo aquel interesado en acceder a los beneficios del proyecto en cuestión. No hay que olvidar que en nuestros días, la actualización es una de las exigencias que la globalización nos impone.

Por último es conveniente recalcar que el docente ideal es una de las metas a alcanzar en toda institución de Enseñanza Superior, ya que la investigación, la experiencia docente y la experiencia profesional conjuntadas en un profesor, constituyen el modelo perfecto a imitar.

A N E X O S

CUESTIONARIO PARA PROFESORES DE LA BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS QUE PRESTAN SUS SERVICIOS EN DICHA INSTITUCIÓN.

SEXO: M () F ()

EDAD:

CATEGORÍA PROFESIONAL:

AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE UNIVERSITARIA:

MEDIA APROXIMADA DEL No. DE ALUMNOS POR CLASE:

1. ¿De los motivos que a continuación se exponen, cuáles han modificado su estilo de enseñanza?

- A. Tamaño del grupo
- B. Experiencia acumulada en la docencia
- C. Formación pedagógica
- D. Formación en investigación
- E. Formación profesional
- F. Otros. Diga cuáles _____

2. ¿Cómo define su método de enseñanza?

- A. Modelo tradicionalista
- B. Tecnología educativa
- C. Modelo constructivista

3. Para realizar su docencia ¿le es necesario elaborar algún tipo de material didáctico?
Diga cuáles

NO SI

- A. Audiovisuales
- B. Informáticos
- C. Materiales como rotafolios, esquemas, mapas, etc.
- D. Otros. Especifique _____

4. ¿Modifica el programa, la metodología o el tipo de evaluación de su asignatura teniendo en cuenta las opiniones de los resultados obtenidos en sus antiguos alumnos?

NO SI

5. Aproximadamente, ¿qué tiempo dedica semanalmente a la preparación de las clases?

_____ horas

6. ¿Ha tenido oportunidades de discutir sobre su enseñanza con un grupo de colegas de su coordinación de carrera o de otras coordinaciones en reuniones interdisciplinarias?

NO SI

7. En su coordinación ¿tienen oportunidades reales para realizar una enseñanza de calidad?

NO SI EVENTUALMENTE

8. En general, ¿recibe estímulos de su coordinación para realizar actividades innovadoras de enseñanza?

NO SI EVENTUALMENTE

9. ¿Existen programas formativos para mejorar su enseñanza?

NO SI EVENTUALMENTE

10. ¿A cuáles cursos se ha inscrito?

- A. Didácticos-pedagógicos
- B. Informáticos
- C. De actualización en sus materias
- D. De cultura general
- E. Otros. Especifique. _____

11. ¿Considera necesarios estos programas formativos?

NO SI

12. ¿Qué factores dificultan su trabajo de profesor normalista?

- A. Duración del semestre
- B. Disponibilidad de equipos
- C. Disponibilidad de instalaciones
- D. Escasa o nula existencia de materiales bibliohemerograficos

13. ¿Cuál es la formación inicial que ha recibido para desempeñar la docencia?

- A. Cursos de Pedagogía
- B. Cursos de Didáctica
- C. Otros. Especifique. _____

14. ¿Debe dedicarse, el profesor normalista, únicamente a transmitir los conocimientos de su disciplina?

NO SI

¿POR QUÉ? _____

15. ¿Ha ejercido la profesión docente en otros contextos diferente al normalista?

NO SI
¿DONDE? _____

16. ¿En qué momento piensa que la formación del profesor normalista debería realizarse?

- A. Antes de la docencia
- B. Al inicio de la docencia
- C. En forma continua

17. La formación permanente del profesorado normalista debería ser una tarea...

- A. Obligatoria
- B. Optativa

18. Indique las necesidades didácticas formativas más relevantes.

- A. Investigación curricular
- B. Elaboración de Planes y Programas de Estudio
- C. Elaboración de Materiales Didácticos
- D. Manejo de Dinámica de Grupos
- E. Conocimiento y manejo de formas de evaluación

19. ¿qué áreas deberían colaborar en las actividades de formación del profesorado ?

- A. Pedagogía
- B. Postgrado
- C. Educación Continua
- D. Cómputo
- E. Idiomas
- F. Otros. Especifique: _____

20. ¿Qué cursos desearía que se impartan en beneficio de su proceso formativo docente?

21. ¿Cree que es necesario una formación específica para llegar a ser docente?

NO SI
¿POR QUÉ? _____

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS DE LA BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS.

1. Consideras que tu profesor ¿cuenta con los conocimientos teóricos-metodológicos para impartir la materia de ?

NO SI

2. En una escala del 1 al 10, ¿cómo la calificarías?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. ¿Utiliza recursos didácticos variados en sus clases?

NO SI
¿CUÁLES? _____

4. La bibliografía utilizada en el semestre es:

- A. Adecuada
- B. Reciente
- C. Variada

5. ¿La información vertida por tu profesor refleja actualización en su materia?

NO SI

6. ¿Sabes si tu profesor cuenta con experiencia profesional que avale su ejercicio docente?

NO SI

7. ¿Refleja un ejercicio de planeación previa su profesor al impartir su clase?

NO SI

8. Durante el semestre, ¿cómo se desarrollan las clases?

- A. Impartidas por el profesor
- B. Impartida por los alumnos
- C. Por ambos

9. ¿Se establecen y respetan los criterios de evaluación durante el semestre?

NO SI

10. ¿Se ve relegado el uso de medios electrónicos en la impartición de clases?

NO

SI

OBSERVACIONES

BIBLIOGRAFÍA

* FUENTES PRIMARIAS:

- ⇒ AGUIRRE, ESTHER. Un punto de vista sobre las maestrías en educación de la UNAM, como alternativa para la formación de profesores. Perfiles educativos No. 17. UNAM-CISE. (1982)
- ⇒ AGUIRRE SANTOSCOY, RAMIRO. Historia sociológica de la educación. Secretaria de Educación Pública. México 1963.
- ⇒ ALVEAR ACEVEDO, CARLOS. La educación y la ley. La legislación en materia educativa en el México independiente. 1963
- ⇒ BARBOSA HELDT, ANTONIO. Cien años en la educación de México. Ed. Pax – México 1984
- ⇒ BASSIS HENRI. Maestros ¿formar o deformar? Ed. Gedisa, Barcelona 1984
- ⇒ BERNARD HONORE. Para una teoría de la formación. Ed. Narce, España 1978.
- ⇒ CONSTANTINO BLANCAS, CINOSAURA. Presencia de la Escuela Nacional de Maestros en la Historia de México. Taller de Artes Gráficas de la E.N.M. México 1971.
- ⇒ DÁVILA ALDAS FRANCISCO. Teoría, Ciencia y Metodología en la era de la modernidad. Ed. Fontamara, México 1996.
- ⇒ DÍAZ BARRIGA ÁNGEL. Investigación educativa y formación de profesores, contradicciones de una articulación. CESU-UNAM. México 1990
- ⇒ DÍAZ BARRIGA FRIDA, HERNÁNDEZ ROJAS GERARDO. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. (una interpretación constructivista). Ed. Mc Graw Hill. Julio 1998. p. 232.
- ⇒ DOCOING WATTY PATRICIA, LANDSMANN SEGAL MONIQUE. Sujetos de la educación y formación docente. (Consejo Mexicano de Investigación Educativa)
- ⇒ DUBLAN MANUEL Y JOSÉ M. LOZANO. Legislación Mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la independencia de la República. México, 1876-1908, Vol. X.

- ⇒ ESCURRA ANA MARÍA, CAYETANO DE LELLA, KROTSCH PEDRO. Formación docente e innovación educativa. Ed. Rei. Argentina S.A. Instituto de Estudios y Acción Social.
- ⇒ ESPINOZA MONTES, ÁNGEL. Construcción y elaboración del proyecto de tesis. Cuadernos de la ENEP Aragón, UNAM
- ⇒ FERRY GILLES. El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Ed. Paidós Ibérica, 1990 p. 147
- ⇒ FERMOSO ESTÉBANEZ PANCIANO. Teoría de la educación. Ed. Trillas mayo 1996 p. 506
- ⇒ FERNÁNDEZ PÉREZ MIGUEL. La profesionalización del docente. Ed. Siglo XXI 1995 p. 343
- ⇒ GALVÁN DE TERRAZAS, LUZ ELENA. Los maestros y la educación pública en México. (un estudio histórico) México 1985.
- ⇒ GIMENO SACRISTÁN JOSÉ Y PÉREZ GÓMEZ A. La enseñanza: su teoría y su práctica. Ed. Akal, Madrid 1989. p. 498.
- ⇒ GONZÁLEZ NAVARRO, MOISÉS. “El Porfiriato, la vida social”, en Daniel Cosío Villegas (coord), Historia moderna de México. 1973. Vol X
- ⇒ JIMÉNEZ ALARCÓN, CONCEPCIÓN. La Escuela Nacional De Maestros. Sus orígenes. Sep foro 2000. Consejo Nacional De Fomento Educativo. México 1987
- ⇒ LARROYO FRANCISCO. Historia de la educación en México. Ed. Porrúa México 1970.
- ⇒ LARROYO FRANCISCO. Pedagogía de la enseñanza superior. Ed. UNAM. México 1939. p. 366
- ⇒ MORÁN OVIEDO PORFIRIO. La docencia como actividad profesional. Ed. Gernika, 1997 p.p 189.
- ⇒ PALLÁN FIGUEROA CARLOS Y OTROS. Relevancia de la educación superior en el desarrollo. ANUIES. 1995 p. 227
- ⇒ RODRÍGUEZ, AZUCENA. (1983) Tecnología educativa y teoría social.
- ⇒ ROJAS SORIANO, RAÚL. Guía para realizar investigaciones sociales. UNAM, MÉXICO, 1981.

- ⇒ ROJAS SORIANO, RAÚL. Guía para realizar investigaciones sociales. UNAM, MÉXICO, 1980 p. 274
- ⇒ SOLANA FERNANDO. Historia de la educación pública en México. SEP. Fondo de Cultura Económica 1981 p. 645.
- ⇒ TENA, RAMÍREZ FELIPE. Leyes Fundamentales de México 1808-1964. Ed. Porrúa, México 1964.
- ⇒ ZARZAR CHARUR CARLOS. Compilador. Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias. Ed. Nueva Imagen. México 1985. p. 313.
- ⇒ ZARZAR CHARUR CARLOS. Hacia una consolidación y fortalecimiento de los programas de formación de profesores. Perfiles educativos. No. 32. CISE-UNAM. México, 1987.
- ⇒ ZEA, LEOPOLDO. Apogeo y decadencia del positivismo en México. El Colegio de México. 1984.
- ⇒ ZORAIDA, VÁZQUEZ JOSEFINA. Nacionalismo y educación en México. El Colegio de México, México. 1975.

* FUENTES SECUNDARIAS

- ⇒ “Apuntes para un estudio de postgrados universitarios en materia educativa durante la década de 1970-1980”. M. Arredondo y Ángel Díaz (comps) formación pedagógica de profesores universitarios, teoría y experiencias en México. UNAM-CESU. (1988).
- ⇒ “Una crisis dentro de la crisis: la identidad profesional de los docentes universitarios” en revista de la educación superior No. 17. (1988).
- ⇒ JARAMILLO RÍOS SALUD (Tesis para obtener el grado de maestra en Enseñanza Superior). La formación docente y su vinculación con las nuevas tecnologías de la educación en la carrera de Relaciones Internacionales en la ENEP-Aragón. 1999
- ⇒ “Problemas y políticas urgentes en la capacitación y formación docente del personal de enseñanza superior” No. 18. 1985.
- ⇒ Archivo del Centro nacional de documentación pedagógica (CNDP). México, 1867.
- ⇒ El movimiento educativo en México 1922 p. 273.
- ⇒ Cfr. La enseñanza Normal. Enero-junio 1911.
- ⇒ Revista de educación moderna para una sociedad democrática y justa. Num. 80. enero 2002.
- ⇒ Revista planeación y evaluación educativa No. 25. ED. UNAM. Año 9 Agosto 2002. ENEP-ARAGÓN.

*** FUENTES DE INTERNET:**

⇒ <http://www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/perfiles/71-hm1/71-02.htm>

⇒ http://www.geocities.com/ceip_2001/bd0004.htm.

⇒ <http://www.campus-oei.org/valores/gonzalezmaura.htm>.