

debate

El Acuerdo y la formación inicial

Ramiro Reyes Esparza

Después de muchos años de ausencia de proyectos oficiales respecto a la formación inicial de los profesores mexicanos, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), suscrito el pasado 18 de mayo, contiene varias propuestas que en conjunto, pudieran entenderse como un avance del programa que la actual administración educativa pretende desarrollar en las escuelas normales. Por lo mismo resulta necesario analizar los aspectos que contiene, con el propósito de contribuir a la discusión sobre el tema.

El Acuerdo señala los siguientes puntos en relación a la formación inicial del maestro:

1) "todos los establecimientos dedicados a la formación magisterial pasan a jurisdicción estatal, los gobiernos de las entidades federativas asumirán la responsabilidad de integrar un sistema, por cada estado, para la formación del maestro."

2) "la integración de este sistema fortalecerá los recursos educativos que se destinan a la formación del magisterio, en particular, la dotación de material y equipo -hasta ahora sumamente escaso- y la disponibilidad de mayor atención del personal docente. Así, habrán de mejorarse bibliotecas, laboratorios e instalaciones para observación y prácticas."

3) "se diseñará un modelo con un tronco básico general y opciones orientadas a

la práctica preescolar, primaria y secundaria."

4) "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."

5) "En un plazo razonable, y al cabo de un proceso en el que participe el magisterio nacional, el gobierno federal expedirá los lineamientos necesarios para reformar la educación normal del país. Dicha reforma deberá comprender la simplificación de los requisitos y la reducción de plazos de estudio para la carrera normal."¹

Los primeros dos puntos aluden a la estructura del sistema de formación de maestros y los tres restantes se refieren a los elementos de la transformación curricular, por razones de espacio, los comentarios que realizaremos a continuación se organizarán de acuerdo a estos dos apartados, pero tratando de considerar cada uno de los aspectos de la propuesta.

La reforma administrativa de la formación inicial

La federalización de las instituciones y la integración de un sistema estatal de formación de profesores constituye una

¹ ANMEB. 1992, en este mismo número, p. 97.

medida muy importante que rompe con la estructura centralizada que tanto daño ha producido a las escuelas normales del país, en particular, a las ubicadas dentro de la administración federal. La descentralización administrativa que operaba en los últimos años no había roto el esquema centralizado, por lo que la coexistencia de las instituciones federales y estatales, en algunos estados, no implicó una articulación real, ni la posibilidad de diseñar políticas estatales para la formación inicial del magisterio.

Es indudable que muchos de los problemas de la formación de profesores fueron resultado de políticas diseñadas desde el centro del país, por personas que conocían poco o nada de la problemática de las entidades federativas o de las normales, a las que fijaban matrícula, presupuestos, plantilla de personal, etcétera, considerándolas como simples números de una estadística. La experiencia de algunos gobiernos estatales respecto a la formación inicial, muestra que es posible modificar esa situación. Sin embargo, la federalización traerá consigo muchos otros problemas, sobre todo en las entidades en que los gobiernos estatales no tienen experiencia con la formación inicial de profesores, en donde todas sus normales eran de financiamiento federal.

Por lo mismo debemos asumir que la integración de un sistema estatal de formación de profesores no puede ser resultado de una disposición administrativa, sino que implica la construcción de políticas con objetivos muy definidos, acordes con la realidad de cada una de las entidades federativas. Estos objetivos pueden variar de una entidad a otra, pero existen aspectos que deben ser considerados por todos. En primer lugar, se debe pretender que cada sistema estatal de formación de maestros contenga los dife-

rentes tipos de escuelas normales que existen en el país: educación preescolar, primaria, secundaria, de educación física y de educación especial, es decir, que cuenten con sistemas estatales integrados que sean capaces de apoyar el desarrollo educativo de la entidad.

Según las estadísticas oficiales en el año 1989-1990, sólo diez entidades federativas contaban con un sistema integrado de formación de maestros, lo que no implica que fueran autosuficientes en todos los niveles. Ese sería el segundo rasgo que debería caracterizar a los sistemas estatales, la pretensión de ser autosuficientes, arraigando a los egresados de las normales a fin de suprimir una de las causas que provocan la deserción de muchos de los recién egresados, que abandonan la plaza al ser ubicados en una localidad que les resulta ajena geográficamente, cultural y socialmente.

El tercer aspecto está mencionado explícitamente en el Acuerdo y es una condición para el desarrollo de los puntos anteriores. Apoyo material y evidentemente presupuestal a las escuelas norma-



Foto: Vicente Mayorga

les, a las que se les ha demandado cumplir funciones de educación superior contando con instalaciones inadecuadas, propias de una escuela secundaria.

Dentro del nuevo esquema, cada una de las entidades federativas diseñará las políticas para la formación de los profesores, y la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio será la responsable de los aspectos normativos y curriculares. Este punto resulta preocupante, puesto que en los últimos años esta dependencia se había convertido en uno de los principales obstáculos de la transformación de las normales como resultado de sus concepciones tradicionalistas y su proceder burocrático en cada una de sus acciones. Por lo mismo es necesario modernizarla y reforzar su vida académica a partir de una revisión profunda de sus concepciones y orientaciones sobre la formación de los maestros.

Asimismo, se requiere revisar la concepción dominante respecto a las escuelas normales, pues debemos aspirar a un sistema de formación compuesto por instituciones modernas, que dejen atrás el tradicionalismo que ha imperado en muchas de ellas durante décadas. Es imposible pensar en la formación de un nuevo tipo de profesores con el funcionamiento actual de las normales.

El cambio curricular en las escuelas normales

En relación a la reforma curricular de las normales el Acuerdo establece criterios que resultan muy preocupantes y que a varios meses de distancia no han sido aclarados. En primer lugar destaca la simplificación de los requisitos para ingresar a las normales y reducir los plazos de estudio para la carrera. Lo que deja la

impresión de que se trata de eliminar la licenciatura. La formulación de estos criterios sin la realización del proceso que anuncia el Acuerdo resulta precipitada, pues sería obligado que en ese proceso se realizara una evaluación de la licenciatura y a partir de ahí se diseñaran las conclusiones pertinentes. Se trata de invitar a un juicio en el que el acusado ha sido previamente declarado culpable.

Esta sensación se profundiza cuando en el nuevo organigrama de la Secretaría de Educación Pública se ubica a la DGENAM dentro de la Coordinación de Educación Básica y no dentro de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica como ocurría anteriormente.

La tendencia hacia la desaparición de la licenciatura y la falta de una evaluación objetiva del proceso que han vivido las normales desde 1984 han sido señaladas en artículos anteriores,² por lo que aquí sólo señalaremos el contrasentido de pretender modernizar el sistema educativo y retroceder en cuanto a la formación de los maestros, de los que se insiste, serán los pilares de la transformación educativa del país.

Disminuir los requisitos de ingreso y reducir el tiempo de formación es producto de una valoración del maestro y su actividad, es concebirlo como un técnico, como un subprofesional. La presencia de esta concepción se refuerza con la afirmación de que se superará la dispersión en los planes de estudio proponiendo, en cambio, "capacitar al maestro en el dominio de los contenidos básicos." ¿De qué contenidos básicos se habla? Evidentemente de los contenidos de los progra-

² Cf. Reyes Esparza, Ramiro. "¿Qué pasa en las escuelas normales?" en *Cero en Conducta*, México, No. 25, 1991. pp 42-49.

mas de educación básica, es decir, de preescolar, primaria y secundaria. Hacía mucho tiempo que no escuchábamos en nuestro país una concepción tan atrasada sobre la formación del maestro.

Es evidente que se requiere modificar radicalmente el plan de estudios de las normales, pero centrar la formación del profesor en los contenidos a transmitir reduce la función docente a la de mero transmisor de información, pero entendiendo esto en su nivel más elemental, pues no se valora el proceso mismo de la transmisión, y por lo mismo no se comprende la función del trabajo docente, a la vez que refleja una visión muy reducida de la escuela. Al respecto dice Rafael Porlán:

Existe una idea bastante generalizada de que el aula es un **sistema simple**, formado por tres elementos básicos: alumnos, profesor y libro de texto, y definido por una **estructura elemental** basada en la interacción del profesor con el grupo-alumnos a través del libro de texto que guía la actuación del profesor y el aprendizaje de los segundos. Existe la idea también de que este sistema por su sencillez, es un **sistema generalizable**, es decir, susceptible de ser analizado, comprendido y planificado de manera universal, independientemente de las diversas peculiaridades contextuales y específicas en cada caso.³

Si el problema de la docencia fuera el dominio de los contenidos no sería necesaria la existencia de las escuelas normales, pues sería suficiente contar con personas con una información básica que transmitieran sus conocimientos a los niños y jóvenes. Esto nos lleva a preguntarnos respecto a la especificidad del saber y de la formación del docente.

El rasgo específico del profesor es que además de dominar los conocimientos que debe aprender el alumno, lo que denominamos conocimiento escolar y que alude a qué conocimientos enseñar, requiere saber enseñarlos, debe ser capaz de facilitar a sus alumnos el acceso a esos conocimientos. Es decir, el trabajo docente implica un conocimiento profesional en relación al conocimiento escolar, que tiene que ver, en principio, con el cómo enseñar y a quién se enseña. De esta manera

la formación inicial del docente se entiende como un proceso que facilite la construcción progresiva de un conocimiento profesional significativo.⁴

¿Qué es el conocimiento profesional del profesor?, ¿cuáles son sus componentes? Se trata de un conocimiento especializado que permite al docente facilitar el acceso de los alumnos al saber, dosificándolo de acuerdo a su nivel y a su edad, organizándolo para hacerlo comprensible. El conocimiento profesional del docente responde a las actividades que derivan de las competencias prácticas de la enseñanza, pero no es un conocimiento práctico exclusivamente.

Este conocimiento profesional tiene dos componentes fundamentales, que son la teoría y la práctica, los que se articulan de diferentes maneras, según sea la concepción que predomine con referencia al maestro y su actividad. Al respecto ubicaremos tres concepciones básicas y sus implicaciones en relación con la teoría y la práctica.

1) La postura tradicionalista basada en el sentido común, que establece que el que sabe puede enseñar lo que sabe. La

³ Porlán Araiza, Rafael. "El maestro como investigador en el aula" en *Investigación en la escuela* No. 1, 1987, Universidad de Sevilla. España. pp. 65-66.

⁴ Martín del Pozo, Rosa. *La formación inicial del profesorado en el proyecto curricular IRES*, Díada Editoras. Sevilla, 1992. p. 4.

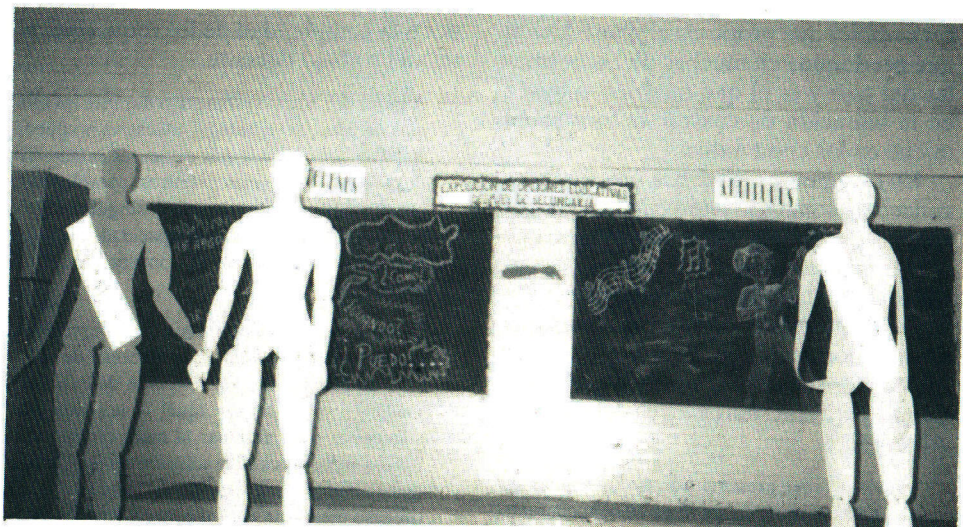


Foto: Vicente Mayorga

práctica aquí aparece como algo espontáneo, que no precisa sistematizarse. La teoría no tiene lugar pues no se le considera necesaria.

2) La postura técnico-instrumental que pretende hacer de la docencia una actividad "científica", para lo cual se requiere de un cuerpo de conocimientos de ciencia básica y aplicada que puedan ser puestos en práctica por el profesor. Se trata de una concepción instrumentalista y estática que privilegia el papel de la práctica asumiéndola como generalizable.

3) La postura reflexiva-situacional que asume una concepción de tipo contextual del aula en la que los procesos que se viven en el salón de clase son únicos e irrepetibles y están marcados por la complejidad, la incertidumbre y el conflicto de valores, en suma una situación problemática en la que el docente requiere articular adecuadamente la teoría y la práctica para poder desarrollar su actividad.

Las primeras dos posturas han probado su incapacidad para resolver los problemas de la formación de profesores, sin

embargo son la salida más fácil para el diseño de políticas de formación inicial, pues son menos complicadas y requieren de un esfuerzo y una inversión menor de parte de los responsables del sistema educativo. Se trata también de enfoques que proporcionan resultados observables y aparentemente eficaces. Sin embargo, sus límites son evidentes.

Respecto al enfoque tradicionalista Angel Pérez Gómez afirma:

Desde la perspectiva "tradicionalista" la formación del profesorado se concibe como un proceso de socialización e inducción profesional en la práctica cotidiana de la escuela. Sin el apoyo conceptual y teórico de la investigación científica el proceso de socialización del profesor y el aprendizaje gremial fácilmente reproducen los vicios, prejuicios, mitos y obstáculos epistemológicos acumulados en la práctica empírica.⁵

Es indudable que este enfoque, pese a

⁵ Pérez Gómez, Angel. "El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado" en **Perspectivas y problemas de la función docente**. II Congreso Mundial Vasco. Narcea, S.A. de Ediciones. Madrid, 1988. p. 131.

los cambios que proponía el plan 84, es el que predomina en muchas de las normas del país y es el que también subyace en la intención de centrar la formación inicial en los contenidos.

En el segundo enfoque la enseñanza es concebida como una intervención tecnológica y el profesor es visto como técnico que recibe su formación en un proceso de entrenamiento basado en competencias. En este enfoque existe, como se ha mencionado anteriormente, un cuerpo de ciencia básica y otro de ciencia aplicada que sirven de guía para la acción práctica del maestro. Al respecto

conviene tener presente que los diferentes niveles de jerarquía en los tipos de conocimiento suponen, en la práctica, una auténtica división del trabajo y un funcionamiento relativamente autónomo de los profesionales en cada uno de los diferentes niveles. La racionalidad técnica impone, pues, por la propia naturaleza de la producción del conocimiento, una relación de los niveles más aplicados y cercanos a la práctica a los niveles más abstractos de producción de conocimientos, a la vez que prepara las condiciones para el aislamiento de los profesionales y su confrontación gremial.⁶

En esta relación el que aparece en el nivel operativo es el maestro, que por lo mismo requiere de una preparación menor que el resto de los especialistas. Lo que contradice el discurso del Acuerdo en relación a la revaloración social de la figura del maestro. Sin embargo, ese no es el principal problema. Si la formación del maestro dentro de este tipo de enfoque garantizara que puede desarrollar su actividad profesional adecuadamente, la discusión parecería estéril, pero el problema de fondo es que este enfoque ha probado en diversos países su ineficiencia debido a su incapacidad para respon-

der a la complejidad de los requerimientos del trabajo docente.

A pesar del intento exhaustivo durante las últimas décadas, la tecnología educativa no puede afrontar las cada día más evidentes características de los fenómenos prácticos: complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores. Tal incapacidad reside en la propia naturaleza de su concepción epistemológica.

Desde la perspectiva de la racionalidad técnica, la práctica profesional es un proceso de solución de problemas... de selección de entre los medios disponibles de aquél o aquéllos más adecuados para alcanzar la meta establecida. Pero con el énfasis en la solución de problemas ignoramos la identificación de los mismos. El proceso mediante el cual concretamos la decisión que tomamos, la meta a alcanzar y los medios a utilizar. En el mundo real de la práctica, los problemas no se presentan al práctico como dados. Deben ser contruidos desde los materiales de las situaciones problemáticas que son complejas, inciertas y preocupantes. Para convertir una situación problemática en un problema, el práctico debe realizar un cierto tipo de trabajo. Debe elaborar y construir el sentido de la situación. (1983)⁷

El tercer enfoque es el más complejo pero es el que ofrece mayores posibilidades en cuanto a la formación del tipo de profesor que puede respaldar al proceso de transformación educativa que requiere el país.

Parte de concebir la realidad áulica y escolar en su conjunto como un todo complejo y dinámico, del cual el docente construye interpretaciones que le permiten orientarse y actuar. La realidad docente no está dada, es construida por el profesor y está mediada por los procesos y categorías que usamos para conocerla. Por lo mismo, la reflexión que el profesor hace sobre esa realidad es lo que deter-

⁶ Ibid. p. 130.

⁷ Ibid. p. 132.

mina su manera de entenderla. A su vez, dicha reflexión está determinada por los conceptos y valores del profesor.

El docente no es el único sujeto activo dentro del espacio escolar, ya que los alumnos juegan un papel decisivo y no son entes pasivos y receptivos como consideran, en mayor o menor grado, los enfoques anteriores, sino que la acción escolar depende en buena medida de cómo perciban ellos la actividad del profesor.

Aquí la teoría juega un papel muy importante, pues es la que orienta la reflexión, la que alimenta los procesos reflexivos del docente. Se afirma que el plan 84 estaba saturado de teoría y que por eso no sirve. Pero el problema central en este enfoque no es la cantidad de información teórica que se proporcione al normalista, sino en principio qué teorías son las que apoyan el proceso de reflexión del profesor y cómo lograr que no queden a nivel de información teórica sino que se conviertan en componentes activos de su reflexión profesional.

El problema es complejo, pues existe

la necesidad de resolver la creciente falta de profesores resultante de la disminución de la matrícula en las escuelas normales. Pero debe quedar claro que se trata de dos cuestiones y que no es correcto resolver la falta de maestros a costa de desprofesionalizar al magisterio.

Defender la licenciatura no implica defender el plan 84, así como tampoco defender lo formal de un nivel académico. Se requiere una revisión muy profunda al plan 84, pero lo erróneo es hacerlo desde una postura muy reducida de lo que es un docente.

La situación de la mayoría de las escuelas normales del país es muy difícil, por lo mismo una propuesta de reforma debe contemplar la situación de manera global y evitar colocar parches o atender a aspectos parciales. Una reforma exclusivamente al plan de estudios puede provocar efectos similares al plan 84. Se requiere de una estrategia global, que contemple etapas con tiempos y metas definidas para cada una de ellas, entre las que la formación de los profesores de normales ocupa un lugar esencial.



Foto: Vicente Mayorga