



La Escuela Normal

Una mirada desde el otro

Patricia Ducoing Watty, coordinadora

educación

iiSUE

En el marco del cuestionamiento actual al sistema de formación de profesores, consecuencia de los magros resultados obtenidos para educación básica en los exámenes nacionales e internacionales, resulta pertinente preguntarse por una de las ramas de este sistema: la Escuela Normal. Nacida en el siglo XIX como institución formadora del profesorado, dos han sido las características que han marcado su trayectoria bicentenaria: estar sujeta a las decisiones del Estado en cuanto a sus objetivos, funciones, proyectos institucionales, planes y programas de estudio, planta académica y matrícula escolar; y ser una institución que ha quedado muy lejos del siglo XXI, sepultada bajo el peso del pasado y más preocupada por asegurar su supervivencia y estabilidad que por enfrentar y comprometerse con el reto de un cambio radical. Así, La Escuela Normal. Una mirada desde el otro constituye una respuesta veraz a esta pregunta; se trata de un estudio acucioso y vasto en torno al normalismo en México desde diferentes ángulos y puntos de vista, desde la perspectiva de un grupo de investigadores que arrojan una luz crítica y reflexiva sobre un tema complejo y actual: el normalismo mexicano ante el reto del cambio para la mejora del sistema de profesores.

La Escuela Normal

Una mirada desde el otro

Patricia Ducoing Watty, coordinadora



iisue

Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
México, 2013

ESTA FICHA CATALOGRÁFICA CORRESPONDE A LA VERSIÓN IMPRESA DE ESTA OBRA

LB2001
.E73
2013

La escuela normal : una mirada desde el otro / Patricia Ducoing Watty,
coordinadora. -- 1ª ed. México, D. F. : UNAM, Instituto de
Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, 2013.
392 páginas. -- (IISUE educación)

ISBN 978-607-02-4826-9

1. Escuelas normales--México. 2. Maestros--Capacitación de--México.
3. Educación Aspectos políticos--México I. Ducoing, Patricia, Ed. II. Serie.



iisue

Coordinación editorial
Dolores Latapi Ortega

Edición
Graciela Bellon

Diseño de cubierta
Diana López Font

Primera edición en PDF: 2014

DR © Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,
Coyoacán, 04510, México, D.F.
<http://www.iisue.unam.mx>
Tel. 56 22 69 86
Fax 56 65 01 23

ISBN: 978-607-02-5702-5

Se prohíbe la reproducción, el registro o la transmisión parcial o total de esta obra por cualquier medio impreso, mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético u otro existente o por existir, sin el permiso del titular de los derechos correspondientes.

Impreso y hecho en México

ÍNDICE

- 7 **Introducción**
Los otros y la formación de profesores
Patricia Ducoing Watty
- 23 Los organismos internacionales y
las políticas de formación docente
Mónica B. Moreno Anguas
- 49 Políticas para las Escuelas Normales:
elementos para una discusión
Ofelia Piedad Cruz Pineda
- 79 La formación del profesorado en el contexto
de la posmodernidad. Algunas reflexiones
sobre los saberes de los docentes de nivel básico
Ileana Rojas Moreno
- 117 De la formación técnica a la formación profesional:
la reforma de la educación normal de 1984
Patricia Ducoing Watty
- 157 Matrícula normalista y políticas públicas: 1970-2009
Patricia Mar Velasco y Juan Francisco Meza Aguilar

- 191 La reforma de la Escuela Normal de 1997.
Algunas consideraciones críticas
Concepción Barrón Tirado y Claudia Pontón Ramos
- 223 La práctica docente reflexiva en las Escuelas Normales
María Eugenia Reyes Jaramillo
- 269 Retos que plantean el análisis y la valoración
de las prácticas docentes a las Escuelas Normales
María Bertha Fortoul Ollivier
- 295 La noción de identidad: un análisis crítico con base en el Plan de
Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, 1997
Ana María de los Ángeles Ornelas Huitrón
- 331 La reforma de la Escuela Normal de 1997.
Una mirada desde lo institucional
Laura Rodríguez del Castillo
- 355 El trabajo colegiado docente normalista: entre lo instituido
y lo instituyente. Reflexiones a partir de un estudio de caso
Aranzazú Esteva Romo

LOS OTROS Y LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Patricia Ducoing Watty*

Para los hombres, la realidad del mundo está garantizada por la presencia de otros, por su aparición ante todos; “porque lo que aparece a todos lo llamamos Ser”, y cualquier cosa que carece de esta aparición viene y pasa como un sueño, íntima y exclusivamente nuestro, pero sin realidad.

Hannah Arendt,
La condición humana

En el momento en que el sistema de formación de profesores en el país ha sido cuestionado, como consecuencia, entre otros tópicos, de los nada afortunados resultados obtenidos en educación básica a través de los exámenes nacionales e internacionales a los que ha sido sometido y en el marco del proceso de universitarización emprendido por muchos de los países occidentales para permitir sobre todo el vínculo con la investigación, la tradición normalista mexicana parece enclavada en el pasado, en lo dado, en lo instituido, donde cada quien permanece en su lugar y donde los diversos movimientos, los cambios y las reformas no se articulan con ninguna alteración, con ninguna creación de algo “nuevo”. Posiblemente por lo impensable de la posibilidad de devenir “otro”, el sistema normalista, a cargo del Estado, ha impedido un proceso de desarrollo que deje atrás las identidades consolidadas y los saberes acabados; quizá el Estado no se ha expuesto a experimentar los riesgos de un proceso, de un trabajo que movilice la confrontación con la alteridad por medio del encuentro y, también, con el desencuentro, con los otros;

* Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM.

no se ha aventurado a la emergencia de lo nuevo, lo imprevisto, lo imprevisible, lo impensado, lo inesperado.

Es un hecho que el normalismo fundacional, con sus padres creadores, sus principios y valores, sus preceptos y aportaciones, ha quedado muy lejos del siglo XXI, y los retos actuales de la complejidad de la formación parecen continuar sepultados en el olvido. La formación de profesores no puede pensarse en la actualidad como lo que alguna vez fue. No obstante, las huellas del pasado pesan tanto que la Escuela Normal se ha volcado sobre sí, probablemente preocupada por asegurar su propia supervivencia y estabilidad, en lugar de enfrentar y comprometerse con la hazaña de un cambio radical que, por un lado, dé respuesta a las necesidades de los alumnos y de la sociedad contemporánea y, por otro, ponga fin al pensamiento simplificador que conceptualiza la profesionalización de la docencia como un *training* instrumentalista, basado en recetas prácticas y comportamentales para conducir un grupo.

En efecto, lamentablemente, la formación para la docencia ha sido conceptualizada e interpretada por muchos académicos, maestros y pedagogos, no sólo en otras épocas, sino también en la actualidad, en términos exclusivamente del *hacer*, esto es, desde el punto de vista instrumental y técnico; perspectiva que si bien fue una de las hegemónicas en la última mitad del siglo pasado, se mantiene vigente aún gracias a sus adherentes y militantes que, al reconocer la frágil naturaleza de los asuntos humanos, prefieren eludirla.

Entender la formación y la docencia solamente como el *hacer* de los profesores significa inscribirlas en lo que Arendt (1998), retomando los planteamientos aristotélicos, denomina la *poïesis*, la cual se confronta con la *praxis*; mientras la *poïesis* se ubica muy claramente en el marco de la producción, de la fabricación, la *praxis*—la acción— es una actividad estrechamente vinculada con la especificidad del hombre; es decir, con su condición humana y su capacidad transformadora o, más bien, autotransformadora.

Adoptar exclusivamente la perspectiva de la *poïesis* en la formación supone negar al *sujeto*, no darle un lugar a su existir, su aparecer, su acceso a la palabra y su acción, su deseo y su proceso

de autonomización; significa inscribirse en el marco de una mera instrucción, de entrenamiento, de adiestramiento; equivale a pensar la docencia en términos del hacer y del fabricar, lo que Habermas denomina científico-técnico. Supone, también, que los objetivos de aprendizaje de los alumnos –como productos por obtener– determinan, condicionan y cierran los procesos interactivos de enseñanza y aprendizaje en el aula; implica creer que el profesor –*Maestro todopoderoso*– es el responsable de dominar, someter, subyugar y controlar a los alumnos, considerados éstos como objetos capaces de soportar el proceso de conformización; es decir, la docencia como fabricación implica que al profesor le sea posible darle al alumno el mismo tratamiento que se da en la industria a los insumos. En fin, se trata de una racionalidad instrumental, inherente a los procesos fabriles.

Desde este registro –el de la *poïesis*–, la formación, igual que las prácticas educativas, supone la posibilidad del manejo, dominio y control de los dispositivos pedagógicos por poner en marcha, por parte del docente, para alcanzar los fines esperados, en este caso, los aprendizajes deseados, aun cuando aquí el grado de predictibilidad y de certeza sea muy inferior respecto al de la producción fabril. Acertada y críticamente, Meirieu ha apuntado:

Todo se pasa, entonces, como si la modernidad educativa se caracterizara por la potenciación de la conciencia del poder del profesor; mientras que antes se buscaba que las cosas se hicieran de manera aleatoria, en función de la riqueza del medio ambiente del niño y la oportunidad de los encuentros que se pudiesen hacer, actualmente se quiere controlar mejor y actuar sobre el sujeto de manera coherente, concertada y sistemática [...] para su *mayor bien* (1996: 23).

La perspectiva de comprensión de la docencia y de la formación como *praxis* parte de otros supuestos. Primeramente, podemos apuntar que la *praxis* equivale a la *acción y a la libertad*, y que aquélla no se funda en una lógica de procesos-productos, porque aquí se alude a un registro diferente: no hay insumos, ni productos; ni medios, ni fines. Aquí hay *sujetos*. La emergencia del *sujeto*

–alumno y profesor– en el marco de la *praxis* deviene en un reconocimiento de su *advenimiento, de su irrupción como sujeto de palabra y de acción*, esto es, un sujeto de deseo que despliega acciones –no en términos de sometimiento, sujeción, conformización, obediencia y sumisión como en la perspectiva de la *poiësis*–, sino de un sujeto que se abre al otro, a los otros; un sujeto que es autor y actor de sus actos –como apunta Ardoino (1999)–, porque es justamente por medio de sus actos y de la palabra que se realiza la aparición del sujeto. Dicho de otra manera, los medios y el fin son, en sí mismos, aspectos del propio proceso, porque aquí –en la *praxis*– el fin no es externo al sujeto como en el caso de la *poiësis*, en donde, como apunta Arendt (1998: 171):

Los útiles instrumentos del *homo faber*, de los que surge la más fundamental experiencia de instrumentalidad, determinan todo el trabajo y la fabricación. Aquí sí que es cierto que el fin justifica los medios; más aún, los produce y los organiza.

Desde la mirada de la *praxis*, la autonomía del sujeto no es un fin que se logra a partir de la enseñanza, de la educación, como enfatiza Ardoino, sino que es la *praxis* la única que puede desarrollarla. La autonomía no termina, no finaliza, sólo comienza, sólo inicia y nunca concluye. Así, el profesor, el formador, a través de sus prácticas, puede promover de manera permanente y constante que los alumnos vivan en el aula este proceso de autonomización, de liberación, que nunca terminará, lo que implica el reconocimiento de sujetos singulares que se encuentran y rencuentran en el marco de las interacciones de actores que actúan los unos respecto a los otros.

En la *praxis*, la acción, aunque tiene un comienzo, nunca tiene un fin predecible, en virtud de que:

en la propia naturaleza del comienzo radica que se inicie algo nuevo que no puede esperarse de cualquier cosa que haya ocurrido antes. Este carácter de lo pasmoso inesperado es inherente a todos los comienzos y a todos los orígenes (Arendt, 1998: 201).

De ahí que la formación a la luz de la *praxis* se caracteriza por la impredecibilidad y la incertidumbre. Intentar comprender la formación y las prácticas docentes como acción significa aceptar entrar en el mundo de lo imprevisto, lo sorprendente, lo incierto, lo improbable; es también reconocer que se puede ir al encuentro de cualquier cosa por parte de los profesores y de los alumnos como sujetos de acción y palabra, de pensamiento y deseo, de quienes cabe esperar lo inesperado. Con ello, remarcamos que la categoría arendtiana de *natalidad* posibilita comprender la irrupción, en el mundo de la escuela –entre seres humanos–, de un *quién* o de unos *quiénes*, siempre impredecibles, a los que se les ha conferido el poder de comenzar y de instaurar la *novedad*.

Resignificar la formación y la docencia como *praxis* implica otorgar un lugar al ¿quién soy? y no sólo al ¿qué soy?, porque es el entrecruzamiento entre la palabra y la acción lo que posibilita el advenimiento del sujeto; es decir, del sujeto capaz de romper con lo previsto, capaz de sorprender, más frecuentemente de lo que usualmente pensamos, en el ámbito de las prácticas institucionales. Como subraya Arendt (1996: 208):

La educación es el punto en que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y de los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, sin quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común.

En esta línea de reflexión, la acción, propia y exclusiva del ser humano, es sinónimo de libertad y ésta se configura justamente como la capacidad de iniciar algo, porque la acción es iniciante. “Con la creación del hombre” –dice Arendt–, “el principio del comienzo entró en el propio mundo que, claro está, no es más que otra forma de decir que el principio de libertad se creó al crearse al hombre, no antes”

(1998: 201). A su vez, la acción se desarrolla entre seres humanos y nunca se puede desplegar en el aislamiento, porque la presencia del otro es imprescindible; sólo hay acción en la esfera de la pluralidad, en el espacio público. Las prácticas docentes se reconocen como un acto público y, por tanto, el hecho de que el docente aparezca en el espacio escolar se da a partir de la palabra y la acción, lo que Arendt denota como vivir humanamente, vivir entre seres humanos.

En fin, la posibilidad de establecer un diálogo –a través de estos trabajos– que interpele a los colegas formadores y a los estudiosos del normalismo y de la educación en general, parte del reconocimiento del nuevo lugar que han de ocupar los maestros en la relación con sus alumnos: ya no como distribuidores de saberes, sino como quienes acompañan a éstos en su propio proceso formativo, en su advenimiento como sujetos responsables y como ciudadanos; maestros capaces de acompañar al niño, igual que al joven o al adulto, en su devenir como seres singulares entre iguales. Así lo formula Pérez Gómez (2010: 18):

Desde hace al menos dos décadas, tanto en el panorama internacional como en el nacional, parece evidente que el reto actual que afrontan los sistemas educativos es el reto de la calidad [...]. En el centro del cambio cualitativo requerido se sitúa la figura de un nuevo docente como profesional capaz de comprender la complejidad y la incertidumbre de la era contemporánea y comprometido con la misión de acompañar, orientar y estimular el desarrollo y el aprendizaje relevante de cada uno de los estudiantes a su cargo.

Este libro es producto de los trabajos desplegados en el marco de la Asociación Francófona Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación y, particularmente, de los académicos adscritos al seminario Pensamiento Crítico en Educación, en el que durante cerca de dos años y en el marco de un proceso intragrupal, nos dimos como encargo el estudio del normalismo desde diferentes ángulos y puntos de vista, configurados a partir de las historias personales y singulares de los autores y de las experiencias vividas o no en el escenario de la Escuela Normal o de la educación básica, pero también

a partir de sus afiliaciones teóricas, su familiaridad con este objeto, sus estilos de pensamiento. De ahí que, como fruto de un proceso interactivo entre los participantes, el libro se singulariza por representar un esfuerzo colectivo de investigación, reflexión, elucidación, debate y posicionamiento.

Como el título lo explicita –*La Escuela Normal: una mirada desde el otro*–, esta obra recoge las particulares miradas configuradas desde la exterioridad, desde el extraño, el extranjero, el ajeno, en donde emergen y se ponen en juego las imágenes y los discursos, los lugares y los tiempos, los fantasmas y las representaciones, lo no dicho y lo prohibido, en un afán por elucidar la formación de profesores de otra manera, por reconocer lo inaprensible, por pensar lo impensable desde nuestro pensamiento, ante la emergencia del otro. Ese otro que irrumpe en la trama institucional normalista con una cultura diferente a la ya dada, a la propia del normalismo; ese otro que violenta el orden establecido y que instaaura el desorden; ese otro que desde la ajenidad da cabida y admite la posibilidad del advenimiento de lo nuevo, de lo radicalmente nuevo; ese otro que desde un lugar diferente se pronuncia, corriendo el riesgo no sólo de no ser escuchado, sino también de ser rechazado.

La intención de este libro es, por tanto, compartir la aventura de otras miradas sobre la Escuela Normal y la formación de profesores que, lejos de las certezas y seguridades a las que tanto nos aferramos como seres humanos, nos conduzca a reflexionar, repensar, reconceptualizar la formación, a todos aquellos que estamos comprometidos en esta gran obra que reclama hoy por hoy una posible ruptura con nuestros conceptos, saberes, métodos, estilos de pensamiento y de acción. Se trata de una invitación a salir de nosotros mismos, a abrirnos a un encuentro con los otros, donde lo *posible* se nos ofrece como una *posibilidad* de emprender un nuevo camino, una nueva relación con los actores en la que reconozcamos la emergencia del sujeto en formación.

El libro se encuentra estructurado con base en tres ejes:

- El primero alude al análisis de algunas de las políticas educativas internacionales y nacionales en torno a la formación del

profesorado de educación básica. Aquí se sitúan los textos de Moreno y Cruz Pineda.

- El examen de algunas de las reformas y de los proyectos curriculares desplegados en las Escuelas Normales es el foco de abordaje de varios de los trabajos en este segundo eje, que integra tanto tratamientos desde una visión histórica amplia, como los de Rojas, y Mar y Meza, como desde un referente histórico puntual, el de la reforma de 1984, desarrollado por Ducoing.
- El análisis del actual proyecto curricular, instaurado en 1997, cobra centralidad en varios de los textos: uno, desde una visión genérica, con el trabajo de Barrón y Pontón; otros que, focalizándose en alguna dimensión de las promovidas en el mismo, se colocan en la exploración de las prácticas docentes –Reyes y Fortoul–, de la identidad –Ornelas–, de lo institucional –Rodríguez– y del trabajo colegiado –Esteva.

El primer texto, “Los organismos internacionales y las políticas de formación docente”, a cargo de Mónica Moreno, revisa las políticas que, en materia de formación de profesores y desarrollo profesional, han impulsado los organismos internacionales, tanto los financiadores como los asesores, desde el ámbito económico mundial y como una respuesta a los postulados del propio neoliberalismo. Estas políticas de los organismos internacionales, sin duda alguna, han configurado las agendas nacionales del mundo entero y pautado las directrices en lo que a formación del profesorado de la educación obligatoria se refiere y, muy específicamente, a su profesionalización. Moreno alerta, sin embargo, sobre el alto riesgo que se corre en América Latina, como una región eminentemente pluricultural, al no considerar las identidades locales desde la lógica de integración a una sociedad hegemónica, basada en realidades heterogéneas y en principios y valores ajenos a los propios.

Cruz Pineda somete a discusión algunos tópicos vinculados con las políticas emprendidas por el Estado mexicano en materia de formación de los docentes. En su trabajo, “Políticas para las Escuelas Normales: elementos para una discusión” incursiona, en primer lugar, en la identificación de las exigencias que en materia de educación

superior han sido acotadas desde la política educativa para transformar las Escuelas Normales. Para tal efecto, apela a la noción de “dispositivos políticos” como un recurso metodológico conformado –entre otras cosas– por el conjunto de discursos, instituciones, normatividades y filosofías que tienden a orientar y hasta a controlar las funciones institucionales y los comportamientos de los sujetos. En un segundo lugar, la autora analiza varias de las que denomina “inclusiones discursivas”, fundadas en una racionalidad técnico-mercantilista y puestas en marcha en las Escuelas Normales con base en los diversos programas ahí introducidos –Promin, PEFEN, Progen, Profen, PTFAEN–,* los que, evidentemente, han pretendido mejorar la calidad de la formación del profesorado, aunque, a su vez, han perturbado la vida institucional y, sobre todo, la de los sujetos involucrados. Con base en un análisis riguroso, la autora se posiciona, en un tercer apartado, frente al “discurso ordenador” impuesto al sistema normalista, igual que al subsistema de educación superior, particularmente el referido a la producción de conocimiento y, en este caso, a la producción de conocimiento sobre la formación docente; temática y problemática tradicionalmente en debate que reclama una permanente reconceptualización. La autora cuestiona las posiciones y los significados de la formación como un determinante fundamental, a la vez que un reto intelectual que habrá que enfrentar por su posible capacidad para reordenar el quehacer de las escuelas formadoras de docentes.

¿En qué consiste y ha consistido la formación de profesores en México? ¿Cuáles son los saberes profesionales que se han promovido para ejercer el oficio de profesor y cuáles son los que actualmente se impulsan en el marco de la cultura posmoderna? Éstos son algunos de los diversos cuestionamientos que Rojas examina en su capítulo, “La formación del profesorado en el contexto de la posmodernidad. Algunas reflexiones sobre los saberes de los docentes de

* Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales, Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal, Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal de la Educación Normal, Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal y Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales.

nivel básico”. Después de considerar varios elementos que conformaron el origen del normalismo mexicano y de haber clasificado los saberes docentes con base en dos categorías –normalistas y multidisciplinarios–, la autora efectúa un análisis sistemático de los planes de estudio puestos en marcha durante más de 100 años de funcionamiento, considerando, entre otros, los siguientes tópicos: año de implantación, duración, asignaturas de carácter general, asignaturas del campo pedagógico y asignaturas técnico-prácticas. Con base en esta sistematización, inicia un examen cuidadoso de las especificidades de la formación pedagógica de los docentes a través de los diferentes modelos curriculares anteriormente aludidos, a partir de la diferenciada naturaleza de las asignaturas: formación pedagógica, formación para la docencia, formación en planeación, formación en evaluación y formación tecnológica.

Rojas asienta que, en el marco de los cambios producidos por la sociedad informatizada y globalizada, se introdujo el enfoque de las competencias en el campo educativo como un dispositivo articulador entre éste y el mundo laboral, y el ámbito de la formación del profesorado no ha sido la excepción. En México, se incorpora un perfil docente por competencias a partir de la implantación del plan de 1997. No obstante, la autora se pregunta si este modelo representa una respuesta sólida frente a la pobreza académica de las prácticas en el aula y a la clásica función que han desempeñado los profesores en relación con el conocimiento.

Entre las diversas reformas que ha experimentado la educación normal, la de 1984 significó un parteaguas en la historia de la formación del profesorado de educación básica, al formalizar la denominada profesionalización del magisterio en respuesta a las reiteradas reivindicaciones del gremio iniciadas desde mediados del siglo pasado. Es ésta la temática abordada por Ducoing en “De la formación técnica a la formación profesional: la reforma de la educación normal de 1984”, en la que el proceso tendente a la profesionalización se analiza a la luz del devenir histórico del sistema normalista y del contexto nacional en el que se genera.

La inscripción de los estudios normalistas en el subsistema de educación superior representaba un reto a enfrentar por parte de los

implicados; reto que suponía y significaba, antes que nada, la universalización del sistema. Empero, la autora se cuestiona si la institución –la Escuela Normal– y todos sus actores lo han encarado o si se han resistido, como un movimiento de afiliación e identidad, al tradicional normalismo o incluso de alineación. Se examina, en un primer momento, el desarrollo del sistema de formación de profesores, particularmente los movimientos de reforma emprendidos a partir de la década de los setenta, por ser éstos los preludios del establecimiento de la licenciatura normalista. Al quedar ésta institucionalizada, la cuestión que se debate es cómo se ha conceptualizado y puesto en marcha la profesionalización del profesorado de educación básica. ¿Cuál es la racionalidad subyacente en este proceso? ¿Se han transformados las ideas, los pensamientos, las orientaciones y las prácticas de los comprometidos en las acciones de formación? ¿Qué significa la adscripción al subsistema de educación superior? ¿Se ha modificado la relación con el saber educativo y el saber de la formación por parte de los actores normalistas? Éstos son algunos de los tópicos que aquí se exploran y se someten a debate.

Mar y Meza efectúan un análisis de la evolución de la matrícula normalista en su capítulo, “Matrícula normalista y políticas públicas: 1970-2009”, partiendo de la siguiente hipótesis: el proceso evolutivo de la matrícula de la Escuela Normal se encuentra estrechamente vinculado con las políticas educativas promovidas por el Estado para el sistema de formación de profesores de educación básica. Después de un breve recorrido histórico sobre los antecedentes del sistema normalista, los autores presentan una panorámica analítica de la demografía normalista con base en una propuesta de periodización basada en las tendencias de incremento y decrecimiento: a) masificación: de 1970 a 1980; b) auge y declive: de 1980 a 1984; c) licenciados: de 1984 a 1992; d) nuevo auge: de 1992 a 2000, y e) ¿las Normales para técnicos en turismo?, de 2000 a 2009.

Cierran su abordaje con cuestionamientos relativos a varios tópicos, entre los que destacan la saturación del mercado laboral de profesores en las zonas urbanas y la ausencia de profesores en las rurales, dada la drástica supresión de un buen número de normales rurales que desde inicios del siglo pasado habían sido establecidas

para atender al sector más vulnerable; las bajas calificaciones obtenidas por los normalistas en el examen de conocimientos y habilidades docentes y la posibilidad de un encuentro con el discurso universitario, entre otros aspectos.

La revisión efectuada por Barrón y Pontón sobre la reforma normalista de 1997 queda contextualizada en el escenario de ciertas pautas que caracterizaron las transformaciones emprendidas en la región latinoamericana en las postrimerías del siglo pasado y que en México cobraron forma a través del Programa para la Modernización de la Educación Básica, como un impacto de las políticas desplegadas por parte de varios organismos internacionales.

En su texto, “La reforma de la Escuela Normal de 1997. Algunas consideraciones críticas”, las autoras resaltan, desde una perspectiva analítico-crítica, los rasgos sobresalientes del currículo actual y sus posibles contradicciones, al examinar detalladamente algunos de los componentes del proyecto curricular, tales como la formulación de un perfil terminal por competencias y la organización curricular por asignaturas, la presumible articulación entre el saber promovido y su puesta en práctica, la adopción de la tendencia de un profesional reflexivo y la acción tutorial como soporte. Igualmente, identifican el papel que se asigna a los formadores en este proceso de formación del profesorado. Destacan, entre éstos, las figuras del profesor normalista y del maestro de educación básica, ambos supuestamente comprometidos con las acciones de formación, aunque la posibilidad operativa de esta articulación no sea tan evidente. Terminan su análisis planteando que las reformas decretadas no modifican necesariamente los procesos institucionales, los mecanismos de gestión, el funcionamiento de las escuelas, las prácticas establecidas, en virtud de que las tradiciones, las costumbres, las expectativas y los deseos de los actores juegan un papel definitorio en estos procesos.

María Eugenia Reyes y Bertha Fortoul abordan la naturaleza y la especificidad de las prácticas docentes dispuestas en el currículo de 1997, desde dos dimensiones diferentes: la primera, a partir de la conceptualización de la docencia reflexiva y sus implicaciones en el desarrollo curricular; en tanto que la segunda –Fortoul–, acota su trabajo al análisis y valoración de las mismas.

El tratamiento teórico-analítico desarrollado por Reyes en “La práctica docente reflexiva en las Escuelas Normales” se inicia con una exploración conceptual de la docencia reflexiva con base en tres categorías: la práctica docente crítica, la enseñanza reflexiva y la indagación o docencia investigativa. En la primera, la autora explora algunas de las aportaciones de diversos teóricos sobre el significado de la práctica crítica y del pensamiento crítico, mientras que en la segunda establece una clara distinción conceptual entre docencia reflexiva y enseñanza reflexiva, al puntualizar ampliamente los rasgos propios de esta última. Con base en la tercera categoría –la indagación o docencia investigativa– subraya el valor de la indagación o la investigación como lógica de aprendizaje de la docencia misma.

A partir de las anteriores caracterizaciones, Reyes analiza, con base en la propuesta formativa de docentes de 1997, la denominada “reflexión de la práctica docente en condiciones reales de trabajo”, tomando como elementos metodológicos los dispuestos institucionalmente: “estudio-observación-práctica-análisis-reflexión”. Cierra su trabajo con una discusión sobre la gestión de la práctica docente en las Escuelas Normales, destacando sus posibilidades, problemas, riesgos y limitaciones.

En el capítulo denominado “Retos que plantean el análisis y la valoración de las prácticas docentes a las Escuelas Normales”, Bertha Fortoul explora la inscripción curricular de las prácticas docentes con base en dos componentes formalmente establecidos: las actividades de acercamiento a la práctica escolar y la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. Mientras que las primeras se operan con base en jornadas de observación e intervención puntual en el aula, la segunda pretende el cierre del trayecto formativo inicial y la elaboración del documento recepcional para la obtención de la licenciatura. Por otro lado, Fortoul apunta que en el marco del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales (PTFAEN) se definieron seis líneas de acción tendentes a optimizar las condiciones institucionales de las escuelas, con el propósito de que éstas cumplan satisfactoriamente con su cometido –la formación profesional de sus alumnos–, en dos de las cuales se alude al análisis y a la valoración de las experiencias docentes.

El análisis y la valoración de las prácticas docentes son reclamados en la perspectiva de fortalecer y mejorar la formación de los futuros maestros; procesos ambos que se pretende desplegar tanto a partir de los mismos normalistas como por parte del personal docente. La autora recrea analíticamente los retos que estos procesos de análisis y valoración enfrentan en la vida cotidiana las instituciones normalistas. Para este efecto, agrupa los retos con base en cinco categorías: institucionales, éticos, metodológico-investigativos, personales y metodológico-didácticos.

Ornelas, por su parte, en su capítulo “La noción de identidad: un análisis crítico con base en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, 1997”, presenta un examen de la problemática de la identidad de los maestros, tomando dos categorías como ejes nucleares en permanente tensión: por un lado, los elementos identitarios promovidos por el Estado a partir del discurso oficial y, por otro, las dimensiones identificatorias de los maestros, recreadas a partir de su práctica cotidiana, su historia, sus interacciones, sus modos de ser, actuar y sentir. Después de un acercamiento conceptual a la noción de identidad, la autora efectúa un muy breve recorrido histórico con el que pretende subrayar que el proceso de construcción de identidad del maestro corre paralelamente al proceso de configuración de identidad de nuestra sociedad, en virtud, entre otros elementos, de la cercanía del primero con la realidad social de las familias, las comunidades y los alumnos. Con base en estos desarrollos, Ornelas elabora un análisis crítico de los contrastes existentes entre el discurso de la identidad explicitado en el actual currículo de 1997 y la realidad identitaria de los maestros. La autora plantea que los conflictos de identidad de los profesores son eludidos en el discurso oficial y que la alusión relativa a la identidad magisterial se plantea muy alejada de la situación real y concreta del maestro. En suma, subraya que actualmente los profesores de educación primaria experimentan una crisis de identidad, por haber perdido los referentes que con anterioridad sirvieron de base a su docencia diaria.

“La reforma de la Escuela Normal de 1997. Una mirada desde lo institucional”, de Rodríguez, es una invitación a pensar la reforma normalista desde algunas de las categorías aportadas por el

Análisis institucional, la corriente francesa recreada en la década de los sesenta, particularmente en la Universidad París VIII, Saint Denis. La autora destaca la relevancia de lo institucional como una dimensión que rebasa todo planteamiento prescriptivo de carácter curricular, a partir del reconocimiento de los procesos que se juegan en la vida cotidiana de las escuelas, por parte de los actores, entre lo instituido y lo instituyente. Se trata de un cuestionamiento sobre las reformas educativas que otorgan una centralidad al plan de estudios y que, contradictoriamente, minimizan el componente de lo institucional y las implicaciones que de ahí se generan.

El último capítulo, “El trabajo colegiado docente normalista: entre lo instituido y lo instituyente. Reflexiones a partir de un estudio de caso”, con el que se cierra este libro, corresponde a Esteva, quien presenta una temática de gran actualidad: la relativa al trabajo colegiado formalmente institucionalizado en las Escuelas Normales en el currículo de 1997. Con base en una investigación de corte etnográfico, efectuada en el Colegio de Historia de una Normal, la autora explora inicialmente las perspectivas y las condiciones de la institucionalización de los colegiados y, particularmente, la caracterización de aquél. Con esta intención, Esteva se incorpora regularmente a las sesiones del Colegio de Historia, a partir de las que analiza su conformación y desarrollo en cuanto a los participantes, en lo que se refiere a su historia, su formación, así como su discurso, sus temáticas, intervenciones, pensamientos, aspiraciones; además, estudia el proceso grupal en el que todos participan y las interacciones complejas que ahí se entretienen. Termina su texto preguntándose si la instauración de los colegios representa un tiempo y un espacio de posibilidades de reflexión y de acción que posibilite la proyección de profesores y alumnos hacia el futuro.

BIBLIOGRAFÍA

Ardoino, Jacques (1999), *Éducation et Politique*, 2a edición, París, Anthropos (colección Educación).

Arendt, Hannah (1998), *La condición humana*, Barcelona, Paidós.

- _____ (1996), “La crisis en la educación”, en *Entre el pasado y el futuro*, Barcelona, Península, pp. 185-208.
- Meirieu, Philippe (1996), *Frankenstein pédagogue*, París, ESF.
- _____ (1995), *La pédagogie entre le dire et le faire*, París, ESF.
- Pérez Gómez, Ángel (2010), “Presentación”, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 68 (24, 2), agosto, Zaragoza, España, Asociación Universitaria de Formación del Profesorado.
- Saner, Hans (2003), “El significado político de la natalidad en la obra de Hannah Arendt”, en Marco Estrada Saavedra (ed. y trad.), *Pensando y actuando en el mundo. Ensayos críticos sobre la obra de Hannah Arendt*, México, UAM/Plaza y Valdés, pp. 19-37.

LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES Y LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE

*Mónica B. Moreno Anguas**

INTRODUCCIÓN

El profesor, visto como uno de los factores clave para el aprovechamiento escolar del estudiante y, en consecuencia, para el logro de una educación de calidad, es una idea compartida tanto por los gobiernos como por los organismos internacionales. De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés):

los docentes constituyen el recurso más importante de la educación en todos los países. Desde la enseñanza preescolar y a lo largo de toda la enseñanza primaria y secundaria, la presencia de un docente calificado y motivado es esencial para un aprendizaje eficaz (UNESCO, 2010: 130).

En este documento, se presenta una descripción general del rol de cuatro organismos internacionales en el desarrollo de políticas relacionadas con la formación docente en América Latina y México. La formación docente para este capítulo se ha dividido en dos grandes esferas: primero, la formación inicial, que es aquella que se imparte para formar a los futuros profesionales de la educación; la segunda es la formación de profesores en servicio, que se ofrece, en muchos casos, como estrategia remedial para atender las carencias

* Universidad de Arizona, Phoenix, EUA.

que existieron en la educación inicial, así como para la actualización de habilidades y conocimientos o, mejor llamadas, competencias docentes.

En México, el gobierno federal, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), ha buscado promover la formación docente con énfasis en la formación de profesores en servicio, con el objetivo de que éstos favorezcan la administración del currículo basado en competencias, el cual es una de las tendencias educativas motivadas por las recomendaciones de quienes fungen como agencias financiadoras del sistema educativo, y de sus “asesores”. Estas agencias y asesores se denominan organismos internacionales (Maldonado, 2003). A lo largo de este documento, se describirán los roles más importantes en el ámbito de la formación docente de cuatro de ellos: UNESCO, Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

ORGANISMOS INTERNACIONALES Y EL FINANCIAMIENTO A LA EDUCACIÓN

América Latina es una región rica en diversidad cultural, lingüística e histórica; dadas las características de la población que habita esta región, es difícil generalizar tanto las problemáticas sociales, políticas y económicas como las soluciones para lograr alcanzar una de las aspiraciones comunes entre los seres humanos: una mejor calidad en las condiciones de vida. En este sentido, la educación parece ser un ámbito prioritario para algunos de los gobiernos latinoamericanos cuya política importante ha sido incrementar cobertura y mejorar la equidad, posibilitando el acceso de los grupos sociales más vulnerables, así como proveyendo elementos que ayuden al aprovechamiento escolar de los estudiantes.

Son múltiples las razones por las cuales los organismos internacionales tienen una gran influencia en el diseño, la implementación y la evaluación de las políticas educativas en la región; entre éstas, se tiene el financiamiento que otorgan algunos de ellos, la capacidad

de producir conocimiento, el número de expertos, entre otras. Debido a las condiciones económicas de la región, una de las inquietudes que gira en torno al tema de la educación es precisamente el financiamiento, pues el otorgado por el gobierno no siempre es suficiente ni para mantener funcionando el sistema educativo ni para el logro de las metas establecidas para este ámbito. Por lo tanto, una de las soluciones a esta situación es la búsqueda de financiamiento externo, principalmente de agencias financiadoras internacionales que cuentan con la solidez necesaria para proporcionar los recursos que se requieren para mantener funcionando el sistema educativo en un país. Sin embargo, este tipo de financiamiento implica una serie de requerimientos, que “se traducen en recomendaciones hacia los gobiernos; estos últimos, generalmente se encargan de instrumentar las recomendaciones a través de las distintas instancias que conforman el sistema de educación superior de los países” (Villalobos, 2000: 3). Por supuesto, el efecto de la implementación de estas recomendaciones se refleja en una serie de reformas educativas que no siempre son para el beneficio de la sociedad en la cual se implementarán.

Entre los organismos internacionales que interactúan con la región se tienen cuatro, los cuales identificamos como los más determinantes, dada su influencia en las decisiones que se han tomado en materia de política educativa. Con base en la clasificación que presenta Bonal (2002), por un lado, se encuentran el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), organismos que basan su influencia en el otorgamiento de financiamiento a través de diversos proyectos y programas; por el otro, se encuentran la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), cuya influencia se basa en la investigación, evaluación y emisión de reportes sobre los que basan sus recomendaciones a los estados miembros. Aunque la manera de operar de estos organismos es diferente, estos cuatro actores tienen en común ser un punto de referencia para la toma de decisiones de los gobiernos respecto a las políticas educativas que se implementan en la región.

Organismos internacionales financiadores de la educación: el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID)

La relevancia del BM y del BID se basa en que en los países latinoamericanos se ha hecho mucho énfasis en financiar la educación básica, al grado en que la cobertura en este nivel educativo es superior a 90 por ciento; debido a las condiciones sociales, políticas y económicas de la región, los préstamos hechos por los organismos internacionales son clave para que esta cobertura siga creciendo y, a la vez, que se busque elevar la calidad y la competitividad de los usuarios. Sin embargo, las consecuencias por recibir financiamiento externo han sido tratar de adaptar la estructura curricular y administrativa, las directrices filosóficas, los criterios de evaluación y la formación docente a las recomendaciones de estos organismos con el objetivo de continuar recibiendo recursos económicos y elevar la competitividad de la población a los estándares establecidos por ellos mismos.

Es importante mencionar que las políticas de financiamiento emitidas por el BM y por el BID se basan principalmente en el concepto del capital humano, esto es, que la inversión en educación superior se realiza con el objetivo de generar recursos humanos con la competencia suficiente para impulsar el crecimiento y el desarrollo económico de los países. No obstante, desde finales de la década de los ochenta y principios de los noventa, el Banco Mundial¹ enfatizó más el financiamiento de la educación básica que los otros niveles educativos debido a que, con base en algunos estudios hechos por este organismo, invertir en ese nivel educativo resulta más redituable. Resulta interesante el hecho de que el discurso que acompaña este énfasis también incluye recomendaciones a favor del incremento en la participación de los usuarios en el financiamiento de la educación, especialmente en educación secundaria y superior (Bonaf, 2002); esta postura es congruente con la tendencia a favor de la privatización de los servicios públicos, en este caso, la educación.

1 A la fecha, el Banco Mundial es el organismo internacional con mayor poder en el financiamiento de la educación.

Respecto al financiamiento educativo ofrecido por el BID, la inversión en educación básica también ha sido una prioridad, “durante las décadas de los años ochenta y noventa, los préstamos del BID fueron dirigidos mayormente a la educación primaria y secundaria” (BID, 2000: 6). Sobre esta misma línea de inversión, actualmente, este organismo está trabajando con los 26 países prestatarios² para llevar a cabo la Iniciativa de Educación. En esta iniciativa, el banco enfoca su trabajo de investigación en tres áreas principales: Desarrollo Infantil Temprano, Transición Escuela-Trabajo y Calidad de los Maestros (BID, 2010). De acuerdo con información disponible en su página web oficial, en el área Calidad de los Maestros, el BID orienta sus esfuerzos para apoyar el proceso de las nuevas reformas educativas, las cuales están centradas en las políticas de recursos humanos; proceso en el cual la situación económica de los países juega un rol clave. Una de las razones para llevar a cabo este proyecto, se basa en estudios realizados por este organismo internacional, en los que se ha reportado que la región latinoamericana, a pesar del incremento en el gasto público en la educación y las reformas que se han llevado a cabo, no ha logrado mejorar sustancialmente el aprendizaje en las escuelas en la última década. De acuerdo con este organismo, América Latina tiene los puntajes más bajos en las diferentes evaluaciones internacionales de aprovechamiento académico; en este sentido, partiendo del punto de que los profesores son el eslabón básico entre el gasto educativo y el aprendizaje de los estudiantes, mejorar la efectividad docente es un elemento crítico para eficientar el aprovechamiento escolar (Santiago, 2010).

Organismos internacionales “asesores” en la educación: la UNESCO y la OCDE

Como se ha mencionado antes, la UNESCO y la OCDE, más que ser agencias financiadoras, son organismos internacionales cuya influen-

2 Los países miembro prestatarios tienen 50.02 por ciento del poder de voto en el directorio de la institución. El BID comenzó, en 1999, a usar una clasificación que divide a los países en

cia en los sistemas educativos de los países miembros se basa principalmente en la investigación y la evaluación que llevan a cabo, y sobre las que fundamentan las recomendaciones y la asesoría en materia de política educativa. En el caso de la OCDE, una de las contribuciones más importantes en educación básica y con un gran peso en la medición de los avances en materia de aprovechamiento escolar es el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA,³ por sus siglas en inglés). La OCDE es el organismo que coordina este programa⁴ de evaluación a través del cual se lleva a cabo un estudio comparativo entre los sistemas educativos de los países miembros. La evaluación realizada por PISA está basada en el enfoque de competencias, el cual ha tenido un fuerte impacto en el rediseño de planes y programas educativos en los diferentes niveles. Por mencionar un ejemplo del impacto de este programa, después de la primera administración de estas evaluaciones, en educación superior, muchas universidades, públicas y privadas, hicieron un replanteamiento de sus programas educativos para implementar en ellos el enfoque de la educación basada en competencias.

Por su parte, la UNESCO ha buscado establecer un ambiente de colaboración mutua entre los países afiliados a este organismo. Su enfoque educativo se basa en promover la paz en las comunidades humanas y fortalecer el derecho a la educación de todos los niños en el nivel mundial. Aunque este organismo procura ser más incluyente en las recomendaciones hechas en materia de política educativa, no es ajeno a la influencia de la globalización económica que impera en la actualidad. Los tres elementos indispensables que establece para la educación son: alfabetización, formación docente, y enseñanza y formación técnica y profesional.⁵ En el nivel internacional, uno de los documentos más importantes que la

Grupos I y II, según su PIB per cápita de 1997. El banco canaliza 35 por ciento del volumen de sus préstamos a los países del Grupo II, los de ingreso menor; el 65 por ciento restante se canaliza a los países del Grupo I (BID, 2010).

3 Program for International Student Assessment.

4 PISA inició en el año 2000, las evaluaciones son administradas cada tres años. Los campos de competencia que se evalúan son lectura, ciencias y matemáticas.

5 Impulsar la formación técnica a través de la fundación de instituciones de educación terciaria que la favorezcan en los países latinoamericanos es una tendencia del BM, el BID y la OCDE.

UNESCO ha publicado y que ha influido en la reflexión sobre la idea de que la educación debe seguir considerando las tendencias sociales, económicas, tecnológicas y políticas de este siglo es el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Este informe es un análisis sobre la filosofía educativa como resultado de la situación política y económica que distingue a la globalización, pero también es una recomendación abierta para adaptar los sistemas educativos a una dinámica de absorción cultural, tecnológica, económica, social, política. Como menciona Fernández (2005: 5):

En este texto se establecen algunos lineamientos fundamentales: (1) el Aprendizaje no es sólo cognitivo sino desarrollo de aptitudes, capacidades, competencias para hacer, ser y convivir; (2) estas cuatro dimensiones del aprendizaje deben considerarse como un todo. No están aisladas en el hecho educativo sino que conforman una totalidad. Deben globalizarse los aprendizajes; (3) estos aprendizajes están en función de una vida más plena, con más posibilidades y libertad, para la convivencia y para producir en equipo, para disfrutar del sentido estético, de las capacidades físicas, de lo espiritual; (4) el ser, el conocer, el hacer y el convivir se aprenden o se desarrollan y deben orientar las reformas educativas y los programas de estudio.

Aunque los cuatro pilares de la educación promueven una convivencia armónica entre los seres humanos, y la flexibilidad y la apertura en el aprendizaje, se deja a un lado el hecho de promover que se siga desarrollando el pensamiento crítico, una postura en la que la defensa de la identidad local como parte fundamental del desarrollo humano y de las sociedad es necesaria en un ambiente en donde el desarrollo económico se prioriza continuamente. Sin afán de devaluar las aportaciones de este organismo en materia educativa es notorio que sus recomendaciones van en el sentido de adaptar los

En materia de educación superior, estos organismos internacionales están más interesados en tener capital humano técnico en regiones no tan desarrolladas económicamente como parte de su estrategia para favorecer el desarrollo de los países que la conforman.

sistemas educativos a las tendencias económicas más que a impulsar la educación de una sociedad crítica, enfocada en fortalecer su identidad local y en establecer sus prioridades educativas.

PERSPECTIVAS DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES SOBRE POLÍTICA EDUCATIVA Y FORMACIÓN DOCENTE

El Banco Mundial y la formación docente

Un punto de coincidencia entre los cuatro organismos internacionales que se abordan en este documento es la conceptualización del rol del profesor como un elemento clave para mejorar la calidad educativa. En su discurso, el Banco Mundial relaciona la calidad docente con los resultados en materia de aprovechamiento escolar. De acuerdo con la óptica de este organismo, el cuerpo docente es uno de los principales responsables de las deficientes condiciones de la educación en los países pobres; los efectos de la ideología de este organismo internacional en las condiciones laborales de los profesores han sido el deterioro de sus condiciones de trabajo,⁶ la reducción salarial y el aumento de los sistemas de supervisión (Bonaf, 2002). De acuerdo con este autor (2002), los efectos en las condiciones laborales han sido el aumento en la *ratio* alumnos/profesor, pues según estudios realizados por este organismo no existen efectos del número de estudiantes por aula sobre el aprovechamiento académico. Adicionalmente, como consecuencia de los mecanismos de supervisión que se han implementado para “controlar” el desempeño docente, se ha deteriorado la imagen profesional de la planta académica y esto ha tenido un impacto negativo en su efectividad.

Es importante mencionar que este organismo internacional no ha subrayado el tema de la formación docente, esto es, hay un énfasis en torno a la función del profesor, como lo es procurar que atienda un mayor número de estudiantes por aula y que, a la vez, esté enfocado en la enseñanza de contenidos, de manera que logre elevar el

6 Debido al aumento de la tasa de estudiantes por profesor.

aprovechamiento académico, al tiempo que debe responder a todos los mecanismos de evaluación que se han establecido para vigilar que el proceso educativo se esté llevando a cabo de manera eficaz. A pesar de que los programas o cursos para favorecer la formación, actualización y mejoramiento docente no han llenado las expectativas, y de que se encuentran desfasados de las necesidades pedagógicas en el aula, no ha habido un énfasis en el tema de la formación docente como parte de las recomendaciones de este organismo ni en cómo debe llevarse a cabo esta formación. Al contrario de esto, el Banco Mundial publicó un estudio sobre la educación básica titulado “La educación primaria. Documento de política”, el cual se convirtió en un referente de temas como la necesidad de revisar los libros de texto, la propuesta de evitar incrementos salariales a los docentes que no estuvieran vinculados con un análisis de sus resultados, la justificación para establecer un proyecto escolar, la propuesta de descentralizar el sistema (Díaz Barriga e Inclán, 2001).

El BID y la formación docente

Como se ha descrito en párrafos previos, el BID también ha invertido en educación; su participación como agencia financiadora se desplazó del apoyo a la construcción y a la infraestructura a un mayor interés por el mejoramiento de la calidad y por el apoyo a la supervisión y a la descentralización. Aunque los préstamos hechos por este organismo internacional fueron principalmente para educación primaria, a finales de la década de los noventa las cantidades destinadas a educación secundaria y vocacional representaron más de 80 por ciento de los préstamos anuales. Los cinco aspectos que el BID ha promovido son (Díaz Barriga e Inclán, 2001):

- a) instituciones, incentivos y rendición de cuentas;
- b) información cuantitativa, estadísticas del sistema, productos y resultados;
- c) maestros considerados como quienes ponen en práctica las innovaciones en el aula, entre cuyos aspectos destaca el apo-

- yo a la capacitación (en la actualidad, uno de cada cinco maestros de la región ha recibido o se espera que reciba capacitación financiada por el BID);
- d) tecnología de la información,
 - e) financiamiento.

A diferencia del Banco Mundial, este organismo ha tratado de contribuir a la mejora de la calidad educativa a través del financiamiento a la capacitación docente como uno de los aspectos prioritarios en este sector.

La OCDE y la formación docente

Como se mencionó en párrafos anteriores, la OCDE es el organismo coordinador de PISA, programa de evaluación cuyo efecto en las decisiones relacionadas con el diseño y la evaluación curricular en los estados miembro es trascendental. Aunque la OCDE comparte con el BM y con el BID la filosofía del capital humano, PISA es un programa de evaluación basado en el enfoque de la evaluación educativa por competencias. Sobre esta base, el enfoque por competencias ha estado presente en el rediseño de planes y programas en los diversos niveles educativos. Para esto, los programas, diplomados, seminarios y cursos de formación y actualización docente han sido enfocados al desarrollo de competencias docentes, a la vez que esta oferta también posibilite a los profesores, principalmente de bachillerato y educación superior, para participar y a la vez implementar los planes y programas por competencias en sus escuelas. Sin embargo, el tema de la educación basada en competencias resulta confuso tanto en el proceso de formación para el desarrollo de competencias docentes como para el diseño –o rediseño– de los currículos.

En el caso de México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) está desarrollando la formación de profesores en servicio desde el enfoque basado en competencias. Por mencionar un ejemplo, a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior

(ANUIES) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), opera el Programa de Formación de Profesores de Educación Media Superior (Profordems) y el de Directores (Profordir), que ofrecen el diplomado Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior.⁷ Como parte de esta estrategia de formación se ofrece la certificación de competencias docentes en este nivel educativo; con esto, se pretende reforzar el actual enfoque educativo basado en competencias. En el caso de la educación superior, la ANUIES, en colaboración con el Instituto Politécnico Nacional (IPN), ha ofrecido el diplomado Formación y Actualización Docente para un Nuevo Modelo Educativo,⁸ también basado en el enfoque educativo por competencias. En esta oferta, disponible para los profesores, se ha implementado principalmente la modalidad semipresencial. Así, se procura favorecer el desarrollo de las habilidades docentes para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el ambiente y en los procesos educativos.

La UNESCO y la formación docente

La UNESCO ha impulsado importantes proyectos en el nivel mundial en los que busca favorecer que las comunidades más vulnerables tengan acceso a la educación, a la vez que pretende el desarrollo sostenible, la erradicación de la pobreza y el diálogo intercultural mediante la educación, las ciencias, la cultura, la comunicación y la información.⁹ Las recomendaciones de este organismo internacional en materia de política educativa tienen una importante influencia en la filosofía de los sistemas educativos en sus diversos

7 Como parte de la iniciativa establecida en el Programa Sectorial de Educación 2006-2012, a mediados de 2008, la SEP anunció la apertura del Primer Diplomado de Competencias Docentes para iniciar con el proceso de capacitación de 20 mil profesores de nivel bachillerato, que tenía como meta capacitar hasta 240 mil docentes en ese nivel educativo.

8 Este diplomado fue diseñado y ofrecido primero a la planta docente del Instituto Politécnico Nacional, y después se ofertó en el nivel nacional a las instituciones de educación superior y universidades de México. Para lograr una mayor cobertura, se impartió en la modalidad semipresencial.

9 Información obtenida del sitio web oficial de la UNESCO.

niveles. Precisamente, en el informe presentado por la Comisión Internacional para la Educación del Siglo XXI se establecen los cuatro pilares¹⁰ que deben regir la educación en un contexto de globalización económica y tecnológica. Por medio de este informe, la UNESCO emite una de las recomendaciones más relevantes en materia educativa, reestructurar la educación en torno a cuatro aprendizajes que favorecerán la adaptación a un mundo en continuos cambios y a una economía que busca la homogeneización en las políticas de intercambio comercial principalmente; además, con la evolución de las TIC, la difusión y el avance del conocimiento son aún más rápidos de lo que fueron en otras generaciones. Sin embargo, como consecuencia de este avance en el conocimiento, también su vigencia es todavía más breve.

La Comisión presidida por Jaques Delors menciona en este informe otro concepto de suma importancia en el ámbito educativo, el aprendizaje a lo largo de la vida, esto es como consecuencia de la situación que ha sido descrita en el párrafo anterior. La sociedad necesita educarse en torno a los cuatro pilares educativos y, con esto, estar lista para continuar aprendiendo y, en su caso, dejar a un lado la información obsoleta para dar paso a nuevos esquemas de conocimiento más flexibles que favorezcan el aprendizaje a lo largo de la vida. Por lo tanto, las recomendaciones de este informe en torno al personal docente van en el sentido del aprendizaje a lo largo de la vida; como parte de lo anterior, la vida profesional de los profesores debe estar organizada para aprovechar su experiencia en las distintas esferas de la vida económica, social y cultural, además de que tienen la obligación de perfeccionar el arte de la enseñanza a través de una continua actualización en sus conocimientos y en sus competencias. Un punto relevante respecto a las recomendaciones implícitas en él es que dentro de los cuatro aprendizajes básicos se encuentra implícito el enfoque de una educación basada en el desarrollo de competencias. Como ya se ha mencionado, este enfoque es promovido por la OCDE y ha

10 Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser.

tenido gran aceptación en el ámbito educativo latinoamericano. En el caso de las recomendaciones de la UNESCO, el enfoque del aprendizaje basado en competencias también se encuentra en el informe publicado en 1996.

Específicamente para la región latinoamericana, la UNESCO a través de su Oficina Regional de Educación establecida en Santiago de Chile (OREALC) ha establecido el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PREALC), a través del cual ha desarrollado el Programa Regional de Políticas para la Profesión Docente. La relevancia de este programa se basa en que, de acuerdo con este organismo, el promedio de profesores de primaria formados en América Latina y el Caribe era de 80 por ciento aproximadamente, aunque esta proporción variaba de manera considerable de un país a otro. En materia de elevar la calidad de la docencia, los esfuerzos se han concentrado en la recuperación de los niveles salariales y en la implementación de programas masivos de capacitación docente; desafortunadamente, no ha sido suficiente lo hecho hasta el momento (OREALC-UNESCO, 2007). Esta oficina sugiere que los aspectos de atención prioritaria respecto al fortalecimiento en la calidad docente son: un sistema articulado de formación y desarrollo profesional permanente; un sistema transparente y motivador de carrera profesional y evaluación docente, y un sistema adecuado de condiciones laborales y de bienestar.

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y FORMACIÓN DE DOCENTES EN SERVICIO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES

Tanto los organismos internacionales como los gobiernos coinciden en la importancia del papel docente en el aprovechamiento escolar de los estudiantes y en la calidad educativa; por lo tanto, la formación inicial y permanente de los profesores es una parte importante de las reformas educativas, aunque con diversos énfasis. Sin embargo, los esfuerzos realizados en este ámbito no han sido suficientes, la oferta de formación docente permanece diseñada e im-

partida con base en modelos “tradicionales” de enseñanza y aprendizaje (Murillo, 2006). A este punto, se suman las observaciones de la UNESCO (2007) en materia de diversidad cultural como uno de los elementos en el proceso de la formación docente. Este organismo menciona que en América Latina las políticas de inclusión son todavía débiles en los procesos de capacitación, asesoría técnica y en el apoyo a los docentes en el proceso de atención a la diversidad y a las dificultades de aprendizaje, así como en una carencia de orientaciones y regulaciones claras en los centros de formación de profesores. En el mismo sentido, Gigante (2007) afirma que el ámbito de la formación docente para la atención a la diversidad cultural y lingüística tiene una configuración ambivalente respecto al estatus profesional de los maestros y a las funciones que deben cumplir en relación con la atención educativa de los niños y el desarrollo de las comunidades.

Adicionalmente a estas problemáticas, alrededor de la formación docente también existe una serie de mitos que dificulta el avance y perfeccionamiento de esta profesión y que influye en la percepción, algunas veces negativa, de la figura docente. Respecto a este tema, Maciel de Oliveira (2005) habla de esta serie de mitos¹¹ relacionados con la docencia, los docentes y algunos problemas que tienen que ver con la formación inicial docente. Esta información fue producto de la administración de encuestas a estudiantes de nuevo ingreso a la carrera docente para conocer las razones por las cuales eligieron esa profesión y a estudiantes que cursaban el tercer año para conocer los problemas que enfrentaron durante su práctica docente. Los mitos identificados fueron que ante el imaginario de la sociedad hay un énfasis en la vocación más que en la formación para el perfil docente, el segundo mito es que la

11 La definición de mito utilizada por la autora es la ofrecida en Aula Santilla (1995), en la que se define como: “una creencia común en un grupo, que no requiere de justificación racional, ni se lo cuestiona, puesto que en ese caso perdería validez. Se apoya en un conocimiento imaginativo de la realidad natural y de los fenómenos sociales. Su expresión lingüística es sencilla, pueden ser fácilmente aprendidos y recordados en la transmisión de una generación a otra. No obstante su poder de permanencia en el grupo que los acepta, también pierden su vigencia, pudiendo ser asimilados o sustituidos” (cit. en Maciel de Oliveira, 2005: 80).

docencia es una labor sencilla, lo cual se vincula con el tercer mito, la docencia es una carrera corta.¹² El cuarto mito parte de conceptualizar la docencia como una profesión más adecuada para las mujeres, sobre todo a la docencia en educación preescolar y básica, lo cual se basa en la presencia femenina en estos niveles educativos más que en los niveles medio superior y superior. Un quinto mito es el de mirar al docente como multifuncional y omnisciente.¹³ Varios de estos mitos han denigrado la imagen del profesor y han puesto a esta profesión en un nivel básico –en comparación con otras profesiones que se consideran de más prestigio– como para merecer algún reconocimiento social, lo que se convierte en uno de los problemas que deberían ser atendidos desde la formación inicial de los profesores. Además de este problema de prestigio social, Maciel de Oliveira (2005) también identifica otros dos: la ausencia de delimitación del campo profesional y la feminización de la profesión docente.¹⁴

Con la intención de mejorar el funcionamiento del sistema educativo, en la región se han estado llevando a cabo una gran variedad de reformas e innovaciones en la educación, algunas de las cuales abarcan la totalidad del sistema educativo. Por un lado, hay organismos internacionales como el BID que está apoyando muchos de estos procesos de reforma en áreas tan diversas como la descentralización y el uso de la tecnología en la educación (BID, 2010: 1), y la UNESCO, que a través de la OREALC, busca favorecer una formación docente más integral y con una mayor calidad al recomendar que las

12 La autora menciona que este mito se basa en el tiempo que se requiere para estudiar una carrera docente (3-4 años) en comparación con otras licenciaturas en las que se requieren 5 o más años; respecto a esto, Maciel de Oliveira afirma que: "El atractivo de obtener un título en un plazo relativamente corto incide muchas veces en la elección de la carrera, por sobre el deseo de ser docente o de obtener cualificación profesional" (2005: 81).

13 Este mito "responde al modelo tradicional de enseñanza, más difícil de desterrar del imaginario social que de la práctica de los profesores" (Maciel de Oliveira, 2005: 81).

14 Esta problemática se basa en el análisis hecho por Medina (2003), en el cual se menciona que a la docencia en educación inicial y básica se le atribuyen tres virtudes femeninas: entrega, servicio y abnegación. Sin embargo, estas virtudes son socialmente subvaloradas en comparación con las competencias técnico-científicas más propias del género masculino y que se encuentran implícitas en otras profesiones.

políticas para el fortalecimiento de la profesión docente deben ser de Estado, sistémicas, integrales e intersectoriales, y que permitan:

a) Crear y fortalecer sistemas articulados de formación inicial, inserción a la profesión y desarrollo profesional docente; b) asegurar el papel de la escuela como centro para la formación, el desarrollo profesional y la evaluación docente; c) fortalecer sistemas de carrera magisterial interrelacionados con la evaluación docente, el desarrollo profesional y las remuneraciones; d) desarrollar programas intersectoriales y sectoriales que contribuyan a crear condiciones adecuadas de trabajo y bienestar personal de los docentes; e) generar capacidades político-técnicas para la formulación de políticas integrales e intersectoriales sobre la profesión docente (OREALC-UNESCO, 2007: 13).

Por otro lado, hay convenios entre organismos para favorecer la generación de información relevante sobre el avance de los proyectos y sistemas educativos alrededor de la región, en lo cual se encuentra incluido el objetivo de lograr una formación docente más integral y con mayor calidad; en este ámbito, los acuerdos de colaboración bilaterales también juegan un rol muy importante. Sin embargo, en una región como América Latina y el Caribe, en donde la diversidad étnica, lingüística, cultural, ideológica es parte de la riqueza pero también de la complejidad social, el tema de la atención a la diversidad sigue latente dentro de las políticas de formación docente, tanto inicial como en servicio.

Formación inicial docente

La formación inicial docente se refiere a la oferta de planes y programas en instituciones de educación superior que han sido diseñados para formar a los futuros docentes para los niveles educativos inicial y básico, principalmente; estos programas son ofrecidos tanto por instituciones educativas públicas como por instituciones educativas privadas. En el caso de México, la regulación y la supervisión de la formación tanto inicial como de profesores en servicio es regulada

principalmente por la SEP a través de la Subsecretaría de Educación Superior.¹⁵ En el sector público, la formación inicial de profesores de educación inicial¹⁶ y básica se lleva a cabo a través de las Escuelas Normales,¹⁷ que ofrecen cursos de formación inicial docente. Con base en la definición que proporciona Murillo (2006) en un estudio que se realizó sobre modelos innovadores y consolidados de formación docente, se puede afirmar que las Escuelas Normales tienen programas consolidados de formación docente,¹⁸ que no podrían ser catalogados como programas innovadores¹⁹ debido a que el enfoque educativo que impera en esta importante red educativa puede ser considerado, en términos generales, tradicional.

Desafortunadamente, las diferentes reformas educativas implementadas no han logrado impulsar la innovación de la enseñanza

- 15 La SES, "es el área de la Secretaría de Educación Pública encargada de impulsar una educación de calidad que permita la formación de profesionistas competitivos y comprometidos con el desarrollo regional y nacional, y que contribuya a la edificación de una sociedad más justa. A través de sus diferentes políticas públicas, planes y programas, la SES trabaja para brindar una educación equitativa, pertinente, flexible, innovadora, diversificada y de amplia cobertura. Con ello se busca avanzar hacia el fortalecimiento de un Sistema de Educación Superior cada vez más integrado y articulado, promotor de la equidad en la educación, de la permanencia de los estudiantes y actualización de los egresados". Véase la página web: <www.sep.gob.mx>, consultada el 6 de septiembre de 2010.
- 16 La SEP define la educación inicial como: "el servicio educativo que se brinda a niñas y niños menores de seis años de edad, con el propósito de potencializar su desarrollo integral y armónico, en un ambiente rico en experiencias formativas, educativas y afectivas, lo que les permitirá adquirir habilidades, hábitos, valores, así como desarrollar su autonomía, creatividad y actitudes necesarias en su desempeño personal y social". Véase la página web: <www.sep.gob.mx>, consultada el 6 de septiembre de 2010.
- 17 De acuerdo con la información oficial, existen en todo en el país 260 escuelas normales públicas y 220 privadas, que ofrecen, entre otros, programas de licenciatura en educación preescolar, primaria, primaria intercultural bilingüe, secundaria, especial, inicial, física y artística. La matrícula de estas escuelas está compuesta por más de 128 731 estudiantes. Véase la página web: <www.sep.gob.mx>, consultada el 14 de diciembre de 2011.
- 18 Los modelos de formación consolidados como aquellos que han resultado eficaces en la consecución de sus objetivos y que, además, tienen un reconocimiento social, son legitimados en su campo y contribuyen a que el centro donde se implementen sea uno formador de docentes de calidad (Murillo, 2006).
- 19 Los modelos innovadores de formación docente son aquellos que aportan elementos novedosos que contribuyen a una mejor consecución de sus objetivos. Sin embargo, en ese estudio se resalta que la innovación depende del contexto en el que se lleva a cabo; esto significa que lo que es considerado innovador en un país o contexto puede no serlo en otro (Murillo, 2006).

en las Escuelas Normales; lejos de eso, las prácticas tradicionales se siguen reproduciendo, aunque en algunos casos acompañadas por elementos tecnológicos actuales, como en el caso de la implementación del programa Enciclomedia. Entre los cambios más notorios en la formación inicial docente, se encuentra el rediseño de planes y programas con base en un perfil de egreso basado en competencias.²⁰ Como ya ha sido expuesto antes, la educación basada en competencias se desprende de las recomendaciones hechas por los organismos internacionales, principalmente, la OCDE. Es importante resaltar que, debido al nuevo contexto en el que se encuentra inmersa la educación, las funciones de formar profesores –algunos en educación básica– se han transferido a otras instituciones de educación superior diferentes a las Escuelas Normales; este fenómeno se ha dado junto con el desarrollo de las tareas de investigación educativa sobre las diversas problemáticas dentro del aula, en las escuelas, en las interacciones profesor-estudiante.

Formación de docentes en servicio

La formación para docentes en servicio se refiere a la serie de programas de posgrado, de actualización y profesionalización (diplomados, seminarios, cursos y talleres de capacitación) que favorecen: 1) atender las carencias pedagógicas que por diversos motivos manifiestan algunos profesores, 2) especializar el conocimiento del profesor en teorías y procedimientos que le ayuden a contribuir de manera aun más significativa con su escuela o con su institución. En México, la postura del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)²¹ respecto a la formación del profesor en

20 “Los planes y programas de estudio vigentes para la formación inicial de maestros de educación básica plantean las competencias que definen el perfil de egreso de los futuros profesores 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” (SEP, 2008: 29).

21 Esta organización está compuesta por “trabajadores de base, permanentes, interinos y transitorios al servicio de la SEP, de los gobiernos de los Estados, de los municipios, de empresas

servicio es que ésta debe ser continua y su actualización permanente; el reconocimiento social y laboral del maestro deberá estar ligado a su impacto en la calidad del servicio que presta, mejores escuelas, mejores maestras y maestros; mejores alumnos se traducirán en mejores mexicanos, más progreso, más bienestar y más paz social.²² El SNTE menciona que aspira a impulsar una gestión escolar que incluya elementos pedagógicos que favorezcan transitar de un modelo educativo tradicional (centrado en el profesor y la escuela) a un modelo educativo centrado en el desarrollo de competencias en el estudiante. Relacionado con ese punto, a través del programa de carrera magisterial se pretende lograr que el maestro sea el trasmisor, el guía, el asesor, a partir del uso de los mejores medios y de las mejores prácticas para que el alumno aprenda y use correctamente sus conocimientos, habilidades y capacidades; un maestro que sepa innovar y que enseñe a competir.

El Programa Nacional de Carrera Magisterial (PNCM) es un sistema de estímulos de promoción horizontal en el que se pretende elevar la calidad educativa a través de una cultura basada en la evaluación y la mejora continua del desempeño docente. Este programa surgió a principios de la década de los noventa como una propuesta del SNTE para atender los desafíos identificados en el sistema de educación básica del país, dada su importancia en la promoción de la calidad educativa a través del mejoramiento docente, y como resultado del compromiso que el gobierno federal²³ estableció para ajustar el PNCM a las necesidades de actualización docente y a los resultados de las evaluaciones educativas (Comisión Nacional SEP/SNTE, 2011). A principios de 2011, las autoridades gubernamentales y educativas representadas por la SEP y por el SNTE crearon una comisión nacional que generó el Acuerdo para la Reforma de los Lineamientos Generales del Programa Nacional de Carrera Magisterial (SEP, 2011).

del sector privado, de los organismos descentralizados y desconcentrados, así como de los jubilados y pensionados del servicio educativo de las entidades citadas". Véase la página web: <<http://www.snte.org.mx>>, consultada el 2 de octubre del 2010.

22 Información obtenida del sitio web oficial de este sindicato: <<http://www.snte.org.mx>>, consultado el 2 de octubre de 2010.

23 Este compromiso se estableció en el Programa Sectorial 2007–2012.

En ese acuerdo, se propuso como parte de los principales cambios en el PNCM una modificación en la ponderación de los criterios de evaluación docente, siendo tres las grandes categorías que rigen estos criterios. En primer lugar, 50 por ciento del puntaje total en este programa se obtiene por medio del logro académico de los alumnos, el cual se evalúa a través de la prueba Enlace. En el segundo criterio, se concentra 30 por ciento del puntaje total, mismo que está asignado al *desempeño profesional del docente*, en el que su participación en actividades cocurriculares es de suma importancia; de hecho, 20 por ciento de este puntaje se deriva de este ámbito,²⁴ mientras que las evaluaciones de los conocimientos del docente sobre los contenidos de los planes y programas de estudio, así como su experiencia profesional acumulada, representan 10 por ciento de este segundo criterio. Por último, el tercer criterio, correspondiente a los cursos de actualización y formación continua de los docentes, representa 20 por ciento del puntaje total.

La reforma a los lineamientos del PNCM tiene como metas la transformación del sistema de evaluación y la promoción de una participación más activa del docente en la solución de problemas que afectan el rendimiento académico de los alumnos. Con base en estos lineamientos, es posible afirmar que el sistema de evaluación se centra, principalmente, en el logro académico de los alumnos. Directamente relacionado con ese enfoque, la participación activa del docente se promueve a través de su involucramiento en actividades cocurriculares que promuevan el mejoramiento del logro académico de los alumnos y que sean parte de un plan general de la escuela en la que trabajen. De esta manera, también se pretende reforzar el reconocimiento social hacia el rol del docente, fortaleciendo su relación con las madres y los padres de familia en la atención a diferentes problemáticas relacionadas con el desempeño de los alumnos. Así, aunque el profesor sigue siendo un elemento muy importante en el desempeño de los estudiantes, otros actores resultan involucrados en

24 Para que las actividades cocurriculares sean consideradas válidas, éstas deben ser parte del Programa Anual de Trabajo de la escuela, el cual debe ser conocido y aprobado por el Consejo Escolar de Participación Social y evaluado por el Consejo Técnico Escolar.

este proceso a través de comités y consejos. La escuela es el escenario en el que, de manera organizada e intencionada, se promueven y fortalecen los esfuerzos docentes por extender su participación más allá de las actividades en el aula buscando, a su vez, fortalecer la vinculación de la familia con la atención a las necesidades curriculares y cocurriculares de los alumnos.

Para los profesores de educación básica, la SEP –a través de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio– regula la oferta de formación para los profesores en servicio para asegurar que se cumpla con los requisitos establecidos para ese nivel educativo. En la última década, el principal instrumento para la formación continua ha sido el Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap); además de la oferta de diplomados, cursos, talleres y seminarios, y los servicios disponibles para facilitar la formación continua de los profesores, se encuentran las instancias estatales de formación continua²⁵ y los centros de maestros.²⁶ Como se ha expuesto en párrafos anteriores, en materia de formación docente para la educación media superior, la SEP en colaboración con la ANUIES y la UPN están llevando a cabo un diplomado de competencias docentes de bachillerato.

Aunque tal postura está de acuerdo con las recomendaciones de organismos como la UNESCO y el BID, existe una problemática que debe ser atendida como parte de las reformas educativas relacionadas con la formación de los profesores: el desfase de la formación inicial con la formación en servicio. De acuerdo con Savín (2003), hasta 1997 las reformas educativas desligaron la capacitación de los profesores en servicio de la educación inicial, teniendo como prioridad la primera. Con esto, la prioridad fue atender las necesidades

25 “De las 32 instancias que operan en todo el país, solamente 50 por ciento cuenta con atribuciones legales establecidas dentro de la normatividad estatal, 37.5 por ciento tiene manuales administrativos para orientar sus funciones y 31.25 por ciento tiene una estructura financiera suficiente para el cumplimiento de sus actividades aun en los restringidos márgenes en que opera actualmente el Pronap” (SEP, 2008: 21).

26 Los Centros de Maestros son espacios educativos cuya función sustantiva es ofrecer servicios, recursos e instalaciones de apoyo al desarrollo de las escuelas y los colectivos docentes de la educación básica, promoviendo y asesorando actividades formativas y de desarrollo profesional. Véase la página web: <www.sep.gob.mx>, consultada el 6 de septiembre de 2010.

inmediatas de los profesores que se encontraban laborando en el sistema educativo. A pesar de que varios centros de actualización docente se instalaron en las Escuelas Normales, nunca hubo una vinculación con la formación inicial de profesores. Por lo tanto, en el caso de México, una estrategia clave para fortalecer la formación docente es vincular ambas esferas; por un lado, se tendría una formación inicial actualizada que responda a los requerimientos del campo educativo y, por el otro, la formación en servicio podría ser la actualización de conocimientos y habilidades de los profesores más que estrategias remediales para proporcionar lo que no fue desarrollado en la formación inicial.

Precisamente, esta necesidad en la vinculación de la formación inicial y la formación de los profesores en servicio –al menos en el caso de la educación básica– ha sido percibida por las autoridades educativas y, en consecuencia, se ha iniciado el proceso de conformación del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional, en el cual se pretende tomar como base el perfil de egreso de los profesores de educación básica para fundamentar las competencias adicionales que deben ser cubiertas para responder al contexto social actual, con lo cual se busca vincular ambas esferas de formación y de esta manera fortalecer al profesor que se desempeña en ese nivel educativo.

COMENTARIOS FINALES

Como se ha expuesto a lo largo de este trabajo, el papel de los organismos internacionales para el financiamiento de la educación y como punto de partida para las reformas en política educativa es importante, y en algunos casos necesario. Dado que estos organismos establecen recomendaciones con base en la situación del ámbito económico mundial y en respuesta a la política neoliberal imperante, estas recomendaciones resultan estratégicas para los países en el impulso a la formación de profesionales de ciertos campos de conocimiento. Sin embargo, no es la misma situación cuando se trata de impulsar el desarrollo de la profesión docente. Al contrario,

aunque en el discurso se reconoce la formación inicial y en servicio de los profesores como un elemento clave para mejorar la calidad educativa, no ha habido un desarrollo consistente con un enfoque innovador que responda a las tendencias actuales. Lejos de esto, se ha encontrado que la formación docente, en sus dos esferas, sigue enfrascada en la reproducción de prácticas tradicionales y, así, aun con la inclusión de elementos tecnológicos dentro de las escuelas, las prácticas siguen siendo las mismas que se han llevado a cabo incluso antes de la incorporación de estos elementos.

Para cerrar, quisiéramos exponer unos corolarios basándonos en la influencia de las recomendaciones en materia de política educativa hechas por los organismos internacionales mencionados con anterioridad. La formación docente de profesores en servicio ha sido más una estrategia remedial que una estrategia de actualización para los profesores. La tendencia general en la educación es el rediseño de planes y programas con base en competencias, con el objetivo de preparar a los estudiantes para responder a un esquema social, político y económico en continuos cambios. El conocimiento actual tiene una vigencia breve por la velocidad en el avance de los hallazgos científicos ayudados por las herramientas tecnológicas actuales y, como resultado, existe la necesidad de aprender a lo largo de la vida. Por último, existe el alto riesgo de que las identidades locales se vayan desvaneciendo sólo para ser integradas a una sociedad dominante cuyos valores no necesariamente toman en cuenta identidades y realidades locales propias. De ahí la necesidad de formar expertos educativos que conozcan las realidades y necesidades locales de las comunidades urbanas o rurales en las que trabajan, para que además de ejercer su función docente también puedan discutir de manera crítica las recomendaciones de los organismos internacionales y no adaptarlas ciegamente al contexto latinoamericano.

BIBLIOGRAFÍA

Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (s/f), en <<http://www.iadb.org/>>, consultado el 30 de septiembre de 2010.

- _____ (2000), “Reforma de la educación primaria y secundaria de América Latina y el Caribe”, en <<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=1448768>>, consultado el 10 de septiembre de 2010.
- Banco Mundial (BM) (2010), en <<http://www.elbancomundial.org>>, consultado el 3 de septiembre de 2010.
- Bonal, Xavier (2002), “Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina”, en *Revista de Sociología*, vol. 64, núm. 3, julio-septiembre, México, UAM-Azcapotzalco, pp. 3-35.
- Comisión Nacional SEP/SNTE (2011), “Programa Nacional de Carrera Magisterial”, en <http://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2241/1/images/LINEAMIENTOS_GENERALES_2011.pdf>, consultado el 17 de diciembre de 2001.
- Delors, Jacques (1996), *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana/UNESCO.
- Díaz Barriga, Ángel y Catalina Inclán (2001), “El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 25, enero-abril, Madrid, OEI, pp. 17-41.
- Fernández, J. M. (2005), “Matriz de competencias del docente de educación básica”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, en <<http://www.rieoei.org/investigacion/939Fernandez.PDF>>, consultado el 12 de septiembre de 2010.
- Gigante, E. (2007), “Diversidad sociocultural y formación docente en México”, en Ricardo Cuenca, Nicole Nicinkis y Virginia Zavala, *Nuevos maestros para América Latina*, Madrid, Morata, pp. 190-226.
- Maciel de Oliveira, Cristina (2005), “La formación docente: mitos, problemas y realidades”, en *Revista PRELAC*, núm. 1, julio, Santiago de Chile, pp. 78-89.
- Maldonado, Alma (2003), “Organismos internacionales a partir de 1990 en México”, en Patricia Ducoing (coord.), *Sujetos y procesos de formación*, México, Grupo Ideograma Editores, pp. 363-412.
- Medina, J. L. (2003), “La feminización de la profesión docente o el letal efecto de patriarcado”, en *Aula de Innovación Educativa*, núm. 127, diciembre, Barcelona, Graó, pp. 79-82.

Murillo, Francisco Javier (2006), “La formación de docentes: una clave para la mejora educativa”, en *Modelos innovadores en la formación inicial docente: estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*, Santiago de Chile, OREALC/UNESCO, pp. 11-18.

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2007), *Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos*, Buenos Aires.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2010), en <<http://www.unesco.org>>, consultado el 2 de septiembre de 2010.

_____ (2010), *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo 2010: llegar a los marginados*, Francia.

_____ (2009), *Panorámica regional: América Latina y el Caribe*, Education for All-Global Monitoring Report.

_____ (2007), *Situación educativa en América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos*, Santiago de Chile.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2010), en <<http://www.oecd.org>>, consultado el 8 de septiembre de 2010.

Santiago, A. (2010), “Teacher’s Quality: A New Teaching Force, BID-Education”, en <<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=35139526>>, consultado el 15 de septiembre de 2010.

Savín, Marco Antonio (2003), “Escuelas Normales: Propuestas para la reforma integral”, en *Cuadernos de Discusión*, núm. 13, México, SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011), en <<http://www.sep.gob.mx>>, consultado el 6 de septiembre de 2010.

_____ (s/f), “Acuerdo para la reforma de los lineamientos Generales del Programa Nacional de Carrera Magisterial”, en <<http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1796/1/images/ACUERDO%20PARA%20LA%20REFORMA%20DE%20LOSLINEAMIENTOS%20GENERALE%20DEL%20PROGRAMA%20NACIONAL%20DE%20CARRERA%20MAGISTERIAL.pdf>>, consultado el 17 de diciembre de 2001.

- _____ (2008), *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio*, México.
- Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) (2010), en <<http://www.snte.org.mx>>, consultado el 2 de octubre de 2010.
- Torres, Rosa María (2010), “De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina”, en *Perspectivas*, vol. XXX, núm. 2, Ginebra, UNESCO, junio, pp. 281-302.
- _____ (2000), “Reformadores docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas”, en *Los docentes, protagonistas del cambio educativo*, Documento de trabajo de la Secretaría Ejecutiva del Convenio “Andrés Bello”, Bogotá, Colombia, en <http://www.oei.es/reformaseducativas/reformadores_docentes_cambio_educativo_dos_logicas_torres.pdf>, consultado el 23 de septiembre de 2010.
- Villalobos, Guadalupe (2000), “Políticas de financiamiento de los organismos internacionales (BM, OCDE, BID y UNESCO) a la educación superior en México, 1970-2000”, en <http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%201/Mesa%20E/mesa-e_10.pdf>, consultado el 3 de octubre de 2010.

POLÍTICAS PARA LAS ESCUELAS NORMALES: ELEMENTOS PARA UNA DISCUSIÓN

*Ofelia Piedad Cruz Pineda**

INTRODUCCIÓN

El estudio de la formación del profesorado y de las instituciones formadoras de docentes ha estado orientado desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas; las indagaciones han dado cuenta de procesos histórico-sociales y políticos a través de los cuales han transitado las estrategias de formación docente y el desarrollo de las Escuelas Normales. Desafortunadamente, los avances logrados no son del todo recuperados al momento de la toma de decisiones; por ejemplo, en el diseño e implementación de políticas vinculadas con el profesorado (la formación inicial, la actualización, la capacitación, la profesionalización) ni tampoco con las propuestas para mejorar las escuelas de educación básica.

Es importante destacar que alrededor de estas instituciones –las Escuelas Normales– se ha tejido una parte significativa de la historia del magisterio en México. Las Escuelas Normales son uno de los espacios que configuran un modo de ser profesor –de ser sujeto. Este carácter o modo de ser es compartido por los profesores, a su vez, con otros sujetos –los alumnos. Los docentes contribuyen al desarrollo de decenas de niños en una trayectoria profesional que va generalmente de 20 a 30 años de servicio; los profesores transmiten saberes y estilos de pensamiento, producto de la convergencia de su experiencia personal y escolar, esta última, por ejemplo, dispuesta

* Universidad Pedagógica Nacional, Puebla.

por el currículo, por las prácticas de los formadores docentes, las tradiciones, las rutinas, las costumbres e incluso por las innovaciones de las mismas Escuelas Normales y de educación básica.

En este sentido, la cuestión del profesorado –la formación inicial, la actualización, la capacitación, la profesionalización– y las funciones de las Escuelas Normales son puntos nodales del sistema educativo y de las transformaciones que a éste se le exigen; también es un problema de conocimiento que tiene que ser examinado en el interior tanto de los quehaceres de las Normales como de otros espacios interesados en los estudios del profesorado, como los centros de investigación educativa. Estos temas u objetos de estudio adquieren relevancia ante la reforma educativa de los últimos años, la cual está centrada en la formación del profesorado y en el currículo escolar.

El propósito de este trabajo confluye en dos dimensiones analíticas. Por un lado, revisar la cuestión del profesorado a partir de la noción de formación, discusión de primer orden y referente singular en la vida académica de las Normales; por otro, explorar las estrategias de política educativa de educación superior puestas en marcha en los últimos años, las cuales pretenden transformar la dinámica institucional de las escuelas formadoras de docentes. Para lograr esta intención, se identifican los requerimientos de política educativa de nivel superior con el fin de ubicar intersticios que permitan que el trabajo de las Escuelas Normales converja con las exigencias de política y con la indagación y divulgación de un conocimiento particular: la formación.

La exposición de este escrito se divide en tres partes. En la primera, se exponen los dispositivos que intentan ordenar las instituciones de educación superior; en la segunda, se aborda el tema de la formación docente como una cuestión conceptual; por último, se presentan algunas consideraciones finales.

DISPOSITIVOS POLÍTICOS QUE ORDENAN LA VIDA INSTITUCIONAL

Antes de exponer las estrategias de política educativa que se han diseñado para organizar las acciones sustantivas de las Normales y

desde la perspectiva de quienes diseñan las políticas para lograr “transformar” el quehacer de las mismas, es importante destacar que se alude al término dispositivo con la intención de argumentar que la puesta en acción de ciertas técnicas, estrategias o formas establece una red de significados que busca sujetar estilos de ser en el interior de las instituciones y, por lo tanto, de los sujetos que las construyen.

El dispositivo alude a un conjunto heterogéneo que incluye discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales. Lo dicho y también lo no-dicho¹ (Foucault, cit. en Revel, 2009: 53). Así, “un dispositivo es una especie de madeja formada por líneas de diferente naturaleza que representan procesos diversos relacionados y en desequilibrio” (Deleuze, cit. en Yurén, 2002: 135). Las líneas son componentes de los dispositivos (Deleuze, 1999) que trazan fuerzas y orientan subjetivaciones; asimismo, marcan rupturas y fisuras que se entrecruzan y mezclan.

Se utiliza el término dispositivo como recaudo metodológico para subrayar que las disposiciones puestas en marcha por la política educativa en los últimos años del siglo pasado y los primeros del siglo actual pretenden asir ciertos comportamientos. El dispositivo despliega una sujeción y una función estratégica; es decir, vigila y dispone estilos y modos de ser. En este sentido, pensar la política de reforma educativa como dispositivo² implica reconocer tanto el despliegue de una autoridad –control– como de las acciones que se desencadenan en la vida de los sujetos y de las instituciones.

Sin duda, los “programas de cambio” propuestos por el gobierno federal son operadores –dispositivos– que pretenden lograr determinados objetivos, por ejemplo, nuevas estrategias de financiamiento, prácticas de acreditación y certificación. Los operadores funcionan como mecanismos de poder que fluyen a través de

1 Foucault habla de dispositivo para abordar la vinculación entre dos series: discursiva y extradiscursiva (Terán, 1995: 16-17).

2 En este trabajo, se destaca que la política de reforma educativa es un dispositivo puesto en acción en el espacio educativo. Sin embargo, también se reconoce el uso del término para indicar un plan de estudio, un reglamento, una institución, etcétera.

estilos de vida y comportamiento que ofrecen a los sujetos que habitan las instituciones.

La política de reforma educativa como dispositivo estableció nuevos o diferentes requerimientos, los cuales han tramado una red discursiva, radicalizando en ocasiones la vida de las instituciones y de los sujetos. Estas exigencias se han hecho más “sutiles”; es decir, han involucrado de manera más estilizada o selectiva a los sujetos, quienes a veces están afiliados o no al “torbellino” de actividades a las que se tiene que responder, por ejemplo, la carrera por los estímulos; es decir, la política de reforma expone una sujeción –un tipo de control– al mismo tiempo que coloca nuevas pautas de conducta a los sujetos. Estas acciones muestran, en ocasiones, una vida académica poco satisfecha.

Antes de continuar es importante destacar que la política de reforma tanto para educación superior como para educación básica se enmarca en un contexto más amplio de reajustes económicos, políticos, sociales y culturales. En otras palabras, está inscrita en un proceso de reforma de Estado que desde una racionalidad tecnocrática ha construido nuevas prácticas para los profesores y para las instituciones. La reforma educativa se ha expresado a un ritmo imprevisible, a veces fortuito, que no permite meditar y analizar los encargos que prescriben las estrategias políticas.

Las condiciones de actuación de [los sujetos] cambian antes que las formas de actuar se consoliden en unos hábitos y [se conviertan] en una rutina determinada. Los logros individuales no pueden solidificarse en bienes duraderos porque los activos se convierten en pasivos y las capacidades en discapacidades en un abrir y cerrar de ojos. [Existimos en] una vida precaria [...] en condiciones de incertidumbre constante (Bauman, 2006: 9, 10-11).

La vida va perdiendo densidad para ser en el puro instante, en *un lanzar y sustituir* ahora. Por ello, repensar la educación [y con ésta la cuestión de profesorado y los espacios institucionales como las normales] nos lleva [a una escena a través de la cual reconocer el] poder, [no coercitivo sino estratégico, a través del cual] la educación apunte y aporte sus saberes y quehaceres a la construcción de una nueva ciudadanía (Bauman, cit. en Núñez, 2008: 12, 15).

Los párrafos anteriores permiten problematizar nuestra actualidad. Los estilos, los modos, el carácter de los sujetos se significan, en ocasiones, por la insatisfacción del propio actor social –profesor, alumnos, padres de familia, sociedad en general. Por ejemplo, un eje importante de “reconversión” del sistema educativo³ –desde la escuela básica hasta la educación superior– es el mecanismo de evaluación, certificación y acreditación académica que está siendo usado para otorgar apoyos económicos; por ello, en nuestros días quienes no respondan a las “nuevas” demandas o exigencias, o bien demoren o dilaten su participación, se ubican en desventaja para las autoridades, para los gobiernos. En suma, el contexto social en el que transitan los sujetos y, por lo tanto, las instituciones, ha dotado de sentido particular al campo educativo.

Así, la política de reforma educativa como dispositivo ha exhibido y ejercitado un tipo de poder que tiene la intención de intervenir y de controlar, y sobre todo, de modificar modos de pensar y ser de los sujetos educativos. El denominado discurso modernizador de los últimos 20 años del siglo pasado y los primeros diez del siglo XXI ha considerado al profesor como un actor de quien depende el logro de la transformación en la escuela; se parte de un individuo racional que examina su quehacer docente, lo analiza y lo transforma, pero se dejan pendientes y sin resolver las condiciones sociales, económicas y políticas que rigen el trabajo del profesorado tanto de educación superior como de educación básica.

- 3 Se sugiere el término reconversión para hacer referencia a las alteraciones o modificaciones que el sistema educativo mexicano ha enfrentado a partir de la política de reforma de inicios de los noventa. Por ejemplo, el establecimiento de otro tipo de “relaciones” entre el Estado y la escolarización; la manifestación de nuevas estrategias de financiamiento; la “flexibilización” de las condiciones laborales de los profesores, etc.; asimismo, es importante destacar que una evaluación global de las transformaciones educativas actualmente vigentes en América Latina permitiría identificar un significativo conjunto de logros que han alcanzado mayor consolidación en algunos lugares: 1) La tendencia a la inversión educativa, 2) la descentralización de la administración educativa, la instalación de sistemas de evaluación de resultados y la tendencia a otorgar mayor autonomía a las escuelas, y 3) un mayor nivel de conciencia pública sobre la prioridad de la educación en las estrategias de desarrollo. Sin embargo, estos logros no son suficientes y existe un significativo nivel de insatisfacción con los resultados del aprendizaje efectuado por los alumnos (Tedesco, 1998: 19).

Las estrategias construidas por la política de reforma educativa se expresan en diferentes programas. Durante el sexenio de Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000),⁴ circuló el documento titulado Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN) que abordó las cuestiones relativas a la formación inicial; es decir, anunció los cambios a las Escuelas Normales. Sin embargo, la falta de trabajo colegiado y la inercia administrativa institucional no favorecieron la transformación que perseguía el PTFAEN. El programa no favoreció la investigación y la difusión del conocimiento, funciones sustantivas de las Escuelas Normales como instituciones de educación superior. La Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEBYN) llevó a cabo una “consulta” a los profesores y directivos de Escuelas Normales, investigadores, sectores públicos y privados, y a los cuadros directivos del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) con el fin de “facilitar” la aceptación del programa (SEP, 1996).

Es importante señalar que, previo al PTFAEN, existieron algunas acciones de transformación en el interior de las Escuelas Normales promovidas por diferentes dependencias y organismos: Seminario Permanente para la Elaboración del Modelo de Formación y Actualización de Docentes en 1992; Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación y Superación Profesional

4 El sexenio de Zedillo no tuvo importantes cambios relacionados con asuntos educativos; entre las razones de tal ausencia, se puede señalar la crisis económica que tuvo lugar a partir de 1994 con la devaluación del peso mexicano. Cabe señalar que el inicio de la gestión administrativa se caracterizó por gravar las finanzas públicas del país a largo plazo, acción que trajo como consecuencia una serie de acontecimientos en la sociedad mexicana. Por ejemplo, como era de esperarse, se dio prioridad a la estabilidad macroeconómica y al control de la inflación, en tanto que el desarrollo social, específicamente el educativo, quedó relegado y la restricción a las políticas salariales de los trabajadores afectó doblemente al magisterio. Es importante señalar que el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 estableció un apartado denominado “Criterios sobre el financiamiento de la educación”, en el cual se destaca que en el “financiamiento de la educación concurren, además de los tres órdenes de gobierno, una variedad de agentes: estudiantes, asociaciones civiles, empresas, fideicomisos y fundaciones” (SEP, 1996: 163); es decir, que una de las prioridades de este sexenio, debido a las condiciones prevalecientes en el país, fue buscar financiamientos alternativos ante la crisis manifiesta desde diciembre de 1994; asimismo, en este periodo se instaló, por ejemplo, el Fondo para el Mejoramiento de la Educación Superior (Fomes) y se dio lugar a la evaluación por parte del PISA (Program for International Student Assessment).

para Maestros de Educación Básica en 1994; Hacia un Programa y Sistemas Nacionales de Formación Inicial y Continua de Maestros de Educación Básica. Estrategia General en 1995 (Maya, 2005: 147-148).

El PTFAEN se ha caracterizado por ser un documento decisivo que trastocó la vida cotidiana de las Escuelas Normales; su difusión y, posteriormente, su puesta en marcha, aunque de forma relativa, tienen características significativas para el contexto cotidiano de este tipo de escuelas. Se trata de un documento que “removió” o subvirtió la organización de las instituciones formadoras de docentes, principalmente en áreas que difícilmente eran evaluadas o restructuradas. Los ejes de transformación que se establecieron a partir del PTFAEN fueron los siguientes: la transformación curricular; la actualización y perfeccionamiento del personal docente de las Escuelas Normales; la gestión institucional que implicaba elaboración de normas, orientaciones y regulación del trabajo académico del personal de las escuelas, y el mejoramiento de la infraestructura.⁵

En suma, el dispositivo reforma educativa se deslizó a través de diversos documentos puestos en circulación, por ejemplo, el PTFAEN en 1997; el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (Promin) en 2002. Cabe destacar que éste es un programa que la Secretaría de Educación Pública (SEP) puso en marcha en 2002, tomando como referencia al PTFAEN, específicamente para lograr el mejoramiento de la gestión institucional y la regulación del trabajo académico, ejes de la transformación de las Escuelas Normales desde 1997. El Promin se caracteriza por ofrecer recursos económicos adicionales a estas escuelas a partir de la presentación de proyectos, los cuales, sin duda, tendrán que pasar por mecanismos de evaluación. Así, el Promin tiene el objetivo de incidir en la planeación y en la evaluación institucional.

5 La transformación curricular se daría en dos etapas: la primera, una reforma a las Escuelas Normales que formaban profesores de primaria en el ciclo escolar 1997-1998; la segunda, en los planteles que formaban profesores de educación preescolar, secundaria, especial, física y tecnológica en el ciclo escolar 1998-1999. En el año 2003, se concluyeron los trabajos de reforma curricular para la educación física y en 2004 la correspondiente a la educación especial (Gutiérrez, 2005: 147-148).

Es preciso señalar que la política de reforma educativa de los últimos años no sólo se basó en el currículo como la reforma de los setenta,⁶ sino que la actual conlleva la transformación del sistema educativo mexicano en su conjunto. Estas transformaciones han sido ordenadas por un significante nodal: la calidad educativa. El desplazamiento del significante “calidad educativa” se hizo presente en diversas superficies discursivas –PTFAEN, Promin– que posibilitan el entretejido de la reforma educativa.

En párrafos anteriores, se ha destacado que la política de reforma educativa se enmarca en un contexto social amplio; es decir, que no procede sólo de una discusión pedagógica-educativa, sino también está asociada a reacomodos políticos, económicos, laborales y culturales. En este sentido, es posible afirmar que los cambios en la educación en casi todos los niveles que organizan el sistema educativo en nuestro país permiten el establecimiento de una sociedad diferente, quizá más normalizada (Foucault 1990, 1992, 1993) que contribuye a la regularización social (Popkewitz, 2000). Al respecto, se exponen a continuación tres argumentos.

El primero, la reforma educativa es un dispositivo que condensa una serie de significantes –calidad, eficiencia, productividad, uso del conocimiento– que otorgan un sentido particular a las prácticas educativas que desempeñan los sujetos y los actores. Los profesores piensan de una manera; manifiestan formas de ser; expresan ideas que pueden ser de aceptación, rechazo, negación. Sin embargo, orientan sus tareas educativas y, en ocasiones, las acciones que

6 Los cambios se han desarrollado de la siguiente manera: reforma a educación preescolar (2004) y educación secundaria (2006). En 2008, reforma a la educación primaria con el fin de articular el último año de preescolar y el primero de secundaria. Este procedimiento, sin duda, exige un análisis que dé cuenta de las implicaciones pedagógicas de la secuencia de estas modificaciones. La Alianza por la Calidad de la Educación, suscrita en mayo de 2008 por el gobierno federal y el SNTE, impulsó la reforma de los enfoques, las asignaturas y los contenidos de la educación básica. Por otra parte, cabe recordar que la primera ola de reforma educativa llegó a América Latina a finales de los sesenta y se expandió en los setenta. La propuesta conceptualizaba el aula como unidad de cambio y definía al profesor como agente principal. La segunda ola de reformas en la región latinoamericana tuvo su apogeo en los noventa. La intención se centró en la escuela como unidad de cambio del sistema. Las propuestas se refirieron a la necesidad de dar más autonomía al equipo docente e incrementar su profesionalización (Aguerrondo, 2009: 16).

realizan los sujetos se presentan como inconformidades del *yo consigo mismo*. Por ejemplo, “la receta para el éxito es ‘ser uno mismo, no ser como los demás, por ello [es importante] ser competente, ser innovador’. Lo que mejor se vende es la diferencia [individualidad] y no la semejanza” (Bauman, 2008: 39-40).

El segundo, la reforma educativa se ha convertido en un discurso –se usa el término discurso para referir todo aquello que manifiesta un sentido–; es decir, la política de reforma es un discurso, un dispositivo que pretende que las prácticas de los sujetos sean reconocidas por quienes las actúan como “algo” natural, pero que contribuyen a la regulación de lo social. Por ejemplo, los profesores participan en los esquemas de competitividad de forma natural; de no ser así, corren el riesgo de ser calificados como “inferiores” o disconformes con las “buenas” intenciones de los programas de apoyo.

El tercero, la reforma educativa se ha desdoblado en diferentes documentos, por ejemplo, el PTFAEN y el Promin, los cuales han circulado, transitado y trastocado –desde 1997 y 2002, respectivamente– la vida cotidiana de las instituciones formadoras de docentes. Un dato interesante es que estos documentos están concentrados en dos ejes relevantes: el mejoramiento de la gestión institucional y la regulación del trabajo académico. Estos dos soportes/ejes expresan las nuevas exigencias a las instituciones y a los sujetos. Por ejemplo, a las Escuelas Normales se les ha demandado mejorar su gestión a través de mecanismos de planeación estratégica que garanticen un ejercicio más eficaz de los recursos económicos y humanos; asimismo, ordenar el trabajo académico a partir de diseñar líneas de generación y aplicación del conocimiento.

Finalmente, y parafraseando a Bauman (2008), se constituye una clase de vida a través de la cual sus miembros cambian vertiginosamente antes que las formas de actuar se consoliden en unos hábitos y en una rutina determinada.

INCLUSIONES DISCURSIVAS EN LA VIDA DE LAS ESCUELAS NORMALES

Las transformaciones del sistema educativo nacional han reestructurado la Secretaría de Educación Pública. En el año 2005, se creó la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) con el propósito de contribuir al mejoramiento institucional de las escuelas normales públicas. Las políticas y los programas de formación de maestros fueron vinculados con los establecidos para el sistema de educación superior (Acuerdo número 528 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas, (SEP-DGESPE, 2010).

Las políticas destinadas a las Escuelas Normales como instituciones de educación superior pretenden contribuir a mejorar las condiciones institucionales y de trabajo académico; este seguimiento y evaluación de la implementación de las acciones de política, sin duda, requiere estudios sistemáticos y rigurosos. Por el momento, el interés es destacar algunas de las inclusiones que han enfrentado este tipo de escuelas, principalmente a través de la puesta en marcha de diferentes programas, los cuales han alterado el quehacer institucional y de los sujetos que las habitan.

Con la definición organizativa de la SEP y el establecimiento de la DGESPE, se intentó fortalecer al Promin, programa que desde 2002 impulsó la SEP y las autoridades educativas locales (AEL). Cabe recordar que el Promin se diseñó para lograr la calidad educativa en la formación inicial de los docentes por medio del desarrollo de acciones que incidieran en las prácticas académicas y en la gestión de las escuelas normales públicas.⁷

7 En las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas de 2009, se establecieron las disposiciones reglamentarias para 2010. Por ejemplo, la evaluación del Promin. Cabe destacar que las evaluaciones externas han sido realizadas por el Centro de Investigación y Docencia Económicas, la Universidad Veracruzana, el Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Autónoma Metropolitana y el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Los evaluadores dan cuenta de la necesidad de afrontar nuevos retos: contextualizar las propuestas de mejora de las escuelas normales públicas bajo una perspectiva estatal del sistema de educación normal; incidir en el nivel de

Así, a partir de 2005 se rehabilitó el Promin y se diseñaron orientaciones para que cada entidad federativa elaborara un Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN).⁸ Es importante destacar que el PEFEN es similar al Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) establecido a partir de 2001 en las instituciones de educación superior, el cual implica una evaluación institucional; el PIFI es “un esquema de evaluación y acreditación de programas y evaluación de los actores: académicos y estudiantes” (Díaz Barriga, 2008: 48).

El PEFEN, establecido en 2005 para las Escuelas Normales, se desagrega en dos programas: Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal de la Educación Normal (Progen) y Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (Progen). El primero facilita orientaciones de política para el sistema estatal de educación normal. El segundo es diseñado por cada Escuela Normal con la finalidad de consolidar sus fortalezas institucionales y mejorar el desarrollo de las licenciaturas, la formación profesional y el desempeño de sus maestros, así como la organización y el funcionamiento del centro educativo en su conjunto (SEP-DGESPE, 2010).

[El PEFEN y sus dos complementos: el Profen y el Profen, están diseñados con el] enfoque [de la] planeación estratégica [como el] Promin. [Estos documentos intentan] una mayor participación de las AEL en la definición de políticas y estrategias estatales para fortalecer tanto a las Escuelas Normales Públicas como al sistema de educación normal (SEP-DGESPE, 2010).

El PEFEN se convirtió en una estrategia impulsada por las autoridades federales para lograr la integración y consolidación de un

habilitación de los formadores docentes; acreditar programas de estudio y certificar procesos de gestión; consolidar la evaluación interna y externa en las Normales; fortalecer las competencias estatales en materia de planeación estratégica y favorecer una planeación efectiva de los servicios de educación normal de acuerdo con las necesidades de los maestros de educación básica.

8 El 30 de diciembre de 2007 se publicaron las primeras Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas.

sistema estatal de educación normal de calidad en cada entidad federativa y en el Distrito Federal, y para coadyuvar en el mejoramiento de los servicios educativos y de la gestión de las instituciones formadoras de maestros.

Con la inclusión y la circulación de este plan, las autoridades buscaron que las escuelas normales públicas se desempeñaran como instituciones de educación superior y lograran su consolidación e integración a este sistema. Se crearon los Comités de Evaluación del PEFEN, integrados por académicos de instituciones de educación superior⁹ (SEP-DGESPE, 2010).

El interés por favorecer el trabajo académico en el interior de las Escuelas Normales es una intención legítima. Sin embargo, el elemento que articula este propósito es la asignación y utilización de los recursos económicos. Por ejemplo, en las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (Promienp)¹⁰ a través de las cuales se hace operativo el PEFEN se menciona el rubro de la asignación de recursos económicos como directriz:¹¹

El PEFEN se ha constituido como una herramienta para reconocer y alentar el trabajo, con la finalidad de lograr una formación de calidad en los futuros maestros y, bajo esta perspectiva, *asignar recursos de forma diferenciada en correspondencia con los resultados educativos que obtienen, y con su desempeño institucional* (SEP-DGESPE, 2010).¹²

9 En mayo de 2009, se integraron los Comités Evaluadores del PEFEN que revisaron y valoraron integralmente los proyectos del Progen y del Profen en el marco del PEFEN 2009-2010. Con base en dicha evaluación, la SEP distribuirá los recursos del Promin para 2010 (SEP-DGESPE, 2010).

10 En las Reglas de Operación emitidas en 2009, se inició un modelo de planeación bienal, que comprende los ciclos escolares 2009-2010 y 2010-2011, e incluye los proyectos integrales por desarrollar durante este periodo.

11 Para el año 2010, la SEP, a través del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas, destinaría recursos económicos por un monto global de \$281,541,087.00 (doscientos ochenta y un millones quinientos cuarenta y un mil ochenta y siete pesos 00/100 M. N.). Dicha instancia los asignará a los proyectos integrales del Progen y del Profen en las entidades federativas, tomando en cuenta los resultados de la evaluación realizada por los Comités Nacionales de Evaluación del PEFEN 2009-2010 (SEP-DGESPE, 2010).

12 Las cursivas son de la autora.

Otro punto que cabe puntualizar y que llama la atención en las reglas de operación emitidas por la SEP a través de la DGESEPE para elaborar el PEFEN es el siguiente:

La formulación del PEFEN se caracteriza por ser un proceso conducido por las AEL, abarca dos ámbitos de planeación, el estatal y por Escuela Normal; ser resultado de una *planeación participativa e integral*; sustentarse en una autoevaluación de la educación normal en la entidad, en la definición de políticas y estrategias para orientar el proceso de transformación y centrar la reflexión y la mejora en los aspectos estratégicos que tienen mayor incidencia en la calidad de la educación normal (SEP-DGESPE, 2010).¹³

En suma, la inclusión del PTFAEN, el Promin, el PEFEN, el Progen y el Profen en la vida de las Escuelas Normales promovió prácticas administrativas y de gestión diferentes y, en ocasiones, también académicas. Estos programas tienen un significante que los une: la calidad educativa. Este significante logra formar un *haz*, logra atar y dar sentido a las transformaciones de estas escuelas; además, la calidad educativa se asocia con otro elemento de importancia: la asignación de recursos vía la presentación de programas a través de los cuales se dé cuenta de la participación de los involucrados.

Así, su implementación trastoca el escenario educativo de las instituciones y provoca que los actores-profesores realicen otras actividades a las que no estaban acostumbrados hasta ese momento. Estas actividades pueden o no favorecer la transformación en las Escuelas Normales, pero sí generan tareas distintas: reestructuración del quehacer de los formadores de docentes a partir de combinar la gestión y la organización del trabajo académico, desempeño de funciones que exceden sus facultades técnicas y humanas; éstas y otras exigencias han causado un significativo incremento del trabajo e inestables relaciones laborales¹⁴ que afectan la subjetividad y la

13 Las cursivas son de la autora.

14 Por un lado, aumentar la jornada de trabajo con actividades no “visibles” y no “contables” administrativamente, como la preparación de clases fuera de la institución; contar con otro espacio

situación docente. De esta manera, se afina una “nueva organización del trabajo” y una “nueva figura del formador de docentes”.

Un asunto que merece atención es la incorporación de retóricas provenientes del ámbito de la administración, como la idea de la planeación estratégica, de la planeación participativa e integral, todo ello con el fin de asignar recursos de forma diferenciada y en correspondencia con los resultados educativos que se obtengan, así como del desempeño institucional de las Escuelas Normales. En este sentido, se establece como supuesto que mejorar la gestión institucional y la regulación del trabajo académico logra de “forma inmediata” la calidad de la educación normal. La infiltración de un marco regulatorio de “gestión participativa” funda un mecanismo de control para otorgar recursos económicos. En otras palabras, se busca incrementar los exiguos recursos a partir de una mayor eficiencia en la gestión de recursos materiales y de las relaciones sociales que instituyen la vida cotidiana de estas escuelas.

Es importante destacar la incorporación de los lenguajes de eficiencia, eficacia, productividad, evaluación, certificación y acreditación, vinculados, principalmente, con la asignación de recursos. Estos lenguajes o nuevas discursividades que caracterizan la política de reforma se convierten en referentes en la vida educativa no sólo de las escuelas formadoras de docentes, sino del sistema educativo en general. Así, observamos la transferencia de conceptos que provienen del discurso de la administración, del discurso económico y del sector productivo a la educación. Estos términos y conceptos se centran en los temas de los recursos y el desempeño, e inquietan y perturban los comportamientos y las actuaciones –afectan la subjetividad– de los sujetos que habitan las instituciones e intentan originar un cambio en la cultura institucional. Afortunadamente, la apropiación de estos términos no sucede de forma lineal; por el contrario, son rechazados y avivan tensiones.

laboral con el fin de completar el sueldo; someter su preparación a periodos de certificación; por otro, ausencia de incrementos salariales significativos y, en ocasiones, pérdida de garantías laborales. Así, la incertidumbre y la inseguridad como expresiones de control son transferidas a los docentes.

Si, por un lado, se exige cada vez mayor adhesión a los [conceptos-términos]; por otro, la ejecución de sus actividades en el interior de la escuela tiende a provocar también movimientos de resistencia, aun cuando éstos no se configuren necesariamente como manifestaciones colectivas, sino como actos silenciosos y resistencias individuales, como una lucha contra el culto al *performance* y al individualismo orientador de la gestión tecnocrática (Shiroma y Campos, 2006: 223).

De esta manera, el PTFaEN, el Promin, el PEFEN, el Progen y el Profen se convirtieron en una estrategia que pretende integrar y consolidar un sistema estatal de educación normal, sobre todo, lograr la calidad en cada entidad federativa, por una parte, y coadyuvar en el mejoramiento de los servicios educativos y de la gestión de las instituciones formadoras de maestros, por otra. Así, estos documentos han construido una discursividad centrada en la distribución de recursos económicos; situación que viene presentándose desde los años ochenta, particularmente en el periodo de Miguel de la Madrid Hurtado, y en nuestros días se ha hecho más que evidente (Cruz, 2007).

Otra inclusión en la vida de las Escuelas Normales ha sido la incorporación de su planta académica al Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep). Este programa inició en 1996 y fue instrumentado por la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC). El programa se plantea como objetivos:

1. Mejorar el nivel de habilitación del personal académico de tiempo completo en activo de las instituciones públicas de educación superior (vertiente individual).
2. Fomentar el desarrollo y la consolidación de los cuerpos académicos adscritos a las dependencias de educación superior de esas instituciones (vertiente colectiva) y con ello sustentar una mejor formación de los estudiantes en el sistema de educación superior (SEP, cit. en Díaz-Barriga Arceo y Díaz Barriga, 2008a: 208).

En el plano individual –o vertiente individual (Díaz-Barriga Arceo y Díaz Barriga, 2008a: 208)– se perfila al docente universitario

de tiempo completo como profesor-investigador “en condiciones suficientes para realizar de forma equilibrada y suficiente labores de docencia, tutoría de estudiantes, generación y aplicación del conocimiento, así como gestión académica” (SEP, cit. en Díaz-Barriga Arceo y Díaz Barriga, 2008a: 212). En cuanto a la parte colectiva –vertiente colectiva (Díaz-Barriga Arceo y Díaz Barriga, 2008a: 208)–, ésta se vincula con los cuerpos académicos, los cuales se caracterizan por integrar un grupo de profesores de tiempo completo con perfil deseable que comparten una o varias líneas de generación o aplicación innovadora del conocimiento, temas disciplinares o multidisciplinarios y un conjunto de objetivos y metas académicas. “Como rasgos invariantes de los cuerpos académicos, se plantean: alta habilitación académica, intensa vida colegiada, alto compromiso institucional y una participación en redes de colaboración e intercambio académico” (Díaz-Barriga Arceo y Díaz Barriga, 2008a: 208).

El Promep plantea un académico que difícilmente puede concebirse en nuestro contexto, tanto por la cuestión de organización administrativa-laboral como por los desarrollos particulares de cada institución. Por ejemplo, en las instituciones de educación superior (IES) la estructura de cuerpos académicos no es reconocida formalmente; es decir, no ha cambiado, hasta donde se puede identificar, su organización jurídica.

La publicación de las Reglas de Operación del Promep a finales de 2008, las cuales aplicarían al año siguiente (2009) (Promep, 2008) incluyó las Escuelas Normales. Cabe señalar que el Promep tiene como propósito¹⁵ impulsar la calidad del trabajo académico a través de estímulos económicos. Esta acción ha sido de una u otra forma aceptada por los docentes ante el bajo poder adquisitivo de los salarios del personal académico. De hecho, como argumenta Díaz Barriga: “la recompensa económica [que se ofrece a través de los programas a las instituciones de educación superior] ha contribuido a vencer las resistencias ante las acciones de evaluación” (2008: 10, 19).

15 De forma semejante a otros programas como el Sistema Nacional de Investigadores y los Programas de Estímulos al Desempeño Docente.

Por lo expresado en los últimos párrafos, es posible advertir que este tipo de escuelas han sido incluidas en las “nuevas” reglas del juego de las instituciones de educación superior. En otras palabras, las Escuelas Normales se han conectado primero a través del PTF AEN, el Promin, el PEFEN, el Progen, el Profen y posteriormente por medio del Promep a una lógica que se caracteriza por la práctica de la evaluación (del control) como un punto nodal del discurso modernizador; además, las acciones de evaluación están siendo el eje para lograr recursos económicos que son traducidos como estímulos o compensaciones que se logran gracias a la productividad y la eficiencia de los programas académicos y del profesorado calificado. Así, la calidad educativa se ha enlazado con la evaluación (como control) y con la asignación de recursos, estos últimos ya no establecen presupuestos directos y “seguros” a las instituciones.

INCLUSIÓN POR ATENDER: LA GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO

El escenario descrito en los párrafos previos expone la construcción de una discursividad organizada por una lógica “mercantilista” (de pago por producto) alejada, sin duda, de una lógica pedagógico-educativa y de la responsabilidad social y pública de las IES, sobre todo de las IES públicas. Una posible ruptura de este “discurso ordenador” centrado en la evaluación, la certificación y la acreditación, consiste en identificar aquellos espacios que pueden aprovecharse para desagregar el orden establecido, el cual pareciera que cada día se solidifica en el ámbito superior, incluso en otros niveles del sistema educativo mexicano.

Así, uno de los elementos que articula “los nuevos discursos” de la educación superior es la generación de conocimiento (investigación), a partir del agrupamiento de académicos de una misma o varias instituciones. En otras palabras, se pretende establecer redes de trabajo integradas por un grupo de profesores afines en temáticas y, en ocasiones, también por disciplinas.

[Estas redes de trabajo son] un conjunto de profesores-investigadores que comparten una o más líneas de estudio, cuyos objetivos y metas están destinados a la generación y/o aplicación de nuevos conocimientos. [El trabajo de los profesores en] los cuerpos académicos (CA) se sustenta en las funciones académicas institucionales y [pretende contribuir] e integrar el sistema de educación superior del país. Los CA son organizaciones o agrupaciones *académicas*, no estructurales y por ello deben tener varias características: *sus integrantes deben concurrir libremente*, por interés de potenciar sus saberes y habilidades con sus colegas (pares). Un CA lo pueden integrar profesores de [las Dependencias de Educación Superior –DES–] distintas. De hecho, esto sería lo más común cuando las líneas de interés son de las llamadas multiinterdisciplinarias (Promep, 2008).

De esta manera, el desarrollo de las acciones individuales que afiancen el trabajo académico requiere vincular los quehaceres universitarios entre diferentes colegas e instituciones, con el fin de realizar estudios e investigaciones que tengan afinidades temáticas, teóricas y metodológicas. Así, el reacomodo de los profesores ofrece la posibilidad de unir un número de docentes –sea a través de los cuerpos académicos, o bien de otro tipo de aglutinamiento– en un espacio común y con temas semejantes. Este reordenamiento puede ofrecer la posibilidad de realizar gestiones de carácter colegiado a través de las cuales sea posible consolidar y fortalecer las instituciones.

Si exploramos e inspeccionamos el “discurso totalizador” establecido por el PTFAEN, el Promin, el PEFEN, el Progen, el Profen y el Promep tenemos la posibilidad de desarticular la discursividad construida alrededor de una lógica que proviene de otros ámbitos que distan de lo pedagógico-educativo. Sin embargo, la lógica de mercado ha modificado o alterado las prácticas institucionales y los quehaceres de los académicos. De esta manera, si la consigna es generar conocimiento, tendremos que pensar cómo hacerlo, desde dónde hacerlo y cómo usarlo.

Un rasgo de la evaluación en [México y] el que más ha contribuido a su aceptación institucional y paradójicamente al mismo tiempo la ha

deformado, es su estrecha vinculación con el financiamiento, esto es, la asignación de recursos extraordinarios a las instituciones o complemento salarial para los académicos (Díaz-Barriga Arceo y Díaz Barriga, 2008a: 224).

En el caso particular de las Escuelas Normales, una cuestión que articula los quehaceres de los académicos y de la institución en su conjunto es la generación del conocimiento sobre la propia formación docente. Sin duda, la discusión de la formación del profesorado en nuestro país continúa siendo una problemática a la que es necesario visitar de manera constante, puesto que ésta es estratégica para la regulación y el ejercicio del poder en el escenario educativo. El estudio de la formación es un tópico que no sólo permite replantear el quehacer de las propias instituciones formadoras de docentes, por ejemplo, las Normales, sino también la producción sobre el campo de la formación puede modificar el quehacer de la educación básica. En el siguiente apartado, se intentará destacar algunos aspectos que se consideran necesarios para discutir la formación.

Formación docente: un asunto de primer orden

La formación es una cuestión de primer orden, es un punto nodal que dota de sentido a la vida académica de las instituciones formadoras de docentes –las Escuelas Normales. La discusión y el abordaje conceptual sobre la formación también irrumpe en el quehacer de la escuela básica de carácter público. Pensar la formación posibilita mirar el trabajo en el interior de las aulas de los profesores, estudiar la formación permite preocuparse por los contenidos, los saberes, los programas, el currículo tanto de los alumnos en su paso por las Escuelas Normales como de los niños en los centros educativos, principalmente, del nivel básico. Es importante aprender a diferenciar la formación inicial y continua, conceptualmente y metodológicamente, a partir de distinguir el “saber, saber-hacer y un saber ser” (Ardoino, 2005: 25).

El término formación docente y sus diferentes significados¹⁶ han influido de una u otra manera tanto en la estructuración de los planes y programas de formación inicial en este tipo de escuelas como en los procesos de actualización y capacitación de los profesores en servicio, sobre todo en la manera de ser docente. Al respecto, Ardoino apunta una diferencia sugerente:

Existe una ruptura epistemológica entre lo que se llama la formación inicial –la escuela o la universidad– y las formaciones continuas, tanto en la escuela como en las universidades o en el ámbito laboral. Las formaciones iniciales se dicen universales [...]. Los contenidos de la formación son seleccionados en los programas y en el currículo porque son universales, científicamente universales. Son válidos para todos, en toda época y en todo lugar. No es totalmente cierto, pero se hace como si lo fuera [...]. Popper mostró que un enunciado es verdadero mientras no sea refutado. La refutabilidad es una propiedad de la verdad científica. Los contenidos de la formación inicial [...] son los mismos para todos democráticamente hablando, lo que no tiene nada que ver con lo dicho científicamente, ya que la democracia exige el acceso de todos al saber, al mismo saber, aunque esta aproximación sea sólo teórica, porque es irrealizable. Las formaciones iniciales están fundadas en esto. La formación inicial es administrada *a priori*. La formación continua [no] es universal, sino que es particular y singular, enraizada en la experiencia de cada uno. Aun cuando al mismo tiempo pueda tener valores universales, es ante

16 En los estados del conocimiento de la década de los noventa, Ducoing destaca que como resultado de la revisión y el análisis sobre la producción del tema de formación se organizaron cinco rubros: 1) La formación desde el tratamiento filosófico-educativo: a) la formación desde diferentes tradiciones filosóficas, b) la formación desde diferentes categorías humanístico-sociales; 2) la formación desde la práctica; 3) la formación desde la mirada del docente intelectual; 4) la formación desde la centralidad del sujeto; 5) nociones colindantes. (Este apartado se refiere a reflexiones muy diversas y abundantes, que recogen tanto trabajos de elaboración conceptual como elucidaciones derivadas de investigaciones de corte empírico alrededor de prácticas vigentes vinculadas con la actualización de docentes.) Por otra parte, es importante destacar el tipo de trabajos consultados en la década objeto de análisis. Ducoing arguye que no se trata de trabajos de investigación empírica, sino de construcciones que se pueden ubicar como ensayos, los cuales constituyen trabajos de investigación teórica en virtud de que a partir de un sistema categorial se realizan los análisis correspondientes; por ello, los textos analizados son tan apreciables como aquellos otros que cuentan con referentes empíricos de diversa naturaleza (Ducoing, 2005: 73).

todo particular y singular, [vinculada] con la experiencia (Ardoino, 2005: 34-35).

El párrafo anterior orienta una discusión interesante que puede ser abordada para sistematizar nuestro conocimiento sobre la formación. En pocas ocasiones, sobre todo para quienes diseñan e implementan estrategias de políticas de formación de profesores, “la distinción, la diferenciación [entre la formación inicial y continua] no ha sido pensada ni conceptualizada. Es necesario pensarlas en conjunto en términos de articulación, es decir, conociendo sus diferencia” (Ardoino, 2005: 37).

Sin duda, el estudio de la formación en las Escuelas Normales, espacios considerados de formación inicial, puede producir conocimientos que no sólo tengan repercusión en el momento de la formación de formadores, sino que estos saberes permitan replantear el trabajo educativo en el nivel de la educación básica. Se ha subrayado en una parte de este escrito que la formación del profesorado es estratégica para la regulación y para el ejercicio del poder en el campo educativo; por ello, analizar la cuestión de la formación permite pensar de manera distinta el escenario educativo:

[Puesto que] la reforma de la formación del profesorado [es] parte integral de un sistema más amplio de regulación social que tiene lugar en el ámbito de la enseñanza. Las reformas en la formación del profesorado suponen conjuntos complejos de interacciones entre y dentro de las instituciones sociales. Estas interacciones forman parte y ayudan a configurar las relaciones de poder y las pautas de regulación social que actúan a través del Estado, la universidad y las prácticas utilizadas en la escuela [Así, resulta interesante indagar cómo] opera la regulación social y el poder político a través de los procesos de reforma (Popkewitz, 1994: 7).

De acuerdo con las líneas anteriores, pensar la formación en los centros a los que acuden los futuros profesores exige revisar algunas cuestiones sobre el término mismo de la formación, no con el fin de ubicar un significado único, sino de explorar cómo se usa y cómo

puede ser usado. En los siguientes párrafos, se intentará localizar algunos de los aportes al campo de la formación. Así, se pueden ubicar dos tradiciones en la formación docente. Una vinculada con la práctica educativa, la enseñanza y el aprendizaje (formación como intervención pedagógica) y la otra articulada con el desarrollo personal (formación ligada a la conciencia que se tiene de sí mismo para decidir) (Cruz, 2007a).

La formación docente es un significante que amarra una cadena de significados; mientras que unos establecen la unión o diferencia con la enseñanza y el aprendizaje, otros colocan el énfasis en la dimensión personal. Dar cuenta de la dispersión (ambigüedad) del significado formación permite destacar que es imposible definir de una vez y para siempre un significado preciso y unívoco. Los significados que existen de formación dependen de quiénes los emiten y desde dónde los producen o, más preciso, cómo piensan la formación. De esta manera, es importante reconocer que el concepto de formación docente puede ser considerado un significante tendencialmente vacío, no sólo porque acepta varios significados,¹⁷ sino porque ofrece un ideal de plenitud que intenta completar una falta. Por otra parte, el concepto de formación docente tiene la característica de ser nodal porque cierra parcial, precaria y temporalmente una discursividad.

Por ejemplo, hay autores que entienden la formación docente a partir de definir la enseñanza y el aprendizaje; en este sentido, la formación docente ha estado subordinada tanto a la adquisición de conocimientos como a la realización de cursos para transmitirlos. Desde esta mirada, la formación docente sólo es entendida a partir de una función social de transmisión de saberes. Así, la formación será un juego según la medida de los sometimientos que suscite (Ferry, 1991: 50). Por otra parte, la formación es asumida como un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona, que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizaje, de rencuentros y de experiencias. Esta mirada apunta al plano de la subjetividad (Ferry, 1991: 50).

17 Laclau plantea que el significante vacío es representación de lo no representable, distorsión, subversión, desplazamiento, condensación (Laclau, 1996: 69-86).

En la actualidad, particularmente a partir de la reforma educativa de los años noventa, el interés por la formación docente surge como un ideal de plenitud en el escenario educativo. De la formación docente se aguarda el dominio de las acciones y situaciones nuevas, el cambio social y personal que uno ya no espera de las transformaciones de las estructuras sociales (Ferry, 1991: 46); es decir, como se arguyó en párrafos previos, la cuestión de la formación obtiene singular importancia, puesto que la formación del profesorado está vinculada con prácticas sociales que responden a determinados intereses de los que también forman parte –la búsqueda de una sociedad más competitiva y moderna, el avance del conocimiento escolar, etc. Cuando las autoridades educativas destacan su voluntad política por redefinir los objetivos del sistema educativo y de la función de la escuela, la formación del profesorado emerge como un punto nodal a través del cual se fijan no sólo decisiones técnicas y organizativas, sino también políticas, las cuales consisten en promover un conjunto de medidas organizadas con metas propiamente educativas, y de una política general que pretenda conformar un cierto tipo de sociedad (Ferry, 1991: 50).

De esta manera, revisar la formación docente es una tarea de primer orden para las Escuelas Normales; la discusión y el debate permanente de la formación docente pueden ser traducidos como el eje articulador del quehacer del profesorado, a través de los cuales sea posible producir conocimiento que pueda ser usado, en el mediano y corto plazos, para comprender, por ejemplo, la problemática de la educación básica. Por ello, si la exigencia a la Escuela Normal es la generación de conocimiento, una temática de anudamiento es la formación docente, pero su consolidación tendrá que estar vinculada tanto con otros espacios institucionales, particularmente, la educación básica, como con una dimensión epistemológica.

La influencia que ha tenido el significado de formación docente desde el plano de la práctica educativa, asociada ésta a la enseñanza y al aprendizaje en los programas de formación del profesorado, es indiscutible. En este sentido, la revisión y el análisis de los planes y programas, de las estrategias de actualización y capacitación de los profesores, de los materiales didácticos con los que trabajan

los docentes, de la formación de los formadores del profesorado, entre otros muchos tópicos, es un campo que aún hoy día requiere un tratamiento teórico. Ducoing apunta:

En la tradición mexicana no muchos investigadores habían participado en la reflexión y la construcción conceptual sobre la formación, sí muchos políticos, funcionarios, líderes sindicales y millares de académicos y docentes se han preocupado y ocupado de ella, al mismo tiempo que han participado en la definición, en la puesta en marcha e incluso en la evaluación de proyectos formativos a lo largo y ancho del país y en todos los niveles del sistema educativo. [...] que los actores que intervienen en la formación participan muy frecuentemente en propuestas formativas sin referencia o sin oposición a otros puntos de vista y se ostentan, con toda legitimidad, como portadores de nuevas prácticas, de nuevos programas y métodos, de nuevas relaciones e incluso de nuevas formas de gestionar el conocimiento. Sin embargo, muy escasamente aluden a la manera de concebir la formación, al igual que a sus fundamentos e implicaciones. [...] La carencia de reflexión seria y rigurosa sobre la formación y la educación, en general, puede estar vinculada con la familiaridad y, tal vez, parcialidad con que estos términos son utilizados, al acompañar [las retóricas] y las prácticas tanto de políticos y docentes como de cualquier actor social (2005: 164).

Finalmente, más que excluir o incluir alguno u otro significado del significante “formación docente”, se puede asumir como un significante vacío que se articula con diversas configuraciones discursivas, y la decisión y la posición que se asuma frente a uno u otro sentido es el desafío intelectual; reto que puede “ordenar” de otro modo el quehacer de las Escuelas Normales frente a las exigencias de la producción del conocimiento, sobre todo ante las exigencias de procesos de evaluación institucional establecidas por los programas puestos en marcha.

CONSIDERACIONES FINALES

Para concluir, a continuación se exponen algunos asuntos relevantes. Sin duda, la transformación del sistema educativo nacional ha dispuesto cambios curriculares, institucionales, que han organizado saberes y prácticas distintas. En otras palabras, ha construido diferentes, subjetividades. Por ejemplo, la evaluación institucional ha sido considerada para compensar económicamente aquello que ya no se recibe tan directamente. Sin embargo, el uso de la evaluación está sirviendo para controlar, calificar, certificar y aprobar recursos económicos y no necesariamente ha sido utilizada como una estrategia a través de la cual se analicen las condiciones académico-laborales de los profesores. En este sentido, la lógica de la evaluación institucional opera para identificar resultados y productividad, pero difícilmente logra elaborar un diagnóstico “objetivo” de la realidad educativa; además, en ocasiones se describe una vida simulada que “oculta” trayectorias e historias institucionales particulares. Así, advertimos la disposición de una nueva regulación por medio de la cultura institucional que exige comportamientos basados en el rendimiento como forma de control.

El profesorado ha admitido como algo normal su incorporación a los programas de competitividad que actualmente hacen funcionar a las IES en sus diferentes modalidades; además, como se destacó al inicio de este escrito, los docentes rechazan o aceptan las nuevas disposiciones. No obstante, las condiciones, sobre todo económicas, orientan formas de ser y de pensar del profesorado. Frente a este escenario, resulta interesante preguntar cómo se configuran las funciones de las Escuelas Normales y las trayectorias de los profesores en el marco de las transformaciones institucionales que actualmente vivimos.

La evaluación, la calidad y la distribución de recursos económicos son significantes inscritos en diversos programas (PTFAEN, Promin, PEFEN, Progen, Profen). A través de éstos, se deslizó la reforma educativa. La reforma ha sido un dispositivo que asistió la regulación social por medio de instaurar otras formas de trabajo y nuevas disposiciones para obtener financiamientos; asimismo, los

programas que circulan e intentan “ordenar” la vida institucional de las Escuelas Normales han sido utilizados como instrumentos de “complicidad” entre las acciones de política y la dinámica institucional, con el fin de otorgar y obtener recursos a partir de resultados y desempeños eficientes, dejando pendiente la reflexión crítica sobre los problemas sociales que atraviesan este tipo de escuelas.

La discursividad confeccionada por el dispositivo de reforma educativa busca establecer nuevas formas de regulación a los profesores y a las instituciones desde una lógica más cercana a la retórica mercantilista que a una lógica pedagógica-educativa. Sin embargo, este escenario nos obliga a pensar y discutir la escuela pública, y con ella la formación del profesorado; este abordaje implica un reto intelectual teórico, político y ético.

En suma, estudiar las políticas del profesorado y la cuestión de la formación es tarea compleja, sobre todo en nuestra realidad actual, marcada por permanentes exigencias institucionales, precariedades de los salarios docentes y nuevas disposiciones para participar en los programas de competitividad; estos constantes cambios configuran, en ocasiones, un espacio educativo incierto. Este “acontecer social” trastoca y hace más difícil lo pedagógico-educativo; por ello, las Escuelas Normales tienen aún mucho que decir de la formación docente, la cuestión es identificar y distinguir lo que somos como institución formadora de docentes, lo que ya no somos, lo que dejamos de ser y lo que estamos o vamos siendo.

Finalmente, es nuestra convicción que tenemos que exigirnos una mirada política sobre la educación –y sobre las políticas del profesorado– y usar el conocimiento que se pueda producir sobre la formación docente para actuar en el espacio público.

BIBLIOGRAFÍA

Aguerrondo, Inés (2009), “Prólogo”, en Gloria del Castillo y Alicia Azuma, *La reforma y las políticas educativas: Impacto en la supervisión*, México, Flacso, pp. 15-21.

Ardoino, Jacques (2005), *Complejidad y formación: pensar la educación*

desde una mirada epistemológica, Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Bauman, Zigmund (2008), *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona, Gedisa.

_____ (2006), *Vida líquida*, Barcelona, Paidós.

Cruz, Ofelia (2007), “Políticas educativas recientes en la formación de profesorado. Algunos elementos conceptuales para su análisis”, en Pilar Padierna y Rosario Mariñez (coords.), *Educación y comunicación. Tejidos desde el análisis político del discurso*, México, Juan Pablos/Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación, pp. 39-67 (colección Investigación Social y Análisis Político del Discurso).

_____ (2007a), “La reforma del profesorado. Configuración, tensiones y regulación. México 1989-2006”, tesis de doctorado en Pedagogía, México, UNAM.

Deleuze, Gilles (1999), “¿Qué es un dispositivo?”, en *Michel Foucault, filósofo*, Barcelona, Gedisa.

Díaz Barriga, Ángel (coord.) (2008), *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana*, México, IISUE-UNAM/Plaza y Valdés.

Díaz-Barriga Arceo, Frida y Ángel Díaz Barriga (2008a), “El impacto institucional de los programas de evaluación de los académicos en la educación superior”, en Ángel Díaz Barriga (coord.), *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana*, México, IISUE-UNAM/Plaza y Valdés, pp. 165-232.

Ducoing, Patricia (2005), “En torno a las nociones de formación”, en Patricia Ducoing (coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación*, México, Comie, pp. 73-170.

Ferry, Gilles (1991), *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, Barcelona, Paidós/ENEP Iztacala-UNAM.

Foucault, Michel (1993), *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI.

_____ (1992), *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta.

_____ (1990), *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Barcelona, Paidós Ibérica.

Gutiérrez, C. (2005), “El programa de mejoramiento institucional (Promin) y el cambio en las Escuelas Normales”, en C. Navarro Gallejos (coord.), *La mala educación en tiempos de la derecha. Política*

- y proyectos educativos del gobierno de Vicente Fox*, México, UPN/ Miguel Ángel Porrúa, pp. 137-165.
- Laclau, Ernesto (1996), “¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política?”, en *Emancipación y diferencia*, Buenos Aires, Ariel, pp. 69-86.
- Maya, Olga (2005), “Las políticas de profesionalización del magisterio”, en M. Noriega (coord.), *Cultura política y política educativa en el sexenio de Ernesto Zedillo*, México, UPN/Plaza y Valdés, pp. 139-173.
- Núñez, V. (2008), “Prólogo”, en Zigmund Bauman, *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona, Gedisa, pp. 12, 15.
- Popkewitz, Thomas (2000), *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Morata.
- _____ (comp.) (1994), *Modelos de poder y regulación social en la pedagogía. Crítica comparada a las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) (2008), en <<http://promep.sep.gob.mx/preguntasca.html#CA>>, consultado el 19 abril de 2010.
- Revel, Judith (2009), *Diccionario Foucault*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (1996), *Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*, México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP)-Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) (2010), “Acuerdo número 528 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas”, en <<http://normatecainterna.sep.gob.mx:7007/dispgenerales/2010/528PROMIN.pdf>>, consultado el 19 abril de 2010.
- Secretaría de Educación Pública (SEP)-Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEBYN) (2004), *Segunda evaluación externa del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas*, México.
- Shiroma, Eneida y R. Campos (2006), “La resignificación de la democracia escolar mediante el discurso gerencial: liderazgo, gestión democrática y gestión participativa”, en Myriam Feldfeber y Dalila

- Andrade (comps.), *Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?*, Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, pp. 221-238.
- Tedesco, Juan Carlos (1998), “Desafíos de las reformas educativas en América Latina”, en *Revista Propuesta Educativa*, año 9, núm. 19, diciembre, Buenos Aires, Flacso, pp. 19-23.
- Terán, Óscar (1995), *Michel Foucault. Discurso, poder y subjetividad*, Buenos Aires, El Cielo por Asalto.
- Yurén, María Teresa (2002), “Cómo pensar la formación de docentes siguiendo la huella de Foucault”, en Medardo Tapia y María Teresa Yurén (coords.), *Los actores educativos regionales y sus escenarios*, México, CRIM-UNAM, pp. 127-150.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL CONTEXTO DE LA POSMODERNIDAD. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LOS SABERES DE LOS DOCENTES DE NIVEL BÁSICO

Ileana Rojas Moreno *

La perspectiva de un vasto mercado de competencias operacionales está abierta. Los detentadores de este tipo de saber son y serán objeto de ofertas, y hasta de políticas de seducción. Desde ese punto de vista, lo que se anuncia no es el fin del saber, al contrario. La Enciclopedia de mañana son los bancos de datos. Éstos exceden la capacidad de cada utilizador, constituyen la “naturaleza” para el hombre posmoderno.

Jean François Lyotard,
La condición posmoderna. Informe sobre el saber

INTRODUCCIÓN

El transcurso de la primera década del nuevo milenio es un referente de temporalidad que ofrece puntos de emplazamiento para reflexionar sobre cómo la comunidad mundial ha presenciado –siendo objeto de ello– un conjunto de cambios vertiginosos orientados a la conformación de la llamada sociedad informatizada. El panorama de la globalización económica, en tanto tendencia de ordenamiento del mundo, entretejido con el avance sin precedente de las tecnologías de la información y la comunicación, signa de manera indubitable la vida de los seres humanos en los diferentes ámbitos y dimensiones propios de su desenvolvimiento cotidiano.

* Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Este planteamiento nos lleva a revisar algunos aspectos sobre la formación de docentes de educación básica en México ante los retos que enfrentan los procesos educativos, siendo uno de ellos la crisis de los saberes y la emergencia de nuevos conocimientos y exigencias de desempeño profesional. La mirada propuesta en este capítulo se centra en una doble aproximación a los contenidos curriculares delimitados en la variedad de proyectos formativos oficiales, desde finales del siglo XIX y hasta nuestros días; lo anterior a modo de argumentar que al encasillar la preparación del profesorado solamente en el soporte y despliegue de saberes técnicos se corre el riesgo de confinar la docencia –una vez más– a una actividad despojada de su riqueza heurística y sobre todo intelectual.

CATEGORIZACIONES Y CONSIDERACIONES ANTECEDENTES

Las categorías analíticas a partir de las cuales se ha estructurado este capítulo son las de *formación del profesorado y saberes del docente*. En lo que se refiere a la primera categorización usualmente equiparable a la de *formación pedagógica*, de acuerdo con Rojas, puede considerarse como la preparación metodológica de docentes abarcando:

Un saber escolar común diferenciado por niveles que incluye elementos cognitivos y valorales; el manejo de los métodos de inculcación y/o transmisión legítima y eficaz de conocimientos, habilidades y actitudes; las bases para una organización educativa; y un conjunto de agentes (maestros, directores, supervisores) preparados por las escuelas normales y con procedimientos especializados para garantizar una formación uniforme (Rojas, 2008: 23).

Esta puntualización inicial nos permite observar que, en el caso de la preparación de los docentes, se pretende formar para el ejercicio de un oficio combinado con el desarrollo de habilidades profesionales, lo cual sin duda es muy distinto a un enfoque clásico de

trasmisión de contenidos disciplinarios. Por tanto, no es suficiente con la enseñanza de un conjunto de “saberes profesionales”, si quedan en espera de su aplicación por parte de los futuros docentes. Y, sin embargo, es muy común encontrar en los perfiles de egreso de los planes de estudio para la preparación de profesores prescripciones como la siguiente: “Formar al profesional de la docencia encargado de la organización de situaciones de aprendizaje”. Así, las interrogantes de para qué y cómo formar a los docentes representan cuestiones a partir de las cuales ha tenido lugar la creación de instituciones y sistemas, por países y regiones en todo el mundo, con el objeto de preparar a los profesionales de la enseñanza mediante una amplia diversidad de modelos, condiciones y logros bajo la denominación de educación normal.¹

En el caso de la formación de profesores para la educación básica en México, desde las primeras décadas del siglo XIX esta tarea quedó asignada al nivel de enseñanza normal bajo las distintas denominaciones institucionales.² De hecho, la Escuela Normal como

1 El surgimiento de la Escuela Normal tiene un punto de referencia histórico en Francia con Juan Bautista de La Salle y la fundación de una Escuela Normal con el título de Seminario de Maestros de Escuela en 1685, apenas 13 años después de la establecida por el padre Demia en Lyon. Posteriormente, La Salle creó otra en París basada en una orientación pedagógica cristiana. Años más tarde se empezaron a establecer Escuelas Normales en varios lugares de Europa (Alemania en 1736, Austria en 1770). En el marco de los grandes cambios impulsados por la Revolución francesa, las Escuelas Normales se fundaron con el propósito de garantizar la oferta de una instrucción pública eficiente en todas las escuelas de cada país. De hecho, en Francia comenzaron a establecerse cada vez más escuelas de este ramo a partir de 1805, de tal manera que para 1837 ya se contaba con 74 Escuelas Normales en todo el territorio francés. En 1818, en Madrid se creó la primera escuela con el propósito de formar profesores, y para 1821 esta institución fue considerada una Escuela Normal en forma. En conjunto, del establecimiento de escuelas formadoras de maestros que constituyeran la “norma”, matriz o prototipo a seguir por otras instituciones educativas surgió el nombre de “normal”, derivado del latín *norma*, regla. (Cfr. Abbagnano y Visalberghi, 1964: 313-314; Luzuriaga, 1973: 186.)

2 Los antecedentes del normalismo en nuestro país pueden rastrearse a partir del establecimiento de una escuela de enseñanza mutua en 1818, precedente metodológico impulsado decididamente por la Compañía Lancasteriana. Esta institución se fundó en México en 1822 y para 1823 la compañía estableció la segunda de sus escuelas, expidiendo simultáneamente el “Reglamento de la Escuela Mutua Normal titulada Filantropía”. Una de las secciones de esta institución preparaba a los jóvenes estudiantes en la teoría y práctica del sistema mutuo de enseñanza, considerándosele por tanto una de las primeras escuelas de educación normal en México, seguida de la creación de la Escuela Normal Lancasteriana de la Constitución en 1825 en la ciudad de Zacatecas (de acuerdo con la SEP, esta escuela ha sido reconocida como la

institución formadora del profesorado ha quedado sujeta claramente a las decisiones del Estado, en particular del ejecutivo federal, en cuanto a sus objetivos, funciones, proyectos institucionales, planes y programas de estudio, planta académica y matrícula escolar.³ Ahora bien, para abordar lo concerniente a los *saberes del docente*, nos interesa retomar de entrada algunos argumentos de Lyotard a propósito del saber, y un punto de partida surge con las siguientes aseveraciones del autor:

El saber cambia de estatuto al mismo tiempo que las sociedades entran en la edad llamada postindustrial y las culturas en la edad llamada posmoderna [...]. [En este sentido] la incidencia de [las] transformaciones tecnológicas sobre el saber parece que debe ser considerable. El saber se encuentra o se encontrará afectado en dos principales funciones: la investigación y la transmisión de conocimientos (Lyotard, 1993: 13-14).

De acuerdo con este planteamiento y sin perder de vista la presencia de una condición posmoderna,⁴ de la realidad virtual, del

más antigua del país). Dos décadas más tarde, la Compañía Lancasteriana se convirtió en la Dirección General de Instrucción Primaria (1842), cargo que ostentó durante tres años, y hasta 1890 –año en el que fue disuelta– la Compañía Lancasteriana fundó escuelas en diferentes estados del país, atendiendo en gran medida el problema de la formación inicial de docentes a bajo costo y con resultados a muy corto plazo (Larroyo, 1973: 224-234; Meneses *et al.*, 1983: 74-76; SEP, CNPES, ANUIES, 1993: 18).

- 3 Otras instituciones afines fundadas a lo largo del siglo XIX fueron la Escuela Normal de Enseñanza Mutua en Oaxaca (1824), la Escuela Normal Mixta de San Luis Potosí (1841), la Escuela Normal en la Ciudad de México (1857), el Instituto Normal del Estado de Puebla (1880), la Escuela “Modelo” de Orizaba (1883), la Escuela Normal Veracruzana (1886), la Escuela Normal para Profesores en la Ciudad de México (1887). Ya en el siglo XX, se crearon entidades tales como la Dirección de Enseñanza Normal (1901), la Escuela Nacional de Altos Estudios que incluyó la oferta formativa de la Escuela Normal Superior (1910), la Escuela Nacional de Maestros en sustitución de la vieja Escuela Normal para Profesores (1924), la Escuela Normal Superior de México (1942), el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (1944), la Universidad Pedagógica Nacional (1978), entre las más importantes instituciones del ramo en todo el país (Larroyo, 1973: 225-234, 290-300, 318-341; SEP, CNPES, ANUIES, 1993:17-41).
- 4 Conviene señalar que, para efectos de este capítulo, los términos “posmodernidad” y “condición posmoderna” se sustentan en una diferenciación básica desarrollada por Hargreaves al indicar que “la *posmodernidad* es una condición social. Comprende determinadas pautas de relaciones sociales, económicas, políticas y culturales [en tanto que] el *posmodernismo* es un

ciberespacio, o bien, de la llamada “tercera revolución tecnológica”, estos rasgos característicos del contexto actual hacen que la revisión de algunos aspectos que ha perfilado la *formación del profesorado* de educación básica en nuestro país, desde finales del siglo XIX hasta nuestros días, se vuelva un ejercicio obligado, particularmente en lo que se refiere a la demarcación de los *saberes docentes* adquiridos durante la preparación institucional.

Así, y para efectos del presente capítulo, definiremos esta categorización en términos del “conjunto de conocimientos” que sirven de base al oficio de profesor. Según Tardif (2004: 175), se trata de conocimientos de índole diversa (culturales, disciplinarios, teóricos, técnicos, prácticos, artesanales, experienciales) adquiridos por los docentes ya sea desde su formación inicial a través de la Escuela Normal o la universidad, de la experiencia personal, o bien, del contacto con otros docentes más experimentados, o también mediante otras fuentes, materiales y recursos diversos.

En una visión más enfocada al referente institucional de origen, es posible trazar una diferenciación importante entre un conjunto de saberes de corte pedagógico normalista y otro de carácter multidisciplinario. El primero, visto en términos de un conocimiento circunscrito al ejercicio de la docencia, comprende información predominantemente de corte metodológico sobre bases psicológicas y filosóficas, acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y las tareas de organización y la administración escolar. Por su parte, el saber multidisciplinario se sustenta en una diversidad de enfoques de otros campos del conocimiento y se orienta hacia un rango de intervención más amplio que incluye, entre otras actividades, la docencia.⁵ Con base en esta distinción, señalamos un espectro

fenómeno estético, cultural e intelectual que abarca un conjunto concreto de estilos, prácticas y formas culturales en las artes plásticas, la literatura, la música, la arquitectura, la filosofía y el discurso intelectual en general [...] Desde este punto de vista, el posmodernismo es un aspecto del fenómeno más general de la posmodernidad” (1999: 64-65. En cursivas, en el original).

5 De hecho, el argumento arriba esbozado está sustentado en la diferenciación entre *pedagogía normalista* y *pedagogía universitaria*, desarrollada de manera puntual en una investigación más amplia sobre la construcción conceptual en el campo pedagógico en México. “Desde el surgimiento de la pedagogía como disciplina y con fundamento en la filosofía de

de conocimientos propios de los saberes docentes, reunidos en la siguiente categorización (Rojas, 2002: 11-13):

- a) *Saber pedagógico normalista*: este rubro incluye básicamente tres tipos de conocimientos:
- De corte descriptivo. Aquí la información manejada se presenta mediante datos precisos, referentes empíricos y caracterizaciones que dan cuenta de sujetos, eventos, modelos, entre otros objetos de estudio.
 - De estructura prescriptiva. Se trata de formulaciones que ofrecen el planteamiento de un deber o norma por seguir del tipo “la educación debe ser”, o bien “el maestro debe hacer”, o también “los alumnos deben cumplir con”.
 - De índole aplicativa. Se observan en el desarrollo de planteamientos que señalan puntos o pasos por seguir para la obtención de resultados, tales como “busque, proponga, revise, diseñe, elabore”, etcétera.
- b) *Saber pedagógico multidisciplinario*: de alcances y enlaces más amplios que el anterior, este segundo rubro reúne conocimientos tales como:
- De corte explicativo. Se trata de planteamientos en los cuales la estructura de las argumentaciones propuestas permite advertir una correlación de causa y efecto entre hechos, prescripciones y/o sugerencias.
 - De índole analítica. Este tipo de tratamiento incluye un desarmado de ideas y/o proposiciones, destacando elementos

la educación normativa y la psicología, la *pedagogía normalista* alude a una práctica concreta (la enseñanza), en un espacio estructurado, con límites definidos y en instancias institucionales específicas, además de quedar estrechamente vinculada con el discurso de la didáctica. En cuanto a la categorización de *pedagogía universitaria*, en esta acepción se incluyen los conocimientos producto de la investigación que versa sobre temas y problemas educativos, analizados a la luz de referentes multidisciplinarios (psicológicos, sociológicos, antropológicos, filosóficos, históricos) y con enfoques teórico-metodológicos diversos. El contexto para situar lo educativo puede ser un encuadre amplio y general en el cual se desarrollen sistemas de reglas, o bien específico, para analizar lo cotidiano, a partir de la complejidad propia de la educación vista como objeto de estudio” (Rojas, 2005: 26-27).

componentes y sus correlatos para tener una visión de las partes de un objeto o hecho.

- De carácter relacional. Con esta forma de abordaje, se diferencian planos de análisis y vinculación de elementos para ubicar la multicausalidad en la concreción de un evento específico.
- De alcance crítico. Se trata aquí del estudio de planteamientos que enfatizan aspectos particulares acerca de los cuales se formulan señalamientos específicos, usualmente con argumentaciones a favor o en contra.
- De carácter reflexivo. Esta clasificación alude a un tratamiento que permite avanzar en la formulación de conclusiones, sugerencias y/o recomendaciones puntuales, incluso.
- De índole interpretativa. Refiere al estudio de trabajos argumentativos que confieren un sentido o significado distinto al esperado en torno a un objeto o problema.

Para concluir este apartado, regresamos con Lyotard, retomando una última hipótesis-guía en la cual el autor argumenta que:

El saber es y será producido para ser vendido, y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción: en los dos casos para ser cambiado. Deja de ser en sí mismo su propio fin, pierde “su valor de uso” (Lyotard, 1993: 16).

Y es a partir de aquí que podemos desprender algunas cuestiones acerca de la formación del profesorado encaminadas a situar, desde los planes de estudio, cuáles han sido y cuáles son los saberes docentes requeridos para su desempeño profesional en momentos específicos de la vida social, económica y cultural de nuestro país, pues siguiendo esta serie de argumentaciones coincidimos en que “no se puede saber lo que es el saber, es decir, qué problemas encaran hoy su desarrollo y su difusión, si no se sabe nada de la sociedad donde aparecen” (Lyotard, 1993: 37). En este sentido, perfilar algún esbozo de contextualización sociohistórica define la elección de formas de interrogarlo y la respectiva obtención de respuestas.

PRIMERA APROXIMACIÓN: LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN BÁSICA DESDE LOS PROYECTOS CURRICULARES OFICIALES⁶

De acuerdo con Arnaut, (1998: 24 y ss) durante el periodo comprendido entre la República restaurada y el gobierno de Porfirio Díaz, el magisterio pasó de ser una profesión liberal a una profesión de Estado. A semejanza de otras, la de profesor de educación primaria es producto del entretendido de complejos procesos históricos de largo aliento, mismos que han influido en esa constitución de lo profesional, particularmente en lo que se refiere al establecimiento de las instituciones y a la instauración de propuestas curriculares específicas para la formación de profesores. Sus orígenes pueden rastrearse en la vida cultural del siglo XIX. Sin embargo, fue a lo largo del XX cuando la formación del profesorado se organizó y estructuró a partir de la puesta en marcha de planes y programas de estudio oficializados por el Estado en general, y el gobierno federal en particular, de acuerdo con la política educativa impulsada por el presidente en turno.

Cabe señalar que en México, a semejanza de los países de Europa central, la formación inicial de los nuevos maestros quedó asignada a las Escuelas Normales. Desde esta lógica, el normalismo definió el sentido y contenido de todas las instituciones y programas que surgieron en el país para formar a los maestros durante poco más de 100 años, condición que posicionó a la Escuela Normal como una institución de muy amplios alcances. Desde su establecimiento, las Escuelas Normales tuvieron como atribuciones especiales la docencia (formación de los nuevos maestros), la experimentación pedagógica (con sus escuelas anexas) y la educación continua de los maestros en ejercicio. En cuanto a la investigación, se incorporó

6 Por la extensión del capítulo, este apartado no incluye un panorama secular detallado sobre cómo ha sido y cómo es actualmente la formación de profesores de nivel primaria en nuestro país. La información presentada tiene como referencia básica los siguientes trabajos: Arnaut, 1998; Arnaut, 1998a: 195-229; Meneses *et al.*, 1983; Meneses *et al.*, 1986; Meneses *et al.*, 1988; Meneses *et al.*, 1991; Meneses *et al.*, 1997; y Meneses, cit. en Pablo Latapí, 1998: 9-45; Ibarrola, cit. en Pablo Latapí, 1998: 230-275; Cruz, 2007a; Medina, 2000.

a la enseñanza normal de manera tardía en los años ochenta y con muy escasos recursos.

Dada la condición del magisterio como “profesión de Estado”, es posible observar cómo a través de las diversas gestiones gubernamentales se ha manifestado la preocupación de cuidar la formación de los maestros en cuanto al papel que desempeñan en el desarrollo educativo y social del país. De esta manera, en México la profesión de maestro ha contado con una formación de relativo “alto nivel”, aunque inferior a la requerida para las carreras universitarias. Los argumentos esgrimidos con mayor frecuencia respecto al incremento de la escolaridad para el ingreso a la educación normal han tenido que ver con la necesaria formación general del futuro maestro. Así, por ejemplo, hasta la segunda mitad del siglo XIX dicha necesidad de formación se consideró resuelta con el antecedente de los estudios de nivel primario; posteriormente, con la creación de la Escuela Normal de Maestros (1887), se oficializaron como antecedente los estudios secundaria, y casi 100 años después (1984) quedó establecido el precedente del bachillerato, alternado con la indispensable formación profesional específica, que ha sido cada vez más compleja. Por otra parte, hacia la segunda mitad del siglo XX, la presión sindical cada vez más persistente se orientó de manera recurrente hacia el logro de una mayor formación escolar de los futuros maestros, con el doble argumento de revalorar su imagen profesional y de cumplir con los requisitos para poder exigir salarios más elevados.

El sitio oficial concedido al normalismo ha perdurado y, en este sentido, observamos que en el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN), presentado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) como encuadre para la reforma curricular de 1997 se concluyó que de no ser la Escuela Normal –ahora elevada al rango de institución de educación superior– ningún otro tipo de institución podría realizar con mayor eficacia la tarea de formar a los nuevos maestros.⁷ Ahora bien, en

7 La postura del Estado ante esta situación se resume en la siguiente cita: “El programa parte de la convicción de que las escuelas normales deben seguir formando a los maestros de educación básica, como lo han hecho en el pasado, pero respondiendo a las demandas cada vez mayores y más complejas que se derivan de la necesidad de una educación suficiente para

esta primera aproximación a los proyectos curriculares oficiales y mediante un breve recuento cuyo punto de partida es la fundación de la Escuela Normal de México (1887), observamos que durante poco más de 100 años ha tenido lugar la puesta en marcha de 17 planes de estudio para la formación inicial del profesor de primaria, sumatoria a la cual al parecer en breve se añadirá una última propuesta de reforma curricular –por el momento– a la espera de su oficialización y respectiva instauración. Para demarcar esta panorámica resumida en el Cuadro 1, se sistematizaron datos tales como año de implantación, tiempo de vigencia, duración en años de estudio, incorporación de estudios de educación secundaria, nivel ofrecido, tipo de organización curricular, distribución de contenidos por áreas específicas y total de asignaturas incluidas.

Cabe señalar también que para este esbozo se consideraron únicamente los planes de estudio aprobados para la Escuela Normal para Maestros, posteriormente convertida en la Escuela Nacional de Maestros, y que también se instauraron en lo general en otras Escuelas Normales urbanas, bajo la visión centralizadora de la educación básica nacional y la respectiva formación de docentes impulsada por el gobierno federal.

Para un análisis más detallado y de acuerdo nuevamente con el Cuadro 1, en primer lugar, podemos advertir que en el caso de los planes de estudio de nivel bachillerato, la periodicidad de los cambios observa un promedio de 6.4 años. Los primeros cinco planes de estudio se implantaron durante la gestión presidencial de Porfirio Díaz. El plan de 1916 se oficializó en los inicios del gobierno carrancista y los dos siguientes correspondieron a los primeros gobiernos posrevolucionarios. Los siete planes restantes se implantaron en un

todos, de alta calidad formativa y que distribuya con equidad sus beneficios. Esta posición se funda no sólo en la valoración de lo que la tradición normalista ha significado para el país [...] 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” (SEP, 2002: 22). A la fecha, este posicionamiento aún está vigente y así ha quedado puntualizado en la nueva propuesta de reestructuración curricular dada a conocer en febrero de 2010 (SEP-DGESPE, 2010: 154, 156) (Documento interno).

CUADRO 1

Planes de estudio para la formación de profesores de educación básica en México, 1887-1997

| Año | Tiempo de vigencia (años) | Duración (años de estudio) | Incorporación de estudios de educación secundaria (años) | Nivel | Organización curricular | Número y % de asignaturas de cultura general | Número y % de asignaturas del campo pedagógico | Número y % de asignaturas de corte técnico/práctico | Total de asignaturas (100%) |
|------|---------------------------|----------------------------|--|--------------|--------------------------------|--|--|---|-----------------------------|
| 1887 | 5 | 4 | 2 | Bachillerato | Materias anuales | 29 (67%) | 3 (7%) | 11 (26%) | 43 |
| 1892 | 1 | 5 | 2 | Bachillerato | Materias anuales | 38 (65%) | 2 (3%) | 20 (32%) | 60 |
| 1893 | 9 | 5 | 2 | Bachillerato | Materias anuales | 36 (82%) | 3 (7%) | 5 (11%) | 44 |
| 1902 | 6 | 4 | 2 | Bachillerato | Materias anuales | 37 (84%) | 5 (11%) | 2 (5%) | 44 |
| 1908 | 8 | 5 | 2 | Bachillerato | Materias anuales | 20 (91%) | 1 (4,5%) | 1 (4,5%) | 22 |
| 1916 | 7 | 5 | 2 | Bachillerato | Materias anuales | 48 (83%) | 8 (14%) | 2 (3%) | 58 |
| 1923 | 5 | 5 | 2 | Bachillerato | Materias anuales | 34 (74%) | 3 (7%) | 9 (19%) | 46 |
| 1928 | 7 | 3 | No | Bachillerato | Materias anuales | 18 (62%) | 8 (28%) | 3 (10%) | 29 |
| 1935 | 10 | 3 | No | Bachillerato | Materias y actividades anuales | 19 (56%) | 11 (32%) | 4 (12%) | 34 |
| 1945 | 15 | 3 | 3 | Bachillerato | Materias y actividades anuales | 44 (60%) | 12 (17%) | 17 (23%) | 73 |
| 1959 | 1 | 3 | No | Bachillerato | Materias y actividades anuales | 12 (43%) | 9 (32%) | 7 (25%) | 28 |

CUADRO 1 (continuación)

| Año | Tiempo de vigencia (años) | Duración (años de estudio) | Incorporación de estudios de educación secundaria (años) | Nivel | Organización curricular | Número y % de asignaturas de cultura general | Número y % de asignaturas del campo pedagógico | Número y % de asignaturas de corte técnico/práctico | Total de asignaturas (100%) |
|--|---------------------------|----------------------------|--|--------------|--|--|--|---|-----------------------------|
| 1960 | 8 | 3 | No | Bachillerato | Asignaturas semestrales y actividades anuales | 12 (43%) | 9 (32%) | 7 (25%) | 28 |
| 1969 | 3 | 4 | No | Bachillerato | Asignaturas semestrales | 63 (65%) | 16 (16%) | 18 (19%) | 97 |
| 1972 | 3 | 4 | No | Bachillerato | Áreas de formación/ Asignaturas semestrales | 62 (62%) | 20 (20%) | 18 (18%) | 100 |
| 1975 (RE) | 9 | 4 | No | Bachillerato | Asignaturas semestrales | 46 (66%) | 24 (26%) | 6 (8%) | 76 |
| 1984 | 13 | 4 | No | Licenciatura | Asignaturas semestrales | 20 (32%) | 35 (55%) | 8 (13%) | 63 |
| 1997 | 13 | 4 | No | Licenciatura | Asignaturas semestrales | 0 (0%) | 35 (55%) | 8 (13%) | 45 |
| Asignaturas: totales absolutos y porcentajes | | | | | | 538 (61%) | 206 (23%) | 146 (16%) | 890 (100%) |
| Promedios y porcentajes | | | | | | 32 (61%) | 12 (23%) | 9 (16%) | 53 (100%) |

Fuentes: Ernesto Mieneses Morales *et al.* (1983, 1986, 1988, 1991, 1997) y SEP (1993, 2002).
RE= Restructurado.

lapso de cuatro décadas que abarcaron siete gestiones gubernamentales y el tránsito del llamado “desarrollo estabilizador” a la etapa de la “apertura democrática”, entretejidos por periodos de graves crisis económicas, sociales y políticas, además de los consabidos cambios sexenales, acompañados de la asignación de cargos ministeriales, con sus respectivas acciones de definición y puesta en marcha de nuevos planes y programas gubernamentales. Como rasgos notables destacan también la carencia y la inconsistencia en tareas, y seguimiento y evaluación que dieran cuenta, por una parte, de logros, aciertos y errores y, por la otra, que justificaran plenamente la sustitución de un modelo formativo por otro.

En cuanto a los dos planes correspondientes al nivel licenciatura, se duplicó el tiempo de vigencia, si bien ambos momentos de implantación (1984 y 1997, respectivamente) son representativos de etapas críticas para la sociedad mexicana ante la embestida de las políticas neoliberales nacionales e internacionales.

En lo que se refiere a la duración en años de estudio, en los inicios del normalismo federalizado (1887) se estableció una extensión básica de dos años de formación, contando con el antecedente de la educación secundaria como nivel incorporado al ciclo completo de preparación del magisterio. En menos de una década, los diferentes planes se incrementaron con un año más de estudios, ante la advertencia de la insuficiencia del tiempo establecido para aprovechar las diversas materias, ya de por sí demasiado saturadas, y fue hasta casi finalizar el sexenio diazordacista que se realizó otro aumento, quedando en cuatro años el lapso para la preparación inicial de los futuros docentes; situación que prevaleció hasta la implantación de la licenciatura en 1984. En cuanto a la condición de incorporación de la educación secundaria con la que inició la educación normal federalizada, esto cambió a partir de la puesta en marcha del plan de 1926, ya que tres años antes se había establecido oficialmente la educación secundaria como un nivel diferenciado de la enseñanza preparatoria, con el propósito explícito de ampliar la enseñanza primaria. A partir de entonces y salvo el plan de 1945, los planes de enseñanza normal restantes quedaron separados del nivel secundario.

Sobre la organización curricular encontramos que, hasta poco más allá de la primera mitad del siglo pasado, la estructura usual de los planes fue la de materias y cursos de actividades programados anualmente. A partir de la década de los sesenta, los planes de estudio quedaron organizados por bloques de asignaturas semestrales y, eventualmente, en el plan de 1972, se definieron cinco áreas de formación bajo las denominaciones de científica, humanística, psicopedagógica, tecnológica y físico-artística, utilizadas en cada semestre para la agrupación de las diferentes asignaturas. En cuanto a la seriación de asignaturas, ésta se estableció desde el plan de 1969.

Por lo que se refiere a los contenidos académico-institucionales incluidos en todos y cada uno de los planes listados se pueden observar los siguientes rasgos. En primer lugar, llama la atención el tipo de contenidos que, para efectos de esta primera aproximación panorámica, se han diferenciado en tres bloques: a) contenidos de cultura general, b) contenidos del campo pedagógico, y c) contenidos de carácter técnico-práctico.

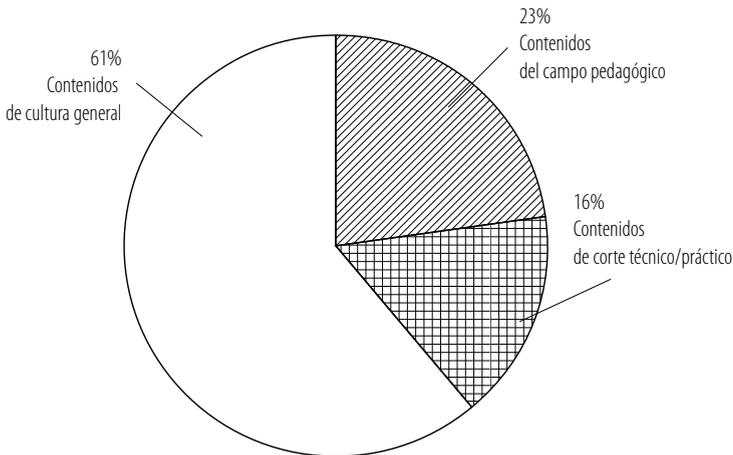
- a) Contenidos de cultura general. Este bloque hace referencia a aquellos cursos que ofrecen una preparación generalizada sobre ciencias, disciplinas y temáticas diversas. Aquí encontramos los cursos de español, matemáticas, física, química, biología, educación para la salud, historia, civismo, filosofía, lógica, ética, economía, antropología, geografía, música, artes plásticas, educación física e idiomas extranjeros (inglés y/o francés), principalmente.
- b) Contenidos del campo pedagógico. Para este segundo bloque, se consideraron todos aquellos cursos que aluden directamente al estudio del campo de conocimiento pedagógico, tales como pedagogía general, ciencias de la educación, psicología, psicología educativa, sociología de la educación, antropología pedagógica, filosofía de la educación, historia de la educación, metodología general, didáctica general, organización y administración escolares, legislación educativa, higiene escolar, comunicación educativa, psicotécnica

pedagógica, teoría educativa, desarrollo de la comunidad, tecnología educativa, psicología de anormales, orientación vocacional, psicofisiología infantil, evaluación educativa, entre otros.

- c) Contenidos de corte técnico-práctico. En este último bloque, se ubican los cursos referidos específicamente a los contenidos de corte técnico y/o de aplicación práctica, ya sea sobre temas de cultura general, o bien, sobre asuntos propios de la práctica educativa. Por ejemplo, entre los cursos de cultura general encontramos básicamente los de actividades agropecuarias, industriales, tecnológicas, economía doméstica y la enseñanza de algún oficio. En el caso de los cursos de aplicación en la práctica educativa, destacan los de técnica de la enseñanza, didácticas especiales, laboratorio de docencia, práctica docente, práctica de dirección escolar, observación de prácticas escolares, elaboración de materiales educativos, entre otros.

GRÁFICA 1

Distribución de contenidos académico-disciplinarios en los planes de estudio, 1887-1997

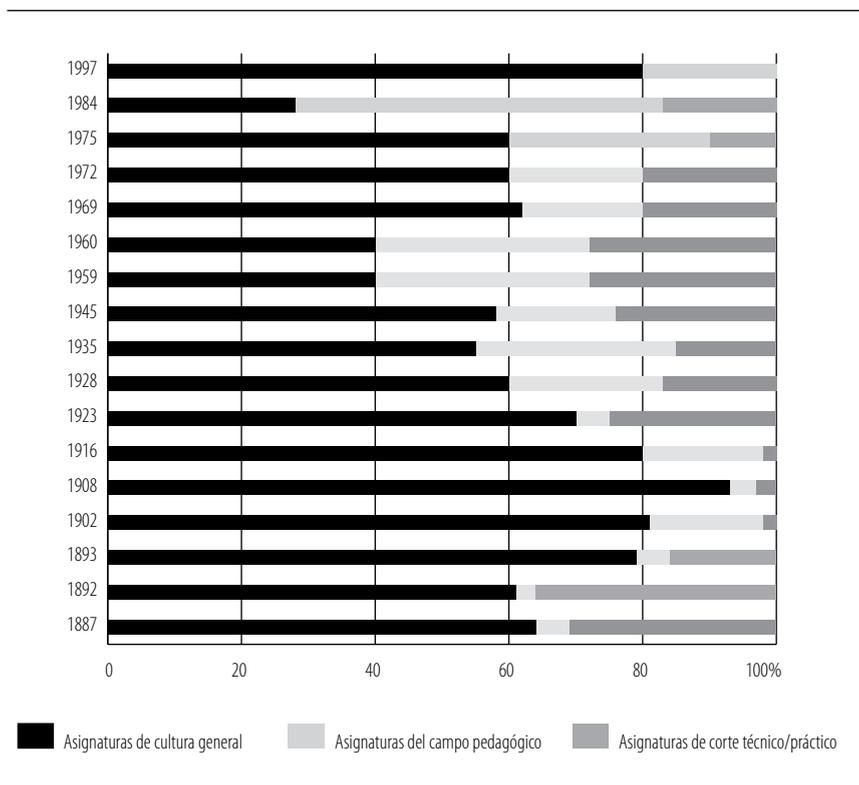


Fuente: Datos tomados del Cuadro 1. Planes de estudio para la formación de profesores de educación básica en México, 1887-1997, de este mismo capítulo.

En segundo lugar, y de acuerdo con la Gráfica 1, encontramos un predominio contundente de los contenidos de cultura general (61 por ciento), seguido de los contenidos del campo pedagógico (23 por ciento), dejando en último lugar los contenidos de corte técnico-práctico (16 por ciento). A partir de esta apreciación, podemos argumentar que se trató sin duda de una visión enciclopedista y de corte académico de la formación del magisterio, anticipada desde el ciclo correspondiente a la educación secundaria. Pero aun a partir de los planes que quedaron separados de este nivel y hasta antes de la puesta en marcha de los estudios de licenciatura (1928-1975), el predominio de este bloque de contenidos rebasa claramente más de

GRÁFICA 2

Distribución de las asignaturas por tipos de contenidos en los planes de estudio, 1887-1997



Fuente: Datos tomados del Cuadro 2. Distribución de contenidos específicos en los planes de estudio para la formación de profesores de educación básica en México, 1887-1997, de este mismo capítulo.

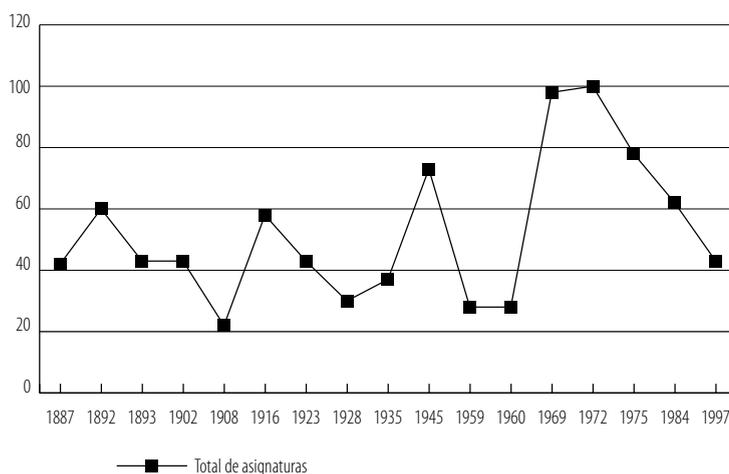
50 por ciento de la preparación normalista, como podemos observar en la Gráfica 2.

Otro rasgo de interés consiste en el comportamiento que observa la distribución de asignaturas a lo largo del periodo acotado. Así, por ejemplo, también en la Gráfica 2 observamos que el predominio de las asignaturas de cultura general es una constante y sólo disminuye a una tercera parte en el primer plan de licenciatura de 1984, hasta quedar completamente fuera en el segundo del mismo nivel. Acerca de la carga de asignaturas del campo pedagógico y con excepción de los planes de licenciatura 1984, 1997, esta porción de contenidos fue muy reducida desde los inicios del periodo (7 por ciento), con un leve incremento hacia la década de los sesenta (32 por ciento) para disminuir nuevamente en la siguiente década. Un comportamiento similar se evidencia en la distribución de los contenidos técnico-prácticos, los cuales tuvieron un mayor predominio en los planes de 1882, 1945, 1959 y 1960.

En cuanto al número total de asignaturas en cada uno de los planes de estudio referidos, en la Gráfica 3 podemos observar una

GRÁFICA 3

Número de asignaturas en los planes de estudio, 1887-1997



Fuente: Datos tomados del Cuadro 1. Planes de estudio para la formación de profesores de educación básica en México, 1887-1997, de este mismo capítulo.

constante entre los planes de finales del siglo XIX y los de la primera mitad del siglo XX, con un promedio de 45 asignaturas. A finales de los cincuenta, se da una disminución notable de casi 50 por ciento, seguida de un repunte que alcanzó un total de 100 asignaturas al inicio de la década de los setenta. Por último, en la transición del bachillerato a la licenciatura la cantidad de asignaturas disminuyó otra vez hasta quedar en un total de 45.

De este modo, los diferentes elementos revisados nos anticipan tanto la configuración como la consolidación de una orientación formativa apegada a la categorización de *saber pedagógico normalista* indicada en el primer rubro de este capítulo, misma que incluye básicamente conocimientos descriptivos, prescriptivos y de aplicación.

SEGUNDA APROXIMACIÓN: ESPECIFICIDADES DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA LA DOCENCIA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

En este acercamiento a los planes de estudio revisados, se consideraron específicamente las asignaturas del campo pedagógico y las de corte técnico-práctico, dejando de lado las correspondientes al bloque de cultura general ya analizado en el rubro anterior. Ahora bien, para manejar esta parte de los contenidos curriculares se retomó la categorización de *formación pedagógica* presentada en el primer rubro de este capítulo, y con base en ella se ha definido un segundo agrupamiento de asignaturas que alude tanto a la formación disciplinaria (pedagógica) en general como a la formación circunscrita en ámbitos concretos de intervención profesional (docencia, planeación y evaluación) y de preparación tecnológica adicional para un posible desempeño laboral, según podemos observar en el Cuadro 2.

Así, mediante la revisión de los listados de asignaturas y al considerar la denominación institucional de las mismas, se pudo realizar esta otra demarcación analítica que complementa la primera, ofreciéndonos la información presentada a continuación. En primer

CUADRO 2

Distribución de contenidos específicos en los planes de estudio para la formación de profesores de educación básica en México, 1887-1997

| Año | Número y % de asignaturas de formación pedagógica general | Número y % de asignaturas de formación en docencia | Número y % de asignaturas en planeación | Número y % de asignaturas de formación en evaluación | Número y % de asignaturas de preparación tecnológica en general | Porcentaje de asignaturas |
|------|---|--|---|--|---|---------------------------|
| 1887 | 2 (14%) | 11 (79%) | 1 (7%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 14 |
| 1892 | 2 (9%) | 19 (86%) | 1 (5%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 22 |
| 1893 | 2 (25%) | 5 (63%) | 1 (12%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 8 |
| 1902 | 5 (71%) | 2 (29%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 7 |
| 1908 | 2 (100%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 2 |
| 1916 | 7 (70%) | 2 (20%) | 1 (10%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 10 |
| 1923 | 3 (25%) | 8 (67%) | 1 (8%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 12 |
| 1928 | 7 (64%) | 3 (27%) | 1 (9%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 11 |
| 1935 | 10 (67%) | 4 (27%) | 1 (6%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 15 |
| 1945 | 10 (34%) | 5 (17%) | 1 (4%) | 1 (4%) | 12 (41%) | 29 |
| 1959 | 7 (44%) | 6 (38%) | 1 (6%) | 1 (6%) | 1 (6%) | 16 |
| 1960 | 7 (44%) | 6 (38%) | 1 (6%) | 1 (6%) | 1 (6%) | 16 |
| 1969 | 13 (38%) | 6 (18%) | 2 (6%) | 1 (3%) | 12 (35%) | 34 |

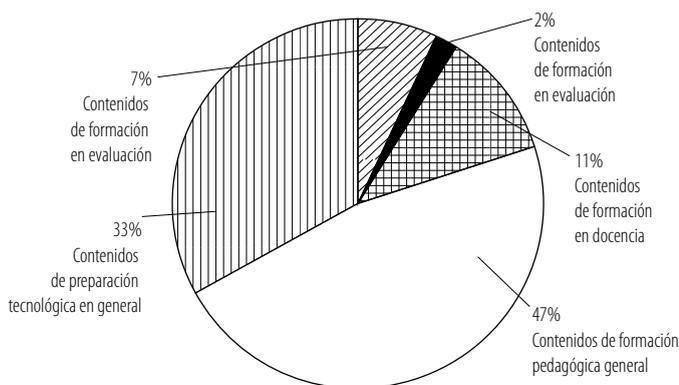
CUADRO 2 (continuación)

| Año | Número y % de asignaturas de formación pedagógica general | Número y % de asignaturas de formación en docencia | Número y % de asignaturas de formación en planeación | Número y % de asignaturas de formación en evaluación | Número y % de asignaturas de preparación tecnológica en general | Porcentaje de asignaturas |
|-------------------------|---|--|--|--|---|---------------------------|
| 1972 | 17 (45%) | 6 (15%) | 2 (5%) | 1 (3%) | 12 (32%) | 38 |
| 1975 (RE) | 20 (67%) | 6 (20%) | 4 (13%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 30 |
| 1984 | 30 (70%) | 8 (19%) | 4 (9%) | 1 (2%) | 0 (0%) | 43 |
| 1997 | 25 (56%) | 18 (40%) | 1 (2%) | 1 (2%) | 0 (0%) | 45 |
| Asignaturas: | | | | | | |
| | 169 (47%) | 115 (33%) | 23 (7%) | 7 (2%) | 38 (11%) | 352 (100%) |
| Promedios y porcentajes | 10 (47%) | 7 (33%) | 1.4 (7%) | 0.4 (2%) | 2.2 (11%) | 21 (100%) |

Fuentes: Ernesto Meneses Morales *et al.* (1983, 1986, 1988, 1991, 1997) y SEP (1993, 2002).
RE=Reestructurado.

GRÁFICA 4

Distribución de contenidos específicos en los planes de estudio, 1887-1997



Fuente: Datos tomados del Cuadro 2. Distribución de contenidos específicos en los planes de estudio para la formación de profesores de educación básica en México, 1887-1997, de este mismo capítulo.

lugar y de acuerdo con la Gráfica 4, observamos una visión de conjunto que indica que los contenidos de formación pedagógica general tienen un mayor predominio en la formación inicial de los docentes (47 por ciento), seguidos de los contenidos referidos a la formación en docencia (33 por ciento), para continuar con los de preparación tecnológica en general (11 por ciento), dejando al último los de formación en planeación (7 por ciento) y los de formación en evaluación (2 por ciento). Lo anterior da cuenta del énfasis concedido a la preparación pedagógica de carácter generalista y homogenizante,⁸ de un “saber escolar común” en detrimento de la especialización requerida, ni siquiera en cuanto a la formación docente tan ponderada en el discurso de la política de Estado durante poco más de un siglo.

En segundo lugar, las especificidades de la formación pedagógica general que se desprenden de esta otra lectura nos revelan características *sui generis* de la misma. Así, por ejemplo, en el bloque

8 Esta consideración se suma al panorama sobre la precariedad en aumento de la formación inicial de los docentes, perfilado por Cruz y Ducoing a propósito de la articulación entre formación docente y política educativa en México, correlato analizado en investigaciones diversas realizadas entre 1992 y 2002 (Cruz y Ducoing, 2005: 527-558).

de formación pedagógica general las denominaciones de las asignaturas tales como “pedagogía”, “pedagogía general”, “ciencias de la educación”, “principios de educación”, “lecciones de cosas”, “organización escolar”, “metodología de la enseñanza”, “paidología”, “psicología” y “filosofía”, dan cuenta de la presencia y soporte de la tradición académico-disciplinar alemana en la oferta de orientación formativa de los planes de estudio correspondientes al nivel de bachillerato (1887-1975).⁹ En el caso de los planes de licenciatura (1984, 1997), se observa un cambio en las denominaciones usuales, quedando los contenidos con los nombres de “teoría educativa, bases epistemológicas, axiología y teleología” (plan de 1984), y “temas selectos de historia de la pedagogía y la educación” (plan de 1997), aunque sin más indicaciones de referencia en cuanto al abordaje del debate sobre el estatuto epistémico del campo pedagógico, y más bien con énfasis en el enlace directo entre pedagogía, filosofía e historia de la educación, propio de la citada tradición alemana.

Otra característica de la formación pedagógica es el basamento científico-disciplinario ofrecido hasta la década de los setenta, el cual está dado desde la psicología (de la educación, infantil, del aprendizaje, de anormales, conocimiento del educando, psicotécnica, dinámica de grupos), la biología (anatomía y fisiología del niño), la sociología (de la educación), la administración (organización escolar), el derecho (legislación educativa), la antropología (desarrollo comunitario) y la higiene escolar, entre otras ramas del conocimiento. Se observa también que con la implantación de la licenciatura tiene lugar la incorporación de contenidos mínimos sobre política educativa, gestión escolar, comunicación educativa e investigación educativa, así como la actualización de algunas denominaciones como son “educación para la salud” (antes “higiene escolar”) y “necesidades especiales” (antes “pedagogía de anormales”).

Como dato de interés en cuanto a la incorporación de avances del conocimiento del campo pedagógico, observamos el caso de las

9 La tradición académico-disciplinar alemana se refiere al enlace entre la filosofía, la pedagogía y las humanidades; en ella, los autores clásicos representativos son Dilthey y Herbart. Para una referencia puntual sobre las tradiciones académico-disciplinarias en el campo pedagógico y su influencia en la formación en educación en nuestro país, véase Rojas, 2006: 18, 29-36.

asignaturas con la denominación de “tecnología educativa” en la década de los setenta, y de las asignaturas de “diseño curricular” y “computación y tecnología” hacia los años ochenta, las cuales quedaron eliminadas en el plan de la década siguiente.

En tercer lugar, tenemos un conjunto de características particulares respecto a tres ámbitos específicos de intervención profesional definidos desde los contenidos curriculares: docencia, planeación y evaluación. En cuanto a la formación en docencia, ésta ocupa apenas una tercera parte de la preparación ofrecida y su predominio tiene que ver con el conjunto de asignaturas incluidas en los diferentes planes de estudio bajo las denominaciones de “metodología general”, “técnica de la enseñanza”, “prácticas de la enseñanza en la escuela primaria”, “metodologías especiales”, “tecnología educativa”, todas ellas referidas al ámbito de la didáctica y la preparación para el desempeño docente, a partir de cuestiones sobre ¿qué y para qué enseñar? y ¿cómo enseñar?

Llegado este punto, llama la atención el dato acerca de la inclusión de la asignatura de “didáctica general” a partir de 1959 y hasta mediados de los años setenta, dado que antes y después de ese lapso la denominación utilizada ha sido “contenidos específicos” (p. ej., aritmética, español, geografía, historia, etc.) y su respectiva “metodología de enseñanza”. En todo caso, se advierte una formación de carácter general en cuanto a la didáctica como disciplina (importancia del método en la enseñanza, clasificación de métodos, metodologías especiales, medios didácticos), y más bien enfocada en el estudio de estrategias de enseñanza acordes con el abordaje de los contenidos académicos de la educación primaria, vigentes en el momento de aplicación de cada uno de los planes analizados.

Respecto a la formación en planeación, con 7 por ciento de los contenidos específicos, se ubica en la oferta de las asignaturas denominadas “organización y disciplina escolar”, “organización pedagógica”, “administración escolar”, “estadística escolar”, “organización de la enseñanza unitaria”, “organización de la educación extraescolar”, y la más reciente de “gestión escolar”. En conjunto, sobre este ámbito de intervención pedagógica ubicamos su demarcación a partir de las preguntas sobre ¿qué elementos intervienen

en la estructuración de la práctica educativa? y ¿cómo y para qué ordenarlos de una cierta manera?, así como en las respuestas a estos requerimientos que sin duda han variado en los contenidos ofrecidos a lo largo del periodo acotado.

En este sentido, observamos que el eje de los planteamientos se redefine a partir del trabajo en el aula (docentes y alumnos) y la organización de la escuela (directivos, administradores), mismos que presuponen un ordenamiento sistemático y fundamentado de recursos, dispositivos, planes y normatividades, pues es a partir de esta base como se puede atender la diversidad de aspectos implícitos en la puesta en marcha de todo plantel escolar. Desde esta lógica, observamos la ausencia de enlaces con otros ámbitos de la planeación como serían el currículo y la investigación educativa, dejando la planeación en la perspectiva de los procesos de enseñanza y el aprendizaje; es decir, de la docencia y la didáctica como los referentes “de origen” para atender lo concerniente a la organización y estructuración de la práctica en la institución educativa.

Por lo que toca a la evaluación, apenas con 2 por ciento de los contenidos específicos, es viable suponer su inclusión en la asignatura de “psicotécnica pedagógica” con el tema de elaboración de pruebas del rendimiento escolar o pruebas objetivas, para pasar al de “medición y evaluación pedagógicas” y quedar finalmente en el de “evaluación del aprendizaje”, en todos los casos vinculada con los abordajes de la psicología y la didáctica. Como forma de intervención y un claro predominio atribuido a la enseñanza a lo largo del periodo acotado, a las preguntas sobre ¿qué y para qué evaluar? y ¿cómo evaluar?, anticipamos una respuesta: se evalúa lo mismo para advertir los logros del alumno que para reconsiderar las bases metodológicas del desempeño docente, y esto puede hacerse mediante los exámenes y las pruebas pedagógicas. Esta visión limitada de la evaluación, de manera similar a lo que ocurre con la planeación, la deja al margen de un tratamiento vinculado con el desarrollo curricular y con las tareas de investigación.

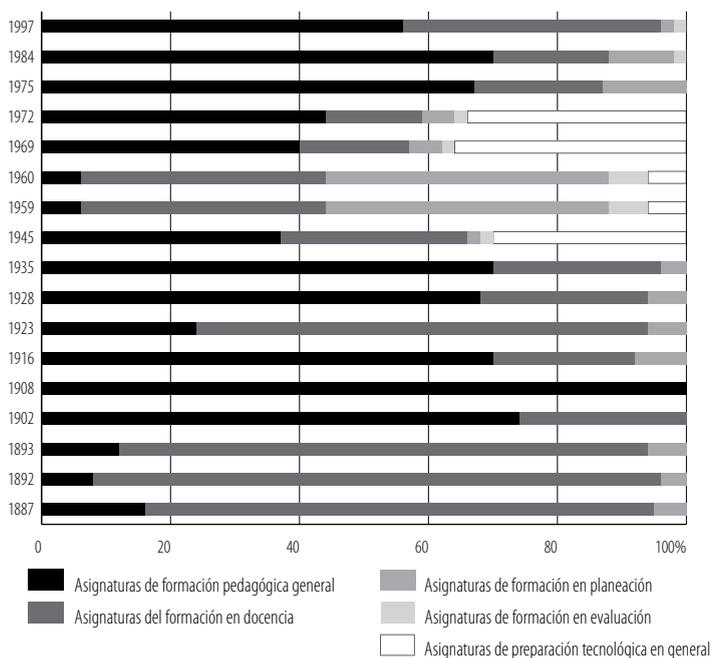
Por último, es importante considerar las asignaturas que ofrecen una preparación tecnológica general con un predominio de 11 por ciento respecto al total de contenidos específicos; dicha preparación

se ofreció bajo las denominaciones de “economía doméstica u oficio”, “prácticas agrícolas y zootécnicas”, “actividades tecnológicas industriales” y “actividades tecnológicas agropecuarias”. En el caso de este bloque de asignaturas, observamos una oferta escasa y con una habilitación poco consistente para el desempeño laboral, dada su circunscripción a tareas relacionadas con la organización del funcionamiento del hogar, el cuidado de algunos animales de granja y la siembra de hortalizas, entre otras actividades.

Para completar esta segunda aproximación con una visión de conjunto y de acuerdo con la Gráfica 5, la orientación formativa definida desde el agrupamiento de contenidos refleja el siguiente comportamiento: la formación pedagógica general ha mantenido un claro predominio a lo largo del periodo acotado con casi la mitad de

GRÁFICA 5

Distribución de asignaturas de formación específica en los planes de estudio, 1887-1997



Fuente: Datos tomados del Cuadro 2. Distribución de contenidos específicos en los planes de estudio para la formación de profesores de educación básica en México, 1887-1997, de este mismo capítulo.

los contenidos específicos impartidos, aunque con un aumento notable en el caso de los planes correspondientes a 1916, 1935 y 1945, y a partir de 1975 con un predominio mayor a 60 por ciento, con el cual se llega a los planes de licenciatura.

En cuanto a la formación especializada, en el caso de la docencia que, si bien ha tenido un predominio secular de 33 por ciento, salvo en el caso de los planes de hasta principios del siglo xx, e incluso en el de 1928, la oferta promedio de contenidos es baja y muy limitada a prescripciones de orden técnico como soporte para la enseñanza de las asignaturas propias de los currículos de educación básica.

Más alarmante aún es lo concerniente a la ausencia de contenidos en las especializaciones de planeación y evaluación a lo largo del periodo acotado, con un leve intento de mejora en los planes de 1975 y 1984, para volver a quedar con apenas una asignatura para cada especialización en el plan de estudios vigente.

Respecto a la preparación tecnológica en general, que en promedio arroja 11 por ciento de los contenidos de formación específica, sólo fue considerada como parte de la formación normalista en el breve lapso comprendido entre mediados de la década de los cuarenta y principios de los setenta en cinco de los planes revisados (1945, 1959, 1960, 1969 y 1972), y con las características indicadas en líneas anteriores.

Además de las consideraciones apuntadas y a modo de cierre para esta segunda aproximación, una conclusión preliminar nos lleva a resaltar los siguientes rasgos de la formación inicial del profesorado en nuestro país:

- a) Se ha tratado de una formación de corte generalista con matices de bachillerato pedagógico, predominantemente sustentada en la visión de dotar al estudiante futuro docente de una cultura general, con algunas bases técnicas para el desempeño en actividades elementales de docencia.
- b) El perfil definido ha estado más cercano a la formación del conductor del aprendizaje que a la preparación de un agente o líder social.

- c) La pretendida formación teórica se ha concretado en una especialización técnico-pedagógica, dejando fuera –aun en el caso de los planes de licenciatura– el manejo de referentes mínimos sobre el estatuto epistémico del campo de conocimiento pedagógico y la innovación educativa, entre otros de los soportes considerados básicos.
- d) Para el caso de los planes de licenciatura ha prevalecido la carencia de una formación en investigación, preparación tan necesaria para la explicación y/o comprensión en el desarrollo de la práctica educativa.

EL TRÁNSITO A LA POSMODERNIDAD EDUCATIVA EN LA IMPLANTACIÓN DE LA LICENCIATURA DE FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES BASADA EN COMPETENCIAS

Los procesos de globalización económica y de modernización en diferentes ámbitos del desarrollo de los países han propiciado una creciente diversidad en un mundo interrelacionado; situación que exige –entre otros requerimientos– que todos y cada uno de los individuos dominen los cambios tecnológicos, además de comprender y aplicar una gran cantidad de información disponible. Otro de los retos más complejos que requiere atención inmediata es el de equilibrar el crecimiento económico con un medio ambiente sustentable y una mayor equidad social. En el marco de este conjunto de procesos, la noción de “competencias” ha cobrado un auge notable y fue propiamente en los países desarrollados entre los años setenta y ochenta, en los ámbitos laboral y empresarial, que adquirió forma y sentido el enfoque de competencias, cuya esencia consiste en el hecho de que un empleado tiene que ser contratado y/o evaluado en función de la demostración de determinadas habilidades de desempeño; esto es, en función del cumplimiento en la ejecución de ciertas tareas y el rendimiento respectivo, valorados a partir de estándares internacionales. En suma, el afianzamiento de la noción de “competencias” como un basamento de estructura se posicionó en un tiempo relativamente

corto en la necesidad de las organizaciones laborales para definir sus requerimientos de capital humano.

En el ámbito educativo, la incorporación de esta noción en la estructura y la organización de la vida académica de las instituciones educativas reveló el imperativo de adecuar la formación para el desempeño profesional, de modo tal que la orientación formativa ofrecida ayudara al futuro egresado a afrontar la incertidumbre y la volatilidad de los mercados laborales. Así, la noción de “competencia” se nos ha presentado como el elemento articulante por excelencia entre los sistemas educativos y el mundo del empleo. Desde esta lógica, el discurso sobre las competencias impulsado por los cambios vinculados con la globalización, las nuevas tecnologías de la sociedad de la información y la creciente multiculturalidad, se ha entrelazado a modo de soporte de las políticas educativas de moda, abocadas en su conjunto a acelerar los procesos de reestructuración de instituciones y sistemas educativos no sólo de los países avanzados de Occidente, sino en la mayoría de los países en desarrollo sin importar si están o no en condiciones de adaptarse a la implantación de dicha modalidad formativa. En este sentido, compartimos la argumentación de Moreno cuando explica que:

Esta lógica de las competencias se inscribe en el contexto actual de transición de las sociedades como sistemas industriales basados en el trabajo, propios de la primera modernidad, a otros basados en el conocimiento, donde el trabajo, la formación y la educación se orientan a la adquisición de competencias, más que a cualificaciones específicas para tareas prescritas. La exigencia de contar con un mercado laboral flexible, al tiempo que una ciudadanía integrada en una sociedad cada vez más compleja, plantea la necesidad de reorientar las políticas para formar individuos que posean competencias que les permitan adaptarse a un futuro laboral cambiante, mediante un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida (Moreno, 2009: 89).

En el marco de este escenario, organismos supranacionales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

(OCDE), la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización de los Estados Americanos (OEA) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), han definido, recomendado y/o impuesto directrices de políticas educativas tendentes a la homogenización del desarrollo educativo latinoamericano, a fin de elevar la calidad educativa de los sistemas propios de la región. Ahora bien, al considerar el esbozo de una perspectiva internacional sobre las propuestas curriculares para la formación inicial del profesorado de educación básica en América Latina, podemos observar la presencia de ciertas tendencias con las siguientes características. En primer lugar, se toma como referente clave el hecho de que la educación primaria ha tenido como eje organizador el de aproximar a la población infantil a los procesos de adquisición de los elementos instrumentales de la cultura, dejando para el nivel secundario el encuentro con la lógica de las disciplinas. Lo anterior se traduce en el diseño de planes y programas de estudio centrados en una lógica de estructuración pedagógica, con un mayor énfasis en la enseñanza de la didáctica y un manejo aplicativo de las didácticas especiales; aunado a esto se privilegia la práctica educativa como la dimensión generadora de los elementos necesarios para la formación docente. Sin ser la excepción y como parte de una tradición formativa, en México destaca como una constante la inclusión de las actividades de observación y práctica en las escuelas primarias desde la formación inicial de docentes para concluir los estudios con una práctica intensiva supervisada en condiciones reales de trabajo (Vaillant y Rossel, 2004: 30 y ss).

En segundo lugar, y sin perder de vista la caracterización de las propuestas curriculares para la formación de docentes de educación básica en México a lo largo de poco más de 100 años, específicamente en lo que concierne a las dos últimas décadas del siglo XX, en la agenda de las políticas internacionales destinadas a los países en desarrollo cobraron especial énfasis las exigencias de profesionalización de la formación docente, de la incorporación de este bloque de estudios al nivel universitario, así como de la definición de perfiles de ingreso sobre la base de saberes y competencias para un buen desempeño docente, entre otras (Vaillant y Rossel, 2004: 30 y ss).

En el caso de México, observamos que desde mediados de la década de los ochenta esta finalidad ha tocado básicamente los rubros de formación y actualización de los docentes en ejercicio, la actualización en la formación inicial de los estudiantes, el desarrollo de una infraestructura más amplia, así como la innovación curricular. En este sentido y con base en el encuadre de las políticas neoliberales y de globalización económica implantadas en nuestro país, argumentamos que el denominado “tránsito a la posmodernidad” –tan esperado en el panorama internacional– comenzó en nuestro país con la formación inicial de docentes de educación básica a partir de la puesta en marcha del primer plan de licenciatura en 1984.

Lo anterior porque al realizar este recorrido que abarca desde la oficialización de la preparación de docentes (1887) hasta la implantación del último plan de nivel de bachillerato (1975) observamos cómo a través de las diferentes propuestas formativas oficiales se definía un perfil docente basado en la figura de un individuo capaz de atender de manera satisfactoria y cabal el asunto de la educación de los niños. Para ello, se caracterizaba al profesor como aquel personaje responsable del desarrollo de la cultura de la población, de contribuir a mejorar la convivencia humana sobre la base del desarrollo del potencial creador de los niños mexicanos, y de ahí el peso de su responsabilidad social y el impacto de su misión cultural, ejercidos desde el espacio escolar (Ávalos, 2002: 2-4).

Advertimos también que con la implantación de la licenciatura, la formación perfilada para el docente fue la de “el profesional para ejercer la docencia” con algunos matices que definieron cambios de interés. Por ejemplo, en el plan de 1984 se establecía el indicativo de preparar a los estudiantes en la investigación y la experimentación educativas para el dominio de un sólido acervo cultural combinado con el desarrollo de habilidades y conocimientos, así como para el fomento de una convicción nacionalista (Ávalos, 2002: 2-4). Sin embargo, también destacamos la inconsistencia de esta oferta ante el antecedente que impulsó la formación inicial de docentes basada en competencias, mismo que quedara estipulado en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica expedido por el gobierno federal en 1992, con la siguiente disposición oficial:

En el caso de la formación profesional inicial, se diseñará un modelo con un tronco básico general y opciones orientadas a la práctica preescolar, primaria y secundaria. De esta manera, el maestro tendrá las bases pedagógicas suficientes para ser flexible y apto ante los cambios de su mercado de trabajo y, a la vez, capaz de adquirir la profundización necesaria en el área de su interés principal. Asimismo, habrá una reforma curricular a fin de evitar la enorme dispersión de los actuales planes de estudio y, en cambio, *capacitar al maestro en el dominio de los contenidos básicos*. Con ello se orientará a los maestros hacia el aprendizaje continuo e independiente y hacia una observación y práctica en el salón de clase (SEP, 1992: 11. Las cursivas son nuestras).

Con el plan de 1997 se incorporó otro cambio importante en este sentido, a partir de la definición de un perfil del docente por competencias agrupadas en cinco 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 al entorno de la escuela (SEP, 2002: 31). Lo anterior sin ofrecer el sustento de una definición puntual, toda vez que en la citada propuesta es constante el manejo de la noción de “competencias” como el equivalente de “habilidades”. Trece años más tarde, a principios de 2010, la SEP –a través de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE)– dio a conocer el proyecto de reforma curricular de las Escuelas Normales, cuya propuesta concreta es el “modelo curricular para la formación profesional de los docentes de educación básica”. De este documento únicamente destacamos aquí tres elementos de primer orden: sus objetivos, el encuadre político-legal y los soportes psicopedagógicos de los esquemas de formación de docentes.

En cuanto a los objetivos del plan, para este modelo se propone un perfil que en principio sustituye la “formación para la docencia” por la oferta de:

Una formación estratégica en el campo educativo, caracterizada por la innovación, la calidad y la pertinencia social [...] [para que] los

egresados de las escuelas normales cuenten con un conocimiento profundo de los contenidos de enseñanza y de las perspectivas psicopedagógicas y didácticas para realizar un desempeño profesional en el aula [...] [para que] desarrollen diversas herramientas básicas para el aprendizaje, directamente relacionadas con las capacidades lingüísticas y matemáticas [...] [para que] desarrollen las competencias del maestro en educación básica, con un alto dominio o pericia para la solución de problemas complejos, todo esto mediante la creación de un claro sentido de responsabilidad social, la reflexión permanente, y de la interacción y el uso efectivo de herramientas y recursos internos y externos al propio docente (SEP-DGESPE, 2010: 117).

Acotado por el desarrollo de competencias didácticas para la enseñanza de contenidos lingüísticos y matemáticos, este perfil del docente de educación básica tiene como sustentos legales el Artículo Tercero Constitucional, la Ley General de Educación y el Programa Sectorial de Educación 2007-2012. En cuanto a los soportes psicopedagógicos, se señalan básicamente lineamientos derivados de las tendencias internacionales de innovación curricular y la formación docente en las sociedades del conocimiento, además de la utilización de teorías sobre las competencias docentes y el apoyo del constructivismo para la enseñanza situada, resaltando el propósito de centrar la formación inicial del docente en “el fomento de una postura reflexiva acerca de la práctica y la identificación de competencias necesarias para movilizar conjuntos de saberes integrales, contextuales y situados” (SEP-DGESPE, 2010: 117).

Así, y de manera muy cercana a la propuesta de Perrenoud (2004), este modelo concluye con la indicación de ocho competencias centrales que habrá de poseer y aplicar el egresado de la enseñanza normal (SEP-DGESPE, 2010: 117):

1. Planear, guiar y evaluar situaciones auténticas de aprendizaje.
2. Participar en actividades de colaboración y trabajo institucional.
3. Tomar parte de manera comprometida y responsable en actividades sociales, colaborativas y comunitarias.
4. Realizar actividades de generación, uso y transferencia del conocimiento en el campo educativo.

5. Construir, desarrollar, participar y evaluar proyectos de innovación educativa.
6. Actuar intencionalmente y con autonomía (cognitivo-motivacional-afectiva) en la solución de problemas educativos.
7. Actuar con apego a normas éticas y de compromiso de la vocación e identidad docentes.
8. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para el desempeño profesional.

Después de todo lo indicado, consideramos dejar para otro momento de estudio sobre el tema el análisis acerca de la articulación entre estos soportes y el diseño curricular definitivo, dado que la propuesta de mapa curricular no se incluyó en el proyecto curricular de referencia.

COMENTARIOS FINALES

Nuestro punto de inicio, y ahora de cierre, tiene como núcleo la articulación entre los saberes docentes y la formación del profesorado de educación básica en el contexto de una nueva cultura profesional y el escenario de modernidad-posmodernidad. En nuestra opinión, una de las claves de este enlace la ofrece Lyotard al enfatizar la incidencia considerable de las transformaciones tecnológicas sobre el saber, toda vez que vivimos en un mundo cada vez más complejo, envuelto en una constante y vertiginosa transformación.

Por otra parte, si bien es cierto que mientras las sociedades cambian a una fase postindustrial, las instituciones educativas y sus profesores también tienen que cambiar para dejar atrás estructuras rígidas y obsoletas, también consideramos que este conjunto de cambios habría de planearse atendiendo siempre las particularidades, condiciones, demandas y limitaciones del contexto (o contextos) de nuestro país, y no sólo basándose en resultados y exigencias tomados del panorama internacional. A partir de la revisión de los diferentes modelos curriculares implantados en México para la formación del profesorado de educación básica,

observamos que, no obstante los diversos intentos de reforma e innovación pedagógica impulsados principalmente desde las esferas oficiales, la formación inicial de los docentes para este nivel aún deja mucho que desear.

En su conjunto, los saberes del profesorado parecen quedar circunscritos a la descripción, la prescripción y la aplicación; esto es, al llamado *saber pedagógico normalista* caracterizado en el primer rubro de este capítulo. En este sentido, concluimos que los planes para la formación de los docentes van siempre a la zaga de las reformas educativas internacionales; más aún, argumentamos que la articulación entre la definición de la educación básica obligatoria, la población que debería alcanzarla y la formación de los profesores necesarios para atenderla reflejan un desfase constante, en donde la especificidad del conocimiento profesional es la que parece perderse siempre en este “juego de tensiones”. Llegado este punto, merece la pena preguntarse hasta qué punto la educación normalista ha logrado construir un conocimiento pedagógico y didáctico cuya calidad, especificidad y complejidad tuvieran un amplio reconocimiento como propias del gremio, generadas por el mismo e insustituibles para el ejercicio docente.

Actualmente, a la debilidad de los saberes docentes que dan soporte al desempeño profesional se añaden la explosión del conocimiento disciplinario y el nuevo papel que desempeña el conocimiento como eje fundamental de la formación integral de los ciudadanos, ligados a la especificidad que habrán de adquirir los métodos y las técnicas de enseñanza en función de los contenidos y de los grupos a los que se dirige. Esta situación ha tomado por sorpresa a los profesores de educación básica, quienes están todavía más cercanos a la figura de líder social, con una autoridad académica cada vez más limitada que la de promotores de un nuevo tipo de conocimiento. En el marco de esta coyuntura político-económica, las reformas educativas basadas en los modelos formativos por competencias marcan presencia, ofreciéndose como la solución a una pobreza académico-institucional secular detectada en las prácticas de aula, en los modelos didácticos que despliega todo profesor y a partir de los cuales define su desempeño cotidiano.

Al situar las competencias en el papel central de la formación de docentes de educación básica, se deja al margen la tarea de considerar con mayor seriedad las condiciones reales del trabajo docente que han configurado culturas profesionales, las tradiciones de socialización como profesionales de la educación, la demarcación de una carrera docente que propicie el desarrollo de innovaciones y, por último, la imposición de reformas administrativas de la gestión oficial en turno que desconoce el seguimiento y la valoración de los esfuerzos precedentes.

Al concluir este capítulo, esperamos haber cumplido el propósito de avanzar en la reflexión sobre los saberes del docente de educación básica a partir de su formación inicial y su correspondencia con el contexto sociohistórico, que exige un desempeño profesional específico a partir del cual se recupere en todo momento lo que ya hemos señalado: la riqueza heurística e intelectual de este quehacer.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, Nicola y Aldo Visalberghi (1964), *Historia de la pedagogía*, México, FCE.
- Arnaut, Alberto (1998), *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*, México, CIDE.
- _____ (1998a), “Los maestros de educación primaria en el siglo xx”, cap. XIX, en Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*, tomo II, México, FCE/Conaculta.
- Ávalos, María Dolores (2002), “Identidad normalista: antes y después de la implantación de la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Nacional de Maestros (1960-1997)”, tesis de maestría en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas, México, DIE-Cinvestav-IPN.
- Cruz, Ofelia (2007), “Políticas educativas recientes en la formación del profesorado. Algunos elementos conceptuales para su análisis”, en Pilar Padierna y Rosario Mariñez (coords.), *Educación y comunicación. Tejidos desde el análisis político de discurso*, México, Juan Pablos/PAPDI, pp. 39-67.

- _____ (2007a), “La reforma del profesorado. Configuración, tensiones y regulación. México 1989-2006”, tesis de doctorado en Pedagogía, México, FFyL-UNAM.
- Cruz, Ofelia y Patricia Ducoing (2005), “Formación docente y política educativa”, en Patricia Ducoing (coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación*, tomo II, México, IPN/Comie, pp. 527-558.
- Gimeno Sacristán, José (2009), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata.
- Hargreaves, Andy (1999), *Profesorado, cultura y posmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Madrid, Morata.
- Ibarrola, María de (1998), “La formación de los profesores de educación básica en el siglo xx”, cap. XX, en Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*, tomo II, México, FCE/Conaculta.
- Imbernón, Francisco (1998), *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, Barcelona, Graó.
- Larroyo, Francisco (1973), *Historia comparada de la educación en México*, México, Porrúa.
- Latapí, Pablo (coord.) (1998), *Un siglo de educación en México*, tomos I y II, México, FCE/Conaculta.
- Luzuriaga, Lorenzo (1973), *Historia de la educación y de la pedagogía*, Buenos Aires, Losada.
- Lyotard, Jean-François (1993), *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*, Barcelona, Planeta Agostini.
- Medina, Patricia (2000), *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*, México, UPN/Plaza y Valdés.
- Meneses Morales, Ernesto (1998), “El saber educativo”, cap. XII, en Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*, tomo II, México, FCE/Conaculta, , pp. 9-45.
- Meneses Morales, Ernesto *et al.* (1997), *Tendencias educativas oficiales en México 1976-1988. La problemática de la educación mexicana durante los regímenes de los presidentes José López Portillo Pacheco y Miguel de la Madrid Hurtado*, México, CEE/Universidad Iberoamericana.
- _____ (1991), *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976. La problemática de la educación mexicana durante los regímenes de los presidentes Gustavo Díaz Ordaz y Luis Echeverría Álvarez*, México, CEE/Universidad Iberoamericana.

- _____ (1988), *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964. La problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes subsiguientes*, México, CEE/Universidad Iberoamericana.
- _____ (1986), *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934. La problemática de la educación mexicana durante la Revolución y los primeros lustros de la época posrevolucionaria*, México, CEE/Universidad Iberoamericana.
- _____ (1983), *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911. La problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del siglo XX*, México, Porrúa.
- Moreno, Tiburcio (2009), “Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje”, en *Revista Perfiles Educativos*, 3ª época, vol. XXXI, núm. 124, México, IISUE/UNAM, pp. 69-92.
- Perrenoud, Philippe (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*, México, Graó (colección Biblioteca del aula).
- Rojas Moreno, Ileana (2008), *La formación universitaria en educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Notas para su reflexión*, México, SUAFYL-UNAM.
- _____ (2006), “Presencia de los clásicos en la producción discursiva de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM”, en *Revista Perfiles Educativos*, 3ª época, vol. XXVIII, núm. 113, México, CESU-UNAM, pp. 7-37.
- _____ (2005), *Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989)*, México, Pomares/Comie/CESU-UNAM.
- _____ (2002), *El normalismo como antecedente y núcleo de la formación universitaria en pedagogía y educación*, México, DIE-Cinvestav.
- Secretaría de Educación Pública (2002), *Plan de estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*, México.
- _____ (1992), *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, México.

- Secretaría de Educación Pública, Consejo Nacional de Política Económica y Social, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (SEP/CNPES/ANUIES) (1993), *Datos básicos de educación normal en México*, México.
- Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación para Profesionales de la Educación (SEP-DGESPE) (2010), “Modelo curricular para la formación profesional de los maestros de educación básica”, México (documento interno).
- Tardif, Maurice (2004), *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.
- Vaillant, Denise y Cecilia Rossel (2004), *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*, Montevideo, GTD-PREAL-ORT, núm. 3.

DE LA FORMACIÓN TÉCNICA A LA FORMACIÓN PROFESIONAL: LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN NORMAL DE 1984

Patricia Ducoing Watty*

Es evidente para todo observador crítico que el desarrollo de las actividades de formación no puede ser comprendido reduciéndolo a alguna interpretación de orden psicológico, sociológico, económico o tecnológico [...] Creo que no estamos suficientemente resueltos y comprometidos en este campo nuevo de las prácticas humanas –*el de actuar en formación*– en consecuencia, desembarazados de las prácticas inspiradas en las ciencias humanas aplicadas y en las teorías que las sostienen. Es necesario encontrar los fundamentos propios a la formación, a ella misma.

Bernard Honoré,
Vers l'ouvre de formation. L'ouverture à l'existence

Durante los últimos 50 años del siglo xx, ha habido diversas reformas a la educación normal, específicamente varios ensayos curriculares, cuya pretensión ha sido siempre mejorar la formación de profesores en el afán de mantener las aspiraciones, las demandas, los intereses e imaginarios del gremio magisterial, que habían sido nutridos desde fines del siglo xix. Durante el Porfiriato, se fundaron formalmente las Escuelas Normales como el espacio institucional privilegiado para preparar a los docentes en cuanto a los saberes correspondientes a las diferentes disciplinas que se recreaban en la educación elemental, así como a las metodologías de enseñanza específicas para promoverlos, además de, por supuesto, una cultura general amplia. Si bien en este texto se pretende exclusivamente analizar la reforma de 1984, ésta no puede ser comprendida sino en el marco del devenir del sistema

* Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM.

normalista mexicano. Las particularidades de la reforma del 84 le confieren un lugar particular en el marco del conjunto de procesos transformadores experimentados por el sistema normalista durante la segunda mitad del siglo xx, entre las que destacan las siguientes:

- La década de los ochenta representa en materia de formación de profesores una ruptura importante respecto a la tradición normalista mexicana: se instaura la licenciatura en educación preescolar y primaria, como ciclo profesional básico, al igual que cualquier institución universitaria, para lo cual se exige como requisito de ingreso contar con el bachillerato. En efecto, en adelante, las Escuelas Normales estarían habilitadas para formar licenciados en educación primaria y en educación preescolar, en lugar de simplemente maestros, como habitualmente se había promovido desde su etapa fundacional, cuando el Estado hizo suya la tarea de educar a la población y, por tanto, la de formar a los maestros que habrían de atender la instrucción pública del país, de ahí que todas las formaciones asignadas a las Escuelas Normales pasaron a formar parte del subsistema de educación superior, como principio y por “decreto”¹ en 1984 (*Diario Oficial de la Federación*, 1984), pese a que en realidad la educación normal permaneció adscrita a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal hasta 2005, año en el que formalmente fue transferida a la Subsecretaría de Educación Superior, creándose para tal efecto la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE).
- A su vez, en estos diez años, después de la crisis despuntada durante el periodo de López Portillo, la administración de Miguel de la Madrid adoptó una política de austeridad tendente a la racionalización de la administración pública y a la instauración de algunos rasgos esenciales de corte neoliberal, cuyo impacto se visualizaría en la reducción del gasto público destinado a los

1 Por “decreto” en su doble acepción: como una disposición jurídica, en tanto que realmente se trata de un *Acuerdo*, y como una decisión-medida que se impone por la autoridad al margen de las opiniones, condiciones y consideraciones de la población involucrada: formadores y alumnos.

servicios de salud, de ciencia y de educación, entre otros muchos; es decir, al desmantelamiento del Estado benefactor como un atributo distintivo del Estado moderno, del Estado proclive al modelo del libre mercado, del Estado devoto de los supuestos tecnocráticos: eficiencia, competitividad, control, rendimiento, evaluación y eficacia, entre otros. En cuanto a la educación superior, despega un proceso de reorientación de las políticas en el marco de esa intención de adelgazamiento del gasto público y del incipiente propósito descentralizador que no habría de formalizarse sino hasta 1993 durante el régimen salinista, cuando se definieron los tres grandes rasgos que habrían de orientar la educación del país: 1) la calidad de la educación, 2) la cobertura de los servicios, y 3) la reorganización interna del sistema (SEP, 1989). No obstante, es desde los ochenta cuando del acelerado crecimiento de la matrícula de la educación superior, registrado en la década precedente, se transita hacia un proceso de ordenamiento, programación, regulación, control y planeación, el cual estuvo acompañado de una serie de transformaciones de carácter institucional, organizativo y curricular. En efecto, mientras durante la década de los setenta la matrícula nacional total se incrementó de manera importante, casi duplicándose (más de ocho millones), al registrar 11 538 871 alumnos en el periodo 1970-1971, y 20 144 563 en el de 1979-1980. En la década de los ochenta, el crecimiento fue muy inferior (menos de cuatro millones): de 21 464 927 alumnos en 1980-1981 a 25 210 320 en el año escolar 1989-1990 (SEP, 2010). Para el caso de la normal básica, la situación se advirtió muchísimo más determinante, como se plantea más adelante.

- El modelo curricular de los ochenta adoptado para las Escuelas Normales asumió un conjunto de pautas específicas que lo hicieron singular y diferente a todos los currículos que le antecedieron. Primeramente, los candidatos a profesores contarían desde su ingreso a la institución normalista con un capital cultural más amplio respecto al que anteriormente ostentaban —el correspondiente al bachillerato— que concentraba —y aglutina a la fecha— un conjunto de conocimientos disciplinares de las ciencias y las humanidades, el cual superaba ineluctablemente el

correspondiente al de la educación secundaria y que representaría la base para la formación profesional, a la vez que significaría un reto para la propia Escuela Normal y para los formadores. Por otro lado, la pretensión de dejar atrás la formación eminentemente instrumental o técnica, que aludía al “saber-hacer” docente; esto es, a métodos, procedimientos y técnicas para enseñar, programar, manejar al grupo, controlar la disciplina, planear las clases, organizar el aula y la escuela, elaborar exámenes, clasificar a los alumnos, elaborar y utilizar material didáctico, entre otros muchos tópicos, fue en principio desterrada para privilegiar otra orientación formativa, que introducía otros saberes, aquellos que usualmente habían estado incorporados en las licenciaturas universitarias en educación, ciencias de la educación o pedagogía, muchos de carácter eminentemente teórico. Con ello, la formación normalista, eludiendo de alguna manera los requerimientos básicos de la docencia –conocimientos y capacidades– para atender la educación preescolar y primaria, incursionaba en esta nueva orientación que presumiblemente respondía a la profesionalización del docente y, de alguna manera, al intento de volver universitaria la carrera.

A su vez, la propuesta curricular de los ochenta atribuyó a la formación normalista una centralidad relevante a la formación de los profesores de escuela como docentes-investigadores, invocando con esto una tendencia concomitante con los avances e investigaciones en educación de la época y atendiendo la exigencia de dotar a los futuros maestros de una sólida formación disciplinar y una amplia cultura general, también semejantes ambas a las formaciones universitarias.

Desde el punto de vista institucional, se alude a la Escuela Normal con funciones sustantivas análogas a las que clásicamente habían desplegado, y despliegan hasta la fecha las universidades públicas, pese a que esta disposición se viviría en un contexto de contradicciones y oposiciones, de simulaciones y de resistencias de los actores, pero también en cuanto a los dispositivos, a las condiciones institucionales y al financiamiento mismo de las Escuelas Normales. Esta situación

puede comprenderse a partir del reconocimiento de que la Escuela Normal, en su larga trayectoria de cerca de 150 años, ha permanecido si no estática, sí muy refractaria a las transformaciones y poco abierta a las necesidades que la educación básica y la sociedad en general han ido demandando, a pesar de los múltiples proyectos curriculares por los que ha transitado. Posiblemente, como plantea Enríquez (2002), puede tratarse del “fantasma de lo único de una identidad compacta” que siempre existe en toda institución, consistente en la idea de que los actores institucionales piensan y sienten lo mismo, como si fuese un grupo estrechamente unido que es capaz de proteger y resguardar la institución contra cualquier extraño que pretendiese cuestionarla, impugnarla o atacarla. Es esta tentación del “fantasma de lo único” lo que impide reconocer los defectos que como institución tienen todas, lo que puede propiciar caer en la ilusión: la idealización y la sacralización de la institución desde el supuesto de que hay un amor recíproco entre el objeto-institución y los actores, como si existiese una simetría entre institución y ser humano; creencia totalmente falsa. En este sentido, asienta el autor (Enríquez, 2002: 53):

Hay un juego en la institución y esto las instituciones lo saben muy bien. Se trata de hacer las cosas de modo de recompensar mejor a los que nunca cuestionan a la institución, a los que nunca cuestionan el poder que existe en la institución, a los que, por lo tanto, son relativamente obedientes y están conformes. Normalmente en una institución los individuos originales o muy autónomos son mal vistos, o incluso dejados de lado, porque no juegan el juego de decir: estamos todos bien y vamos a hacer durar las cosas en el mismo estado.

Otro ángulo de comprensión respecto al sistema normalista es que, como toda institución creada, ha procurado mantenerse y reproducirse para garantizar su existencia y evitar su disolución. No obstante, en la perspectiva de esta tendencia reproductivista se juegan la solidez y la rigidez institucionales, las que a su vez impiden de alguna manera la transformación, el cambio, la acogida de los flujos innovadores provenientes de otras instituciones, sus actores mismos y de sociedad. Si la Normal se flexibilizara y transformara, las

pugnas, las luchas y los conflictos llegarían posiblemente a extremos no deseables, de ahí que la Normal como institución, al igual que cualquier otra, llámese universidad, sindicato, escuela, se debate en la contradicción. Por un lado, garantiza la continuidad al socializar con los sujetos –profesores y alumnos– sus principios rectores, los cuales son internalizados por éstos, convirtiéndolos en portadores y transmisores de los mismos, generándose una especie de sumisión, obediencia e incluso de alineación que obstaculiza el cuestionamiento; pero, por otro lado, gracias a ese proceso de internalización que experimentan los actores y que se configura como un vínculo que se impone desde el exterior, por la institución misma, ésta confirma su estabilidad y su permanencia; es decir, la supervivencia de las instituciones depende en mucho de un cierto grado de alineación de los sujetos y, en este sentido, se puede plantear que el gremio normalista ha sido en general manejable, disciplinado y hasta obediente, incluso tal vez demasiado; ha logrado subordinarse y adherirse a los valores institucionales. No obstante, como advierte Enríquez:

entre la alineación normal para vivir en sociedad y la alineación total –la sumisión total– hay una diferencia importante, aunque es muy fácil pasar de una a otra sin darse cuenta. Ahí reside otra dificultad de la institución. La institución no podría durar si sus miembros no tuvieran un cierto grado de alineación. Si la alineación es total la institución se vuelve totalitaria (2002: 62).

Posiblemente esto es lo que ha impedido, por parte de los actores institucionales, de las autoridades e incluso del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), darse una posibilidad para visitar el campo de la formación de profesores y resignificar el trabajo de la formación y de la educación y, a su vez, poder así reflexionar sobre la Escuela Normal de otra manera, para repensarla y asumir una voluntad de transformación que le permita proyectarse en el futuro, recreando las aspiraciones, los ideales e incluso las utopías de los sujetos involucrados y de la sociedad en general.

En fin, como producto de las negociaciones de corte político-laboral entre la SEP y el SNTE, el Estado acordó elevar a nivel de

licenciatura todos los estudios de educación normal. De este modo, durante la década de los ochenta, el normalismo experimentó un proceso de transformación que trastocó esa tradición mantenida desde el siglo XIX –la formación de maestros– para transitar hacia la formación profesional de docentes, entendida entonces como una formación de nivel licenciatura, la cual había sido aclamada por el propio gremio magisterial en general y, particularmente, por el SNTE en múltiples eventos, asambleas y reuniones. Por otro lado, es evidente que la demanda de profesionalización obedecía a intereses del mismo sindicato, así como de la disidencia (la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), en cuanto a mejorar las condiciones salariales y laborales, como consecuencia de los mayores requerimientos de escolaridad.

LA CONSTRUCCIÓN-DECONSTRUCCIÓN DEL SISTEMA NORMALISTA

Si bien el nacimiento de las Escuelas Normales en el siglo XIX obedeció a la necesidad de instruir a la población en un escenario en el que el analfabetismo constituía el rasgo común de la mayoría, concomitantemente, la formación de profesores en el ámbito institucional expresó la preocupación del Estado por preparar al personal capaz de desterrar los fanatismos, las supersticiones y las creencias construidas desde la ignorancia por la falta de educación, así como homogeneizar al pueblo en el arraigo al nacionalismo, en la formación de ciudadanos mexicanos. La uniformidad, al igual que la laicidad y la obligatoriedad, como principios rectores de la instrucción pública, promovidas desde el gobierno juarista y operadas incipientemente durante las administraciones del Porfiriato, develan el valor otorgado a la intervención del Estado para conducir el derrotero de la educación en su devenir. Por tanto, el sistema mexicano de formación de profesores se ha conformado históricamente en el país para atender las demandas generales y particulares de la población escolar que acude a la educación obligatoria, lo que ha propiciado que, en la actualidad, la diversificación y la heterogeneidad se constituyan en dos rasgos constitutivos del mismo,

semejantes a los que definen el sistema de educación superior universitario y tecnológico nacional y de América Latina. Sin embargo, como la construcción de este sistema de formación de profesores se ha dado a partir de múltiples políticas educativas coyunturales desde el siglo XIX y durante todo el XX, el panorama actual se configura como un conglomerado de instituciones yuxtapuestas o superpuestas, establecidas en diferentes administraciones gubernamentales, que dan cuenta de la falta de planificación y de la ausencia de una política de Estado que marcara la orientación, el sentido y el rumbo en esta materia y que definiera las acciones programáticas a mediano y largo plazos. La carencia por parte del gobierno federal de un proyecto serio y fundamentado que recogiera las posibilidades, pero también las utopías y los imaginarios, en la formación del magisterio nacional, ha significado que las Escuelas Normales a lo largo del siglo XX hayan caminado sin un horizonte definido; inversamente, han marchado al ritmo y conforme a los designios, no siempre atinados, de las autoridades en turno, que imponen proyectos curriculares, orientaciones formativas específicas, estrategias de regulación y control del trabajo académico, estilos de organización interna, estilos de docencia y de gestión, distribución de cargas de trabajo, etcétera.

A la fecha, se cuenta con un sistema normalista integrado por escuelas de formación de profesores de educación preescolar, primaria, secundaria, especial y educación física, modalidades en las que pueden coexistir modelos académico-administrativos y curriculares diferenciados. Tal es el caso, por ejemplo, de las escuelas normales urbanas, escuelas normales rurales, escuelas normales experimentales y centros regionales de enseñanza normal, todas las que forman docentes para la educación básica.

Hoy por hoy, además del sistema normalista de formación inicial de profesores de educación básica, existen otras opciones formativas en educación de corte universitario.

Entre éstas incluimos dos: a) las formaciones de las universidades públicas estatales y privadas, y b) la UPN con todas sus sedes y subsedes. Si bien las universidades públicas y privadas no están orientadas explícitamente a la formación de profesores de educación básica, de alguna manera se configuran como tales en virtud

de que, ante la falta de inserción al campo laboral educativo, buena parte de sus egresados de ciencias de la educación o pedagogía se encuentra atendiendo grupos en la educación preescolar, primaria, secundaria, en escuelas de uno o varios profesores, para indígenas, secundarias generales, técnicas, para trabajadores o telesecundarias. Se puede afirmar, de manera genérica, que los egresados universitarios se incorporan al sector privado y eventualmente a la educación pública específicamente a partir de la instauración, ciertamente muy tardía, del examen de admisión al ejercicio docente, negociado en 2002 con el SNTE en el marco del Compromiso Social por la Calidad de la Educación. Respecto a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), ésta surgió (1978) de manera paralela al sistema normalista, al ofrecer la licenciatura a los egresados de las mismas escuelas formadoras de docentes (Normales), tal como se estipula en su decreto de creación (SEP-Conalste, 1978a: 217):

Artículo 2°. La Universidad Pedagógica Nacional tiene por finalidad prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo a las necesidades del país.

Artículo 3°. Las funciones que realizará [...]

- I. Docencia de tipo superior;
- II. investigación científica en materia educativa y disciplinas afines, y
- III. difusión de conocimientos relacionados con la educación y la cultura en general.

Artículo 4°. Para ingresar a la licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional será necesario haber concluido satisfactoriamente los estudios de educación normal o el bachillerato.

Años más tarde, particularmente en su red de unidades –establecidas en las diferentes entidades del país– a la Universidad Pedagógica se le adjudicó la tarea de “nivelar” a los docentes en ejercicio que carecían de licenciatura; función que fue finiquitada hace ya algún tiempo. Actualmente, en las diferentes unidades, ahora gestionadas por las distintas entidades, se encuentra operando

la denominada licenciatura en Intervención Educativa con objetivos poco claros, pero que indiscutiblemente compite con las Normales mismas y otras formaciones universitarias en educación, y cuyos egresados, igual que los egresados de la Unidad Ajusco, buscan en la educación básica un mercado ocupacional.

Por lo que toca al sistema normalista en particular, motivo de nuestro interés, la heterogeneidad que lo caracteriza se inscribe, contradictoriamente, en una lógica de homogeneidad que posibilita que se mantenga como una estructura político-administrativa y académica, e incluso sindical, orientada hacia ciertas perspectivas, metas y actividades compartidas en las que confluyen tradiciones, reglas del juego, concesiones, alianzas, lealtades y algunas condiciones de trabajo y de salario, así como prácticas corporativistas, derivadas de la afiliación al SNTE o bien a la Coordinadora.

Desde una mirada retrospectiva, podemos destacar que la década de los setenta representa, para la educación superior, la educación normal y la educación en general, el inicio de una serie de cambios que habrían de consolidarse durante los ochenta y los noventa. En el marco de estas transformaciones de las políticas educativas, se pueden señalar varios procesos, entre los que destacan dos ejes centrales y definitorios en el desarrollo de la educación normal y, en general, de la educación superior: el de descentralización y el de regulación de la matrícula.

Frente a la centralización que caracterizó la vida pública del país, la descentralización del Estado (inscrita en el marco del discurso oficial de lo que se denomina nuevo federalismo),² iniciada en los setenta y formalizada hasta dos décadas después en el sector educativo,³ significó un proceso largo y sinuoso, no lineal ni coherente, con adherentes y contestatarios. Con este proceso se pretendía fortalecer

2 De acuerdo con Ornelas (1998: 294-295), el federalismo alude a dos nociones: la primera refiere a la coexistencia de dos tipos de gobiernos, el federal, para todo el país, y los estatales para las regiones que lo conforman, y la segunda evoca la autonomía en las decisiones de cada región o estado, por ser éstos soberanos.

3 En 1992, cuando firman la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.

los gobiernos estatales y replantear los ámbitos de incumbencia de la federación, así como abrir, por un lado, oportunidades para satisfacer las demandas de las comunidades locales y regionales y, por otro, espacios de gestión, administración y participación en los niveles municipal y estatal en todos los ámbitos de la administración pública, incluido el de educación. Sin embargo, la federalización mexicana en el sector educativo combinó –a decir de Ornelas (1998)– elementos centralistas con cierta delegación de poder y facultades a los estados; federalización que quedó formalizada en la Ley General de Educación de 1993 (*Diario Oficial de la Federación*, 1993), cuya aspiración era llegar a ser un sistema de educación pública nacional regulado y evaluado por el centro, aunque operado por los estados.

En cuanto a la regulación de la matrícula de la normal básica, en la década de los ochenta, ésta vivió el mismo proceso de desaceleración que el de la matrícula nacional –como quedó asentado arriba– y, particularmente, el de la educación superior, aunque aquí la situación se advirtió mucho más crítica, en virtud de que el proceso de masificación experimentado en la década de los setenta había sido extraordinario y realmente desbordado. Después del auge del normalismo de los sesenta, cuando los egresados de las escuelas públicas y privadas prácticamente tenían garantizada su inserción en la educación básica, en la década de los setenta, se incrementó de manera acelerada la matrícula, a pesar del cierre de un buen número de escuelas normales rurales (internados). Así, se tiene que al inicio de los setenta, en el curso escolar 1970-1971, se registró un total de 55 943 alumnos, en tanto que en el correspondiente al ciclo 1979-1980, la inscripción ascendió a 202 157 estudiantes (SEP, 2010); es decir, en diez años casi se cuadruplicó. Este fenómeno se corresponde con la reconocida expansión de la matrícula del sistema escolar en su conjunto y, particularmente, de la educación superior, que pasó de 252 236 estudiantes matriculados en 1970-1971 a 760 215, en 1979-1980 (SEP, 2010).

Contrariamente, durante los ochenta, se inició un decremento generalizado. Para el caso de las Normales también, incluso antes de implantar el bachillerato como obligatorio: mientras en 1980-1981 la población normalista se conformaba por 207 997 estudiantes, en 1981-1982 se registró una matrícula de 201 157; en 1982-1983, de

190 167, y en 1983-1984, de tan sólo 159 140 alumnos (SEP, 2010). De acuerdo con Arnaut (2008), la contracción de la matrícula obedece, además de a la reducción del presupuesto en educación ocasionado por la crisis económica del periodo, a varias razones: por un lado, al constreñimiento del mercado laboral en correspondencia con la disminución de la matrícula escolar y, por otro, al inicio del fin de la plaza asegurada. A decir de Arnaut, durante esta década:

La docencia había perdido terreno en algunos de sus principales atractivos: carrera corta, empleo seguro, salario decoroso y expectativas de movilidad ascendente en el servicio. No obstante, para un segmento importante de la población de menores recursos económicos, los estudios normalistas seguían teniendo como fuertes atractivos la posibilidad de obtener un empleo e ingresos seguros, así como las prestaciones sociales y económicas del magisterio en servicio (2008: 35).

DE LA FORMACIÓN “SUBPROFESIONAL” A LA INTENCIÓN PROFESIONALIZANTE

Si bien en este texto se revisa la reforma de la década de los ochenta destinada a la formación de profesores de educación primaria, es preciso, por lo menos, destacar algunos de los procesos de cambio emprendidos con anterioridad a fin de comprender, desde la diacronía, el proceso transformador de los ochenta.

La reforma del 84 fue precedida por otras de la década de los sesenta (1960, 1969) y de los setenta (1972, 1972 reestructurado, 1975 y 1975 reestructurado); a ésta del 84, a su vez, le sucedió la reforma de 1997. Como se puede constatar, con fundamentos discursivos diferenciados y orientaciones formativas diversas, la educación normal vivió sometida durante la última mitad del siglo xx a siete reformas importantes con la intención de profesionalizar al docente de educación básica bajo el supuesto de que éste pudiese ofrecer un servicio educativo de calidad; esto es, satisfacer la tendencia pragmática de los gobernantes en turno, específicamente a partir de los ochenta. Sin embargo, a pesar de la relatividad y

parcialidad de los resultados, la educación normal continúa siendo un nodo estratégico del sistema educativo sujeto a transformaciones permanentes, aunque asiladas y sin rumbo, ni horizonte definido a largo plazo. La razón es obvia: del ejercicio profesional de los maestros dependen, en muy buena medida, el adecuado y exitoso desarrollo y conducción de la educación obligatoria del país, cuya matrícula en la actualidad, según datos del periodo 2008-2009, asciende a 25 603 606 alumnos, que representan más de tres cuartas partes de la matrícula escolar nacional y que son atendidos por 1 156 506 profesores (SEP, 2010), de ahí que, aunque en la actualidad confluyen profesionistas no normalistas en la educación básica nacional, el sistema normalista, reiteramos, ha desempeñado y desempeña hasta la fecha un papel estratégico en la formación y educación de la ciudadanía.

Entre los tópicos de controversia en torno a la educación normal destaca, sin lugar a dudas, el correspondiente al lugar que había venido ocupando la formación normalista en el marco del sistema educativo, el cual correspondía al de educación media superior, con una duración de seis semestres, lo que significaba el equivalente a una formación técnica o a una formación subprofesional. Tradicionalmente y durante muchas décadas, el acceso a la Escuela Normal se garantizaba a partir de la presentación del certificado de educación secundaria o, en su caso, el de primaria, para el ingreso a las normales rurales, cuando todavía la educación secundaria no se había expandido suficientemente en esas zonas.⁴ Durante la década de los setenta continuaba esta práctica, a pesar de que desde 1973, en la Ley Federal de Educación, se estipulaba claramente que la educación normal se inscribía en el nivel superior (*Diario Oficial de la Federación*, 1973).⁵

4 Las escuelas normales rurales fueron parcialmente suprimidas a partir de la década de los sesenta por el gobierno federal, en virtud de que, al funcionar como internados, se configuraron como un espacio institucional de permanentes conflictos de orden político e ideológico, entre otras razones. No obstante, fueron instaurados los denominados Centros Regionales de Enseñanza Normal, ya no en zonas rurales, sino en localidades urbanas.

5 "Artículo 18. El tipo superior está compuesto por la licenciatura y los grados académicos de maestría y doctorado [...] En el tipo superior queda comprendida la educación normal en todos sus grados y especialidades" (*Diario Oficial de la Federación*, 1973).

No es sino a partir de 1975 y con base en el Acuerdo 11 298 de la SEP (*Diario Oficial de la Federación*, 1975) que se inició oficialmente el proceso tendente a la profesionalización, entendiendo aquí por éste no sólo la pretensión de formar docentes mejor preparados, capaces de ofrecer una educación de calidad en los tres niveles de la educación básica y conforme a los programas establecidos, sino también la posibilidad de que todo egresado de la Escuela Normal pudiese transitar a otros niveles y grados académicos del subsistema de educación superior, tal como se establecía en el citado acuerdo (SEP, 1975a: 13, 16):

La educación normal primaria es una parte de la educación normal y a través de ella se procura que los egresados de las escuelas normales: [...]

21. Posean la formación necesaria para continuar estudios profesionales en los grados que la *Ley* establece dentro del tipo superior de educación.
22. Alcancen la profesionalización en el nivel de educación primaria con los grados académicos de licenciatura, maestría y doctorado en las tareas de docencia, administración e investigación educativa.

Con base en este requerimiento, en la década de los setenta se redefinió la política educativa del sistema normalista y se emprendieron dos acciones concretas: a) la creación de una licenciatura para los maestros en servicio, sobre la cual apuntaremos una muy breve introducción, y b) las reformas de la formación normalista básica. De hecho, ambas constituyen el preámbulo de las innovaciones que habrían de concretarse en 1984.

La reforma destinada a los maestros en servicio

La creación de una licenciatura destinada a los maestros en servicio significó una política emergente para paliar la condición de “sub-profesión”⁶ de los maestros que atendían el sistema de educación

6 Este apelativo evoca no sólo la condición del nivel de cualificación académica obtenido por

básica. La licenciatura en educación primaria y preescolar fue establecida con base en otro Acuerdo, el 11 297, 26 de agosto de 1975, que dice a la letra (SEP, 1975a: 353):

Considerando:

Primero.- Que el artículo 18 de la Ley Federal de Educación establece que el tipo superior de la educación está compuesto por la licenciatura y los grados académicos de maestría y doctorado, quedando incluida dentro de este tipo la educación normal en todos sus grados y especialidades.

Segundo.- Que de conformidad con el artículo 50 del propio ordenamiento, es deber del Estado proveer lo necesario para el perfeccionamiento profesional de los educadores y proporcionarles los medios que les permitan realizar eficazmente su labor, he tenido a bien expedir el siguiente

Acuerdo:

La Dirección de Educación Normal organizará e impartirá cursos de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria a los maestros de este tipo educativo, en servicio, de la Secretaría de Educación Pública.

Esta licenciatura habría de funcionar en la modalidad de sistema abierto durante el periodo de septiembre a junio y en sistema presencial durante el periodo vacacional; es decir, julio y agosto. El periodo de formación se extendería por tres años y ofrecía, además del trabajo semanal de lunes a viernes, un servicio de tutoría voluntario durante los sábados. Los requisitos de ingreso a la licenciatura consistían en haber acreditado los estudios de profesor de educación primaria, preescolar o los de bachillerato y, en su caso, los establecidos como equivalentes por la Dirección General

los egresados de las Escuelas Normales, sino también la devaluada imagen que la sociedad y el propio sistema de educación superior han otorgado al maestro de educación básica. A esto se agrega el deterioro del salario de los profesores, quienes se vieron obligados muy frecuentemente a optar por dos plazas (matutina y vespertina), o bien a desempeñar otra actividad productiva mejor remunerada para complementar el salario y poder sobrevivir económicamente.

de Asuntos Jurídicos y Revalidación de Estudios (SEP, 1975a). Una vez que se estableciera regularmente la licenciatura en la normal básica, esta opción formativa para nivelar a los profesores en ejercicio habría de ser trasladada, años más tarde, a la UPN, creada en 1978, como arriba se apuntó, no sin controversias respecto a la posición y visión de los normalistas. En efecto, la UPN y sus diferentes unidades en todo el país ejercieron un fuerte impulso en lo que se denominó “nivelación” y “superación profesional” de los docentes en servicio en la educación básica. No obstante, cuando se concretó la descentralización educativa (SEP, 1992), por la que se transfirió a los estados la administración de las diferentes instituciones educativas, así como de todas las unidades de la Universidad Pedagógica, y ante la carencia de una normatividad, cada una de éstas adoptó particularidades conforme a las demandas locales y estatales, y a las específicas problemáticas de corte político que enfrentaba.

La reforma de la formación normalista básica

En el ámbito de la normal básica, se acordó que el nuevo modelo curricular de 1975 debía incluir el bachillerato general para que el egresado, además de contar con su título de profesor de educación primaria, adquiriera el certificado de educación media superior, sin el cual le sería imposible transitar a estudios de licenciatura en otras instituciones de educación superior. Después de una amplia consulta nacional, que comprendió tres seminarios regionales celebrados en Oaxaca, Monterrey y Guanajuato, y las consultas efectuadas al magisterio normalista por parte del Consejo Nacional Técnico de la Educación⁷ (SEP-Conaltec, 1978: 307-334) y con base en la XI Asamblea Nacional Plenaria del Consejo Nacional Técnico de Educación (Cuernavaca, Morelos, 1 y 2 de agosto), la reforma

7 Resulta conveniente señalar que originalmente las siglas del Conaltec fueron CNTE, mismas que cambiaron a iniciativa del maestro Mario Aguilera Dorantes, a fin de que no se confundieran con las utilizadas por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación.

institucional y curricular habría de ser implantada en todo el subsistema de Normales. En ésta, se ampliaba el periodo formativo de tres a cuatro años, con la tentativa de integrar los saberes correspondientes al bachillerato.

La reforma emprendida, particularmente la curricular, detonó en una redefinición en cuanto a la formación del normalista, la cual quedó entonces configurada con base en tres áreas curriculares: a) formación científico-humanística, b) formación física, artística y tecnológica, y c) formación profesional específica, aunque en realidad esta organización de las áreas no correspondía en estricto sentido con lo anunciado, tal como se puede constatar en la distribución siguiente (SEP-Conalste, 1978: 307-334).

La primera –científico-humanística– incluía los lenguajes básicos (lengua y matemáticas), las ciencias naturales y sociales, así como sus correspondientes didácticas, lo que suponía atinadamente una lógica de articulación entre el saber específico con su problemática teórica y epistemológica, y el saber enseñar como metodología derivada de la primera; es decir, en correspondencia con la particularidad de la disciplina que se tratase. Aquí se concentraban las materias de matemáticas y su didáctica, ciencias naturales y su didáctica, ciencias sociales y su didáctica, entre otras y, por supuesto, las prácticas docentes en la escuela primaria.

La segunda integraba asignaturas de corte teórico y práctico, curriculares (obligatorias), cocurriculares y extracurriculares (optativas) tendentes a fomentar el desarrollo físico y artístico, y las habilidades técnicas de los futuros maestros. Con base en la misma racionalidad, se prescribieron los cursos de educación artística y su didáctica, educación física y su didáctica, educación tecnológica y su didáctica, etc. Un espacio curricular se destinaba igualmente a las prácticas docentes en este rubro.

Por último, el área de formación profesional específica aludía supuestamente a los cursos destinados a preparar para el ejercicio de la docencia en educación primaria e incorporaba cursos de filosofía, psicología, tecnología educativa, técnicas de dinámica de aprendizaje, historia de la educación, desarrollo de la comunidad, problemas sociales y económicos de México, administración y legislación educativas,

de los cuales la gran mayoría, más que formar puntualmente para el ejercicio profesional, ofrecían un sustento de orden teórico (SEP-Conalce, 1978: 307-334), a excepción de las asignaturas de tecnología educativa y técnicas de dinámica de aprendizaje, que revelaban la incorporación de la tecnología educativa como la opción científicista para garantizar la calidad y la eficiencia de la enseñanza y, por tanto, el aprendizaje de los alumnos. Este plan de estudios recogió los fundamentos y las propuestas de la tecnología educativa, particularmente las aportaciones de Bloom y Mager que desde los sesenta habían circulado en el país e incluso habían sido institucionalizados en todo el sistema educativo. Por tal motivo, el mapa curricular y los programas vinieron acompañados de varios ensayos relativos al diseño de objetivos y de programas, y a la elaboración de instrumentos de evaluación: “Lineamientos para la elaboración de programas de aprendizaje para el sistema educativo nacional” y “Fundamentos y perspectivas de la programación por objetivos”, ambos de Moisés Jiménez Alarcón; “Elaboración de un programa por objetivos”, de Eloísa Beristáin; “Comparación entre la programación por temas y la programación por objetivos”, de Alicia González Urrutia; “La aplicación de los programas por objetivos”, de Gilberto Sánchez Azuara y, finalmente, “La evaluación y los programas por objetivos”, de María Luisa Sigg Vega” (SEP, 1975: 315-352).

En suma, las áreas curriculares así definidas estaban lejos de incorporar los aprendizajes de la educación media superior, en tanto que, para el caso del área científica, como ejemplo, quedaban aglutinadas no las disciplinas como física, química o matemáticas en sí, sino en su articulación con la didáctica. En lo que se refiere a estas últimas, cálculo, álgebra, aritmética, geometría y probabilidad y estadística, que conformaban el contenido curricular de primero a sexto semestres, por un lado, no cubrían los aprendizajes correspondientes a los diferentes tópicos de las disciplinas matemáticas que se trabajan en el nivel de preparatoria, sino exclusivamente a aquellos que se desarrollaban en la educación primaria y, por otro, como ya se señaló, estos saberes se encontraban articulados al saber enseñar; esto es, a un conjunto de aspectos que se entrelazan en la puesta en práctica, es decir, en la enseñanza. No obstante, la racionalidad que

subyace en este modelo –dejando a un lado la tecnología educativa– reivindica la necesaria vinculación entre el saber disciplinar y su especificidad epistemológica con el saber enseñar.

Esta lógica destinada a la formación de profesores ha sido utilizada, por lo menos, en tres momentos de los ensayos curriculares de las Escuelas Normales, desde su etapa fundacional hasta la fecha:

- a) Durante el primer proceso de institucionalización de la Escuela Normal como instancia única y formalmente legitimada para la formación de los docentes de la educación elemental, cuando en 1892, en el Reglamento del 27 de mayo, expedido por Baranda (1892: 359-368), se prescribe la incorporación de la metodología de la enseñanza junto con los contenidos disciplinares por enseñar en la instrucción primaria. En esta propuesta, las asignaturas son así denominadas: aritmética y metodología de la enseñanza de cálculo; español, lectura en voz alta, metodología de la lectura y de la lengua materna; geografía e historia de México, metodología de su enseñanza y así sucesivamente.
- b) En este modelo curricular de 1975, que intentaba paliar la situación de subprofesión de la formación normalista, al ampliarse el periodo formativo a cuatro años, expidiendo a sus egresados tanto el certificado de bachillerato como el título de profesores de educación primaria y preescolar, las asignaturas que articulaban el saber disciplinar con el saber docente utilizaron el término didáctica en lugar de metodología como en 1892, como arriba se apuntó: matemáticas y su didáctica, español y su didáctica, etcétera.

A su vez, en 1975, en la licenciatura para maestros en ejercicio, donde también se trabajaban de manera enlazada las asignaturas de primaria y preescolar con el hacer docente y, en oposición a lo definido en el currículo de la normal básica, anteriormente abordado, las asignaturas retomaron la denominación de 1892; es decir, se enunciaron así: español y su metodología, matemáticas y su metodología, ciencias naturales y su metodología, y subsiguientes.

- c) En el currículo vigente de 1997 se recupera esta visión de integrar ambos saberes, sólo que bajo otra denominación: español y su enseñanza, matemáticas y su enseñanza, historia y su enseñanza, geografía y su enseñanza, etcétera.

En fin, este modelo curricular de 1975 habría de sobrevivir poco tiempo, en tanto que muy rápidamente fue reformulado y sustituido por el denominado Plan de Estudios para la Escuela Normal Primaria 1975 Reestructurado (SEP-Conalce, 1978: 34; SEP, 1975), el cual supuso un cambio radical: suprimió la señalada articulación entre las diversas disciplinas con la didáctica, dejando las asignaturas correspondientes tanto a las ciencias duras y sociales –matemáticas, lengua, ciencias naturales y ciencias sociales– como a las artísticas, tecnológicas y de educación física, exclusivamente con los contenidos disciplinares específicos. Así quedaron las asignaturas en esta nueva organización curricular: matemáticas I, II, III, IV, V, y VI; español I, II, III, IV, V y VI, y así sucesivamente. Por tanto, los saberes didácticos en esta reestructuración fueron disminuidos de manera considerable, quedando condensados en la asignatura de “didáctica general” en primero y segundo semestres, y “didáctica especial y práctica docente” de tercero a octavo semestres.

Como hipótesis para comprender esta decisión, podemos plantear que la propia SEP, en la sección correspondiente a media superior, y posiblemente la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), interpusieron alguna crítica o queja respecto a la naturaleza y calidad del bachillerato que las Escuelas Normales ofrecían (por lo que se refiere a disciplinas que se cultivaban, cargas curriculares, perfil de ingreso y de egreso, entre otros), comparado con el que la federación, los estados, la UNAM y otras universidades e instituciones públicas promovían; es decir, la Escuela Normal ofrecía un ciclo formativo “en oferta”, de dos por uno, al otorgar tanto el certificado de bachillerato como el título de maestro de primaria.

De cualquier forma, las inconformidades, tanto por parte de las autoridades como del SNTE respecto a este modelo de formación de profesores no se hicieron esperar, en virtud de que en la propia Ley Federal de Educación de 1973 –como arriba se

apuntaba— la educación normal se encontraba adscrita a la educación superior y no más a la educación media, y el hecho de estar ofreciendo el bachillerato en el mismo ciclo formativo normalista significaba una aberración que, lejos de superar la problemática, la agudizaba.

El entonces secretario de Educación Pública, Fernando Solana, hacia 1980, en el discurso pronunciado con motivo de la reunión sobre educación normal, puntualizaba (Solana, cit. en SEP, 1984a: 34):

Por razones históricas, la normal básica no ha requerido como antecedente el bachillerato. Hoy, esta situación muestra los siguientes hechos:

Es incongruente con el Artículo 18 de la Ley Federal de la Educación, que clasifica a la enseñanza normal “en todos sus grados y especialidades” dentro de la educación superior.

El currículum, al pretender ofrecer partes importantes de las materias del nivel medio superior, ha descuidado los contenidos de formación profesional.

Por lo mismo, son imprecisos los objetivos del plan de estudios que tratan de comprender aspectos de cultura general, y aspectos profesionales por igual.

La insistencia del SNTE por alcanzar la profesionalización del magisterio ya se había escuchado reiteradamente, así lo expresaba en el Congreso Nacional Popular de Educación, celebrado en 1981 (SEP, 1984a: 35):

Es indispensable restituir a las escuelas normales la esencia de su origen. Por definición y por derecho, derecho generado en casi 160 años de existencia y funcionamiento, la escuela normal mexicana es una institución que prepara maestros; imponerle la tarea de formar también bachilleres, simultáneamente, es ir en contra de la experiencia histórica, y la historia no perdona [...] La educación normal [...] pertenece al tipo superior, y esto es sólo postulado jurídico en la medida en que no se cumpla con él. No puede ser auténticamente superior una educación que, como la normal preescolar y primaria, se imparte

en cuatro años y destina más de 60 por ciento del tiempo de los tres primeros años al bachillerato.

Éstos son, por tanto, algunos de los elementos que conformaron el preludio fundamental que conduciría al desenlace tan aclamado por la base magisterial y el propio sindicato. De hecho, como ellos mismos aducían, el reclamo de profesionalización provenía de la década de los cuarenta, cuando se celebró el Primer Congreso Nacional de Educación Normal, en Saltillo, y se destinó un apartado específico a las conclusiones oficiales del Congreso sobre la Profesionalización del Magisterio, entre las que sobresale la intención de revalorar la formación del magisterio y revisar el sistema normalista en su totalidad, en el que también se hizo la reivindicación relativa a su ubicación en el nivel superior: “2ª. La educación normal debe conceptuarse de tipo profesional, apartándola del carácter de institución de segunda enseñanza” (SEP-Conalste, 1978: 101). Esta resolución parece ser en parte atribuida a Rafael Ramírez, quien en su ponencia del citado congreso promovió la profesionalización del magisterio en los siguientes términos (SEP, 1984a: 11-12):

En otras naciones, la escuela normal nació también como forma especial de escuela de segunda enseñanza, pero cuando andando el tiempo en los diversos países se entendió que era necesario dignificar la carrera de maestro profesionalizándola, en todas partes las escuelas normales se transformaron presto en verdaderos colegios de maestros a los cuales sólo podía ingresarse no ya con los simples conocimientos primarios, sino con los que era capaz de proporcionar una escuela secundaria completa, compuesta de sus dos departamentos, el “junior” y el “high”, cosa que traducida en nuestro idioma pedagógico podría expresarse diciendo que para ingresar a los colegios de maestros era preciso haber pasado con éxito satisfactorio por la escuela secundaria y por la preparatoria.

Las cosas no pudieron haber sucedido de otro modo, pues habiéndose comprendido que siendo tres los elementos que constituyen la profesión, a saber: 1) cultura general profunda y amplia, 2) dominio de la materia o materias por enseñar, y 3) posesión del equipo técnico necesario y moderno para el ejercicio de la profesión, fuera

forzoso concluir que no sería posible formar buenos y competentes maestros sino sobre la base cultural firme, sólida y amplia que proporcionan los estudios de bachillerato.

LA INSCRIPCIÓN DE LA EDUCACIÓN NORMAL EN EL NIVEL SUPERIOR

Tuvieron que pasar 40 años para que el proceso de profesionalización formal de la carrera docente iniciara su institucionalización en el país, como una tendencia internacional que ha pretendido desplazar la docencia como oficio para convertirla en una profesión, a la par que cualquiera de las tradicionalmente reconocidas. Así, una vez más, la reforma de la educación normal no podía postergarse ante los reclamos del propio sector y las demandas sociales y políticas entonces manifestadas en torno a la búsqueda de una mejor formación del profesorado, de ahí que el Consejo Nacional Consultivo de la Educación Normal, por solicitud de la propia SEP, formulara una propuesta “para reestructurar el sistema formador de docentes [...], mejorar la calidad de la educación y profesionalizar la carrera magisterial” (SEP, 1984b: 38). Esta propuesta se concretaba en cuatro tópicos:

Fortalecer las funciones sustantivas –docencia, investigación y difusión cultural– de las escuelas normales como instituciones de educación superior.

Formular nuevos planes y programas de estudio a nivel de licenciatura para las escuelas normales y establecer el bachillerato como antecedente académico.

Mejorar el nivel profesional de los docentes de las escuelas normales.

Establecer programas permanentes de apoyo académico y material para las escuelas normales (SEP, 1984a: 38).

Sin evaluaciones previas y atendiendo más particularmente coyunturas de carácter político, en el marco del llamado Proyecto

Revolución Educativa del entonces secretario de Educación Pública, Jesús Reyes Heróles, éste y el Ejecutivo de la nación, Miguel de la Madrid, suscribieron el acuerdo (*Diario Oficial de la Federación*, 1984) que determinaba que la educación normal tendría el nivel de licenciatura, por lo que el bachillerato quedaba establecido como antecedente académico obligatorio para el ingreso a la licenciatura. Entre los considerandos, destacan:

Que el presente régimen se encuentra empeñado en una revolución educativa, uno de cuyos fundamentales propósitos lo constituye la elevación de la calidad de la educación nacional;

que el Plan Nacional de Desarrollo establece como medida prioritaria el fortalecimiento de la formación y superación profesionales del magisterio, reconociéndose al maestro como la espina dorsal de cualquier sistema educativo;

que el mejoramiento en la preparación de los futuros docentes y la elevación de la educación normal a nivel profesional constituyó siempre un anhelo del magisterio nacional, tal como se expresó en diversos congresos de educación normal y en reuniones de consulta desde 1944 (*Diario Oficial de la Federación*, 1984).

El discurso de profesionalización aglutinó a todos los involucrados en el normalismo en una especie de encantamiento que parecía resolverse muy simplícidamente con base en dos componentes: el del requisito del bachillerato y el de la duración de los estudios. En fin, como prometido, se instituyeron las bases fundacionales para la modificación de la formación de maestros en las Escuelas Normales; transformaciones que presumiblemente habrían de irse configurando durante la segunda mitad de la década.

Por lo que corresponde a la matrícula, el proceso de decrecimiento, producto de la regulación del periodo de los ochenta, aunado al requisito del bachillerato obligatorio, se profundizó de manera notable, al grado que si en el curso escolar 1979-1980 se contaba con un registro para la Normal de educación primaria de 172 084 estudiantes, para el ciclo 1989-90 se inscribieron exclusivamente 24 911 alumnos. En un análisis más fino, se puede observar que la mayor

pérdida se ubicó en el sector privado que hasta entonces había venido satisfaciendo la demanda de profesores de primaria y preescolar de muy buena parte de las escuelas particulares incorporadas a la propia Secretaría o los jardines de niños que funcionaban sin incorporación. En efecto, las normales privadas, hacia 1989-1990, se mantuvieron con 3.25 por ciento de la matrícula del periodo 1979-1980, tal como se muestra en el Cuadro 1.

CUADRO 1

Matrícula de inscripción de la Escuela Normal para la educación primaria

| Sostenimiento | Normal de educación primaria Ciclo escolar 1979-1980 | Licenciatura en educación primaria Ciclo escolar 1989-1990 |
|---------------|---|---|
| Federal | 47 207 | 12 025 |
| Estatal | 44 162 | 10 295 |
| Particular | 79 502 | 2 591 |
| Autónoma | 1 213 | ND |
| Total | 172 084 | 24 911 |

Fuente: SEP (2010), "Estadísticas históricas del sistema educativo nacional", en <<http://www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/NACIONAL/index.htm>>.

ND: No hay datos.

La suscripción de la educación normal al nivel superior habría de significar transformaciones radicales a la estructura destinada a la formación de profesores y particularmente al sistema normalista, pero la más desafiante, sin lugar a dudas, remite al hecho de que las instituciones normalistas habrían de asumir las tres funciones específicas de la educación superior –docencia, investigación y difusión–, además de quedar reguladas en cuanto a su administración, organización y funcionamiento con base en las normatividades propias de las universidades.

Este acuerdo suponía, como casi todas las reformas precedentes, que podía implementarse sin considerar las condiciones institucionales de las escuelas y, sobre todo, sin prever el tipo de personal directivo y académico que habría de poner en marcha el proceso

de transformación. Tan profundos eran los cambios que implicaba esta nueva condición de las Escuelas Normales, tan aguda la ruptura respecto a la tradición, sobre todo en el nivel de educación preescolar y primaria, y tan graves las carencias en materia de infraestructura y recursos materiales, de administración y de gestión y de planta docente, que la consecuencia derivó en un deterioro académico de la formación, contrariamente a la intención de este proyecto innovador.

Las propias inercias institucionales, posiblemente, se convirtieron en los primeros obstáculos por vencer para afrontar el cambio prometido, por lo que lejos de producir los efectos esperados, se produjeron resultados nada cercanos a éstos, tal como lo documentan Reyes y Zúñiga (1994: 89):

Existen instituciones como las escuelas normales que viven con los ojos vueltos al pasado, para las que resulta muy difícil asumir transformaciones significativas, a las que tratan de metabolizar dentro de las viejas tradiciones que les han dado sustento, por lo que limitan rápidamente su carácter innovador. Tal ha sido el caso de la licenciatura, que apareció como una medida que contribuiría a una transformación profunda de las normales, pero al correr del tiempo vemos que lo que se ha transformado es la licenciatura para adaptarse a las viejas prácticas normalistas.

Si la profesionalización significara exclusivamente otorgar el título de licenciado a los egresados, el problema estaba resuelto y, de hecho, lo está, como ha venido sucediendo a lo largo de los años; pero si la profesionalización implicara hacer del sistema normalista una especie de sistema universitario de formación de profesores, que asumiese los preceptos, las directrices, las orientaciones y las finalidades, así como la vida académica específica que se fomenta y se experimenta en cualquier universidad, esto se percibe, después de casi tres décadas de instauración de la licenciatura, como una perspectiva todavía muy lejana y sombría.

El sistema normalista, arraigado en sus propias tradiciones, sobreviviría en la misma lógica endogámica institucionalizada desde el

siglo pasado, sea por principio, sea por rutina, sea por conveniencia. Al parecer, la especificidad del sistema normalista y sus actores es lo “dado”, aquello que puede estar conformado por convicciones conscientes o inconscientes que fortifican su resistencia hacia lo otro, lo diferente, lo distinto. El sistema normalista no ha reconocido dos de los valores singulares de toda universidad –la pluralidad del pensamiento y la crítica–, que son los que sientan las bases para el debate y nutren el trabajo académico, configurando la vida académica universitaria, de ahí que, contrariamente a la multiplicidad de posiciones, pensamientos, ideas, ideologías, teorías y prácticas, recreado en toda universidad y que ha sido y seguirá siendo el elemento definitorio de ésta, el sistema de formación de profesores no ha sabido o no ha podido cultivar la riqueza de esa pluralidad, no ha significado la emergencia de incorporar el cambio proveniente del otro, de los otros. Aquí no hay lugar para lo no establecido, no hay un tiempo para desestructurar lo estructurado y dar paso a una reestructuración en lo que compete a la vida institucional y, evidentemente, a sus propios actores. La Escuela Normal se ha opuesto a su desestructuración, a dejar de ser lo que ha sido tradicionalmente; la Escuela Normal no ha aplaudido el encuentro con los diferentes, con los distintos; no ha accedido a darles un lugar, ahí donde nunca lo ha habido, porque ellos han sido regularmente negados, eludidos, rehusados, como un mecanismo de defensa de lo propio que le impide ser inquietada, afectada o perturbada por lo nuevo, lo disímil, lo diferente. Al sustraerse de la contradicción, el sistema normalista:

Garantiza que no se negará el antiguo orden de las cosas, y que el futuro se reducirá a la repetición del pasado. Nos encontramos entonces en la lógica de cambios materiales, que no movilizan ninguna negación [...] De donde resulta el desarrollo de un pseudoproyecto: un proyecto que se origina fuera de todo proceso, fuera de todo trabajo, en una inmediatez donde el futuro se da como ya realizado, como ya ahí; pseudoproyecto donde el efecto no puede ser que el retorno a los rasgos intactos del pasado (Imbert, 2000: 121).

EL MODELO CURRICULAR DE 1984: LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Como anteriormente se apuntó, la propuesta curricular del 84 representó, en el marco de las múltiples transformaciones de la educación normal, un momento significativo, tendente a reformar las escuelas, los actores, el pensamiento en esas instituciones, y a reformar los saberes que ahí se habrían de cultivar. Si bien esta propuesta curricular fue producida por el Estado y negociada con el sindicato de maestros, su concreción estaría en manos de los actores institucionales, directivos y profesores, quienes no necesariamente estarían dispuestos y en condiciones de romper con la tradición del pasado, como hemos reiterado.

En efecto, como se ha documentado en la historia de las reformas e innovaciones donde se prometen las grandes transformaciones en la vida de las instituciones, la supervivencia de la tradición histórica de cada escuela y del sistema en su conjunto, la que se ha pretendido abatir, deviene como proceso ineluctable y definitorio frente a la pretendida institucionalización de cualquier cambio en el mundo escolar.

Sin embargo, vale la pena revisar las perspectivas, las intenciones, los presupuestos y las formas disciplinadoras destinadas a formar a los profesores, en virtud de que todos éstos revelan las visiones de las disciplinas de la educación que confluyen en esta tarea, las tramas políticas que se entretajan a su alrededor y su vinculación con las necesidades sociales y culturales que pretenden satisfacer.

El proyecto del 84 se configura, por tanto, como una construcción social e histórica y representa una memoria colectiva, a la vez que individual de los diversos procesos de reforma de la época.

Este modelo curricular presenta varias características diferenciadas respecto al precedente (75 reestructurado), entre las que destacan: a) una organización curricular con base en un tronco común y un área específica de formación; b) la orientación hacia la investigación; c) la desaparición de las didácticas, y d) la reducción de la carga curricular:

- a) La propuesta curricular se encuentra estructurada con base en un tronco común para las dos formaciones –maestro de primaria y de preescolar– y un área de formación específica correspondiente al nivel en el que se ejercerá la docencia. En cuanto al tronco común, éste se encuentra conformado por un grupo de materias instrumentales y tres líneas formativas: social, pedagógica y psicológica. La primera recoge el énfasis que se otorga a este tipo de formación, mismo que a su vez se complementa con el área específica, en cuanto al interés de vincular la Escuela Normal con las comunidades locales y regionales, y propiciar un nuevo tipo de maestro, capaz de comprender su papel en la sociedad y en la historia. La línea pedagógica se sustenta en la preocupación por fomentar una conciencia crítica y científica del proceso educativo como fenómeno social y en la necesidad de articular el análisis empírico de la problemática con supuestos teóricos y metodológicos. En la línea psicológica, se aglutinan las asignaturas de psicología evolutiva, psicología educativa, psicología del aprendizaje e incluso, como novedad, psicología social (SEP, 1984b: 39-53), a las cuales se destina una importante carga curricular. El área de formación específica da cabida a 27 espacios curriculares con los que se pretende vincular al estudiante con la educación primaria, en este caso, en lo que corresponde a su organización académico-administrativa y operacional, así como en cuanto a sus programas escolares y a su tratamiento pedagógico. Entre los cursos que la configuran se encuentran: contenidos de aprendizaje de la educación primaria, grupo escolar, educación física, para la salud y tecnológica (SEP, 1984b: 61-71).
- b) En esta propuesta se incorpora la formación en investigación educativa de una manera relevante, tal como se destaca en el segundo objetivo de la licenciatura (SEP, 1984b: 26):
1. Formar profesionales para ejercer la docencia en educación preescolar y primaria, propiciando la participación creativa, reflexiva, directa y dinámica de los alumnos.

2. Preparar a los estudiantes en la investigación y la experimentación educativas para realizarlas en el campo en el que ejercerán la docencia, con una actitud dispuesta a las innovaciones pedagógicas.

La figura de “docente-investigador” es privilegiada desde la lógica de que haciendo investigación se mejoraría la calidad profesional del maestro, supuesto a partir del cual se decantan dos problemáticas: la parcial suplantación de la formación docente por la formación en investigación y la ausencia de experiencia investigativa de los formadores y, en general, del sistema normalista en su conjunto; de hecho, la docencia quedaba subordinada a la investigación. Así se estipula en el perfil de egreso al aludir a los rasgos que caracterizarían profesionalmente al futuro maestro: “Hacer de la práctica educativa y de su tarea docente un ejercicio sistemático basado en la investigación educativa y en las aportaciones de la ciencia y la tecnología” (SEP, 1984b: 33). Desde otro punto de vista, la realidad es que el magisterio adscrito a las Escuelas Normales tradicionalmente se había mantenido muy lejos de la investigación; de hecho, prácticamente y de manera genérica no había incursionado en esta tarea. Sin embargo, al parecer, esta pretensión se fundaba en la necesidad de hacer de las Escuelas Normales espacios de investigación, como lo son las universidades. En suma, se resta énfasis a la formación docente propiamente dicha –asunto no de poca importancia– y se pretende introducir a los futuros docentes en prácticas denominadas de “investigación” con el afán de sustentar su intervención en las aulas.

- c) Los cursos de didáctica y didáctica especial, clásicos en la formación normalista, son ahora suprimidos, desde la perspectiva de formar al profesional de la educación con base en los nuevos enfoques teóricos y metodológicos. En su lugar, se introducen las asignaturas denominadas “laboratorio de docencia” que recorren todo el currículo a partir del 3er. semestre, y cuyo precedente, en 1º y 2º semestres, corresponde a las asignaturas de observación de la práctica

educativa. Igualmente, se eliminan las asignaturas de pedagogía general, filosofía e historia de la educación, por lo que este currículo carece de orientaciones de carácter filosófico y ético, tan imprescindibles para ejercer la docencia. Por otro lado, se incorporan cursos hasta entonces nunca incluidos en las propuestas anteriores, tales como teoría educativa, diseño curricular, planeación educativa, problemas de aprendizaje, evaluación y pedagogía comparada. Se privilegia, en consecuencia, una perspectiva, aunque muy parcializada, más vinculada con las ciencias de la educación; es decir, con algunas de las diversas disciplinas que posibilitan el acercamiento a lo educativo, en contra de la tradición pedagogizante que hasta entonces había imperado.

- d) La propuesta del 84 reduce la carga académica respecto a la del 75, que incluía supuestamente los aprendizajes del bachillerato y que se conformaba por 75 asignaturas. La actual se conforma por 60 cursos, lo que de cualquier manera sigue expresando la visión enciclopedista que tradicionalmente se ha institucionalizado en la educación normal y en otras muchas instituciones de educación superior.

Para cerrar este acercamiento a la reforma de 1984, es preciso resaltar que ésta –como todas las antecesoras puestas en marcha a lo largo del siglo xx– mantiene, por un lado, una posición optimista e ingenua que elude la historia de las instituciones y del currículo mismo y, por otro, adopta una concepción de la formación docente como formación terminal; es decir, no desde una visión amplia de lo que significa la vida profesional del profesor de educación primaria y la inminente necesidad de una formación permanente, única, que puede posibilitar su satisfactorio desempeño como profesional del saber durante, por lo menos, 30 años de vida productiva. Esta posición se corresponde con las fragmentarias y muy reduccionistas políticas educativas de las administraciones sexenales del país en esta materia, a través de cuyas acciones programáticas se privilegian más el control y las prácticas burocráticas que las acciones de orden académico y de gestión destinadas a promover los cambios.

En México, lamentablemente, a diferencia de varios países latinoamericanos y muchos de los europeos, la incorporación de las nociones “formación inicial” y “formación continua” se registra muy tardíamente en el ámbito oficial y en el ámbito institucional, pese a que en la actualidad ya forman parte del lenguaje común normalista. La razón es evidente: el sistema normalista apostó a la formación básica para toda la vida profesional, como una formación concluida, cerrada, terminada, sin advertir la imposibilidad de que una profesión que se ejerce estrechamente vinculada con el saber pudiese permanecer estática y, por otro lado, sin reconocer que la formación del ser humano representa un proceso abierto, inconcluso e inacabado, que ocupa su vida entera. La propia Secretaría de Educación Pública ha reconocido que si bien:

Las escuelas normales han cumplido, a lo largo de su historia, con una función importante en la consolidación del sistema educativo nacional [...] también es cierto que muchas de ellas no han evolucionado conforme a los retos de formar a los profesores que demanda el país y no se han consolidado como auténticas instituciones de nivel superior (SEP-SEBYN, 2003: 30).

LA RELACIÓN CON EL SABER

La disputa clásica en torno a la formación de profesores de educación básica, y tan reiterada durante todo el siglo xx por los no normalistas, se ha situado en el escenario de la confrontación entre los saberes disciplinares y los de índole didáctico-pedagógica. Para los críticos del normalismo, la Escuela Normal ha privilegiado, durante su larga trayectoria de más de 100 años, estos últimos, en detrimento de los primeros. Es así que se comprende el conflicto, vigente aún, entre universitarios y normalistas, específicamente en la escuela primaria y en la secundaria, donde ocasionalmente confluyen unos y otros, aunque los primeros con mucho mayor dificultad; pero también en el sector universitario se desdeña al normalista que intenta matricularse en algún posgrado. Ciertamente, unos y otros son portadores

de una ideología singular, una cultura académica propia, elementos identitarios particulares, concepciones heterogéneas de la educación, posiciones teóricas y metodológicas disímiles. En efecto, tal como lo ha remarcado Arnaut (1996): los universitarios revelan muy claramente su carácter identificatorio con la institución, porque son y quieren seguir siendo siempre universitarios, en tanto los normalistas se colocan en una situación frágil y de ambigüedad, al apelar, por un lado, a su especificidad como normalistas y, por otro, a su anhelo de ser como los universitarios.

Cuando los normalistas buscan mejorar su estatus quieren que se les reconozca el mismo rango social que a los universitarios e incluso algunos de ellos quieren convertirse en universitarios. En cambio, cuando buscan afirmar su identidad profesional, los normalistas no quieren que se les confunda con los universitarios; cuando quieren monopolizar los cargos de dirección educativa, aparecen como los verdaderos profesionales de la educación y para desplazarlos critican a los universitarios, incluso a aquellos que han hecho de la educación su carrera profesional (Arnaut, 1996: 52).

Los universitarios son tales, no por encarnar el saber y el poder, como si fuesen los escogidos por los dioses y tuviesen capacidades singulares para dirigir o imponer algo a otros, sino específicamente por haber establecido un vínculo con el saber, el cual se encuentra pautado por el amor y el placer que provoca el saber, el amor y el placer que suscita la experiencia de la construcción del saber. No obstante, esto toma tiempo para comprenderlo, analizarlo y promoverlo. La universidad como un espacio institucional en el que convergen historias, lenguajes, biografías, deseos, intereses, imaginarios y tiempos singulares, y donde la formación de un pensamiento crítico es el baluarte, reconoce a los actores, todos ellos, maestros y alumnos, como agentes de su propio proceso de autonomización en y por su trabajo formativo, en y por su vínculo con el saber. Muy lejos está la universidad de imponer y controlar “el” saber institucional, “la” posición teórica x, “la” ideología z, “la” metodología perengana, “el” lenguaje zutano, “el” pensamiento j. La universidad no es, ni podrá ser jamás, un espacio

monolítico acabado, cerrado y lacrado que pretenda la homogeneización y la uniformidad de sus académicos y de sus estudiantes, sino contrariamente, la universidad consiente y, además, concede un lugar a la heterogeneidad, a la contradicción, a la diversidad y a la pluralidad, en tanto fortalezas que la potencian, movilizan y proyectan hacia el futuro. Aquí los saberes son recreados desde múltiples ópticas y sometidos a la crítica, en tanto que al final del camino no es la obediencia ni la sumisión de los estudiantes lo deseado y esperado, sino la autonomía del sujeto particular, del sujeto creador, abierto, crítico, constructor de su vida personal y profesional y de la sociedad.

Contrariamente, a pesar de que el modelo de 1984 pretendía “universitarizarlo”, el sistema normalista continuó operando con base en una racionalidad totalmente diferente respecto a su vinculación con el saber. Es un hecho que, salvo excepciones muy destacadas, particularmente durante el Porfiriato y el periodo posrevolucionario, el gremio magisterial ha estado prácticamente ausente en la definición de las políticas educativas, en los debates pedagógicos recreados a lo largo de las diversas gestiones gubernamentales y en los espacios académicos destinados a posicionamientos teóricos sobre la educación y, por supuesto, en la producción de conocimientos en el campo de la formación y de la educación, de manera genérica. La revisión de algunos de estos tópicos nos permite fundamentar este planteamiento.

- Al estudiante normalista se le forma con base en una concepción particular del saber, aquella que es promovida por la institución, la cual tiene, evidentemente, implicaciones de naturaleza política. Se trata de un saber institucional vinculado con los preceptos y valores que la Escuela Normal ha reproducido a lo largo de su existencia. En efecto, la formación normalista pretende ser homogénea en el nivel nacional y homogeneizar a los futuros maestros, eludiendo las posibilidades de experimentar una cierta libertad de los formadores para repensar opciones que permitan contribuir a la formación de cada maestro como sujeto específico, capaz de vivir su propio proceso de construcción y de singularización. La Escuela Normal, como institución, se encuentra, a su vez, sometida a los designios del Estado, el cual define el proyecto curricular

y las dinámicas institucionales, de ahí que, pese a los ensayos de consulta nacional, el sector normalista escasamente participa en la determinación de los saberes en términos de líneas de formación, objetivos, programas, sistemas de acreditación y evaluación y metodologías de trabajo –entre otros tópicos– por promover entre los futuros maestros. Más bien el Estado, como tomador de decisiones, tiende a regular y a controlar la vida curricular e institucional, y la Escuela Normal y sus actores se convierten en ejecutores de las definiciones provenientes de aquél.

- La supuesta uniformidad promovida en las Escuelas Normales desde el ámbito federal con la finalidad de garantizar el dominio de determinados saberes, lejos de propiciar un desarrollo académico de formadores y alumnos, de manera genérica y como siempre con sus correspondientes e importantes excepciones, ha hecho de los primeros, distribuidores y dispensadores de saberes, y ha convertido a los segundos en consumidores y reproductores de los mismos; lógica que inevitablemente se reproduce por parte de los maestros en ejercicio en la educación básica. En esto radica la especificidad del vínculo de formadores y maestros con el saber que enseñan. Significa, en consecuencia, que la docencia en educación básica, ya fuese al inicio o a fines del siglo pasado, ya fuese “profesionalizada” o no, con “x” o con “z” currículo, se ha mantenido conceptualizada como una tarea eminentemente técnico-pedagógica, puesto que la producción del conocimiento; es decir, del saber enseñar, igual que el saber educativo y, particularmente del saber para enseñar, no ha estado, ni está en la actualidad, a cargo de los formadores de la Escuela Normal ni de los maestros en ejercicio. Son otros grupos profesionales los que de hecho producen los conocimientos disciplinares y los educativos, quienes a su vez se ocupan de legitimarlos en las propias comunidades académicas: los académicos universitarios, los investigadores; pero ellos, evidentemente, no tienen injerencia alguna en los procesos de formación de los formadores y mucho menos de los maestros que atienden la educación primaria y secundaria, de ahí que entre los normalistas el vínculo con el saber se expresa en la muy escasa participación y presencia en la generación del mismo y,

por tanto, en el sometimiento, la sumisión, a los saberes que otros formulan y difunden; rasgo que marca de manera ineluctable su ejercicio profesional.

Esta situación deja de lado la perspectiva, en la propia lógica institucional, de que formadores y estudiantes normalistas, así como profesores en ejercicio, construyan, a partir de los ya internalizados, otros saberes, tejiendo un vínculo diferente con el saber. En efecto, todos ellos tienen la prerrogativa de articular el saber profesional, el promovido a través de un currículo institucional, con el saber experiencial, aquel que todo docente construye en su hacer cotidiano y que define y orienta su propia práctica profesional, generando otros saberes específicos, contruidos con base en su historia singular, la historia de cada sujeto. De acuerdo con Charlot (2000), la relación con el saber plantea una dialéctica que se tensa entre interioridad y exterioridad, entre sentido y eficacia; dialéctica que releva el trabajo de la formación del sujeto y, por tanto, de su capacidad y su posibilidad de convertirse en actor de su propia autonomía. Como subraya Imbert (2000: 88-89), esto demanda reconocer:

El inacabamiento de los sujetos y mantenerse, frente a este inacabamiento, en un estado de inacabamiento. Es éste, el proceso creador de realidades y de nuevos saberes; de realidades nuevas que apelan a nuevos saberes; saberes nuevos que revolucionan las prácticas heredadas [...] el condicionamiento recíproco del saber y de la práctica, el ir y venir incesante del uno a la otra, exprese la confrontación a lo nuevo. En el campo pedagógico, el niño como el adulto entran en un proceso de traslación que es también un proceso de alteración, de des-sujetación, de creación de un ser nuevo.

A MODO DE IN-CONCLUSIÓN

La problemática de la formación de maestros parece no estar resuelta en México, como tampoco en los países de Europa Central y los latinoamericanos, en tanto que ni unos ni otros han generado un

proyecto que satisfaga las expectativas de la sociedad y del Estado, a pesar de los muy diversificados modelos formativos puestos en marcha en las diferentes naciones, de ahí que los debates mexicanos al respecto no son tan nacionales como aparentan serlo, en virtud de que en las diversas naciones donde se han instituido tradiciones diversificadas para formar a los docentes éstas han sido permanentemente cuestionadas, particularmente a la luz de los nada buenos resultados de los sistemas educativos, incluidos los de Europa central: abandono, reprobación, irrelevancia de los saberes escolares, analfabetismo funcional, violencia, droga en las escuelas, entre otros muchos. En efecto, hay problemas recurrentes que bien se pueden localizar a lo largo y ancho del mundo occidental, así como ensayos, reformas y experiencias constantes y heterogéneas en contextos también múltiples. Empero, la realidad de la formación del profesorado de educación básica se mantiene como un desafío en los niveles nacional e internacional y reclama, en consecuencia, un permanente y riguroso ejercicio de reflexión, replanteamiento, reconceptualización que sustente la toma de decisiones en materia de las políticas educativas correspondientes.

La profesionalización de los docentes en México y en el mundo se encuentra, hoy por hoy, muy lejos de poder satisfacer los requerimientos educativos que plantea el siglo XXI y permanece atravesada por diversas polémicas. Tal vez sea necesario abandonar y romper con los códigos hasta ahora institucionalizados, naturalizados y experimentados, y tornar la mirada para visitar lo educativo y, desde ahí, volver a pensar la formación, reconociendo que la complejidad constituye un elemento definitorio de todo proceso formativo, que escapa a cualquier ambición de predicción y control de los seres humanos. La formación, comprendida como proceso de emancipación individual y colectivo, se funda en la dimensión de lo posible, en el carácter indefinido de las capacidades del ser humano, en la apertura del sujeto que interpela la apertura del otro.

Se trata de operar un viraje completo con respecto al sistema formativo existente: orientarlo ya no más a fines programáticos, sino a la apertura de los “procesos de autoconstrucción de la vida, de

autoconstrucción del mundo”; procesos que caracterizan la emergencia de lo inédito, de lo imprevisto, de lo singular; [procesos que son portadores] del advenimiento –de la aparición– del sujeto; de un ser nuevo (Imbert, 2000: 90).

BIBLIOGRAFÍA

- Arnaut, Alberto (2008), “Origen, evolución y situación actual de la profesión docente en México”, en *Tlamatini*, núm. 1, Veracruz, Secretaría de Educación, Dirección de Educación Normal.
- _____ (1996), *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*, México, CIDE.
- _____ (1994), “La federalización de la educación básica y normal: 1978-1994”, en *Política y gobierno*, vol. 1, núm. 2, 2º semestre, México, CIDE, pp. 237-274.
- Baranda, Joaquín (1892), *Memoria que el Secretario de Justicia e Instrucción Pública, Lic. Joaquín Baranda, presenta al Congreso de la Unión. Comprende desde diciembre lero de 1888 hasta noviembre 30 de 1892*, México, Imprenta del Gobierno Federal.
- Charlot, Bernard (2000), “La problématique du rapport au savoir”, en A. Chabchoub (ed.) *Rapports aux savoirs et apprentissages des sciences*, Túnez, Asociación Tunecina de Investigaciones Didácticas, pp. 13-23.
- Diario Oficial de la Federación* (DOF) (1993), “Ley General de Educación”, México, SEP, 13 de julio.
- _____ (1984), “Acuerdo que establece que la educación normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el grado académico de licenciatura”, México, SEP, 23 de marzo.
- _____ (1983), “Decreto [por el que la SEP propondrá a los gobiernos estatales la celebración de acuerdos de coordinación...]”, México, SEP, 8 de agosto.
- _____ (1978), “Ley para la Coordinación de la Educación Superior”, México, SEP, 29 de diciembre.
- _____ (1975), “Acuerdo 11 298 [por el que la Dirección General de Educación Normal organizará e impartirá cursos de Licenciatura

- en Educación Preescolar y Primaria a los maestros en servicio...]”, México, SEP, 26 de agosto.
- _____ (1973), “Ley Federal de Educación”, México, SEP, 29 de noviembre.
- Enríquez, Eugène (2002), *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires (colección Formación de Formadores, serie Documentos).
- Honoré, Bernard (1992), *Vers l'œuvre de formation. L'ouverture à l'existence*, París, L'Harmattan.
- Imbert, Francis (2000), *L'impossible métier de pédagogue*, Issy-les-Moulineaux, ESF (colección Pédagogies).
- Ornelas, Carlos (1998), “El ámbito sectorial. La descentralización de la educación en México. El federalismo difícil”, en Enrique Cabrero (coord.), *Las políticas descentralizadoras en México (1983-1993). Logros y desencantos*, México, CIDE, pp. 281-348 (colección Las Ciencias Sociales).
- _____ (1995), *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*, México, FCE.
- Reyes, Ramiro y Rosa María Zúñiga (1994), *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*, México, SNTE.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2010), “Estadísticas históricas del sistema educativo nacional”, en <<http://www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/NACIONAL/index.htm>>, consultado el 23 de octubre de 2010.
- _____ (1992), *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, México.
- _____ (1989), *Programa para la Modernización Educativa*, México.
- _____ (1984), “Acuerdo 11 298” del secretario de Educación Pública, agosto 26 de 1975, “Fragmentos”, en *La profesionalización de la educación normal en México. Documentos 1944-1984*, México (colección Cuadernos/SEP).
- _____ (1984a), *La profesionalización de la educación normal en México. Documentos 1944-1984*, México (colección Cuadernos/SEP).
- _____ (1984b), *Plan de estudios. Licenciatura en educación normal*, México.

- _____ (1975), *Educación Normal. Resoluciones de Cuernavaca*, México.
- _____ (1975a), “Acuerdo 11 297” [del C. secretario de Educación Pública], en *Educación Normal. Resoluciones de Cuernavaca*, México, pp. 353-356.
- _____ (1975b), *Plan de estudios reestructurado de la Escuela Nacional de Maestros*, México.
- Secretaría de Educación Pública, Consejo Nacional Técnico de la Educación SEP/Conalte (1978), *Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos (Síntesis documental)*, México (Cuadernos, 8).
- _____ (1978a), “Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional”, en *Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos (Síntesis documental)*, México (Cuadernos, 8).
- Secretaría de Educación Pública, Secretaría de Educación Básica y Normal (SEP-SEBYN) (2003), *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Documento base*, México (colección Cuadernos de Discusión, 1).
- Solana, Fernando (1984), “Discurso pronunciado por el Secretario de Educación Pública, Licenciado Fernando Solana, en la inauguración de la reunión sobre la enseñanza normal básica (Fragmentos)”, Jurica, Querétaro, octubre 8 de 1980, en Secretaría de Educación Pública, *La profesionalización de la educación normal en México. Documentos 1944-1984*, México (colección Cuadernos/SEP).

MATRÍCULA NORMALISTA Y POLÍTICAS PÚBLICAS: 1970-2009

*Patricia Mar Velasco**

*Juan Francisco Meza Aguilar***

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como objetivo observar la evolución de la matrícula en las Escuelas Normales y correlacionar sus fluctuaciones con las políticas educativas de carácter público, específicamente en la formación de maestros de educación primaria. Para ello, nos basaremos en la estadística compilada en las *Estadísticas Históricas de México*, publicadas por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010). Para este análisis abordaremos el periodo que comprende desde 1970 hasta el último dato disponible; es decir, el del ciclo escolar 2008-2009. Los indicadores considerados son matrícula, profesores y Escuelas Normales; partimos de la premisa de que la formación de recursos humanos capacitados, certificados y con una formación académica básica y homogénea ha constituido una tarea semejante a la de Sísifo en el sistema educativo nacional a lo largo de su historia.

ANTECEDENTES

Uno de los principales legados de la Ilustración es la idea de que la educación constituye una palanca para el progreso y un bien en sí

* Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM.

** Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.

mismo; concepto que ha permanecido como una de las preocupaciones de la sociedad mexicana. Fortalece este aserto la consideración de que el proceso educativo tiene beneficios significativos, tanto en el nivel individual como en el social. Por ello, a lo largo de la existencia como nación independiente, una buena parte de la energía social se ha orientado a generar un sistema educativo que atendiera los niveles básicos, sobre todo los estratos populares, en donde se buscaba, además, formar una conciencia y una identidad nacionales y fincar las condiciones para que los nuevos procesos industriales se implantaran con éxito.

La educación en México y sus profesionales tienen una larga trayectoria en la sociedad mexicana. En 1601, se fecha la aparición de un grupo de personas interesadas en constituir el primer gremio¹ de maestros (el “noble arte de leer y escribir” como era llamado). En ese entonces, el noveno virrey, Gaspar de Zúñiga y Acevedo (1595-1603), conde de Monterrey, firmó la ordenanza para su creación, cuya solicitud fue realizada por los interesados y estuvo vigente hasta el fin de la época colonial (Tanck, 1977: 90 y ss.). En esta ordenanza, se estableció que los maestros debían saber:

Leer romance en libros y cartas misivas, y procesos, y escribir las formas de letra siguientes: redondillo grande y más mediano y chico, bastardillo grande y más mediano, y chico, que son las dos formas de letras que los maestros han de saber, y estas bien formadas; si alguno de los que se hubieren de examinar no supieren las dichas dos formas de letras, bien formadas, no sea admitido este tal al dicho examen y se entienda que ha de saber las reglas de cuenta contenidas en la 4^a Ordenanza que se sigue [...] las cinco reglas de cuenta guarisma, que son sumar, restar, multiplicar, medio partir y partir por entero, y todas las demás cuentas necesarias y sumar cuenta castellana (Gonzalbo, 1985: 139).

Con este hecho, se inicia un proceso de formación de una profesión siempre vinculada, como ninguna otra, con la vida política

1 La historia de los gremios en la Nueva España la inician los herreros, que en 1523 solicitan permiso para formar un gremio, que era una asociación de hombres del mismo trabajo unidos para lograr beneficios para su grupo.

del país. Durante la Ilustración, a finales del siglo XVIII, era una idea corriente que la organización en gremios era la principal causante del atraso y la decadencia del país. Los gremios y toda forma de vida corporativa eran vistos como el impedimento de la libre competencia y la iniciativa para fomentar el progreso. En particular, se veía la necesidad de la promoción y enseñanza del castellano, pues se consideraba que, “el mantener el idioma de los indios es [...] mantener en el pecho un ascua de fuego, un fomento de discordia y una piedra de escándalo, para que se miren con aversión entre sí los vasallos de un mismo soberano” (Tanck, 1977: 82) y, para lograr este objetivo, la educación era un elemento central en dicha estrategia.

La idea de impulsar la educación popular tuvo un arraigo tan profundo en la sociedad que una de las acciones en contra de la educación elitista, aun antes de que se consumase la Independencia, fue la supresión en 1814 del gremio de maestros por el ayuntamiento de la ciudad de México. Éste es el contexto que permite la implantación de la Compañía Lancasteriana, cuyo establecimiento en México ocurre en 1822. Esta forma de organización escolar está especificada en los principios de la educación mutualista: “los que más saben le enseñan a los que menos saben”, y constituyó el fin de la educación elitista, así como el inicio de la educación masiva o popular en el país, con un tipo de pedagogía cuya influencia en el desarrollo educativo de México es innegable. Al respecto, se anota

El Gobierno ha protegido en cuanto ha podido una sociedad [la mencionada Compañía Lancasteriana] fundada en esta capital por algunos particulares celosos del bien público, que tiene por objeto propagar el sistema breve y fácil de la enseñanza mutua, que tan rápidos progresos ha hecho en Inglaterra, en la mayor parte de Europa, en los Estados Unidos, y que se ha extendido en otras partes de América y en las posesiones europeas de Asia y África (Lucas Alamán, cit. en Staples, 1985: 27).

Durante esta misma época, también se organiza una Escuela Normal bajo los mismos criterios, aunque con resultados poco

perdurables. La fuerza de este grupo de profesionales se constata en el hecho de que, en 1842, Antonio López de Santa Anna expide un decreto donde se ordena el establecimiento de una Dirección General de Instrucción Primaria que es encomendada a la Compañía Lancasteriana de México.²

La influencia institucional de la Compañía Lancasteriana termina cuando, en 1889, el gobierno de Díaz la disuelve como uno de los resolutivos del Primer Congreso de Instrucción Pública, en el que también se acuerda adoptar los principios de la pedagogía moderna, así como establecer la uniformidad y la obligatoriedad de la enseñanza primaria. A partir de esa fecha, las escuelas asumirán el carácter de nacionales y pasarán a depender de la Secretaría de Instrucción Pública. Estas medidas fueron tomadas ante la heterogeneidad de la gestión escolar, la formación docente y la estructura salarial de los maestros en el país. El desiderátum estaba sintetizado en el lema “uniformar conocimientos, métodos y niveles de enseñanza” en México al inicio del siglo xx. Los esfuerzos por homogenizar la educación básica de carácter público en el país resultaron una tarea harto difícil, donde el obstáculo principal fue la escasez del sustrato humano para enfrentar tal propósito: había pocas personas con la formación y la capacitación para cumplir con el cometido. Así, tenemos que, de algún modo pese a su disolución, se siguió echando mano del principio lancasteriano: “el que sabe más enseña al que sabe menos”, lo que hizo que el magisterio mantuviera su gran diversidad desde el punto de vista de su formación, condiciones de trabajo y estructura salarial.

Durante los años veinte y treinta, el sistema educativo nacional experimentó cambios importantes, sobre todo de ampliación de cobertura y crecimiento de la matrícula. La creación de la SEP en 1921, cuya principal virtud fue constituir una institución de cobertura nacional, superando las limitaciones previas acotadas al Distrito y territorios federales, hace posible crear las escuelas normales rurales. En estas escuelas, se fortalecen mutuamente

2 Con fecha de 26 de octubre de 1842 se publicó el decreto donde se establece una Dirección General de Instrucción Primaria que se confía a la Compañía Lancasteriana.

sus condiciones de origen, por un lado, jóvenes rurales que no tienen una formación en la docencia y, por el otro, una crítica sobre el sesgo urbano de la atención educativa del antiguo régimen (Arnaut, 2008: 20), lo que derivó en excluir al grueso de la población mexicana. Las normales rurales estaban vinculadas con la formación secundaria, e incluso desde antes de concluir la primaria, con un régimen de internado³ y con una dinámica orientada a solventar la necesidad de instrumentar los programas gubernamentales en el agro mexicano; factores que resultaron contribuyentes deficientes para lograr el objetivo del gobierno por homologar la formación de los maestros en México.

Los gobiernos posrevolucionarios se proponen contratar personas con estudios formales para desempeñar las tareas magisteriales, en un intento fallido por superar la heterogeneidad presente entre los maestros en activo. En ese afán gubernamental por homologar, se planean e instrumentan programas de formación pedagógica para los maestros en servicio, como el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, institución creada en 1944 (ley publicada en el *Diario Oficial de la Federación* (DOF) del sábado 30 de diciembre de 1994). La labor de este instituto sería para, en el transcurso de seis años (!), regularizar a los maestros que, por necesidades del servicio educativo, fueron contratados sin presentar el título obligatorio. Los mecanismos serían dos: la escuela por correspondencia y la escuela oral. Otro ejemplo de estos esfuerzos diversos son los Centros Regionales de Enseñanza Normal cuyo principal objetivo fue preparar maestros, con antecedentes de estudios de secundaria, en un lapso de tres años, para cubrir la falta de personal docente en diferentes partes de la República mexicana; los dos primeros fueron creados en septiembre de 1960. Sin embargo, ante los resultados obtenidos, se tuvo que modificar el plan de estudios, aumentándole un año, siendo entonces la preparación del docente en cuatro años a partir del ingreso a la Normal en 1969.

3 Las normales rurales estaban localizadas en zonas rurales donde las comunicaciones deficientes y las situaciones familiares de sus alumnos confluían para que el régimen de internado fuera necesario y deseable.

Para la década de los setenta, los objetivos se habían deslizado hacia una mejor preparación y en 1978 se crea la Universidad Pedagógica Nacional para que los maestros en servicio⁴ que ya tenían estudios normalistas pudieran ingresar a estudios de licenciatura en educación. Después de este brevísimo recuento, podemos acordar con Arnaut (2004: 7) cuando dice que: “una primera mirada al sistema nacional de formación de maestros es que las instituciones que lo componen aparecen como una serie de capas geológicas superpuestas y sedimentadas a lo largo de más de un siglo”. Esta situación concuerda con la latinoamericana y la europea, de las cuales señala Escolano:

la historia de las instituciones dedicadas a la formación de maestros corre pareja a la del desarrollo y organización de los sistemas nacionales de educación; es decir, por lo que a nivel primario se refiere, con el proceso de institucionalización del aparato escolar en el ámbito de la educación elemental obligatoria (1982: 55).

Recapitulando, en pleno siglo XXI, las Escuelas Normales y la formación de maestros siguen siendo un tema pendiente en las políticas educativas. La pregunta es si alguna vez podrá ser resuelta esta cuestión. Para generar esta incertidumbre, concurren varios elementos; por un lado, hace unas cuatro décadas el sistema educativo mexicano experimentó un crecimiento acelerado y, en las últimas tres, la población en edad escolar manifestó cambios cualitativos generados, entre otros, por nuevos sobrentendidos sociales que han cuestionado la figura social de autoridad del maestro; aunado a ello, está el mayor contacto con los medios de comunicación masivos y las nuevas tecnologías de comunicación e información. Adicionalmente, es posible identificar la presencia de otros agentes e instituciones que, sin estar vinculados directamente con el sistema educativo, ejercen una influencia significativa

4 Incorpora además a los maestros que ya estaban en Mejoramiento Profesional, que dejó de funcionar. Al respecto, es notable la importancia de los cursos a distancia y la modalidad abierta.

en las tendencias dominantes en educación.⁵ La United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), desde su creación y como una instancia de discusión multilateral, ha sido foro designado para la generación de directrices y orientaciones de política en materia educativa.

Aun cuando están presentes asignaturas pendientes para el sistema educativo mexicano, los avances logrados en la definición de orientaciones y esfuerzos radican en la superación de las ideas positivistas de principios del siglo xx y los ideales modernizadores de la posguerra. Es innegable que el país ya no es el mismo desde los afanes asimilacionistas del indigenismo. En la actualidad, por lo menos en el nivel discursivo, el respeto a la diversidad es un hecho incluso asentado en la *Constitución*, llevarla a la práctica sigue siendo la principal preocupación; del otro lado, la persistencia de las normales rurales a pesar de los intentos gubernamentales por borrarlas definitivamente de la cartografía del normalismo ha topado con la organización del magisterio rural, que sigue oponiendo resistencia a su desaparición. Las contradicciones heredadas del siglo pasado y antepasado siguen vigentes, como lo siguen las exigencias al magisterio para que se resuelva el problema de la “mala educación” de las nuevas generaciones.

Así, la formación de maestros en nuestro país, realizada en las Escuelas Normales y actualmente en instituciones de educación superior, está íntimamente vinculada con la necesidad del Estado por responder a las demandas educativas, enmarcadas en el reconocimiento de que la educación es la vía necesaria para la producción de los súbditos o ciudadanos acordes con el espíritu de la época. De este modo y a partir de que los gobiernos toman la batuta en los procesos formativos desde el siglo xix, la formación de maestros se mueve, por un lado, entre las políticas educativas que modifican la oferta formativa y sus contenidos y, por otro, encontramos las respuestas dadas a ello por parte de los usuarios potenciales, acercándose o retirándose de dicha formación.

5 Entre estas instituciones están el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, el Fondo Monetario Internacional y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, entre otras.

En este trabajo, nos concentraremos en analizar los aspectos estadísticos del fenómeno, tratando en lo posible de correlacionar sus vaivenes con las diversas medidas de política educativa instrumentadas por los diferentes gobiernos del país. Queremos dejar claro que un acercamiento estadístico nos permitirá tener una idea de la evolución de la matrícula. La cuantificación de la demanda atendida de formación permitirá construir el escenario en donde se desenvuelve la educación normal e identificar las tendencias más probables de la matrícula; éstos son los datos duros que objetivan el punto de cruce entre las demandas de formación y la oferta institucional derivada de la implementación de políticas educativas. La sistematicidad, la coherencia y la conciliación que están involucradas en la generación de la estadística sobre la matrícula de las Normales hacen que tengamos una mirada sobre el mismo fenómeno a lo largo del tiempo. Desde luego, de esta mirada están exentas las circunstancias que afectan su comportamiento; éstas deben ser encontradas en otro tipo de fuentes para poder explicar su comportamiento.

PANORÁMICA 1970-2008

Los datos que se presentan fueron tomados y elaborados a partir de las *Estadísticas Históricas de México 2009*, publicadas por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía en 2010;⁶ estas estadísticas comprenden datos desde 1970-1971 hasta 2007-2008.⁷

A los cuadros que presentamos, les hemos agregado los datos correspondientes al ciclo escolar 2008-2009 que ofrece el Sistema Nacional de Información Educativa, toda vez que la información

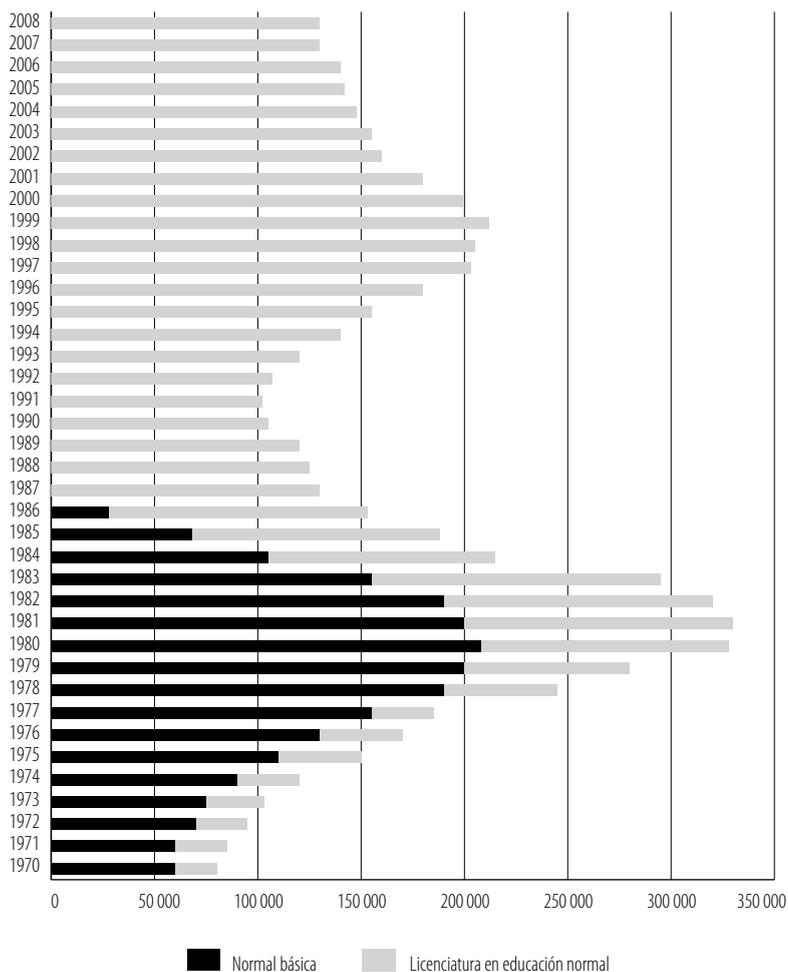
6 Para tal efecto, se anota que a partir del año 1970 la información se presenta en ciclos escolares, ya que en dicha fecha culminó el proceso de convergencia hacia el calendario escolar B, que inicia en septiembre y culmina en junio.

7 Arnaut (2004) y Viramontes (2005) utilizan para su análisis la serie histórica contenida en Secretaría de Educación Pública (SEP), Dirección General de Planeación y Programación (DGPP), *Estadística básica del sistema educativo nacional, 1970-2002*. En cualquiera de los casos, queda claro que la información sobre Normales, en rubros como matrícula, planta docente, planteles, egresados, titulados, bajas y promociones son difíciles de conseguir para un análisis más completo en series largas que incluyan los años anteriores a 1970.

correspondiente a los ciclos 2006-2007 y 2007-2008 se concilia en ambas fuentes.

GRÁFICA 1

Alumnos inscritos a inicio de cursos en educación normal, ciclos escolares 1970/1971 a 2008/2009



Fuentes: Elaboración propia con base en los datos del cuadro 3.2, "Alumnos inscritos a inicio de cursos según nivel educativo. Años seleccionados 1893 a 2007", en Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010), *Estadísticas Históricas de México, 2009*, en <http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/pais/historicas10/EHM2009.pdf>, y los datos referentes al ciclo escolar 2008-2009 provienen de Secretaría de Educación Pública (SEP) (s/f), *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras*, disponible en <http://www.dgpp.sep.gob.mx/principales_cifras/>.

En el transcurso de estos 40 años, se han identificado claramente cinco periodos en la matrícula de los normalistas, los criterios para identificarlos fueron los incrementos, los decrementos y las tendencias observables:⁸

Primer periodo: 1970-1971 a 1979-1980. Estos diez años escolares estuvieron precedidos por un incremento sostenido de la matrícula, producto de la inercia que había sido generada por el crecimiento y el desarrollo económico que experimentó el país durante el llamado desarrollo estabilizador.

Segundo periodo: 1980-1981 a 1983-1984. En este corto periodo de cuatro años, se manifiesta el resultado de la decisión política de transformar a la Normal en una carrera universitaria. La normal básica registra la matrícula más alta de su historia y se inicia su declive.

Tercer periodo: 1984-1985 a 1991-1992. En este tercer momento de ocho años, se registran fluctuaciones en la matrícula y, en contraste con el anterior, alcanza el punto más bajo en el año escolar 1991-1992.

Cuarto periodo: 1992-1993 a 1999-2000. Este periodo de ocho años se caracteriza por un crecimiento moderado de la matrícula, lo que significa su recuperación respecto a la caída del periodo anterior y cuyo punto más alto se registra en el ciclo 1999-2000.

Quinto periodo: 2000-2001 a 2008-2009. En este último periodo de nueve años, destaca nuevamente un claro y sostenido descenso de la matrícula, aunque no presenta su nivel histórico más bajo, el cual ocurrió después de su conversión a licenciatura en el año escolar 1991-1992.

Sintetizando, después del crecimiento sostenido de las Normales en los años setenta, en la primera mitad de los ochenta testificamos su cenit, para iniciar una caída estrepitosa a inicios de la década de los noventa (ciclo 1991-1992). El resto de la década registra una cierta estabilización, para dar lugar en la primera del siglo XXI a un nuevo y constante declive. El movimiento cuantitativo de maestros

8 La información que se presenta en el cuerpo del trabajo se ha segmentado en los lapsos definidos.

de educación básica se ha movido por décadas, a excepción de la década de los ochenta, en la cual el normalismo vive su modificación más radical, al pasar de ser una “carrera corta” a ser estudios de nivel licenciatura. Un acercamiento para mirar las políticas educativas nos permitirá comprender mejor estos cambios.

UNA MIRADA MÁS CERCANA

Primer periodo: 1970-1971 a 1979-1980. La masificación: la época dorada y el preámbulo de una nueva profesionalización.

El antecedente inmediato y directo de este periodo es el del Plan de Once Años, instrumentado entre 1959 y 1970. Dicho plan estaba orientado a acelerar y a mejorar el proceso educativo en todo el país mediante una ampliación de la oferta educativa en el nivel básico; fue establecido por Torres Bodet e incluyó la elaboración y distribución de los libros de texto gratuitos. Con esta política, se gestó el escenario para el periodo que nos ocupa y que sustenta el enorme crecimiento que experimentó el sistema educativo más allá de este lapso, tanto en la matrícula como en el número de escuelas y de maestros. Esta tendencia se extendió por dos decenios.

Un aspecto importante de este periodo es que se inició la profesionalización del magisterio; ello significó sacarlo del limbo académico en el que se encontraba e iniciar su acercamiento a los estudios universitarios. La primera medida fue separar a la Normal de la secundaria y, con ello, hacer que los estudios de la Escuela Normal se homologaran al bachillerato. Esta medida rompió el esquema mantenido en las escuelas normales rurales, donde el vínculo entre secundaria-normal era orgánico. Los Centros Regionales de Educación Normal creados en 1960 fueron el campo donde se experimentó este rompimiento con la secundaria. Para 1969, se realizó una reforma curricular que agregó un año a la formación normalista, homologándola con la educación media superior de carácter preuniversitario; esta situación se mantuvo hasta 1984, año en que desapareció en forma definitiva la normal básica y se iniciaron los estudios con nivel de licenciatura.

En cuanto a las estadísticas, durante el año escolar 1970-1971 la matrícula en educación normal en México estaba dividida; por un lado, en la denominada normal básica,⁹ donde se registraban 55 943 alumnos en 231 planteles educativos y eran atendidos por 5 130 profesores y, por el otro, los inscritos en la licenciatura en educación normal,¹⁰ que sumaban un total de 19 039 alumnos distribuidos en 19 escuelas y atendidos por 1 314 docentes. Aun cuando su naturaleza es diferenciada, la matrícula agregada en ambos sistemas de educación normal estaba constituida por 74 982 alumnos, 250 planteles y 6 444 docentes.

A partir del inicio de este periodo, es posible observar que el número de alumnos en normal básica presenta un incremento sostenido de la matrícula hasta el ciclo escolar 1979-1980, cuando alcanza 202 157 alumnos inscritos; esto implicó que la matrícula creció 3.6 veces en el periodo de referencia. En el curso de este decenio, durante cuatro años escolares se observaron tasas de crecimiento por encima de 20 por ciento, en tres, el crecimiento fue de más de 10 por ciento y, sólo en dos, fue de menos de 10 por ciento. En la década, el aumento total fue de 288 por ciento.

El incremento en la matrícula estuvo acompañado, asimismo, de un aumento sostenido tanto de escuelas como de maestros. El número de escuelas pasó de 250 en 1970 a 345 en 1980; esto implicó un aumento de 38 por ciento.¹¹ Los maestros pasaron de 6 444 a 15 964; es decir, también la planta docente registró un crecimiento, que en este caso fue de 150 por ciento.

Cabe señalar que la propuesta política era no sólo atender y ampliar la matrícula escolar en las Normales para dar respuesta a las necesidades de maestros que requería el sistema educativo, sino que se inició la propuesta de la profesionalización del magisterio,

9 Los alumnos considerados en esta categoría son los de educación preescolar, de primaria y de educación física.

10 Los alumnos con licenciatura son los de educación especial y de secundarias con sus diversas áreas de especialización.

11 Con relación a la normal básica, el enorme aumento de la matrícula comparado con el número de escuelas nos indica que las escuelas pasaron de ser instituciones con 242 alumnos, en promedio, a 467 alumnos por escuela.

CUADRO 1

Alumnos inscritos, escuelas y profesores a inicio de cursos según nivel educativo, 1970/1971 a 1979/1980

| Año | Alumnos | | | Escuelas | | | Profesores | | |
|-----------|---------------|----------------------------------|--|---------------|----------------------------------|--|---------------|----------------------------------|--|
| | Normal básica | Licenciatura en educación normal | | Normal básica | Licenciatura en educación normal | | Normal básica | Licenciatura en educación normal | |
| 1970/1971 | 55 943 | 19 039 | | 231 | 19 | | 5 130 | 1 314 | |
| 1971/1972 | 55 534 | 25 474 | | 241 | 20 | | 5 471 | 1 445 | |
| 1972/1973 | 70 492 | 28 107 | | 249 | 21 | | 6 284 | 1 632 | |
| 1973/1974 | 79 361 | 31 451 | | 265 | 23 | | 6 996 | 1 862 | |
| 1974/1975 | 90 747 | 35 221 | | 282 | 25 | | 7 469 | 2 031 | |
| 1975/1976 | 111 502 | 41 862 | | 296 | 28 | | 8 396 | 2 494 | |
| 1976/1977 | 135 981 | 42 762 | | 327 | 34 | | 9 572 | 2 134 | |
| 1977/1978 | 157 012 | 31 475 | | 349 | 36 | | 10 486 | 1 937 | |
| 1978/1979 | 192 474 | 62 189 | | 412 | 39 | | 11 385 | 3 577 | |
| 1979/1980 | 202 157 | 88 660 | | 440 | 42 | | 12 109 | 3 855 | |

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de los cuadros 3.1, "Escuelas a inicio de cursos según nivel educativo. Años seleccionados 1893 a 2007, 3.2 Alumnos inscritos a inicio de cursos según nivel educativo. Años seleccionados 1893 a 2007 y 3.3 Maestros a inicio de cursos según nivel educativo. Años seleccionados de 1942 a 2007", en Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010), *Estadísticas Históricas de México 2009*, en <http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/pais/historicasio/EHM2009.pdf>.

dándoles la oportunidad de realizar una licenciatura. Este proyecto, que después sería la Universidad Pedagógica Nacional y sus unidades en todo el territorio nacional, creada en 1978, actuaría como instancia concentradora que devino en una “institución híbrida donde confluyen diversas tradiciones académicas” (Arnaut, 2004: 10-11); a saber, la normalista y la universitaria. Adicionalmente, esta universidad cumple la importante función de complementar la formación de maestros en servicio, al ser una alternativa accesible a sus específicas condiciones laborales y académicas.

El impacto de la creación de la Universidad Pedagógica Nacional puede observarse desde un año antes de su inicio de operaciones, en 1977, cuando el país y su economía sufrían los estragos de la primera crisis posterior al desarrollo estabilizador. El crecimiento sostenido de la licenciatura en educación normal sufrió en ese año un retroceso de 26.4 por ciento, para después recuperar su crecimiento con un extraordinario 97.6 por ciento en 1978-1979 y 42.6 por ciento en el año final del periodo. Proceso similar aunque de dimensiones menores se registró en la planta docente, que se redujo en los dos ciclos anteriores en 14.4 y 9.2 por ciento, y para al año de inicio de operaciones de la UPN registrar un crecimiento de 84.7 por ciento. Aun cuando se puede decir que la base del crecimiento es reducida, lo cierto es que implicó incorporar a más de 1000 docentes en el sistema de educación normal en un lapso muy breve.

Por otro lado, en este periodo la infraestructura nunca mostró decremento alguno, solamente incrementos, mínimos pero constantes (que permitieron el paso de 19 a 42 escuelas que ofrecen programas de licenciatura en educación normal). En los dos últimos ciclos que estamos observando, el incremento es primero de tres y luego de otras tres escuelas.

Los datos disponibles resultan insuficientes para confirmar o desestimar la hipótesis, pero en vista del aumento significativo de alumnos y de maestros en el año de inicio de la UPN y de ningún aumento en la misma dirección en el número de planteles, consideramos que fue tal universidad la que generó estos movimientos en la demanda de formación docente en el nivel licenciatura; ello no implica directa o mecánicamente que esos alumnos de la UPN hubieran

sido exclusivamente maestros en servicio, dado que el ingreso está abierto para toda la demanda. El hecho de que los posibles demandantes de formación en licenciatura se hayan mantenido alejados de las escuelas de formación en licenciatura en menos de 26.4 por ciento y no haya disminuido el número de escuelas nos hace plantear la posibilidad de que al conocerse la próxima apertura de la UPN hayan decidido esperar ese año. Esa hipótesis la reforzamos con el aumento en los años de inicio de la UPN referido en líneas anteriores.

Segundo periodo: 1980-1981 a 1983-1984.

Auge y declive de la normal básica.

Como ya se señaló anteriormente, el proyecto de profesionalización del magisterio iniciado desde 1969 se concretó en la reforma de 1984, en la cual se establece que los estudios de educación normal tendrán como prerrequisito el bachillerato y una duración de cuatro años. Se establece también que los estudiantes que ingresaron en el periodo 1983-1984 serán la última generación de la normal básica. Esta reforma entró en vigor en medio de una de las más grandes crisis económicas del país; por otro lado, fue una propuesta no suficientemente consensuada con el normalismo. El currículo de esta reforma planteaba la figura del profesor como docente-investigador; propuesta que no fue comprendida ni bien recibida. Los contenidos especializados en investigación predominaban sobre los didácticos, lo cual posiblemente produjo una sensación de descubijo en las habilidades y destrezas docentes, y una pretensión de abandonar la tradición del normalismo basado en el conocimiento y el dominio de las didácticas. Posteriormente, se daría marcha atrás a este proyecto y el currículo sería otra vez totalmente normalista, recuperando con ello su sentido de identidad.

Desde una perspectiva estadística, es posible observar cómo de una matrícula total de 332 505 alumnos en el ciclo 1980-1981, producto de la agregación de la normal básica y la licenciatura en educación normal, se registró una caída a 299 233 en el ciclo 1983-1984; es decir, una reducción de 10 por ciento; esto se debe básicamente a la brusca reducción observada en la normal básica, pues la población estudiantil empezó a alejarse de esta formación y registró

CUADRO 2

Alumnos inscritos, escuelas y profesores a inicio de cursos según nivel educativo, 1980/1981 a 1983/1984

| Año | Alumnos | | Escuelas | | Profesores | |
|-----------|---------------|----------------------------------|---------------|----------------------------------|---------------|----------------------------------|
| | Normal básica | Licenciatura en educación normal | Normal básica | Licenciatura en educación normal | Normal básica | Licenciatura en educación normal |
| 1980/1981 | 207 997 | 124 508 | 480 | 58 | 12 988 | 5 172 |
| 1981/1982 | 201 157 | 131 523 | 493 | 64 | 13 016 | 5 391 |
| 1982/1983 | 190 167 | 133 971 | 522 | 75 | 13 266 | 5 655 |
| 1983/1984 | 159 140 | 140 093 | 525 | 75 | 14 085 | 5 932 |

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de los cuadros 3.1, "Escuelas a inicio de cursos según nivel educativo. Años seleccionados 1893 a 2007, 3.2 Alumnos inscritos a inicio de cursos según nivel educativo. Años seleccionados 1893 a 2007 y 3.3 Maestros a inicio de cursos según nivel educativo. Años seleccionados de 1942 a 2007", en Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010), *Estadísticas Históricas de México, 2009*, en <http://www.inegi.org.mx/produccion_servicios/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/pais/historicas10/EHM2009.pdf>.

una disminución de 23.5 por ciento, al pasar de 207997 en el ciclo 1981-1982 a 159140 en el 1983-1984. Este comportamiento ocurre a contramano de la licenciatura en educación normal, cuya matrícula se expandió 12.5 por ciento en el periodo.

Por otro lado, si observamos los datos de la plantilla docente, resulta interesante cómo ésta aumenta en vez de disminuir, lo cual puede tener que ver con la implantación y las necesidades del nuevo plan de estudios. Al iniciar el periodo, el número de maestros es de 18160 y para el ciclo 1983-1984 encuentra su nivel más alto, incluso del periodo global 1970-2009, con 20017 docentes. Resulta paradójico que en el periodo que registra una disminución en la matrícula estudiantil global de 10 por ciento se encuentren los niveles más altos de personal docente. Es altamente probable que, independientemente de la disminución de la demanda, la necesidad de maestros provenga del proceso de implantación del nuevo plan de estudios de licenciatura.

Sin embargo, este dato también nos permite inferir hipotéticamente que la oferta de plazas de formación haya sido mayor que la demanda; es decir, que los jóvenes hayan sido disuadidos por la reforma para ingresar a esta formación como docentes, en la lógica de “si voy a estudiar tantos años, mejor hago otra licenciatura”. No olvidemos que la cualidad de esta formación y uno de sus mayores atractivos era ser de corta duración y con oportunidades de empleo accesibles a sus egresados.

En cuanto a la infraestructura educativa, se observa un aumento sostenido (que viene desde 1970), pues pasa de 538 escuelas al empezar el periodo en el ciclo 1980-1981 a 600 al terminarlo en el 1983-1984. En síntesis, la infraestructura educativa y el personal docente se adecuaron al nuevo plan de estudios y quizá también la matrícula escolar aunque en sentido inverso; es decir, tomando distancia de esta oferta educativa.

Tercer periodo: 1984-1985 a 1991-1992. El inicio de los licenciados maestros. Las fluctuaciones y los ajustes de una profesión.

Este tercer periodo inicia con la puesta en marcha de la formación normalista en el nivel licenciatura y la desaparición de la normal

básica. Durante los tres primeros ciclos, sólo concluirán sus estudios quienes los empezaron a lo largo de los tres ciclos anteriores, pero en este periodo no se registra ningún nuevo ingreso a aquélla; así que todos los nuevos ingresos corresponden a licenciatura.

En este periodo, durante 1989 se dio el movimiento de maestros más grande y concurrido de la historia del magisterio. Sus demandas eran 100 por ciento de aumento salarial y la salida de Carlos Jongitud Barrios de la dirigencia nacional del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación; también coadyuvó a generar las condiciones para concretar la federalización de los servicios educativos. Hasta entonces, el sindicato había dificultado la federalización, pues pretendía colocar a sus miembros en las delegaciones descentralizadas y había obstaculizado su implantación ahí donde carecía de control. Finalmente, el 18 de mayo de 1992 el gobierno federal, el SNTE y los gobernadores firmaron el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal. En este acuerdo, el gobierno federal conservó solamente la función normativa y se derivó a los estados la ejecución de los programas y la administración del financiamiento.

Consecuencia de estas medidas fue que, por lo menos en teoría, debían darse vínculos de comunicación y trabajo conjunto en los diferentes niveles de gobierno y también del sindicato en lo que tuviera que ver con asuntos educativos. Justamente, se han desarrollado programas adicionales para dar seguimiento y evaluar esta vinculación por entidad federativa, dando por resultado una radiografía diferenciada donde unos lograron esta vinculación más que otros.¹² En lo regional, esta reforma generó el desarrollo de los subsistemas estatales de formación inicial y permanente del magisterio.

En cuanto al comportamiento de la matrícula normalista, encontramos que este periodo presenta una disminución permanente y pasa de 226 509 al inicio del mismo en 1984, a 104 799 al final, en 1992. La disminución registrada es de 54 por ciento. Cabe señalar que esta disminución es constante en todo el periodo (salvo la

12 Al respecto, veáanse las diferentes evaluaciones externas realizadas sobre el desempeño del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (Promin).

licenciatura, que en 1985 y 1987 registró una recuperación que se desvaneció al final del lapso). El movimiento global descendente en el contexto de la implantación de la licenciatura nos hace considerar que este hecho mantuvo alejados de la formación normalista a los aspirantes potenciales. Al respecto, aun cuando nadie puede objetar que el Estado haya buscado mejorar la formación de los maestros, no resulta aventurado pensar que se haya considerado el efecto desacelerador de esas políticas públicas sobre el crecimiento de la matrícula en las Normales.

La hipótesis de la política restrictiva en la matrícula de la educación normalista está en el cambio de la dinámica demográfica. Hasta 1970, en sentido estricto no existía política alguna de población explícita pero, a partir de mediados de los setenta, se instrumentaron esfuerzos institucionales para reducir el crecimiento poblacional, aunque en un primer momento solamente fue en términos de su tasa de crecimiento, porque los montos absolutos siguieron siendo elevados por el fenómeno conocido como inercia demográfica.¹³ Uno de los efectos de este fenómeno en el ámbito educativo es la tendencial reducción de la matrícula en el nivel básico. Aunada a esta particular situación demográfica, y potenciando sus efectos, está la expansión sostenida de la matrícula de la Normal, que en este periodo rebasó los 300 mil inscritos. Este escenario empezó a plantear dificultades serias para lograr la incorporación de los normalistas al sistema educativo nacional; por supuesto, esta situación es real sólo en términos globales, porque el diferencial campo-ciudad muestra una demanda educativa insatisfecha para el primero.

La infraestructura educativa se había incrementado constantemente a lo largo del siglo. Sin embargo, durante este periodo esta afirmación se sostuvo sólo en dos ciclos más (1984-1985 y 1985-1986) con 766 y 858, respectivamente. Ya desde 1986-1987 se registró una reducción, al pasar a 802 escuelas. Para el siguiente ciclo

13 Vale la pena hacer mención de que la matrícula ascendente en educación primaria se estabilizó en 14 millones desde 1979-1980 hasta la fecha, y el margen de crecimiento de educación básica recayó en la matrícula del jardín de niños del sistema educativo nacional; esta matrícula se multiplicó por cinco desde el ciclo mencionado, al pasar de 854 mil a 4.7 millones de alumnos inscritos.

CUADRO 3

Alumnos inscritos, escuelas y profesores a inicio de cursos según nivel educativo, 1984-1985 a 1991-1992

| Año | Alumnos | | | Escuelas | | | Profesores | | |
|-----------|---------------|----------------------------------|---------------|----------------------------------|---------------|----------------------------------|---------------|----------------------------------|--|
| | Normal básica | Licenciatura en educación normal | |
| 1984/1985 | 106 886 | 119 623 | 515 | 251 | 13 930 | 5 488 | | | |
| 1985/1986 | 64 700 | 126 356 | 488 | 370 | 8 491 | 9 941 | | | |
| 1986/1987 | 27 110 | 124 434 | 403 | 399 | 5 685 | 11 628 | | | |
| 1987/1988 | ND | 132 100 | ND | 477 | ND | 12 849 | | | |
| 1988/1989 | ND | 126 676 | ND | 475 | ND | 12 806 | | | |
| 1989/1990 | ND | 118 501 | ND | 473 | ND | 12 824 | | | |
| 1990/1991 | ND | 108 987 | ND | 461 | ND | 12 194 | | | |
| 1991/1992 | ND | 104 799 | ND | 476 | ND | 12 215 | | | |

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de los cuadros 3-1, "Escuelas a inicio de cursos según nivel educativo. Años seleccionados 1893 a 2007, 3-2 Alumnos inscritos a inicio de cursos según nivel educativo. Años seleccionados 1893 a 2007 y 3-3 Maestros a inicio de cursos según nivel educativo. Años seleccionados de 1942 a 2007", en Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010), *Estadísticas Históricas de México, 2009*, en <http://www.inegi.org.mx/produccion_servicios/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/pais/historicas/0/EHM2009.pdf>.
 ND= No hay datos.

escolar, se produjo una drástica disminución, al registrarse únicamente 477 escuelas en el periodo 1987-1988, lo que representa una disminución de 40.5 por ciento de un ciclo escolar al siguiente. Esta drástica disminución se explica por la compactación de escuelas normales, pero sobre todo por la desaparición de las escuelas que terminó de ofrecer la normal básica y cuyas condiciones impidieron dar el salto a la educación superior, al no poder adecuarse a la nueva normatividad. Una hipótesis plausible para ello es que las principales afectadas fueron específicamente las normales particulares. Hacia el final del periodo, el número de escuelas había continuado su compactación aunque de manera gradual. En el último ciclo, tenemos un total de 476 escuelas, lo que representa una disminución de 38 por ciento a lo largo del periodo de referencia.

En cuanto al profesorado, que había registrado en el periodo anterior un aumento significativo, presenta a partir de este lapso una reducción constante, al pasar de 19 418 en 1984-1985 a 12 215 en 1991-1992; ello significa una disminución de 37.1 por ciento. Cabe señalar que, al igual que la infraestructura, la disminución más drástica se registró de un año al otro y correspondió al año de terminación de la formación de la normal básica: pasó de 17 330 en el ciclo 1986-1987 a 12 849 en el ciclo siguiente (1987-1988). La disminución de un año al otro fue de 26 por ciento. Las cifras nos muestran, entonces, que la introducción del sistema de licenciatura en la formación normalista no sólo mantuvo alejados a los jóvenes de esta formación por algún tiempo, sino que, además, significó el cierre de un número importante de escuelas y la pérdida de espacios laborales para una enorme cantidad de maestros.

Cuarto periodo: 1992-1993 al 1999-2000. ¿Un nuevo auge del normalismo?

En 1993, se promulgó la Ley General de Educación, en la cual se declaró obligatoria la secundaria y un año de preprimaria, lo cual representa diez años de educación obligatoria. Esta ley definió legalmente la descentralización llevada a cabo un año antes; además, promovió la integración educativa con la desaparición de los servicios complementarios de educación especial y la creación de los USAER

–Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular– para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales en los salones de clase normales.

El inicio de este periodo está marcado por una nueva medida política, orientada a satisfacer las demandas económicas del magisterio; se trata de la carrera magisterial, que se firma en 1992 (Ortiz, 2003: 7). Con esta medida, se pretende promover la capacitación permanente de los maestros en activo y volverla nuevamente interesante para sus potenciales aspirantes, toda vez que había perdido algunas de sus cualidades principales: carrera corta, empleo seguro, sueldo decoroso y una expectativa de movilidad ascendente en el servicio. La medida permite sostener la desregulación salarial con el sistema del *merit pay*; esto es, con sueldos básicos deprimidos y la posibilidad de elevarlos considerablemente a través de la capacitación constante. El sistema está estructurado en cinco niveles: antigüedad, grado académico, preparación profesional, acreditación de cursos y desempeño profesional. Esta medida ha sido considerada desde tres puntos de vista: como una respuesta a la crisis económica que afectó los sueldos del magisterio; como una vía para mejorar la calidad educativa fomentando la capacitación permanente, y como un esfuerzo por hacer la profesión nuevamente atractiva. Más allá de eso, lo más significativo de esas medidas, de acuerdo con Arnaut, “fue que permitieron la movilidad salarial sin necesidad de movilidad ascendente sino a través del reconocimiento de la misma función docente” (2004: 34).

Otro acontecimiento que marcaría un hito en este periodo fue la reforma a los planes de estudio de 1997. Lo más sustancial de ese plan de estudios es la marginación de la teoría y el abandono de la idea del investigador docente, para centrarse en la didáctica, la práctica magisterial y la reflexión sobre la misma. No es objeto de este trabajo analizar el currículo normalista. Sin embargo, es importante señalar el peligro de oponer práctica *versus* teoría y tradición normalista *versus* tradición universitaria, esos dilemas emanados del “fracaso” de la propuesta del plan de 1984¹⁴ son prejuiciosos,

14 Efectivamente, no tiene que ser cada maestro un investigador y ambas actividades son campos profesionales perfectamente diferenciados, pero también se ha demostrado que ambos

falsos y dañinos para el normalismo y la formación docente, y afectan hasta a la misma práctica docente. Por su relevancia, este asunto deberá ser incluido en la agenda de investigación sobre el tema y ser discutido más ampliamente en otro trabajo.

Este periodo puede caracterizarse como el de la recuperación del normalismo. El constante aumento en la matrícula así lo refleja. En esta situación, es evidente que la política de admisión estaba abierta con una amplia oferta y los jóvenes respondieron a las medidas de política educativa tomadas por el gobierno federal. La matrícula normalista pasó de 110 975 a 215 506 estudiantes del ciclo 1992-1993 al ciclo 1999-2000; ello significó un aumento de 94.2 por ciento. Dicho aumento fue sostenido a lo largo del periodo referido. La matrícula del año 1999-2000 es la más alta registrada en la historia de la licenciatura de la educación normal.

Por lo que se refiere a los maestros de las Normales, este periodo también presenta un crecimiento sostenido, al pasar de 12 188 maestros a 17 481, lo que implica 43.4 por ciento de aumento en la plantilla docente normalista. La infraestructura escolar registra, al igual que la plantilla docente y la matrícula, crecimiento sostenido, pasa de 472 al inicio del periodo a 607 al final del mismo, lo que representa un aumento de 28.6 por ciento.

Éste es uno de los pocos momentos en donde se observan procesos que corren en la misma dirección. Una hipótesis con dos componentes concurrentes que tiene una alta probabilidad de explicar este comportamiento del sistema educativo nacional es que, al inicio del periodo, Ernesto Zedillo fue secretario de Educación Pública entre 1992 y 1993 y que, con una pausa de un ciclo escolar (1993-1994), se asume como presidente de la República hasta que concluye el periodo analizado; es decir, que en este lapso se registra una cierta continuidad y orientación en los mandos decisivos y ejecutivos de la política educativa nacional, que estuvieron bajo la influencia directa de Zedillo, caso inédito en la historia de la educación en México. El segundo proceso que impacta es la puesta en marcha de la carrera

campos pueden ser componentes de un círculo virtuoso en tanto que promueven modos de pensar que amplían la visión de la labor docente.

CUADRO 4

Alumnos inscritos, escuelas y profesores a inicio de cursos según nivel educativo, 1992/1993 a 1999/2000

| Año | Alumnos | | | Escuelas | | | Profesores | | |
|-----------|---------------|----------------------------------|--|---------------|----------------------------------|--|---------------|----------------------------------|--|
| | Normal básica | Licenciatura en educación normal | | Normal básica | Licenciatura en educación normal | | Normal básica | Licenciatura en educación normal | |
| 1992/1993 | ND | 110 975 | | ND | 473 | | ND | 12 188 | |
| 1993/1994 | ND | 120 210 | | ND | 493 | | ND | 12 446 | |
| 1994/1995 | ND | 137 253 | | ND | 508 | | ND | 12 881 | |
| 1995/1996 | ND | 160 036 | | ND | 537 | | ND | 13 316 | |
| 1996/1997 | ND | 188 353 | | ND | 536 | | ND | 14 724 | |
| 1997/1998 | ND | 206 292 | | ND | 570 | | ND | 16 359 | |
| 1998/1999 | ND | 210 544 | | ND | 586 | | ND | 16 836 | |
| 1999/2000 | ND | 215 506 | | ND | 607 | | ND | 17 481 | |

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de los cuadros 3.1, "Escuelas a inicio de cursos según nivel educativo. Años seleccionados 1893 a 2007", 3.2 Alumnos inscritos a inicio de cursos según nivel educativo. Años seleccionados 1893 a 2007 y 3.3 Maestros a inicio de cursos según nivel educativo. Años seleccionados de 1942 a 2007", en Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010), *Estadísticas Históricas de México, 2009*, en: <http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/pais/historicas10/EHM2009.pdf>.

ND= No hay datos.

magisterial que, como se dijo anteriormente, hizo que el magisterio volviera a estar entre las profesiones buscadas por los jóvenes. Ambos componentes generaron una sinergia que se objetivó en el incremento de la matrícula normalista.

Quinto periodo: 2000-2001 a 2008-2009. ¿Qué le pasa a la realidad? O, ¿las Normales se convertirán en alma máter de los técnicos en turismo?

Para el último periodo que nos ocupa, encontramos una serie de medidas tomadas en materia de políticas públicas que parece va encaminada a estabilizar los procesos iniciados con anterioridad, entre otros el Promin, cuyo principal objetivo es:

contribuir a elevar la calidad y a consolidar los sistemas estatales de educación normal en cada entidad federativa, así como al mejoramiento de las instituciones formadoras de maestros que lo integran, mediante el apoyo al desarrollo de los proyectos PROGEN y los PROFEN en el marco del Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (SEP, 2011: 1).

En el aspecto cuantitativo, en este periodo encontramos una tendencia inversa al inmediato anterior, pues presenta una disminución progresiva y sostenida de la matrícula en las Normales. El ciclo 2000-2001 se inicia con 200931 alumnos y para el ciclo 2008-2009 se registran apenas 131763 estudiantes. La disminución fue de 34.4 por ciento en estos nueve ciclos escolares. El movimiento de la infraestructura escolar si bien es irregular, porque en algunos ciclos aumenta y en otros ciclos disminuye, finalmente concluye con una disminución similar a la matrícula escolar. Los cambios más bruscos se dieron en tres ciclos escolares, 2002-2003 con 664 escuelas, para el siguiente ciclo se reduce a 525 escuelas y 2004-2005 cierra con 464 escuelas; cambios que pueden ser considerados estructurales, al indicar un desmantelamiento del normalismo. La disminución global es de 25.3 por ciento menos escuelas, aun cuando en los últimos años su caída se frena con una leve recuperación.

Respecto a la planta docente, observamos un movimiento parecido, en general hay una disminución del profesorado. Los maestros pasan de 17 366 al inicio del periodo a 15 462 al final del mismo; su decremento global es de 11 por ciento.

Los cambios observados en este periodo y las políticas educativas implementadas nos permiten afirmar que la vida normalista está siendo ajustada, que está presente una tendencia clara a reducir la formación de maestros, pues el mercado se encuentra saturado. La líder del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, Elba Esther Gordillo, expuso al respecto un diagnóstico categórico, “el SNTE había solicitado a la Secretaría [de Educación Pública] revisáramos la formación de docentes, no es posible seguir formando docentes cuando no hay mercado de trabajo” (Gordillo, 2008). Más adelante en el mismo discurso hace una propuesta sobre el destino de esta parte del sistema educativo nacional:

Queremos que las instituciones que hasta hoy eran normales sean instituciones para técnicos en turismo, técnicos en actividades productivas, que ningún mexicano se encuentre sin empleo, que el que estudie encuentre el empleo, la plenitud y la felicidad que ello da y los recursos para cubrir sus necesidades materiales (Gordillo, 2008).

Sin embargo, la situación del magisterio en materia de empleo no es tan sencilla, pues si bien las zonas urbanas tienen cubiertas sus necesidades, en el sector rural aún existen necesidades insatisfechas por la incapacidad del sistema educativo nacional para proveer docentes suficientes a las escuelas en ese ámbito. Paradójicamente, existen plazas disponibles para profesores, pero los candidatos que se presentaron al concurso abierto para cubrirlos siguen sin alcanzar el puntaje requerido; situación que se ha calificado como una demostración de que “nuestro sistema de normales ha sufrido un quiebre” (Gordillo, 2008), según la mencionada líder sindical, incluso “hemos rogado que todos aquellos compañeros que no llegaron a la puntuación requerida sean sujetos a becas en diferentes niveles, en matemáticas, en inglés, en español, en la lectura, en la pedagogía para que no se queden sin empleo” (Gordillo, 2008). El eterno

CUADRO 5

Alumnos inscritos, escuelas y profesores a inicio de cursos según nivel educativo, 2000/2001 a 2008/2009

| Año | Alumnos | | | Escuelas | | | Profesores | | |
|-----------|---------------|----------------------------------|----|---------------|----------------------------------|----|---------------|----------------------------------|--|
| | Normal básica | Licenciatura en educación normal | | Normal básica | Licenciatura en educación normal | | Normal básica | Licenciatura en educación normal | |
| 2000/2001 | ND | 200 931 | ND | ND | 655 | ND | ND | 17 366 | |
| 2001/2002 | ND | 184 100 | ND | ND | 655 | ND | ND | 17 676 | |
| 2002/2003 | ND | 166 873 | ND | ND | 664 | ND | ND | 17 280 | |
| 2003/2004 | ND | 155 548 | ND | ND | 525 | ND | ND | 17 368 | |
| 2004/2005 | ND | 146 308 | ND | ND | 464 | ND | ND | 16 831 | |
| 2005/2006 | ND | 142 257 | ND | ND | 472 | ND | ND | 15 366 | |
| 2006/2007 | ND | 136 339 | ND | ND | 484 | ND | ND | 15 635 | |
| 2007/2008 | ND | 132 084 | ND | ND | 489 | ND | ND | 15 764 | |
| 2008/2009 | ND | 131 763 | ND | ND | 487 | ND | ND | 15 462 | |

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de los cuadros 3.1, "Escuelas a inicio de cursos según nivel educativo. Años seleccionados: 1893 a 2007, 3.2. Alumnos inscritos a inicio de cursos según nivel educativo. Años seleccionados 1893 a 2007 y 3.3 Maestros a inicio de cursos según nivel educativo. Años seleccionados de 1942 a 2007", en Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010), *Estadísticas Históricas de México, 2009*, en <http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/pais/historicasto/EHM2009.pdf>, y los datos referentes al ciclo escolar 2008-2009 provienen de Secretaría de Educación Pública (SEP) (s/f), *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras*, disponibles en <http://www.dgpp.sep.gob.mx/principales_cifras/>.

ND= No hay datos.

círculo vicioso del normalismo en el que no reciben una calificación adecuada y luego hay que volver a calificarlos.

El tema del normalismo rural tiene un peso específico importante y es una ecuación donde su relación con el Estado no parece estar en buenos términos, el normalismo rural es el sobreviviente más puro de las viejas tradiciones normalistas en México en el entramado vital del maestro con su comunidad, donde el maestro no puede ser indiferente a la pobreza y a la marginación de sus comunidades. Desde la visión del capitalismo tardío, es un anacronismo que tendría que desaparecer. A la fecha, 29 de 46 normales rurales,

CUADRO 6

Normales rurales mexicanas, 1922-2008

| | | | |
|--|--|---|--|
| El Quinto, Sonora ² | Río Verde, San Luis Potosí ¹ | Molango, Hidalgo ¹ | Champusco, Puebla ¹ |
| Salaices, Chihuahua ¹ | El Roque, Guanajuato ¹ | Tenería, Estado de México ² | Ayotzinapa, Guerrero ² |
| Saucillo, Chihuahua ² | Atequiza, Jalisco ² | Xocoyucan, Tlaxcala ¹ | El Perote, Veracruz ¹ |
| Torreón, Coahuila ¹ | Ciudad Guzmán, Jalisco ¹ | Huamantla, Tlaxcala ¹ | Villa Aldama, Veracruz ¹ |
| Santa Teresa, Coahuila ¹ | Jalisco, Nayarit ¹ | Panotla, Tlaxcala ² | Tamazulapa, Oaxaca ² |
| Galeana, Nuevo León ¹ | Tiripetío, Michoacán ² | Palmira, Morelos ¹ | Comitancillo, Oaxaca ¹ |
| Santa Lucía, Durango ¹ | La Huerta, Michoacán ¹ | Oaxtepec, Morelos ¹ | Reyes Mantecón, Oaxaca ¹ |
| Aguilera, Durango ² | Tacámbaro, Michoacán ¹ | Amilcingo, Morelos ² | Mactumactzá, Chiapas ³ |
| Tamatán, Tamaulipas ¹ | Tolimán, Querétaro ¹ | Teteles, Puebla ² | Hecelchakán, Campeche ² |
| San Marcos, Zacatecas ² | San Juan del Río, Querétaro ¹ | Zaragoza, Puebla ¹ | San Diego Tecax, Yucatán ¹ |
| Cañada Honda, Aguascalientes ² | El Mexe, Hidalgo ³ | Hueyapan, Puebla ¹ | |
| El Cedral, San Luis Potosí ² | Actopan, Hidalgo ¹ | Xochiapulco, Puebla ¹ | |

Fuente: Camacho, 2008.

¹Escuelas normales rurales cerradas: 29

²Escuelas normales rurales vigentes: 15

³Escuelas normales rurales en proceso de cierre: 2

creadas desde 1922, han desaparecido (véase el cuadro 6) y dos están en riesgo de correr la misma suerte. Esta supresión está relacionada por su vínculo con los movimientos sociales como el encabezado por Othón Salazar, incluso con los movimientos más radicales, siendo sus figuras más relevantes Genaro Vázquez y Lucio Cabañas. “El entonces presidente de la República, Gustavo Díaz Ordaz, ordenó el cierre de más de la mitad de estas escuelas [...] [que] se convirtieron en Escuelas Secundarias Agropecuarias” (Pedraza, 2008: 5).¹⁵

Sin embargo, este sector específico del normalismo se ha resistido a desaparecer a través de su organización estudiantil Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), incluso declarada semiclandestina por la persecución que sufren sus dirigentes; ellos mismos lo declaran en un comunicado: “La sobrevivencia de las escuelas normales rurales, como de la propia organización, ha sido posible con base en actividades de presión y en gestiones ante las diferentes instancias gubernamentales” (FECSM, 2010: 1). Lucha nada fácil, pues va contra el espíritu de la época. La educación en las zonas rurales sigue siendo un aspecto pendiente y mal resuelto en la agenda política nacional. ¿Se seguirá jugando algún racismo o clasismo en ello en pleno siglo XXI?

Al respecto, podemos traer a colación lo afirmado por Escolano para el caso de España,

Las escuelas normales, creadas en el XIX para “normalizar” académicamente la formación de los maestros, e implementar así la institucionalización de los sistemas nacionales de educación emergentes, se propusieron crear un primer sistema de control de los discursos pedagógicos asociado a los poderes ideológicos de la época (Escolano, 1996: 315).

En el caso de México, encontramos que, por un lado, los egresados de las Normales adquieren una calificación insuficiente para

15 Con el cierre de las normales rurales, se acababa una tradición en la formación normalista que integraba la secundaria a la Normal en un régimen de internado que rompía el obstáculo de la distancia, las dificultades de transporte y aseguraba la casa y el sustento de sus alumnos.

aprobar el Examen Nacional de Conocimientos y Habilidades Docentes para Primaria,¹⁶ donde la calificación global fue de 54.31 con base 100; y, por el otro, una parte minoritaria confinada en las normales rurales mantiene vigente una propuesta donde se privilegia una visión diversa al *mainstream* magisterial, con una fuerte identificación comunitaria entre maestros y alumnos; estas situaciones nos hacen pensar en asimilar la encomienda de las Normales con la tarea de Sísifo, el cuento de nunca acabar.

CONCLUSIONES

A lo largo de este repaso analítico a la matrícula en las Escuelas Normales y las políticas públicas en educación encontramos que, en los últimos 40 años, las respuestas habidas a dichas políticas han sido muy rápidas por parte de la población. A la vez, esto significa que la decisión vocacional de los jóvenes tomada aparentemente en la intimidad del hogar está influida por lo que hacen en torno a su definición cotidiana los actores activos de dicha profesión (maestros en activo y funcionarios). Por otro lado, vemos que la cuestión normalista constantemente ha sido motivo de medidas políticas y, sin embargo, sigue presentando rezagos, calidad deficiente y pérdida de reconocimiento social. En la actualidad, la *vox populi* más allá de las palabras de la líder magisterial, habla de una tendencia hacia la desaparición del normalismo para dejar la educación en manos universitarias; en términos estadísticos, efectivamente constatamos una tendencia a la reducción de la matrícula en las Normales, pero esa reducción está también íntimamente vinculada con una demografía general de tendencia decreciente.

Por otro lado, lo que sí parece ser un problema no vinculado con la demografía es el conflicto campo-ciudad; se trata del hecho de que existen profesores desempleados en las ciudades, mientras en

16 Según la información difundida sobre los sustentantes del Examen Nacional de Conocimientos y Habilidades Docentes 2010-2011, se desprende que el número de sustentantes que tuvieron un nivel de desempeño aceptable fue de 39 143, que equivalen a 26.8 por ciento del total.

el campo hay carencia de maestros. Por ello, surge la pregunta, si los maestros urbanos se niegan a ir al campo, ¿por qué los gobiernos cierran los espacios de formación de maestros de origen rural, quienes parecen ser los indicados para atender a esa población? Es evidente que el radicalismo estudiantil exige, más que políticas educativas, una atención puntual a los problemas centenarios de la población rural a los que se refieren los normalistas de la FECSM. El cierre de las normales rurales no hace más que exacerbar su radicalismo.

En síntesis, la dinámica en la demografía normalista corresponde a las políticas públicas específicas diseñadas para enfrentar los problemas emergentes e históricos de la educación, no a un intento por desaparecerlos, sino a esfuerzos por volverlos acordes a las necesidades así planteadas en ello. Como se señalaba con anterioridad, la búsqueda por el “control de los discursos pedagógicos asociado a los poderes ideológicos de la época” es un hecho destinado al fracaso, pues conforme se intenta resolver los problemas, ya surgieron nuevos. Finalmente, es un hecho que el normalismo como producto histórico se ha ganado su lugar en el mundo de las profesiones y ahora ya es una función consustancial al mundo escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnaut, Alberto (2008), *Origen, evolución y situación actual de la profesión docente en México*, Xalapa, Secretaría de Educación.
- _____ (2004), *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*, México, Secretaría de Educación Pública.
- _____ (1996), *Historia de una profesión: los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, México, CIDE.
- Camacho, Sósimo (2008), “La resistencia de las normales rurales”, en *Revista Contralínea*, año 5, núm. 99, 1 de abril.
- Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial (2000), *Lineamientos generales de Carrera Magisterial*, Santiago de Querétaro, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

- Escolano Benito, Agustín (1996), “Memoria de la formación de maestros”, en *Aula*, 8, pp. 311-327.
- (1982), “Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica”, en *Revista de Educación*, núm. 269, pp. 55-76.
- Federación de Estudiantes Campesino Socialistas de México (FECSM) (s/f), “Normales rurales de norte a sur, en pie de lucha”, en <<http://www.voltairenet.org/article166602.html#article166602>>, consultado el 11 de octubre de 2010.
- Gonzalbo, Pilar (1985), “Ordenanzas de los maestros del nobilísimo arte de leer, escribir, y contar (8 de enero de 1601)”, en *El humanismo y la educación en la Nueva España*, México, SEP/El Caballito, pp. 137-142.
- Gordillo Morales, Elba Esther (2008), “Nuevo rostro de la educación en México”, intervención de la maestra Elba Esther Gordillo Morales, presidenta del Comité Ejecutivo Nacional del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación al inicio del ciclo escolar en la Escuela Primaria Tlacoquemécatl en México, D. F., el 18 de agosto, en <<http://www.snte.org.mx/?P=leerarticulowww&ArtOrder=ReadArt&Article=414>>, consultado el 4 de octubre de 2010.
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI) (2010), cuadros 3.1, 3.2 y 3.3, en *Estadísticas Históricas de México, 2009*, Aguascalientes, Instituto de Estadística y Geografía, en <http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/pais/historicas10/EHM2009.pdf> consultado el 8 de enero de 2010.
- Ortiz, Máximo B. (2003), *Carrera magisterial: un proyecto de desarrollo profesional*, México, SEP (Cuadernos de Discusión, 2).
- Pedraza Cuéllar, David (2008), “Las políticas de formación docente en México”, ponencia presentada en el simposio sobre Políticas de Formación Docente en México, Tepic, Nayarit, en <http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/pais/historicas10/EHM2009.pdf>, consultado el 24 de junio de 2010.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2008), “Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas”, en *Revista Contralínea*, año 5, núm. 99, 1º de abril, en <<http://www.dgespe.sep.gob.mx/promin/objetivos>>, consultado el 11 de enero de 2011.

- _____ (s/f), “Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras”, en <[http://www.dgpp.sep.gob.mx/principales cifras/](http://www.dgpp.sep.gob.mx/principales_cifras/)>, consultado el 3 de noviembre de 2010.
- Staples, Anne (1985), *Educación: Panacea de una nueva nación. Antología*, México, SEP/El Caballito.
- Tanck de Estrada, Dorothy (1977), *La educación ilustrada*, México, El Colegio de México.
- Viramontes, Efrén (2005), “Historia de las escuelas normales”, en <http://www.observatorio.org/colaboraciones/2005/HISTORIA%20ESC%20NORMALES%20-%20Efrén%20Viramontes_2.html>, consultado el 13 de agosto de 2010.

LA REFORMA DE LA ESCUELA NORMAL DE 1997. ALGUNAS CONSIDERACIONES CRÍTICAS

*Concepción Barrón Tirado y Claudia Pontón Ramos**

INTRODUCCIÓN

Históricamente, los procesos de reforma en las Escuelas Normales de México se han vinculado con el desarrollo de diferentes perspectivas pedagógicas que recuperan la enseñanza y el quehacer docente como problemáticas centrales. Éstos se enlazan con los programas de formación de profesores vinculados con el fortalecimiento de la educación básica, de acuerdo con los programas de educación obligatoria establecidos por el Estado mexicano. El desarrollo de las propuestas de formación, en el ámbito de las Escuelas Normales en México, funciona como parte de los proyectos político-institucionales avalados por el Estado. En este contexto, el desarrollo de la Escuela Normal en nuestro país se ha caracterizado por mantener una estrecha relación con la política educativa nacional; política que ha orientado sus esfuerzos al impulso de acciones orientadas a varios ámbitos: a) fortalecimiento de las prácticas educativas de los docentes, b) regulación de la práctica docente, y c) procesos de evaluación en general.

Este trabajo aborda esta problemática a partir de tres ejes: 1) las características de la reforma educativa planteada a partir del Programa de Modernización de la Educación (1989-1994), que implicó una modificación del Artículo Tercero Constitucional;

* Investigadoras del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM.

2) el diagnóstico de los organismos internacionales para el caso de México; 3) el análisis sobre la reforma de 1997, resaltando su estructura, su organización y el perfil del egresado, finalizando con algunos cuestionamientos de una o dos líneas sobre este plan de estudios.

CONTEXTO HISTÓRICO Y TEMÁTICO

A partir del siglo XIX, se define una etapa importante para la educación en México, que se explica, en parte, por la expansión y el crecimiento del profesorado, lo que genera, por un lado, la formación de sociedades magisteriales y, por otro, una creciente intervención por parte del Estado en la enseñanza pública. A fines de este siglo es cuando el magisterio se convierte en una profesión de Estado y empieza a adquirir una creciente influencia y mayor intervención en las decisiones gubernamentales en materia de instrucción pública del país.

En este sentido, ya Patricia Ducoing (2004: 43) había señalado que es en las últimas décadas del siglo XIX cuando se registra el despegue de lo que hoy conocemos como normalismo mexicano, que se define a partir de diferentes tentativas por institucionalizar la formación del profesorado de la escuela primaria, como estrategia adoptada por el Estado para homogeneizar la formación docente y, con ello, contribuir a la unidad nacional y a centralizar la instrucción pública.

En México, las Escuelas Normales son reconocidas como las instituciones responsables de la formación del magisterio; en este ámbito, han desempeñado un papel decisivo en la configuración social y cultural de la sociedad en vinculación con el Estado educador. La autora enfatiza también que la Normal superior nace, en el seno de la Universidad Nacional, como expresión de un proyecto político-cultural que integra las aspiraciones del Porfiriato en materia educativa. Sin embargo, el auge de la Escuela Normal Superior Universitaria se ve interrumpido en 1934, cuando la Secretaría de Educación Pública inicia la recuperación de las atribuciones que había concedido a la universidad en materia de formación de los profesores que de ella dependían, cerrándose con esto una etapa importante.

Arnaut (1998: 159) plantea, por ejemplo, que desde los sesenta las escuelas normales superiores tuvieron un desarrollo muy errático, cuyo resultado fue una gran diversidad en la organización, los planes y los programas de estudio, así como una extremada flexibilidad académica. Sobre este mismo tema, señala que una de las primeras medidas adoptadas por la Secretaría de Educación Pública fue la creación del Consejo Nacional de Enseñanza Normal, que formalmente se encargaría del estudio y diseño de las propuestas sobre los distintos aspectos relacionados con el sistema de formación de profesores. Agrega que en materia de formación de docentes una de las acciones más importantes fue la fundación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en 1978, estructurada por dos sistemas: uno escolarizado y otro a distancia. Al primero, podrían ingresar los egresados de las Escuelas Normales y del bachillerato general y, al segundo, los maestros en servicio.

Ducoing y Serrano (1996: 90) señalan que las dos instituciones más importantes del país en materia de formación de docentes son la Escuela Normal y la Universidad Pedagógica Nacional, y que ambas formalizaron la investigación, en sus respectivos planes de estudio (1984 y 1985, respectivamente), convirtiéndola en un eje articulador de su propio currículo o en un contenido de enseñanza específico, con la intención de formar al docente “integralmente” desde esa doble dimensión: la docencia y la investigación. En este mismo trabajo, plantean que a lo largo de la historia del normalismo mexicano y del normalismo en general en todo el mundo, se ha priorizado la formación pedagógica por encima del saber disciplinar. La preocupación por el saber hacer didáctico se mantiene independientemente del acervo cultural de los estudiantes que ingresan en la Escuela Normal; contrariamente, el sector universitario ha subestimado la preocupación didáctica y renovado el manejo de las disciplinas como objeto de enseñanza.

Lo que nos interesa enfatizar aquí es que la enseñanza normal nace y se desarrolla como una institución de Estado y su tarea principal es la formación de maestros para la instrucción primaria. En este sentido, la tarea de los normalistas consistía en llevar a cabo en el país la formación básica, de acuerdo con los programas de

educación obligatoria establecidos por el Estado. Por otra parte, la universidad, junto con las escuelas que imparten la enseñanza superior, se orienta hacia la formación de profesionales e investigadores con cierta autonomía gubernamental. Estos aspectos son importantes, ya que establecen diferencias fundamentales que determinan los procesos de formación e institucionalización tanto del saber pedagógico como del educativo. Consideramos importantes estos antecedentes para el análisis sobre el impacto de los procesos que implicó la reforma curricular de 1997, eje central de este trabajo.

La reforma educativa de la década de los noventa, en México, se gesta en el marco de un movimiento de reforma en América Latina y el Caribe en el que se plantean de manera general algunas premisas y, en cada país, se le denomina, aborda y especifica de manera diferenciada (Torres, 2000). Este mismo autor identifica las siguientes premisas que orientaron las reformas educativas en la región:

- Una educación para “adecuarse a los cambios” y responder a las necesidades de la sociedad del conocimiento, en la que se ve en la educación la posibilidad de producir trabajadores calificados, en función de requerimientos empresariales, flexibles y polivalentes.
- *Calidad y equidad* como ejes de la política y la reforma educativa. La calidad constituyó la columna vertebral de la reforma. Sin un análisis conceptual y operativo, la noción de *calidad* que se plasmó en las políticas se asoció con *eficiencia* y con *rendimiento escolar*. *La equidad se concibió* no sólo como problema de acceso, sino de acceso a una educación de calidad, ofreciendo una *oferta diferenciada*, no homogénea para todos, y programas compensatorios para sectores vulnerables y “en riesgo”.
- Definición de políticas que privilegien un análisis económico. La reducción de costos y la relación costo-beneficio pasaron a ser criterios para la toma de decisiones.
- Aumento de la presencia financiera y técnica de los organismos internacionales en la política educativa a través de préstamos y de asesoría técnica para el diagnóstico, diseño y ejecución de las políticas.

- Participación del sector privado (con y sin fines de lucro) en el sector educativo tanto en las decisiones como en la ejecución de las políticas.
- Mayor presencia de los padres de familia y la comunidad en la institución escolar (“participación comunitaria”, “gestión comunitaria”, “autogestión escolar”).
- Incremento en la diversificación y jerarquización de los agentes educativos dentro y fuera de la institución escolar.

Las reformas emanadas desde “arriba” mediante regulaciones, decretos, propuestas de nuevos planes y programas de estudio, entre otros mecanismos, no dialogan con los diversos actores para su implantación:

independientemente de las denominaciones que éstas adoptan en los distintos países (*mejoramiento, transformación, modernización*, etc.). De hecho, varios países evitaron en los últimos años hablar de *reforma*, dadas las asociaciones tradicionales de este término. En México, se prefirió hablar de *modernización*. En Argentina, se optó por *transformación*, para referirse a un cambio profundo, no superficial (Torres, 2000 11).

El proyecto de modernización educativa en México inició a finales de la década de los ochenta y se materializó en el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, durante el sexenio de Salinas de Gortari. Dicho programa señala los principales retos por afrontar, como la descentralización educativa, el rezago, el crecimiento demográfico, las migraciones del campo a las ciudades, la vinculación del ámbito educativo con el productivo, los avances científicos y tecnológicos, y la inversión educativa. La formación de los docentes de educación básica ocupa un lugar importante en dicho programa y la revisión de los planes y programas de la Escuela Normal constituyó una tarea prioritaria.

Posteriormente, en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, se señaló la necesidad de dar prioridad a la consolidación de las Escuelas Normales y de mejorar su funcionamiento. Con base en

ello, se formuló la propuesta del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN), desde una perspectiva integral que considera todos los aspectos centrales de la actividad de las instituciones normalistas.

PROGRAMA DE MODERNIZACIÓN EDUCATIVA 1989-1994

La década de los setenta constituye una etapa importante para el sector educativo, ya que prácticamente en todos sus niveles y modalidades se definen metas y acciones concretas retomadas por las denominadas reformas educativas. Para el caso que nos ocupa, existe un antecedente importante que constituye un parteaguas dentro de las propuestas de formación de las Escuelas Normales. Nos referimos a las particularidades establecidas por la Ley de Educación de 1974, la cual promovía, por un lado, un cambio en los métodos de enseñanza destinado a desplazar el método memorístico; por otro, de investigación, orientado a preparar a los niños para un proceso permanente de aprendizaje, a través del entrenamiento para inquirir e investigar, procesar información y responder a problemas. Esto, junto con la propuesta de la enseñanza por áreas, significó un cambio importante frente a las concepciones y prácticas pedagógicas tradicionales.¹

Es, sin embargo, hasta 1992 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, en adelante), que se define una agenda educativa que plantea como objetivos: a) mejorar la calidad del sistema educativo; b) elevar la escolaridad de la población; c) descentralizar la educación, y d) fortalecer la participación de la sociedad en el quehacer educativo. Se asumen como los responsables de este acuerdo el gobierno federal, los gobiernos

1 En el sexenio de 1970-1976, se crea dentro de la Secretaría de Educación Pública (SEP) la Subsecretaría de Planeación y Coordinación Educativa (SPCE), con el propósito de apoyar los planes de trabajo orientados a solucionar a mediano y largo plazos los requerimientos que plantea la demanda social de educación en todos sus niveles. Para este esfuerzo, la SEP recogió las aportaciones aprobadas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en 1977, las cuales estaban dirigidas a la elaboración de un Plan Nacional de Educación, que incorpora principios, estrategias y políticas generales para precisar medios y realizar los fines de la educación superior.

estatales y el magisterio nacional, quienes se proponen como reto la transformación del sistema de educación básica –prescolar, primaria y secundaria. Ante este reto, el acuerdo enfatiza la importancia de capacitar y formar a los docentes de los ciclos de educación básica; aquí la educación normal asume una responsabilidad compartida.

A partir de este antecedente, el gobierno federal, en 1993, define un acuerdo político que establece las bases para descentralizar los servicios educativos, promover cambios en los planes y programas de estudio, y crear un sistema de estímulos salariales para los maestros. Todo lo anterior se concreta a partir de los ejes estratégicos establecidos en el denominado Plan de Modernización Educativa (1988-1994), delineado en la gestión salinista y del cual, para efectos de este análisis, se resaltan los siguientes aspectos:

- A partir de un diagnóstico referido al porcentaje de analfabetas mayores, adultos sin concluir la primaria y secundaria y de niños sin acceso a la escuela y alumnos desertores, se define como una prioridad establecer un programa de cobertura nacional para primaria.
- Se presentó como propuesta abandonar la enseñanza por áreas de estudio, “ciencias sociales”, “ciencias naturales”, y volver a las asignaturas; esto como parte de una exigencia detectada por parte del magisterio.
- Se propuso la actualización de contenidos y métodos de enseñanza, así como el mejoramiento de la formación de maestros.
- Se planteó la importancia de involucrar como actores participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje a los padres de familia para que junto con los docentes colaboren con una educación integral y comprometida con la solución de problemas nacionales.

Nos interesa enfatizar, por otra parte, que las implicaciones de estos procesos de reforma han impactado diferentes aspectos del magisterio. Anotamos algunos que nos parecen relevantes:

- El desplazamiento por parte del gobierno federal a los gobiernos estatales de la responsabilidad de encargarse de la dirección de

los establecimientos educativos en todas sus modalidades y tipos, que incluían los servicios de educación preescolar, primaria y secundaria, la educación normal (formación de maestros), la educación indígena y la educación especial; situación que implicó, de entrada, para los maestros, un nuevo estatus laboral: de ser empleados del gobierno federal, se convierten en empleados de los gobiernos estatales.

- La reestructuración de planes y programas de estudio para la educación preescolar, primaria, secundaria y Normal, así como el uso de material educativo y la elaboración de los libros de texto gratuitos para la educación primaria impactó de manera directa la práctica docente.
- Al elevar la educación normal al rango de educación superior, en 1984, lo cual derivó en la creación de la licenciatura, la cual requería como antecedente el bachillerato, se ejerció para los maestros una presión doble: para el magisterio en servicio, esto implicaba mayores niveles de profesionalización, y para los interesados en esta carrera, implicaba mayor inversión, en sus años de formación, y construía además un estigma entre los profesores normalistas formados antes y después de 1984.
- Aunque para algunos especialistas las licenciaturas en las escuelas normales constituyeron uno de los hitos modernizadores en la profesión docente, para otros, esto condujo a una desvaloración en la formación de profesores, la cual se expresaba en una confusión que cada vez generaba más dudas: ¿el docente tiene que priorizar la tarea de la enseñanza o la tarea de investigación?
- Si bien desde 1993 se delineaban los cambios curriculares de la educación primaria y de educación secundaria derivados del ANMEB, las iniciativas de cambio se incorporaban de manera desigual y con otros ritmos en los estados; todo esto derivado de las particularidades del sistema de formación y actualización del magisterio en cada estado.
- Otro punto fundamental de este acuerdo se refiere a la revaloración de la función magisterial; iniciativa que reconoce al maestro como protagonista de la llamada transformación educativa, y en este sentido es que se propone una revaloración de la función

magisterial, considerando seis aspectos: formación, actualización, salario profesional, vivienda, carrera magisterial y aprecio social por su trabajo. Dentro del ámbito educativo, el análisis se ha centrado en dos aspectos básicamente: a) formación docente, y b) carrera magisterial.

- El Programa de Carrera Magisterial se instaló como un mecanismo de promoción horizontal de los maestros que tenía como objetivo estimular el mejoramiento del desempeño y la formación del docente. Entre otros aspectos, intentaba responder al reclamo del magisterio sobre la pérdida del poder adquisitivo del salario. Este programa se hizo operativo a través de un sistema de estímulos que premiaba el rendimiento y la actualización magisterial. Entre los criterios de evaluación que incluyó este programa, resaltan: antigüedad, grado académico, actualización, preparación y desempeño profesional.

En función de lo anterior, nos interesa enfatizar que en el ámbito educativo la década de los ochenta representa un momento significativo en el marco de las reformas orientadas al mejoramiento del trabajo docente, sin descuidar los esfuerzos por elevar el nivel de escolarización de la población infantil (en cuanto a cobertura educativa), ampliación de la escolaridad obligatoria (prescolar, primaria y secundaria) e intentos por actualizar y flexibilizar las propuestas curriculares en todos los niveles educativos. En este contexto, uno de los pilares fundamentales está centrado en la formación permanente de los profesores, quienes a lo largo de su práctica profesional han acumulado una experiencia muy valiosa, que desde la apreciación de los docentes en servicio generalmente no es tomada en cuenta para la elaboración e implementación de las reformas educativas.

En términos formales, podemos plantear que fue entre el periodo de Salinas y el de Zedillo (1988-2000) que se delineó el proyecto denominado “modernizador” y que dentro del campo educativo implicó incluso una reforma al Artículo Tercero Constitucional, abriendo, por una parte, el tema de la libertad de enseñanza junto con la propuesta de integrar un ciclo de educación básica obligatoria de nueve grados y, por otra, la revisión de los libros de texto

gratuito. En el escenario político, el Programa de Modernización de la Educación intentaba producir avances concretos en los siguientes aspectos: a) obligatoriedad de la enseñanza secundaria; b) desarrollo de nuevos planes de estudio y libros de texto; c) promulgación de la Nueva Ley General de Educación (1993), y d) avanzar en el proyecto de descentralización educativa. Lo anterior implicaba, por supuesto, serias modificaciones en los procesos tanto de profesionalización como de institucionalización del ámbito docente.²

Nos interesa enfatizar que en cada uno de estos aspectos se han generado dificultades y debates importantes que aún en la actualidad siguen sin resolverse; en el caso del proceso de descentralización educativa, por ejemplo, se desencadenaron factores de carácter político-sindical que complicaron la concreción de este proceso, generando un clima de incertidumbre y negociación entre la SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).³ Por su parte, la propuesta de la obligatoriedad de la enseñanza secundaria continúa generando más dudas que posibilidades de cambio y no sólo por las particularidades de esta reforma, en sus distintas modalidades, sino también por las condiciones laborales de los maestros; la ineficiente infraestructura institucional y la falta de articulación entre los niveles de educación preescolar, primaria y el de secundaria.

Se hace necesario precisar que en sus orígenes las reformas educativas se han orientado por momentos hacia al exterior, expresadas

- 2 Para Vaillant y Rossel (2004: 3), por ejemplo, durante los años ochenta y noventa, casi todos los países latinoamericanos impulsaron transformaciones en el escenario educativo. En este contexto, las reformas educativas se caracterizaron por la introducción de cambios institucionales; por la adopción de sistemas de medición de calidad y evaluación de resultados del aprendizaje; por la revisión de contenidos curriculares; por los intentos por mejorar las capacidades de gestión y ofrecer incentivos a los maestros, todo esto a favor de un rendimiento interno del sistema educativo. Sin embargo, enfatizan, estos esfuerzos no han servido aún para mitigar las grandes desigualdades respecto a la distribución de oportunidades educativas y la mejora en las condiciones laborales del profesorado.
- 3 Es importante aclarar que la tensión entre el sindicato y las autoridades educativas se da a partir del empoderamiento que adquiere éste no sólo en el ámbito económico, sino también político, derivado de su crecimiento interno en agregados, así como de la influencia y posiciones políticas y administrativas que le han sido otorgadas en diferentes sexenios presidenciales.

en términos de igualdad de oportunidades para los diversos grupos sociales, en la adecuación de la economía en el mundo laboral o en nuevos proyectos culturales para una sociedad; en otros, hacia adentro, se ha orientado hacia los métodos didácticos o hacia el funcionamiento de las instituciones escolares. En ambos casos, se ha dejado de lado el reconocimiento de las resistencias, los tiempos, los medios y las estrategias de los actores.

A partir de las precisiones anteriores, se puede señalar que las políticas educativas modernizadoras no han sido debatidas por la base magisterial; las diversas negociaciones se han dado en el interior del Comité Ejecutivo Nacional del SNTE y con sus secciones.

Finalizamos este punto señalando que en México las reformas educativas han desencadenado diferentes políticas educativas, producto de una negociación con el sindicato y no con la sociedad en su conjunto; a pesar de las múltiples modificaciones legales, no constituyen una garantía del reconocimiento de las voluntades públicas ni existen evaluaciones concretas.

EL PAPEL DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES EN LAS REFORMAS. EL CASO DE MÉXICO

Hablar sobre políticas de financiamiento para el sector educativo remite necesariamente a identificar el papel de los organismos internacionales como promotores de la inversión en educación. Para algunos de ellos, definir políticas de financiamiento y asignar fondos a proyectos específicos, bajo ciertos criterios, es un asunto rentable en términos económicos. Parten del principio de que la educación es un derecho humano, en la lógica del mercado; este derecho se convierte en capital humano importante para contribuir al desarrollo económico y al incremento del ingreso de los grupos marginados y menos favorecidos. Desde esta perspectiva, los países que reportan grandes desigualdades sociales y económicas necesitan ayuda externa para contar con mejores posibilidades de desarrollo; este apoyo se traduce en inversión en educación, que se basa en parámetros internacionales que contribuyen a elevar la calidad de los

servicios educativos. Hay que recordar, sin embargo, que algunos organismos internacionales están más interesados en elaborar estadísticas y comparar los resultados obtenidos y no se detienen a analizar la información acerca de cómo se producen las desigualdades educativas y mucho menos las regulaciones del Estado.

Cabe señalar que no se pueden considerar como homogéneas las intencionalidades de los diferentes organismos internacionales, ni sus objetivos ni sus agendas, así como tampoco los mecanismos de cooperación financiera y técnica. Pueden caracterizarse de diferentes maneras, con visiones diferentes e incluso antagónicas entre sí, pueden ser bilaterales y multilaterales, regionales y mundiales, la banca internacional y las agencias del sistema de Naciones Unidas, organismos que otorgan préstamos y otros que otorgan donaciones.

En la década de los noventa, el Banco Mundial (BM) pretendía que los países en desarrollo le dieran prioridad a la educación básica, principalmente a la instrucción primaria, por ser considerada el nivel educativo que se orienta a la disminución de la pobreza, en vista de que, según este organismo, aumenta la productividad y la flexibilidad de la fuerza de trabajo, debido a la enseñanza que en ella se imparte: el manejo del lenguaje, las matemáticas y el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas, además de que agrupa la mayor parte de la población en los países en desarrollo (Zogaib *et al.*, 1997: 108).

En México, la política educativa de la década de los noventa incorporó el discurso de la calidad educativa y sus ejes estratégicos se delinearon con mayor precisión en el Programa para la Modernización Educativa (1989-1994) y en el ANMEB. Lo que nos interesa resaltar en este apartado es la concordancia, al menos en el discurso, entre el gobierno mexicano y los planteamientos de organismos como el Banco Mundial; en ambos, se explicita como desafío modernizar los sistemas educativos, definiendo como prioridad la educación primaria, con el propósito de incrementar la calidad educativa y aumentar la capacidad de los recursos humanos.

Para la política educativa, en el caso de México, una de las estrategias prioritarias para el cambio educativo se ha orientado al diseño de programas de mejoramiento del desempeño docente, con la

finalidad de formar y, en algunos casos, sólo capacitar al magisterio mexicano en el conocimiento de la estructura del plan de estudios de primaria y el desarrollo de habilidades pedagógicas. Esta prioridad llevaba implícita la necesidad de transformar tanto los contenidos como los materiales educativos. El reto para el magisterio implicaba entonces no sólo el diseño de programas de formación y actualización profesional, sino también elaborar programas de estímulos orientados a la revaloración de la función magisterial y el reforzamiento de la figura docente; temas que necesariamente obligaban también a instrumentar prácticas político-sindicales distintas y ajustadas al plan de modernización educativa.

PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN MÉXICO, 1997

La reforma de los planes de estudio para la formación de los profesores de educación básica constituye un componente del PTFAEN durante 1996 y 1997, en el marco de la política educativa sexenal, plasmada en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. Dicha reforma fue el resultado de las exigencias y demandas de los organismos internacionales (Organización de las Naciones Unidas (ONU), Organización de Estados Americanos (OEA), Fondo Monetario Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) y United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) con la finalidad de elevar la calidad educativa de los sistemas educativos en América Latina. En este sentido, la dinámica interna de la política educativa en México establecía como finalidad asegurar la calidad a través de la formación y la actualización del personal docente, los estudiantes, la infraestructura y, desde luego, los planes y programas de estudio.

Las reformas al plan de estudios para la formación de los profesores en México articulan tensiones y conflictos en la organización económica, demográfica, cultural y política del Estado. ¿Por qué es importante analizar la reforma curricular de 1997? Porque dicha reforma produce nuevas regulaciones sociales y porque la formación

de los docentes define y trasmite los límites permisibles de las prácticas pedagógicas a través de sancionar los estilos de razonamiento y de acción, los estilos de razonamiento en la enseñanza de las disciplinas, las categorías de definición, y porque las prácticas aceptadas en su formación legitiman intereses y acciones sociales particulares, y al mismo tiempo omiten otras posibilidades.

En cuanto a las políticas curriculares de la educación normal, la tentativa de producir consensos en torno a un currículo nacional guarda relación con un proyecto económico global; situación que se manifiesta en las orientaciones y en los principios reguladores. La tendencia del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, 1997 se orientaba hacia la incorporación de la diversidad regional, social, cultural y étnica del país (SEP, 2002: 25).

El cambio curricular de este plan de estudios pretendía fortalecer la formación para la enseñanza, lo que se expresaba principalmente por medio de varios aspectos:

- a) La incorporación de las asignaturas de contenidos y su enseñanza, y su abordaje de acuerdo con las características del desarrollo de los niños.
- b) El fortalecimiento y la reorientación del área de actividades de acercamiento a la práctica escolar para que el estudiante participara como aprendiz en los diferentes sucesos de la vida escolar e identificara sin calificar si las prácticas y estrategias observadas eran adecuadas para alcanzar los propósitos educativos.
- c) Se promovía el desarrollo de habilidades intelectuales y de los distintos rasgos del perfil de egreso en todas las asignaturas, porque se consideraban imprescindibles para el ejercicio docente, así como para continuar avanzando en la formación profesional.

En este plan de estudios, el perfil de egreso de los licenciados en educación se definió a partir de competencias, las cuales se agruparon en cinco grandes campos: a) habilidades intelectuales específicas, b) dominio de los contenidos de enseñanza, c) competencias

didácticas, d) identidad profesional y ética, y e) capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de los alumnos y del entorno de la escuela. Por otra parte, los contenidos se organizaron en asignaturas.

Entre los rasgos de la educación primaria, destacan los enfoques de la enseñanza del lenguaje y las matemáticas, los cuales otorgaron prioridad al uso de las capacidades en la comunicación y su aplicación creativa en la definición y solución de problemas. En cuanto a los contenidos de ciencias sociales, éstos fueron sustituidos a partir del tercer grado por contenidos de historia, geografía y educación cívica. En el campo de las ciencias naturales, se incluyó la educación para la salud y para la protección del medio ambiente y de los recursos naturales; de esta manera, se dio prioridad al desarrollo de las capacidades del niño, sus posibilidades de expresión y de aplicación creativa de lo que se aprende.

El plan de estudios está estructurado en ocho semestres, cada uno con una extensión estimada de 18 semanas, con cinco días laborales por semana y jornadas diarias que en promedio serán de seis horas. Cada hora-semana-semestre 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 (SEP, 2002: 52). El mapa curricular considera tres áreas de actividades de formación:

- a) Actividades 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.
- b) Actividades de acercamiento a la práctica escolar. Se desarrollan en los primeros seis semestres:

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 (SEP, 2002: 52).

- c) Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. Se desarrolla en los dos últimos semestres de la formación. Los estudiantes se responsabilizan de un grupo de educación primaria, con la asesoría continua de un maestro tutor y con el apoyo y seguimiento del personal docente de la Escuela Normal.

Se pretende que los estudiantes asistan a un seminario en la Escuela Normal, analicen y valoren sus experiencias, y planeen el trabajo del periodo subsiguiente. Estas actividades les permitirán acreditar su servicio social con el apoyo de una beca y elaborar su trabajo recepcional (SEP, 2002). En este plan, se afirma que:

El desarrollo y logro de los rasgos del perfil de egreso no son responsabilidad de un maestro o un grupo de maestros, tampoco de una asignatura específica. La cualidad de dichos rasgos es que al estar estrechamente relacionados entre sí y formar parte de las orientaciones didácticas de todos los programas de las asignaturas, sólo pueden lograrse plenamente con la acción coordinada y planeada de todos los maestros de la escuela normal y mediante todas las experiencias que vivan cotidianamente los estudiantes. Por ejemplo, la capacidad de valorar críticamente un texto o de buscar e interpretar información se desarrolla a partir de las actividades que los estudiantes realizan en prácticamente todas las asignaturas del plan de estudios (Czarny, 2003: 11).

La puesta en marcha del Plan 1997 implicaba, para muchos docentes de las Escuelas Normales, desaprender lo aprendido, en lo que se refiere a la modificación de sus concepciones y de sus prácticas cotidianas; entre otras razones, por el contraste con los planes de estudio anteriores en los que fueron formados.

En cuanto a las formas de organización y gestión para realizar las prácticas escolares, es importante señalar que el modelo de formación inicial en México privilegia la docencia reflexiva y la práctica en condiciones reales de trabajo. Desde el primer año, los estudiantes llevan a cabo periodos de observación y práctica docente en diversos contextos y en las escuelas primarias: por ejemplo, en

el seminario Observación y Práctica Docente (del primer al octavo semestres) se plantea que:

En distintos cursos, especialmente en aquellos que corresponden a la enseñanza de asignaturas de la educación primaria, la observación y la práctica en la escuela forman parte de las actividades para el aprendizaje de los temas previstos. Éstas se preparan y se analizan con la asesoría de los maestros de esas asignaturas. El plan de estudios establece, además, espacios curriculares específicos –de primero al octavo semestres– destinados a organizar, programar y conducir las observaciones y las prácticas en la escuela primaria, asegurando el acercamiento sistemático al trabajo en el aula, al ambiente y al entorno escolares (SEP, 2002: 52).

Dichos espacios proporcionan a los estudiantes una visión integral de la escuela, sustentada en cinco ejes de análisis:

- a) Las condiciones y la organización del trabajo en la escuela.
- b) Las estrategias de enseñanza de los maestros en el aula.
- c) La interacción y la participación de los alumnos en la clase y las escuelas.
- d) La circulación y el uso de los materiales y recursos educativos.
- e) Las relaciones de la escuela con la familia y la comunidad.

El acercamiento al trabajo docente en condiciones reales es continuo y gradual; se inicia en los primeros semestres a través de la observación asesorada en diferentes escuelas primarias, incluyendo su entorno; avanza con base en observaciones y en el desarrollo de actividades con un grupo escolar, dentro y fuera del aula; continúa con experiencias de enseñanza, por medio del diseño y aplicación de propuestas didácticas sobre contenidos específicos; culmina en el último año de educación normal, con el desempeño frente a un grupo durante un ciclo escolar (SEP, 2002).

Por otra parte, las observaciones y las prácticas escolares que se realizan en diferentes momentos tendrían que cumplir su función formativa cuando son objeto de análisis individual y colectivo, así

como de la reflexión informada de lo que ocurre en las aulas y en la escuela. El análisis es inseparable de esas actividades porque, justamente, otorga sentido a la estancia en las escuelas primarias como elemento indispensable en la formación de nuevos profesores.

Asimismo, los seminarios sobre Trabajo Docente I y II, y el Seminario de Análisis del Trabajo Docente correspondientes al séptimo y octavo semestres están organizados para que los estudiantes normalistas puedan responsabilizarse de un grupo de alumnos de educación primaria durante un ciclo escolar, con el propósito de que pongan en juego la formación adquirida en las condiciones y exigencias reales del trabajo docente, reconozcan esta experiencia como parte de su proceso formativo y fortalezcan su compromiso profesional.

El trabajo en la escuela se realiza bajo la tutoría de un profesor experimentado de educación primaria, cuya función es orientar las actividades del estudiante en el aula, transmitir su experiencia, hacer recomendaciones oportunas y señalar al estudiante aspectos que conviene reforzar o modificar para mejorar la calidad de su trabajo. La tutoría que los estudiantes reciben en la escuela primaria se complementa con la asesoría que tienen en la Escuela Normal, dentro del Seminario de Análisis del Trabajo Docente, que se desarrolla de manera paralela a su desempeño en la escuela, en tiempos establecidos por la Escuela Normal, respetando la asistencia y atención al grupo escolar a su cargo. En este seminario, los alumnos sistematizan su experiencia de trabajo y la comparten con sus compañeros, analizan su propio desempeño docente y elaboran su documento recepcional para obtener el título.

El desempeño de los estudiantes frente a grupo será valorado, tanto por el maestro tutor como por el profesor de normal responsable del seminario mencionado. En la elaboración de su documento recepcional, los estudiantes tendrán apoyo y asesoría puntual de otros maestros de la escuela normal, de acuerdo con el tema de su trabajo. Esta actividad se realizará con el apoyo de una beca y su cumplimiento acreditará el servicio social profesional (SEP, 2002: 69).

Consideramos importante analizar críticamente la propuesta de organización curricular del Plan 1997, a partir de las actividades de formación señaladas con anterioridad, escolarizadas, de acercamiento a la práctica escolar y de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo; en ésta, se identifican algunos rasgos de las orientaciones y tendencias curriculares que caracterizaron la década de los noventa, vinculadas con una orientación por competencias, con la práctica o con un modelo *in-service*, así como con la tendencia hacia la formación del profesional reflexivo y hacia programas tutoriales.

En el perfil del plan de estudios, se señalan las competencias que se pretende que el licenciado en Educación Primaria desarrolle a partir de la formación recibida. En la organización curricular, se puede advertir la búsqueda de una articulación entre las asignaturas y las competencias que se pretenden desarrollar por intermedio de la construcción de un antagonismo entre el currículo nuevo, que se desea proyectar, contra el currículo antiguo, que se intentaba superar. En este proceso, se presentan tensiones entre el currículo considerado de corte enciclopédico, con muchas informaciones innecesarias, centrado en el desarrollo de la memorización, incapaz de alcanzar lo que se espera en el mundo globalizado y en su acelerada transformación, y el currículo nuevo que se proyecta, centrado en un perfil por competencias, en el profesor reflexivo enfocado hacia la resolución de problemas.

Pareciera, de entrada, que en el planteamiento de competencias y de asignaturas subyace una contradicción. Taba (1974) señalaba que la organización a través de las asignaturas fomenta una visión parcializada de la realidad, enfatizando un contenido disciplinario y que la teoría de aprendizaje que sustenta esta propuesta se fundamenta en la teoría de la disciplina mental, aquí privilegia un aprendizaje memorístico y enciclopédico, a diferencia de lo que se intenta buscar a través de la educación basada en competencias, en donde se privilegia un aprendizaje situado y contextualizado.

Por otro lado, las dos líneas de formación referidas a las actividades de acercamiento a la práctica escolar y a la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo, las podemos ubicar en el marco

del modelo curricular con orientación hacia la práctica *in-service*, que se deriva de la necesidad de promover la capacidad de transferir el conocimiento del mundo del saber, la ciencia y la erudición al mundo del trabajo profesional; esta propuesta se caracteriza por establecer una relación entre el saber y el trabajo en la esfera del conocimiento de alto nivel y de las tareas cognoscitivas complejas. Se esperaría garantizar una confrontación sistemática entre las maneras de pensar y de resolver problemas dentro de las teorías académicas, por una parte y, por la otra, los modos profesionales de pensar y resolver problemas. Para lograr este objetivo, se proponen fases prácticas o internados en los planes de estudio, así como la participación de los profesionales en la enseñanza y en otras actividades académicas.

Vinculado con lo anterior, en la tendencia hacia la formación del profesional reflexivo de Schön (1992) es posible distinguir tres componentes diferentes que se incluyen en el término más amplio de pensamiento práctico: a) conocimiento en la acción, b) reflexión en la acción, y c) reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. De acuerdo con este modelo, los estudiantes aprenden principalmente a través de la acción con la ayuda de un tutor; su *practicum** es reflexivo en dos sentidos: se pretende ayudar a los estudiantes a ser capaces de algún tipo de reflexión en la acción y, cuando las cosas funcionan así, ello implica un diálogo entre el tutor y el alumno que adopta la forma de una reflexión recíproca.

Ligado con la anterior se identifica la tendencia hacia programas tutoriales. El rol del profesor de educación superior se ha de transformar de trasmisor del conocimiento al de tutor o asesor del alumno, a fin de que éste alcance una formación que lo prepare para un desenvolvimiento acorde con su proyecto de vida. En este sentido, la tutoría como modalidad de la práctica docente no supe la docencia frente a grupo, sino que la complementa y la enriquece; asimismo, puede ser vista como un instrumento de cambio que podría reforzar los programas de apoyo integral a los estudiantes en el

* Constituye un periodo de formación que los estudiantes pasan fuera de la universidad, trabajando con profesionales de su sector en escenarios reales.

campo académico, cultural y de desarrollo humano, en la búsqueda del ideal de la atención individualizada de aquéllos en su proceso formativo. No existe una única acepción acerca del concepto de tutoría pero, en general, se aceptan estos principios. La acción tutorial como propuesta para la formación de profesionales implica el reconocimiento de diversos escenarios y el desarrollo de un plan de intervención organizado y sistematizado, que le permita al alumno una visión realista y exitosa de sus funciones (Barrón e Ysunza, 2003).

LA FORMACIÓN PROFESIONAL A TRAVÉS DEL *PRACTICUM*

Los programas de prácticas representan un periodo de inmersión en la socialización profesional, constituyen un proceso de vinculación entre la institución formativa y la institución escolar, cuya ubicación estratégica entre la formación inicial y la formación continua otorga una visión sobre el sentido de la escuela, así como sobre el sentido de la vida profesional.

Se le reconoce también una función “globalizadora” en cuanto debe considerar la totalidad del contenido teórico adquirido durante la carrera dirigiendo las prácticas desde un enfoque multidisciplinar. Tal contenido se aplicará a desarrollar en los futuros profesionales las funciones que para aquéllos se reclaman en los diferentes ámbitos profesionales, tradicionales o emergentes. Tales funciones suelen estar referidas a prevención, planificación, diseño, gestión, dirección, intervención, asesoramiento, orientación, evaluación, docencia e investigación (Molina *et al.*, 2004: 11).

Las ventajas que aporta el *practicum* en la formación de los estudiantes han sido destacadas por varios autores y requieren precisar cómo se está enseñando y aprendiendo, en relación con las enseñanzas teóricas y prácticas que se imparten en la institución escolar, y pueden constituir la clave que facilite a los estudiantes encontrar la íntima relación que existe entre la formación teórica y su aplicación en la práctica profesional.

Sin embargo, nos interesa señalar que las acciones establecidas en el plan de estudios revisten una gran complejidad, debido a que existen diferentes maneras de concebir la relación teoría-práctica, las formas de organización y gestión para realizar las prácticas escolares y el papel de los formadores en este proceso. Con relación a la teoría y la práctica, podemos diferenciar tres planteamientos fundamentales al respecto:

Privilegiar la práctica sobre la teoría. Se considera la inoperancia de la teoría para responder a las necesidades de la práctica, se prescinde de orientaciones teóricas o relativas al conocimiento pedagógico y se privilegian pautas procedentes de la tradición y la experiencia. Resulta coherente con estos planteamientos un modelo de prácticas reproductivas y acríticas.

Privilegiar la teoría sobre la práctica. Se caracteriza por la aplicación de la teoría a través de diversos procedimientos sin una reflexión crítica sobre la práctica docente y el contexto donde se desarrolla. Se hace un reduccionismo de la realidad y se ignora la riqueza y singularidad de la vida en las aulas.

Interacción teoría-práctica. Cuando se acepta la relatividad de toda teoría y la revalorización de la práctica como fuente de conocimiento, hay que reconocer el enriquecimiento recíproco, evitando diferencias de estatus. La teoría se contrasta y matiza en la práctica, y la práctica es orientada, comprendida y resignificada a la luz de la teoría.

Las prácticas coherentes con estos planteamientos son prácticas reflexivas, vistas como un proceso de investigación y experimentación más que como un proceso de aplicación. Un proceso de investigación en la acción. Desde esta mirada, la escuela y el aula se contemplan no como modelos a imitar, sino como laboratorios sociales para el estudio, donde el estudiante experimenta los distintos aspectos y funciones del trabajo docente y es, a la vez, consumidor y productor de conocimiento pedagógico (Mérida, 2007).

Autores como Dewey (1989), Schwab (1983), Fenstermacher y Richardson (1993), Schön (1992), Zabalza (1998) han trabajado

sobre el enfoque práctico de la formación. Dewey introdujo el principio pedagógico de aprender mediante la acción y la propuesta de formar profesionales reflexivos que integren las capacidades de búsqueda e investigación con actitudes de apertura mental, honestidad y responsabilidad. Schwab (1983), por su parte, plantea que la enseñanza requiere un discurso práctico que sirva para pensar cómo actuar y la forma de desarrollar los valores éticos. Su propuesta está más orientada a tratar de acomodar el conocimiento teórico (externo y descontextualizado) a los problemas educativos y curriculares. Schön (1992) analiza las características del “pensamiento práctico” del profesional; es decir, el tipo de conocimiento que el profesorado activa cuando se enfrenta a los problemas complejos de la práctica.

Desde un enfoque crítico, los profesores han de analizar el sentido político, cultural y económico que cumple la escuela y los condicionamientos sociopolíticos en los que vive. Se privilegia el realizar preguntas no sólo por el cómo hacer las cosas, sino sobre qué debería ser una enseñanza valiosa y por qué. La teoría se contrasta y revisa en la práctica y la práctica es orientada, comprendida y resignificada a la luz de la teoría. Las prácticas concebidas desde esta perspectiva son prácticas reflexivas, como un proceso de investigación y experimentación más que como un proceso de aplicación. Desde esta perspectiva, la escuela y el aula se contemplan no como modelos por imitar, sino como laboratorios sociales para el estudio, donde el estudiante experimenta los distintos aspectos y funciones del trabajo docente y es, a la vez, consumidor y productor de conocimiento pedagógico (Mérida, 2007).

La organización de las prácticas de los estudiantes implica analizar la utilización y aplicación de los contenidos estudiados para el tratamiento de situaciones prácticas y el aprendizaje de estrategias de integración y transferencia del conocimiento, así como potenciar la reconceptualización de la teoría en función de las demandas prácticas, valorando la pertinencia de la misma y sus posibilidades reales para guiar la acción; asimismo, un trabajo de reflexión individual y grupal acerca de las situaciones reales en las que se inserta su trabajo, recuperando las herramientas teóricas disponibles.

Reconocer lo que realmente hacen los profesores cuando enfrentan la complejidad de la vida cotidiana de su práctica y cómo actúan ante las situaciones inciertas y desconocidas, cómo elaboran y modifican rutinas, experimentan hipótesis de trabajo, utilizan técnicas, instrumentos y materiales conocidos, y cómo recrean estrategias e inventan procedimientos, tareas y recursos, supone necesariamente un ejercicio reflexivo sobre la práctica (Pérez Gómez, 1992).

La reflexión puede considerarse como el primer espacio de confrontación empírica de los esquemas teóricos y de las creencias implícitas con los que el docente se enfrenta a la realidad problemática: “No sólo se aprenden y construyen nuevas teorías, esquemas y conceptos, sino que, lo que es más importante a nuestro entender, se aprende también el mismo proceso dialéctico de aprendizaje en ‘conversación abierta con la situación práctica’” (Pérez Gómez, 1992: 419).

El papel de los formadores en este proceso

En este contexto, cabría preguntarse cuál es el papel de los formadores. Como ya se mencionó anteriormente:

El trabajo en la escuela se realiza bajo la tutoría de un profesor experimentado de educación primaria, cuya función es orientar las actividades del estudiante en el aula, transmitir su experiencia, hacer recomendaciones oportunas y señalar al estudiante aspectos que conviene reforzar o modificar para mejorar la calidad de su trabajo. La tutoría que los estudiantes reciben en la escuela primaria se complementa con la asesoría que tienen en la escuela normal (SEP, 2002: 52).

Por lo tanto, se identifican dos figuras clave en este proceso, el profesor de la Escuela Normal (asesor) y el profesor de la escuela primaria (tutor) frente a grupo, lo que apunta a una problemática mayor por la falta de articulación entre la escuela primaria como laboratorio de experimentación didáctica y la planeación y organización del trabajo que desarrollará el estudiante de la Escuela Normal. ¿Por medio de qué estrategias se recupera el trabajo del

practicante para su reflexión y análisis?; ¿cómo se asegura académicamente el aprendizaje del estudiante en un escenario real, cómo se evalúa y retroalimenta? Nos planteamos, igualmente, acerca del compromiso de la institución formadora de docentes de educación básica y del profesor (asesor) para: a) la organización de espacios de aprendizaje que posibiliten ambientes para que los alumnos desarrollen un aprendizaje autónomo y significativo en escenarios reales de trabajo. La riqueza del ambiente dependerá en gran medida de las acciones concretas que desarrollará el estudiante; b) la preparación de los contextos de aprendizaje, las actividades y las interacciones entre los estudiantes para conformar un espacio rico de conocimiento compartido, debido a que los procesos de interpretación e intervención de los sujetos no residen sólo en cada individuo, sino en la riqueza cultural y/o profesional que hay en el contexto; c) articular recursos y situaciones, los primeros referidos a los conocimientos, a las habilidades para la acción (saber actuar) y a las habilidades para la vida (habilidades sociales) que el estudiante moviliza en el momento de resolver una situación compleja o problemática referida a un conjunto de informaciones contextualizadas que han de ser interpretadas con la finalidad de llevar a cabo tareas específicas orientadas a la solución de problemas (Le Boterf, 2000; Roegiers, 2007).

CONCLUSIONES

Los procesos de reforma relacionados con el ámbito de la educación básica, en nuestro país, tienden a fortalecer y profesionalizar el ejercicio profesional de los docentes; es en este sentido que se proponen e instrumentalizan programas institucionales, a partir de los cuales se definen políticas de evaluación y certificación que impactan de manera directa el mercado ocupacional de este sector. Éste es un tema que, por otra parte, se relaciona con el problema de los salarios y su relación con el estatus de esta profesión, con el prestigio y el reconocimiento social, la competencia laboral y el ascenso económico.

Ante la pregunta, ¿cuál ha sido el impacto de las reformas en las prácticas escolares?, podemos señalar que los proyectos de reforma no cambian los mecanismos y procesos del funcionamiento escolar *per se*; no basta con introducir cambios institucionales ni intentos por mejorar las capacidades de gestión ni con adoptar sistemas de medición de calidad y evaluación de los resultados del aprendizaje ni la implementación de nuevos contenidos curriculares ni la instrumentación de programas de incentivos a los docentes. Al parecer, todas estas medidas hasta el momento han fracasado, por lo menos en nuestro país; falta mucho para mejorar la equidad, la calidad de la enseñanza y en general elevar el rendimiento interno del sistema educativo.

Sin embargo, el reto no es sólo para los docentes; la dimensión de este problema no puede reducirse a las condiciones del gremio magisterial o al impacto de un ejercicio profesional, existen otros factores que hay que tomar también en cuenta: a) lo referente a las características de las carreras docentes y su relación con el mercado de trabajo; b) los salarios, junto con la estructura de remuneración e incentivos y políticas de jubilación; c) el tema del cambio generacional, las formas de organización del trabajo docente y el ejercicio profesional, y d) los procesos de confrontación entre los sindicatos y las autoridades educativas, que por lo general implican graves conflictos entre sindicatos y gobiernos.

En términos generales, podemos señalar que todos estos problemas están presentes en los procesos de reforma. Sin embargo, el discurso oficial lo reduce a un solo supuesto: la posibilidad de elevar la calidad de la educación se da si se eleva también la calidad de la formación docente; supuesto que queda rebasado por lo que se genera a partir de cualquier intento de reforma. En este sentido, coincidimos con Díaz Barriga e Inclán cuando plantean que:

Mientras no se busque otra forma de elaborar las reformas, en las que se construya un mecanismo donde los docentes participen de otra forma en la formulación de los diagnósticos de la educación, y en ese contexto construyan paulatinamente algunos elementos de la reforma, éstas formarán sólo parte de la estrategia de un grupo de especialistas y políticos de la educación (2001: 15).

En nuestro país, las reformas relacionadas con el ámbito educativo siempre generan expectativas de cambio y progreso. Sin embargo, en el escenario de las prácticas escolares éstas son vistas como acciones de gobierno en donde los docentes siempre quedan al margen. Al respecto, Díaz Barriga e Inclán (2001: 3) plantean que:

No sólo se deja a los docentes fuera de la concepción de las mismas reformas, sino que los estados nacionales enfrentan con poco éxito la tarea de bajar la reforma, por dos razones principales: la cantidad de docentes en cada país y porque, en su mayoría, los docentes ignoran o contradicen los contenidos de la misma.

En este contexto, nos interesa enfatizar, sin embargo, que mientras los procesos de reforma han diseñado, propuesto e instrumentado formas de gestión y contenidos particulares referidos a las condiciones de trabajo del sector docente, éste configura sus prácticas profesionales a partir de sus tradiciones, costumbres (*ethos*), expectativas, experiencias, dudas y valoraciones, que dimensiona en su esfera individual (proceso biográfico), y también en función de las condiciones institucionales y laborales que determinan su contexto de trabajo, junto con las demandas y expectativas sociales relacionadas con esta profesión.

Por otra parte, y a manera de cierre, quisiéramos subrayar que la experiencia profesional de los docentes alude a un saber hacer, apoyado en conocimientos disciplinarios, curriculares y técnicos que, junto con elementos relativos a su historia personal y profesional, su situación socioprofesional, su trabajo diario en la escuela y el aula, su origen familiar, sus antecedentes escolares y culturales, constituyen aspectos centrales dentro del proceso de construcción de su identidad profesional. El saber del profesorado es plural y temporal, se adquiere en el contexto de una historia de vida y de una carrera y trayectoria profesional que, a través del tiempo, se convierte en saberes (saberes de la experiencia) que se incorporan a su práctica docente. Sólo en este contexto temático es posible pensar en el impacto de las reformas en el marco de los procesos y las prácticas escolares y educativas.

Los docentes perciben falta de continuidad en las propuestas de reforma, lo cual genera para la práctica docente un referente de tensión frente a lo establecido por los planes anteriores no sólo en cuanto a las condiciones institucionales y curriculares de carácter formal, sino también en lo que refiere a su identidad y ejercicio profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre Lora, María Esther (2001), *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*, México, FCE.
- Arnaut, Alberto (1998), *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*, 2ª edición, México, CIDE.
- (1998a), *La federación educativa en México 1889-1994*, México (Biblioteca del Maestro).
- Barrón, Concepción y Marisa Ysunza (2003), “Currículo y formación profesional”, en Ángel Díaz Barriga *et al.*, *La investigación curricular en México*, México, Comie/SEP/CESU-UNAM, pp. 125-164.
- Camacho Sandoval, Sebastián (2001), “Hacia una evaluación de la modernización educativa. Desarrollo y resultados del ANMEB”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm 13, México, Comie, septiembre-diciembre, en <<http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00320&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v06/n013/pdf/rmie/v06/n013/scB02n01es.pdf>>, consultado el 11 de marzo de 2009.
- Czarny, Gabriela (2003), *Las Escuelas Normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios México*, México, SEP.
- Dewey, John (1989), *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, España, Paidós.
- Diario Oficial de la Federación* (DOF), “Ley Federal de Educación 1993”, promulgada el 29 de abril de 1993, México.
- Díaz Barriga, Ángel y Catalina Inclán Espinosa (2001), “Significados de las reformas educativas”, en *El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*, Organización de los Estados

- Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Madrid, en <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/educacion/estrado/barriga.doc>>, consultado el 11 de marzo de 2009.
- Ducoing Watty, Patricia (2004), “Origen de la escuela normal superior en México”, en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 6, Colombia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, pp. 39-56, en <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/869/86900604.pdf>>, consultado el 11 de febrero de 2009.
- Ducoing Watty, Patricia y José Antonio Serrano (1996), “La investigación de los maestros. Una aproximación a su estudio”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 1, enero-junio, pp. 88-106.
- Escudero, Juan Manuel (2006), “La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos”, en Juan Manuel Escudero y Alberto Luis Gómez (eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación*, Barcelona, Octaedro, pp. 17-50.
- Fenstermacher, Gary D. y Virginia Richardson (1993), “The Elicitation and Reconstruction of Practical Arguments in Teaching”, en *Journal of Curriculum Studies*, pp. 101-104.
- Gimeno Sacristán, José *et al.* (2008), *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata.
- Juárez Rodríguez, Julia Adriana (s/f), “La reforma educativa. Una conjugación entre sujeto y proyecto”, en *Revista Educar, Guadalajara, Jalisco*, en <<http://www.google.com.mx/search?hl=es&q=La+reforma+educativa.+Una+conjugaci%C3%B3n+entre+sujeto+y+proyecto%2BJulia+Adriana+Ju%C3%A1rez+Rodr%C3%ADguez&meta=>>>, consultado el 11 de febrero de 2009.
- Le Boterf, Guy (2000), *Ingeniería de las competencias*, Barcelona, Gestión 2000/EPISE.
- Martínez Rizo, Felipe (2001), “Introducción. El estudio de la descentralización educativa”, México, ANUIES, noviembre, en <http://www.anui.es.mx/servicios/d_estrategicos/libros/lib65/1.html>, consultado el 11 de febrero de 2009.
- Mata Pérez, Ana María (2005), “Desafiar a la autoridad. Una forma de liderazgo dentro del salón de clases”, en *Revista Certidumbres e Incertidumbres*, núm. 111, agosto, en <<http://www.correodelmaestro>>.

- com/anteriores/2005/agosto/incert111.htm>, consultado el 11 de febrero de 2009
- Maya Alfaro, Olga Catalina y Ernesto Zenteno Ávila (s/f), “Las Escuelas Normales: espacios de tensión y controversia”, Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica (CAEIP), en <<http://www.caeip.org/docs/ventana-compartida/lasescuelasnormales.pdf>>, consultado el 11 de febrero de 2009.
- Mérida, Rosario (2007), “El *practicum* y la formación en competencias del Maestro de Educación Infantil en España”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 2/7, mayo, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) en <<http://www.rieoei.org/expe/1613Merida.pdf>>, consultado el 11 de febrero de 2009.
- Molina, Enriqueta (2004), “Formación práctica de los estudiantes de pedagogía en las universidades españolas Granada”, en *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 8, núm. 2, en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=5678_0204>, consultado el 3 de octubre de 2010.
- Molina, Enriqueta *et al.* (2004), “Formación práctica de los estudiantes de pedagogía en las universidades españolas”, en *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 8, núm. 2, pp. 1-24.
- Pérez Gómez, Ángel (1992), “La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas”, en José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, pp. 398-429.
- Pontón Ramos, Claudia Beatriz (2002), “Constitución conceptual de la Educación como objeto de estudio y su impacto en la formación de profesores de la educación”, en *Perfiles Educativos*, vol. XXIV, núms. 97-98, México, en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/132/132_09808.pdf>, consultado el 11 de marzo de 2009.
- Roegiers, Xavier (2007), *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*, San José de Costa Rica, Coordinación Educativa Centroamericana (colección IDER).
- Sandoval, Etelvina (2007), “La reforma que necesita la secundaria mexicana”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 32, México, Comie, enero-marzo, en, <<http://www.comie>

org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART32009&criterio=<http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v12/n032/pdf/N032J.pdf>>, consultado el 11 de febrero de 2009.

_____ (2006), “Para pensar la reforma a la secundaria: Presentación”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 31, México, Comie, octubre-diciembre, en, <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14003114.pdf>>, consultado el 11 de febrero de 2009.

_____ (2001), “Ser maestro de secundaria en México. Condiciones de trabajo y reformas educativas”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 25, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), enero-abril, en <<http://www.rieoei.org/rie25a04.htm>>, consultado el 11 de febrero de 2009.

Secretaría de Educación Pública (2002), *Plan de Plan de estudios 1997, Licenciatura en Educación Primaria, Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*, México.

Schön, Donald (1992), *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de profesiones*, Barcelona, Paidós.

Schwab, Joseph (1983), “Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum”, en José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez (comps.), *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, pp. 197-209.

Taba, Hilda (1974), *Elaboración del currículum: teoría y práctica*, México, Centro Regional de Ayuda Técnica.

Tejada, J. (2005), “El trabajo por competencias en el *practicum*: cómo organizarlo y cómo evaluarlo”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 2, en <<http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html>>, consultado el 3 de octubre de 2010.

Torres, Rosa María (2000), “Reformas educativas, docentes y organizaciones docentes en América Latina y el Caribe”, en *Los docentes protagonistas del cambio educativo*, Bogotá, CAB/Editorial Magisterio Nacional, en <http://www.fronesis.org/documentos/torres2000_reforma.pdf>, consultado el 3 de octubre de 2010.

Vaillant, Denise y Claudia Rosell (2004), “Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates”, núm. 3,

Montevideo, Grupo de Trabajo Desarrollo de la Profesión Docente-Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe-Universidad de ORT (GTD-preal-ORT), en <<http://preal.org/Busqueda.asp>>, consultado el 11 de marzo de 2009.

Zabalza, Miguel Ángel (1998), “El *practicum* en la formación de los maestros”, en María Victoria Sotomayor, Ana Rodríguez Marcos y Estefanía Sanz Lobo (coords.), *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*, Madrid, Narcea, pp. 169-202.

Zogaib, Elena *et al.* (1997), *Los actores sociales de la educación: los sentidos del cambio (1988-1994)*, México, Plaza y Valdés.

LA PRÁCTICA DOCENTE REFLEXIVA EN LAS ESCUELAS NORMALES

*María Eugenia Reyes Jaramillo**

INTRODUCCIÓN

La revisión de la docencia reflexiva, como referente teórico en escenarios formativos de profesores, es un planteamiento vigente y coyuntural propuesto para la transformación de la práctica docente; emplea, como recurso fundamental, la indagación reflexiva de la propia práctica. Dicha perspectiva fue una respuesta contestataria a los planteamientos curriculares de formación de docentes influidos por tendencias utilitaristas y pragmáticas que impulsaron la racionalidad tecnológica de los años setenta.

A partir de los años ochenta, en Estados Unidos, se generaron discursos crítico-reflexivos que permitieron la proliferación de proyectos y propuestas educativas de reforma, haciendo converger planteamientos renovadores de la sociología, la antropología y la psicología educativas, lo que dio pauta a otras maneras de entender la formación docente y, sobre todo, las finalidades de las interacciones educativas en escenarios escolares. En los años noventa, se desataron en México fuertes críticas a las concepciones tradicionalistas de la didáctica, lo que agregó perspectivas analíticas renovadoras que insistieron en incorporar el constructivismo como planteamiento epistemológico en la construcción del conocimiento, con sus respectivas implicaciones en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En esa década, se sugirieron propuestas de profesionalización de docentes que incluyeron

* Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad La Salle.

demandas como el dominio disciplinar, la didáctica crítica y el análisis y la reflexión de la práctica docente, con lo cual se pretendió asegurar el reconocimiento de sesgos y limitaciones en las acciones docentes y evitar el reforzamiento de actitudes ingenuas, autocomplacientes, que legitimaban, sin testimonio, acontecimientos de difícil comprensión (Feirman-Nemser y Buchman, cit. en Rosas Carrasco, 2003: 56-57). En esta época, la noción de docencia reflexiva se entendió como perspectiva teórica orientada hacia un nuevo orden social en la formación de profesionales de la educación y como acción o ejercicio intelectual reflexivo-investigativo para la construcción de modelos didácticos personales, dinámicos y contextualizados que permitieran a los docentes transitar de comprensiones simples a complejas sobre el fenómeno educativo (Ballenilla, 1995: 59).

Es fundamental que profesores, formadores y estudiantes normalistas, en Escuelas Normales, reconozcan los debates y perspectivas en torno al paradigma de docencia reflexiva, considerando que esta relación no es una simple adjetivación, sino que involucra constituir la práctica docente como objeto de estudio en la intención de indagarla para configurar nuevos códigos de entender los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y nuevas formas de acceder a la profesionalización de docentes desde un rol distinto para las funciones académicas. Entender la práctica docente como objeto de estudio sugiere el examen atento y cuidadoso de las formas de dotar de intención a lo educativo, la manera de instrumentar la intervención educativa y el papel del docente como sujeto social frente al conocimiento de la realidad sobre la enseñanza. Así, la docencia reflexiva recupera las nuevas formas de comunicación didáctica, que incluyen tanto procesos metacognitivos de los sujetos que enseñan y los que aprenden como la búsqueda de justificaciones políticas y grados de prescriptividad de propuestas pedagógicas en los proyectos educativos y prácticas institucionales profesionales (Villar, 1999: 13).

En este trabajo se analiza, en primer lugar, la postura de la docencia reflexiva a la luz de tres caracterizadores:

1. Una práctica docente crítica como planteamiento que atribuye vigilancia a los pensamientos y acciones de los futuros docentes

con intencionalidad educativa y orientación hacia una transformación y emancipación cultural, personal y social de los ciudadanos a través de la enseñanza. Se insiste en crear, mediante el proyecto formativo de docentes, responsabilidad para influir en la construcción de sociedades desde un orden social justo, democrático¹ e igualitario.

2. Una enseñanza reflexiva en cuanto propuesta epistemológico-metodológica que reconoce la realidad social como una creación histórica, relativa y contingente que se construye, que puede transformarse, reconstruirse o desarticularse y con ello admitir que enseñar implica siempre un continuo y permanente aprendizaje para el futuro docente.
3. Un aprendizaje de la docencia a través de la indagación-análisis-² reflexión sobre la intervención pedagógica como actitud de investigación de la práctica como objeto de estudio y posibilidad para comprender acciones, racionalidades, procesos, intenciones educativas y no educativas. Es la alternativa para develar significados sobre la práctica docente y resignificarla, apuntalada por un proceso riguroso de indagación.

La integración de tales caracterizadores sobre la docencia reflexiva aporta elementos para la comprensión de un nuevo modelo

- 1 La democracia no se identifica con un modelo de organización concreto de economía, de política o de cultura, sino con un esquema formal en permanente construcción de procedimientos para afrontar, mediante el diálogo, la información compartida, el debate y la decisión mayoritaria en los inevitables conflictos, desacuerdos y discrepancias que aparecen en la organización de los intercambios en el mundo de la vida (Pérez Gómez, 1998: 58). Savater (cit. en Pérez Gómez, 1998: 59) considera que un procedimiento democrático incluye pluralidad y tolerancia en contra de la imposición de una única forma de pensar y de ser donde subyacen principios y valores que definen un estilo de vida tolerante, respetuoso con la pluralidad y comprometido con la defensa de los derechos para garantizar la convivencia en la pluralidad, potenciar la libertad y el compromiso solidario y luchar por la igualdad. Requiere distinguir entre las personas y sus ideas, tener interés intelectual incluso por aquello con lo que se discrepe; esto implica una ruptura con el localismo cultural y el egocentrismo personal; requiere, también, intercambio comunicativo, especial sensibilidad a la igualdad de oportunidades y, finalmente, debate público como estrategia para provocar la reflexión plural en la saturación de informaciones.
- 2 “El análisis como proceso intelectual implica la diferenciación de tres distinciones: descripciones de interpretaciones, hipótesis de argumentos y evidencias de suposiciones” (Bazdresch, 2000: 58).

de docencia que abarca la complejidad del fenómeno educativo y busca, sostenidamente, la transformación³ de la práctica⁴ docente a la luz de formas críticas de pensamiento; un aprendizaje en la enseñanza y una actitud indagadora que pone bajo escrutinio toda intencionalidad y sentido construido en las acciones de futuros docentes.

En un segundo momento, se examinan las características de planes y programas de estudio de educación normal, cuyos planteamientos han pretendido constituir docentes capaces de reconocer la enseñanza como una labor social para aprender, en condiciones reales de trabajo, a partir de saberes⁵ teóricos y prácticos⁶ mediados por la observación y la reflexión que enfrente el ejercicio profesional futuro.

Finalmente, se da cuenta de algunas paradojas y dilemas reconocidos en la articulación y operación teórico-metodológica de la docencia reflexiva desde las propuestas que hacen los planes de estudio y los programas de las Escuelas Normales en su explicación discursiva. Se plantean algunas dificultades en la operación de la práctica docente que limitan la configuración de docentes reflexivos, donde los atributos deseables del perfil de egreso se han convertido en quiméricos, ante la falta de lógica y congruencia del proceso; hechos que, sin duda, demandan retos cercanos por superar ante el advenimiento de una futura reforma en las Escuelas Normales.

- 3 Transformar, recomponer o alterar la práctica significa modificar la racionalidad lógica de las acciones con el fin de construir una racionalidad pertinente hacia la educabilidad de las acciones. Se trata de pensar-seleccionar-hacer aquellas acciones congruentes con los propósitos educativos para el contexto y la situación específica de aprendizaje (Bazdresch, 2000: 96).
- 4 Se reconoce que la práctica docente desde el planteamiento que hace la SEP (2002a) en el documento "Las actividades de observación y práctica en la escuela primaria de la Licenciatura en Educación Primaria, México", está establecida como una serie de experiencias que introducen al alumno a los escenarios reales del ejercicio profesional para aprender de su enseñanza.
- 5 Para la noción de saber, empleamos los planteamientos de Beillerot (1998: 94), quien lo define como aquello que para un sujeto es adquirido, construido y elaborado por el estudio y la experiencia. El saber se actualiza en situaciones prácticas.
- 6 Para Beillerot (1998: 94-95), los saberes prácticos, como saberes salidos de la acción, se generan desde el momento en que la práctica es pensada desde una realidad práctica; es decir, a partir del momento en que se piensa, se sistematiza y se entra en un alcance teórico.

LA DOCENCIA REFLEXIVA Y UNA PRÁCTICA DOCENTE CRÍTICA, PRIMER EJE CARACTERIZADOR

La práctica docente crítica propone una dimensión de cualidad sobre una acción. La integración de ambos conceptos antepone relaciones que hay que descifrar e integrar. En opinión de Fierro, Fortoul y Rosas (1999: 20-21), la práctica docente puede entenderse como praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, demarquen la función del maestro.

Las relaciones que las autoras incluyen para este tipo de práctica son las siguientes: implica vinculación entre personas; maestros y alumnos se relacionan con un saber colectivo culturalmente organizado a través de una intervención sistemática; la función del maestro es contextualizada y relaciona procesos económicos, políticos y culturales más amplios en la marcha de la sociedad; es perfectible desde la formación permanente; es una condición laboral que se negocia, en sus condiciones, con un sindicato; lleva implícita una relación hacia la formación de personas en función de un determinado tipo de ser humano con propósitos específicos, para construir un modelo de sociedad.

Por otro lado, la noción de crítica, conectada con la práctica, se propone como una forma de pensamiento o razonamiento para interpretar la realidad social construida; es decir, como “capacidad para relativizar las informaciones y soluciones, la exigencia de pruebas que justifiquen una afirmación y la concepción de ciencia como cuerpo organizado de conocimientos que se encuentran en continua reelaboración” (Villar Angulo, 1999: 26). El pensamiento crítico es considerado como “una serie de operaciones mentales discretas que se usan para reconocer el valor o precisión de algo, al tiempo que una serie de disposiciones que guían su uso y ejecución” (Beyer, 1988: 26-30). Este tipo de pensamiento se insertó, desde la década de los ochenta, en la formación de docentes estadounidenses, como un modo de razonamiento sobre el fenómeno educativo y sus

repercusiones sociales, haciendo hincapié en que la preparación de los docentes debía permitirles reflexionar⁷ sobre los orígenes, propósitos y consecuencias de sus acciones, así como sobre los condicionamientos, estímulos, materiales ideológicos planteados en el aula, la escuela y los contextos sociales en los cuales trabajaban (Liston y Zeichner, 1993: 57). En este sentido, una práctica docente crítica, para instituciones formadoras de docentes, necesita recuperar propuestas sociológico-reconstruccionistas sociales que la distingan con una racionalidad reflexiva y emancipadora totalmente opuesta a modelos de racionalidad técnica, académica o práctica (Sacristán y Pérez Gómez, 1994: 99).

Promover el pensamiento crítico en docentes reflexivos implica la búsqueda de acciones que lo alejen del adoctrinamiento y la reproducción irreflexiva, desde una visión de y para la vida. Así, el uso de técnicas y procedimientos para la enseñanza siempre estará subordinado al juicio crítico de las intencionalidades de los objetivos educativos, y no a las técnicas y procedimientos en sí mismos.

Para una práctica de la misma naturaleza, los atributos del pensamiento crítico se han agrupado en tres macroconceptos: identificar problemas, generar soluciones y comprobar resultados para, finalmente, aprender de la enseñanza desde una práctica que se reflexiona⁸ (Copeland, cit. en Villar Angulo, 1999: 28).

7 En un sentido genérico, la capacidad de reflexión, como la llama Claxton (2001: 222), se concibe como conciencia, como posibilidad de autojuzgarse; la define como una relación privada del ser humano consigo mismo, separándose de las cosas y de los demás para retornar a sí mismo. La capacidad de reflexión le permite testimoniarse a sí mismo, lo que da lugar a una investigación interior en la que puede conocerse con absoluta certeza. El autor concluye que ser reflexivo significa mirar tanto hacia adentro como hacia fuera, haciendo explícitos para nosotros mismos los significados e implicaciones que estén latentes en nuestro acopio de destrezas, originalmente irreflexivas. Por otro lado, se dice también que es la investigación dirigida a la espera de la interioridad; es un instrumento importante del conocimiento y orientación práctica, es el principio creador de la realidad (Abbagnano 1986: 996-997). En este sentido, la reflexión siempre engendra opciones para conocer la realidad y hacer de nuestras creencias objetos de aprendizaje.

8 La reflexión, dice Ross, tiene los siguientes elementos: presencia de una situación dilemática, reconocimiento de cualidades únicas en alternativas y similitudes en las proposiciones, ajuste y reconstrucción constante en las proposiciones dilemáticas, experimentación de las proposiciones y aceptación o rechazo de las consecuencias analizadas (Ross, cit. en Villar Angulo, 1999: 29).

Para Giroux (1989: 70), la formación de docentes críticos es una fuerza democratizadora y antihegemónica, y los profesores son “intelectuales transformadores” que participan en una política cultural basada en el estudio de temas como el lenguaje, la historia y la cultura, cuyo fin es establecer un orden social justo, humano y equitativo a través de proyectos educativos. Por ello, propusieron la formación del profesorado a través del pensamiento crítico como base para el conocimiento de la materia o disciplina, la capacidad para transmitirlo a los alumnos y, principalmente, para promover la comprensión de la realidad mediante una educación liberal que impulsara a los alumnos a convertirse en participantes activos en la deliberación democrática de la sociedad (Giroux, 1990: 36).

Según Carr (2002: 74), el enfoque crítico de la práctica promueve, para los docentes, el conocimiento de sí mismos, emancipándolos de creencias irracionales e ideas erróneas que han heredado de la costumbre, la tradición y la ideología; la crítica a la ideología es un medio para que las ideas deformadas puedan hacerse transparentes, privándolas de su fuerza. Este enfoque interpreta la teoría y la práctica como campos mutuamente constitutivos y dialécticamente relacionados.

El enfoque crítico de la práctica:

consiste en aumentar la autonomía racional de los profesionales y trata de conseguirlo [al interpretar] la práctica educativa no sólo como una práctica moral, sino también social, históricamente situada, culturalmente implantada y, en consecuencia, siempre vulnerable a la deformación ideológica (Carr, 2002: 75).⁹

9 La concepción de práctica docente y educativa, en muchos casos, tiene una clara sinonimia y no conceptos definitorios. En nuestro caso, entendemos la práctica al retomar los conceptos de Aristóteles (cit. en Carr, 2002: 98) como acción que se deriva de un proceso deliberado, da paso de premisas a conclusiones; es el resultado de un producto de razonamiento y no de adivinación o pura suerte. Es una acción correcta porque ha sido razonada y puede defenderse de forma discursiva en el razonamiento y justificarse como moralmente adecuada a las circunstancias concretas en las que se lleva a cabo. Es la construcción de un saber hacer y un saber como ya teorizado (Ryle, cit. en Carr, 2002: 90). La práctica educativa es acción intencional, desarrollada de forma consciente, que sólo puede hacerse inteligible en relación con los esquemas de pensamiento a menudo tácitos, en el mejor de los casos, o parcialmente articulados, cuyos términos dan sentido a sus experiencias profesionales. Supone siempre un

Dicho enfoque facilita la reflexión de los profesionales de la educación y explora la irracionalidad de creencias y prácticas de sentido común; localiza el origen de esa irracionalidad en un contexto institucionalizado y las formas de vida social en las que ha surgido.

El pensamiento crítico es una invitación a los docentes a sumergirse en el descubrimiento de la racionalidad de la práctica desde contextos histórico-sociales profundos, lo cual muestra, más nítidamente, las ideas deformadas y permite interpretar simultáneamente tanto la práctica como la teoría.

Al decir de Schön (1987), la práctica crítica se caracteriza, además, como reflexiva y la asume como una condición necesaria en el currículo de la formación de profesionales, unida a los escenarios donde se realizan las prácticas, que él llama *practicum reflexivo*. En estos escenarios de experiencia, los estudiantes pueden construir habilidades técnicas de la práctica, investigar problemas de la vida cotidiana y resolver zonas indeterminadas, singulares, inciertas y conflictivas, con el acompañamiento de un experto (Schön, 1987: 24).

Desde las consideraciones descritas sobre la práctica docente crítica, como primer eje caracterizador de la docencia reflexiva, se admite la presencia de un futuro docente activo y participativo de su propio cambio. En ella, se reconoce la alianza de pensadores críticos como ejecutores reflexivos capaces de reinterpretar y comprender sus desempeños para reinventarse como sujetos comprometidos con la enseñanza y el aprendizaje desde una conciencia social, política y cultural sobre la condición humana. Este tipo de práctica impone para los futuros docentes razones y acciones que promuevan la capacidad de autojuzgarse y autoconfrontarse, reformulándose permanentemente a través de la autoconciencia como elemento para ampliar su comprensión sobre las condiciones reales de enseñanza y, en simultáneo, ser competentes para potencializar su capacidad de actuación ante situaciones emergentes y problemáticas, mediante propuestas contextualizadas de intervención educativa.

esquema teórico, que al mismo tiempo es constitutivo de esa práctica para comprender las prácticas educativas de otros.

Una práctica docente crítica, sostenida desde el pensamiento crítico, tendrá implicaciones epistemológicas sobre el conocimiento aprendido y la posición metodológica desde donde se enseñan la disciplina y sus contenidos; se considera que quienes aprenden son actores intelectuales y sujetos sociales que interactúan sobre recortes de una realidad que se construye y donde se operan saberes cuestionados argumentadamente. En este sentido, la práctica docente crítica demanda la conformación de futuros docentes capaces de aprehender la trascendencia de su función educadora y que inicien una búsqueda incesante hacia mejores procesos de intervención en contextos históricos y planos de incertidumbre. Es fundamental que el nuevo docente advierta, por ello, que no existen respuestas únicas, correctas o acabadas, ni procedimientos ordinarios o conocidos, sino la búsqueda permanente de mejores prácticas desde la reflexión dialogada, la democracia y la justicia social para el desarrollo profesional.¹⁰

Se considera, finalmente, que una práctica docente crítica requiere provocar la interpretación de realidades complejas en un mundo incierto, heterogéneo y diverso, que exige inventar, constantemente, desempeños reconciliados con las necesidades actuales de los ciudadanos y los proyectos formativos de cada nivel educativo.

LA DOCENCIA REFLEXIVA Y LA ENSEÑANZA REFLEXIVA, SEGUNDO EJE CARACTERIZADOR

Plantearse la enseñanza reflexiva como atributo, y no como sinónimo del paradigma de docencia reflexiva, implica algunas revisiones teóricas que delimiten sus alcances y sentidos, a la vez que permitan detectar sus caracteres.

El concepto de enseñanza reflexiva lo ubicamos, para futuros docentes, como un proyecto que busca la puesta en marcha consciente

10 Para Schön (1987: 38), la función crítica pone en cuestión la estructura de suposición del conocimiento; pensar críticamente es pensar sobre nuestro pensamiento para reestructurar estrategias de acción, la comprensión de los fenómenos o las maneras de formular problemas en situaciones de apuro.

de todas las capacidades y facultades teórico-metodológicas para la enseñanza durante el tránsito del proyecto formativo inicial; este tipo de enseñanza es el medio para promover que los futuros profesionales de la docencia se conviertan en aprendices convencidos y autoobservadores rigurosos de sí mismos. A nuestro juicio, los futuros docentes requieren emprender, desde sus prácticas de enseñanza, un diálogo crítico de todo lo que piensan y hacen (Schön, 1987: 28), reflexionando arduamente durante su proyecto de intervención sobre contradicciones, problemas, dilemas y rupturas que trastocan los sentidos educativos.

Desde nuestros argumentos, podríamos caracterizar la enseñanza reflexiva como un preludio metodológico a la averiguación posterior de la práctica e indagación sobre la enseñanza, pues permite lo que Schön ha llamado conocimiento en la acción, al reestructurar las estrategias de acción en las tareas de diagnóstico-previsión, diseño-planeación, ejecución-construcción y evaluación-retroalimentación.

Villar Angulo (1999: 30) expone que la enseñanza reflexiva es la acción que busca desarrollar competencias individuales y sociales de razonamiento lógico, juicios ponderados y actitudes de apertura, sentimientos que miran el espejo de la experiencia cotidiana y flexibilidad mental. Este tipo de enseñanza precisa que la formación del futuro docente considere los siguientes aspectos durante sus experiencias de enseñanza: prestar atención a la forma en que se promueve el conocimiento social y científico en la comprensión de intereses y valores para el desarrollo social e individual de los estudiantes; atender la contradicción y la relatividad de la teoría y de la práctica científica y social; promover procesos cognitivos durante las fases de aprendizaje y, en simultáneo, llevar a cabo el análisis sobre fenómenos curriculares y educativos gestados en su enseñanza; incluir contenidos educativos donde se favorezca la afectividad, la autoestima, la autorregulación y el autoconcepto en condiciones de diversidad.

En este sentido, desplegar una enseñanza reflexiva impone, para el futuro docente, la autoobservación dirigida y consciente de sus actos, evaluándolos a fin de volver a la acción futura; es descubrir y desvelar, en cada estrategia pedagógica implementada, creencias, sentidos e intenciones, y con ello tener una mejor comprensión de

lo que se hace durante las prácticas de enseñanza, considerando que este tipo de experiencias, además de permitirles acreditar las asignaturas incluidas en las áreas del plan de estudio, también pueden ser favorecedoras de aprendizajes, movilizadoras de procesos educativos, manifiesto de contradicciones e, incluso, estímulo para su desarrollo profesional.

Estebaranz (1994: 123) considera la enseñanza reflexiva como un proceso de análisis crítico desde el cual los futuros profesores pueden desarrollar destrezas de razonamiento lógico, juicios reflexivos y actitudes de búsqueda; condiciones necesarias para ser un docente innovador y experto. Este tipo de docencia demanda el deseo para juzgar la racionalidad y mejorar, cualitativamente, la vida humana y las interacciones formadoras.

Para Liston y Zeichner (1993: 64), la enseñanza reflexiva requiere una implicación activa en los procesos de cambio, un punto fundamental para dar sentido a la propia actividad profesional y al compromiso institucional. Tuvo su origen en proyectos de formación de futuros profesores, donde se propuso desplegar el pensamiento reflexivo en el desarrollo de la práctica docente. Los proyectos para la enseñanza reflexiva vincularon el conocimiento de las cogniciones y las destrezas metacognitivas como la autodirección, la solución de problemas y el pensamiento creativo; implicaron, también, el autoconocimiento y el conocimiento del contexto. Todos éstos en la búsqueda de las razones con las que se justificara cada momento de la práctica docente y su intervención (Estebaranz, 1994: 124). En sus orígenes, tuvo los siguientes dispositivos (Liston y Zeichner, cit. en Alliaud, 2003, p. 235):

- El componente docente garantizó que los futuros profesores activos entraran en contacto con todos los aspectos del papel del profesor dentro y fuera del aula.
- Los supuestos del currículo consideraron aquellos que se impregnan en el currículo respecto al alumno, al profesor y a la materia.
- El componente investigador ayudó a los alumnos a situar el currículo y la pedagogía en sus contextos sociohistóricos, hizo hincapié en el carácter de la construcción social del conocimiento

escolar y la estructura de la escuela, y promovió las capacidades necesarias para investigar el propio trabajo en la escuela como laboratorio social. Recurrió a la investigación-acción como forma de investigación colectiva autorreflexiva y a la etnografía limitada para la distribución de recursos entre alumnos de diversas características, capacidades y procedencias, con estudios desde la perspectiva del alumno y del currículo oculto.

- El seminario para los estudiantes promovió el perfeccionamiento de su actuación en las aulas asignadas y fue vehículo para la exploración de importantes problemas educativos.
- El componente escrito sirvió para estimular la reflexión sobre la enseñanza, el contexto social del ejercicio docente y la evolución como profesores. Informaron sobre el modo de pensar y sobre los contextos concretos de la escuela, el aula y la comunidad.
- El componente de supervisión garantizó que los análisis sobre la enseñanza de los estudiantes se ocuparan del contexto social circundante, examinando los tres campos de reflexión: técnico, práctico y crítico.

Actualmente, la enseñanza reflexiva es un ejercicio intelectual sistemático que promueve conocimiento en la práctica docente y permite la revisión y el aprendizaje desde el hacer en distintas temporalidades; es un proceso cíclico que evoluciona al superar las contradicciones reconocidas. Para el caso, hemos ubicado cuatro momentos reflexivos clave del estudiante normalista, utilizando preposiciones distintivas: para, en, sobre y de la práctica. En dicho ciclo, cada momento da cuenta de las intenciones y sentidos educativos de la práctica de manera anticipatoria, activa y recapituladora (Van Manen, 1998: 113) en las distintas acciones realizadas durante la preparación, el desarrollo y el registro de las sesiones de clase. La reflexión *para* la práctica significa reconocer decisiones que toma el futuro docente al llevar a cabo el diagnóstico del grupo y la planeación curricular; plantea posibles alternativas a los recorridos habituales de la acción docente, anticipa experiencias o planes necesarios para orientar la práctica y encausar situaciones de enseñanza (anticipatoria).

La reflexión *en* la práctica supone, en la ejecución de la clase, decisiones de cambio en las tareas seleccionadas durante la construcción metodológica real (Bazdresch, 2000: 48), con la finalidad de proponer permanentemente el logro del propósito educativo previsto (activa). La reflexión *sobre* la práctica genera congruencia con el propósito planeado y los logros alcanzados durante las valoraciones y evaluaciones de los desempeños y productos de aprendizaje construidos. En este momento, se valoran las decisiones tomadas hacia la selección de estrategias pertinentes para garantizar que se evalúen las capacidades, habilidades o destrezas de acuerdo con el propósito previsto (activa). La reflexión *de* la práctica permite al estudiante normalista reconstruir la sistematización general construida en las temporalidades anteriores para, en y sobre la práctica, haciendo uso de registros sistemáticos, como diarios de campo, viñetas narrativas, registros de acciones donde se describe, pormenorizadamente, la ejecución de todos los sujetos que participan durante la práctica de enseñanza. Es una experiencia que facilita descifrar qué hago, cómo lo hago, qué produce y cómo lo cambio, comprendiendo y aprendiendo de la propia experiencia (recapituladora).

Consideramos que cada momento del ciclo descrito le permite al estudiante normalista identificar, en diferentes momentos, las decisiones que ha tomado, dando cuenta de todas las etapas del proyecto de intervención pedagógica de manera sistemática: diagnóstico, planeación, ejecución y evaluación. En este sentido, la reflexión que se promueva en el estudiante normalista tiene, a nuestro juicio, las siguientes intencionalidades:

- a) Es un recurso intelectual sostenido que le ayuda a tomar decisiones, al proyectar las tareas de planeación congruentes con los contextos, sujetos y contenidos; propicia reconocer cómo organizar el conocimiento en las secuencias didácticas que se plantean; es un momento clave para descifrar las creencias subjetivas acerca de los alumnos de grupo, el clima de la clase, las teorías que sostienen su actuar en diversos tipos de actividades y estrategias.

- b) Es un medio intelectual que facilita cambiar, continuar o interrumpir tareas durante la ejecución, con la finalidad de lograr los propósitos y sentidos educativos previstos.
- c) Es un medio para reconocer procesos consolidados o fracturas cognitivas que impiden lograr los propósitos; ofrece sentido para direccionar o redireccionar acciones futuras.
- d) Es un referente indagatorio hacia unidades de análisis relacionadas con las diversas competencias del perfil de egreso, marcado en el plan de estudios de futuros docentes¹¹ para detectar sentidos educativos elaborados en los momentos que integran la construcción metodológica real (Bazdresch, 2000: 54) de cada clase, las rupturas de la sistematización en las tareas de enseñanza, los procedimientos logrados y no logrados para resolver problemas e, incluso, para detectar niveles de significado producidos sobre la práctica docente instrumentada.

La enseñanza reflexiva es un estado activo que invita, permanentemente, a la reflexividad:

Como la capacidad de volver sobre sí mismo, sobre las construcciones sociales, sobre las intenciones, sobre las representaciones y estrategias de intervención. Supone la posibilidad o, mejor, la inevitabilidad de utilizar el conocimiento a medida que se va produciendo para enriquecer y modificar no sólo la realidad y sus representaciones, sino las propias intenciones y el propio proceso de conocer (Pérez Gómez, 1998: 29).

De manera específica, la reflexividad es considerada como la meditación generada acerca de sí mismo como posibilidad humana para la autorreflexión y hacer conciencia de sí mismo para acciones futuras.

11 Los planes de estudio de las licenciaturas (SEP, 2005; 2002b; 1999a) hacen énfasis en categorías de análisis en la competencia didáctica. Sin embargo, a nuestro juicio, se propugna por unidades de análisis que tengan relación con otros rasgos del perfil de egreso: habilidades intelectuales, dominio de contenidos, competencia ética y capacidad de respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.

La enseñanza reflexiva se contempla, entonces, como proceso epistémico fundamental para el propio proceso de aprendizaje en la formación de futuros docentes; es considerada una actividad intelectual que propone pensar y repensar, construir y reconstruir, significar y resignificar la enseñanza a partir de las distintas actividades planteadas frente al conocimiento de objetos de aprendizaje y de intervención. En este sentido, es importante que antes, durante y después de las experiencias de enseñanza de los estudiantes normalistas, los profesores formadores ejerzan acciones donde promuevan, insistentemente, la reflexión sobre la práctica docente como un objeto de aprendizaje e intervención en el cual se aprendan y perfeccionen las tareas de enseñanza-aprendizaje.

Apuntalar la enseñanza reflexiva en las Escuelas Normales requiere insistir en otras posturas epistémicas implícitas en la tradicional triada didáctica maestro-alumno-conocimiento, donde el estudiante normalista interactúa para gestionar el aprendizaje en otros planos de simulación compleja de la realidad, pues aún se encuentra en terrenos formativos, y el papel que asume en las escuelas de práctica sigue siendo artificial, sobre todo cuando pone en marcha proyectos de intervención pedagógica dirigidos y supervisados por profesores titulares y tutores¹² en las escuelas de práctica, y profesores formadores en la Escuela Normal. En tales proyectos, se advierte la presencia de distintas relaciones, entre las cuales destacamos:

1. La didáctica: comprensión de la disciplina cuando se tiene que enseñar. Es un proceso de reorganización del conocimiento con fines pedagógicos que busca el camino pertinente para hacer que los alumnos construyan los conocimientos pertinentes (Saint Onge, 2000: 149).

12 De 1º a 6º semestres, los estudiantes normalistas realizan prácticas en escuelas de educación básica de manera temporal y espaciada; en ellas, se insertan en grupos con profesores responsables de sus prácticas de enseñanza, los cuales son llamados titulares. Durante 7º y 8º semestres, los estudiantes normalistas realizan experiencias de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo por periodos prolongados; a los profesores que los reciben en los grupos de educación básica se les ha llamado tutores (SEP, 2002; 2001; 2001a; 2001b; 2000; 2000a; 2000b; 2000c).

2. La de mediación: es el curso de la interacción entre el futuro docente y los estudiantes de sus grupos de práctica, que genera actividades que apuntan a procesos intelectuales de razonamiento y pensamiento sobre el nuevo contenido de aprendizaje (Saint Onge, 2000: 149).
3. La de estudio: es la acción continuada de tareas supervisadas y autónomas, cuyo propósito es mejorar la calidad de las actuaciones de los alumnos, logrando la elaboración, la organización y el agrupamiento de la información como unidades jerárquicas con significado en la realidad cotidiana (Saint Onge, 2000: 149).
4. La de reflexión: al diseñar, ejecutar y sistematizar la experiencia lograda en la socialización de las prácticas de enseñanza, se discuten reflexivamente aspectos que generan cuestionamientos e incertidumbre, sobre su desempeño consigo mismo, con titulares, tutores, pares y formadores en los diversos escenarios donde transcurre su proyecto formativo, ya sea en escuela de práctica o en la Escuela Normal (Reyes Jaramillo, 2004).

La relación reflexiva incluida abre nuevos caminos para la relación pedagógica, pues se insiste en la revisión sostenida sobre los resultados logrados en planos de realidad construida y no sólo en planos del deber ser sobre las diferentes tareas de enseñanza.

LA DOCENCIA REFLEXIVA Y LA INDAGACIÓN O DOCENCIA INVESTIGATIVA, TERCER EJE CARACTERIZADOR

El aprendizaje de la docencia a través de la indagación,¹³ o docencia investigativa, ha emergido como propuesta de formación al descubrir, a través de diversas investigaciones, que los profesores demandan teoría, pues afirman que la que proporcionan investigadores, quienes las han elaborado fuera de la escuela, no les sirve o les sirve poco.

13 Para Levin (cit. en Brubacher, 2000: 57), la indagación es un método sistemático y disciplinar para encontrar problemas, instrumentar soluciones y evaluar resultados.

Para Estebaranz (1994: 129), la investigación tiene muchos elementos en común con la reflexión indagadora pero, aclara, son enfoques distintos. Desde una visión práctica de la enseñanza, el profesor es un artista y la necesidad de que reflexione, solo o con ayuda, es prioritaria; mas desde una visión crítica del desarrollo profesional o con tendencias hacia ella, el profesor es un científico y la necesidad de investigar es indispensable, sobre todo porque la finalidad no puede limitarse a conocer más sobre la propia enseñanza para mejorarla, sino producir teoría que pueda servirle a los demás.

A fin de esclarecer la presencia de la investigación desde la formación crítica y la reflexión desde la formación práctica, surgieron posturas intermedias donde investigación e indagación-reflexión se unieron para dar pauta a propuestas en la formación del profesorado, comprometidos y sostenidos hacia el desarrollo del juicio práctico,¹⁴ cuyos fundamentos sociales se rigieron por principios normativos de democracia, igualdad, autonomía.

En ellos, el componente clave pretendió ser la unión entre indagación reflexiva y acción práctica. Al respecto, Beyer afirma que:

La formación del profesorado debe comprometerse a preparar profesionales de orientación crítica, capaces de comprometerse y de apasionarse, reflexivos y comprometidos desde el punto de vista social, que puedan contribuir al proceso de mejora de la enseñanza y del cambio social (Beyer, cit. en Liston y Zeichner, 1993: 57).

Así, la reflexión se integró como marco orientador en la investigación sobre la propia práctica y relevantemente en la indagación-reflexión sobre la enseñanza. Sin embargo, se reconoce que el debate acerca de cómo investigar o indagar en la enseñanza y configurar un aprendizaje de la docencia, a través de la indagación o docencia investigativa para estudiantes en formación, es un tema inacabado y

14 El juicio o razón práctica planteado por Kemmis (Carr y Kemmis, 1988: 39) precisa las siguientes características: no tiene fines conocidos, no sigue reglas metodológicas impuestas, razona de acuerdo con las situaciones sociales políticas, se basa en la experiencia, actúa de manera leal y directa en las circunstancias históricas, medios y fines son problemáticos, se expresa en el desarrollo global de la acción sobre lo que vale la pena.

su abordaje plantea una gran cantidad de preguntas y búsqueda de respuestas tentativas.

Respecto a los planteamientos que alimentan la propuesta para promover la indagación en las Escuelas Normales sobre la enseñanza o sobre el aprendizaje y aprender de ellos, se hilvana con la formación de docentes reflexivos, la capacidad de promover en futuros docentes una actitud o disposición estratégica que movilice esquemas de pensamiento, construya referentes y permita comprender fenómenos (Cochran y Lytle, 2003: 68). Consideramos que la actitud indagadora debe separarse de identidades personales o atributos genéticos, pues no es una cualidad espontánea, y debe ubicarse dentro de configuraciones que se trabajen y desarrollen para constituir un “ser profesional” (Elliot, 1990: 28) que toma conciencia frente al conocimiento y reconoce que nada permanece, siempre se produce una constante revaluación, modificación y reconocimiento de las experiencias vividas.

Elliot (2000: 20) aclara que la autoinspección que se genera desde la indagación de la propia práctica siempre causa pérdida de autoestima y sensación de falta de dominio, lo cual exige adoptar una actitud objetiva para tolerar la existencia de diferencias entre las aspiraciones y la realidad en un marco profesional, evitando que dicha autoindagación sea un atentado personal que devalúe las capacidades docentes.

Consideramos, asimismo, que la docencia será reflexiva sólo si incorpora la indagación o la investigación de la enseñanza como procedimiento formal, riguroso y sistemático, haciendo uso de diversas metodologías que permitan la construcción del conocimiento sobre la realidad educativa elaborada. No obstante, es vital aclarar que las posturas de indagación sobre la propia práctica incluyen desafíos en la formación inicial y ubican los distintos planos de conocimiento en la acción y el conocimiento teórico derivado de esa acción en la investigación; es decir, que no sólo sea un conocimiento en uso que sirva para generar propuestas en la práctica del docente, sino como producción del conocimiento derivado de la investigación que teoriza los resultados.

Según Fenstermacher (1997: 163), la diferencia entre indagación e investigación no es relevante, pero sí entre la buena investigación y la enseñanza, pues ésta no sólo profundiza la comprensión del

fenómeno, sino que aumenta la capacidad de enseñar de una manera moralmente justificable y sobre fundamentos racionales. Por ello, sugiere la investigación como una manera de estudiar la enseñanza, ya que ésta influye en los modos en los cuales los profesores piensan sobre lo que hacen.

A decir de Bazdresch (2000: 48), tanto la investigación como la indagación se ocupan en definitiva del perfeccionamiento docente, por eso las diferencias son innecesarias; considera que a fin de cuentas todo educador tendrá que actuar como docente-investigador y lo fundamental será desarrollar la curiosidad intelectual y eliminar la hostilidad que se ha dado sobre la indagación en las aulas, lo que ha trastocado, sin duda, el perfeccionamiento y la mejora de la práctica educativa. Ello impone que el trabajo de indagación sea asumido y perfeccionado desde la formación inicial, promoviendo que el futuro docente indague y ponga a consideración, inspección y reflexión, no sólo los datos que fundamentan la construcción de la realidad, sino también aquellos que no se ajustan a sus expectativas y concepciones. Una formación investigativa previa consolidada será un antecedente promisorio para acciones de indagación e investigación cuando ya se esté en el ejercicio profesional.

Para tratar el fenómeno educativo, han surgido diferentes metodologías, muchas de ellas clasificables como cuantitativas, cualitativas o mixtas, según se apliquen en los diversos contextos dentro de un complejo debate en la construcción del conocimiento científico, sobre todo en lo que respecta a la autoindagación de las prácticas docentes, donde se convierte al sujeto en objeto de investigación; es decir, el sujeto se vuelve objeto de propio conocimiento desde diversas dimensiones interpretativas.

Este hecho ha generado evidentes debates y ha provocado el descrédito de investigaciones donde prevalece la postura del docente-investigador, especialmente en trabajos que refieren la indagación de la propia práctica en escenarios donde la investigación de tipo hipotético-deductivo ha prevalecido como forma “autorizada” para la producción del conocimiento científico. Con relación a ello, Saavedra (2005: 13) sugiere que en las Escuelas Normales se busque rigor metodológico en la investigación a través del diálogo

constante del investigador con su propia práctica y frente al escrutinio riguroso de los colegas, en donde la reflexión dote de sentido e interpretación a los fenómenos, con una visión inclusiva, dinámica, compleja y articulada. Al respecto, Fenstermacher (1997: 159) aclara que el problema se resuelve al contemplar al profesor como responsable de la investigación sobre su práctica y al utilizar pluralidad metodológica, pues argumenta que todos los métodos son útiles y se complementan, produciendo diferentes conocimientos y comprensiones sobre los fenómenos educativos, sus problemas y creencias. Afirma que cuando el profesor cambia la naturaleza de sus creencias o cuando añade nuevas, logra producción de conocimiento, inéditas y diferentes formulaciones o proposiciones acerca del mundo y afirmaciones acerca de los hechos, estados o fenómenos para tener nuevas interpretaciones de los mismos.

Al respecto, Elliot (2000: 62) ha sugerido que la investigación como producción del conocimiento se resuelve en educación, al someter la enseñanza a su propia investigación y en ella incluir el elemento colaborativo de pequeñas comunidades donde se genere la crítica y se compartan comprensiones y valores. Para Atkin (cit. en Estebaranz, 1994: 127), es en la acción práctica donde puede desarrollarse el conocimiento sobre las creencias, así como probarse o refutarse. El autor aboga por la deliberación indagativa como forma de producción del conocimiento y examen crítico de la conducta profesional con otros que se enfrentan a los mismos dilemas y comparten los mismos objetivos.

Desde los años ochenta y principios de los noventa, en nuestro país, sobresalen modelos de investigación a partir de la observación, la autoobservación¹⁵ y el autoanálisis que enfatizaron el hacer del sujeto; fueron tendencias críticas que otorgaron a los docen-

15 La observación se ha planteado como una actividad individual, y ésta puede ser una de sus limitaciones, pues la realidad es social; esto significa que la actividad del docente está engarzada con las condiciones sociales en las que se mueve, y transformar las acciones significa disponer de nuevas formas para hacer las cosas, de nuevas intenciones y valores más educativos, de nuevas formas de pensar; es decir, hacer y pensar de modo distinto. Estas formas de pensar que se pretende cambiar, aparentemente individuales, son en realidad formas de pensar y obrar colectivas; cambiar las acciones requiere entonces confrontar las formas de pensar

tes posibilidades activas, reflexivas y de transformación (González Velasco, cit. en Sañudo Guerra *et al.*, 2003: 155).

A partir de tales planteamientos, se reconocieron diferencias entre la investigación y la intervención educativa. Sañudo, en Sañudo Guerra *et al.*, (2003: 188) aclara que la intervención es un proceso de conocimiento y análisis con distinta lógica al de la investigación desde los cánones establecidos y que, actualmente, su estatuto epistemológico está en debate; concluye que la intervención es un plano de acción-transformación y la investigación es un proceso metacognitivo de vigilancia epistemológica y metodológica. Sin embargo, ambas pueden estar incluidas en procesos indagatorios sobre la propia práctica. En este sentido, se ubica la investigación como interlocutor que formaliza el campo de la intervención, procedimiento por el cual se revisa la rigurosidad de instrumentos de indagación: registros, autorregistros, diarios, bitácoras, notas de campo etc., y mediador en la interpretación sobre los datos obtenidos en la autoobservación, el autoanálisis o en la observación participante. En este orden de ideas, el procedimiento se integra en la relación investigación-acción-reflexión, al tratarse de la intervención sobre la propia práctica. En la formalización investigativa sobre la práctica educativa, anclada en la docencia reflexiva, surgieron propuestas que propusieron la intervención educativa como planteamiento sistemático para indagarla, interviniéndola como objeto de estudio.

Tal intervención,¹⁶ en el nivel aula, escuela o institución, para Bazdresch (2006: 57) y Sañudo Guerra *et al.*, (2003: 175), tiene como condición previa el conocimiento de las acciones cotidianas, la habilidad para reflexionar la práctica realizada y problematizar y proyectar hacia el futuro su transformación con cambios educativos en el “saber”, en el “hacer” o en el “querer” y, en este sentido, se construyen cambios en los significados de la práctica educativa.

con otros colegas y con otros agentes educativos, como es el caso del asesor-investigador (Sañudo Guerra *et al.*, 2003: 181).

16 Es el trabajo que se toma el educador para irrumpir en sus quehaceres cotidianos con el propósito de modificarlos para mejorar la eficiencia, eficacia y pertinencia del conjunto de las acciones de las cuales es responsable. La irrupción no es periférica ni cosmética, sino dirigida a la metodología del quehacer educativo (Bazdresch, 2000: 94).

En el plano de lo formal, se reconoce una propuesta como medio para el aprendizaje profesional y la mejora de la práctica denominada investigación-acción. En ella, se instauran cuatro componentes del ciclo investigativo que proponen Kemmis y Mc Taggart (cit. en McKernan, 1999): planificar, actuar, observar y reflexionar. Este planteamiento fue retomado en diseños para la formación de docentes e, incluso, para investigar la práctica de profesores en ejercicio.

La propuesta de investigación-acción escudriña los intersticios del pensar, diseñar y orientar la práctica educativa, al desvelar intenciones aparentemente descritas pero no claramente identificables. Su importancia radica en ser una auténtica metodología de práctica reflexiva cualitativa,¹⁷ no derivada de metodologías ajenas a las aulas. Se constituye como un medio para poner de manifiesto, ante todos los agentes que intervienen en los centros educativos, los pasos dados para mejorar la práctica en aulas y escuelas, y así colaborar en la calidad del docente, superando el dilema entre la teoría y la práctica.

Desde el desarrollo profesional como orden investigativo, Schön (1987: 46) propuso un proceso indagatorio que permite descubrir significados interpretados a partir de las acciones educativas por los mismos profesores. El proceso otorga prioridad a la crítica sobre la práctica a través de comunidades de comprensión autorreflexiva y a través de la observación-acción-reflexión sobre relaciones institucionales y sociales en las que se trabaja y se vive.

Para Brubacher, Case y Reagan (2000: 41), los procesos de indagación en donde prevalece la comprensión reflexiva para el

17 Shulman (cit. en Fenstermacher, 1997: 164) apoya el pluralismo metodológico, con el cual el autor está de acuerdo, integrando procedimientos explicativos y comprensivos para plantear y resolver aspectos sobre la producción del conocimiento, aunque reconoce que investigar así plantea ciertos problemas, sobre todo en lo que respecta a violentar concepciones antagónicas, y dice: "creo que es posible aunque no de las maneras habitualmente propuestas, no por medio de la fusión, la reducción o la síntesis, no mediante irrupciones punitivas para lavar errores y pecados, se trata más bien de una posición factible". Fenstermacher (1997: 168) sugiere que las investigaciones cualitativas y cuantitativas proporcionan, sobre un mismo problema, diferentes comprensiones. Debatir sobre cuál es mejor o cuál satisface más la investigación educativa sigue siendo una disyuntiva que se justifica cuando se establece una clara distinción entre la producción o generación de conocimiento, y el uso y la aplicación de ese conocimiento en forma pertinente para quien lo requiere.

aprendizaje de la docencia en la formación de futuros profesores requieren tres componentes: el cognitivo-teórico, el narrativo-instrumental y el crítico-metodológico (Reyes Jaramillo, 2004: 68). El primero concierne a los conocimientos y saberes que permiten poner en acción las intenciones y tomar decisiones al momento que se comprenden las situaciones; el segundo implica el manejo de herramientas que faciliten el registro de la práctica para llevar a cabo procesos de autoobservación, como fuentes de distanciamiento y objetivación de las propias acciones y las de otros; el tercero incluye la sistematización de un proceso que dilucide, a partir de lo registrado, categorías de análisis para comprender si las acciones fueron educativas o no y si hubo preminencia de la compasión y la justicia social en las interacciones (Van Manen, 1998: 123). Con estas visiones metodológicas de indagación o investigación orientadas a la revisión de la práctica docente como objeto de estudio en la formación inicial, la mejora se perfila como posibilidad esperanzadora. Los entendimientos que los normalistas tengan de ella sólo pueden darse clara y nítidamente a la luz de las situaciones en las que se producen.

La formación del futuro profesor, desde la docencia reflexiva, incluye contundentemente la indagación como fuente para producir conocimiento teorizado. Se considera que al promover distanciamiento del estudiante sobre lo que es y hace en sus acciones de práctica, la intención y el sentido se objetivan, creando un referente de conocimiento contextualizado sobre el que se debe discutir colegiadamente. En el mismo sentido, se reconoce que en la formación inicial debe indagarse el campo de las significaciones que se atribuyen a la práctica e investigar la realidad de la enseñanza, partiendo siempre de los propios descubrimientos y argumentando puntos de vista, por tres razones fundamentales: 1) porque desde la formación normalista y las diferentes ciencias debe constituirse y descifrarse lo que se ha dicho sobre la educación con todos sus referentes; es decir, considerar la educación como un campo no neutro en debate y revisión constante que se ha nutrido con las aportaciones de otras ciencias y que se ha ido constituyendo interdisciplinariamente y, por ello, tiene gran relevancia para la comprensión de la propia práctica; 2) porque igual que un docente en ejercicio, los normalistas deben

considerarse educadores prácticos y críticos de la educación, en ámbitos donde aprenden a enseñar y enseñan aprendiendo, y donde la indagación provee los referentes para transformarse; 3) porque deben reconocer, como todo docente, que la naturaleza de sus actos y su relación con los éxitos y fracasos obtenidos en los aprendizajes de los alumnos son el testimonio para inferir si lo que hacen es o no educativo¹⁸ en sus intenciones.

LA REFLEXIÓN EN LA ACTUAL PROPUESTA DE FORMACIÓN DE DOCENTES EN LAS ESCUELAS NORMALES

Las Escuelas Normales, públicas y privadas, en la última década y desde la actual propuesta formativa, son escenarios ceñidos al logro de un perfil de egreso deseable que recurre a diferentes tipos de competencias, entre las que destacan el análisis y la reflexión como procesos de pensamiento esenciales en el ámbito de las habilidades intelectuales específicas (SEP, 1999: 18-19).

En la década de los noventa, surgió el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 de donde se desprendió el Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN), en que la SEP reconoce la tradición normalista como prioritaria en la formación de profesores. En dicho programa, se propuso la transformación curricular para las diversas modalidades de formación de profesores de educación básica, iniciándose en 1997 la implementación de un plan de estudios en la licenciatura en Educación Primaria y el resto de las licenciaturas: preescolar, secundaria, educación física y especial, se modificaron paulatinamente (SEP, 1999: 21).

Los planes de estudio de las licenciaturas descritas se diseñaron con carácter nacional para favorecer los contenidos de la educación básica, otorgando especial relevancia a la práctica docente

18 Educar, como señala Fenstermacher (1997: 172), "consiste en proporcionar a otros seres humanos medios que les permitan estructurar su experiencia, con el fin de ampliar continuamente el conocimiento, la creencia razonable, la comprensión, la autonomía, la autenticidad y el sentido de la propia situación en el pasado, el presente y el futuro de la raza humana".

en condiciones y exigencias reales de trabajo. Las orientaciones de los diversos programas, de manera general, proponen que se procese la información generada, se oriente el análisis de los resultados derivados de las estancias en las escuelas de práctica y se logre la comprensión y reflexión personal a través de la interpretación de la realidad educativa, contrastando la teoría con la experiencia (SEP, 1999: 37-50).

Los programas fomentan el ejercicio de habilidades intelectuales al estimular la curiosidad, la creatividad y el rigor intelectual, el desarrollo de las habilidades para la investigación científica, el reconocimiento de las diferencias individuales de los alumnos a favor de la equidad de los resultados educativos, el favorecer una formación integral y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Con tan vastas precisiones, los mapas curriculares de los normalistas se integran desde tres áreas de formación:

Actividades principalmente escolarizadas. En esta área de formación, los programas de todas las licenciaturas comparten asignaturas de formación común, diferenciándose por asignaturas de formación específica para cada especialidad de 1° a 6° semestres y asignaturas que tratan las características de los sujetos a los que cada nivel formativo atiende (prescolares, niños y adolescentes). Los programas de estas asignaturas tienen como finalidad que los estudiantes normalistas comprendan el sentido y la vinculación de los fenómenos educativos en: a) las creencias y los valores de un grupo social; b) las tendencias de conservación o de cambio en una sociedad, y c) las concepciones sobre el ser humano que, de manera implícita o explícita, están en la base de todas las prácticas educativas.

Actividades de acercamiento a la práctica escolar. Es un área que se integra de 1° a 6° semestres con asignaturas que sugieren experiencias de observación y práctica educativa bajo orientación de profesores experimentados en planteles de educación básica y profesores formadores en Escuelas Normales. En esta área, se estudian aspectos relacionados con el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje en el aula y la organización del trabajo en grupo. En cada programa, se sugieren actividades para analizar las experiencias de observación

y la práctica en las escuelas de educación básica. La orientación se realiza a partir de preguntas, valorando logros, dificultades y retos respecto a los niños y adolescentes, la organización de la clase y la competencia didáctica.

Ejercicio docente o práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. Esta área se integra durante un año lectivo, en el 7° y 8° semestres. Esta fase final incluye tres actividades estrechamente relacionadas:

- a) Trabajo docente: en esta instancia formativa, los estudiantes normalistas se hacen cargo de grupos de educación básica con asesoría continua de un profesor tutor y un asesor en la Escuela Normal.
- b) Seminario de análisis del trabajo docente: es una propuesta de trabajo donde se sugiere propiciar la reflexión personal y colectiva de los normalistas sobre los factores que influyen en el proceso educativo, al sistematizar la información obtenida en las experiencias de enseñanza e identificar aspectos que requieren mayor atención, tanto en el desempeño personal como en los procesos de aprendizaje. Se propone el trabajo en grupo, la asesoría individual y la reflexión sistemática sobre la propia práctica para el mejoramiento continuo de las competencias profesionales. Los estudiantes deben reconocer si los problemas de la práctica son atribuibles a sus competencias didácticas, a las características del grupo u a otros aspectos (familia y organización escolar). Los objetos de análisis para el conocimiento integrado son núcleos temáticos orientados a los diferentes sujetos que intervienen en la práctica educativa: maestro, niños y actores de la vida escolar.
- c) Elaboración del documento recepcional: es una propuesta de trabajo donde el normalista debe redactar un ensayo de carácter analítico-explicativo cuya finalidad es comunicar una experiencia genuina de observación y práctica de manera reflexiva. Es un material escrito donde el futuro docente pone en juego las competencias y habilidades intelectuales específicas que se definen en el perfil de egreso.

Los planes de estudio de todas las licenciaturas de educación normal en México integran la misma lógica curricular y tratamiento metodológico; sus diferencias se ubican en las recomendaciones y precisiones sobre las disciplinas a las que está orientado. Sin embargo, cada plan de estudios, en el perfil de egreso, contempla los mismos rasgos de competencia: habilidades intelectuales específicas, dominio de contenidos, competencias didácticas, identidad profesional y ética, capacidad de respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.

En las áreas relacionadas con la práctica, se recomienda el consecuente análisis de las observaciones hechas por el normalista, la complejidad del trabajo docente, la interacción, las formas de participación de niños y adolescentes, el empleo de materiales y recursos educativos, las relaciones de la escuela y su contexto, y los resultados de la experiencia formativa.

Bajo estos referentes curriculares, los programas de 1° a 6° semestres, que constituyen el área de actividades de acercamiento a la práctica escolar, proponen un enfoque metodológico para el tratamiento de las experiencias de la práctica desde cuatro acciones: *estudio*, *observación*, *práctica* y *reflexión*. Esta secuencia de acciones, sugerida por la Secretaría de Educación Pública (SEP), se convierte en un procedimiento metodológico indagatorio cuya finalidad es la transformación paulatina de la práctica docente del estudiante normalista durante su trayecto formativo inicial que se complementa y cierra al finalizar el último año de formación.

En dicha propuesta, el vínculo teoría-práctica es interpelado por la observación al profesor titular y por la autoobservación del mismo estudiante normalista, con la finalidad de reconstruir y comprender su propia práctica docente y reconstruirla a través del análisis y la reflexión. En este enfoque, el ámbito *estudio-teoría* versa sobre la revisión de temas concretos y es considerado como un referente que aporta argumentos críticos e interpretativos para el resto de los elementos: la observación, la práctica, el análisis y la reflexión. La *observación*, por su parte, no se reduce a hacerla sobre el profesor titular del grupo de práctica, sino que incluye la observación a la propia práctica del estudiante en contextos institucionales y escolares.

La *práctica* considera los tratamientos de los diversos contenidos que deben enseñar los estudiantes normalistas y las relaciones que se generan con profesores titulares y tutores, considerando las diferentes tareas de enseñanza: diagnóstico, diseño, ejecución y evaluación. En el *análisis y la reflexión* de la práctica se integran las diversas interpretaciones sobre los acontecimientos y sus características a partir de narraciones elaboradas, así como sobre los productos de evaluación. Se reconoce que esta experiencia se sistematiza y concluye sin contemplar la toma de decisiones hacia prácticas inéditas en las mismas instituciones y con los mismos sujetos; la lógica de este trabajo, en los programas, define nuevas jornadas con otros sujetos, contextos e instituciones.

En 7° y 8° semestres, como etapa final, se ubican los mismos elementos metodológicos sugeridos: *estudio, observación, práctica, análisis y reflexión*, con un nivel de mayor complejidad, pues cada uno de los aspectos se rearticula con nuevos elementos. Así, la *teoría o el estudio* siguen siendo el referente para el tratamiento del resto de los elementos.

Sin embargo, reclaman la revisión sistemática y rigurosa no sólo de los aspectos que integran la competencia didáctica del estudiante, requieren también la claridad conceptual para el diseño, la aplicación y la interpretación de instrumentos de diagnóstico en institución asignada, grupo de práctica, familia del alumno y profesores tutores; la búsqueda teórica de propuestas que expliquen la realidad y las problemáticas detectadas en el grupo de práctica y, finalmente, el reconocimiento conceptual y metodológico de propuestas para analizar la práctica docente.

Por otro lado, la *observación* en este momento formativo no sólo es un recurso para reconocer las características y estilos docentes de profesores y estudiantes normalistas; el panorama de observación se amplía gradualmente incluyendo a alumnos, autoridades, padres de familia y otros profesores, con la finalidad de detectar relaciones entre los problemas del grupo de práctica.

En cuanto a la *práctica*, se reconoce la distinción de planes de clases de contenidos en las diferentes asignaturas desarrolladas durante las jornadas de práctica en periodos cortos; se exige un proyecto de

intervención educativa sustentado en tareas para la enseñanza: diagnóstico, diseño, ejecución y evaluación, las cuales serán explicitadas en documentos concretos: diseño de proyectos de intervención, planes de clase, instrumentos de evaluación y resultados.

Finalmente, los momentos de *análisis y reflexión* se constituyen como procesos intelectuales metacognitivos para el reconocimiento de concepciones, contradicciones, dilemas, problemas, creencias, logros u obstáculos, utilizando nuevamente el referente de estudio teórico para interpretar los registros elaborados sobre la práctica y de acuerdo con los propósitos expresados en el proyecto de intervención construido.

A diferencia de las experiencias de enseñanza de 1° a 6° semestres, el trabajo de 7° y 8° incluye replanteamientos continuos en diferentes jornadas del trabajo docente en un mismo grupo de práctica y en la misma institución. Esto, sin duda, permite a los estudiantes normalistas tomar decisiones en la construcción de nuevos proyectos de intervención, reestructurar planteamientos sobre la sistematización de su práctica docente de manera continua y elaborar un documento recepcional en cualquiera de las líneas temáticas sugeridas; líneas que de manera general abordan experimentación de propuestas didácticas, análisis de casos problema y análisis de experiencias de enseñanza y procesos institucionales o de gestión.

Los planes y programas vigentes se han orientado desde un concepto de práctica docente cuyo propósito fundamental es introducir al estudiante normalista en el ámbito real donde llevará a cabo su labor profesional. Sus características son: sistemática, porque es organizada en actividades secuenciadas de las asignaturas que se imparten en cada periodo de trabajo escolar; reflexiva, pues al identificar problemas, busca alternativas para superarlos o explicaciones que le permitan decidir cambios adaptados a los alumnos de las escuelas; analítica, por cuanto busca explicaciones en las dificultades que enfrenta (SEP, 2002: 12).

Los programas son orientaciones generales que cobran significado a interpretación de quien los lee e interpreta, orientan de manera general las características de cada programa, las sugerencias para la evaluación, los bloques temáticos con la bibliografía sugerida, las

actividades para analizar las experiencias de observación y práctica, y los materiales de apoyo para el estudio con algunas lecturas básicas.

DISCUSIÓN EN TORNO A LA GESTIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA ACTUAL PROPUESTA FORMATIVA DE DOCENTES

Realizar una discusión analítico-comprensiva en torno a la dinamización y operación de la práctica docente de los estudiantes normalistas, desde la lógica de los actuales planes de estudio y las características que esto imprime en un modelo de docencia reflexiva implícito, ha sido un ejercicio intelectual provocador desde dos dimensiones: primero, como actividad indagadora sobre la noción de docencia reflexiva y su precisión conceptual; segundo, como autoindagación para la comprensión de las acciones generadas desde la experiencia y el tránsito como formadores de docentes donde se han puesto en marcha los planteamientos discursivos de uno de los planes de estudio.

Se considera que la comprensión del análisis y la reflexión como procesos intelectuales para la transformación de la práctica docente en los diferentes planes de estudio vigentes advierte esfuerzos metodológicos para adelgazar la brecha entre la teoría y la práctica, entre la intención y la acción, entre el ideal y lo real; aun cuando en el discurso no asume la propuesta de docencia reflexiva, sí ubica una presencia tácita. Notamos que tales procesos no están aislados, sino que tienen una articulación implícita y una sistematicidad indagatoria sobre la enseñanza. Estos procesos están integrados en un ciclo metodológico que, aunque complejo, permite reconstruir en otro orden temporal el vínculo teoría-práctica, pues lo acompañan la observación y la reflexión como dispositivos mediacionales interpretativos que se redimensionan en cuatro momentos interconectados: *estudio-observación-práctica-reflexión*, los cuales amplían los referentes para abordar las prácticas de enseñanza de estudiantes normalistas.

Respecto a la práctica docente crítica, como caracterizadora de la docencia reflexiva para futuros docentes, advertimos los siguientes puntos dilemáticos.

Los programas inducen una presencia explícita de práctica docente crítica en su discurso oficial del perfil de egreso, pues otorgan, en la competencia de identidad profesional y ética, un carácter democrático a la educación pública y a la valoración de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad (SEP, 1999a: 26). Sin embargo, en el proceso orientador del análisis y la reflexión de los programas de las distintas áreas de formación sólo se privilegia el fortalecimiento de las competencias didácticas e intelectuales y no ofrece indicadores o preguntas para reconocer aspectos como justicia social, equidad y educación liberal en la acción educativa. Con ello, podemos interpretar que se limita a los futuros docentes a convertirse en participantes activos de la deliberación democrática en una sociedad más justa, aniquilando la proliferación de racionalidades críticas. En el mismo sentido, contemplamos una gran desventaja teórica en el hecho de que la práctica docente en el discurso de las orientaciones para las actividades de observación y práctica en la escuela primaria (SEP, 2001b: 7) sea considerada para acercar a los estudiantes normalistas a los escenarios reales del ejercicio profesional. Tal atribución es limitada y no ofrece relación con su trascendencia metodológica en los procesos de enseñanza-aprendizaje y su intencionalidad y trascendencia educativa. La práctica docente crítica, aunque asumida en algunos rasgos del perfil de egreso, queda excluida en su construcción operativa. A nuestro juicio, esto ha dado pauta a la prevalencia de opiniones de normalistas que definen las prácticas docentes como “espacio de entrenamiento”, “preparación a futuro”, “ir a practicar para aplicar lo que se ha aprendido en la Normal”; “jugamos un poco a la escuelita”, y no como prácticas para aprender a enseñar. Estas miradas alejan concepciones del futuro docente como intelectual transformador y lo siguen posicionando como docente reproductor desde racionalidades instrumentales.

Es imperativo que los normalistas teoricen y signifiquen dicha práctica, reconozcan su trascendencia y pertinencia formativa. Ello implica, sin duda, dilucidar insistentemente uno o varios conceptos sobre lo educativo desde planteamientos comprensivos críticos. Del mismo modo, es fundamental insistir en recuperaciones de los conceptos de aprendizaje y enseñanza, precisando sus complejidades

teóricas y epistemológicas. Es innegable que tales conceptos articulan orientaciones a la acción educativa, de tal manera que si éstos son inciertos o confusos, la práctica docente de los normalistas será de la misma naturaleza, y la posibilidad de una práctica crítica, en la docencia reflexiva, estará muy lejos de consolidarse.

Los programas sugieren permanentemente el conocimiento de los sujetos a los que se dirigen las acciones e intenciones educativas. Sin embargo, dicha propuesta se fractura de manera constante al sugerir en las diferentes jornadas de práctica integrarse cada semestre a nuevos contextos educativos; esta situación limita acciones para conocer a los alumnos y dar seguimiento a sus aprendizajes. El hecho de que el estudiante transite por diferentes escuelas, contextos y grupos de práctica, aumenta el riesgo de generar prácticas docentes sesgadas hacia la inmediatez y hacia el tratamiento periférico de los contenidos.

La orientación del perfil de egreso en el rasgo de dominio de los contenidos de enseñanza también implica una clara relación con una práctica docente crítica, pues invita a conocer a profundidad los contenidos del currículo y a tener dominio disciplinar profesional y, sobre todo, a saber cómo enseñarlo desde una didáctica crítica, reconociendo contextos, sujetos, recursos, contenidos, etc. Sin embargo, no es sencilla la construcción de repertorios conceptuales, procedimentales y actitudinales sólidos y, sobre todo, diferenciar: a) la lógica psicológica en la que el alumno aprende, b) la lógica de la propia disciplina o disciplinas y el conocimiento científico o social que promueve, y c) la lógica en la transposición didáctica para la enseñanza del contenido y el convertirlo en científico-académico en la estructura mental del alumno.

Una limitante que se añade a la práctica docente crítica, en la dinamización y gestión de las prácticas, se observa desde la influencia de otros sujetos que participan como coformadores y que son los profesores titulares o tutores de los grupos de práctica. Éstos son considerados por la SEP como expertos a los que se convoca y se asume que tienen los conocimientos necesarios y suficientes para comprender la articulación y orientación metodológica de los planteamientos que sostienen los programas y las orientaciones curriculares de los planes de estudio y que, además, tienen una clara

visualización de cuál es el alcance de la docencia en la intervención pedagógica o educativa en condiciones reales de trabajo.

Los acontecimientos frente a tales supuestos han quedado rebasados y la interacción de futuros docentes con titulares o tutores ha tenido serias confrontaciones; se advierte la carencia de políticas institucionales de formación permanente que doten a estos docentes de herramientas teórico-metodológicas sobre esta labor coformadora, llegando, incluso, a convertirse en relaciones alienadoras, de poder, sometimiento, resistencia, frustración y maltrato. En cuanto a la docencia reflexiva y a la implementación de una enseñanza del mismo corte, como elemento caracterizador, se presentan algunas reflexiones.

La SEP aclara, en los programas de las diferentes licenciaturas, que el estudiante debe mejorar la intervención educativa, y hace énfasis en el tratamiento y la enseñanza de contenidos para perfeccionar la competencia didáctica. Sin embargo, no se reconoce la especificidad de tal concepto y por momentos se describe como sinónimo de práctica o trabajo docente. En este sentido, la revisión teórica que haga el estudiante será vital para distinguir conceptos clave cuya interpretación y cuyo significado doten de sentido a las diversas acciones en sus diferentes prácticas.

La enseñanza reflexiva puede articularse, a nuestro juicio, como proyecto de intervención educativa con momentos de: a) diagnóstico, b) diseño de la secuencia formativa, c) ejecución metodológica, d) evaluación, e) análisis y reflexión. No obstante, hay que insistir en presentar lógicas de tratamiento paulatinas y sistematizadas que destaquen de manera equilibrada cada momento sugerido sin fracturarse o privilegiando alguno de ellos. Es fundamental que el estudiante normalista sea capaz de plantearse hipótesis didácticas de trabajo sobre la enseñanza, construirlas, aplicarlas, evaluarlas y finalmente reflexionarlas conscientemente para tomar decisiones, primero con apoyo de profesores formadores, titulares o tutores y, finalmente, por sí mismos.

La enseñanza reflexiva, en la formación del futuro normalista, puede actuar como arbitraje teórico-metodológico para inducir la construcción de secuencias formativas congruentes y pertinentes que

hagan converger la capacidad intelectual del estudiante; implica la revisión de sugerencias metodológicas de la asignatura, reconocer los enfoques y proponer acciones estratégicas que permitan el logro del propósito educativo, sin recurrir a guías didácticas, planeaciones, instrumentos de evaluación o materiales comprados de diversas editoriales; procedimiento que ha resultado común en normalistas, dando pauta al desconocimiento del proyecto educativo, sus intencionalidades y fines. La reproducción de docentes operadores de programas de estudio sigue siendo un reto a vencer. Por otro lado, en los proyectos curriculares de los planes de estudio se hace hincapié en evaluar el desempeño del normalista, sus habilidades para diseñar, organizar y llevar a la práctica las actividades de enseñanza; es decir, realizar las tareas de diagnóstico, diseño, ejecución, evaluación, análisis y reflexión. Esta consideración rescata a la enseñanza de ser mera actividad programática de un programa y la coloca como acción transformadora reflexiva. Sin embargo, resulta prioritario que en la gestión de las prácticas se genere la educabilidad de las mismas, alejándolas de experiencias “simuladoras” de poca o escasa trascendencia formativa.

En cuanto al aprendizaje de la docencia, a través de la indagación reflexiva o docencia investigativa se plantean algunos puntos neurálgicos sobre su tratamiento en los planes y programas de estudio de Normales y su dinamización en las prácticas.

Se considera que los programas no hacen una clara descripción teórica, metodológica y epistemológica de lo que implica la relación *estudio-observación-práctica-reflexión* de la práctica docente. Al respecto, se reconocen descripciones confusas, sin llegar a precisar la construcción del vínculo teoría-práctica que se propone y, mucho menos, el papel que tiene en la observación y la reflexión como campos interpretadores de la misma. Esto, sin duda, ha obligado al estudiante normalista y a los formadores a realizar múltiples interpretaciones que si bien pueden ser acertadas, también pueden alejarse del sentido medular para la indagación congruente del otro y de sí mismo. Este cuatrinomio impone la reconstrucción de la realidad, considerando la diversidad de sujetos sociales inmersos en estructuras sociales diferentes.

El riesgo ante la falta de precisión de la relación es la proliferación de creencias donde se continúe asumiendo una racionalidad instrumental medios-fines y donde la teoría se siga aplicando a la práctica, sin ubicar que la teoría es una forma de comprensión que permite tomar conciencia de sí, la cual puede ser confrontada y reinterpretada en la cotidianidad de la práctica, y que la observación y la reflexión son elementos mediadores que permiten el escrutinio, la confrontación y la validación con otros sobre las propias concepciones e ideas previas.

La SEP ha propuesto, en los diferentes programas, orientaciones para la evaluación de los desempeños de normalistas. Sin embargo, hay una evidente imprecisión de cómo retroalimentarlos, lo cual ha derivado en propuestas para realizar evaluaciones y recomendaciones en la práctica docente que hacen prevalecer la preocupación por la forma y no por el fondo, intención y logro educativo de la práctica docente del normalista, convirtiéndolas en actividades para acreditar las asignaturas y acumular créditos. Sin duda, el que los estudiantes se sientan acompañados en las prácticas de enseñanza y sean retroalimentados con comentarios precisos, coherentes y pertinentes sobre sus desempeños permitirá enriquecer su experiencia indagadora y reorientar su autoestima, autoconcepto y autorregulación, aunque se descubran deficiencias.

En la propuesta actual de formación de docentes, la indagación tiene dos lógicas programáticas con la práctica docente: una longitudinal, donde cada programa tiene indicadores precisos para el acercamiento a diversas características de la práctica con los programas subsecuentes, y otra vertical, que articula cada programa con procesos de complejidad creciente y categorías e instrumentos de mayor rigor teórico. Se reconoce que predomina la separación en el tratamiento teórico-metodológico para el análisis y la reflexión de la práctica entre semestres. De 1° a 6° hay una lógica de indagación en experiencias cortas, y en 7° y 8° se sistematiza la información de experiencias prolongadas en un documento recepcional. La primera acerca a los estudiantes a diversos escenarios de práctica y la segunda los inserta sólo en un contexto académico. No obstante, admiten lógicas que al integrarse hacen posible el análisis y la reflexión con

mayor complejidad y convergencia. La dificultad estriba en que para desarrollar un proceso de indagación coherente y sistemático, los formadores deben reconocer todo el proceso y no sólo el que demanda el programa semestral en el que trabajan.

Los programas sugieren que el estudiante, al llegar a 7° semestre, posea gran cantidad de competencias intelectuales y didácticas. Sin embargo, se detectan dificultades en la articulación de un proyecto formal de intervención pedagógica con todos sus elementos: diagnóstico, planeación, ejecución, evaluación, análisis, reflexión y dificultades para reconocer objetos problemáticos de intervención-indagación derivados de las prácticas.

De 1° a 6° semestres se realiza una práctica de enseñanza en estancias cortas, con poca o nula posibilidad de seguimiento de procesos educativos, logros en los aprendizajes de los alumnos a los que se enseña y reorientación de acciones. En 7° y 8° semestres, se articula una práctica continua con los mismos sujetos. Sin embargo, se han reconocido en la experiencia dificultades en las disposiciones de los normalistas para registrar procesos de aprendizaje y competencias logradas, y se han descubierto dificultades para la detección, la atención, el análisis y la reflexión de problemas concretos en los grupos de práctica.

Se reconoce que la organización y la lógica internas de los analizadores sugeridos en los programas para la competencia didáctica no son obvias ni sencillas. Esto hace fundamental que los docentes formadores las conozcan para promover una indagación y una reflexión coherente y progresiva de la práctica. Es importante desvelar el hilo conductor de las mismas y poder sugerir procedimientos que superen descripciones superficiales, anecdóticas y periféricas.

Se advierte que los procedimientos para acceder a procesos de análisis y reflexión de la práctica, como ejes sustantivos de la indagación sobre la intervención realizada, requieren diversos recursos conceptuales y metodológicos en formadores y estudiantes normalistas. Al respecto, es importante reconocer y utilizar el tipo de instrumentos sugeridos para cada semestre y los recursos narrativos que se proponen para dar gradación y profundidad al proceso indagatorio.

La vinculación del cuatrinomio *estudio-observación-práctica-reflexión* no diferencia con claridad las posibilidades indagadoras

sobre la práctica de titulares de 1° a 4° semestres, la autoobservación como indagación sobre el propio desempeño a partir de 5° semestre y el análisis y reflexión rigurosa en 7° y 8° semestres. Indagar sobre la práctica y aprender de ella no es arbitrario, superficial o auto-complaciente, exige una racionalidad crítica que interpele los hechos cotidianamente desde diversas categorías de reflexión.

CONCLUSIONES

La docencia reflexiva emergió de la necesidad de encontrar una nueva racionalidad educativa, contestataria y plural frente a modelos instrumentales acríticos e irreflexivos. Los educadores actuales se enfrentan al reto de construir un marco intercultural amplio y flexible que integre nuevos valores, ideas y cultura sobre la docencia. Esto incluye modelos donde la diversidad, la tolerancia y la inclusión sean parte de una nueva identidad individual y grupal. Sin embargo, es fundamental que los formadores que participan en este modelo comprendan sus intenciones y sentidos, y que los normalistas asuman la trascendencia social y pedagógica de la labor que realizan en las aulas, aun cuando sean experiencias preliminares para aprender a enseñar.

La docencia reflexiva es una propuesta formativa que retoma elementos con sustento sociológico relevante. Empero, su papel principal se ubica en las implicaciones pedagógico-didácticas, ya que sólo a través de la acción educativa ejercida en el aula será posible incidir en la transformación de sujetos y de éstos en su sociedad.

Un futuro profesor reflexivo debe reconocer la trascendencia del proyecto formativo de la educación básica como proyecto sociopolítico y advertir que la educación es un recurso para generar acciones que superen las desigualdades sociales y la conciencia crítica; asimismo, debe incorporar un saber consciente y una conciencia social dotados de significado en las realidades construidas como sujetos sociales.

El futuro docente, como sujeto social, es capaz de comprender el significado de sus acciones, reconocer sus condicionamientos

sociales y crear las condiciones necesarias para incidir, mediante un proyecto organizado y sistemático, en la transformación de relaciones sociales irracionales e injustas a través de la enseñanza. Enseñar reflexivamente, por tanto, no podrá limitarse a “dar contenidos” o a llevar a cabo clases descontextualizadas; impone hacerlo desde la comprensión y orientación de sentidos educativos, con sujetos, contextos y contenidos reales.

La docencia reflexiva implica una revisión de los procesos de aprendizaje sobre la enseñanza, así como nuevas posiciones frente al conocimiento y nuevas relaciones entre los constitutivos de la práctica docente: sujetos contextos y contenidos.

Consideramos que la propuesta de docencia reflexiva, anclada en la práctica docente crítica, la enseñanza reflexiva y el aprendizaje de la docencia a través de la indagación-reflexión o docencia investigativa desde la vasta bibliografía existente, es un planteamiento que destaca nuevos modos de entender las funciones de un docente. Esta propuesta aboga no sólo por un profesor que se prepara para enseñar a los alumnos, sino un profesor que aprende de su enseñanza sistemática y rigurosa. En este sentido, la docencia reflexiva reviste un replanteamiento del hacer y de comprender sobre ese hacer para ser profesional.

La docencia reflexiva implica, asimismo, ubicarse en un contexto históricamente definido y claramente delimitado; por tanto, no pueden quedar fuera los procesos políticos, económicos, sociales de nuestro país y tampoco los procesos de gestión, supervisión, académicos, administrativos y directivos de los contextos institucionales. Es fundamental que el proyecto formativo, descrito en el currículo, se comprenda y se asuma también institucionalmente; lo contrario seguirá generando contradicciones y la reproducción de racionalidades instrumentales.

Se considera que un futuro docente, cuyo modelo formativo esté basado en la práctica reflexiva o docencia reflexiva, debe constituirse como docente intelectual, reflexivo y autocrítico que aprenda de su propia experiencia; además, es preciso que tenga claridad en los fines educativos que persigue: ubicar el cómo y saber para qué se educa.

La propuesta formativa de la docencia reflexiva en los actuales programas de educación normal es un implícito que debe hacerse explícito contundentemente; debe ser tomada como actitud, recurso, estrategia y manera de ser que permita construir el “cómo” de la profesionalidad del futuro docente. Por eso es prioritario que, desde su formación inicial, vea en ella un recurso para aprender y apropiarse el conocimiento propio y el de sus alumnos.

Es fundamental que todos los sujetos que participan en los proyectos formativos de futuros docentes integren los caracteres de la docencia reflexiva y recuperen su trascendencia en la confección de un nuevo orden social y una nueva práctica docente, y con ello apuntalen una propuesta de corte crítico que permita redireccionar las acciones educativas hacia planteamientos democratizadores y emancipadores que promuevan la justicia y la paz social.

Se considera que un cambio sustantivo en la propuesta formativa de los docentes tiene consecuencias en posturas epistemológicas, teóricas y metodológicas sobre el fenómeno educativo. Por ello, precisa traducir intenciones, acciones, tareas, sentidos, roles, funciones y significaciones de la práctica y del trabajo docente en los futuros docentes.

Entender, finalmente, la docencia investigativa aparejada con cualquier metodología o procedimiento de indagación tradicional o novedosa sobre la enseñanza, ha de permitir aprender para, en, sobre y de la práctica, y esto no se limita a la ejecución de tareas ordenadas por otros, sino de decidir aprender desde la propia acción. Aprender a ser docente reflexivo no es sólo cambiar conductas, significa generar nuevos conocimientos desde la reconstrucción de la experiencia y actuar de acuerdo con los contextos sociales. En este sentido, creemos que no basta con que los futuros docentes se inserten en el mundo de los profesores en ejercicio profesional, y vérselas con titulares o tutores de grupos de escuelas de nivel básico en contextos reales, como sugieren los programas de los proyectos formativos, y con eso comprender sus complejidades; se requiere una participación consciente de todos los actores, que induzcan estrategias formativas para desencadenar procesos reflexivos y comprensivos sobre la función y el ejercicio docentes.

En los escenarios de práctica, prevalecen ambientes de artificialidad y precisión académicas, pues las tareas serán siempre diferentes, limitadas y quizá mínimas a lo que tendrá que hacer un profesor en ejercicio. Es importante que autoridades, formadores y normalistas asuman con seriedad y responsabilidad las tareas encomendadas en los planes de estudio, y generen intencionalidades y sentidos hacia una práctica educativa y su proceso indagatorio.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, Nicola (1986), *Diccionario de filosofía*, México, FCE.
- Alliaud, Andrea y Laura Duschatzky (2003), *Maestros: formación, práctica y transformación escolar*, 3ª edición, Buenos Aires, IICE-UBA/ Miño y Dávila Editores.
- Aristóteles (1985), *Ética nicomaquea. Ética eudemia*, Madrid, Gredos.
- Atkin, J. M. (1992), "Teaching as Research: An Essay", en *Teaching & Teacher Education*, vol. 8, núm. 4, pp. 381-390.
- Ballenilla, Fernando (1995), "¿Cómo facilitar la evolución del modelo didáctico personal?", en *Enseñar investigando. ¿Cómo formar profesores desde la práctica?*, Madrid, Díada, pp. 57-75 (colección Investigación y Enseñanza, serie Práctica, 12).
- Bazdresch, Miguel (2006), "La intervención de la práctica educativa", en Ruth Perales Ponce (coord.), *La significación de la práctica educativa*, México, Paidós Educador, pp. 55-70.
- _____ (2000), *Vivir la educación. Transformar la práctica*, Guadalajara, Jalisco, Secretaría de Educación del Estado de Jalisco-Textos Educar.
- Beillerot, Jacky (1998), "Naturaleza y concepción de los saberes, investigación y formación", en *La formación de formadores*, Buenos Aires, FFYL UBA/Ediciones Novedades Educativas, pp. 80-125 (serie Documentos).
- Beyer, B. K. (1988), *Developing a Scope and Sequence for Thinking Skills Instruction, Educational Leadership*, Boston, Allyn and Bacon, pp. 45, 7, 26-30.
- Brubacher, John, Charles W. Case y Timothy Reagan (2000), "La práctica

- reflexiva y el docente. Hacia una cultura de la indagación en la escuela”, en *Cómo ser un docente reflexivo, La construcción de una cultura de indagación en el aula*, Barcelona, Gedisa, pp. 17-43, 45-62.
- Campechano, C. Juan (2006), “Elementos para interpretar los significados de las acciones en las prácticas educativas”, en Ruth Perales Ponce (coord.), *La significación de la práctica educativa*, México, Paidós, pp. 71-84.
- Carr, Wilfred (2002), “Teorías de la teoría y la práctica”; “Teorías de la teoría y de la práctica”; “En qué consiste una práctica educativa”, en *Una teoría para la educación. Hacia una investigación crítica*, 3ª edición, Madrid, Fundación Paideia Galiza/Morata, pp. 63-76 y 86-102.
- Carr, Wilfred y Stephen Kemmis (1988), *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca.
- Claxton, Guy (2001), “La capacidad de reflexión: la conciencia del buen aprendizaje”, en *Aprender el reto del aprendizaje continuo*, Barcelona, Paidós, pp. 209-226.
- Cochran-Smith, Marilyn y Susan L. Lytle (2003), “Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica”, en Anne Lieberman y Lynne Millar (eds.), *La indagación como base de la formación para el profesorado y la mejora de la educación*, Madrid, Octaedro, pp. 65-80.
- Copeland, W. D et al. (1993), *The Reflective Practitioner in Teaching. Towards a Research Agenda. Teaching and Teacher's Education*, vol. 9, núm. 4, agosto, pp. 347-359.
- Dewey, John (1989), “¿Qué es pensar?”, en *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y el proceso educativo*, Barcelona, Paidós, pp. 21-30.
- Elliot, John (2000), *Los profesores como investigadores: contexto histórico biográfico. El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid, Morata.
- _____ (1990), “Investigación en el aula ciencia o sentido común”, en *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata, pp. 27-38.
- Estebaranz García, Araceli (1994), “La naturaleza de los procesos de aprendizaje”, en *Didáctica e innovación curricular*, Sevilla, Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 91-131.

- Feirman-Nemser, Sharon y M. Buchman (1989), “Lagunas en las prácticas de enseñanza en los programas del profesorado”, en Luis Miguel Villar Angulo (dir.), *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículo y la formación del profesorado*, Madrid, Marfil/Alcoy, pp. 301-314.
- Fenstermacher, Gary (1997), “Tres aspectos de la Filosofía de la Investigación sobre la Enseñanza”, en Merlin Wittrock, *La investigación de la enseñanza I, Enfoques teorías y métodos*, México, MEC/Paidós Educador, pp. 149-179.
- Fierro, Cecilia, Bertha Fortoul y Lesbia Rosas (1999), “Transformando la práctica docente”, en *Una propuesta basada en la investigación-acción*, México, Paidós Educador, pp. 17-58.
- Giroux, Henry A. (1990), “Introducción: Los profesores como intelectuales”, en *Los profesores como intelectuales Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Madrid, Paidós, pp. 41-50.
- _____ (1989), “Las políticas de educación y cultura”, en *Antología de la ENEP Aragón 53, Sociedad Cultura y Educación, Henry Giroux y Peter McLaren*, México, CESU-UNAM, pp. 55-79.
- González Velasco, Luciano (1994), “La recuperación de la práctica en la formación de docentes”, ponencia presentada en el Encuentro Estatal de Investigación Educativa, Guadalajara, Jalisco, Secretaría de Educación del Estado de Jalisco, julio.
- Kemmis, Stephen (2002), “Prólogo. La teoría de la práctica educativa”, en Wilfred Carr, *Una teoría para la educación. Hacia una investigación crítica*, 3ª edición, Madrid, Fundación Paideia Galiza/Morata, pp. 17-37.
- Kemmis, Stephen y J. Mc Taggart (1999), “Investigación-acción, antecedentes históricos y filosóficos. El profesor como investigador profesional”, en J. Mckeman, *Investigación acción y currículo*, Madrid, Morata, pp. 26-54.
- Liston, Daniel y Kenneth Zeichner (1993), “Las tradiciones de reforma de la formación del profesorado en Estados Unidos”; “Los objetivos de la formación del profesorado”, en *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*, Madrid, Morata, pp. 27-61; 62-83.
- McKernan, James (1999), *Investigación-acción y currículum*, Madrid, Morata.

- Pérez Gómez, Ángel (1998), “La cultura crítica”, en *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata, pp. 19-79.
- Reyes Jaramillo, María Eugenia (2004), “Elementos para una propuesta de análisis de la práctica docente en la Normal La Salle”, tesis de maestría, México, FES-Aragón-UNAM.
- Rosas Carrasco, Lesbia (2003), “Formación educación y práctica educativa”, en *Maestro rural, un análisis de su formación*, México, CEE/ Fundación para la Cultura del Maestro-SNTE, pp. 37-62.
- Ross, D. D. (1989), “First Steps in Developing a Reflective Approach”, en *Journal of Teacher Education*, vol. 40, núm. 2, pp. 22-30.
- Saavedra, M. (2005), “Exigencias epistemológicas y discurso pedagógico en la formación de docentes para la educación básica”, en Marcela Gómez Sollano y Hugo Zemelman, *Discurso pedagógico. Horizonte epistémico de la formación docente*, México, Pax, pp. 10-29.
- Sacristán, José Gimeno y Ángel Pérez Gómez (1994), “La función y la formación del profesor”; “La enseñanza para la comprensión”, en *Comprender y transformar la enseñanza*, 3ª edición, Madrid, Morata, pp. 398-424; 78-107.
- Saint-Onge, Michel (2000), “¿En qué consiste estudiar? La competencia de los profesores”, en *Yo explico pero ellos... ¿aprenden?*, México, SEP/FCE/Enlace Editorial/Ediciones Mensajero/Biblioteca para la Actualización del Maestro, pp. 126-136, 143-150.
- Sañudo de Grande, Lya (2006), “El proceso de significación de la práctica como proceso complejo”, en Ruth Perales Ponce (coord.), *La significación de la práctica docente*, México, Paidós, pp. 19-54.
- Sañudo Guerra, Lya et al. (2003), “El estado de la investigación sobre la práctica y las acciones educativas en la década de los noventa”, en *Acciones actores y prácticas educativas. La investigación educativa en México 1992-2002*, México, Comie, pp. 131-240.
- Savater, Fernando (1995), “Los requisitos de la tolerancia”, en Ángel Pérez Gómez, *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, *El País*, Opinión, 22 de abril.
- Schön, Donald (1987), “El desafío de la perspectiva artística en la preparación de los profesionales”; “El taller de arquitectura como modelo formativo”, en *La formación de profesionales reflexivos, Hacia un*

- nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós, pp. 17-48, 53-157.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2005), *Plan de Estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Preescolar*, 2ª reimpresión, México.
- _____ (2002), *Las actividades para las actividades de observación y práctica en la escuela primaria. Licenciatura en Educación Primaria*, México.
- _____ (2002a), *Plan de Estudios 2002 de la Licenciatura en Educación Física*, 2ª reimpresión, México.
- _____ (2001), *Licenciatura en Educación Primaria. Observación y Práctica Docente II*, 3ª edición, México.
- _____ (2001a), *Licenciatura en Educación Primaria. Orientaciones académicas para la elaboración del documento recepcional. 7º y 8º semestres*, México.
- _____ (2001b), *Licenciatura en Educación Primaria. Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II. Guía de Trabajo y Materiales para el Estudio. 7º y 8º semestres*, México.
- _____ (2000), *Licenciatura en Educación Primaria. Observación y práctica docente I*, 3ª edición, México.
- _____ (2000a), *Licenciatura en Educación Primaria, Iniciación al Trabajo Escolar*, 1ª reimpresión, México.
- _____ (2000b), *Licenciatura en Educación Primaria. Lineamientos para la organización del trabajo académico durante el 7º y el 8º semestres*, México.
- _____ (2000c), *Licenciatura en Educación Primaria. Escuela y contexto social*, 4ª edición, México.
- _____ (1999), *Licenciatura en Educación Primaria. Observación y práctica docente III*, México.
- _____ (1999a), *Licenciatura en Educación Primaria. Observación y práctica docente IV*, 1ª reimpresión, México.
- Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (SEP-DGMME-SEBYN-Conaliteg) (1999), *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, 1997*, 2ª reimpresión, México.
- Shulman, Lee (1989), "Paradigmas y programas de investigación en el

- estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea”, en Merlin Wittrock, *La investigación de la enseñanza I, Enfoques teorías y métodos*, Barcelona, Paidós, pp. 79-98.
- Van Manen, Max (1998), “La relación entre la reflexión y la acción”, en *El tacto pedagógico en la enseñanza: El significado de la sensibilidad pedagógica*, Barcelona, Paidós Educador, pp. 111-135.
- Villar Angulo, Luis Miguel (coord.) (1999), “Enseñanza reflexiva”, en *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategias para el diseño curricular*, 3ª edición, Bilbao, Ediciones Mensajero/Universidad de Deusto, pp. 21-49.

RETOS QUE PLANTEAN EL ANÁLISIS Y LA VALORACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES A LAS ESCUELAS NORMALES

*María Bertha Fortoul Ollivier**

En 1996, la Secretaría de Educación Pública (SEP) traza el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales (PTFAEN), programa federal que surge para paliar el debilitamiento académico que en los últimos años han vivido las instituciones normalistas (SEP, 1999) y cuyo propósito es generar condiciones favorables en la Escuelas Normales para el cumplimiento de su misión institucional: la formación inicial de los maestros para la educación básica, acorde con las exigencias del desempeño profesional; está organizado en líneas de acción, siendo seis las que lo conforman a partir de 2002 (SEP-SEBYN, 2003):

- Reforma de los planes y programas de estudio para la formación inicial de maestros de educación básica, que incluye acciones encaminadas al diseño y actualización de los planes de estudio de las licenciaturas en educación y a la producción y distribución de materiales de apoyo para el estudio y la enseñanza de los nuevos planes de estudio a los alumnos y a los formadores.
- Formación y actualización del personal docente y directivo de las Escuelas Normales, tendente a un conocimiento de los nuevos planes de estudio y al desarrollo de las competencias que los roles docentes y directivos demandan en la época actual. Esta formación y actualización se concreta a través de cursos, talleres de

* Facultad de Ciencias Humanas, Universidad La Salle.

actualización, disponibilidad de material impreso y electrónico, y programas de formación más sistemáticos.

- Mejoramiento de la gestión institucional vía la realización de acciones en diferentes frentes (trabajo colegiado, liderazgo directivo, planeación y evaluación institucional, entre otros), tendentes a que la organización y el funcionamiento cotidiano de las Escuelas Normales generen un ambiente institucional que favorezca el aprendizaje de los miembros de la comunidad educativa.
- Regulación del trabajo académico de los maestros de las Escuelas Normales, encaminada a actualizar los marcos normativos académicos y laborales de las propias instituciones de acuerdo con las exigencias de su finalidad educativa.
- Evaluación de las Escuelas Normales, que busca contar con evidencias sobre los procesos y los resultados que el PTFAEN va proporcionando en éstas para aportar elementos de base para la toma de decisiones más informada.
- Regulación de los servicios que ofrecen las Escuelas Normales; regulación encaminada a “asegurar que los servicios que ofrecen las escuelas normales atiendan en forma adecuada y con calidad los requerimientos de la educación básica de cada entidad federativa” (SEP-SEBYN, 2003: 12).

En dos de sus líneas de acción, se plantea el análisis y la valoración de las experiencias docentes¹ como herramientas centrales que promueven tanto la formación docente inicial² y continua, de los futuros docentes y de los formadores de docentes, como la mejora de sus prácticas docentes y de las escuelas. Estas dos líneas son: la reforma de los planes y programas de estudio, y la evaluación de las

1 En el texto, emplearemos como sinónimos experiencias docentes, prácticas docentes y prácticas educativas.

2 La formación inicial es el término con el cual el PTFAEN nombra la formación en el nivel de licenciatura para el ejercicio de la docencia en educación básica. Es la primera vez en el nivel nacional que se ocupa dicho término y que se reconoce así que la formación para el ejercicio del magisterio comienza en las Escuelas Normales durante los cuatro años de estudio, pero no se termina ahí, le sigue la formación continua, que acompaña los años de desempeño ante grupo.

Escuelas Normales, concretamente en las acciones relacionadas con la evaluación y el seguimiento interno en ellas.

En este artículo, primero caracterizaremos brevemente estas dos líneas y posteriormente presentaremos algunos de los retos que plantea su operacionalización en este tipo de escuelas.

BREVE DESCRIPCIÓN DE LAS DOS LÍNEAS DE ACCIÓN BASADAS EN EL ANÁLISIS Y LA VALORACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LAS ESCUELAS NORMALES

Los planes y programas de estudio de las licenciaturas en educación fueron modificados en distintos momentos históricos, pero siguiendo la misma estructura de base: se parte de rasgos deseables del nuevo maestro (curricularmente juegan el rol de perfil de egreso), se presentan posteriormente criterios y orientaciones para la organización de actividades académicas y luego un mapa curricular que combina asignaturas de formación común para todas las licenciaturas y otras específicas. Están integrados por tres tipos de asignaturas: actividades principalmente escolarizadas, actividades de acercamiento a la práctica escolar y práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. Las actividades de acercamiento a la práctica escolar proponen jornadas de observación y de intervención en escuelas de educación básica con base en ejes de análisis relacionados con la organización del grupo, la planeación didáctica, los recursos que utiliza el maestro para comunicarse, la edad propia de los alumnos y sus modalidades de participación. El área de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo tiene como finalidades concluir el trayecto formativo inicial y elaborar el documento recepcional que permita la titulación del alumno y el acceso al mercado de trabajo.

En los criterios y orientaciones, se presentan varios tópicos relacionados con el análisis y la valoración de las prácticas:

- La estrecha relación entre el aprendizaje en el aula y la práctica docente en condiciones reales: a partir de registros de

prácticas docentes, los estudiantes deben analizar y explicar las formas de proceder de los maestros para identificar prácticas escolares adecuadas a las características de los grupos. Una preparación cuidadosa de las observaciones y prácticas así como el análisis consecuente, es indispensable para que estas actividades cumplan su función formativa (SEP, 1999: 41-42).

- El aprendizaje de la teoría se vincula con la comprensión de la realidad educativa y con la definición de las acciones pedagógicas: el estudio de cuestiones teóricas fundamentales tiene un significado educativo si los estudiantes la emplean para comprender las situaciones educativas reales, independientemente de si son implementadas o no por los alumnos normalistas (SEP, 1999).
- El fomento de intereses, hábitos y habilidades que propician la investigación científica:

se debe alentar la observación orientada por preguntas precisas y bien formuladas; la capacidad de buscar, contrastar y validar información pertinente a un tema; la habilidad para registrar y describir experiencias y para idear situaciones con propósitos experimentales sencillos, así como para elaborar explicaciones de procesos sociales y educativos que puedan ser confrontadas con la realidad (SEP, 1999: 45).

En los planes y programas de estudio de las distintas asignaturas del área de acercamiento a la práctica escolar, se concretan estos criterios y orientaciones, y se van graduando distintos contenidos tendentes a que el alumno normalista conforme su propio estilo de docencia; atienda a los alumnos de educación básica desde su diversidad; seleccione y utilice distintos materiales educativos; adquiera una visión integral de la docencia, y observe y sistematice distintas prácticas en pos de su modificación o adecuación en función de los resultados de aprendizaje en los alumnos. Por su parte, el área de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo tiende hacia la comprensión y el mejoramiento de aspectos específicos de las competencias profesionales incluidas en los rasgos deseables del maestro, previa recolección, sistematización y análisis de la propia

práctica docente dentro de un contexto escolar determinado y hacia la elaboración de un documento recepcional que le permita ampliar sus conocimientos en un tema específico.

En cuanto a la evaluación en las Escuelas Normales, línea del PTF AEN que también se centra en el análisis y valoración de las prácticas, Alcocer (2003) reconoce que desde la Dirección General de Normatividad se han impulsado diferentes estrategias, tendentes a obtener evidencias de los procesos y resultados del programa en distintos ámbitos y a apoyar una toma de decisiones más eficaz y cercana a las condiciones de las instituciones normalistas, siendo una de ellas la evaluación y el seguimiento internos en las Escuelas Normales.³

Esta evaluación y seguimiento internos inician su actuar formal en el año escolar 2002-2003 y se vislumbran como

un conjunto de procesos, acciones y mecanismos cuyo propósito fundamental es la búsqueda de información que permita el mejoramiento progresivo de los distintos ámbitos de vida de la escuela, que asegure el cumplimiento de su misión y el logro efectivo de los propósitos de la formación inicial de los docentes (SEP-SEBYN, 2004: 11).

La evaluación y el seguimiento internos parten de un reconocimiento de la situación actual que vive la Escuela Normal desde tres temáticas centrales (el maestro, los estudiantes y la escuela), para continuar con una intervención directa a partir de acciones que busquen su mejoramiento, mismas que deben ser monitoreadas y valoradas en cuanto a los avances logrados.

3 Las otras estrategias son: evaluación y seguimiento a la aplicación de nuevos planes y programas de estudio. Evaluación del aprendizaje: se han propuesto tanto el Acuerdo Sectorial 261, que contiene los criterios y normas para evaluar el aprendizaje, como un apartado relacionado con la evaluación (intitulado Sugerencias para la evaluación): en cada programa de estudio, con el propósito de impulsar una evaluación con funciones formativas. Evaluación de planes, programas y proyectos de desarrollo institucional: esta evaluación externa está impulsada desde el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (Promin). Evaluación nacional de los estudiantes: se diseña y aplica anualmente un examen general de conocimientos a los alumnos de séptimo semestre. Evaluación curricular: esta evaluación externa, realizada mediante un convenio con el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav-IPN), se centra en la licenciatura en Educación Secundaria, con sus diez especialidades.

Las prácticas docentes son el eje central de esta evaluación y seguimiento internos, dadas sus posibilidades para fortalecer y mejorar la calidad de la formación que se brinda institucionalmente, a partir de la cooperación y el apoyo entre docentes y directivos, y de modificaciones que parten del aula y regresan a ella. Estas prácticas son caracterizadas como: “el conjunto de actividades cotidianas que realiza el maestro para generar aprendizajes en sus estudiantes; aprendizajes que significan cumplir los propósitos de las asignaturas y, en consecuencia, lograr el perfil de egreso del plan de estudios” (SEP-SEBYN, 2004: 13). Por ello, se incluyen tanto los elementos que integran la práctica docente (estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje, conocimiento de programas, tratamiento de los contenidos, organización del grupo, relaciones interpersonales, etc.) como los que influyen en ella y le otorgan determinadas características (historia del maestro, expectativas docentes, compromiso, gestión escolar, contexto social del alumnado, etcétera).

Los criterios para su seguimiento y evaluación son los siguientes (SEP-SEBYN, 2004: 16-18): procesos que realizan todas las Escuelas Normales; responsabilidad profesional de cada docente de las Escuelas Normales, requiere una participación sistemática en todo el proceso; apoyo decidido de las autoridades escolares y educativas; prácticas docentes como actividades cotidianas; actividades que propician la mejora de las prácticas docentes y en consecuencia la calidad de la formación inicial de los futuros docentes, reconociendo dificultades, retos y logros en el trabajo con los estudiantes; actividades que contribuyen al desarrollo profesional individual y colectivo a partir del aprendizaje de conjunto con miras a constituir la Escuela Normal como un espacio de aprendizaje y estudios cualitativos.

Su proceso está conformado por tres etapas (SEP-SEBYN, 2004): 1) Reconocer el estado actual de la práctica docente, 2) actuar en ella e ir monitoreando las acciones en pos del logro de las metas propuestas, y 3) valorar el impacto de las acciones, tanto en la propia práctica como en el aprendizaje de los estudiantes y reiniciar el proceso.

Tanto los planes de estudio para las distintas licenciaturas en educación como la evaluación interna de las Escuelas Normales comparten como uno de sus ejes de articulación el análisis y la

valoración de las prácticas docentes, en un caso, desde los estudiantes normalistas y, en el otro, desde el personal docente. Si bien se dirigen a sujetos con perfiles diferentes, lo que marca sus posibilidades de profundización y de acciones por ser realizadas –el enfoque formativo base– es el mismo y está caracterizado por (SEP, 1999; 2002a; 2006; 2006a; SEP-SEBYN, 2004):

- La reflexión amplia sobre el propio desempeño, con un enfoque cualitativo, que considera las dinámicas de la escuela donde se labora y otros elementos que influyen en él. Aquí, la práctica docente se reconoce como una conformada por elementos de orden muy distinto (personal, institucional, social, didáctico, legal, filosófico) que le van dando forma en el día a día y, en algunos de ellos, el poder de decisión del maestro es mayor. Esta práctica multidimensional es la que se analiza considerando su concreción en un tiempo y en unos espacios personales, áulicos, institucionales y sociales particulares. Se retoma así el enfoque interaccionista integrador que sostiene la articulación entre distintos tipos de dimensiones relativas al docente, al alumno y a la situación para comprender la práctica docente, superando los de procesos-productos, pensamiento del profesor y ecológico (Vinatier y Altet, 2008).
- La centralidad del alumno, concretada en las prácticas adecuadas para el grupo (el aprendizaje es uno de sus elementos centrales), en el caso de los estudiantes normalistas y, el aprendizaje de estos últimos, en el caso de los formadores de docentes en las instituciones normalistas. Dado que el análisis y la valoración, por su misma naturaleza, implican un discernimiento entre “lo que tiene lugar” respecto a lo que “está fuera”, la determinación del criterio es esencial y ambas propuestas retoman el discurso educativo actual: la centralidad de los alumnos y de sus procesos de aprendizaje sobre los procesos de enseñanza y del funcionamiento de un sistema educativo hacia arriba, hacia las autoridades y hacia el magisterio, como gremio.
- Su finalidad más inmediata es la mejora del propio desempeño. Así, el análisis y la valoración tienden hacia una actuación dife-

rente en las aulas, primordialmente, y en las instituciones de educación normal y básica, en un segundo momento. Se retoma de este modo uno de los rasgos más destacados de un profesional: su capacidad para autoevaluarse y para la mejora de sí mismo a través de un estudio riguroso y sistemático de su propia práctica (McKernan, 1999). En el planteamiento oficial, se sugiere realizar la autoevaluación, primero en el nivel individual y posteriormente con otros profesores –titulares, tutores, profesores formadores y/o asesores de seminario,⁴ otros docentes y directivos de la misma institución–; la mejora se realizará de manera individual, en el propio espacio, pero colegiadamente con otros, en cuanto las metas buscadas, las estrategias por ser implementadas, las características de las relaciones interpersonales por ser potenciadas y el apoyo afectivo comunitario que requieren los procesos de cambio.

- Su finalidad a más largo plazo es la formación continua del docente y su desarrollo profesional, al visualizarse como sujeto en procesos de aprendizaje que permiten la confrontación entre las creencias personales, las estrategias didácticas empleadas, los conocimientos y los sucesos áulicos.

Los planteamientos oficiales en las dos líneas de acción sostienen, en un nivel muy amplio, el análisis y la valoración de las prácticas docentes como herramientas que posibilitan la formación continua de los maestros y el mejoramiento de las prácticas; elementos ambos que tendrán consecuencias en los aprendizajes de los estudiantes, dado que son el eje de análisis. En cuanto tales, los documentos no están referenciados, por lo que pueden leerse desde la investigación-acción,

4 El plan de estudios de las licenciaturas en educación marca diferentes sujetos que intervienen en la formación de los alumnos normalistas y los nombra de manera diferenciada (véase los artículos de Patricia Ducoing y María Eugenia Reyes en este mismo libro). Así, el titular es el profesor del grupo de educación básica donde se realizan las prácticas, cuando el alumno normalista cursa entre el 1° y el 6° semestres. El tutor es el profesor del grupo de educación básica donde se realizan las prácticas, cuando el alumno normalista cursa 7° y 8° semestres. El profesor formador es el profesor de la Escuela Normal de los semestres comprendidos entre el 1° y el 6°. El asesor de seminarios es el profesor de la Escuela Normal de los seminarios de 7° y 8° semestres.

desde el profesional reflexivo de Schön o de Perrenoud (2007), desde la enseñanza formal de Stenhouse; presentan planteamientos más generales, centrados en grandes orientaciones que permiten la actuación de los sujetos, sin entrar en polémicas ideológicas, teóricas y metodológicas, y sin descalificar ninguna de las propuestas más puntuales.

RETOS PARA LAS ESCUELAS NORMALES

La presencia de dinámicas formativas que retoman las prácticas docentes en las aulas y en las comunidades académicas de las Escuelas Normales plantea muchos desafíos, frente a los cuales los diferentes niveles de intervención –política educativa nacional al respecto, vinculación escuela-sociedad, vinculación entre Secretaría de Educación Pública y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, gestión institucional y gestión pedagógica– deben dar salidas para lograr su operacionalización y concreción en los procesos cotidianos.

Para dirigirse hacia una verdadera práctica reflexiva, es necesario que esta postura se convierta en algo casi permanente y se inscriba en una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o de las decepciones. Una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un *habitus* (Perrenoud, 2007: 13).

Entre todos los niveles de intervención, en este artículo nos ubicaremos en los de la gestión institucional y de la gestión pedagógica.

Un cambio exclusivamente en el nivel de los planes de estudio o de la promulgación de determinada normatividad con sus orientaciones respectivas, en los niveles federal o local, no modifica sustancialmente las prácticas ni logra una transformación en la vida de una institución, si no está acompañado de recursos materiales y financieros, y de acciones, estrategias y metas en el nivel de las instituciones y de las aulas de muy distinta índole, que impulsen y sostengan los cambios en la dirección buscada, desarticulando poco a poco inercias contrarias, fortaleciendo otras y articulando acciones

pedagógicas y administrativas en torno a grandes ejes formativos, construyendo un *ethos* institucional asumido, facilitado y defendido por todos, que guíe las prácticas pedagógicas existentes hacia otras más formativas (Gimeno Sacristán, 1998). Este *ethos* toca y se manifiesta tangiblemente en la vida académica, la cultura institucional, la manera de resolver problemas, los controles institucionales, las dinámicas áulicas, los sistemas de evaluación, etc. Las autoridades educativas y escolares, los docentes y los alumnos son los sujetos impulsores del mismo, son los agentes que con su diario actuar lo van moldeando de acuerdo con un “equilibrio frágil logrado” entre distintas fuerzas presentes: la histórica, la social, la institucional –el normalismo, en el nivel de las representaciones y de la forma de operar, como uno de sus rasgos centrales–, la personal y la disciplinar.

La construcción-consolidación de un *ethos* que posibilite el análisis y la valoración de las prácticas docentes en las Escuelas Normales se enfrenta a retos de muy distinta índole; retos que demandan ser atendidos de manera sistemática y creativa por las instituciones con su personal y alumnado, apoyados por el personal de las instituciones educativas de nivel básico y por las autoridades de ambos subniveles. Dichas prácticas son complejas y su mejora requiere tanto una mirada desde varias dimensiones como modificaciones, en algunos casos radicales, en sus constitutivos, en los elementos pedagógicos y administrativos, hacia la presencia en la vida cotidiana institucional de experiencias docentes centradas en los alumnos.

En este escrito, presentaremos varios de ellos, mismos que surgen de fuentes diversas: un análisis realizado personalmente sobre el plan de estudios, pláticas informales con el personal académico y con alumnos de distintas instituciones normalistas del país, lecturas realizadas sobre la temática, comentarios realizados en distintos eventos académicos nacionales y de mi experiencia como docente en una institución normalista y como investigadora en el área de procesos de formación. Los retos son descritos de manera sucinta, retomando en algunos casos planteamientos oficiales, en otros marcos teóricos-explicativos de la profesionalización docente y del análisis de la práctica docente y, en otros más, análisis críticos de las Escuelas Normales y de sus planes de estudio.

Con fines exclusivamente de presentación y de descripción, aceptando que están todos interrelacionados, los retos se agruparon de la siguiente manera: institucionales, éticos, metodológicos-investigativos, personales y metodológicos didácticos

Retos institucionales

Estos retos se refieren a desafíos que este análisis y valoración plantean a la gestión institucional de las Escuelas Normales, a todo el personal que en ellas labora, incluidas sus autoridades y a los vínculos necesarios con el exterior, concretamente con las escuelas de prácticas.

Las autoridades educativas nacionales reconocen que la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales,⁵ por distintas circunstancias, no son los adecuados para el cumplimiento de su misión formativa (SEP, 1999), que el trabajo colegiado se ha debilitado y que sus propósitos se volvieron difusos, que su modelo de gestión es netamente administrativo (SEP-SEByN, 2003; SEP-SEByN, 2004; SEP-SEByN, s/f). Según los balances oficiales realizados en las Escuelas Normales:

varias escuelas siguen operando con una débil gestión colegiada y en otras aún existen muchas dificultades para consolidar la vinculación con las escuelas primarias y, sobre todo, las secundarias, para la formación en la práctica prevista por los nuevos planes de estudio (Arnaut, 2004: 27).

De aquí que en el PTFaEN se incluya una línea de acción: mejoramiento de la gestión institucional que sostiene que:

5 En el cuaderno *El mejoramiento de la gestión institucional en las escuelas normales (elementos para la reflexión y el análisis)*, de la SEP-SEByN (2003a), se presenta una amplia descripción sobre la gestión institucional de las Escuelas Normales. Se enfatizan varios rasgos en el apartado "Identidad y características de las escuelas normales", entre los que se encuentran su complejidad micropolítica, sus escasos márgenes de autonomía y su planteamiento curricular nacional.

para que los futuros maestros efectivamente logren el perfil de egreso deseable, es necesario que las Escuelas Normales avancen en procesos de cambio y mejoramiento de la gestión institucional, cuya finalidad primordial consiste en generar condiciones favorables que permitan transformar las prácticas de enseñanza y alcanzar niveles altos de aprendizaje (SEP-SEBYN, 2003a: 23).

Algunos retos son:

- a) La vinculación entre la Escuela Normal y las escuelas de prácticas. Esta relación entre los dos subniveles del sistema educativo busca una mejor conjunción entre los procesos formativos aportados por la educación normal y las gestiones académica y administrativa de las escuelas de educación básica, y promueve un conocimiento más profundo de lo que es la docencia, de sus implicaciones, de sus posibilidades. Esta vinculación tiene sus dimensiones tanto académicas como de gestión y debe posibilitar al alumno normalista un espacio abierto en cuanto a la gestión del conocimiento y de ambientes escolares, estimulante, enriquecedor, congruente con los enfoques curriculares de la educación básica, que le posibilite una formación de calidad (Teutli Colorado, 2002).

Actualmente, las Escuelas Normales viven constantes desafíos con los directivos, docentes y alumnos de las escuelas de prácticas, presentándose entre otras situaciones movilidad de las escuelas de prácticas, simulaciones, peticiones fuera de lugar, laxitud pedagógica, desinterés formativo y deslegitimaciones mutuas. Un aspecto central al respecto es el desconocimiento de las escuelas de educación básica en cuanto a su normatividad académica y administrativa, y a las formas de operación que tienen los maestros de las Escuelas Normales, dados su adscripción a otro subnivel y su alejamiento espacial y temporal, en algunos casos de varias decenas de años.

Asimismo, esta vinculación no cuenta con el soporte normativo ni federal y ni local, ni con los instrumentos de

gestión administrativa y académica que posibiliten la coordinación entre las instituciones normalistas y las escuelas de educación básica donde se realizan las prácticas y su responsabilidad en los procesos formativos. Está presente en los documentos, pero no se tienen los instrumentos que permiten operarla (SEP, 2002).

- b) Armonizar los tiempos institucionales y curriculares con los tiempos de los procesos de análisis y valoración. Los procesos de análisis, significación y mejora de las prácticas docentes son largos porque incluyen procesos cognitivos y afectivos diversos: la asimilación de lo real por medio de esquemas, la toma de conciencia de lo que ahí pasa, la ideación y el diseño de las transformaciones, el manejo de la incertidumbre de las transformaciones (Vergnaud, cit. en Vinatier y Altet, 2008). Por su parte, el tiempo institucional está pautado por semestres y años escolares y lectivos, por propósitos, contenidos y actividades marcados por un determinado plan de estudios y por los tiempos y ritmos políticos. Lograr que convivan en un año escolar los tiempos de práctica con los tiempos de análisis-valoración y mejora es un reto institucional, en cuanto pauta apoyos y recursos humanos, económicos, didácticos y relacionales entre docentes y directivos de dos subniveles diferentes y marca un ritmo de apropiación por parte de los alumnos normalistas de dinámicas áulicas, de elaboración de documentos recepcionales, de teorización.
- c) En la base de los procesos de seguimiento, se encuentra la creación y/o consolidación de comunidades profesionales de aprendizaje, “lo cual significa que prevalezca en todos sus integrantes una intencionalidad común de mejora continua y de ejercicio competente con objeto de ofrecer condiciones óptimas para el aprendizaje de los estudiantes” (SEP-SEBYN, 2003a: 6). Se requiere construir una comprensión común de las finalidades educativas y de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Escuela Normal y de la educación básica; comprensión que permita el establecimiento y

respeto de acuerdos sobre la forma de atender las problemáticas centrales de la escuela en particular (SEP-SEBYN, 2003a y 2003b). Ello supone que la misma institución en el caso de los profesores de las Escuelas Normales sea el objeto de intervención, sea una entidad que puede ser analizada, criticada, cuestionada.

Si bien los diagnósticos de la educación normal manifiestan la presencia de cierto trabajo colegiado y de que éste se ha incrementado a partir de la puesta en marcha del PTFAEN, no está todavía consolidado, por lo que sigue siendo un reto para muchas de las Escuelas Normales.

Retos éticos

Éstos dan cuenta de dimensiones éticas que están presentes en dinámicas institucionales y áulicas basadas en el análisis y la valoración. Al ser procesos que se realizan junto con otros, en los que circula información de distinta índole sobre ellos, tienen una intencionalidad formativa. Por tanto, considerarlos exclusivamente desde sus ingredientes técnico-metodológicos es empobrecerlos. Al respecto, los retos son:

- a) Confidencialidad de la información personal y de la de los otros miembros del grupo. La información que se recoja y analice durante el seguimiento en el caso de los maestros de las Escuelas Normales o durante las jornadas de práctica para el caso de los alumnos normalistas, requiere ser manejada con criterios éticos, respetando a las personas que participaron en los procesos de enseñanza y aprendizaje o de gestión de los cuales provienen; además, se debe evitar hacer uso indebido o privilegiado de ella (SEP-SEBYN, 2004).
- b) Compromiso personal e institucional con el desarrollo de procesos formativos en los estudiantes normalistas, en los otros maestros de la institución y hacia un desempeño

docente de calidad. Se trata de un reconocimiento interno de que la formación docente, tanto inicial como en servicio y la docencia, tienen sentido para el mismo sujeto que la realiza y para la sociedad mexicana actual, y de que requieren ambas ser cuidadas y ejercidas desde criterios y acciones que reconozcan como personas a todos los agentes participantes, centralmente a los estudiantes.

Dirigir el análisis y la valoración de las prácticas docentes hacia la formación de los maestros y de los futuros maestros, hacia distintos aprendizajes relacionados con la docencia, requiere que los lazos que se construyan entre los sujetos participantes –la vinculación intersubjetiva con otras conciencias, en término de Savater (1998)– estén encaminados hacia ello.

La formación reflexiva del educador está orientada por el proceso de concientización, cuyo énfasis es el respeto por el educando, por el conocimiento previo que éste trae consigo y por la adquisición de otros conocimientos que se van construyendo a lo largo de su vida escolar y extraescolar (Gomes Lima, 2000: 120).

Otros autores llaman a este compromiso actitud evaluadora, definida como “aprender a vivir de tal manera que la calidad de lo que hagamos o la calidad de lo que nos hacen no nos sea indistinto” (Gago, 2003: 8). En el fondo, se acepta que la docencia tiene sentido y que no puede ser realizada de cualquier manera.

Varias de las líneas estratégicas en las cuales se pueden presentar proyectos para el Pronim aportan condiciones favorables para que esta actitud indispensable pueda ser concretada.

Retos metodológicos investigativos

Analizar y valorar cualitativamente las prácticas docentes propias o de los otros docentes desde planteamientos metodológicos cualitativos requiere conocimientos teóricos y procedimentales, relacionados

con la investigación y la evaluación, que permitan concretar ambos procesos, ya sea en la propia práctica, guiando los procesos que otros realizan (los otros profesores o los alumnos), sin caer en la cultura del control, del rigorismo o del *laissez-faire* técnico o pedagógico, de la autocomplacencia o de la culpabilidad (Vinatier y Altet, 2008).

En este reto, se incluyen aspectos más abarcativos que dan cuenta de los procesos vistos en su conjunto, y otros más puntuales, que se refieren a momentos muy específicos dentro de este todo. Entre los primeros están:

- a) Pasar de un discurso anecdótico a un discurso reflexivo-comprensivo: en el magisterio se tiende hacia un discurso narrativo, que va dando cuenta de las acciones que, en un espacio y tiempo determinados, se realizaron junto con distintos miembros de la escuela (alumnos, profesores, autoridades, padres de familia). En este discurso, se entrelazan diferentes episodios unidos desde la significatividad por el sujeto “narrador”, rompiéndose las unidades espaciales, pedagógicas y temporales. Sin embargo, el análisis y la valoración de las prácticas docentes propias o ajenas suponen un discurso que vaya más allá de este discurso narrativo, uno que regrese sobre las acciones realizadas por uno mismo o impulsadas para que los otros (en general los alumnos) las hagan y que busque comprenderlas, desde sus constitutivos, desde el propio sistema de acción (Sañudo, 2006).

No inventamos nuestros actos todos los días. Las situaciones y las tareas se parecen, así que nuestras acciones y operaciones singulares son *variaciones sobre una trama bastante estable*. Podemos llamar a esta trama estable “estructura de la acción” o “esquemas de acción” en el sentido piagetiano (Perrenoud, 2007: 37).

La comprensión tiende hacia una toma de conciencia y una explicitación paulatina de este sistema de acción personal que da cuenta de nuestras acciones ante grupo cotidianamente, independientemente del contenido tratado.

En este regreso a las acciones, la lectura crítica de las evidencias recolectadas es esencial; lectura que rompe la significatividad narrativa mediante la incorporación de categorías relacionadas con la calidad educativa –la relación establecida entre el maestro y los alumnos en el nivel de lo normativo y en el nivel del acceso al conocimiento–, con la eficacia de lo realizado en el contexto particular en que se llevó a cabo, con el aprendizaje de los estudiantes; categorías que permiten construir poco a poco hipótesis plausibles acerca de qué son y cómo personalmente se propician los fenómenos educativos en un determinado espacio escolar.

- b) El lugar, la cantidad y el nivel de la teoría requeridos para poder analizar y valorar dichas prácticas: un diálogo crítico con la literatura especializada es central en cuanto permite ampliar el horizonte personal de conocimientos, integrando lo leído a partir de las necesidades planteadas por el proceso mismo de mejora y los conocimientos previos que se tenían en torno al tema (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999). El criterio y la orientación en los cinco planes de estudio (SEP, 1999; 2002a; 2006; 2006a) nos dirán que el aprendizaje de la teoría requiere vincularse con la comprensión de la realidad educativa y con la definición de las acciones pedagógicas.

Savín (2003) reconoce que en las escuelas mexicanas privan los saberes muy cercanos al sentido común o a un empirismo simple o a la obtención “inmediata” de aprendizajes, producto de una generalización excesiva de prácticas valoradas como exitosas por los docentes, por los padres de familia y por el propio sistema educativo. Este reto engloba la necesidad de ir transitando en las instituciones educativas nacionales de un saber cercano al sentido común a un saber más científico y, dentro de este último, a la interrelación entre lo “teórico” y lo “práctico”.

Entre los retos más puntuales se encuentran los que permiten la delimitación de categorías y de unidades de análisis pertinentes para la comprensión de las prácticas docentes; el diseño de instrumentos para la recolección de la información que tengan un grado

aceptable de validez y de coherencia; el procesamiento de la información recolectada; la búsqueda de literatura especializada cercana a las prácticas docentes que se busca comprender; la organización de la información proveniente de dicha fuente y la estructuración de los documentos recepcionales de los alumnos de 7° y 8° semestres, y de documentos producidos por el personal para convocatorias académicas nacionales o internacionales en coloquios, congresos o para su difusión en medios académicos.

En las orientaciones para la organización de las actividades académicas, presentes en los diseños curriculares de las licenciaturas (SEP, 1999; 2002a; 2006; 2006a), aspectos de este reto se incluyen en los números cuatro y siete, al reconocerse que se debe desarrollar en los alumnos habilidades científicas –observación guiada por preguntas precisas y claras; búsqueda, contrastación y validación de información respecto a un tema; registro y descripción de experiencias; diseño de situaciones con propósitos experimentales sencillos; elaboración de explicaciones que puedan ser confrontadas con la realidad– que les permitan contar con un acercamiento más apropiado a la realidad y a la ciencia. “Una preparación cuidadosa de las observaciones y prácticas, así como el análisis consecuente, es indispensable para que estas actividades cumplan su función formativa” (SEP, 1999: 42).

Retos personales

Éstos se centran en la persona, en el sujeto que analiza y valora sus propias prácticas docentes y la de los maestros en servicio. Estos procesos demandan “entrarle al juego”, tener una disponibilidad para cuestionarse y ser vulnerable ante los otros compañeros de grupo o de trabajo.

- a) Asumir que uno mismo y los demás están en un proceso de formación. Paulo Freire dice al respecto:

No nací marcado para ser un profesor así. Me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la

acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de textos teóricos, no importa si estaba o no de acuerdo con ellos. Es imposible practicar el estar siendo de ese modo sin una apertura a los diferentes y a las diferencias, con quienes y con los cuales siempre es probable que aprendamos (Freire, 1996: 93).

Este reto es central en el último año de la licenciatura, donde los alumnos se encuentran presentes un largo tiempo en una/pocas aulas de educación básica; los alumnos normalistas requieren una reflexión que les permita dialogar entre la “teoría” vista en las distintas asignaturas de la Escuela Normal y las prácticas observadas en los titulares y tutores y/o las solicitadas por éstos o por el director de la escuela de educación básica, por sus formadores y asesores.

Los estudiantes se encuentran entre la validez del papel de la teoría y la deslumbrante efectividad de la práctica de sus tutores; en este sentido, no hay hasta ahora una clara tendencia a construir una práctica reflexiva, sino más bien a la búsqueda de recetas y de “tips” para el ejercicio docente [...] [*sic*]. [A largo plazo] impide evolucionar del cazador de recetas al indagador que busca construir una práctica inteligente, fundamentada e informada (Savín, 2003: 15).

Para los maestros en servicio en las Escuelas Normales, implica aceptarse como sujetos que se pueden seguir formando y que la docencia ofrece posibilidades de aprendizaje muchos años después de haberse cursado la educación normal.

- b) Disponibilidad de compartir con otro mi docencia. Este tipo de herramientas formativas conlleva el rompimiento de la docencia en solitario y la abre a una actividad que se realiza, en parte, con otros; de aquí, lógicamente, surge esta apertura al otro, a la necesidad del diálogo.

Retos metodológico-didácticos

Éstos dan cuenta de las decisiones y herramientas didácticas que los profesores de asignaturas, formadores y tutores requieren poner en juego para que los procesos de enseñanza y aprendizaje, que ellos guían, se desarrollen con base en los enfoques de análisis y valoración de la práctica docente. Los cuestionamientos y las resoluciones dados personal, institucional o interinstitucionalmente a los retos metodológicos, personales y éticos requieren, así, un andamiaje didáctico que permita, por una parte, al alumno normalista, aprender y formarse a partir, entre otros elementos más, de la valoración y del análisis de sus propias prácticas docentes o de las observadas y, por la otra, al colectivo de maestros avanzar en sus propios procesos formativos e irse profesionalizando paulatinamente.

De todos los retos posibles, presentaremos tres, que consideramos centrales:

- a) El equilibrio entre el análisis, la valoración y la mejora de las prácticas docentes. Son tres procesos que están interrelacionados, que tienen sus formas particulares de operar. Avanzar en los procesos de manera armónica, respetuosa de sus tiempos y ritmos es esencial, sin buscar informaciones excesivas, control exagerado o laxo de las situaciones didácticas (Vergnaud, cit. en Vinatier y Altet, 2008). Los tres procesos atañen a esferas racionales y afectivas de las personas y de sus actuaciones, algunas de ellas muy ancladas en las experiencias como alumno y posteriormente como maestro, difícilmente visibles y socialmente legitimadas, pero con estructuras y contenidos poco propicios para el aprendizaje y para la formación. A este respecto, la valoración es esencial en cuanto permite la significación o resignificación de las acciones que se realizan en la escuela o las que están por realizarse en la mejora desde planteamientos educativos, filosóficos o administrativos diferentes.

Didácticamente, los profesores de las Escuelas Normales de las áreas de las actividades de acercamiento a la práctica

escolar y práctica intensiva en condiciones reales de trabajo requieren crear condiciones para que los tres procesos se den, posibilitando elucidar las distintas lógicas presentes en las estrategias docentes empleadas y en las dinámicas institucionales. Dichos maestros se enfrentarán a cuestiones como el llanto o la euforia, actitudes de negación de actividades realizadas, maniqueas, de un perfeccionismo exagerado, de soberbia o a una crítica desmedida al sistema educativo, a los programas de estudio, a las condiciones de trabajo, y necesitan saber cómo actuar de manera adecuada, ante todas ellas, sin volverse un “defensor a ultranza del magisterio o del sistema educativo nacional” o de los alumnos normalistas (Perrenoud, 2007).

- b) Orientación para el análisis y la valoración de la propia práctica. En un balance del proceso de reforma de las Escuelas Normales, se reconoce que las actividades de acercamiento a las escuelas de educación básica son valoradas positivamente, pero falta orientación de los profesores de asignaturas, formadores y asesores, y de los titulares y tutores a los alumnos en los procesos de análisis y reflexión de sus experiencias. Todo ello repercute en el bajo aprovechamiento de la formación que los alumnos obtienen en las escuelas de educación básica (SEP-SEBYN, 2003).

Este reto implica también romper los discursos “políticamente correctos”, anclados en una mirada superficial, acrítica, que no tiende hacia una mayor comprensión de los factores intervinientes en las prácticas docentes y de sus repercusiones o “centrados exclusivamente en las formas” (ortografía, letra, limpieza de los diarios de campo, uso de muchos recursos, buenos modales, “control del grupo”, presentación personal, puntualidad, por mencionar algunos criterios que llegan a ser considerados como únicos en las evaluaciones de las jornadas de práctica). Con ello, las prácticas pierden gran parte de su posibilidad formativa para los alumnos normalistas y se va instalando poco a poco una visión de la docencia poco funcional a mediano y

largo plazos, y poco comprometida con los alumnos (Mercado, 2007).

Temporalmente, la mirada analítica y valorativa sobre la práctica no se ubica únicamente una vez que la intervención fue realizada y, en la Escuela Normal, se vuelve la atención sobre ella para dar cuenta de lo que ahí sucedió. Está, además, presente en todos los momentos en que los docentes de las Escuelas Normales y de las escuelas de práctica dan seguimiento y evaluación a los alumnos normalistas sobre sus planeaciones y sobre su intervención ante el grupo y en la escuela de educación básica.

- c) Comprensión del currículo en las asignaturas de las áreas de actividades de acercamiento a la práctica escolar y de la práctica intensa en condiciones reales de trabajo. El documento intitulado “Plan de estudio”, que describe el planteamiento curricular de las licenciaturas, presenta una tensión entre una visión general o de conjunto y una más particular, asignatura por asignatura; éstas son presentadas de manera individual en los *programas y materiales de apoyo para el estudio*,⁶ con escasas referencias entre las distintas asignaturas de estas áreas en cuanto a la progresión formativa planeada.

Solamente un conocimiento de dichas asignaturas y de sus nexos con la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo permitirá a todos los profesores y autoridades de la Escuela Normal visualizar el trayecto formativo que se propone para los estudiantes y realizar las actividades que desde su rol son pertinentes para potenciarlo. Una lectura crítica de los distintos programas de estudio, una explicitación institucional de la progresión necesaria semestre a

6 Cada asignatura tiene un material anexo, intitulado “Programa y material de apoyo para el estudio”; incluye una breve presentación de la misma, las características del programa, la organización de los contenidos, los propósitos generales, la descripción de cada bloque de contenidos con sus actividades sugeridas, y bibliografía básica y sugerencias para la evaluación del curso; termina con materiales de apoyo para el estudio, que es una breve antología. Este material es el mismo para los maestros y para los alumnos normalistas.

semestre (del 1° al 8°) para afianzar un estilo de docencia y lograr los rasgos del perfil de egreso en cada uno de los alumnos normalistas y su comunicación-negociación con las escuelas de prácticas, son acciones que están en la base de esta comprensión.

La cantidad de documentos oficiales que ofrecen lineamientos, orientaciones y explicaciones referentes a las diferentes líneas de acción del PFTAEN o de reuniones realizadas en torno al 7° y 8° semestres de las licenciaturas en Educación nos habla de esta demanda del personal de las Escuelas Normales por comprender y operacionalizar la lógica formativa de la propuesta curricular.

REFLEXIONES FINALES

El análisis y la valoración de las prácticas docentes constituyen una de las estrategias formativas encaminadas a mejorar la vida académica de las Escuelas Normales; su núcleo es el aprendizaje de los estudiantes y el logro del perfil del maestro mexicano.

En distintas líneas de acción del PTFAEN, estas estrategias se contemplan. Sin embargo, su operacionalización en el seno de las instituciones requiere que en retos de muy distinta índole se den salidas pertinentes y relevantes de orden técnico, pedagógico, metodológico-social, administrativo y filosófico; sólo así tales estrategias cumplirán los roles que les han sido encomendados, y la formación inicial y en servicio del magisterio será de mayor calidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcocer, Fernando (2003), “La evaluación en las escuelas normales. Campos y estrategias de trabajo”, en *Gaceta de la Escuela Normal*, núm. 3, México, SEP-SEBYN, octubre, pp. 26-29.
- Arnaut, Alberto (2004), *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*, México, SEP-SEBYN (colección

- Cuaderno de Discusión, 17: Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica).
- Fierro, Cecilia, Bertha Fortoul y Lesbia Rosas (1999), *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*, México, Paidós (serie Maestros y Enseñanza).
- Freire, Paulo (1996), *Política y educación*, México, Siglo XXI.
- Gago, Antonio (2003), “La evaluación como medio para el mejoramiento de las instituciones educativas (entrevista realizada por Hilda Gómez Gerard)”, en *Gaceta de la Escuela Normal*, núm. 3, México, SEP-SEBYN, octubre, pp. 1, 4-8.
- Gimeno Sacristán, José (1998), *Poderes inestables en educación*, Madrid, Morata.
- Gomes Lima, Paulo (2000), “La formación del educador reflexivo: notas para la orientación de su práctica”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, año/vol. XXX, núm. 3, México, 3er trimestre, pp. 117-127.
- McKernan, James (1999), *Investigación-acción y currículum*, Madrid, Morata.
- Mercado, Eduardo (2007), “Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, año/vol. 12, núm. 33, México, abril-junio, pp. 487-512.
- Perrenoud, Philippe (2007), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, 3ª edición, México, Graó (serie Crítica y Fundamentos, 1).
- Sañudo, Lya (2006), “El proceso de significación de la práctica”, en Ruth Perales Ponce (coord.), *La significación de la práctica educativa*, México, Paidós, pp. 19-54.
- Savater, Fernando (1998), *El valor de educar*, México, Ariel.
- Savín, Marco Antonio (2003), “Las escuelas normales a siete años de la reforma. Las tareas pendientes, las nuevas tareas”, en *Gaceta de la Escuela Normal*, núm. 1, México, SEP-SEBYN, abril, pp. 13-18.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2006), *Licenciatura en educación preescolar. Plan de estudios 1999*, México (Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales).

_____ (2006a), *Licenciatura en educación secundaria. Plan de estudios 1999*, México, (Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales).

_____ (2002), *Las actividades de observación y práctica en la escuela primaria. Licenciatura en educación primaria, Plan 1997*, México (Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales).

_____ (2002a), *Licenciatura en educación física*, México (Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales).

_____ (1999), *Licenciatura en educación primaria. Plan de estudios 1997*, México (Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales).

Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEP-SEBYN) (2004), *El seguimiento y la evaluación de las prácticas docentes: una estrategia para la reflexión y la mejora en las escuelas normales*, México (Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, serie Evaluación Interna, 1).

_____ (2003), “Prioridades y retos de la renovación académica”, en *Gaceta de la Escuela Normal*, núm. 1, México, abril, pp. 1, 3-12.

_____ (2003a), *El diagnóstico institucional en las escuelas normales. Orientaciones para su elaboración. Cuadernos de trabajo*, México (Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, serie Gestión Institucional, 3).

_____ (2003b), *El mejoramiento de la gestión institucional de las escuelas normales. Elementos para la reflexión y el análisis. Cuadernos de trabajo*, México (Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, serie Gestión Institucional, 1).

_____ (s/f), “Propuesta para el desarrollo del trabajo colegiado en las escuelas normales”, en <http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/normat_academica/colegiado/colegiado/htm>, consultado el 5 de noviembre de 2009.

Teutli Colorado, José Delfino (2002), *Seguimiento y evaluación de la aplicación del Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Educación*

Primaria (Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”), Xalapa-Equez, Ediciones Normal Veracruzana-Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”.

Vergnaud, Gerard (2008), “Conclusión”, en Isabelle Vinatier y Marguerite Altet, *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Rennes, Presses Universitaire de Rennes, pp. 185-188 (colección Didact Éducation).

Vinatier, Isabelle y Marguerite Altet (2008), *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Rennes, Presses Universitaire de Rennes (colección Didact Éducation).

LA NOCIÓN DE IDENTIDAD: UN ANÁLISIS CRÍTICO CON BASE EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA, 1997

*Ana María de los Ángeles Ornelas Huitrón**

PRESENTACIÓN

Comprender la problemática de la identidad del maestro a la luz de las políticas identitarias del Estado mexicano es importante, pues dichas políticas suponen un modelo preestablecido desde el cual se diseñan las funciones y responsabilidades con las que el maestro debe cumplir. Ello supone que la identidad del profesor normalista se va estructurando en una tensión continua y permanente entre el *deber ser*, signado por el discurso oficial, y el *ser* determinado por las condiciones reales de su práctica cotidiana.

En este trabajo, se pretende explorar el tipo de vinculación (afinidad, coherencia o contradicción y discrepancia) del modelo ideal de ser maestro, plasmado en el discurso oficial, con la identidad realmente existente; es decir, aquella con la que se identifican los maestros y expresan en su práctica docente cotidiana, producto de tensas circunstancias objetivas en las que hoy por hoy están insertos, no tanto porque estén construyendo una identidad alterna, sino porque sus condiciones concretas de existencia, determinantes de su modo de ser, actuar o sentir, están cada vez más alejadas del modelo plasmado en el discurso oficial.

Se parte de la premisa de que la identidad humana en general es una construcción social e histórica intersubjetiva, en la que

* Universidad Pedagógica Nacional, México.

participan distintos actores, determinados por situaciones y circunstancias concretas, y que se construye propiamente en la dimensión práctica de la realidad a partir de las interacciones con otros sujetos, de ahí se desprende que la identidad en sí misma nunca es un asunto acabado, por el contrario, es un proceso intra e intersubjetivo de identificación y planteamiento del sí mismo, individual y/o grupal (nosotros), en constante replanteamiento, determinado por las exigencias del mundo externo. En otras palabras, es una construcción configurada en el conjunto de interacciones cotidianas, que se conforma como un lugar simbólico único y singular que ocupan tanto individuos como colectivos en una sociedad determinada. Supone elaboración y reelaboración inter e intrasubjetiva, constantemente confrontada con las exigencias del mundo externo. Desde esta perspectiva, resulta pertinente considerar que no hay *identidad* sin *alteridad*. Una sugerente aproximación a la identidad a la que nos suscribimos en esta reflexión la ofrece Dominick Lacapra:

La identidad implica modos de ser con los otros que van de lo real a lo imaginario, virtual, buscado, normativamente afirmado o utópico. Más aún, es importante explorar las relaciones y articulaciones entre los diversos calificadores de identidad –en particular, de identidad grupal– que pueden ser adjudicados por otros, tomados o confrontados por un individuo o por miembros del grupo, deconstruidos, refuncionalizados, afirmados o admitidos de manera más o menos analítica, obtenidos durante la actividad colectiva, y reconocidos, convalidados o invalidados por otros (2006: 60).

En el caso de la identidad del maestro, es posible afirmar que como sujeto colectivo, es decir, como gremio, su proceso identitario ha sido y es producto de la tensión entre perspectivas y enfoques diversos que oscilan entre lo institucional y su vinculación cercana con las causas del pueblo (justicia social, distribución equitativa de la riqueza, vida digna, educación, salud, etc.); posturas que eventualmente tienen coincidencias, pero que con frecuencia se oponen y confrontan. Pese a ello, y dadas las características que singularizan al gremio, en tanto su difícil posición por mantener, por un lado,

una proximidad casi de pertenencia con la comunidad para la que trabaja, y de otro, saberse representante y empleado del Estado, podemos suponer que el maestro ha podido construir un modo de ser particular, con una moral y una conciencia propias, conformando un ideal de ser maestro, donde recupera la esencia del modelo preestablecido que le llega desde el discurso oficial, y del cual emergen criterios básicos que orientan la socialización y formación docente transmitida de generación en generación, lo que lo distingue de cualquier otro colectivo.

Es importante aclarar que este trabajo no pretende abordar el tema de la identidad de manera exhaustiva y tampoco dar cuenta del estado de la investigación al respecto. Para contar con un marco referencial básico, recuperaremos sólo algunos planteamientos relevantes en torno a la identidad, desde los cuales sea posible avanzar en el análisis de esta noción plasmada en el discurso oficial del Estado mexicano, de tal modo que podamos contrastarla con lo que observamos cotidianamente del modo de ser, querer y sentir del maestro normalista.

El análisis ofrecido parte de la recuperación de algunos de los principios constantes que han orientado la visión del Estado mexicano respecto a la educación, a los que subyace en paralelo la *política identitaria* o un modelo ideal de ser maestro. La noción de *política identitaria* se desprende de la delimitación hecha por Latapí (2004), cuando afirma que son políticas de Estado:

Ciertos modos constantes de proceder a los que se otorga prioridad [...] [y que] muestran un carácter más irreversible, porque implican un mayor compromiso del Estado con ellas. Lo característico de una política de Estado está dado por su contraste con una política meramente gubernamental, o sea, definida y ejercida por el gobierno en turno. El rango de política de Estado le viene en primer término de su mayor estabilidad temporal.

Por tanto, las políticas identitarias suponen un modelo de ser y actuar del maestro, avalado, promovido y establecido desde el Estado mexicano a través de los gobiernos posrevolucionarios del

siglo xx y sostenido en su esencia por los gobiernos del presente siglo, expresado en diversos documentos portadores del discurso oficial, de los que recuperamos el Artículo Tercero Constitucional y el más reciente, plasmado en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, 1997, en el marco del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), analizados a la luz de los siguientes referentes básicos.

ALGUNOS MARCOS REFERENCIALES SOBRE LA NOCIÓN DE IDENTIDAD

Las primeras referencias sobre identidad se inscriben invariablemente en el campo filosófico, se remontan propiamente hasta Parménides (siglo v a. de C.), a quien se atribuye la enunciación de la primera postura esencialista sobre la identidad, dado que “reposa sobre la ‘creencia en esencias’, realidades esenciales, sustancias a la vez inmutables y originales [...] El esencialismo postula que [...] la identidad de los seres existentes es lo que hace que permanezcan idénticos, en el tiempo, a su esencia” (Dubar, 2002: 10).

Herederero del esencialismo, Aristóteles definía la identidad como *unidad de sustancia*, en tanto que unidad de la materia. Para él, la identidad de las cosas está determinada por la materia; cuando las cosas comparten una y la misma materia o su sustancia es una, entonces éstas tienen una identidad; es decir, forman parte de la misma unidad. La unidad de la sustancia determina que la cosa sea idéntica a sí misma.

Mucho tiempo después (siglo xvii), con Leibniz se registra la noción de identidad vinculada con la noción de igualdad, consistente en que, en virtud de que dos cosas sean idénticas, son sustituibles una por otra; es decir, si no hay ningún elemento que las distinga, pueden ser mutuamente sustituibles y, por tanto, la misma cosa.

En la revisión que hace Dubar (2002) de las dinámicas históricas de las formas identitarias en Occidente, da cuenta de un proceso progresivo a través del cual se fue instaurando lo interno sobre

lo externo. Se impuso la idea de que la identidad es un asunto de la subjetividad: “de Platón a Descartes y de Montaigne a la Reforma protestante y después al romanticismo alemán y al existencialismo” (Dubar, 2002: 31), hasta llegar al siglo XIX, donde se instauraron los estados-nación y la invención de la *identidad nacional*, a la que Dubar nombra *forma identitaria dominante* que traería, entre otras, posiciones políticas extremas que desembocarían en las dos guerras mundiales del siglo XX: “en nombre del nacionalismo más exacerbado y totalitario [...] se llevaron a cabo crímenes identitarios contra la humanidad, y especialmente el más impensable: el Holocausto, sinónimo de forma racionalizada y burocratizada de exterminación del Otro” (Dubar, 2002: 36, 37).

Recientemente, la identidad ha sido vinculada con criterios convencionales y por tanto acordados según consensos y contextos. La identidad, desde esta perspectiva, se flexibiliza; esto supone un giro que la saca del tradicional dogmatismo filosófico y la pone en el plano aquiescente de los convencionalismos (Abbagnano, 1974: 629-631).

Más allá de sus antecedentes filosóficos, desde una perspectiva culturalista, la identidad supone un sentido de pertenencia a una etnia, a una nación o a un grupo social, en tanto que sus miembros comparten historia común, cultura, lenguaje, creencias, tradiciones, usos y costumbres. A la luz de estos referentes, se advierte que en los estudios contemporáneos sobre la identidad:

No existen acercamientos esencialmente diferentes o contradictorios por parte de los autores [...] sino, más bien, diferencias de énfasis en las dimensiones o procesos que participan en la construcción de la identidad [...] la identidad como construcción cultural, biográfica y relacional; la generación como espacio de construcción de identidad; la dimensión simbólica e imaginaria en la construcción de la identidad: los procesos de socialización e institucionalización y los contextos políticos; discontinuidades y rupturas (Ducoing, t. 1, 2005: 187).

En la revisión que hacen García, Grediaga y Landesmann para abordar los procesos de constitución simbólica-imaginaria de los

académicos (Ducoing, t.1, 2005: 181-203), recuperan distintos enfoques, desde los cuales se aborda el problema de la identidad en los matices mencionados. Las autoras afirman que:

Los conceptos de identidad, de *ethos*, de *habitus*, de identificación, etc., no son simples adornos que otorguen una aparente pero ilusoria legitimidad teórica a los trabajos realizados, como con frecuencia sucede, sino que forman parte de la trama misma de construcción de los objetos. Las principales herramientas conceptuales en uso y reelaboradas por los autores son las de: identidad profesional y académica, de identificación y de imaginario social; de *habitus*, de *ethos* y de capital cultural, de institucionalización, profesionalización y de socialización, de campo y de institución; de reproducción y de reconversión social (Ducoing, t. 1, 2005: 186).

En su revisión, destacan posturas que definen la identidad como: “proceso de representaciones colectivas históricamente apropiadas que le confieren sentido a un grupo social y le dan estructura significativa para asumirse como unidad” (Medina, 1998: 16). Aparece también, entre otras, la postura inspirada en Castoriadis, que define la identidad como: “creación cultural, en tanto creación de significados y de un sistema de interpretación del mundo. Representaciones que incluyen un doble plano; racional e imaginario creativo” (Romo, 1999).

García, Grediaga y Landesmann acentúan el acuerdo tácito de los investigadores respecto a que la identidad es producto de un proceso histórico, de trayectorias familiares, escolares o laborales. En este sentido, señalan que la mayoría de los investigadores refieren los procesos biográficos y relacionales que subyacen a las biografías y trayectorias sociofamiliares y escolares que contribuyen a la construcción de identidades académicas y dan cuenta de “su precariedad o solidez y su diversificación según las funciones académicas privilegiadas en la trayectoria –gestión, investigación o formación profesional” (Ducoing, t. 1, 2005: 188). Quienes en otra época han abordado la identidad del maestro como objeto de estudio lo han hecho, afirman las autoras, “tomando como campo de

indagación su práctica docente, la relación del maestro con el saber, con el currículo y con la institución” (Ducoing, t. 1, 2005: 187). Reconocen avances fundamentales y muy recientes en el nivel de complejidad de las investigaciones respecto a la década previa (los ochenta), en la que el estudio sobre las identidades se construía básicamente a partir de las creencias de los docentes:

Sin tomar en cuenta, de manera consistente y sistemática, los referentes en la construcción de las identidades. La reconstrucción histórica de los referentes simbólicos –institución, disciplina y profesión– realizada por los investigadores de la última década, ha puesto en evidencia la complejidad y, a veces, el carácter contradictorio de la trama simbólica que opera en la constitución de las identidades y, en consecuencia, del carácter incierto, inestable y contingente de estas últimas. Dicho carácter se mostró particularmente acentuado por las discontinuidades observadas en las historias institucionales, disciplinarias y por efecto del cambio de las políticas públicas (Ducoing, t. 1, 2005: 200).

A partir de estos referentes y del panorama de la investigación sobre la identidad académica,¹ podemos advertir que el *ser maestro* atraviesa por una complejidad *sui generis*, merced a la multiplicidad de elementos espacio-temporales y contextuales intervinientes, sumados al lugar intermedio que éste ocupa en un Estado laico que asume la responsabilidad de la educación de la sociedad mexicana y, desde ella, crea la figura del maestro como su representante y operador, situándolo como mediador entre aquél y la gente común de la que él mismo emerge y con la que trabaja; circunstancia singular que lo pone en una tensión permanente entre el deber ser, plasmado en el discurso oficial de quien lo contrata, y el ser de la gente común a la que pertenece y desde donde sucede su vida cotidiana. Para avanzar en el análisis de esta situación, demos una breve mirada retrospectiva a los referentes originarios del ideal del maestro en el siglo xx.

1 Como el mostrado en los estados del conocimiento del Comie (Ducoing, 2005).

BREVE RETROSPECTIVA

El proceso de construcción de identidad del maestro mexicano es paralelo al proceso de identidad de la sociedad mexicana durante el siglo xx. Éste responde a las *dinámicas históricas de formas identitarias* perfiladas por Dubar (2002),² particularmente a la denominada *biográfica para sí*, en tanto corresponde con la crisis identitaria por la que atraviesa el normalismo mexicano y el cuestionamiento que muchos de sus miembros plantean de sus modos de identificación y sus modelos de ser, actuar y sentir respecto a los modelos ideales de ser maestro. Para Dubar, esta forma identitaria, a la que también llama *narrativa*, supone compromiso con la transformación del mundo y la formación de un *yo crítico*.

Es el indicio de una búsqueda de autenticidad, un proceso biográfico que se acompaña de crisis. La continuidad de un Yo proyectado en las pertenencias sucesivas, perturbado por los cambios externos, sacudido por los avatares de la existencia. La continuidad es la de un *ethos*, o mejor de una intención ética, que da sentido a la existencia (2002: 68).

El sacudimiento referido por Dubar es tanto más acentuado en la identidad profesional del maestro normalista si se considera su cercanía con la realidad y vida cotidiana de las comunidades a través de su relación con los escolares y sus familias, lo cual contribuye a que frecuentemente se observe en este gremio, más que en otros, el desarrollo del *yo crítico* mencionado por el autor. En este sentido, es posible suponer que la identidad del maestro ha ido

- 2 1) "Forma biográfica para los otros", identidades basadas en el nosotros comunitario. Es la pertenencia biográfica a un linaje, grupo local, cultura heredada. Forma antigua de identificación sociohistórica. 2) "Forma de relación para los otros", pertenencia relacional a un grupo cuya estructura es jerárquica e identifica a los individuos a partir de sus funciones. 3) "Forma de relación para sí", asociada con la *conciencia reflexiva*, donde el individuo hace suyo un proyecto compartido con otros significativos y de los cuales espera reconocimiento de acuerdo con la conciencia que tiene de sí mismo. 4) "Forma biográfica para sí", donde el individuo cuestiona las *identidades atribuidas*; suele ir acompañada de crisis, en tanto el individuo busca la autenticidad, la coherencia y la continuidad en las diversas pertenencias (Dubar, 2002: 67-69).

conformándose como efecto y reflejo de la constitución de la nueva identidad de la sociedad mexicana posterior a la revolución de 1910; época en la que su figura cobra una relevancia mayúscula, pues fue pieza fundamental en la organización y estructura de la comunidad, dada su emblemática participación y compromiso con las causas populares.

La coyuntura histórica que le dio origen al normalismo desde el siglo XIX convirtió al maestro en uno de los agentes socioeducativos más relevantes. Esa coyuntura es uno de los componentes de su identidad originaria, en tanto lo dotó de autoridad, centralidad y alta dignidad, con la cual se ha identificado y contribuido a la construcción de una imagen social similar a la del sacerdote o el médico; es decir, personajes poseedores del bien preciado de la sabiduría. En aquel momento, el maestro era efectivamente portador y poseedor de saberes que el pueblo encontraba alejados de su cotidianidad; dicho saber le confería *facultad*, y ello, consecuentemente, le otorgaba poder en el sentido de capacidad de acción e influencia real en la comunidad. Así, entonces, la identidad del maestro es resultado de una combinación de factores emergentes, tanto desde la política educativa del Estado mexicano como desde esa vinculación efectiva, original y vigente con el pueblo, hasta hace apenas unas cuantas décadas. Al respecto, Raúl Anzaldúa (en Ramírez y Anzaldúa) afirma:

El maestro funge como representante, portador y transmisor de este saber, que a su vez le da identidad, prestigio y autoridad. El maestro es un sujeto con un supuesto saber. La autoridad que el saber le da al maestro se basa en el supuesto de que detenta la “verdad” del saber [...] [incorporando en él] la versión de realidad que una sociedad determinada instituye como significación social posible. Esta característica del saber nos remite al ejercicio del poder. Saber y poder se articulan, el “saber” al presentarse como “única” versión de la realidad posible induce las conductas de los sujetos, a partir de lo que permite ver y enunciar como verdad (2001: 47).

Ciertamente, a partir del binomio saber-poder, el maestro fue componente central de su identidad y, con base en ello, de la vida de

la comunidad. Reconocido y respetado durante el siglo XIX y gran parte del XX, sus aportes fueron invaluableles en el proceso de construcción de nuestra nación. Hay que decir que nuestra identidad nacionalista sólo ha podido emerger del establecimiento de criterios de unificación, de identificación colectiva, de significados y símbolos comunes, capaces de encarnarse en las instituciones e introyectarse en la subjetividad de una colectividad, y su trasmisión, difusión y enseñanza se debe en gran medida a la labor cotidiana del maestro.

En ese contexto, la idea de *normalizar* significaba homogeneizar; sembrar, transmitir y enseñar significados, creencias y prácticas comunes capaces de conformar un *universo simbólico* particular, al cual poder nombrar nación, y en el cual los miembros de la colectividad pudieran identificar un lugar común que les diera sentido de pertenencia; es decir, identidad. Probablemente, el término *normalismo* no fue el más apropiado, pero, en ese momento, sí el más útil, a propósito de la imperiosa necesidad de construcción de una identidad colectiva propia y adulta. *Normalizar* no significaba hacer iguales o uniformar, sino construir una identidad colectiva; ésta dependía de que la incipiente sociedad mexicana desarrollara una conciencia histórica común y simultáneamente se apropiara de un conjunto de símbolos, conocimientos, creencias y prácticas básicas compartidas que les diera a sus miembros sentido de pertenencia. El desafío fue asumido con entusiasmo, compromiso, vocación y hasta sacrificio por los maestros. Sin la menor duda, en esta descomunal tarea, el maestro fue un agente social clave que de manera simultánea construía activamente su propia identidad. Hoy, el maestro ya no tiene la urgente tarea de *normalizar*; irónicamente, dadas las condiciones y circunstancias actuales, las necesidades apuntan a orientaciones tentativamente opuestas: educar para la diversidad, lo cual, con toda seguridad, se suma al conflicto identitario planteado. No obstante, corresponde a los maestros, en tanto gremio, examinar la vigencia y conveniencia de seguir siendo identificados y nombrados como *normalistas*, en una sociedad multicultural que no cabe más en un modelo educativo homogeneizante.

La formación de profesores de educación primaria es propiamente responsabilidad del Estado, y éste la ejecuta a través de

la Secretaría de Educación Pública (SEP) mediante las Escuelas Normales como las instancias formadoras de maestros, buscando concretar por esta vía la política educativa plasmada en primer lugar en el Artículo Tercero Constitucional. Así, entonces, la fuerte tensión de la que emerge la identidad del maestro emana, en principio, de las exigencias expresadas en el discurso oficial, en tanto criterio mayor desde el cual se ha configurado la política educativa del siglo pasado y del que se desprenden colateralmente las políticas identitarias oficiales. Ahí se advierten modelos o idealizaciones del maestro, implícitos o explícitos, pero invariablemente referentes centrales para la conformación de la identidad colectiva e individual del gremio y desde el cual éste ha definido social e institucionalmente el lugar que ocupa. Recordemos dichos lineamientos y exploremos el ideal de maestro que subyace en ellos:

Artículo 3º.- Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado –Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios–, impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria (“Legislación Federal”, en *Diario Oficial de la Federación*, 2002, sin folio).

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia (“Legislación Federal”, en *Diario Oficial de la Federación*, 1993, sin folio).

El maestro, en tanto ejecutor u operador de estos principios o mandatos, dada su relación directa con el sujeto en formación, deberá ser capaz de desarrollar en el infante dichas facultades, lo cual le atribuye de antemano habilidades y destrezas que comienzan a configurar las políticas identitarias oficiales y con ello la identidad preasignada que se mantendrá en su esencia, constante a lo largo del siglo xx y principios del XXI. Pese a su prolongación, nos hemos permitido continuar con la cita textual del Artículo Tercero, pues es relevante para nuestro análisis.

- I. Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa (“Legislación Federal”, en *Diario Oficial de la Federación*, 1993, sin folio).
- II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios (“Legislación Federal”, en *Diario Oficial de la Federación*, 1993, sin folio).

Además:

- a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo (“Legislación Federal”, en *Diario Oficial de la Federación*, 1993, sin folio).
- b) Será nacional, en cuanto –sin hostilidades ni exclusivismos– atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura (“Legislación Federal”, en *Diario Oficial de la Federación*, 1993, sin folio).
- c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos (“Legislación Federal”, en *Diario Oficial de la Federación*, 1993, sin folio).

De ahí se desprenden criterios esenciales (y esencialistas) no sólo para la formación del maestro en general, sino cualidades intrínsecas a la personalidad y al carácter que debe tener el sujeto que aspire a convertirse en ello. El modelo o ideal de profesor implicado y emanado de la Carta Magna supone, entonces, un sujeto con el siguiente perfil:

1. Capaz de hacer a un lado, en la interacción escolar cotidiana con los infantes bajo su responsabilidad, sus propias creencias y prácticas religiosas, particularmente en el adoctrinamiento, lo que, de suyo, busca cualquier religión. Esto supone un nivel de maduración superior que haga posible el repliegue deliberado de un componente central de la persona del maestro, como sus creencias religiosas.
2. Capaz de comprender, conocer, promover y enseñar el conocimiento científico. Ello supone un sujeto con una clara “vocación” científica; esto es, con aptitudes, gustos, disposiciones y propensiones hacia el conocimiento, la neutralidad u objetividad; cualidades que no pueden ser más que el resultado de una sólida formación centrada en la investigación e indagación científicas.
3. Un sujeto cuyos principios de interacción humana, tanto en su vida personal como en su práctica docente, estén basados en la democracia, lo cual invariablemente supone a un sujeto capaz de reconocer, respetar y promover la voz del otro aun a costa del sacrificio de su propia voz, cuando el “otro colectivo” se hace escuchar.
4. Sensible y conocedor tanto de los problemas sociales como de los recursos de nuestra nación; en otras palabras, un sujeto con conciencia histórica y social, pero también con conocimientos sobre el desarrollo de los recursos y progreso tecnológico del país.

Tenemos, entonces, un primer modelo, sobra decir, ambicioso, en el marco de una realidad empírica e institucional sin tradición científica, sin desarrollo humano, sin cultura democrática y sin recursos económicos y materiales para concretarlo; ausencias no sólo predominantes en el momento en que surgió dicho ideal de maestro, sino vigentes en el momento actual. Un ideal de maestro, sin embargo, que subsiste y continúa orientando la política educativa del Estado mexicano, en tanto criterio mayor que inspira la formación docente normalista de los últimos 100 años. Dicho modelo será el primer referente desde el cual nos aproximemos al análisis de la política identitaria actual.

Contrastes entre discurso y realidad

Pese a que en esencia el perfil o ideal de maestro se mantiene casi un siglo después de promulgado el Artículo Tercero Constitucional, a través de lo que podemos nombrar *políticas identitarias* del Estado mexicano, en las últimas cuatro décadas las instituciones formadoras de maestros de educación primaria han sufrido más intervenciones curriculares que en toda su historia e invariablemente tocan, modificando o agregando, según las exigencias políticas en turno, el ideal de maestro que subyace al discurso oficial. Al respecto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) reporta que:

En los últimos treinta y cinco años [las] instituciones [formadoras de docentes de educación básica] vivieron siete reformas curriculares, lo que repercutió en su naturaleza, organización, vida académica y condiciones laborales [...] Uno de los cambios más sobresalientes fue el de 1972 cuando la carrera de profesor se consideró equivalente al bachillerato, lo que permitía a los egresados acceder posteriormente a estudios de nivel superior. Hasta antes de ese año, la educación normal se cursaba inmediatamente después de la escuela secundaria. En 1984, este servicio se integró al nivel de educación superior y exigió como requisito el bachillerato. A partir de entonces, las EN se consideran, formalmente, instituciones de educación superior (2004: 27).

En México, la reforma más reciente es el PTFEAEN, del que se desprende el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, 1997. Dicho programa se enmarca en el Plan de Desarrollo Educativo 1995-2000 del Estado mexicano. En él, implícita y explícitamente, se hacen alusiones reiteradas a la identidad, a través de la indicación del tipo de maestro que se requiere o al perfil de egreso de dicha licenciatura; es interesante observar que en él se da por hecho que la identidad del normalismo está bien definida, pese a las limitaciones, los problemas y los cambios. Este plan destaca que:

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, y de un sentimiento de lealtad y compromiso hacia la nación y hacia las necesidades de las grandes mayorías populares (SEP, 2005: 21).

De ahí que sea posible adelantar la idea de que los conflictos identitarios, las discrepancias, la confusión reinante o la crisis actual de identidad del maestro normalista no están considerados en el discurso oficial.

Creemos que la identidad del normalismo, tanto en su carácter colectivo como individual, nunca ha acabado de construir un lugar simbólico único, claro y delimitado, idéntico a sí mismo, que lo distinga de cualquier otro agente social; no sólo porque la identidad, en sí misma, como se ha destacado antes, es un ámbito en constante construcción y replanteamiento, y de suyo se va construyendo en la interacción con el otro y con el entorno, sino por las condiciones específicas que rodean al normalismo mexicano. La experiencia histórica del normalismo da cuenta de circunstancias políticas, sociales y económicas, vinculadas con la instauración de un modelo de desarrollo orientado hacia el libre mercado, complejizado actualmente por la globalización y el modelo neoliberal; circunstancias que, lejos de apoyar su identificación y consolidación identitaria, han debilitado la figura del maestro, enfrentándolo a sí mismo y al entorno social, con severos cuestionamientos que afectan la manera como se relaciona con los otros. Jiménez (cit. en Ducoing, t. 2, 2005: 614) reitera:

En los últimos años ante los dictados impuestos en el sistema educativo mexicano las identidades de los sujetos maestros se han visto afectadas no sólo por la pérdida de referentes, sino también por el malestar que les provoca el no poder responder a las exigencias impuestas por esas políticas, como son la evaluación, la acreditación curricular, el eficientismo y la capacitación, entre otras. En particular,

los maestros se han visto directamente alterados y cuestionados en sus basamentos de identidad profesional.

No obstante, los matices socioeconómicos, los principios históricos de la política educativa del Estado mexicano se mantienen y buscan legitimación social. De acuerdo con lo dicho en el Plan 1997, esta reforma curricular es producto de una amplia consulta con duración aproximada de un año, donde participaron autoridades educativas en primer lugar y representantes de las comunidades normalistas, incluidos maestros eméritos, directores de planteles públicos de educación normal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. En dicho documento, se hace alusión por primera vez a la identidad en el punto I, denominado Antecedentes, cuando, en el contexto referido al triunfo del movimiento revolucionario de 1910 y el establecimiento del Artículo Tercero de la Constitución, destaca:

La educación normal adquirió una nueva identidad, expresada en los programas de estudio, cuyo rasgo principal fue la formación de educadores comprometidos con las causas populares, la organización social, la reforma agraria y la promoción del desarrollo rural (SEP, 2005: 12).

Recordemos que los primeros educadores de la época posrevolucionaria estaban identificados con los intereses del pueblo, los problemas agrarios y la incipiente organización social rural. El normalismo, como todos los sectores productivos de una sociedad, se define en relación directa con las circunstancias sociales, económicas y políticas en turno. Las circunstancias que signaron la labor magisterial en sus orígenes fueron sin duda las más loables, por su auténtico sentido social. Sin embargo, no podemos perder de vista que el conflicto de identidad viene de origen:

La profesión magisterial [...] nace como un oficio, el estatus legal de profesión lo adquiere al paso de los años; [de tal forma que] comparada con las profesiones universitarias, la profesión magisterial presenta una devaluación social, de ahí que el discurso del profesionalismo [...]

centrado [en la extensión de los estudios de nivel licenciatura y posgrados, como] mecanismos para elevar el estatus de la profesión [ha significado] [...] un mecanismo de control de los propios maestros; además de considerársele una profesión de Estado, lo que ha marcado desde siempre su trayectoria y sentido (Ramírez, 2008: 17).

No obstante, a lo largo de la historia del siglo xx, las identificaciones, las prácticas y los compromisos de este sector se van diversificando, en el sentido de que, mientras aumentan las exigencias determinadas por los procesos de profesionalización docente, se mantienen las difíciles condiciones salariales y su cuestionada vinculación con un sindicato de dudosa representación. Con ello, su identidad colectiva se aleja aun más del modelo ideal original, abriéndose a la confusión y a la inconmensurabilidad, dado que es uno de los sectores sociales que experimenta más directamente los efectos colaterales del creciente deterioro social correlacionado con la paulatina instauración de las políticas de mercado en el marco ilimitado y desregulado del neoliberalismo de las últimas décadas.

Ciertamente, los factores que han coadyuvado al demérito de la identidad del maestro tienen relación con procesos más amplios de deterioro social. De entre ellos, habrá que destacar, como se le reconoce en los documentos oficiales analizados, la ausencia de regulación y planeación educativa en la expansión de la formación normalista; el exceso de escuelas particulares que no tenían entre sus prioridades la calidad académica; la sobreoferta de profesores de educación primaria frente a las posibilidades reales de su inserción laboral; el demérito de la formación docente frente a la formación bachiller en los planes implementados a partir de los setenta; la sobrevaloración de lo burocrático, simultánea a la desatención de lo académico; la desarticulación entre los tres sectores que encabezaban la formación normalista: federal, estatal y privado.

Hay que agregar en 1984 el incremento del nivel de estudios normalistas a licenciatura, con lo cual las Escuelas Normales se convertían en instituciones de educación superior, por decreto y no a partir de la práctica o experiencia cotidiana. Este cambio estructural e institucional, sin duda, impactó directamente la construcción, aún

inmadura, de la identidad del Maestro, quien, sin haberse apropiado cabalmente de la identidad preasignada de la sociedad posrevolucionaria y, por tanto, sin haber ejecutado las altas encomiendas constitucionales, debía responder en tiempo y forma a nuevas exigencias para las cuales no estaba mental ni prácticamente preparado. Esto en virtud de que una de las razones centrales por las que los alumnos de estas escuelas las habían elegido era precisamente el breve tiempo de formación que les aseguraba una inserción laboral; es decir, plaza como profesores de educación primaria. No obstante, en adelante, sus ingresos estarían en relación directa con el cumplimiento de la nueva estructura curricular.

La equivalencia de la formación normalista con los estudios universitarios provocó no sólo mayor exigencia académica, tanto a las instituciones formadoras como a la población que las nutría, sino una serie de efectos colaterales, como el adelgazamiento drástico de la matrícula y, sobre todo, de las escuelas normales privadas, que habían crecido cuantitativamente de manera escandalosa sin ocuparse realmente de la tarea sustantiva de la formación docente.

La equivalencia de la carrera de maestro con los estudios universitarios, al establecer el bachillerato como requisito de ingreso, hizo que perdiera una de las ventajas que ofrecía, su corta duración, lo que provocó que muchos estudiantes optaran por otras carreras.

Entre el ciclo 1984-1985 y el 1990-1991, la matrícula de la carrera de profesor de educación primaria pasó de 72 100 a 26 500 alumnos. Las escuelas normales particulares resintieron más esta disminución: en este periodo, la matrícula que atendían pasó de 20 600 a 3 100 estudiantes. Muchas escuelas privadas suspendieron sus servicios.

Este proceso trajo como consecuencia la disminución, en unos cuantos años, del número de egresados, lo cual obligó, en varias entidades, a la contratación y habilitación de bachilleres como profesores de educación primaria, sobre todo para atender las zonas rurales de más alta marginación (SEP, 2005: 15).

La nueva estructura curricular, no obstante su impacto en la drástica disminución de la población normalista en todo el país, había incorporado aspectos teóricos y formación en investigación,

hasta entonces ausentes en la formación del maestro. Su práctica docente era confrontada y valorada a la luz de nuevos conocimientos, simultáneamente ganaba confianza y se incorporaba de forma paulatina a los espacios de discusión académica, donde curricularmente se planteaba y definía una nueva identidad en la que se relacionaba más de igual a igual con los universitarios, en principio, por la equivalencia en años de escolaridad. Pero, en el proceso, estos cambios y avances no fueron suficientes para la constitución y consolidación de una identidad sólida y ambiciosa del modelo ideal de maestro. Se observa que entre las decisiones, nuevas disposiciones oficiales, reestructuras, planes, reformas, etc., y su aplicación, desarrollo, apropiación y práctica cotidiana, había distancias importantes. En el plan de 1997, se reconocen algunas debilidades del plan de 1984, expresadas sobre todo en la dimensión de la formación intelectual del maestro, ahora con licenciatura y en las limitaciones materiales de las instituciones normalistas: a) el número excesivo de asignaturas por semestre, que fragmentó la atención del estudiante y presentó dificultades para la articulación de los contenidos de las diversas asignaturas en una cultura profesional coherente, b) un énfasis excesivo en el estudio de disciplinas teóricas, cuyos programas se organizaron como revisión general de conceptos, teorías e historia de la disciplina, sin énfasis en los aspectos más relevantes para la comprensión de los procesos escolares. “Una atención limitada al estudio del currículum de la educación primaria y a los conocimientos científicos y pedagógicos necesarios para su enseñanza, en especial de las asignaturas de carácter básico” (SEP, 2005: 18).

Advertimos un punto conflictivo más en el inacabado proceso identitario del maestro: con la formación de nivel licenciatura se implicaba la necesidad de que, además de docente, fuera también investigador y, en el proceso, reinaba la confusión.

La línea pedagógica, donde se concentró la formación para la enseñanza, tenía como propósito integrar los conocimientos teóricos con la práctica y desarrollar la investigación. Sin embargo, gran parte de sus contenidos se orientó al estudio y manejo de técnicas de observación asociadas sobre todo con la investigación-acción, lo que implicó

que el estudiante se acercara a la escuela, no como un maestro en formación, sino como un futuro investigador y obtuviera pocos elementos para la docencia (SEP, 2005: 18).

Inclán y Mercado (cit. en Ducoing, t. 2, 2005: 338) destacan esta situación cuando afirman:

En el ámbito de la formación de docentes, la representación común que se tiene de las escuelas normales, por su pasado y su posible transformación, permite visualizar una construcción identitaria en la solidez del magisterio mexicano de antaño, antes de las reformas educativas recientes, ante las cuales se ha visto amenazada la identidad del maestro, al anteponersele la figura del investigador. De ello dan cuenta numerosos trabajos que mencionan la figura del docente como menos valorado para ejercer el trabajo de manera adecuada, ante lo cual se generan hipótesis y teorías sobre la posible universitación o hacia la crisis del normalismo.

La brecha entre el discurso oficial y la realidad se mantiene abierta y probablemente más ancha; la intencionalidad plasmada en las reformas curriculares del 84 a través de la extensión de los estudios normalistas de nivel licenciatura, seguramente inspiradas en la *Constitución de 1917*, donde a la letra dice que el Estado mexicano ofrecerá una educación basada en el progreso científico: (“el criterio que orientará a dicha educación se mantendrá por completo ajeno a cualquier doctrina religiosa y, basado en los resultado del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos” (Carbonel, 2010: 7)), y de donde se desprende indudablemente un modelo de maestro con una sólida formación científica, cuyas aptitudes, gustos, disposiciones y propensiones hacia el conocimiento lo hicieran un sujeto capaz de comprender, conocer, promover y enseñar el conocimiento científico, se antojan cada vez más lejanas un siglo después. Luego, entonces:

Estos rasgos del plan de estudios no contribuyeron adecuadamente a la formación de un maestro con características como el dominio de

las destrezas culturales básicas, la capacidad de aprendizaje autónomo, la formación científica para manejar con seguridad los contenidos de la enseñanza y la capacidad de comprensión de los procesos sociales y culturales que se desarrollan en la escuela y en las relaciones entre ésta y la comunidad (SEP, 2005: 18).

La falta de claridad en la formación académica de los profesores de educación primaria con licenciatura se debió en parte a que las instituciones formadores de docentes, en su:

mayoría [...] carecían de acervos bibliográficos actualizados y de los materiales básicos para apoyar los programas [dado que] no contaban con los recursos técnicos, materiales y financieros suficientes, lo que se tradujo en la imposibilidad de realizar actividades propuestas en los planes de estudio y en el abandono y deterioro paulatinos de muchas instituciones (SEP, 2005: 19).

Esto provocó dispersión en el rumbo que los maestros tomaron, y generó una enorme desarticulación, dada la ausencia de un proyecto educativo en torno al cual se sintieran identificados y con base en el cual pudieran organizar y estructurar la carrera académica. Las Escuelas Normales, ya reconocidas como instituciones de educación superior, debían atender y desarrollar las áreas de docencia, investigación y difusión, igual que cualquier universidad, pero a diferencia de estas últimas, no contaban con la estructura, el personal capacitado ni la experiencia para desarrollarlas. Coincide con esta apreciación la OCDE:

Con el establecimiento de la licenciatura, las Escuelas Normales asumieron el modelo universitario de organización académica, adquiriendo funciones distintas, para las cuales no estaban preparadas. Los docentes pretendían desarrollar investigación sin contar con la formación y experiencia requeridas para ello, ni con las condiciones necesarias. Esto provocó que la mayoría de las Escuelas Normales simularan un tipo de organización que realmente no ejercían y que las formas de organización y gestión institucional sufrieran cambios mínimos (2004: 27).

El discurso oficial, el deber ser, las intenciones políticas y, eventualmente, la buena voluntad de quienes participaron en su implementación, eran rebasados por las terribles limitaciones estructurales y las pesadas inercias históricas. El efecto colateral fue una desbandada de miembros del gremio que habían visualizado las posibilidades de adquirir no sólo una formación con el nivel de licenciatura, sino universitaria y que se orientaron por la opción individualista en la incipiente, pero inexorable, vorágine a la que eran arrastrados, en el contexto social en el que se consolidaba el modelo neoliberal y su correlativa feroz competencia; tanto los universitarios como los maestros normalistas entraban en una espiral impuesta desde afuera, dada la imperiosa necesidad de mantener el nivel de ingresos económicos y poder hacer frente a las recurrentes crisis económicas e inflacionarias producidas por el modelo económico imperante, que afectaba notablemente la calidad de vida y los empobrecía cada vez más.

[En este contexto] La reforma curricular de la educación básica, que se inició en 1993, creó un factor adicional que hace necesario un nuevo esquema de formación para los maestros de primaria, pues los cambios experimentados en los enfoques y los contenidos del currículum demandan competencias profesionales que no son adecuadamente atendidas por el plan de estudios de educación normal vigente desde 1984. Entre los nuevos rasgos de la educación primaria cabe destacar su mayor articulación con los ciclos de preescolar y secundaria, lo que hace conveniente la adquisición de una perspectiva general del nivel básico (SEP, 2005: 20).

Al margen de los límites y las carencias señalados en su formación y del demérito social de su práctica docente, dados los constantes embates económicos y, en general, el creciente empobrecimiento de la población, siendo el sector magisterial uno de los más castigados, para 1993, como se destaca en el párrafo anterior, la educación básica experimenta una nueva reforma curricular y con ello se inaugura lo que se da en llamar *carrera magisterial*, en virtud de lo cual observamos que la frágil identidad del maestro vuelve a ser vulnerada. En un contexto en el que las crisis económicas, la corrupción política y

los fenómenos de una economía crecientemente globalizada comienzan a establecerse como componentes intrínsecos de la vida cotidiana, la nueva reforma impone más exigencias al maestro. Los nuevos sistemas de incentivos y méritos basados en la medición cuantitativa de la actividad y la productividad académica fijaron el interés de los docentes en general en la acumulación de constancias, credenciales, grados, publicaciones, etc. , lo cual, lejos de profesionalizar la docencia en el nivel básico, la desatendía y la demeritaba, profundizando aun más el histórico conflicto identitario de este sector.

Ciertamente, en circunstancias en las que muchos de los maestros en servicio han tenido que buscar completar ingresos al duplicar su jornada de trabajo con plazas de maestro adicionales o con actividades ajenas a la profesión docente, y muchos otros han quedado atrapados en la vorágine de la *puntitis* y apenas les queda tiempo para conseguir y acumular constancias y/o nuevos grados académicos, se agregan nuevas cualidades y habilidades al viejo modelo o deber ser del maestro. El plan de 1997 anuncia mayores e inalcanzables exigencias: *sensibilidad* y destreza no sólo para continuar enseñando los tradicionales contenidos escolares reestructurados, sino para desarrollar, en el infante, el pensamiento, la creatividad y su expresión, enfatizando que aquello que se espera fomente y forme en sus alumnos sean cualidades con las que él mismo posea:

Más allá de los importantes cambios en los enfoques y contenidos de campos específicos del conocimiento, el rasgo central del nuevo plan de estudios de primaria es la prioridad que le asigna al desarrollo de las capacidades de pensamiento del niño, a sus posibilidades de expresión y de aplicación creativa de lo que aprende. Estimular el desenvolvimiento de esas capacidades demanda del maestro una intervención educativa sensible a las condiciones distintas de alumnos y grupos escolares, creatividad y adaptabilidad y, evidentemente, el dominio sólido de las mismas competencias que debe fomentar en sus alumnos (SEP, 2005: 20).

Observamos que, en el discurso oficial, la noción de identidad del profesor continúa centrada en el diseño de un cada vez más elevado

e inalcanzable *deber ser*; es decir, se percibe una noción de identidad cada vez más alejada del maestro concreto y en situación. Esta tendencia lo empuja a la multiplicidad de funciones que terminan por distraerlo de las funciones sustantivas relacionadas con la formación de sus alumnos a través de la práctica docente. De Ibarrola señala esta situación cuando afirma:

La complejidad de la tarea profesional y de la identidad magisterial obliga a introducir un análisis institucional en la definición y delimitación de la profesión docente; la formación integral no se reduce a la relación pedagógica maestro-alumno, puesto que ésta es una actividad que se realiza de manera simultánea para alumnos en grupo, en el contexto de una institución escolar de interés nacional, que define desde los grandes objetivos de la relación pedagógica hasta el uso cotidiano del tiempo y el espacio escolar [...] Esta última conceptualización conduce a varias lógicas: la del conocimiento, la del aprendizaje, la de la enseñanza, la de los recursos, la de la organización institucional y las normatividades, la de la evaluación y de la certificación del conocimiento. La docencia incluye trabajo colegiado, funciones administrativas, relaciones con los padres, relaciones con la comunidad; es decir, se trata de un trabajo intelectual *sui generis* que impulsa creatividad intelectual, artística, cultural, en las décadas recientes el magisterio mexicano pareció perder su eficiencia histórica y su eficiencia cultural (cit. en Ducoing, t. 2, 2005: 539).

Los contrastes, las discrepancias, las contradicciones, son evidentes: en el discurso se reconocen los desafíos, las necesidades, los obstáculos y se plantean objetivos, intenciones y aspiraciones de un *nuevo tipo de maestro*, incluso se plantean procedimientos y condiciones logísticas para conseguirlo, pero en la práctica, en la distribución de los recursos, en el porcentaje del presupuesto destinado a la educación, incluso en materia de corrupción política, las circunstancias y condiciones empíricas parecieran ir en sentido contrario, por lo que dicho ideal de maestro nunca puede concretarse. Carrizales Retamoza cuestiona los efectos perniciosos en la formación docente de la tendencia a la que denomina *hiperactualización*:

Las instituciones educativas expresan señales de esta tendencia hiperactualizadora al cuestionar las certidumbres que no captan los signos contemporáneos; se descalifican prácticas por considerarlas de prematuro envejecimiento; se diseñan planes y programas flexibles, a la carta; se elude a los clásicos por formar parte de un imaginario museo del pensamiento científico y social; se mejoran los niveles escalafonarios de los profesores que asisten permanentemente a los cursos de actualización, a los programas de posgrado, a los eventos. En suma, se trata de un aforismo que ha venido emergiendo: los profesores hiperactualizados son de excelencia (cit. en Ducoing, t. 2, 2005: 153).

Sin embargo, el hilo conductor del discurso se mantiene en su esencia. En el documento que examinamos, situándonos en la palabra oficial más reciente a través del plan de 1997, puesto en marcha propiamente al fin de la década de los noventa,³ se mantiene la esencia del ideal de maestro emanado de la *Constitución* hace casi 100 años; aun cuando se incorporan algunos aspectos relacionados con las nuevas exigencias sociales, dando como resultado una noción de identidad más fina, más elevada, más compleja, asociada con la innovación a la que el maestro normalista debe aspirar. En la práctica, este escenario ha provocado procesos perniciosos de simulación de innovaciones; en ella, se plantean abiertamente el aumento de la formación escolarizada a través de los posgrados y la orientación de dicha formación hacia la investigación. Sin embargo, éstos siguen sin una vinculación clara con la práctica docente del nivel básico:

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

- 3 El proceso de implementación supone que: "El programa se [aplicaría] en todas las escuelas normales. Sin embargo, por la amplitud de las tareas por realizar, la puesta en marcha de los cambios académicos se [llevará] a cabo en dos etapas. A partir del ciclo escolar 1997-1998, la reforma curricular se [aplicaría] en las escuelas normales que forman maestros para los niveles de educación primaria. La segunda etapa, a partir del ciclo escolar 1998-1999 [comprendería], los planteles que forman maestros de educación preescolar, secundaria, especial, física y tecnológica, antes de lo cual se [realizarían] las consultas y los análisis que [fueran] necesarios para arribar a consensos claros y firmes entre los involucrados" (SEP, 2005: 26).

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 (SEP, 2005: 24).

El documento tiene como “ventaja” una mayor definición y claridad del perfil del profesor al que deberán formar las Escuelas Normales y, según lo afirma, corresponde con el tipo de profesor de educación primaria, cuyos conocimientos, competencias y relaciones cercanas con los infantes y sus familias lo definen como *buen educador*. Este perfil supone, además, que el maestro se instale en una dimensión que rebasa cualquier modelo anterior, donde se implicaba un límite en tiempo y forma a su formación, para orientarlo a la enseñanza, en tanto contempla y destaca el desarrollo de las capacidades que le permiten el aprendizaje permanente, y en el cual debe incluir tanto su experiencia como el estudio sistemático, asegurando que estas cualidades deben estar presentes en todo profesional de nivel superior (SEP, 2005: 30).

El plan destaca en dicho modelo identitario la consolidación de habilidades intelectuales específicas y la formación valoral (ética); pretende también que el maestro desarrolle una capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno social de la escuela (SEP, 2005: 30). Se puede advertir que el ideal del maestro normalista queda convertido en un lugar absolutamente ilusorio para el maestro concreto, insertado en condiciones socioeconómicas crecientemente adversas en las que apenas le queda tiempo de sobrevivir, y su subjetividad requiere más apoyos profesionales para mantener el endeble equilibrio emocional o, quizá, escasa salud mental en el contexto del modelo neoliberal, cuyas recurrentes crisis económicas, abuso de poder y avance de la violencia de todo tipo, demeritan el esfuerzo y dedicación de cualquier profesional,

especialmente del maestro, quien no sólo sufre en sí mismo los embates del entorno hostil descrito, sino que es testigo impotente de las dificultades familiares y económicas de sus alumnos.

El documento explorado (Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, 1997) ofrece un extenso listado de cualidades, rasgos, habilidades y/o capacidades en distintos rubros, y delinea un perfil de egreso inalcanzable, en virtud de las condiciones reales y concretas en las que el maestro está insertado; dicho perfil se antoja más como componente de otro escenario, de otro mundo, máxime si se considera la tendencia a sustraer de la formación escolar en general, las áreas humanísticas y sociales por los recientes gobiernos, lo cual contradice aun más ese nuevo tipo de maestro promovido en el discurso.

A manera de síntesis y por la relevancia para nuestro análisis, se realizó una selección de aquello que el documento destaca como habilidades, conocimientos, actitudes y valores que cada uno de los egresados de la educación normal deberá poseer al término de su licenciatura (Perfil de egreso) y que, de acuerdo con nuestro criterio, impacta más directamente el ámbito de la identidad del maestro normalista (SEP, 2005: 32-35).

Los rasgos identitarios destacados refieren estructuras de personalidad inalcanzables en los actuales contextos y circunstancias sociales. Observamos que el plan de 1997, a lo largo de todo el documento, hace énfasis en la importancia de convertir al maestro normalista en investigador y/o científico; es decir, formarlo, entrenarlo, interesarlo por la investigación científica, al punto de que no sólo desarrolle la investigación, sino que se asuma como investigador. Esta intencionalidad está mejor desagregada en el rubro número 7, denominado “Fomentar los intereses, los hábitos y las habilidades que propician la investigación científica” (SEP, 2005: 45-47).

Si a esto le agregamos el acento que el plan pone en que la licenciatura en Educación Primaria se flexibilice y ofrezca la posibilidad de que sus egresados complementen su formación mediante algunos otros aprendizajes: 1) aprendizaje de una lengua extranjera, procurando asegurar como mínimo la comprensión de lectura; 2) aprendizaje o consolidación del dominio de una lengua indígena,

particularmente en las entidades con mayor proporción de hablantes de algunas de ellas; 3) uso de las computadoras personales y de las redes de acceso a la información como medio para el estudio y la consulta (SEP, 2005: 48).

En medio de esta tensión, la exigencia de pertenecer y participar en comunidades intelectuales diversas, como contribución en foros académicos, equipos de investigación, difusión y retroalimentación de conocimiento, etc., va en paralelo con la exigencia de que atienda la formación de sus alumnos, con los que se le pide desarrollar una alta calidad y compromiso relacional, tanto con ellos como con su familia, la comunidad y la institución para la cual trabaja. Lejos de identificarse, enfocarse y orientarse al cumplimiento de dichas exigencia, el maestro se siente ajeno a ellas. Al respecto, María del Pilar Jiménez destaca:

Los sujetos –colectivos e individuales– han ido perdiendo referentes que den cuenta de lo propio instalándose en una lógica de ajenidad y extrañeza. Estos fenómenos se viven entre parte de la población de los países desarrollados –cuyos gobiernos insisten en mantener el modelo a pesar de los fracasos evidentes–, así como entre la gran mayoría de la población de los países en desarrollo –cuyos gobiernos acuerdan con las políticas del libre mercado. Por supuesto, en los países en desarrollo tales fenómenos tienen unas consecuencias devastadoras por la misma precariedad en la que ya vive gran parte de sus poblaciones, la cual se ha ido agudizando en las dos últimas décadas.

En este contexto de globalización, en el nivel educativo se han establecido en estos años políticas dictadas desde el exterior por organismos internacionales y adoptadas por los gobiernos locales que por lo general contravienen las necesidades y las realidades de los sistemas educativos nacionales. Estas políticas –de productivismo, de eficientismo, de evaluación, de acreditación– han sumido a las instituciones y a los sujetos que las conforman y dan sustento en graves crisis de distinto orden. Entre éstas está el gran malestar que muchos viven en sus procesos de trabajo, en sus referentes de valores, en su pérdida de pertenencia, de ubicación en un mundo que les resulta cada vez más ajeno e imposible de alcanzar. Estas condiciones repercuten en la identidad de los sujetos. En particular en la educación básica y normal éste es un

CUADRO 1

Perfil de egreso

| Capacidades | Rasgos identitarios |
|--|--|
| <p>Habilidades intelectuales específicas</p> <p>Tiene disposición y capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa.</p> | <p>Subyace la idea de que el maestro sea en primer lugar investigador; esto implica "vocación científica", de donde se desprende una formación y trayectoria específicas, diferente a la normalista.</p> |
| <p>Competencias didácticas</p> <p>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.</p> | <p>Suponen a un sujeto maduro, equilibrado, sereno, sociable, seguro de sí mismo y con la dosis suficiente de autoestima que le permita mirar y reconocer al otro.</p> |
| <p>Identidad profesional y ética</p> <p>Asume, como principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres y los padres de familia 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.</p> <p>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.</p> | <p>Presumen a un sujeto desarrollado humana y culturalmente; un sujeto cuya personalidad haya sido producto de entornos donde la ética y el sentido social; el respeto a la deferencia, etc., hayan sido componentes intrínsecos.</p> |
| <p>Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>d) Reconoce los principales problemas que enfrenta la comunidad en la que labora y tiene 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.</p> <p>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.</p> | <p>Suponen a un sujeto educado (formado) en un entorno multicultural.</p> <p>Psíquica y afectivamente integrado, en tanto ha sido producto de una familia integrada y estable.</p> <p>Descentrado, capaz de ocuparse y anteponer los problemas de los otros a los propios.</p> |

problema actual y vigente. Ha habido una pérdida de valía, de estatus, de reconocimientos social y político cuyas repercusiones estamos lejos de poder evaluar (cit. en Ducoing, t. 2, 2005: 610).

Podemos aseverar que la identidad del maestro que subyace a dicho plan corresponde a un sujeto con alto desarrollo cultural y con una gran dosis de salud mental, que lo hagan capaz de convivir y socializar tanto con las culturas autóctonas como con la dominante de Occidente; de igual manera, capaz de integrarse prácticamente a la creciente cultura cibernética y digital, desde un interés social y colectivo.

Se ilustra con claridad la acentuada discrepancia entre el planteamiento oficial que impone un ideal del maestro, cada vez más elevado, complejo y cualificado, y la situación real, donde se juega la identidad concreta del profesor de educación básica; modelo más adecuado a sociedades de primer mundo, cuyo ingreso per cápita permite calidad de vida o una distribución de la riqueza más equitativa, en un marco de honestidad probada de sus gobernantes, lo cual está relacionado con una auténtica vida democrática y no simulada, como ocurre en nuestra sociedad. El modelo de maestro que plantea el plan de 1997, como en general el discurso oficial, corresponde a otras sociedades donde los componentes mencionados son intrínsecos a la historia y a la organización social cotidiana.

CONCLUSIÓN

Pese al trabajo fino realizado por académicos en la escritura y organización del discurso oficial, la problemática identitaria del maestro en México no encuentra solución; es, de hecho, un conflicto no resuelto que, lejos de ofrecer un modelo fuerte y/o consistente que logre convocar a los profesores, los confronta más con su práctica educativa y con su modo de ser maestro. La construcción de la identidad del maestro normalista enfrenta paradojas análogas a las de los profesores universitarios en general: están obligados a responder a las exigencias e imposiciones de diversos sistemas de evaluación, tanto de

su práctica docente como de su gestión y productividad investigativa, así como de su participación en múltiples eventos para acercarse a un ideal identitario al que perciben cada vez más lejano y abstracto. Hay que recordar que el contexto social, tecnológico y político del que surgió el maestro normalista y en el que se configuró el normalismo mexicano ya no existe; es un lugar común decir, “los tiempos han cambiado”, pero no podemos decir lo mismo del magisterio nacional, al menos, no desde el parámetro de los vertiginosos cambios de la sociedad. Es evidente que su identidad está siendo severamente cuestionada y confrontada con los sistemas de evaluación basados no tanto en la calidad de sus funciones como en la cantidad de lo que hace cada día, que lo lleva inexorablemente, igual que a los profesores universitarios, a quedar atrapado en la vorágine de la acumulación, la competencia, el individualismo feroz, y que paradójicamente demerita su práctica docente, la relación con sus estudiantes, el trabajo colegiado o en equipo, etcétera.

Si se considera la revisión hecha para esta reflexión, podemos afirmar que el profesor de educación primaria que forma la Escuela Normal atraviesa y experimenta una severa crisis de identidad, pues paulatinamente ha ido perdiendo los referentes que antaño sirvieron de base para su función cotidiana, aunado a que el Estado (antaño orientado al interés social) que lo acogió y respaldó en las primeras décadas del siglo xx hoy se resiste a reconocerlo.

En una sociedad como la nuestra, con varias décadas de profundo y acelerado deterioro en todos los sentidos, aquejada estructuralmente por la corrupción y a la que los noticieros ya refieren como una sociedad sitiada por el narcotráfico o en estado de guerra, el binomio identidad-alteridad se confunde y se relativiza aun más. En este contexto, el modelo de maestro promovido por el discurso oficial no encaja; ciertamente, eso no impide desearlo, pensarlo, incluso, diseñarlo, pero si no se toma en cuenta la espiral o vorágine en la que está atrapado el profesor, de nada sirve.

El lugar social intermedio que el maestro ha ocupado entre el Estado mexicano a través de su sistema educativo oficial y el conjunto de la sociedad lo ha atrapado en medio de un conflicto de intereses, de pertenencias e identificaciones que sin duda ha repercutido

en que el tema de su identidad sea un espacio angustiante, pues enfrenta, de un lado, la exigencia de responder a un modelo o ideal de maestro preasignado y, de otro, la imperiosa necesidad de recuperar la significación sociohistórica que le dio origen y desde la cual fue en su primera época un agente relevante para la comunidad. Nada de esto coincide con su circunstancia actual, que lo demerita no sólo como profesor, sino como persona.

De ahí que, más allá de los melosos discursos políticos, que han desembocado actualmente en enaltecer la figura del maestro en un *doble vínculo* donde el reconocimiento sólo queda en las palabras, mientras que en los hechos se lo castiga con un creciente empobrecimiento material y económico, consideramos que él, como cualquier trabajador promedio, se va sumiendo en la pobreza sistémica que produce el neoliberalismo, lo cual hace imposible que se identifique con el modelo de identidad preasignado, ni siquiera si éste subyace a los procesos de socialización y formación docente de las Escuelas Normales.

Hay que agregar que si la identidad supone un sentido de pertenencia (sentirse y estar dentro), que no sólo es reconocerse, sino acogerse, la *identidad* del profesor de educación primaria ha enfrentado en las últimas tres décadas sacudimientos que lo empujan hacia fuera, produciéndole la sensación de *alteridad*, exclusión, marginalidad, en tanto no encuentra cómo embonar su práctica cotidiana, sometida a los embates y a la vorágine neoliberal, con un ideal de ser maestro cada vez más elevado. Su identidad se encuentra en estado de tránsito permanente hacia una alteridad crecientemente difusa y donde no se reconoce.

Por lo que toca a la institución normalista, ésta experimenta un lento y casi imperceptible cambio frente a la transformación social. Mucho se ha criticado la endogamia histórica que aqueja al normalismo mexicano y todos sabemos que la endogamia tarde o temprano hace que los sistemas colapsen.

El normalismo mexicano delimitado y encerrado en la escolaridad fue despojado del relevante papel sociohistórico que le dio origen, quedando cada vez más reducido, al punto que, en paralelo con la globalización, cuyo impacto en nuestro país ha determinado un pernicioso proceso de derechización, se observa una

clara intencionalidad de medir la productividad del maestro, y del intelectual en general, con los mismos criterios cuantitativos con los que se mide la productividad en las fábricas, como si formar personas fuera lo mismo que producir computadoras, barriles de petróleo o coches.

En estas circunstancias, la figura tanto de la escuela como del maestro se ha relativizado ante los ojos de alumnos, estudiantes, padres de familia y sociedad en general. El maestro no sólo ha perdido autoridad, sino que se ha convertido en una “generación incómoda” para las nuevas generaciones digitalizadas que se entusiasman más con las coloridas imágenes multimediáticas de los contenidos automáticos y digeridos que da internet, que con los lentos procesos de exploración, indagación, elaboración, procesamiento y aprendizaje de los libros y la palabra del maestro en el salón de clase. El fenómeno social que exige que hagamos todo más rápido ha sido nombrado por Carl Honoré (2008) *turbocapitalismo*; hoy todo se hace más rápido, pero no mejor. La prisa, el estrés, la velocidad incrustada en la vida cotidiana tienen consecuencias desastrosas para la salud, para los procesos de formación y socialización en general y, sin embargo, este fenómeno es convenientemente evadido por los promotores de las posturas identitarias oficiales, desde donde se ignora que estamos pagando un precio demasiado alto, no sólo en términos de nuestra salud física y mental, sino con un acelerado proceso de disolución social y la destrucción paulatina de identidades tradicionales.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, Nicola (1974), *Diccionario de Filosofía*, México, FCE.
- Carrizales Retamoza, César (1995), “Hiperdesafíos contemporáneos en la formación de profesores”, en *Formación docente, modernización educativa y globalización*, México, SEP/UPN, pp. 219-224.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, Artículo 3, Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM, Legislación Federal vigente, en <<http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/4.htm?s=>>, consultado el 28 de julio de 2010.

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que reforma la del 5 de febrero de 1857* (2010), en Miguel Carbonel, *Leyes y Códigos de México. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, México, Porrúa.
- Diario Oficial de la Federación* (DOF) (2002), “Legislación Federal”, México, sin folio.
- _____ (1993), “Legislación Federal”, México, sin folio.
- Dubar, Claude (2002), *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*, Barcelona, Ediciones Bellaterra.
- Ducoing Watty, Patricia (coord.) (2005), *Sujetos, actores y procesos de formación*, t. 1 y 2, México, IPN/Comie (La investigación educativa en México 1992-2002, núm 8).
- Honoré, Carl (2008), *Elogio de la lentitud*, 2ª edición, Barcelona, RBA.
- Lacpra, Dominick (2006), *Historia en tránsito. Experiencia, identidad, teoría crítica*, México, FCE
- Landesmann, Monique (1998), “Las diferenciaciones del trabajo académico. Tiempos y trayectorias”, en Patricia Ducoing (coord.), *Sujetos, procesos de formación y de enseñanza aprendizaje*, México, CESU-ENEP-I-UNAM/Comie, pp. 188-219.
- Latapí, Pablo (2004), “La política educativa del Estado mexicano desde 2005”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 2, en <<http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html>>, consultado el 28 de julio de 2010.
- Legislación Federal* (s/f), en <<http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/4.htm?s>>, consultado el 28 de julio de 2010.
- Medina Melgarejo, Patricia (1998), “La construcción social de los espacios educativos públicos, trayectorias profesionales de maestros normalistas frente a universitarios, ¿polos opuestos o procesos y proyectos compartidos?”, tesis de doctorado en Pedagogía, FFyL-UNAM.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2004), “Atraer, formar y retener profesorado de calidad”, Reporte sobre la situación de México, versión en español, coordinador nacional, Francisco Deceano, autoras, María del Refugio Guevara y Laura Elena González, SEP, en <<http://www.oecd.org/rights>>, consultado el 10 de agosto de 2010.

- Ramírez Grajeda, Beatriz y Raúl Anzaldúa Arce (2001), *Subjetividad y relación educativa*, México, UAM.
- Ramírez Rosales, Victoria (2008), “La construcción de la identidad profesional de las normalistas tlaxcaltecas”, tesis de doctorado en Estudios Sociales en la línea de Estudios Laborales, México, UAM-I-División de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Romo Beltrán, Rosa Martha (1999), “Currículo, cultura académica y producción”, tesis de doctorado en Pedagogía, México, FFYL-UNAM.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2005), *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, 1997*, México, Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública (PDF).
- Torres, José Luis (2005), “La identidad profesional de las profesoras de educación primaria en México: un estudio sobre transacciones objetivas y subjetivas en contextos socialmente estructurados”, tesis de doctorado en Estudios Sociales, México, UAM-I-División de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Universidad Pedagógica Nacional (UPN) (1995), “México en el marco del TLC”, en Memoria Simposio Internacional Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización, México.

LA REFORMA DE LA ESCUELA NORMAL DE 1997. UNA MIRADA DESDE LO INSTITUCIONAL

*Laura Rodríguez del Castillo**

PRESENTACIÓN

De manera genérica, las reformas educativas en México tienden a centrarse en la reestructuración curricular, eludiendo las dimensiones que configuran lo institucional. En el caso de la de 1997 de la Escuela Normal, se constata que el tratamiento de lo institucional se encuentra circunscrito a las líneas de acción definidas en el Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN), cuyas implicaciones y posibilidades de concreción fueron minimizadas; cuestión que motiva una reflexión a este respecto.

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, 1997, es una expresión de esta reforma, y en éste es posible constatar la presencia de diferentes tipos de propuestas de cambio que atraviesan lo institucional desde distintos órdenes y niveles. El ordenamiento institucional –en este caso no explicitado– que se deriva del nuevo modelo curricular se inscribe en un marco de paradojas y contradicciones que, por un lado, obstaculizan la comprensión de los postulados y fundamentos de la reforma y, por otro, limitan su posibilidad de concreción. Entre los tópicos que destacan, se pueden señalar los siguientes: la intencionalidad y función social de la Escuela Normal, la concepción de los sujetos que intervienen en los procesos educativos, la conceptualización de la docencia, la

* Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

formación de los formadores y las normatividades que regulan la vida académica y organizativa de estas instituciones.

Resulta pertinente, por tanto, emprender un reconocimiento de lo no explicitado en el nivel institucional, que precisa formas de conducción de los actores en el espacio normalista; pautas que de una u otra manera pretenden definir el hacer, pensar e interactuar de los sujetos. Partimos de la consideración de que lo institucional debe ocupar un lugar de significativa importancia en el marco de los estudios y de las interpretaciones sobre el devenir de las organizaciones escolares. Cabe advertir que en este trabajo no se abordan todas las dimensiones y manifestaciones que en el orden de lo institucional presenta la propuesta del nuevo plan de estudios y menos aún se pretende agotar la interpretación de las implicaciones de la reforma en torno a la expresión de su alcance institucional. En nuestra opinión, visualizar la reforma de las Escuelas Normales desde el orden de lo institucional nos permite alejarnos de inclinaciones que buscan, en algunos casos, magnificar este proceso o, por el contrario, satanizar este tipo de acciones. A nuestro juicio, el proceso de reforma significa una oportunidad para continuar reaprendiendo de las experiencias de cambio para la formación del magisterio.

EJES DE LA REFORMA

En la actualidad, la formación inicial de profesores se inscribe en un contexto de cambios profundos y acelerados en la esfera de la educación básica. Destaca la presencia de una exigencia reiterada sobre las siguientes condiciones: cobertura, calidad, equidad, integración y funcionamiento de los servicios educativos. Los caminos y las estrategias que se han elegido para satisfacer tales metas no se encuentran al margen de la formación de maestros y es posible señalar que, por el contrario, aquélla forma parte de las respuestas para su cumplimiento.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) formula y pone en marcha, a partir de 1996, el PTF AEN, en el que se definen y orientan las acciones de cambio-reforma de las instituciones de formación

de maestros normalistas en México. Desde una perspectiva integral de sus componentes, este programa coloca en el centro de sus fines a la Normal con el propósito de lograr la mejora sustancial de su funcionamiento y, de esta manera, alcanzar niveles óptimos en la formación que en ella se imparte. El espíritu del programa es el rescate de las Escuelas Normales, con la intención de que sigan siendo las formadoras de maestros de la educación básica, que sus egresados se encuentren en condiciones de responder a las necesidades que se plantean en la educación básica: “educación suficiente para todos, de alta calidad formativa y que procure la distribución de sus beneficios con equidad” (SEP, 2002: 22). Dicho programa se amplió de cuatro a seis líneas de acción a partir de 2002, de acuerdo con el siguiente argumento:

Al realizar un balance de este proceso, se puede afirmar que existen avances significativos en el logro de los propósitos iniciales que conviene alentar y fortalecer; pero que, también, se muestran lagunas e insuficiencias, algunas de ellas no previstas y otras que obedecen a dificultades en la operación de las cuatro líneas de acción que orientaron originalmente al programa (SEP, 2002a: 1).

Las líneas establecidas son las que abajo se enumeran. Una breve exploración de su contenido nos permitirá la identificación y reflexión de algunos de sus alcances y limitaciones, así como de sus aspectos explícitos e implícitos que juegan en el orden de lo institucional.

- 1) Reforma a los planes y programas de estudio para la formación inicial de maestros de educación básica. En esta línea, se contempla inicialmente la elaboración de nuevos planes y programas de estudio de nivel licenciatura en las cuatro modalidades de formación: educación preescolar, educación primaria, educación secundaria y educación física. Más adelante serían incorporadas las propuestas para educación especial, educación artística y la de formación de maestros para el medio indígena. Se considera como tarea fundamental llevar a cabo la producción y

distribución de materiales de enseñanza y estudio, así como la dotación suficiente de los mismos en las bibliotecas, desde la perspectiva de favorecer las condiciones para el logro de los propósitos formativos que promueva cada una de las propuestas curriculares (SEP, 2002a: 1).

- 2) Formación y actualización del personal docente y directivo de las Escuelas Normales. El propósito de esta línea es generar estrategias y acciones para la formación y la actualización de los docentes en diferentes momentos y tareas; considera el diseño y desarrollo de proyectos en diferentes áreas: formación de los formadores, formación en el ámbito de la gestión institucional, revisión y actualización de competencias profesionales de profesores y directivos (SEP, 2002a: 1-2).
- 3) Mejoramiento de la gestión institucional. Se puntualizan los mecanismos que favorezcan y garanticen la construcción de formas de participación amplia y diversa entre la comunidad escolar para que sea esta misma la que se haga cargo de la definición y conducción de sus planes de trabajo, estableciendo formas para concretar su organización, participación, funciones, responsabilidades, evaluación del trabajo académico y del uso de los recursos. Para la consolidación de esta línea, en 2002 se puso en marcha el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (Promin) (SEP, 2002b: 2).
- 4) Regulación del trabajo académico de los maestros de las Escuelas Normales. En esta línea, se inscriben acciones relacionadas con revisión de los criterios y procedimientos de ingreso, permanencia y promoción que regulen y mejoren la vida académica y laboral (SEP, 2002a: 2-3).
- 5) Evaluación de las Escuelas Normales. Se organiza desde dos etapas interrelacionadas: 1) Evaluación interna, que consiste en la obtención de evidencias respecto a la aplicación de la reforma en las escuelas: desempeño de los profesores y directivos, aplicación de la normatividad, diseño y aplicación de nuevos programas, gestión institucional, vinculación de las Escuelas Normales con las de educación básica. 2) Evaluación externa, que es la que llevarán a cabo otras instituciones reconocidas (SEP, 2002a: 3).

- 6) Regulación de los servicios que ofrecen las Escuelas Normales. Se pretende garantizar la calidad de los servicios que ofrecen las Escuelas Normales, para lo cual se contempla la regulación de: a) las instituciones, b) las licenciaturas, c) la matrícula, y d) los estudios de posgrado (SEP, 2002a: 3-4).

En nuestra opinión, estas líneas de acción definidas en el PTFAEN hacen ver, por una parte, la cobertura que pretende alcanzar la propuesta de reestructuración para las Escuelas Normales y, por otra, el reto que significa llevar a la práctica los propósitos y las dimensiones involucrados en cada una de las líneas.

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, 1997, se estructuró tomando como elemento de referencia la definición de los rasgos del maestro de educación primaria; definición que, a su vez, se tradujo en un determinado tipo de conocimientos y competencias profesionales, acordes con la aplicación del nuevo currículo para la educación primaria. Por otra parte, fueron considerados las *actitudes y los valores que caracterizan al buen educador* en el ámbito de las relaciones que establece con los niños, las familias y con su entorno social. En otro orden de ideas, se introdujeron las capacidades que permiten el aprendizaje permanente, específicamente aquéllas relacionadas con la experiencia y el estudio sistemático. Los criterios antes esbozados fueron base tanto para la construcción del perfil de egreso como para la determinación de las condiciones en que se organizaría el trabajo académico; ambos constituyeron el marco para la selección de los contenidos y las actividades de enseñanza.

En cuanto al perfil de egreso, cabe señalar que éste se dirige al desarrollo de una serie de competencias, las cuales fueron agrupadas a partir de la definición de las siguientes áreas: habilidades intelectuales, dominio de los contenidos de la enseñanza, didácticas, identidad profesional y ética, percepción y respuesta a las condiciones sociales y del entorno escolar (SEP, 2002: 31-35). A partir de la precisión del perfil de egreso y de las competencias profesionales, los maestros en formación deberían transitar hacia una nueva forma de ser: reflexivos, autónomos, capaces de trabajar de manera colegiada, dispuestos a construir e impulsar diferentes

modalidades de evaluación, así como llevar a cabo, en todas sus tareas, la autoevaluación.

Por lo que corresponde al formador, se dispuso que éste participara en diferentes actividades académicas y administrativas. Entre ellas identificamos las siguientes nuevas demandas: manejar en un nivel adecuado los contenidos de la educación básica y ser capaz de tratarlos desde su perspectiva práctica como requisito para orientar las prácticas docentes de los alumnos; establecer una nueva relación con los profesores de educación básica y los espacios escolares para organizar las experiencias prácticas de los estudiantes y, por último, reconstruir su participación académica y de gestión en los nuevos sitios y las nuevas estructuras propuestas en el plan de transformación.

En fin, los componentes de la reforma y del plan de estudios serán retomados posteriormente con el propósito de plantear una serie de interrogantes que, desde el orden de lo institucional, permitan considerar algunas de las implicaciones sobre el alcance y las limitaciones de tales propuestas, tanto para la institución como para los sujetos que en ella participan. Para ello, la corriente del Análisis institucional será el referente base.

Lo institucional

El Análisis institucional nace en Francia alrededor de la década de los sesenta. Entre sus teóricos más destacados se encuentran George Lapassade, René Lourau y Michel Lobrot. Su inicio y posterior desarrollo se encuentran fuertemente influidos por los acontecimientos de mayo de 1968, momento en el que se reconoce que las instituciones universitarias francesas están atravesadas por una marcada crisis. Como consecuencia de estos hechos, el Análisis institucional emprende un proceso de reconstrucción teórica y metodológica que lo lleva a la reconsideración de las estrategias y los procedimientos para intervenir en las instituciones con las que hasta el momento se contaba. En el centro de su atención, se ubica la comprensión del fenómeno social y los efectos que éste tiene en las personas, ya sea en el nivel individual o de grupo; su abordaje se practica desde

diferentes posicionamientos, lo que a la larga habría de caracterizar a esta propuesta por su amplitud y complejidad. Para Ortigosa, el discurso construido en el interior del Análisis institucional se distingue por su permanente reconstrucción, situación que responde a:

El alto grado de crítica y autocrítica que los institucionalistas establecen en la práctica. Esto posibilita a mi entender un constante enriquecimiento y evolución de la teoría sin dejar por ello de tener una línea básica de pensamiento y actuación: conocer el entramado institucional, su evolución y cómo se manifiesta en las organizaciones y los grupos en concreto así como en los individuos (1997: XV).

De la vasta producción conceptual del Análisis institucional, en este texto recuperaremos exclusivamente algunos de sus conceptos nucleares: *lo institucional*, *lo instituido*, *lo instituyente* y *la institucionalización*, mismos que configuraron las categorías a partir de las cuales desarrollaremos nuestras interrogaciones sobre las implicaciones de la reforma de las Escuelas Normales.

Para la corriente institucionalista, es fundamental el peso que tiene la relación antagónica entre *lo instituyente* y *lo instituido*, así como también los procesos de la institucionalización, cada uno de los cuales es identificado como momento fundamental por los que toda institución atraviesa, manifestándose como un proceso permanente y dialéctico (Lourau, cit. en Ortigosa, 1977: 29). Desde esta perspectiva, la institución de ningún modo podría ser entendida como unívoca, en tanto que involucra, al mismo tiempo, *lo instituido* y *lo instituyente*. Desde esta condición, su concepto se hace dinámico y referencial.

De manera genérica, hablar de lo institucional remite a la existencia de principios y formas sociales a través de las cuales se busca dar un ordenamiento, ya sea éste en el nivel general de una sociedad o en el nivel particular del individuo. En este sentido, lo institucional se entiende como lo referido a preceptos, normas, criterios, patrones, etc., en relación con un determinado orden social: político, económico, ideológico, cultural, etc.; ámbitos que aun siendo diferentes entre sí, en el nivel de lo institucional, se reconocen ligados

unos a otros; condición que, por otra parte, lleva a que la institución sea definida, a decir de Lourau, como un “cruce de instancias” (cit. en Ortigosa, 1977: 39) o, más precisamente, caracterizada por la transversalidad.

Lo instituido

En los niveles social, político, económico, ideológico o cultural, la vida de los sujetos se rige por un conjunto de normas, valores y formas de comportamiento determinados en un contexto y tiempo particular o específico. Toda aquella normatividad, ley o código que se presenta al individuo con una validez por encima de su accionar se denomina *lo instituido*, cuya característica ha de ser su imperceptibilidad de modo inmediato y su integración en la institución y, por tanto, en los actores de la misma.

Por su parte, las instituciones tienen un papel fundamental en la trasmisión, sostenimiento y ampliación de los fundamentos de un determinado orden social. Por tanto, en éstas se manifiestan una serie de principios, normas, criterios, desde los cuales una institución define su orientación, fines, valores, tareas, formas de relación entre los miembros y que, al no ser claramente identificables, reclaman diversas formas de explicitación. De este modo, el análisis de las instituciones sólo puede enfocarse desde la perspectiva de lo “no-dicho”, lo cual implica el reconocimiento del sistema social del que proviene.

Lo instituyente

La articulación de valores y normas en la institución corresponde en sí misma a la negación de otros códigos y otros espacios. Lourau señala que:

Todo ordenamiento instituye una ruptura entre lo que se puede y lo que no se puede hacer dentro de la forma social considerada. La

ruptura concierne también a lo que es deseable u obligatorio hacer y por otra parte, a lo que no es ni deseable ni obligatorio (2007: 11).

Bajo la premisa de una permanente ruptura, se hace posible señalar la existencia de un proceso susceptible de ser abordado desde el concepto de *lo instituyente*. Dicha noción está referida a las condiciones materiales que van a negar *lo instituido* y que tienden a instituir otro orden.

La institucionalización

Este concepto se refiere al momento en el que un ordenamiento social, expresado en diferentes tipos de códigos, se integra como formas sociales y organizacionales de la institución, a través de las cuales los sujetos entablan su relación con el espacio institucional y social. El ordenamiento social adquiere así una vivencia que se traduce en el momento de *la institucionalización*. Lo aquí señalado en relación con lo institucional pone en evidencia que estamos frente a una situación de entrecruzamientos de dimensiones que, en ciertos momentos y circunstancias, hace del espacio institucional un lugar de alta complejidad que requiere su esclarecimiento como criterio de reflexión respecto al hacer, actuar, proyectar y pensar en la institución. En síntesis, el Análisis institucional brinda la posibilidad de realizar una interpretación de la institución a la luz de un entorno mayor (sociopolítico) y, desde el cual, a su vez, es posible interrogarla en una relación exterior-interior; tarea a la que esta corriente se dedicó con gran profundidad y destacados resultados.

LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN

En el apartado anterior, se puso de manifiesto que uno de los conceptos centrales del Análisis institucional es el de institución y que éste se encuentra referido al análisis de sus contradicciones sociales. Desde esta distinción, es necesario analizar algunos de los rasgos

que, según esta perspectiva, caracterizan a la escuela como institución, partiendo de la consideración de que ésta remite a una realidad concreta y visible-no-visible y, por ello, susceptible de ser estudiada como fenómeno social.

La perspectiva del Análisis institucional nos auxilia en la comprensión y reconocimiento sobre lo que podemos entender por “institución”, independientemente de la naturaleza a la que ésta responda. En el caso concreto de la escuela, hay que advertir que, por una parte, su conceptualización como institución reviste una marcada complejidad y, por otra, la definición que asuma determinará la forma de entender e interpretar a los sujetos que en ella habitan, así como sus relaciones. A decir de Lourau (cit. en Ortigosa, 1977), los espacios o establecimientos adoptan la denominación de “institución” porque esto permite entender que estamos haciendo referencia a un sistema de reglas que pautan la vida de los individuos, en un nivel organizacional, de grupo (s) formal (es) o informal (es). Desde tal acepción, hablar de la escuela como institución “es hablar de un sistema de reglas organizado según una estructura espacial inmediatamente expresiva” (Lourau, cit. en Ortigosa, 1977: 28).

La existencia de una norma, con la característica de haber sido difundida universalmente, da pie a que se le designe institución; tal hecho no equivale, sin embargo, a decir que la norma es necesariamente reconocida de forma consciente por el sujeto. En el caso de formas sociales visibles, como la escuela, se las denomina institución a partir de que son espacios caracterizados por poseer una organización jurídica y/o material (Lourau, 2007: 10). A partir de esto, podemos señalar que en toda institución está presente, aun cuando no se manifieste de manera explícita, la adhesión a una determinada concepción social del orden establecido, el cual es posible identificar a través de aspectos como la determinación del lugar y la forma de participación que, en un momento dado, asumen los sujetos. Dichas manifestaciones, a su vez, están referidas a límites, alcances, atribuciones, responsabilidades, aciertos y errores, a los que una persona se ve sometida mediante su relación con la institución. Desde el Análisis institucional, es importante comprender estas implicaciones, con el propósito de que quienes tienen cualquier

vínculo con una institución sean conscientes de las mismas y actúen en consecuencia. Por otra parte, entre los diferentes tipos de instituciones se encuentran, por ejemplo, la fábrica, el hospital, la escuela. En algunos casos, se define la institución como acción colectiva que controla, libera y amplía la acción individual; el control colectivo toma entonces la forma de un tabú o prohibición de ciertas acciones, y en los actos colectivos se tejen relaciones en las que se encuentra en juego el establecimiento de derechos y deberes. En palabras de Commons:

La acción colectiva abarca toda aquella gama que va de la costumbre no organizada a los diversos intereses en marcha, como la familia, la corporación, la asociación comercial, el sindicato, [...] el Estado. El principio común de todos ellos es el mayor o menor control, liberación y ampliación de la acción individual mediante la acción colectiva. [...] Las reglas de funcionamiento cambian continuamente en la historia de una institución y difieren en instituciones diferentes; pero, cualesquiera que sean sus diferencias, se asemejan en que indican qué individuos pueden, deben o están autorizados a hacer o no hacer, obligados por sanciones colectivas (2003: 192-193).

Al ser tipificada la escuela como institución, se hace necesario un breve acercamiento a sus características propias.

La complejidad que reviste el concepto de institución nos lleva a reconocer el aporte que Fernández (1998) realiza en pro de su diferenciación, al señalar que una de las acepciones del término institución es aquella que se emplea para hacer referencia a “organizaciones concretas”. Específicamente es el caso de la escuela, cuya característica distintiva es la de cumplir con tareas específicas, planteamiento a partir del cual es posible establecer que “‘institución’ se utiliza entonces como sinónimo de establecimiento y alude a una organización con funciones especializadas que cuenta con un espacio propio y un conjunto de personas responsables del cumplimiento de determinadas tareas reguladas por diferentes sistemas” (Fernández, 1998: 14). La autora enfatiza la problemática que reviste el concepto de institución, al apuntar que este término adopta diferentes

acepciones y significados, produciéndose una marcada pluralidad y, en ocasiones, ambigüedad. Esto se debe más a la propia naturaleza compleja de la institución, organización o establecimiento, que a la existencia de significados diversos atribuidos a esta noción.

Apoyados nuevamente en el planteamiento de Lourau (1977), podemos ampliar nuestra comprensión del concepto de institución. El autor precisa que la problemática del mismo está relacionada con el hecho de que la institución no se nos presenta de manera inmediata ni a la observación ni al estudio inductivo, debido a que “la institución está presente-ausente, emite mensajes falsos mediante su ideología y mensajes verdaderos en código, mediante su tipo de organización” (Lourau, cit. en Ortigosa, 1977: 144). Más aún, con el propósito de aclarar que el concepto institución adquiere connotación particular dependiendo del espacio u organización, Lourau advierte que en el conjunto del sistema social las instituciones se diferencian entre sí a partir del modelo de acción que siguen; es decir, lo que se aprueba y practica en la fábrica no es igual a lo que se realiza en la cárcel. Las normas y los modelos impuestos en cada ordenamiento o institución caracterizan y hacen de cada espacio una forma particular (Lourau, 2007: 10). Por tanto, la estructura o forma que adopte el espacio institucional es singular e irrepetible, de tal manera que ninguna institución es semejante a otra; cuestión que exige el reconocimiento, por una parte, de su devenir histórico y, por otra, de la influencia que tienen las comunidades desde múltiples procesos en los que participan en la construcción de significaciones, símbolos, normas y valores.

En suma, la escuela como institución se nos presenta como una realidad compleja, imposible de ser analizada desde una perspectiva que la considere como espacio homogéneo, sin contradicciones y al margen de las condiciones y la estructura institucional que delimita la participación de sus actores. Por tanto, el ordenamiento institucional que asuma la Escuela Normal es portador, de manera implícita o explícita, de una serie de concepciones en torno a fines, principios, normas, valores, los cuales responden, a su vez, a una determinada producción cultural en la que aquéllas se comprenden, explican y fundamentan. Tales concepciones juegan como fundamento de la

dirección que se busca dar a las tareas que la institución tenga encomendadas. Por lo que a los individuos se refiere, las orientaciones elegidas influirán en el tipo y la forma que asuman las relaciones entre los miembros de la misma Escuela Normal; es decir, el comportamiento de las comunidades académicas y estudiantiles se encuentra atravesado por el contexto de sus condiciones objetivas en las que se producen diferentes tipos de afectaciones y a las que se responderá de manera singular.

IMPLICACIONES INSTITUCIONALES EN LAS ESCUELAS NORMALES A PARTIR DEL PROYECTO DE REFORMA ACADÉMICA

Las implicaciones institucionales que aquí se revisan se inscriben de manera general, por una parte, en las orientaciones del PTFAEN y, por otra, en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, 1997. La forma de tratamiento que seguimos busca entretejer las aportaciones que el discurso institucional brinda sobre el concepto “institución”, la referencia a los efectos que en el orden de lo institucional supone para los sujetos involucrados en el proyecto de cambio y nuestras reflexiones sobre las posibles implicaciones que guarda dicha propuesta. En síntesis, se trata de una mirada de análisis y cuestionamiento que nos acerque al reconocimiento de las posibilidades y contradicciones que enfrenta el proceso de puesta en marcha de la restructuración institucional y curricular.

De la escuela como institución

Un rasgo que caracteriza a toda propuesta de cambio en el ámbito educativo es aquel que se refiere a la inclusión de prioridades de distintos órdenes en torno a los individuos, sus prácticas y sus contextos, la cual produce o acarrea efectos sociales en los sujetos mismos, así como en los espacios de escolarización. Los argumentos que guían las formas de conducción de un espacio escolar no implican el

desconocimiento de la existencia permanente de procesos complejos de reinterpretación de quienes forman parte de la escuela. La aceptación de la presencia de dichos procesos hace imposible considerar la reforma como algo acabado, único y estable, independientemente de su naturaleza. Es importante señalar, por tanto, que en el escenario de la misma se encuentra en juego el entrecruzamiento de aspectos de orden social, cultural, histórico, político y de las tradiciones, que se expresan de formas particulares de acuerdo con el devenir histórico de cada espacio-institución.

La Escuela Normal entendida como institución supone la existencia o posesión de un modelo para llevar a cabo su función social –formar a los docentes–, organizar las tareas y funciones que le son encomendadas, y desde las cuales se establecen formas de interacción entre los sujetos que en ella participan. Este modelo implicará, a su vez, una concepción del establecimiento-escuela. Hoy en día, el lugar de modelo lo ubicamos en el PTFAEN, que concentra, a través de sus líneas de acción, la concepción y orientación que adopta la Escuela Normal. El ordenamiento de sus tareas y los roles que asumirán sus integrantes –con sus correspondientes significados no explicitados– requiere o demanda un ejercicio de análisis y reflexión. El PTFAEN alude a la concepción e identidad que posee y ha caracterizado a la Escuela Normal a través del tiempo:

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* (SEP, 2002: 21).

La cita anterior nos permite advertir que los principios y valores asignados a la Escuela Normal representan, en sí mismos y en primer lugar, una base para la connotación que como “institución” se otorga a la Normal y, en segundo lugar, la delimitación de sus funciones y los objetivos que le son encomendados. Igualmente, se pone

de manifiesto que la idea de institución que en un momento determinado se asuma tendrá una relación directa con la delimitación de sus formas de conducción institucional, sin dejar de recordar que las instituciones son algo más que las formas y/o reglas con las que se pretende determinar las relaciones; es decir, tienen una cara oculta que se comprende en lo no dicho, en la lucha entre lo instituyente contra las reglas de lo instituido (Lourau, 2007: 25).

Llama profundamente la atención que en el PTFAEN se diga, a manera de gran honra, que en la reforma se ha cuidado que la Escuela Normal no pierda su concepción y función tradicional que la ha caracterizado a través del tiempo como formadora. ¿Es posible pensar que la Escuela Normal sea inmune al transcurso de los acontecimientos políticos, económicos y sociales de nuestro país, de las transformaciones del sistema educativo y de la vida cotidiana actual? Recordemos que el Análisis institucional ha argumentado ampliamente que la escuela es impensable sin la consideración de la influencia que el contexto tiene sobre ella. Sin embargo, en el caso del proyecto de transformación existe una franca negación a esta referencia.

Es probable que a las autoridades educativas y, en lo general, al Estado, igual que a los normalistas en general, les interese perpetuar dicha concepción sobre las instituciones formadoras de maestros. Se ha construido un discurso legitimador del ser de las Normales que las mantiene atadas a esa tradición que las inmoviliza, aun cuando no negamos, ni desconocemos, que algunos sectores dentro del magisterio han sostenido largas luchas de reivindicación; momentos que para el Análisis institucional están referidos al proceso dialéctico de *lo instituido y lo instituyente*.

En otro orden de ideas, es importante destacar que en todos y cada uno de los componentes de las diferentes líneas de acción está presente la existencia de grandes retos de orden institucional que es posible ubicar desde algunos implícitos que consideramos fundamentales:

- La posibilidad de articulación entre las líneas que componen el programa.

- La existencia de una adecuada estructura institucional que permita la participación de los involucrados en los diferentes niveles que se proponen.
- La capacidad de respuesta de los diferentes planteles, en términos de lograr un adecuado y oportuno desarrollo de cada una de las líneas de acción, tomando en cuenta la amplitud, profundidad y complejidad que supone el programa en su totalidad.
- El impacto que puede acarrear para las escuelas el requerimiento de un reordenamiento institucional a partir de la conformación de una nueva infraestructura, apoyo financiero, distribución de participaciones y responsabilidades sobre la base de la definición de nuevas prioridades y la reestructuración de la normatividad académica y laboral.

Resulta evidente la emergencia de una nueva institución que reclame formas creativas y suficientes de gestión en todos los órdenes propuestos. La cuestión central es, entonces, hasta qué punto se logrará una transformación real de la institución o si el cambio queda reducido a una serie de reformas de organización interna con las que se corre el riesgo de que todo quede igual. De ninguna forma fue contemplado que los sujetos entablaran distintos tipos de relación con el sistema de normas que conforma la institución, por ejemplo, de aceptación, rechazo, negociación. Tal proceso resulta del hecho de que la escuela, como cualquier otro espacio institucional, desarrolla y reproduce su propia cultura específica, entendida como conjunto de significados y comportamientos que ahí se despliegan.

Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que estimula y se esfuerza en conservar y reproducir la escuela condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla, y refuerzan la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar (Pérez Gómez, 2000: 127).

Del plan de estudios como momento de institucionalización

El plan de estudios es identificado como el mecanismo por excelencia para lograr instituir valores, ideologías, normatividades, contenidos y prácticas que la institución pretende transmitir. Al respecto, es preciso enfatizar que, aun cuando la relación entre una propuesta curricular y lo institucional es evidente, comúnmente tal articulación no es tomada en consideración y, más aún, muy frecuentemente existe un desprecio por la importancia que guarda en el contexto de las propuestas de reforma. El resultado de esta ausencia ha significado la prevalencia de la negación, del desconocimiento y del ocultamiento sobre el conjunto de concepciones y supuestos que dan origen a una determinada organización institucional. Es probable que en la falta de atención a lo institucional esté presente un valor oculto sobre la tranquilidad aparente que brindan los procesos y las acciones fijados en lo constante y rutinario. En otras palabras, la inatención supone que las cosas son funcionales y que por ello no es necesario analizar las formas de conducción institucional.

En la reforma de 1997, la primacía se ubica en retomar “la función central y distintiva de las escuelas normales: formar para la enseñanza y para el trabajo en la escuela” (SEP, 2002a: 17). La recuperación de la tradición normalista, orientada a la formación en la práctica docente y a la transformación y fortalecimiento de las escuelas, representa el binomio que caracteriza la reforma actual y el pilar para el planteamiento del cambio institucional en todos sus órdenes. De este modo, aun cuando la nueva propuesta para la formación de maestros se inscribe en un esquema más amplio de transformación para las Escuelas Normales, consideramos que nuevamente el peso fundamental se otorgó al cambio curricular. El plan de estudios constituye, de hecho, una estrategia para dar cabida a la consolidación de las perspectivas de formación que pretende y, con ello, marcar desde ahí nuevos roles para alumnos y profesores. Con base en este planteamiento, es posible señalar que, aunque estipula que formadores y alumnos cumplirán roles nuevos, convertidos en nuevas relaciones

y en el desempeño de otras funciones, ello no es condición suficiente para que suceda, pues está en juego, como se indicó anteriormente, una dinámica que rebasa lo estrictamente propuesto. Podemos agregar también que no es posible obviar la existencia del saber establecido: el poder de la autoridad, las jerarquías y la posesión del saber. No es suficiente dar la palabra a los sujetos implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, también se requiere la construcción de las condiciones para ejercer los roles y descentrar en los hechos el poder otorgado. Es claro entonces que, aun cuando oficialmente y desde un principio se advirtió que el logro de los propósitos del programa de fortalecimiento y la propia reforma académica serían una tarea compleja y de difícil realización, su éxito o fracaso descansa fundamentalmente en la participación comprometida de las comunidades escolares de las Escuelas Normales: profesores, estudiantes y autoridades locales y estatales (SEP, 2002: 26). Por ello, nos hacemos la siguiente pregunta: ¿en algún momento se consideró a los formadores como un interlocutor válido respecto a la situación que presentaba la formación y las necesidades de las escuelas? Y, en contraparte, ¿cómo se han hecho cargo las escuelas y sus actores de los planteamientos que los involucran para perfilar sus respuestas?

Desde la perspectiva de lo institucional, se considera que cuestiones como las anteriores reclaman reflexión y análisis, con el propósito de contribuir a analizar la existencia de valores, intereses, reglas que, aun no siendo manifiestas en la vida del espacio institucional, juegan un papel determinante en la configuración de las prácticas cotidianas. Los sujetos emplearán diferentes formas o mecanismos, de manera consciente o no, para entablar una relación “con su mundo material y social de un modo formal según un rol y las normas que guían su desempeño” (Fernández, 1998: 61). Es importante resaltar que el modo de organización institucional es un factor que influye en el grado de desarrollo que alcancen los individuos en el desempeño de sus tareas institucionales de manera reflexiva o, en caso contrario, que la estructura institucional limite la participación de los sujetos en aras de mantener una estructura que restrinja la toma de decisiones sobre las funciones personales e institucionales (Fernández, 1998: 62).

SUJETOS: ENTRE LO INSTITUIDO Y LO INSTITUYENTE

La consideración de la escuela como institución abre la posibilidad de prestar atención a los procesos de socialización de los sujetos derivados de una particular dinámica institucional. Será desde ésta que se establecerán de manera explícita o implícita las formas, los ritmos, los códigos, etc. para el desenvolvimiento de tareas y actividades. En este sentido, las diferentes líneas de acción y, en particular, el nuevo plan de estudios, plantean un nuevo orden organizacional que, de una u otra manera, representa para los sujetos de la institución una confrontación respecto a las estructuras anteriores, en las que desarrollaron un sentido de pertenencia a partir de las condiciones de trabajo, los valores, las expectativas, las relaciones personales y los objetivos tradicionalmente especificados. En otras palabras, un cambio institucional puede trastocar proyectos, rutinas, espacios, modalidades. Puede, asimismo, dejar entrever problemáticas de orden organizacional generadas como resultado del cambio institucional.

Todos sabemos, por nuestra experiencia institucional cotidiana, las dificultades que encierra el tránsito hacia una nueva forma de estructura y organización institucional, fundamentalmente la resistencia que se puede experimentar por el hecho de romper con la influencia de esquemas conocidos y vivenciados. Existe una suerte de evocación nostálgica de un pasado que de alguna manera ha sido idealizado y en el que el actor institucional estima que no existía el conflicto, la crisis, la contradicción. Como subraya Fernández (1998: 88):

La ruptura en sí no quiebra solamente la vinculación con los “padres institucionales”; significa también la renuncia a los modos de transacción, con la paradoja original y la necesidad de volver a enfrentarse, simbólicamente desnudos y sin armas, con su fuerza de contradicción.

Una nueva propuesta curricular exige, de parte de docentes y alumnos, poner en juego su capacidad de interpretación y de aplicación del nuevo esquema curricular, además de enfrentar un largo proceso de recreación y reconstrucción respecto a la nueva propuesta.

Los sujetos involucrados en la operación del plan de estudios se confrontan con su realidad institucional cotidiana y material que, la mayoría de las veces, camina con un ritmo diferente al especificado en el currículo. Esto nos lleva a señalar la existencia de un cierto proceso de tensión y conflicto que inevitablemente juega como parte determinante en la posibilidad de lograr una estabilidad alrededor del funcionamiento institucional. Pérez Gómez (2000: 16) señala que: “los cambios y reformas que se proponen y ejecutan suponen en definitiva, la implantación de decisiones externas que se imponen sobre la voluntad y competencia de los agentes implicados”.

En fin, frente a un cambio del plan de estudios, la comunidad escolar enfrenta igualmente etapas de descontrol en torno a la vida diaria, rutinas, ritmos de trabajo y de saberes. Los saberes construidos se verán confrontados con los que ahora se priorizan, lo cual significa una transformación identitaria del sujeto frente a la institución que se transformó; es la vivencia de un presente que en la mayoría de los casos se observa como confuso. A ese presente hay que agregar una demanda de cambio a la que no se sabe cómo responder del todo, con qué herramientas y estrategias, ni su sentido. Es posible subrayar, entonces, que el cambio institucional se presenta ante los sujetos como una “adversidad” en relación con lo conocido, dominado, cotidiano, etc., y que provoca la emergencia de un sinnúmero de procesos que conducen a cambios del orden establecido, motivado en este caso, por el plan de estudios. Recordemos que, como nos lo ha hecho saber el Análisis institucional, la institución-escuela es portadora de una estructura que da origen al establecimiento de relaciones entre sus miembros que, a decir de Fernández, se explica de la siguiente manera:

Interesa notar que estos significados que aparecen de forma muy general –intensamente ligados a la experiencia escolar y académica– emergen en el lenguaje cotidiano o en material de exploración indirecta, pero en un sentido más profundo permanecen ocultos para los sujetos, sobre todo en aquellos que significan o tienen relación con sentimientos o temores negativos o destructivos. Los aspectos agresivos de los efectos y de las dimensiones ansiógenas de la experiencia escolar

aparecen frecuentemente negados y “cubiertos” por las concepciones de la escuela como segundo hogar (todo amor) o como ámbito impersonal sólo preocupado por el rendimiento académico (1998: 39).

REFLEXIÓN FINAL

Identificamos la reforma de 1997 como una propuesta que involucra procesos graduales de implantación que requieren un seguimiento crítico y evaluativo, que reclaman formas diversas para su análisis e interpretación y que dan cuenta de lo que realmente sucede en los espacios institucionales y en las relaciones que se establecen entre los sujetos. En general, el examen de sus alcances y limitaciones podría posibilitar una forma de reconocimiento que abra la posibilidad de recuperación de la experiencia y el replanteamiento de nuevos horizontes.

Las Escuelas Normales enfrentan hoy en día no sólo el reto de estar operando la reforma de 1997, ellas mismas estarían convocadas a realizar diferentes ejercicios de reflexión sobre su situación en la sociedad contemporánea y las cada vez más aceleradas transformaciones mundiales a las que habrán de responder como formadoras del magisterio nacional. En la insistencia de nuevas capacidades, formas de ser y de interactuar de alumnos y maestros está presente la fuerza e impacto que ha tenido el proceso de cambios vertiginosos en todos los niveles y órdenes de la vida de las sociedades; marco a partir del cual se apela a que las instituciones en lo particular y, los sujetos en lo general, realicen los cambios necesarios que permitan a unas y a otros estar en condiciones de responder y participar en el nuevo contexto. Sin embargo, y pese a la influencia de tal demanda, se pone en evidencia que, en todo caso, serán las condiciones materiales, humanas e institucionales las que en definitiva marcarán las condiciones de viabilidad de cualquier proceso de transformación.

Aun cuando los nuevos planes de estudio ya se pusieron en marcha en todas las Escuelas Normales y recuperan la función central de la formación de profesores, existe una gran desigualdad en

cuanto a la apropiación que las comunidades académicas han hecho de tal sentido, así como del contenido y las prácticas para la formación. En todas las Escuelas Normales, existen problemas relacionados principalmente con la gestión, el desarrollo del trabajo colegiado y la vinculación con las escuelas primarias y secundarias. Como apunta Arnaut (2004: 7), un rasgo distintivo del sistema nacional de formación de maestros en su conjunto es su fuerte nivel de heterogeneidad en prácticamente todos los aspectos que lo conforman: administrativos, organizacionales, curriculares, profesionales, laborales; diferencias que el autor explica por razones de naturaleza política, histórica, cultural, económica y por efecto de cambios poblacionales, del contexto social, cultural y político.

La concepción de escuela entendida como institución nos permite advertir y analizar la complejidad de fenómenos explícitos e implícitos que configuran su propia existencia. En este trabajo, se ha querido simplemente mostrar que si bien lo institucional guarda una relación estrecha con la propuesta curricular, la dinámica institucional rebasa la sola consideración de lo prescrito en un plan de estudios. En otras palabras, a pesar del poder o peso que tiene un ordenamiento o estructura institucional para los sujetos que en ella participan, son justamente los integrantes quienes hacen posible que una institución sea algo más que un simple reflejo de las normas y leyes que representan valores socialmente aceptados. En todo espacio institucional tiene cabida tanto la concreción de *lo instituido* como la fuerza de todo tipo de tendencias internas y externas que generan espacios para *lo instituyente*, que han de manifestarse de manera dialéctica.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnaut, Alberto (2004), *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*, México, SEP (colección Cuadernos de Discusión, 17).
- Commons, John R. (2003), “Economía institucional”, en *Revista de Economía institucional* [en línea], vol. 5, pp. 191-201, en < <http://redalyc>.

uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=41900809>, consultado el 27 de abril de 2010.

Fernández, Lidia M. (1998), *El análisis de lo institucional en la escuela. (Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales)*, Buenos Aires, Paidós.

Lourau, René (2007), *El análisis institucional*, Buenos Aires, Amorrortu.
————— (1977), “Objeto y método del análisis institucional”, en Juan C. Ortigosa (ed.), *El análisis institucional (Por un cambio de las instituciones)*, Madrid, Campo Abierto, pp. 23-41.

Ortigosa, Juan C. (1977), *El análisis institucional (Por un cambio de las instituciones)*, Madrid, Campo Abierto Ediciones.

Pérez Gómez, Ángel (2000), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, 3ª edición, Madrid, Morata.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2002), *Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Primaria, 1997*, México (Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales).

————— (2002a), “Líneas de acción del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales”, en <http://ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/pol_edubas/lineas_ac.htm>, consultado el 27 de abril de 2010.

**EL TRABAJO COLEGIADO DOCENTE NORMALISTA:
ENTRE LO INSTITUIDO Y LO INSTITUYENTE.
REFLEXIONES A PARTIR DE UN ESTUDIO DE CASO**

*Aranzazú Esteva Romo**

En el presente texto se retoman y exponen las ideas principales de un trabajo de investigación de corte etnográfico que se desarrolló y construyó a partir de las observaciones regulares –entre agosto de 2007 y diciembre de 2008– de las reuniones de los siete profesores que conformaban el Colegio de Historia y su Enseñanza –que citaremos como *Colegio*– de una Escuela Normal en Educación Primaria.¹

La labor colegiada entre profesores normalistas forma parte de la política de gestión institucional estipulada en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, 1997, que aún rige las Escuelas Normales del país; el interés central se focalizó en la interrogante ¿cómo llevaban a cabo los profesores del *Colegio* tal política en la cotidianidad? De esta manera, el objetivo general fue analizar e interpretar dicha dinámica grupal, con la finalidad de contrastar lo *instituido* –entendido como aquello que está establecido por medio de normas, valores y discursos que representan la ideología dominante– con lo *instituyente* –lo que se crea a partir de un proceso de aprehensión e interpretación de los actores institucionales y se expresa en resistencia, protesta o negociación– (Schvarstein, 2006: 27); comprender el fenómeno del grupo y, especialmente, rescatar la experiencia particular de estos profesores.

* Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

1 Por razones de ética profesional, se decidió omitir el nombre.

La búsqueda de referencias o fuentes bibliográficas que aborda el trabajo colegiado normalista en México no fue fácil pues, al parecer, no es un tema recurrente en la investigación educativa. Incluso en un campo más amplio hay poco interés por abordar el estudio de las dinámicas grupales y las relaciones entre profesores, a pesar de que existen bastantes experiencias y proyectos de trabajo colectivo, y de que las interacciones entre ellos son parte fundamental de los fenómenos escolares, ya que en las escuelas se crean diferentes tipos de grupos docentes, algunos son formales y otros informales, algunos surgen por cuestiones laborales o políticas y otros por amistad. Sobre la cuestión, David Hargreaves afirma:

A pesar de la extensa investigación realizada en las relaciones profesor-alumno y alumno-alumno no se ha hecho apenas investigación sistemática en las relaciones profesor-profesor [el autor escribió el texto en la década de los setenta]. Puesto que los profesores parecen más sensibles y resistentes a la investigación de este último género de relaciones, no es de extrañar que los investigadores demuestren poco ánimo para embarcarse en este mar difícil. Con todo, las relaciones sociales del profesorado representan parte importante de la profesión; son los colegas los que en diversos aspectos controlan e influyen en el ingreso en la docencia (1986: 375).

En lo que respecta a los estudios centrados en la temática de interés, está la investigación hecha por María Eugenia Espinoza, “El trabajo colegiado docente: su funcionamiento, sus aportes y sus dificultades en tres escuelas normales” (Espinoza Carbajal, 2004). Durante un periodo de seis meses, la autora realizó un valioso estudio de corte cualitativo en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños y en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, con el objetivo de observar y analizar la manera en que se desarrolla el trabajo colegiado. De esa forma, presencié alrededor de 100 sesiones correspondientes a 30 colegios, y entrevisté a 66 profesores en total. A partir de este considerable material, logró describir y mostrar la existencia de una diversidad de prácticas colegiadas, las cuales dependen de

los contextos escolares, las condiciones laborales, los intereses y las actitudes de los propios integrantes. Esto le permitió, además, plantear una serie de propuestas y retos para el futuro de los colectivos normalistas.²

El resto de las referencias fue ubicado en capítulos de libros, artículos, ponencias o documentos oficiales. Así, el Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Primaria (SEP, 1997) y la Propuesta para el Desarrollo del Trabajo en las Escuelas Normales (SEP, 2002) permiten conocer el discurso institucional acerca del porqué y para qué de la organización colegial normalista. En contraste, los estudios de seguimiento a la implementación del Plan 97 (así llamado en adelante) realizados por Ruth Mercado (2000) y por Teutli Colorado (2002) respectivamente, y la evaluación del Promin llevada a cabo por Miguel Ángel Casillas y Romualdo López (Casillas y López, 2007), dejan ver cuestiones particulares sobre la práctica del mismo.³

En los textos consultados se destaca, por un lado, una aceptación y una promoción del trabajo colegiado normalista y, por otro, una diversidad en las formas en que se realiza cotidianamente. Además de estos estudios enfocados a los casos de las Normales mexicanas, se recuperaron otros que abordan experiencias similares. Especialmente está el capítulo de Andy Hargreaves dedicado al concepto de colegiabilidad docente, sus aspectos negativos y positivos, que hace referencia a estudios hechos en escuelas en Estados Unidos:

- 2 Otro estudio que, al parecer, aporta elementos interesantes es el de Cecilia Fierro Evans, *Construir el trabajo colegiado. Un capítulo necesario para la transformación de la escuela*, publicado por la Universidad Iberoamericana de León. Sin embargo, hasta la fecha, no hemos logrado conseguirlo. Por el título, es posible especular que se basa en un enfoque o visión positiva de lo que implica para los profesores trabajar en grupo.
- 3 También se encontraron tres artículos; el de Rosalinda Piedra Valdez, "La colegiabilidad institucional como vía hacia la identidad profesional" (Piedra, 2000: 70-72), el de Nidia María García de la Cadena, "El trabajo colegiado como espacio de formación" (García de la Cadena, 2001: 47-50), y el de María Eugenia Espinoza Carbajal, "El trabajo colegiado en las escuelas normales y la evaluación de sus planes de estudio" (Espinoza/Carbajal, 2008). Además, en internet se localizaron estudios sobre casos específicos, como el de Josefina de Jesús Domínguez (2009), "El trabajo colegiado como propuesta para la formación permanente de los docentes en la ENEP Acatlán", y el de Laurencia Barraza Barraza y Arturo Guzmán Arredondo (2009), "El trabajo colegiado en las instituciones formadoras de docentes en Durango".

Se afirma que la colaboración y la colegiabilidad hacen que el desarrollo del profesorado trascienda la reflexión personal e idiosincrática y la dependencia de expertos externos, hasta un punto en el que los docentes pueden aprender unos de otros, poner en común su pericia y desarrollarla juntos (Hargreaves, 1998: 210-234).

Las obras de la argentina Marta Souto (1999) –directora del posgrado Formación de formadores de la Universidad de Buenos Aires–, y del francés Gilles Ferry (1997) –colaborador del mismo posgrado–, sobre los grupos de trabajo docente, contribuyeron a reafirmar la concepción de considerar la colegiabilidad como un espacio y un medio para la reflexión y, por tanto, para la formación de los profesores normalistas.

Se percibe que el problema no radica en las ideas, en los proyectos o en los deseos, pues en el plano discursivo tanto profesores como investigadores y autoridades coinciden en la importancia, la pertinencia e incluso la trascendencia de colaborar en grupo. El detalle es cómo se vive en la cotidianidad; esto es, en los impactos reales que una labor de esta naturaleza tiene en los individuos que participan y, por lo tanto, en los estudiantes y en las escuelas. En este aspecto, los estudios citados permiten observar que en muy pocos casos los colegios normalistas son verdaderos espacios de reflexión y de formación docente, la mayoría sirven para cuestiones de organización e intercambio de información, sin trascender la acción; por ello, algunos autores mencionados se preocupan por esbozar retos para mejorar su desarrollo. Es posible considerar que este fenómeno responde a la complejidad de las dinámicas grupales, al respecto Gilles Ferry comentó:

Hoy en día [1970] el trabajo en grupo se experimenta en todas las facultades, grandes escuelas e institutos de enseñanza media [en Francia]. Con anterioridad, especialmente después del gran replanteamiento de mayo de 1968, muchos profesores y alumnos habían pensado alguna vez que el trabajo en grupo era el remedio a los males que padecía la enseñanza: masificación, aislamiento del estudiante, sacralización de la palabra magistral. Por ello se multiplicaron los seminarios, los talleres, los grupos de trabajo. Profesores, monitores,

estudiantes, alumnos de instituto, se convirtieron en animadores de grupo. Pero en realidad no existe una solución-milagro. La adopción de trabajo en grupo plantea más problemas de los que resuelve. En realidad plantea de manera ineluctable todos los problemas del proceso enseñar-aprender (1971: 7).

Entre la aceptación general de un discurso positivo sobre el trabajo grupal y su complejidad en la práctica, la presente investigación intentó ser un acercamiento al estudio de un caso específico. De esta manera, la relevancia no reside en mostrar o reafirmar la importancia del trabajo grupal docente, sino en escuchar las voces, observar las prácticas y comprender los procesos que se construyen en el día a día dentro de un espacio llamado colegio. Dicho conocimiento tiene que ver con el contexto institucional, las interacciones entre los integrantes, así como con la personalidad de cada uno de los actores; es decir, la compleja intersección de condicionantes que determinan el desarrollo del trabajo grupal. Para lograrlo se hizo uso del método etnográfico; así, durante un año y medio se observaron las sesiones del *Colegio*.

Es un método que, partiendo de ciertos principios, se va construyendo en y desde la práctica; cada investigador debe adaptarse a las circunstancias que le toca vivir y recurrir a estrategias para lograr profundizar en el estudio de la realidad que le ocupa. Es un proceso de interpretación que se crea en un constante ir y venir entre el trabajo de campo, la teoría y el *yo-investigador*, cuya *triangulación* permite elaborar la llamada *descripción densa* (Geertz, 1987). Es una perspectiva, una actitud y una manera de investigar que en ocasiones puede convertirse en un estilo de vida (Rockwell, 2008). En resumen, es una visión peculiar de acercarse a los fenómenos sociales, de considerarlos y de analizarlos.⁴

4 En este caso, antes de pisar el terreno hubo una familiarización con sus características, implicaciones y principios, especialmente sirvió el seminario de la doctora Martha Corenstein cursado durante el primer semestre de la maestría (febrero 2007-junio 2008), en el cual se tuvo la oportunidad de conocer las diferentes definiciones y posturas acerca del método, las polémicas que se han generado alrededor del mismo, así como conocer estudios educativos contruidos a partir de él, y leer autores que marcaron el desarrollo de la investigación: Geertz, Woods, Bertely, Rockwell, Taylor y Bodgan, entre otros.

Los conocimientos previos que se adquirieron acerca del método no impidieron que el trabajo de campo estuviera lleno de dificultades. Confusiones e inseguridades marcaron algunas de las decisiones y de las acciones hechas; no se videograbaron o grabaron las sesiones, ni se hicieron entrevistas individuales, por lo que el acercamiento con los actores y sus prácticas se basó en la observación y los registros hechos a mano en el momento en que sucedían. Sin embargo, también se pueden rescatar aspectos positivos: la investigación se caracterizó por la apertura y aceptación de los profesores, por una constante reflexión del *yo-investigador*, lo que permitió tomar conciencia de lo que se estaba haciendo y dimensionar los datos que se construían. De igual manera, la elección de los elementos teóricos se hizo a partir de la naturaleza y las características del propio objeto de estudio.

A fin de elaborar un análisis de la dinámica grupal del *Colegio*, se rescataron elementos de tres grandes campos de estudio; del Análisis institucional, de la Psicología de grupos y de la Pedagogía crítica. Sobre la marcha se fueron retomando conceptos, nociones, posturas, ideas e interpretaciones de diferentes autores que permitieron comprender y darle un sentido a los datos obtenidos y contruidos. Al hacer uso del Análisis institucional, el objetivo fue contextualizar al *Colegio*, pues no es posible comprender lo grupal sin considerar lo institucional (Lapassade, 1985: 15). Se recurrió a los conceptos de institución, institucionalización, instituido e instituyente. Lapassade, Fernández, y Berger y Luckmann fueron los autores clave.

Desde una perspectiva general de la Psicología de grupos, se definió la noción de grupo, se caracterizó al *Colegio* y se consideraron aspectos de análisis para la dinámica grupal como los roles, las interacciones, la comunicación, el conflicto, la toma de decisiones, los procesos. En un principio, autores clásicos como Anzieu, Maisonneuve, Lourau y el mismo Lapassade permitieron un acercamiento a la historia del campo de estudio de los microgrupos, que surgió en las primeras décadas del siglo xx con las aportaciones de Kurt Lewin. Al final, tres obras españolas de carácter más general ayudaron a comprender la complejidad de esta disciplina, que se ha ido construyendo con las aportaciones de diversos autores,

enfoques, corrientes y metodologías (González Fernández, 2005; González, 1999; Sánchez, 2002); pero fueron Ferry y Souto quienes marcaron la percepción de lo que es un grupo de trabajo entre profesores (Souto, 1999; Ferry, 1971).

La nombrada Pedagogía crítica es una corriente que surge y se desarrolla en la década de los ochenta, principalmente en el mundo anglosajón; se inspira especialmente en la obra del brasileño Paulo Freire y en la Escuela de Frankfurt. Reúne a diferentes autores: Carr y Kemmis, Liston y Zeichner, Giroux, Apple y McLaren, entre otros, quienes desde distintas posturas y miradas han elaborado un discurso radical sobre la educación (Giroux, 1990; Carr y Kemmis, 1988; Liston y Zeichner, 1993; Freire, 1994 y 2003; Apple, 1989; McLaren, 2003). A pesar de la diversidad, coinciden en relacionar la educación con la política; es decir, que el currículo y las prácticas que rigen los centros escolares responden a la ideología y a los intereses de los que están en el poder (Aubert *et al.*, 2004; Torres, 2004). De esta corriente, se retomó la perspectiva de formación docente y la noción de práctica reflexiva.

A partir de dichos autores, se construyeron las tres grandes categorías usadas para analizar e interpretar el objeto de estudio. *Institución* como una abstracción que define el orden social, en la cual se entrecruzan referentes sociohistóricos, culturales, políticos y económicos, y se expresa en normas, rituales, tradiciones y prácticas de las organizaciones. *Grupo* como un todo en el que interactúan individuos con un objetivo preciso. *Práctica reflexiva docente* como el acto de mirarse y analizar la labor que se realiza, tomando con ello conciencia de la complejidad que implica enseñar; es reflejarse a uno mismo como docente, pero también observar al “otro” y la relación que se establece entre los dos dentro de un contexto específico, con la finalidad de mejorar la docencia.

UN PROYECTO INSTITUCIONAL

Al momento de iniciar el proceso de interpretación de los datos construidos durante el trabajo de campo, uno de los primeros aspectos que

sobresalió fue que la dinámica del grupo de profesores estaba ligada al contexto institucional. El origen del grupo no fue espontáneo; esto es, los integrantes no se reunieron por iniciativa propia, sino por un proyecto de la institución. Las temáticas, discusiones y acciones tenían correspondencia con el calendario institucional. Finalmente, en las conversaciones cotidianas se percibieron elementos de una *identidad normalista*.⁵ En este texto, se decidió comenzar por el documento oficial; es decir, por el planteamiento establecido en el Plan 97 acerca del trabajo colegiado docente. Posteriormente, se presenta una breve descripción de los integrantes y prácticas del *Colegio*.

El Plan 97 y el trabajo colegiado

La creación de colegios que reúnen a los profesores normalistas, ya sea por grupo, por semestre o por asignatura, no es una innovación del actual plan de estudios; desde el anterior, el de 84, se crearon las llamadas academias de profesores. El cambio de nombre no se especifica en el documento oficial y, en palabras de uno de los profesores del *Colegio*, tampoco se dieron a conocer sus implicaciones.⁶ (M1,* Entrevista grupal, 011208.) Si nos vamos más lejos, no es exclusivo del modelo normalista, en las universidades y en las escuelas también se establece el trabajo colegiado. No obstante, en el presente estudio nos limitamos a lo *instituido* en el Plan 97.

Éste surge del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN), y dos razones expuestas en el documento oficial lo justifican; en primer

5 Es un tema y un concepto complejo que se abordó de manera general en la tesis original, pero que en este texto se menciona de manera implícita.

6 El trabajo de campo realizado por la autora entre agosto de 2007 y febrero de 2009 consistió en observar las reuniones semanales y otras prácticas, como los talleres, visita a museo, presentación del colegio, coro del colegio; solamente se elaboró una entrevista general para cerrar la investigación. Los códigos utilizados para citar el trabajo de campo son: primero la naturaleza de la acción, ya sea reunión, taller, presentación, observación, clase, museo sitio, visita a la coordinación o entrevista grupal; después la fecha, día, mes, año, en que se realizó.

* Se utiliza la letra M seguida de un número para referirse a los profesores del colegio.

lugar, la necesidad de establecer una relación y una coherencia entre la formación de los maestros y la Reforma de la Educación Básica puesta en marcha en 1993; en segundo, según las propias autoridades, el plan de 1984 no estaba funcionando, al contrario, había contribuido al proceso de deterioro del normalismo (SEP, 1997: 5-20). Basado en el ideal de formar maestros-investigadores, las condiciones históricas, culturales, académicas y materiales no correspondieron con sus exigencias; ante los ojos de los analistas y, de los normalistas, fue absurdo querer formar “de la noche a la mañana” maestros que debían, además de enseñar, producir investigaciones. Sobre todo:

Una conclusión general sobre el Plan 1984 es que, al proponer un número excesivo de objetivos formativos, todos ellos de realización compleja, se debilitó el cumplimiento de la función central y distintiva de las Escuelas Normales: formar para la enseñanza y para el trabajo en la escuela (SEP, 1997: 17).

El Plan 97 retoma como eje central la práctica de la enseñanza, y dentro de él, el trabajo colegiado es un medio para que los profesores puedan articular los contenidos y las actividades de las clases impartidas a fin de proporcionar a los estudiantes un aprendizaje integral:

Una de las condiciones que más positivamente favorece la formación coherente de los estudiantes es el mejoramiento de los mecanismos de intercambio de información y coordinación entre los maestros y el fortalecimiento de las formas de trabajo concertadas, que den origen a verdaderos colectivos docentes (SEP, 1997: 49).

Para ello, se especifica:

Es necesario revitalizar el funcionamiento de las academias, que deberán integrarse atendiendo las áreas de contenidos afines. Asimismo, conviene institucionalizar las reuniones de los profesores que atienden asignaturas de un mismo semestre; el objetivo de estas reuniones será

identificar las relaciones entre los contenidos de las distintas asignaturas, el avance académico de los alumnos, así como revisar e intercambiar materiales de estudio (SEP, 1997: 50).

La brevedad y la generalidad del planteamiento motivaron a las autoridades a crear un nuevo documento más preciso acerca de lo que para ellas significa el trabajo colegiado, la finalidad que buscan con su desarrollo, las condiciones que deben crearse para realizarlo, así como algunas sugerencias y propuestas de las modalidades en que se puede llevar cabo; temáticas posibles por abordar y un ejemplo concreto sobre la planeación del tercer semestre. Éste apareció en 1998, se distribuyó entre los profesores y actualmente se puede consultar en línea.⁷ A través de él, se hace énfasis en la construcción de una cultura colaborativa entre los docentes:

El trabajo colegiado es un medio fundamental para conformar un equipo capaz de dialogar y concertar, de compartir conocimientos, experiencias y problemas en torno a asuntos y metas de interés común [...] El trabajo colegiado tiene como base la participación comprometida y democrática, que debe realizarse en un ambiente de respeto a la diversidad, en busca de la colaboración que se requiere para generar propuestas y solucionar problemas de carácter pedagógico que afectan al conjunto de la institución [...] El clima de trabajo en la escuela mejora cuando los profesores acuerdan formas de trabajo comunes y congruentes.⁸

Al igual que en el Plan 97, se establece que el objetivo principal del trabajo colegiado está enfocado en la formación integral de los estudiantes y, se agregan como temáticas por discutir, el nuevo plan de estudios y algunos aspectos de las prácticas de los propios docentes; es decir, de lo que implica enseñar. Cuatro años después, en 2002, se publicó un nuevo documento dentro del marco del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas

7 Red Normalista, <<http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/>>.

8 En <<http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/index.htm>>.

(Promin) (SEP, 2002), donde se menciona que, efectivamente, el nuevo plan había reactivado la labor colectiva docente:

Con la puesta en marcha de los nuevos planes de estudio se han generado cambios favorables en la realización del trabajo colegiado de las escuelas, entre ellos: incremento y planeación de las reuniones, cambios en la integración de las academias y mayor tratamiento a temas académicos y en menor medida a aspectos administrativos (SEP, 2002).

Sin embargo, se acepta que aún faltan aspectos por mejorar:

Inasistencia de los profesores por diversos motivos (las reuniones se superponen con clases, indiferencia de los maestros a este tipo de actividades, falta de mecanismos que garanticen la asistencia, contratación por hora/clases), falta de tiempo para tratar todos los temas de la agenda, falta de continuidad en las reuniones, deficiente conducción en las mismas y falta de una cultura de trabajo colaborativo (SEP, 2002).

En esta ocasión, el interés por impulsar lo colectivo dentro de las Normales ya no radica exclusivamente en la formación integral de los estudiantes, se lo considera además como un rasgo importante de la gestión institucional:

El trabajo colegiado aumenta la coherencia de la actividad institucional, permite el desarrollo de actividades pedagógicamente enriquecedoras –escucha, intercambio, respeto, ayuda, cooperación– y favorece las actitudes de colaboración y apoyo mutuo para el cumplimiento de las responsabilidades individuales y colectivas. Es deseable que esta modalidad de trabajo se convierta en una práctica cotidiana de las instituciones. Asimismo, es importante que se generalice para la toma de decisiones en otros ámbitos de la vida institucional, con la finalidad de optimizar tiempos, espacios y recursos en el cumplimiento de las metas educativas; de esta manera, se multiplicará la eficacia de las instituciones al promover la participación y coordinación de todos en la construcción de un proyecto y visión compartidas (SEP, 2002).

En la vida cotidiana de las escuelas, según algunos testimonios obtenidos a través de estudios de seguimiento al Plan 97 (Mercado, 2000; Teutli Colorado, 2002; Casillas y López, 2007), el trabajo colegiado ha dependido de varias condicionantes: del contexto escolar (interés de las autoridades, cuestiones sindicales), de los estatutos laborales (tiempo completo o parcial de los profesores) y de las actitudes de los mismos docentes (intereses personales y relaciones). Ello ha provocado, dice Mercado (2000: 123), distintas formas de trabajo colegiado. Se advierte que la cuestión del tiempo es uno de los mayores problemas, debido a que la enseñanza demanda diversas actividades y que no todos los profesores son de tiempo completo; así, las reuniones colegiadas se llevan a cabo con irregularidad (Teutli Colorado, 2002: 133, 134, 138). También se mencionan aspectos de relaciones humanas y de preferencias políticas, pues las diferentes posturas ideológicas o el choque de personalidades determinan la labor colectiva (Teutli Colorado, 2002: 133). En cuanto a la forma de desarrollarse, las reuniones colegiadas siguen cierto protocolo, como la asignación de un coordinador, la elaboración de actas en donde se registra lo dicho y acordado, la enunciación de los puntos por tratar, entre otros. Se resalta la diferencia entre los colegiados por grado y los colegiados por asignatura; en palabras de Teutli Colorado, las primeras se dan con mayor regularidad y son más apreciadas por los profesores (Teutli Colorado, 2002: 134). Y, finalmente, se resalta el contenido general; es decir, las temáticas o problemáticas más recurrentes, como son la planeación y programación de los estudios, el intercambio de información acerca de los estudiantes y, en menor medida, situaciones o reflexiones específicas de la enseñanza, o de lo que significa ser docente (Teutli Colorado, 2002: 140).

Entonces, con este primer acercamiento general, se puede establecer que existe un consenso acerca de la importancia de trabajar colegiadamente en las Normales y que en la práctica se realiza de diversas maneras. Ahora bien, para profundizar en el fenómeno, es necesario considerar los casos particulares, de tal manera que sea posible conocer no sólo los contextos, las formalidades y los contenidos que se abordan, sino también observar y analizar las dinámicas grupales, los significados y los procesos.

El Colegio de Historia y su Enseñanza: una primera y breve mirada descriptiva

El *Colegio* se creó en 1997, sin embargo, a lo largo del tiempo diferentes profesores lo han integrado; en el momento de hacer el trabajo de campo solamente dos –M1 y M2– de los siete miembros habían estado en su fundación; de esta manera, el grupo observado era relativamente reciente, ya que apenas llevaban juntos un año. En sus propias palabras (Entrevista grupal, 011208), antes de pertenecer a él no se conocían, sus relaciones se fueron construyendo a partir de la labor colegiada cotidiana. En el mismo cuadro se advierte que, prácticamente todos –a excepción de M6– tienen una formación normalista, todos han cursado estudios dentro del campo de las ciencias sociales y humanas. Es un grupo heterogéneo en cuanto a edades, género –dos mujeres y cinco hombres– y condiciones laborales –M1, M2, M3 y M6 tienen tiempo completo, los demás trabajan por horas.

En un nivel más profundo, esto es, en lo que respecta a las personalidades, las diferencias son aún más evidentes; el trabajo de campo permitió llegar a conocer el lado individual e incluso íntimo de cada uno de ellos. Sin embargo, por la naturaleza del presente texto, no es posible exponer los sencillos retratos de cada uno de los profesores que se elaboraron para la tesis anterior.

Los siete coinciden y conviven cotidianamente en la sala de la Coordinación del Colegio de Historia y su Enseñanza, un espacio en el que, durante ciertas horas de la mañana, puede haber mucho movimiento; profesores que vienen a firmar la lista de asistencia y que a veces se instalan para trabajar, profesores de otros colegios que están de visita y alumnos que se acercan a buscarlos por cuestiones académicas. Particularmente, los días de reunión están los siete o casi todos. La sala es un punto de encuentro; se conversa, se discute, se rumora, se comparte, se ríe. Las prácticas colegiadas se construyen a partir de las reuniones semanales, las sesiones del taller autogestivo y la organización de eventos semestrales como la presentación del *Colegio* al inicio del curso, el proyecto del museo de sitio y un foro estudiantil. Las reuniones son la actividad más importante y

CUADRO 1

Los profesores del *Colegio*

| Profesor(a) | Ingreso al Colegio | Formación inicial | Plan de estudios de su formación | Formación profesional posterior | Años de experiencia laboral | Condición de trabajo | Número de grupos a cargo |
|-----------------|--------------------|-------------------|----------------------------------|---|-----------------------------|-----------------------------|--------------------------|
| Profesor 1, M1 | 1998 | Normal | Plan 1945 | ENAH, Normal Superior, UNAM | 46 | Tiempo completo Coordinador | 1 |
| Profesora 2, M2 | 1998 | Normal | Plan 1960 | UNAM | 40 | Tiempo completo | 2 |
| Profesor 3, M3 | 2002 | Normal | Plan 1975 | UPN | 24 | Tiempo completo | 3 |
| Profesora 4, M4 | 2005 | Normal | Plan 1975 | ENAH, UNAM | 25 | Por horas | 3 |
| Profesor 5, M5 | 2005 | Normal Superior | Generación '94 | NT | 16 | Por horas | 2 |
| Profesor 6, M6 | 2005 | Universidad | UAM | Normal Superior, UNAM | 22 | Por horas | 2 |
| Profesor 7, M7 | 2006 | Universidad | UAM | Instituto Superior del Estado de México | 19 | Tiempo completo | 2 |

NT= No tiene.

constante, durante los tres semestres de investigación se realizaban los lunes a mediodía después de que los profesores ya habían impartido clases. En general, duraban dos horas, no había una agenda rígida ni prestablecida; normalmente, los profesores tomaban su tiempo para iniciar, cuando lo hacían, M₁ anunciaba brevemente los temas que se tocarían, dando libertad a que alguien propusiera otro punto relevante o pertinente, sólo en ciertas ocasiones M₅ escribía en un cuaderno la relación de lo que se decía. Las temáticas eran diversas, aunque las experiencias en las aulas, los comentarios sobre los eventos organizados, las planeaciones de las jornadas de prácticas de los alumnos en las escuelas primarias y la regularización de los reprobados era lo que más se repetía; se abordaban aspectos de índole personal o cuestiones de cultura general como música, cine, literatura o política, las anécdotas y los chistes siempre tuvieron lugar. A lo largo de las sesiones, los profesores eran interrumpidos por alumnos, colegas o por asuntos administrativos. No siempre estaban todos presentes, pues debían cumplir con otras obligaciones. En contraste con la regularidad de las reuniones, el taller autogestivo no se realizaba cada semana como se planeaba a principios del semestre; durante las observaciones, no se cumplió con el cronograma establecido. Las sesiones se enfocaban en el análisis de lecturas elegidas y en la discusión con maestros invitados acerca de la didáctica y el enfoque de la enseñanza de la historia en la primaria. Las demás actividades se organizaban durante las reuniones o en sesiones extras, pero generalmente se dividían las labores, por lo que cada uno se llevaba comisiones para realizar individualmente.

EL DISCURSO, LA DINÁMICA Y LOS PROCESOS DEL GRUPO

Para darle un sentido a los datos registrados durante más de un año de trabajo de campo y que representan una imagen de la manera como los profesores se han apropiado de lo *instituido*, en otras palabras, a fin de analizar e interpretar lo *instituyente*, se recurrió, como ya se señaló, al campo de la Psicología de grupos (González Fernández, 2005; González, 1999; Sánchez, 2002), especialmente desde el enfoque de

la Psicología social. Oscilando entre la sociología y la psicología, este campo considera el grupo como un espacio donde se entrecruzan los contextos sociales e individuales, e ideal para estudiar las interacciones entre sus miembros y el ambiente. La sociología otorga elementos para un análisis desde afuera; es decir, los grupos de dentro del orden social. La psicología, por el contrario, se posesiona desde el interior para observar y analizar comportamientos personales. Así, el desarrollo histórico de la disciplina se juega en la línea que separa los dos enfoques; algunos estudios darán mayor peso a las cuestiones sociológicas, mientras que otros se inclinarán más hacia lo psicológico. Sin embargo, la constante es la concepción de la interacción entre las diferentes fuerzas; esto es, el dinamismo que se genera en los grupos humanos, para lo cual se fueron identificando y nombrando procesos como la cohesión, el conflicto, la comunicación, las relaciones socioafectivas, los roles de los sujetos, la resistencia, entre otros. En este estudio, se establecen tres niveles de análisis: en una primera instancia, se recuperan las conversaciones que tienen lugar durante las reuniones colegiadas, pues es lo que en un principio se registró. Después, se abordan las interacciones que surgen en la convivencia y el trabajo cotidiano entre los siete profesores. Finalmente, se recuperan los procesos grupales generados dentro del marco del colegiado.

¿Sobre qué conversan los profesores?

La Sala de la Coordinación del *Colegio* es un espacio de reunión y, por lo tanto, de conversación. Durante las juntas semanales, los profesores abordan distintos temas: sus prácticas docentes, sus proyectos grupales, problemas laborales, alumnos, colegas y vidas privadas; sobre música, poesía, cine, programas de televisión, literatura, historia, política; comparten preocupaciones, molestias, entusiasmo, inquietudes, intereses; cuentan anécdotas, chistes. A partir de lo que dicen, se elaboró una interpretación de los sentidos que le otorgan a sus experiencias como formadores de formadores y como integrantes del *Colegio*. De esta manera, se estableció su concepción de la

enseñanza, su visión del “otro” –estudiantes, colegas, autoridades– y su mirada acerca de sus propias prácticas docentes y colegiadas.

Se interpreta que la concepción grupal acerca de la enseñanza se apega a las *tendencias* o *perspectivas críticas*. ¿Qué se quiere decir con *postura crítica*? Los profesores expresan opiniones en contra de ciertos usos y costumbres de la escuela que ellos mismos nombran tradicionalistas, señalan el pragmatismo del Plan 97, se muestran en desacuerdo con el enfoque tradicional de la enseñanza de la historia.⁹ Sus opiniones van más allá de la escuela y abarcan también la educación nacional, denuncian la rutina de las primarias públicas que envuelve a los maestros, por lo que algunos terminan por cumplir con lo mínimo (Reunión, 170907); asimismo, consideran que las políticas educativas actuales están marcadas por una perspectiva tecnocrática, ejemplo de ello es la prueba ENLACE, que en su opinión es absurda, pues sólo evalúa español y matemáticas, dejando de lado el enfoque integral que supuestamente promueve la SEP (Reunión, 030907). Ellos no están totalmente de acuerdo con las reformas educativas; así, M3 organizó a finales del mes de junio de 2008 un foro para analizar y discutir, en ese entonces, la Alianza por la Calidad de la Educación (Reunión, 230608); en palabras de M1: “las reformas son de arriba hacia abajo, deberían de ser al revés, con una propuesta de transversalidad se acaban las reformas hechas por gente que no está cercana a la problemática” (Reunión 090608); además, en sus intereses musicales, literarios y políticos es posible también detectar una inclinación hacia una conciencia social abierta y flexible. En resumen, se interpreta que para los profesores del *Colegio* la enseñanza es una acción; esto es, que implica estar en constante movimiento y en una búsqueda permanente de preguntas y respuestas. Ser maestro significa para ellos reflexionar sobre su propio quehacer, expresar inquietudes, plantear proyectos, leer, escribir y teorizar, con la finalidad de mejorar la educación normalista.¹⁰

9 En palabras de González y González (2000), la *historia de bronce*, aquella que se centra en los héroes y acontecimientos políticos y bélicos nacionales. En las escuelas suele enseñarse a partir de la memorización de fechas y nombres.

10 El hacer y el acto en las aulas no es objeto de este estudio, los puentes que los profesores del *Colegio* construyen en su trabajo cotidiano con los alumnos es tema de otra investigación.

En las reuniones y sesiones del taller, el “otro” tiene un lugar importante. Existe una relación compleja, pues los profesores del *Colegio* se miran a partir del “otro” y, al mismo tiempo, lo miran desde quienes son ellos. Retomando a Schütz (1993) se puede decir que ellos ven a los demás desde su Aquí y Ahora, desde sus experiencias y creencias, para de esa forma construir un discurso. En los registros del trabajo de campo, los estudiantes son los que ocupan el centro de atención de muchas de las conversaciones. En un principio, se percibe un discurso crítico que cuestiona su desenvolvimiento y sus actitudes; desde el comienzo, se registró que los profesores denunciaban una falta de motivación de los estudiantes. No obstante, al lado de la lista de cuestionamientos y quejas, los profesores consideran importante rescatar y tomar en cuenta las voces de sus estudiantes, pues es una manera de conocer cómo están enseñando. Luego de las actividades realizadas fuera del aula, ellos recuperan en clase las opiniones y críticas de los estudiantes para después compartirlas en las reuniones colegiadas. Cuando abordan el tema de los estudiantes, se advierten tres aspectos que les preocupan y ocupan con mayor frecuencia. En primer lugar, el aprendizaje de los contenidos de la asignatura, de tal manera que, al inicio del semestre dedican un tiempo a la elección de la antología de lecturas que harán durante el curso (Conversación con M1, 110507), con el objetivo de que sean materiales que les permitan motivar la reflexión del alumnado y la comprensión de lo que implica enseñar historia a niños. De la misma manera, expresan un interés por que los estudiantes se acerquen a la teoría educativa (Taller autogestivo, 170408). En segundo lugar, están las planeaciones de las jornadas de práctica en escuelas que tienen lugar cada semestre; los profesores dedican mucho tiempo a este asunto y continuamente manifiestan incertidumbres y desacuerdos acerca de cómo se llevan a cabo. Finalmente, el tema de la regularización¹¹ de los alumnos reprobados es centro de atención y de discusión al comenzar el semestre. Además de los estudiantes,

11 Consiste en la elaboración de un ensayo individual sobre algún tema de la asignatura y su presentación a un par de profesores del *Colegio*, así como una semana de prácticas en alguna primaria y su correspondiente informe.

los maestros de los otros colegios también ocupan un lugar en las conversaciones. Les gusta contar anécdotas pasadas o presentes, algunas más simpáticas que otras pero, especialmente, han construido un discurso sobre la imagen y el trabajo de los demás a partir de denuncias y desacuerdos con sus prácticas docentes. Para ellos, sus colegas son, en parte, responsables de la simulación y de la inercia de la escuela, pues no se interesan realmente por la formación y no quieren trabajar en colectivo, por lo cual, expresan sentirse solos en su quehacer.

Al margen de la “otredad”, ¿qué dicen de ellos mismos como docentes y qué dicen de ellos como grupo del *Colegio*? En palabras de M1:

yo siempre les he platicado a los compañeros que tengo una frase, que haciendo la analogía con Cossío Villegas que cada quien tiene un estilo personal de gobernar, yo les decía que cada quien es su estilo de hacer docencia (Entrevista, 021208).

Diversidad que responde a historias de vida, experiencias, formaciones, trayectorias y personalidades. Aunque cinco de los siete integrantes iniciaron su carrera en la escuela, cada uno ha ido construyendo sus prácticas docentes de distinta manera. La toma de conciencia sobre los estilos personales se abordó principalmente en las sesiones del taller autogestivo; por ello, M3 comentó que uno de los impactos del proyecto ha sido el darse cuenta de sus diferencias:

Nosotros pensamos que era indispensable que había que mirarnos a nosotros mismos también y que era necesario observar qué es lo que estábamos haciendo cada uno, para después de ahí llevar al terreno del análisis en qué había servido este asunto y en qué ha impactado [...] todo esto generó que nosotros nos diéramos cuenta de que cada uno tenía un manejo de categorías o una visión diferente del manejo de categorías, sobre todo, qué era un procedimiento, qué es una constante, qué es ese asunto de las nociones y, que hasta apenas, después de, ¿qué será?, después de dos años, hemos intentado acercarnos más

o menos, quizá no a concepciones semejantes, no intentamos homogeneizar, pero sí a darnos cuenta de que cada uno tiene sus propias concepciones, y eso nos ha permitido avanzar (Entrevista, 021208).

Durante el trabajo de campo, iniciaron un proyecto al que nombraron *autoobservación*, que consistió en la grabación de sus propias clases y en un posterior análisis. Frente a la preocupación del qué y cómo aprenden sus alumnos, decidieron observarse, con la finalidad de conocer cómo estaban enseñando y, por tanto, en qué estaban fallando (Reunión, 240907), lo que les permitió seguir explorando su individualidad. Pero, más allá de las diferencias, los profesores comparten un sentimiento de compromiso, así como una preocupación por hacer lo mejor posible su labor docente. M1 comenta: “el ser normalista implica en principio un compromiso de responsabilidad moral, profesional, de tal manera que desde que se forma el *Colegio* intentamos, tratamos de hacer acciones colegiadas (Entrevista, 021208)”. En repetidas ocasiones, M1 afirmó que el *Colegio* es único, pues según ellos ningún otro trabaja tan bien, los demás integrantes manifestaron en formas más implícitas la misma valoración; se percibe la construcción de una autoimagen de reconocimiento y orgullo. Desgraciadamente, durante el trabajo de campo no se consideraron opiniones “de fuera”; es decir, de colegas o estudiantes, pero, hace poco tiempo se tuvo la oportunidad de conversar de manera informal con una profesora de la misma escuela, quien comentó que el *Colegio* es especial, tiene fama de ser un grupo cerrado y sus integrantes expresan pertenecer al mejor colegio. Al lado de dicha imagen, en varias ocasiones expresaron autocríticas acerca del mal funcionamiento del *Colegio*, especialmente consideraban que había una dispersión en las conversaciones y una sobrecarga de proyectos e inquietudes que muchas veces no se concretaban. Al mismo tiempo, los profesores están orgullosos del grupo y reconocen sus desaciertos, son conscientes de sus debilidades y de sus fortalezas, lo discuten continuamente.

Los profesores y sus interacciones

El discurso del grupo se construye a partir de una dinámica particular que se ha ido configurando a lo largo del tiempo. Para analizarla, se recurrió al concepto de *interacción*, entendiéndolo como un cara a cara que permite establecer una comunicación entre dos o más individuos en un contexto determinado y que, en caso de existir una frecuencia y continuidad, dicha acción lleva a la construcción de roles, de tipos de comunicación y de grados de cohesión entre los mismos interactuantes.

Por *rol* se entiende el lugar que ocupa cada individuo dentro de un grupo, cuya manifestación es la manera específica de conducirse y participar dentro del colectivo (Anzieu y Martin, 1971: 156-157; González Fernández, 2005: 32-33). En la organización horizontal establecida por la institución,¹² los roles de cada uno de los profesores del *Colegio* se han ido construyendo y definiendo en la cotidianidad, dependiendo de las personalidades, las formaciones y las experiencias profesionales. En primer lugar, destaca el *liderazgo* de M1, quien lleva a cabo lo que se espera normativamente de su función como coordinador; esto es, asiste a prácticamente todas las sesiones colegiadas, durante las cuales anuncia el o los temas que se abordarán, interviene seguido y se preocupa por cada uno de los integrantes. Al mismo tiempo, los demás lo respetan, lo escuchan e incluso lo buscan para consultar aspectos personales; así, el viernes

12 A través de las observaciones periódicas y del registro de las conversaciones fui conociendo el *rol* de cada uno de los miembros del *Colegio*. De esa manera, percibo que normativamente en el Plan 97 no se especifican las funciones que se espera deban desempeñar los profesores, pues al considerar los colegios como espacios de diálogo, intercambio, participación y apoyo, se presupone que las relaciones serán horizontales y que la tarea principal de cada uno sea participar, comprometerse y responsabilizarse. Únicamente se exige la existencia de un coordinador que encabece la organización, la integración y la representación del grupo. Durante el trabajo de campo, M1 era el coordinador; función que ha realizado en varias ocasiones a lo largo de los 11 años de existencia del *Colegio*. En un principio, él obtuvo el cargo por elección de las autoridades normalistas, las siguientes veces fueron decisiones internas. A finales del primer semestre que observé, M1 manifestó abiertamente su deseo de jubilarse o, por lo menos, ya no seguir con la coordinación, pues se sentía cansado y un poco decepcionado del desempeño del *Colegio*. Sin embargo, los demás profesores se negaron y se comprometieron a trabajar mejor, por lo que decidió continuar con el cargo.

19 de octubre de 2007, los profesores organizaron un evento en honor a su trayectoria y figura, a la que asistieron colegas, amigos, familiares y autoridades.¹³ Se le reconoce por su experiencia docente, su lucha normalista, su personalidad e incluso por su sentido del humor; es un líder tanto en las tareas de organización como en las socioemotivas (Reunión, 280108).

Los roles que ejercen los demás profesores se definen en función del impacto que tienen sus tareas y actitudes en el desarrollo y la cohesión del grupo (Anzieu y Martin, 1971: 159). M2 y M3 son figuras fuertes que impulsan. M2 es considerada uno de los pilares, tanto por su larga experiencia de trabajo en la escuela como por su interés y disposición hacia las actividades colectivas, lo cual se expresa en su constante asistencia a las reuniones, en sus intervenciones, en su actitud propositiva y alegre. Por su parte, M3 es el que más ideas, inquietudes y propuestas aporta,¹⁴ el resto acepta abiertamente su inteligencia y capacidad de crítica. Sin embargo, al mismo tiempo que ocupa un rol de liderazgo motivando acciones, en momentos sus iniciativas causan conflicto y rechazo, como el malestar expresado por M1, M2 y M4 acerca de su decisión de parar el Programa de Historia y su Enseñanza, con la finalidad de profundizar en cuestiones pedagógicas (Reunión, 151007; 031207). Aparentemente, los otros compañeros no juegan roles tan fuertes, pero sus acciones y actitudes permiten que el grupo se conduzca. M4 equilibra la dispersión que por momentos rige durante las juntas, aunque participa en conversaciones sobre aspectos de cultura general o más personales, en varias ocasiones expresó su inconformidad e incitó a que regresaran al tema de sus prácticas como docentes. M5 es otra de las figuras jóvenes del grupo que se muestra comprometido y participativo, es el más apegado a M1. Los roles que juegan M6 y M7, tanto en tareas de organización como en tareas socioemotivas, no son tan integradores. Existe un rechazo explícito hacia M6 por su forma de enseñar y

13 No asistí al evento, pero en varias sesiones escuché y anoté conversaciones que hacían alusión al evento. M1 se mostró muy agradecido y sorprendido con los compañeros por esa demostración.

14 Así, suya fue la idea de ir a la escuela anexa a observar a las maestras que fueron sus alumnas bajo el Plan 97.

su actitud (Reunión, 270807); casi no asiste, cuando lo hace participa muy poco y es cuestionado (Taller autogestivo, 280208), coloquialmente juega el rol de “la oveja negra de la familia”. En comparación, M7 tiene un rol más integrador, no participa tanto pero aporta elementos teóricos a las discusiones, confirma y apoya el desempeño de las acciones colegiadas. Entonces, de manera general se perciben tres tipos de roles: el de un *liderazgo* que propone y hace, el de *apoyo* que sigue y participa en los proyectos, y el *rechazado* que por distintas razones no se integra, pero que no causa rupturas.

Por otro lado, una de las finalidades de los grupos formales –aquellos que se han creado en contextos institucionales u organizacionales– es la toma de decisiones¹⁵ (Moscovici, 1991: 261-278) que deberán impulsar acciones, lo que implica un proceso comunicativo construido a partir del diálogo y las interacciones entre los integrantes, que se traduce en intercambios de experiencias y sentidos, en conflictos y en acuerdos. En el *Colegio*, se observaron decisiones aprobadas por consenso, mas no sin conflicto. Los profesores comparten una visión crítica de la enseñanza, al mismo tiempo que aceptan sus diferentes maneras de llevar a cabo la docencia, pero la convergencia y el reconocimiento de la diversidad no han impedido que por momentos se manifiesten desacuerdos. Además de las distintas ideas, intereses, conocimientos u opiniones que cada uno de ellos tiene, las fallas en la organización y los grados de compromiso provocan cierto malestar. Se pretende establecer un consenso normalizador; esto es, que refleje a la mayoría, pero en realidad, existe un consenso polarizado en el que las opiniones de M1, M2, M4 y M5 buscan equilibrar por un lado las iniciativas de M3 y, por el otro, las ausencias y diferencias de M6 y M7. En esta lucha por establecer equilibrios, es donde surgen los problemas. Sin embargo, se percibe que el conflicto no ha obstaculizado el desarrollo del grupo, los profesores están conscientes de ello; M7 afirmó: “a diferencia de los otros colegios, me encontré que había más trabajo, que había más integración, con desacuerdos

15 Es un fenómeno que ha sido abordado dentro del campo de la Psicología de grupos, especialmente desde el enfoque psicosocial.

por supuesto, bueno obviamente si no hay desacuerdos la cosa no está completa” (Entrevista, 021208).

Un fenómeno grupal no solamente depende del contexto al que pertenece y de las acciones racionales de sus integrantes, también de las emociones individuales y de los vínculos personales que se generan en la convivencia (Maissonneuve, 1980: 74). Cabe resaltar la diferencia entre las interacciones y las relaciones. La interacción implica un cara a cara; esto es, una acción y una reacción. En cambio, las relaciones son más complejas –familiares, amistosas o amorosas–, llevan implícita una idea de continuidad, por lo que pueden perdurar en el tiempo aunque no se interactúe durante periodos largos (Peró y Fernández, 2000: 18). En la cotidianidad, los profesores han creado relaciones de amistad, aspecto clave para entender al grupo pues, en palabras coloquiales es “un cuchillo de doble filo” en donde de un lado están sus fortalezas y del otro sus debilidades. Esto explica la integración de los miembros, pero también provoca dispersión, ya que durante las sesiones semanales se abordan temas que van más allá de lo estrictamente laboral; conversan como ya se ha mencionado sobre temas de familia, preferencias musicales y literarias, anécdotas personales, entre otros. Ellos lo saben y lo expresan, son conscientes de que sus relaciones no se reducen al contexto institucional, al contrario, hay afectividad, lo cual los motiva a seguir juntos pero, por momentos, los desconcentra de los objetivos académicos (Reunión, 280108). La fuerza del grupo está, más allá de las disonancias y del caso de M6, en el involucramiento de sus integrantes, en la convergencia en una mirada crítica de la enseñanza, en un liderazgo fuerte, especialmente en las relaciones de amistad que se han construido.

Procesos

Se coincide con Marta Souto cuando afirma que: “por ser de carácter complejo y dinámico, cada grupo de formación es un *proceso singular* que surge de la conjugación de múltiples factores y da lugar a procesos de formación que también son diversos y únicos en cada persona” (1999: 53).

Después de haber abordado lo que dicen los profesores durante sus reuniones y la dinámica interna que se desarrolla en la convivencia, parece necesario analizar al grupo desde una perspectiva temporal; esto es, conocer los procesos para poder llegar finalmente a plantear la naturaleza del mismo. La integración del grupo de profesores del *Colegio* es resultado de un proceso histórico a corto plazo y no lineal. La reunión de sus integrantes fue, en sus orígenes, un tanto fortuita o azarosa, ya que los profesores llegaron por diferentes medios y sin tener relaciones afectivas previas, cumpliendo más bien con las normas de organización de la escuela. La integración se fue construyendo a partir de la convergencia y la diversidad de las ideas, los intereses y las acciones de los profesores, hasta llegar a convertirse en un grupo de trabajo con, en palabras de ellos mismos, debilidades y fortalezas (Entrevista, 021208). En este punto, es relevante contemplar el humor como un síntoma de cohesión, ya que aparte de M4 y M6, el resto es cómplice de un sentido del humor particular. Una vez más, la figura de M1 ha influido fuertemente, le gusta contar chistes, anécdotas simpáticas, expresar sarcasmos y el doble sentido. La risa los une. Burlarse de ellos mismos en la forma en que lo hacen y en la manera en que lo aceptan, es una expresión de complicidad, de aceptación y de afectividad; es parte de sus relaciones e interacciones cotidianas. Aquí es importante considerar la diferencia entre el grupo de profesores y el *Colegio*, para M1 no son sinónimos, aunque es posible afirmar que tienen relaciones de dependencia; uno define al otro y viceversa. El *Colegio* es una formación institucional; así, el grupo de profesores que lo conformó en un inicio marcó principios, lineamientos, intereses, enfoques, sentidos y visiones de trabajo. El liderazgo ha sido fuerte y ha sido un factor importante para que permanezcan; por eso, para M1 el buen desenvolvimiento no se ubica directamente en las personas, sino en los proyectos que se han generado desde que comenzó el colegio. Se observa que además de la confluencia de percepciones y la afectividad que existe entre los miembros actuales, la cohesión está relacionada con su origen. Cada nuevo profesor se ha integrado de diferente manera y grado, aportando nuevos elementos. Aun M6, quien tiene problemas de aceptación tanto por su actitud como por

su formación académica, ha logrado hasta cierto punto ser parte del grupo. Esto se percibe en el trabajo cotidiano y en los resultados a corto y mediano plazo. Por ello, M₃ dice:

aunque parezca redundante, lo que lo ha mantenido [al *Colegio*] es el trabajo colegiado. Hay colegios donde se sostienen únicamente por nombre, pero la vida colegiada de aquí, eso es lo que ha permitido que este colegio se siga manteniendo, y obviamente lo que lo ha revitalizado más es generar una serie de proyectos (Entrevista, 021208).

Los proyectos que desean, los proyectos que planean, los proyectos que realizan son motivo de orgullo. Durante la investigación, tenían el taller autogestivo y las autoobservaciones, las observaciones en la primaria anexa de maestras ex alumnas, el museo del sitio, el foro de estudiantes, la presentación del *Colegio*, la regularización de los alumnos reprobados y la reformulación del programa de la asignatura de historia. Para ellos, éstos representan lo más importante del trabajo colegiado, son la proyección de sus intereses e ideas; sobre todo, creen que son la prueba de que están haciendo algo para mejorar la enseñanza en la escuela (Entrevista, 021208). Proyectar acciones es una de las fuerzas que los integra pero, al mismo tiempo, es una carga. “Estamos saturados” dice M₂ (Entrevista, 021208). Por momentos manifiestan agobio, especialmente, se dan cuenta de que en muchas ocasiones no logran concretar todo lo que quieren o planean. M₃ comentó que no intentan tampoco ser endogámicos, al contrario, han buscado invitar a otros profesores, a otros colegios a trabajar conjuntamente, pero por diversas razones no se ha podido lograr. Según M₇, el contexto institucional no ha ayudado, los demás no quieren trabajar (Entrevista, 021208).

La regularidad de las reuniones, el interés por realizar una labor colectiva y las acciones concretas permiten suponer que los siete profesores valoran la colegiabilidad. Al momento de preguntarles ¿qué les ha aportado el trabajo colegiado?, cada uno con su respuesta expresó que era un espacio de aprendizaje y crecimiento, enriquecedor tanto en el plano académico como afectivo. M₇ mencionó por ejemplo:

Es un buen lugar de trabajo [...] es un lugar donde podemos desarrollar proyectos, en donde estamos en un continuo intercambio de ideas, a veces no de manera tan formal, pero siempre estamos comentando cosas, estamos comentando lo que sucede en el país, estamos comentando una lectura, lo que sucede con los alumnos; de tal manera que eso lo hace muy rico, y bueno, en ese plano también vamos generando un ambiente de mucha tolerancia [...] una de las cosas que a mí me parecen más importantes del colegio es que [con] esa dinámica es difícil que uno se empiece a anquilosar [...] el colegio por ese lado es un espacio muy creativo (Entrevista, 021208).

Incluso M6 dio una buena opinión:

Le permite a uno aprender muchas cosas, pero también romper muchos esquemas [...] irlos rompiendo a partir de ir aprendiendo y a partir de ir dándome cuenta de muchas cosas con este taller autogestivo, igualmente en observarme, el atreverme a observarme, aguantar que era lo más difícil, aguantar las críticas (Entrevista, 021208).

Aquí, se agregan las ideas de romper esquemas y las críticas entre colegas, que en esta intervención se consideran constructivas y que, analizadas desde ese punto de vista, son un medio para el desarrollo personal. M2 expresa que el trabajo colegiado:

Me ha permitido un enriquecimiento y un desarrollo en lo personal y en lo profesional, en lo profesional me ha permitido hacer cosas que no había podido hacer en otros colegios [...] desde lo personal, porque yo creo que se da confianza y se da afecto [...] hasta nos desplazamos como muérganos [...] sí, estoy muy a gusto a pesar de que tenemos diferencias (Entrevista, 021208).

Nuevamente aparece el elemento de la afectividad que es, como se ha dicho, una fuerza de integración del grupo, una de las explicaciones a la continuidad y desarrollo del mismo. Además del impacto del trabajo colegiado en el plano individual, ellos como integrantes del *Colegio* también han impactado hacia fuera; esto

es, en el nivel escolar. A través de sus proyectos con los alumnos, han roto con rituales tradicionales de la escuela y han instaurado actividades. Así, por ejemplo, en una ocasión realizaron una exposición sobre la historia de México vista a través de *moneros* como el Fisgón, Trino y otros; fue expuesta en uno de los patios de la escuela, según cuentan ellos, y esto causó críticas por parte de colegas que tienen una visión más tradicional de la historia. La presentación del *Colegio* y de los foros de estudiantes han sido retomados por otros colegios. Particularmente, ellos consideran que el hecho de trabajar colegiadamente rompe con la simulación en la que viven los demás colegas (Entrevista, 021208). El grupo del *Colegio* ha logrado establecer una dinámica interna que facilita el intercambio de conocimientos –de chistes–, las discusiones, el diálogo, el aprendizaje, la creatividad, la proyección de acciones para mejorar la escuela. El trabajo colegiado ha provocado que los profesores se miren y se reconozcan, motivándolos a crecer como individuos y como colectivo.

IMPRESIONES FINALES: EL TRABAJO COLEGIADO ¿UN ESPACIO DE POSIBILIDADES?

Realizar el estudio sobre el fenómeno grupal del Colegio de Historia y su Enseñanza fue enriquecedor en varios aspectos. Desde el lado metodológico, implicó un acercamiento entre el investigador y los actores educativos que permitió conocer y comprender una realidad específica pero, sobre todo, se rescataron las voces y las prácticas de siete profesores normalistas. Esto tiene relevancia dentro del contexto actual de los cambios y las necesidades educativas pues, después de las experiencias, las crisis, los errores y los fracasos históricos, resulta indispensable tomar en cuenta el sentir y los saberes de los propios profesores para la construcción e implementación de reformas y políticas educativas.

La investigación aporta elementos al análisis de las dinámicas colegiadas entre docentes normalistas. Se observó que el proyecto institucional sobre el trabajo colegiado establecido en el

documento oficial del Plan 97 tiene un enfoque pragmático acorde con el mismo plan de estudios centrado en la práctica de la enseñanza; en un principio, el objetivo principal de las reuniones de profesores se plantea como el intercambio de información, la organización y planeación de las clases en función de ofrecer una educación integral a los estudiantes. Más tarde, en el documento publicado en 1998, se hace referencia a la posibilidad de que los colegios sirvan también para la reflexión de las prácticas de los propios profesores, pero en un sentido secundario. En 2002, como parte del Promin, la colegiabilidad es considerada en relación con la gestión institucional, ya no sólo con el desarrollo de la formación del estudiantado. Esta concepción pragmática se percibe en los pocos testimonios que se tienen acerca de los colegios, los cuales, cuando se llevan a cabo, funcionan como espacios oficiales para la organización, la planeación y el intercambio de información. El maestro Teutli Colorado menciona:

Más allá de lo anecdótico, hacen falta un proceso de reflexión sobre la práctica docente, círculos de estudio, discusiones sobre el rumbo y sentido de la formación, condensar formas comunes de trabajo y la presencia de directivos en alguna(s) de la(s) sesión(es) (2002: 40).

En el caso del *Colegio*, aunque los siete profesores se apegan a las prescripciones institucionales; es decir, se reúnen por lo menos una vez a la semana y, al hacerlo, abordan cuestiones de tipo administrativo, organizativo y académico, en la cotidianidad, el grupo ha ido construyendo una dinámica interna particular. Sus comentarios tienden a ser críticas a las prácticas institucionales, ya sea de los colegios, los estudiantes o de las mismas autoridades, especialmente denuncian y reprueban el tradicionalismo, el pragmatismo y la simulación que, según ellos, son fenómenos característicos de la escuela; además, sus conversaciones no se centran exclusivamente en aspectos laborales, abarcan cuestiones de sus vidas privadas, de sus gustos o ideales. Por ello, se llegó a la conclusión de que es un grupo *contrainstitucional*. Al *instituir lo instituido* han hecho del espacio colegiado un medio para reflexionar y cuestionar prácticas y principios

de la institución a la que pertenecen; al mismo tiempo, el trabajo colegiado les ha servido como un espacio de autoobservación y de autocrítica, por lo tanto, de formación; varios de los aspectos analizados han sido ya identificados por ellos. Así, han construido un discurso de sí mismos, considerándose un colegio especial en comparación con los otros de la escuela, pues, según ellos, por lo menos aspiran a trabajar a partir de una serie de proyectos, lo que significa romper con el fenómeno de simulación.

Entre lo *instituido* y lo *instituyente*, es decir, entre lo establecido en el plan de estudios y la práctica colegiada del grupo de los siete profesores, se reafirma la concepción de los colegios como espacios de reflexión y, por tanto, de formación y de posibilidades de acción. Se observa que la actitud es un aspecto importante para el desarrollo de trabajos colectivos; es decir, que además de las condiciones favorables del contexto institucional, para que los colegios puedan ser verdaderos espacios de posibilidades, se requiere que los profesores se involucren y expresen una actitud de interés y compromiso. Pero, una vez que se cumple con estas dos situaciones, es decir, que institucionalmente se crean tiempos y espacios para la colegiabilidad, y que los profesores manifiestan interés por trabajar en grupo, surgen nuevos obstáculos relacionados con la confrontación de personalidades, ideologías, gustos, preferencias. Entonces, para que los colegios cumplan con las expectativas planteadas no bastan ni las buenas intenciones individuales ni una política de gestión institucional, se necesita un acompañamiento y una formación en dinámicas grupales que permitan a los profesores tomar conciencia sobre las implicaciones de su labor colectiva y, por lo tanto, actuar.

En estos momentos, se habla de crisis y desvalorización social del normalismo. Desde hace décadas se *anuncia su muerte*, pues México es de los pocos donde aún los maestros se forman en Escuelas Normales, en la mayoría de los otros países asisten a las universidades. Se amenaza con cerrarlas y crear escuelas de turismo. Se perfila una reforma. En fin, parece urgente que los propios profesores y estudiantes discutan su pasado, su presente y proyecten hacia el futuro. Recientemente, en el congreso Veracruz, Retos y

Perspectivas de la Educación Normal en el Siglo XXI, celebrado en abril de 2010 en la ciudad de Xalapa, se manifestó que:

Las Escuelas Normales transitan hacia los escenarios del futuro con serias desventajas históricas para el desarrollo óptimo de sus funciones sustantivas: docencia, investigación y difusión de la cultura, lo que hace necesario aprovechar el potencial académico de las comunidades normalistas para repensar su papel en la sociedad contemporánea y trascender la precariedad de sus condiciones. Toda transformación profunda en la educación parte de la premisa: *nadie aprende y asume como propio aquel cambio que desde fuera se le quiere imponer*. Las reformas exitosas deben ser resultado de procesos amplios y abiertos de consulta y deliberación, ninguna puede por sí misma mejorar la práctica pedagógica e impactar el trabajo en el aula si no se acompaña de la disposición y acción decidida de todos los actores (Declaración de Veracruz por la Educación Normal, 2010: 1-2).

Dentro de esta situación, los colegios pueden jugar un rol importante; para ello, los profesores son los que deben apropiarse del espacio y generar discusiones que les permitan actuar.

BIBLIOGRAFÍA

- Anzieu, Didier y Jacques-Yves Martina (1971), *La dinámica de los grupos pequeños*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Apple, Michael (1989), *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Barcelona, Paidós.
- Atkinson, Paul y Marty Hammersley (2001), *Etnografía. Métodos de investigación*, 2ª edición, Barcelona, Paidós.
- Aubert, Adriana *et al.* (2004), *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*, Barcelona, Graó.
- Barraza Barraza Laurencia y Arturo Guzmán Arredondo (2009), “El trabajo colegiado en las instituciones formadoras de docentes en Durango”, en <www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at13/pre1178922594.pdf>, consultado el 23 de abril de 2009.

- Berger, Peter y Thomas Luckmann (2001), *La construcción de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Bertely Busquets, María (2004), *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México, Paidós.
- Carr, Wilfred y Stephen Kemmis (1988), *Teoría crítica de la educación. Investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Martínez Roca.
- Casillas Alvarado, Miguel Ángel y Romualdo López Zárata (coords.) (2007), *Evaluación externa del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas* (Promin) 2005, Xalapa, Universidad Veracruzana-Instituto de Investigaciones en Educación, 2 serie de Investigación, Biblioteca Digital de Investigación Educativa, en <www.uv.mx/bdie/Promin/Evaluacion_PROMIN.pdf>, consultado el 25 de abril de 2009.
- Declaración de Veracruz por la Educación Normal* (2010), Xalapa, Veracruz, 24 de abril.
- Domínguez, Josefina de Jesús (2009), “El trabajo colegiado como propuesta para la formación permanente de los docentes en la ENEP-Acatlán”, en <www.congreso.unam.mx/ponsemloc/ponencias/1391.html>, consultado el 23 de abril de 2009.
- Espinoza Carbajal, María Eugenia (2004), *El trabajo colegiado docente: su funcionamiento, sus aportes y sus dificultades en tres escuelas normales*, México, SEP.
- _____ (2008), “El trabajo colegiado en las escuelas normales y la evaluación de sus planes de estudio”, en *Revista de Investigación Educativa*, núm. 7, Xalapa, Universidad Veracruzana-Instituto de Investigaciones en Educación, julio-diciembre.
- Fernández, Lidia (1998), *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*, Buenos Aires, Paidós.
- Ferry, Gilles (1997), *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas (colección Formación de Formadores, serie Documentos).
- _____ (1971), *El trabajo en grupo. Hacia la autogestión educativa*, Barcelona, Fontanella.
- Freire, Paulo (2003), *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, México, Siglo XXI.

- _____ (1994), *Cartas a quien pretende enseñar*, México, Siglo XXI.
- García de la Cadena, Nidia María (2001), “El trabajo colegiado como espacio de formación”, en *Educativa. Revista de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar social*, año 8, núm. 19, abril-junio, pp. 47-50.
- Geertz, Clifford (1987), *La interpretación de las culturas*, Madrid, Gedisa.
- Giroux, Henry (1990), *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós.
- González, Pilar (1999), *Psicología de los grupos. Teoría y aplicación*, Madrid, Síntesis.
- González Fernández, Rafael (2005), *Psicología de los pequeños grupos. Comunicación, procesos de influencia y aprendizaje del trabajo en equipo*, Madrid, Universitas.
- González y González, Luis (2000), “De la múltiple utilización de la historia” en Carlos Pereyra, *Historia ¿Para qué?*, México, Siglo XXI, pp. 55-74.
- Hargreaves, Andy (1998), *Profesorado, cultura y posmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Madrid, Morata.
- Hargreaves, David (1986), *Las relaciones interpersonales en la educación*, 3ª edición, Madrid, Narcea.
- Lapassade, Georges (1985), *Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia*, Madrid, Gedisa.
- Liston, Daniel y Kenneth Zeichner (1993), *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Madrid, Morata.
- Lourau, René (1991), *El análisis institucional*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Lourau, René y Georges Lapassade (1981), *Claves de la sociología*, 3ª edición, Barcelona, Laia.
- Maisonneuve, Jean (1980), *La dinámica de los grupos*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Mclaren, Peter (2003), *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos en la educación*, 4ª edición, México, Siglo XXI.
- Mercado, Ruth (2000), *La implantación del Plan 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria. Un estudio sobre el primer semestre*, México, SEP.
- Moscovici, Serge (1991), *Psicología social I. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos*, Barcelona, Paidós.

- Peró Morales, J. F. y J. M Fernández Dols (eds.) (2000), *Tratado de psicología social. Volumen II. Interacción social*, Madrid, Síntesis.
- Piedra Valdez, Rosalinda (2000), “La colegiabilidad institucional como vía hacia la identidad profesional”, en *Educativa. Revista de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social*, año 7, núm. 17, octubre-diciembre, pp. 70-72.
- Rockwell, Elsie (2008), *La experiencia etnográfica: una antropología histórica de la educación*, Buenos Aires, Paidós.
- Sánchez, José (2002), *Psicología de los grupos: teorías, procesos y aplicaciones*, Madrid, McGraw Hill Interamericana.
- Schütz, Alfred (1993), *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*, Barcelona, Paidós.
- Schvarstein, Leonardo (2006), *Psicología social de las organizaciones. Nuevos aportes*, Buenos Aires, Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2002), *Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas*.
- , “Programa de Mejoramiento Institucional” (2002a), México, en <<http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/promin/1organiza.htm>>, consultado el 19 de septiembre de 2010.
- (1997), *Plan de estudios. Licenciatura en Educación Primaria*, México.
- Souto, Marta (1999), “Grupos de formación”, en Marta Souto (coord.) *Grupos y dispositivos de formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas (colección Formación de Formadores, serie Documentos), pp. 33-54.
- Teutli Colorado, José Delfino (2002), *Seguimiento y evaluación de la aplicación del Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria (Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”)*, Xalapa-Equez, Ediciones Normal Veracruzana-Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”.
- Torres, Carlos Alberto (2004), *Educación, poder y biografía. Diálogos con educadores críticos*, México, Siglo XXI.
- Woods, Peter (1998), *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona, Paidós.
- (1998a), *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*, Barcelona, Paidós.