

La formación pedagógica de los profesores de educación básica en México

Policarpo Chacón Angel*
pchacon59@hotmail.com

Sinopsis

En este trabajo se analiza la formación pedagógica de los profesores de educación básica, a partir del análisis de los planes de estudio 1972, 1975, 1975 Reestructurado, 1984 y 1997 de la educación normal en México. En este análisis se destaca que los profesores de educación básica no se forman pedagógicamente; los programas académicos con los cuales se forman están despedagogizándose, es decir, hay una tendencia a desaparecer la formación pedagógica.

INTRODUCCIÓN

Los planes de estudio de las escuelas normales se han propuesto como objetivos la formación de alumnos críticos, tal como es el caso del Plan de estudios 1984, en el cual se pretende "...posibilitar al estudiante el desarrollo de actitudes reflexivas, crítica y creadoras, tanto como generador de cultura cuanto como usuario de ella."(SEP, 1984, 27) No obstante, en la realidad los términos: crítico, reflexivo y creador, entre otros, son utilizados indiscriminadamente sin que haya acciones específicas para formar un profesional de la educación que tenga **en sí** esos atributos. Refiriéndose al primer término, Giroux dice que, desafortunadamente, la nueva derecha ha naturalizado el término <crítico> mediante un uso repetido e impreciso de él, eliminando así sus dimensiones política y cultural y su potencialidad analítica. Además —sigue diciendo Giroux— a ese término se le ha limitado en su significado y se le iguala al de <habilidades de pensamiento>. "La enseñanza se ve así reducida a <transmitir> habilidades e informaciones básicas y a santificar los cánones de la tradición cultural dominante."(McLAREN, 1982, 53)

Los planes de estudio que han estado vigentes en las escuelas normales desde el año de 1971 hasta el 2000, extrañamente, carecen de cursos y espacios en los cuales se induzca a los alumnos al conocimiento y al análisis de la Teoría pedagógica. La carrera de profesor debe estar impregnada de Pedagogía, sin embargo, oficialmente no es así y, en el proceso de formación de los profesores, la Teoría pedagógica es sustituida por asignaturas como: Observación del proceso escolar ¿Qué puede observarse cuando se carece de formación teórica? Sólo lo que se aprecia con los sentidos; sólo la certeza sensible, en términos hegelianos.(HEGEL, 1998, 65)

Ante estas circunstancias y, sobre todo, si se quiere transformar a los profesores, se debe proponer un discurso mediante el cual sea posible formarlos pedagógicamente para que ellos estén en posibilidades de interpretar críticamente la realidad que les circunda y, desde luego, su función educativa.

Plan de estudios 1972

Ante la falta de definiciones para la formación de profesores, en la década de los setentas se llevaron a cabo tres cambios. Es importante aclarar que en el caso del Plan de estudios 1972 no se puede considerar como una reforma educativa porque, como ya se mencionó anteriormente, solamente se le hicieron algunos cambios al Plan de estudios de 1969. En esas circunstancias, del 10 al 12 de abril de 1972 se efectuó una Asamblea Nacional de

Educación Normal y el 13 del mismo mes se realizó una reunión especial en los Pinos con la presencia del entonces presidente de la República, Luis Echeverría Álvarez; se organizaron grupos de trabajo para analizar el Plan de estudios, los recursos materiales y humanos y el plan nacional de formación de profesores. En esta asamblea se acordó reestructurar el Plan de estudios 1969 teniendo como propósitos ofrecer preparación de alto contenido científico para atender con éxito la educación primaria; capacitar a los profesores para continuar estudios en otros niveles y ayudarles a integrarse a la comunidad regional y nacional. Fue así como surgió el Plan de estudios 1972.(MENESES, 1998, 203-204)

Con el Plan 1972 se introdujo la formación dual que continuó hasta el Plan 1975 Reestructurado, es decir, al mismo tiempo que se estudiaba la carrera de profesor de educación primaria o preescolar se obtenía el certificado de bachillerato en Ciencias sociales; esto fue lo que ocasionó que se incluyeran un alto número de materias dedicadas a la formación general, propia del bachillerato y un menor número de materias para la formación específica para el ejercicio de la docencia. En 1972 también se reformó la educación básica y sin embargo, el Plan 72 de educación normal no incluyó las materias de educación primaria.

Se pensó que con el Plan 72 se le daría al estudiante normalista la preparación necesaria para atender la educación primaria, así también para que estuviera capacitado para continuar estudios superiores. Con respecto a su estructura curricular, ese plan fue muy parecido al de 1969, tanto que se puede decir que casi fue el mismo pues en los semestres de primero a sexto, se cursaban las mismas asignaturas en el mismo número de horas a la semana. Los cambios se circunscriben al contenido de los dos últimos semestres pues en el séptimo, por ejemplo, se eliminaron las asignaturas de Matemáticas, Estadística, Geografía, Administración y Economía. La asignatura denominada Ciencia de la comunicación se cambió por la de Técnica educativa y Ciencia de la comunicación y el Seminario de legislación, organización y administración escolares en las Escuelas Normales Rurales y Centros Regionales se le eliminó la frase “en las Escuelas Normales Rurales y Centros Regionales”, quedando únicamente el nombre como Seminario de legislación, organización y administración escolares. También se incluyó la Elaboración del informe recepcional. Por otra parte, en el octavo semestre se eliminaron las asignaturas de Matemáticas, Estadística, Geografía, Ciencia de la comunicación, Administración y Economía. Otro de los cambios fue la separación del plan en cinco aspectos: formación científica, humanística, psicopedagógica, tecnológica y físico-artístico. De esta manera el Plan de estudios quedó conformado por 101 asignaturas que se cursaban en ocho semestres con un promedio de 13 de ellas semestralmente; es decir, todo un monumento a la atomización del conocimiento y a la negación de toda posibilidad de entender y explicar la educación desde una concepción integral y totalizadora.

Plan de estudios 1975

El Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE) fundado el 12 de julio de 1957, organizó en los meses de junio y julio de 1975 tres reuniones regionales que se celebraron en Oaxaca, Monterrey y Guanajuato con el fin de establecer los lineamientos generales para la Reforma del plan de estudio de ese año y que culminó con la Asamblea plenaria del CNTE en Cuernavaca, Morelos. Los temas que se trataron fueron los siguientes:

1. La Educación normal. Antecedentes. Fundamentos jurídicos. Objetivos.
2. Lineamientos generales sobre planes y programas de estudio en educación normal.
3. Metodología y evaluación en educación normal.
4. La organización democrática de las escuelas normales.

5. Expansión y regulación del sistema de educación normal en el país.

El Plan de estudios 1975 surgió fundamentalmente de las tres reuniones regionales y culminó en la Asamblea plenaria del CNTE realizada en Cuernavaca, Morelos. Conociendo la forma en que operan las dependencias federales, no sorprende que en las tres reuniones se haya llegado a las mismas conclusiones; seguramente los representantes de la SEP que coordinaron estos actos tuvieron las instrucciones de orientar todas las discusiones hacia ciertos propósitos previamente establecidos y no permitieron debatir asuntos que no estuvieran incluidos en la agenda de trabajo, ni mucho menos asuntos que no estuvieran sujetos a la Ley. En el caso de que esto último sucediera, simplemente no se registraría en la memoria; tal es el caso de lo sucedido en Cuernavaca, Morelos donde se realizó un debate sobre aspectos jurídicos, objetando el carácter nacional de los planes y programas de estudio de la SEP. (BOLAÑOS, 1975, 5) Aunque ese asunto se debatió no se registró en las recomendaciones porque atentaba contra el pacto federal. Esa es una de las razones de la coincidencia de los productos de las reuniones, es decir, sujetarse a un formato de discusión: por ejemplo en “los documentos de Oaxaca y Guanajuato, hubo propuestas muy interesantes, pero fuera de contexto, no pudieron incluirse dentro de una síntesis porque ésta debe ser un conjunto de planteamientos de cambios académicos, y, hasta donde es posible, administrativos, mientras aquéllas se encuentran fuera del temario o rebasan las capacidades de acción del Consejo y de la Secretaría de Educación Pública.” (BOLAÑOS, 1975, 9-10) El caso concreto fue el de Guanajuato donde se planteó la modificación del artículo 3º. Constitucional; aunque si bien es cierto que este asunto no compete al CNTE, debió haberse registrado para un próximo debate. Además de lo anterior, es necesario reconocer que, si bien este planteamiento estuvo fuera de la agenda, no estuvo fuera de la realidad, porque después de 18 años de este planteamiento el artículo fue reformado.

¿Cuál fue el objetivo de estas reuniones regionales? ¿Fue en realidad el retomar el punto de vista de los participantes? o, por el contrario, fue ¿legitimar la propuesta de la SEP? Este cuestionamiento tiene sentido porque en las recomendaciones relativas al tema I. *La Educación normal. Antecedentes. Fundamentos Jurídicos. Objetivos*, no son más que las estipuladas en el artículo 3º. Constitucional y en la Ley Federal de Educación de 1973, concretamente del artículo 5º de esta Ley. Es decir, las tres reuniones sirvieron para recomendar algo que ya estaba legislado. En ninguna de las cinco temáticas se trataron asuntos de fondo relativos al contenido de los programas, ya que las decisiones finales acerca de los planes y programas de estudio las tomaron los funcionarios de la SEP y se las impusieron a los diseñadores.

Es importante considerar que en ese tiempo estaba en pleno apogeo en México, la Tecnología educativa y, por ese motivo, por primera vez apareció en un Plan de estudios de educación normal, la materia *Tecnología educativa*. Además, el diseño curricular se sustentó en esta perspectiva coincidiendo con lo que dice Rodríguez Rojo en cuanto que la teoría curricular técnica refleja el pensamiento positivista y corresponde a un modelo tecnológico cuyo “elemento fundamental son los objetivos. Estas metas han de ser evaluadas y a ello se ajustarán tanto los contenidos como los métodos para conseguir sus propósitos.” (RODRÍGUEZ, 1997, 145)

Respecto a la Tecnología educativa puede decirse que existen, al menos, dos tendencias: una que recupera los planteamientos de Skinner y que está más relacionados con el cine, la radio y la televisión y la otra, que ha sido recomendada por organismos internacionales como la OEA y la UNESCO relacionadas con el enfoque de sistemas, los objetivos y los modelos de instrucción.

Si bien, esos dos planteamientos fueron recuperados en el diseño del Plan y programas de estudios de 1975 por ser las tendencias hegemónicas de esa década, no existe una interpretación correcta del Diseño curricular, pues desde esta perspectiva, en lo que corresponde al *Diagnóstico de necesidades*, en este Plan solamente se partió de las tres reuniones regionales y no de las necesidades reales de la sociedad. A este respecto, Taba dice que el diagnóstico “es esencialmente, el proceso de determinación de los hechos que deben ser tomados en cuenta al adoptar decisiones para el currículo. Algunas de estas decisiones conciernen a problemas menores, tales como la determinación del nivel al cual ha de trabajarse en una clase dada...”(TABA, 1980, 305) De esta manera, el tipo de diagnóstico está relacionado con la determinación de necesidades educacionales de los estudiantes, las condiciones de aprendizaje y los factores que afectan la realización de los objetivos. Taba continua diciendo que el “diagnóstico brinda también la información necesaria para medir el nivel posible de rendimiento. La información resultante del diagnóstico puede ser utilizada para decidir en qué puntos debe iniciarse un grado, una materia o una unidad particulares.” (TABA, 1980, 307)

Con respecto a los *objetivos y al perfil de egreso*, puede inferirse que estos corresponden a las recomendaciones surgidas de las reuniones regionales, pero en ninguna de ellas existe un planteamiento preciso de lo que se esperaba con relación al perfil del egresado, es decir, a los propósitos de la formación de los profesores de educación primaria. Los organizadores se olvidaron de que una “enunciación clara de objetivos ayuda a seleccionar, de los vastos campos del conocimiento en las diversas disciplinas, aquellos realmente necesarios para lograr algún resultado válido...” (TABA, 1980, 261)

Con relación a los *programas de estudio*, se recomendó el modelo de organización curricular por áreas de conocimiento como una forma de integración de los mismos. Así se elaboraron el mapa curricular y los programas de estudio.

Para la Tecnología educativa lo más importante era lo que acontecía en el aula, es decir, lo que los alumnos aprendían en ella, en este caso, lo que los futuros profesores aprendían y podían demostrar frente al maestro, para poder ser enjuiciados por él conforme a los objetivos programáticos, por este motivo, como dice Taba, los objetivos “deben ser reales e incluir sólo aquello que puede ser trasladado al currículo y a la experiencia del aula [...] El alcance de los objetivos debe ser lo suficientemente amplio como para comprender todos los tipos de resultados de los cuales la escuela es responsable.” (TABA, 1980, 270-271)

Por ejemplo, para la redacción de un objetivo específico, se requería de los siguientes elementos: a) una *presentación* que indicara el momento en que debería manifestarse una conducta; b) la *conducta esperada* que era la transformación deseada de la personalidad del sujeto y se redactaba con un verbo en futuro; c) las *condiciones de operación* que eran las situaciones en las que debería manifestarse la conducta y; d) el *nivel de eficiencia*, es decir, el grado de efectividad con la que el sujeto debería mostrar la conducta para poder ser evaluado.

Así, la *evaluación* constituye un mecanismo de medición y vigilancia que determina hasta qué punto se logró un determinado objetivo; en estas condiciones el profesor cumple su función de “evaluar constantemente el avance de sus alumnos por medio de la consecución de los objetivos específicos y particulares de cada unidad. Para lograr lo anterior, tendrá que usar múltiples procedimientos de evaluación.”(SEP, 1975, 349)

Formalmente el *modelo de profesor* que pretendió formarse con este plan fue un profesor cabalmente realizado, con capacidades científicas y dominio de técnicas; capaz de comprender, participar y promover el cambio social, cultural y tecnológico; poseedor de capacidad crítica, dominio de los métodos de las ciencias y una formación científica, pero sobre todo capaz de conducir eficazmente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con base en estas características, la *enseñanza* “consiste en que el maestro conduce, organiza, estimula y guía al educando, es decir, se convierte en un auténtico educador...” (SEP, 1975, 330) auxiliado por los programas de estudio, los libros de texto, las guías didácticas y los demás recursos puestos a su disposición.

Concebida la enseñanza como una acción inherente al proceso de *aprendizaje*, éste es conceptualizado como el cambio de conducta en el sujeto, cambio que se lleva a cabo de acuerdo con los objetivos de aprendizaje previamente establecidos en los programas de estudio. Desde esta perspectiva se llama *objetivos de aprendizaje* a “aquellos objetivos evaluables que contribuyen al desarrollo del individuo y al bienestar social y que se traducen en actividades, hábitos y habilidades que implican cierta transformación.” (SEP, 1975, 320) El *educando* se convierte en el sujeto transformado como resultado de haber logrado eficazmente el aprendizaje

Ese Plan tuvo la intención de vincular estrechamente el dominio del conocimiento y su metodología, por esta razón se cursaron las materias y su didáctica, y se redujo el número de materias y el tiempo destinado a ellas. Mientras que con el Plan de estudios 1972 se cursaban 13 materias con 36 horas de clase a la semana, con el Plan 75 sólo se cursaban nueve materias en treinta horas de clase a la semana. El Plan de estudios 1975 fue el verdadero Plan de estudios de la reforma educativa de Luis Echeverría, no el de 1972, ya que su estructura curricular está diseñada por áreas de conocimiento, como se trabajaba en la educación básica. Este Plan tuvo en realidad un carácter transicional hacia la elevación al nivel de licenciatura de los estudios normalistas, lo cual se dio nueve años después, en 1984.

Volviendo a los tres seminarios regionales, puede decirse que en ellos se planteó nuevamente la necesidad de elevar la carrera de profesor al nivel superior. Sin embargo, esa petición tampoco fue atendida. A decir de Víctor Hugo Bolaños Martínez, que en ese entonces era el Director General de Educación Normal no existían las condiciones que permitieran “cumplir cabalmente con la disposición de la Ley y una decisión de tipo burocrática, en ese sentido, sería un riesgo peligroso que podría conllevar problemas graves a la formación de profesores...” (BOLAÑOS, 1975, 23) Dentro de las razones expuestas se citan las siguientes: a) que el bachillerato es demasiado heterogéneo y no existen opciones que encausen a los estudiantes a la carrera docente, y ante esta heterogeneidad, en caso de tomar la decisión de elevar la carrera al nivel superior, el subsistema de educación normal asumiría la responsabilidad de impartir el bachillerato; b) si se impartiera el bachillerato y la licenciatura en las escuelas normales, el costo por alumno casi se duplicaría porque tendrían que permanecer siete años en la escuela, en lugar de cuatro.

La razón de mayor peso fue el aspecto financiero que representaba más erogación para el Estado, en contra de la razón pedagógica. El 26 de agosto de 1975, es decir, tres días antes de que se publicara en el Diario Oficial de la Federación la reforma a la educación normal, fue publicado en el mismo Diario Oficial la creación de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria, pero para maestros que estuvieran en servicio, en estos niveles educativos y no para normalistas. El requisito para ingresar a esos estudios fue haber cursado los estudios completos de la carrera de Profesor de educación preescolar o de

educación primaria, o haber cursado estudios de bachillerato o equivalentes, pero se remarcaba que la opción era para profesores que estuvieran en servicio. “Los estudios de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria se desarrollarán en tres cursos anuales. Cada curso anual comprenderá dos períodos lectivos: el regular, de septiembre a junio durante el cual, en sistema abierto, se acreditarán las áreas o asignaturas, y el de verano, durante julio y agosto, en el cual, en sistema directo, se acreditarán las actividades.”(BOLAÑOS, 1975, 355)

Con respecto a la formación pedagógica, en ese Plan de estudios no se toma en cuenta ninguna materia de Pedagogía y se le da más importancia a la Didáctica. Sin embargo, estos cambios no prosperaron sino que, por el contrario, como dice Curiel Méndez, ese Plan es el que más daño ha causado a la educación normal, pues todos los cursos estaban relacionados con su didáctica, por ejemplo, Español y su didáctica, Matemáticas y su didáctica. Además, esas materias se ofrecieron sin llevar cursos previos de Didáctica. (SOLANA, 1982, 459)

El 29 de agosto de 1975 fue publicado en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo número 11298, mediante el cual se estableció el Plan de estudios 1975 de educación normal. Ese Plan entró en vigor a partir del curso escolar 1975-1976, en sustitución del correspondiente a 1972.

Plan de estudios 1975 Reestructurado

El Plan de estudios 1975 Reestructurado no constituyó una reforma educativa. Debido a las críticas que recibió el Plan de estudios 1975 por haber considerado a cada Área con su didáctica, en 1978 se reestructuró eliminando “y su didáctica” en todas las Áreas.

En el primer semestre de este Plan se aumentaron dos materias: Pedagogía general e Inglés I, haciendo un total de 11 materias; en el segundo semestre, Filosofía de la educación fue sustituida por Filosofía II y se aumentaron dos materias más: Didáctica general I e Inglés II, haciendo un total de 11 materias; en el tercer semestre, se eliminó Historia de la educación I, y se aumentaron dos materias: Filosofía III y Didáctica especial y Práctica docente I, haciendo un total de 10 materias; en el cuarto semestre, se eliminó Historia de la educación II, y se aumentaron dos asignaturas más: Filosofía IV y Didáctica especial y Práctica docente II, haciendo un total de 10 materias; en el quinto semestre, se volvió a considerar Historia de la educación I y se aumentó Didáctica especial y Práctica docente III, haciendo un total de 10 materias; en el sexto semestre, nuevamente se consideró Historia de la educación II y se aumentó Didáctica especial y práctica docente IV; en el séptimo semestre, se eliminaron las asignaturas de Matemáticas práctica docente I, Español práctica docente I, Ciencias naturales práctica docente I, Ciencias sociales práctica docente I, Educación artística práctica docente I, Educación física práctica docente I, Educación tecnológica práctica docente I y se aumentaron Didáctica especial y práctica docente V, Seminario de análisis de programas, Libros del maestro y del alumno, 1º y 2º grados de educación primaria I, Seminario de elaboración del informe recepcional I, Seminario de desarrollo de la comunidad I y Administración y Legislación Educativa I, haciendo un total de siete materias; en el octavo semestre se eliminaron las asignaturas de Matemáticas práctica docente II, Español práctica docente II, Ciencias naturales práctica docente II, Ciencias sociales práctica docente II, Educación artística práctica docente II, Educación física práctica docente II, Educación tecnológica práctica docente II y Administración y Legislación Educativa II y se aumentaron las asignaturas de Didáctica especial y práctica docente VI, Seminario de análisis de programas, libros del maestro y del alumno 1º. y 2º. grados de educación primaria II,

Seminario de elaboración del informe recepcional II, Seminario de organización extraescolar I y Seminario de problemas sociales y económicos de México; haciendo un total de siete materias. El Plan de estudio 1975 Reestructurado estuvo integrado en su totalidad por 76 materias, cuatro más que el 1975. Los seis primeros semestres fueron cubiertos en 32 horas y los dos últimos en 30 horas a la semana; mientras que el original fue cubierto en 30 horas de clase a la semana en todos los semestres.

Con respecto a la formación pedagógica, en ese plan solamente se considera un curso de Pedagogía general en el primer semestre y se incorporó el tratamiento de la dimensión pedagógica en las asignaturas a las que se les agregó la terminación “práctica docente” en su denominación.

Plan de estudios 1984

El Plan de estudios 1984 está integrado por dos Áreas de formación: la primera es de tronco común a todas las licenciaturas en educación y está integrada, a su vez, por tres líneas de formación: social, pedagógica y psicológica y cursos instrumentales que se cubren en 36 espacios curriculares. La segunda es el área específica que corresponde al nivel educativo en el cual el profesor egresado ejercerá la docencia que, en nuestro caso, es la educación primaria. Esta área se cubre con 27 espacios curriculares. En total, el Plan de estudios 1984 está formado por 63 espacios curriculares en las dos áreas y se cursan en ocho semestres.

Es justo reconocer que el Plan de estudios 1984 tuvo aspectos positivos que no se pudieron concretar. Entre ellos se puede mencionar que fue el primero y el único en la historia de las escuelas normales que se propuso romper con la concepción tradicional de la formación docente y con la estructura tradicional del currículo. De esa manera, por primera vez se tuvo un Plan de estudios con materias diferentes a las tradicionales con las que se habían venido formando a los profesores mexicanos. Asimismo, el enfoque que se trató de dar puede ser ubicado dentro de la concepción dialéctica y aunque no se puede decir que se trataba de un currículum crítico representó un avance significativo en la historia de la formación de profesores.

En el Plan de estudios 1984 el modelo de *profesor* que pretendió formarse correspondió a un “nuevo” tipo de educador, con una desarrollada cultura científica y general, con una formación humanística específica para la docencia, es decir, se trató de formar un profesor con dominio de las técnicas didácticas y dotado de conocimientos de Psicología educativa y capacitado para el desarrollo de la investigación educativa. El ideal de profesor fue el de un sujeto reflexivo, creativo, innovador; honrado y responsable con habilidades para observar, analizar y criticar, con actitudes para trabajar coordinadamente en proyectos que requieren del esfuerzo colectivo, con capacidad, compromiso social y autoevaluación personal y grupal; dotado de una profunda convicción nacionalista; promotor de la democracia y de la solidaridad humana y agente de cambio en la sociedad.

El modelo de *práctica docente* fue entendido como un proceso sociohistórico de interacción humana, en el que intervienen múltiples factores de tipo social, psicológico, pedagógico, didáctico, técnico e instrumental. La *práctica docente* fue considerada como la realización de acciones encaminadas a la formación de sujetos sociales críticos, creativos y productivos y con las habilidades necesarias para planear, ejecutar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón en todos los cinco espacios curriculares del Laboratorio de docencia el estudio de la práctica docente es el elemento vertebrador de este modelo educativo. Así, los *Laboratorio de docencia* constituyeron el eje teórico-metodológico y una

de sus categorías fue la formación profesional del docente de educación primaria, su objeto de estudio fue la práctica docente que con un carácter integrador permitió organizar todos los contenidos del Plan de estudios dentro de un marco teórico definido para darle sustento a las propuestas que se elaboran para solucionar la problemática de la educación primaria. Con estas referencias se estableció el modelo de *formación docente* que constituyó un proceso de vinculación permanente de la teoría con la práctica y en el cual el futuro docente analiza, reflexiona y participa en las tareas generales de la práctica docente de educación primaria. La *escuela* fue conceptualizada como el espacio donde tiene realización la praxis del acto educativo formal. La *praxis* fue entendida como la unión de la teoría con la práctica.

El Plan de estudios 1984 le dio una importancia especial al estudio de la práctica docente ya que incluye dos cursos de Observación de la práctica educativa, aunque estos dos cursos se ubicaron en los dos primeros semestres de la carrera, en el momento en que los normalistas recién egresaron del bachillerato y sus conocimientos todavía no les permitía hacer cuestionamientos de carácter epistemológico como ¿qué es la realidad?, ¿qué es el conocimiento? Los estudiantes tampoco estaban en condiciones de construir conceptos y utilizar categorías, es decir, construir teorías.

Es importante conocer qué es una teoría, para no llamarle teoría a cualquier descripción, narración o escrito. Toda teoría es un sistema integrado por categorías y conceptos cuya validez se establece por su coherencia lógica, por la capacidad explicativa de sus referentes a la realidad y su validez en la práctica. Las categorías son expresiones de lo real, tienen un carácter histórico, poseen distinto grado de abstracción cada una y son herramientas del pensamiento racional. Categorías y conceptos son el alma de la teoría porque, además de constituir su lógica, son las herramientas de construcción intelectual de discursos sustantivos. Las categorías y los conceptos son construidos mediante la articulación pensante de elementos apropiativos de lo real generados por diversos modos de apropiación. La realidad es apropiada por el pensamiento de diversas maneras y en distintos grados; en conjunto, los referentes establecen conjugaciones racionales de las que resultan nuevas categorías y nuevos conceptos. Como el mundo cambia y el hombre es condensación del mundo, cambian también los bloques cognitivos: voliciones, aspiraciones, fantasías, frustraciones, y por tanto, cambian las preocupaciones científicas y las construcciones cognitivas. Las nuevas categorías y conceptos no necesariamente resultan de las construcciones teóricas existentes aunque, en apariencia, siempre suceda así. Su origen puede ser acientífico y posteriormente transformarse en construcción científica. (COVARRUBIAS, 1995, 130-132)

Es importante señalar que no todos los sujetos teorizan, como en caso de la inmensa mayoría de los profesores de educación básica. La teorización sólo se realiza por los sujetos en que predomina el modo teórico de apropiación de lo real. En este proceso suceden casos donde las mismas categorías pueden ser utilizadas por sujetos constructores de teorizaciones que se ubican en diferentes disciplinas científicas, como es el caso de la categoría educación que es usada por psicólogos, sociólogos, antropólogos y politólogos entre muchos más, sin embargo, aunque utilicen esta categoría y teoricen acerca de la educación, ésta no constituye su objeto de estudio como es el caso de la Pedagogía.

Comprender lo anterior, es de central importancia, ya que el Plan de estudios 1984, propone que los estudiantes construyan conocimiento teórico; ante este desconocimiento, para la observación de la práctica educativa, propone como instrumento el diario de campo, pues éste “permitirá llevar a cabo una descripción detallada de los acontecimientos, situaciones e incidentes que se manifiesta en la práctica educativa cotidiana...”(SEP, 1984, 6) En el diario

de campo únicamente se van a describir los acontecimientos para que posteriormente esta descripción se lleve a la reflexión y al análisis, pero estos procesos no son tan simples como suelen describirse. Si bien lo observado es un cúmulo de información susceptible de ser reflexionado y reconceptualizado, esto sólo podrá llevarse a cabo a la luz de la teoría ya que, como dice Covarrubias, "...la teoría es el cristal a través del cual se percibe lo real en cuanto en ella se condensan la empiria, la religión, el arte, el sentido común, etcétera, dando cuenta de los elementos existentes en la realidad que también existen en el constructo teórico."(COVARRUBIAS, 1995, 130)

Cabe precisar que el curso de Observación de la práctica educativa II es más específico, pues se refiere a la *práctica docente* en el nivel de educación primaria, como se puede apreciar en los objetivos del mencionado Plan, sin embargo, en la estructura programática no es así. En este curso también se habla de observar, pero ¿qué es lo que se observa y cómo se observa? el sujeto no puede observar todo ni registrar todo, al respecto Jackson establece que "...existen peculiaridades importantes que caracterizan y acompañan a las intervenciones que tiene lugar en el marco del aula, tales como: a) Multidimensionalidad, o sea, éste es un espacio ecológico en donde tiene lugar una gran cantidad de acontecimientos y la realización de distintas tareas, b) Simultaneidad, en el sentido de que aquí están sucediendo muchas cosas al mismo tiempo, c) Inmediatez. Existe un ritmo rápido en las experiencias de las aulas. El propio Jackson llegó a estimar en una media de 500 los intercambios que a nivel individual puede llegar a tener un profesor o profesora de enseñanza primaria con estudiantes, en un sólo día."(JACKSON, 1994, 17) Por lo anterior, lo que el sujeto podrá observar es solo aquello para lo cual posee referentes los cuales provienen de distintos modos de apropiación de lo real (artístico, mágico-religioso, empírico y teórico).

También se propone que el estudiante perciba a la educación como objeto de estudio científico en diferentes actividades del quehacer cotidiano y que se "contraste a través de ejemplos concretos que se den en la realidad inmediata, los sustentos teóricos metodológicos y las implicaciones de la lectura histórica y no histórica de la realidad educativa, así como el valor de la observación participante como medio para contribuir a su estudio científico. Esto último podrá llevarlo a cabo a través del análisis de las propias vivencias que el futuro profesor de educación primaria vaya teniendo en este espacio curricular y en general, en su proceso de formación profesional."(SEP, 1975, 19)

Lo que se debe hacer es una explicación teórica de la realidad educativa, pero esto sólo se podrá lograr en la medida en que se cuente con el instrumental teórico, ya que la observación participante que se plantea como el medio para contribuir a su estudio científico, no es posible, pues ella solamente constituye un instrumento de recopilación de información y no un recurso teórico para explicar la realidad.

La evaluación es caracterizada como permanente, progresiva, práctica, crítica, flexible, global, participativa, eminentemente cualitativa y socializada. Se sugiere también que en ese proceso se consideren las dimensiones de intencionalidad, interacción, circunstancialidad e instrumentación y que ellas sean valoradas en los niveles personal, por equipo y grupal sin descuidar los aspectos temático y dinámico.(SEP, 1975, 44-45) En cada caracterización, dimensión, niveles y aspectos fundamentales hace una descripción que resulta confusa y repetitiva, pero en ningún momento señala lo más importante de la evaluación, que *debe ser educativa*.

La evaluación es una actividad que tradicionalmente se ha entendido como una obligación institucional y no como una actividad educativa e integral de retroalimentación del proceso educativo, apreciando críticamente sus resultados. “La evaluación es un momento de detención en el proceso formativo, en virtud del cual el sujeto se distancia de su propia praxis y de sus objetivaciones con la intención de reflexionar sobre ellas, enjuiciarlas, elaborar la crítica correspondiente y convertir su proceso de objetivación en experiencia que le permita recuperarse como sujeto enriquecido.”(YURÉN, 2000, 55) No se propone una evaluación que tenga significado y valor para los docentes y estudiantes y que sea un proceso consciente y no un obstáculo en la práctica cotidiana, ya que, “evaluar sirve para tomar conciencia sobre el curso de los procesos y resultados educativos, con el objeto de valorarlos, es evidente que habrá que tratar no sólo con problemas de índole técnica (cómo obtener la información, con qué pruebas, etc.), sino también plantearnos opciones de tipo ético (qué se debe evaluar y por qué hacerlo; qué se debe comunicar sobre la evaluación de los alumnos a padres, a otros profesores, a la sociedad; cómo conviene expresar los resultados de la evaluación)” (GIMENO, 1996, 343)

En el Plan 1984 por primera vez aparecen los Laboratorios de docencia como una modalidad didáctica de estudio, con sus fundamentos epistemológicos, sociohistóricos y psicopedagógicos. Los cinco laboratorios se sustentan con los dos cursos de teoría educativa que se cursan en los dos primeros semestres y están ubicados en los cursos instrumentales y no en los de la línea pedagógica. No obstante, la modalidad didáctica de Laboratorios no fue una aportación del Plan 1984 sino que fue recuperada del Plan de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para maestros en servicio, conforme al Acuerdo de fecha 26 de agosto de 1975 publicado en el Diario Oficial de la Federación.

En el mismo Plan se pone énfasis en el funcionamiento de las Academias de docentes para que se atiendan unidades didácticas en el mismo semestre, pues solamente de esta manera el Laboratorio de docencia podrá cumplir las funciones de integrar, planear, ejecutar y evaluar los proyectos de práctica docente.

Los espacios curriculares de la Línea pedagógica están articulados apropiadamente: Planeación educativa está referida a la planeación didáctica; Diseño curricular no pretende formar diseñadores de currícula, sino más bien está orientado al estudio reflexivo y crítico de los problemas que implica el diseño curricular en la escuela primaria, para adquirir las herramientas conceptuales para interpretar los planes y programas de estudio de educación primaria; en el caso de Pedagogía comparada, ella se refiere al estudio de los modelos educativos con el fin de que los estudiantes elaboren propuestas alternativas; la Evaluación educativa también está orientada a proponer criterios para una práctica evaluativa alternativa; los Aportes de la educación mexicana a la Pedagogía pretende analizar los movimientos educativos más importantes de México en los siglos XIX y XX, para conocer los aportes más significativos de la educación mexicana al campo de la Pedagogía; la asignatura Modelos educativos contemporáneos pretende desarrollarse a través de la investigación, contrastación y confrontación, para que el estudiante realice un proyecto de investigación, que le posibilite reflexionar acerca de los Modelos educativos; la Administración educativa se propone establecer cuáles son los alcances y las limitaciones de esa asignatura y está orientada a conocer la relación y la repercusión de la función administrativa en la práctica docente de la educación primaria.

Puede decirse que la organización de los cursos, al menos en lo que corresponde a la línea pedagógica, es coherente y tiene una adecuada relación vertical y horizontal; la metodología se basa en el trabajo grupal que, a su vez, rompe con la concepción tradicional de

impartición de clases. En este sentido, el Plan de estudios está organizado por cursos, laboratorios y seminarios y la mayor parte de la bibliografía está orientada para una formación integral de los profesores.

¿Qué fue lo que pasó con los resultados de este plan? ¿Por qué no se lograron los objetivos propuestos? Para fomentar verdaderos cambios en el proceso de formación de profesores no basta sólo con hacer ajustes en los planes de estudio o reformas curriculares sino que se necesitan reformas estructurales.

Ubicándonos en Oaxaca y con relación al Plan 1984, puede decirse que uno de los problemas centrales fue la deficiente preparación de los profesores que laboran en las escuelas normales, pues los cursos, laboratorios y seminarios fueron diferentes a los tradicionales, por tanto, se necesitaba de docentes con conocimientos para el tratamiento de ellos. Sólo por mencionar un ejemplo, en los dos cursos de Teoría educativa se necesitaba de profesores con una formación epistemológica y la gran mayoría de los profesores de las escuelas normales carecen de conocimientos en esa área.

Entre los objetivos del Plan de estudios 1984 se establece la necesidad de preparar a los estudiantes en la investigación y en la experimentación educativa. Es decir, además de ser docentes se exigía que fueran investigadores. El planteamiento de este perfil fue erróneo ya que ni siquiera los egresados de programas de posgrado necesariamente están formados como docentes-investigadores, mucho menos puede pedirse que los egresados de una licenciatura sean capaces de desempeñarse como tales. A pesar del Plan de estudios 1984, al profesor, en este caso al licenciado en educación primaria se le sigue formando para enseñar, no para generar conocimiento, como lo hace el verdadero investigador. Al respecto dice Ducoing y Serrano, "...la nueva perspectiva asumida por el sistema de formación de profesores no vino acompañada de las estrategias necesarias para garantizar su éxito, de tal manera, que bajo las mismas condiciones de infraestructura, institucionales y de recursos humanos (formación de formadores) se ha pretendido mantener esa orientación. La ausencia de líderes académicos al interior de las instancias formadoras, así como la falta de una tradición en la producción del saber, constituyen algunos de los obstáculos más relevantes. Hacer comprender que la tarea de investigadores no es un asunto que se resuelve *por decreto*, es el reto que actualmente estamos enfrentando."(DOCOING, 1996, 88)

Como producto final de cada curso, laboratorio y seminario, se sugirió que los alumnos presentaran una propuesta alterna para mejorar la calidad educativa. Al menos en lo que corresponde a Oaxaca, eso no se pudo lograr, pues si esto hubiera ocurrido, cuántas propuestas para mejorar la calidad de la educación primaria existieran. En las escuelas normales no existe la preocupación por aprender sino por aprobar las materias y con altas calificaciones.

Otro de los problemas fue que al elevarse la educación normal al nivel de licenciatura no se tuvo la visión de establecer un modelo propio de escuela normal y se intentó adoptar el modelo universitario, sin considerar las condiciones reales de la mayor parte de estas instituciones.

Plan de estudios 1997

El Plan de estudios 1997 surgió en pleno apogeo del neoliberalismo económico en México. Esta reforma educativa impulsada por Ernesto Zedillo es un regreso al modelo curricular por asignaturas que empezó a operar en México desde los años cuarentas y que hizo crisis en los años sesentas. Es justo recocer que esta última reforma está mejor orientada en cuanto a

que no sólo consideró los aspectos curriculares, sino también incluyó a las cuatro líneas que se mencionan en párrafos anteriores y que son: desarrollo curricular, actualización y formación continua, gestión institucional y fortalecimiento institucional.

En cuanto a la primera línea, desarrollo curricular, esta acción se está instrumentando. A la fecha han egresado dos generaciones de profesores que, aunque no se conocen los resultados debido a que se requiere de una evaluación curricular, se puede decir que se está cumpliendo con lo establecido en el Plan.

Con respecto a la segunda línea, actualización y formación continua, a pesar de los intentos que la SEP ha realizado, estos cursos no han impactado favorablemente en los profesores. Esta situación lo pudo corroborar el autor de este trabajo en el taller sobre actividades de seguimiento y evaluación del Plan de estudios 1997, realizado del 22 al 25 de octubre de 2002 en la ciudad de Oaxaca. Sólo para tener una idea de la magnitud del problema se mencionan algunos comentarios que se hicieron al respecto:

- a) Se desconoce el Plan de estudios 1997, es decir, a pesar de que los profesores cuentan con el documento, algunos no lo han leído y otros no lo han comprendido.
- b) En el desarrollo del trabajo docente no se considera el perfil de egreso.
- c) Existe una tendencia de convertir lo académico en político.
- d) Los maestros no conocen el modelo de profesor que se pretende formar con el Plan de estudios 1997.
- e) Los formadores no están preparados académicamente para desarrollar el Plan 1997.
- f) Los formadores no están actualizados.

Se puede afirmar que, en lo que respecta a esta línea, no se ha cumplido con lo establecido y muy difícilmente podrá hacerse. El pesimismo se sustenta en que todas las reformas o cambios en los planes de estudio, siempre han considerado a la actualización y la superación profesional, pero nunca se ha cumplido y ésta ha sido una de las muchas causas por las que los cambios en los planes y programas han fracasado.

¿Por qué fracasa la actualización? Si actualizar significa convertir una cosa en actual o ponerla al día, esto se puede entender como algo que presenta un desfase, es decir, falta de correspondencia con respecto a ciertas corrientes, condiciones o circunstancias del momento. Esto implica que en algún momento fue actual, fue vigente; entonces, actualizar es agregar los elementos indispensables para responder a los requerimientos actuales.

Valga lo anterior como ejemplo para ilustrar la actualización docente y la forma como se instrumenta. Tradicionalmente se ha entendido a la actualización docente no como una necesidad del docente, sino como una acción de tipo administrativa que las autoridades educativas tienen que cumplir para justificar que se promueve y se brinda actualización a los profesores. Generalmente los llamados cursos de actualización son de dos o tres días, con temáticas *ajenas* a los requerimientos de los profesores, temáticas estandarizadas, es decir, las mismas para todos, con lecturas parcializadas y sin objetivos concretos.

La pregunta es ¿qué es lo que se actualiza en los docentes? Porque si se actualizan en corrientes psicológicas o corrientes pedagógicas, sólo por mencionarlas como ejemplos, esto no es posible, porque primero tienen que estar formados en estas corrientes. Por ejemplo, para el nivel básico, en el Programa de Desarrollo Educativo 1995–2000 se establece que la actualización docente es una actividad que realiza el Estado a través de los lineamientos que la SEP encomienda a los Centros de Maestros. Esta actualización está destinada a los profesores en servicio de los tres niveles de la educación básica. “La función inicial del programa será facilitar el conocimiento de los *contenidos y enfoques de los nuevos planes*

de estudio, así como promover la utilización de *nuevos métodos, formas y recursos didácticos* congruentes con los propósitos formativos del currículo.” (PODER EJECUTIVO FEDERAL, 1995, 61)

Si se va a actualizar a los profesores en contenidos y enfoques de los nuevos planes de estudio, forzosamente ellos deben tener la formación teórica y metodológica que es la base para ponerse al día y responder a las exigencias de los nuevos planes de estudio, porque si ellos no tienen estas herramientas teóricas ¿cómo se van a actualizar? o ¿qué es lo que van a actualizar? En estas condiciones sólo podrá cumplirse con una exigencia administrativa, pero no académica.

Otro ejemplo que nos permite entender lo complejo que es la actualización desde el punto de vista académico es el siguiente: En el curso escolar 1999-2000, del total de los profesores de educación básica del estado de Oaxaca sólo el 72% se interesó por la actualización. Esto quiere decir que no todos los profesores se interesan por actualizarse, además de que estos cursos no son obligatorios. A diferencia de los cursos de actualización, los Talleres Generales de Actualización (TGA) son obligatorios para el nivel básico, sin embargo, no todos se interesan por ellos; por ejemplo, en el año 1997 estaban inscritos 2,560 docentes de los cuales 717 sustentaron el examen y sólo aprobaron 387; en 1998 estaban inscritos 3,549 docentes de los cuales 237 sustentaron el examen y sólo aprobaron 131. En 1999 estaban inscritos 5,013 docentes de los cuales 1,821 sustentaron el examen y sólo aprobaron 838. De los que sustentaron los exámenes en 1997 y 1998, casi el 50% no aprobó, esto puede significar que este porcentaje de profesores no cuenta con los elementos teóricos necesarios para responder a un examen de esta naturaleza y como consecuencia es probable que carezcan de tales elementos para sustentar su práctica docente.

Lo anterior nos muestra como los cursos de actualización, ya sean voluntarios u obligatorios, no satisfacen las necesidades académicas. Se puede decir que en el nivel básico, por lo menos, existen instancias encargadas de este proceso, lo que no sucede con el personal de las escuelas normales en donde sólo se llevan al cabo cursillos de tres o cinco días al año.

Con relación a la tercera línea, ésta se encuentra en proceso y, a la fecha, cada escuela normal ya elaboró su diagnóstico, su plan institucional y su plan anual de trabajo de acuerdo con las exigencias de la SEP.

En cuanto a la cuarta línea, que es la de mejoramiento de la planta física y equipamiento de las escuelas, es justo reconocer que en este aspecto, el Programa de Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuela Normales está haciendo una labor que nunca en Oaxaca se había hecho. A la fecha, todas las escuelas normales de la entidad oaxaqueña han mejorado en algunos aspectos, aunque hay que reconocer que esas instituciones siguen teniendo muchas necesidades, pues el rezago en esta materia es de muchas décadas.

Por otro lado, es importante establecer con claridad que no se trata de rechazar o de aceptar la formación de habilidades en los profesores, sin ningún análisis, pues ellas son indispensables en estos sujetos. De lo que sí hay que tener conciencia es en precisar qué tipo de habilidades se proponen pues, al menos en el currículum de formación de profesores, el desarrollo de habilidades del pensamiento es el requerimiento en la actualidad, ya que no se necesita únicamente tener conocimientos, sino ante todo, se requiere más que nunca pensar de un modo crítico. El pensamiento es una herramienta necesaria para adquirir el conocimiento, por tanto, mejorando el primero se podrá incidir en el mejoramiento del segundo.(TORRES, 1998, 71-73)

En el Plan de estudios 1997 se proponen las *habilidades intelectuales específicas* que pretenden que el futuro profesor comprenda el material escrito y se fomente en él el hábito por la lectura, valore críticamente lo que lee y lo utilice en su práctica profesional; también se establece que el profesor escriba correctamente y que desarrolle sus capacidades para la investigación científica además de que reflexione críticamente

Estas habilidades son completamente necesarias en la formación de los profesores ya que en los niveles educativos anteriores al bachillerato estos procesos no se realizan con rigurosidad y al ingresar a la escuela normal, los estudiantes carecen de ellas y por esa situación no pueden comprender la teoría. Si tampoco en la escuela normal se les fomenta el desarrollo de las habilidades de pensamiento, por muy bien construidos que estén los currícula los profesores no podrán mejorar su formación.

El resto de las exigencias que se hace a los profesores corresponde a *competencias* que, desde luego, también son necesarias, sin embargo, están más orientadas a lógica del mercado laboral. Por ejemplo, en el *dominio de los contenidos de enseñanza con el cual se pretende el conocimiento de los propósitos, contenidos y enfoques del Plan de estudios de educación primaria*. Asimismo, el aspecto de las *Competencias didácticas*, es decir, el cómo diseñar, organizar y poner en práctica las estrategias y las actividades didácticas, corresponde, desde luego, más al cómo enseñar que al desarrollo de habilidades propiamente dichas. Todas estas acciones son de tipo instrumental, pues están enfocadas al desempeño como docente; a la promoción de actitudes y valores como confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer y a la aplicación de estrategias y formas de evaluación.

Con respecto a la *identidad profesional y ética*, los profesores deben hacer suyos los valores siguientes: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad, y por consiguiente, deben ser promotores de los mismos valores entre sus alumnos

La *capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela* corresponde al aprecio y respeto a la diversidad regional, social, cultural y étnica del país, así como al uso racional de los recursos naturales. No solamente se trata de que en el currículum se enuncien los buenos propósitos sino que se trabaje de manera seria y consistente para lograrlos.

Con respecto a la estructura, el mapa curricular considera tres áreas de formación que son las siguientes: actividades escolarizadas, que, a su vez, están integrada por 35 asignaturas que se cursan en los seis primeros semestres. Es importante considerar que el número de asignaturas se redujo casi en un 50% con respecto al Plan de estudios 1984 que contenía 65 de ellas. Desde las apreciaciones de los pedagogos de la SEP, los motivos principales para reducir el número de asignaturas fueron los siguientes: el número excesivo de asignaturas dificultó la articulación de los contenidos y el excesivo número de disciplina teóricas (sic) propició el olvido de las asignaturas orientadas a la comprensión de los procesos escolares. Por ésta última razón en el Plan de estudios 1997 se eliminaron las materias teóricas y se regresó a las tradicionales, es decir, a las que se cursan en la educación primaria. Este es uno de los más graves problemas de interpretación porque, al eliminarse materias como Epistemología, Axiología y Teleología, Diseño curricular, Psicología, Sociología, sólo por ejemplificar, ¿con qué herramientas teóricas va a trabajar el maestro? Claro está que el

grupo gobernante del país no necesita de sujetos con capacidad de teorización sino técnicos deficientemente formados que sólo sean operarios de estrategias y técnicas didácticas.

Con relación a las actividades de acercamiento a la práctica docente, éstas se refieren a la observación y a la práctica docente que los estudiantes realizan en los primeros seis semestres de la carrera. Con respecto a la práctica intensiva, en condiciones reales de trabajo, ellas las realizan los estudiantes durante los dos últimos semestres haciéndose cargo de un grupo de educación primaria con la asesoría de un tutor. Esto es lo diferente del Plan, ya que a los estudiantes se les descargó de “materias teóricas” para agenciarse de experiencias propias y ajenas. Durante este periodo los estudiantes reciben una beca de servicio social.

Esto último pareciera algo novedoso, pero no lo es, porque Ramón G. Bonfil desde la década de los setentas ya lo había planteado, cuando señalaba, y con razón, que la práctica escolar de los estudiantes no pasaba de ser una parodia del auténtico trabajo del maestro de primaria, una representación más o menos bien ensayada de lo que será la tarea del educador. En el periodo de las prácticas no se les permite a los estudiantes enfrentarse a la responsabilidad de un auténtico maestro, no conoce el resultado de su esfuerzo ni la eficacia de las técnicas que aplicó. Por eso dice Bonfil que hasta que egresa el estudiante de la normal, es cuando de hecho empieza el verdadero aprendizaje de su profesión. “Es necesario abandonar la rutinaria forma de preparar maestros y sustituirla (a más tardar a partir del quinto semestre de la carrera) por una forma alterna de trabajo profesional y estudio, ya no en calidad de estudiante, sino abiertamente en función de trabajadores de la educación, ya no recibiendo una beca, sino un salario como recompensa de un trabajo que desempeña al servicio del pueblo.”(SEP, 1970, 77)

En lo relativo a la formación pedagógica de este Plan de estudios, se consideran tres seminarios de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación que se cursan en el cuarto, quinto y sexto semestres, respectivamente. Los seminarios se refieren más a la historia de la educación que a la Pedagogía, con un trato superficial y aun cuidando la cultura de las lecturas fragmentadas.

Estos tres cursos son insuficientes para entender el objeto de estudio de la Pedagogía, por esta razón se confunde a la Educación con la Pedagogía y se tratan como cosas iguales. Por otra parte, al dársele más importancia a la historia de la Pedagogía, se pierde la posibilidad de analizar y debatir su objeto de estudio, por esta razón se reduce a una acción instrumental.

No se debe perder de vista que la Pedagogía es la reflexión sobre la educación del Hombre, esto es, la reflexión sobre los diversos fines a los cuales se dirige el proceso educativo, entonces, cuando nos referimos a los fines de la educación, nos ubicamos en una cuestión filosófica que se resuelve en la Filosofía misma. Si estamos de acuerdo con esto, tenemos, a su vez, dos problemas: El primero de ellos consiste en considerar a la Pedagogía como disciplina autónoma de la Filosofía y, si aceptamos a la Pedagogía como la reflexión sobre la educación del Hombre, ella tiene que recurrir a la Filosofía, es decir, el conocimiento que se genere acerca de la educación del hombre, no puede ser generado exclusivamente por la Pedagogía y entonces resulta que la Pedagogía no puede ser independiente de la Filosofía; el segundo problema es el carácter científico de la Pedagogía. En este sentido, se puede decir que el Positivismo creyó haber sentado las bases para otorgarle este carácter a la Pedagogía. Fundamentalmente el Positivismo evolucionista de Spencer. En este sentido, según Hoyos Medina, el Positivismo constriñó a la Epistemología para generar discursos

refractarios al sujeto cognoscente y a las relaciones sociales que lo constituyen, coartó las posibilidades del desarrollo del conocimiento, a través de la denominada Pedagogía científica, que es más bien una actividad ideológica, técnico-instrumental. “Así, la pedagogía, —sigue diciendo Hoyos Medina— de ser una práctica ideológica de alcance técnico-instrumental, se propone, sin la debida autocrítica y ensimismada en su autocomprensión, el estatuto de validación que otorga el atavismo moderno: ser una ciencia [...] Así, la apresurada adjudicación de la pedagogía como una ciencia dentro de las ciencias humanas, y como otra ciencia social, parece devenir otra forma más de ideología”(HOYOS, 1977, 10)

Por otra parte, si se acepta que la Pedagogía es una ciencia, las preguntas que surgen inmediatamente son las siguientes: ¿qué tipo de conocimiento produce esta Ciencia? ¿Cuál es su objeto de estudio? La respuesta de los teóricos que hablan de la Pedagogía científica es que el conocimiento que ésta produce, es el *conocimiento científico acerca del niño*, y su objeto de estudio es el *fenómeno educativo*. Pero el Positivismo reduce este objeto de estudio, es decir, ya no lo considera como la reflexión sobre la educación del hombre, como lo consideraban los filósofos anteriores a la modernidad. Así cuando la Pedagogía científica se refiere al conocimiento del niño, se concreta más a la tarea de definir la mejor edad para comenzar los estudios, la duración de los mismos, la jornada escolar, los métodos adecuados, las características del edificio y el mobiliario escolar. El discurso filosófico positivista cambió el objeto de estudio de la Pedagogía, el carácter reflexivo de la educación se redujo a un carácter técnico-instrumental. Este reduccionismo empezó desde Comenio, pues él redujo la Pedagogía al arte de enseñar, es decir, la redujo a la escuela, pues no se puede perder de vista que Comenio fue un pedagogo de la modernidad. Este reduccionismo se encuentra también en Mialaret quien afirma que “la pedagogía no es otra cosa que la extensión de los métodos modernos de la psicología a los problemas propiamente pedagógicos, y especialmente a los problemas escolares.”(MIALARET, 1964, 6-7)

Aun cuando el Positivismo considera a la Pedagogía como disciplina científica, esto no pudo ser como tal por lo siguiente: primero, porque este discurso pedagógico no es capaz de transformar la realidad y únicamente se concreta a describirla; segundo, porque la realidad es cambiante, y por tanto, se requiere estudiarla en su totalidad y en su devenir; tercero, porque la educación debe ser estudiada como una totalidad concreta, cambiante y contradictoria, y no como una visión fragmentaria como lo es el estudio científico acerca del niño; cuarto, la pedagogía científica no ha sido capaz de explicar la educación, pues el principal objetivo de ella, como dijo Piaget, “es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de respetar lo que han hecho otras generaciones; hombres que sean creativos, inventivos y descubridores. El segundo objetivo de la educación es formar mentes que puedan criticar, que puedan verificar y no sólo aceptar todo lo que se les ofrezca.”(http) Además como dice Hoyos Medina la Pedagogía, a diferencia de otras disciplinas, no ha generado pautas teóricas ni metodológicas propias que validen su pretensión de científicidad, las teorizaciones fuertes le vienen proporcionadas por otras disciplinas.(HOYOS, 1977, 11)

En este sentido, estos tres cursos no les brindan las herramientas para este debate y, si los profesores no interiorizan éste, difícilmente se pueden formar pedagógicamente, esto ha ocasionado que ellos no comprendan el proceso educativo como totalidad concreta, y lo reduzcan al aula de clases, preocupándose más por terminar los objetivos de los programas, que por analizar el tipo de sujeto que están formando.

Reflexión final

La Pedagogía debe constituir la base de la formación teórica de los profesores y, por tanto debe establecerse claramente en los planes y en los programas de estudio. Los profesores deben apropiarse del conocimiento pedagógico de manera diferente a lo que actualmente se acostumbra en las escuelas normales. Esto significa que los profesores se formen académicamente mediante un proceso de apropiación cognitiva, de análisis y de crítica para ampliar las posibilidades de que ellos adquieran conocimiento pleno de la Teoría pedagógica y, de esa manera, sean capaces de entender y explicar la realidad concreta que viven cotidianamente en la escuela y, a su vez, puedan participar en el proceso de transformación social. Es decir, pensar la formación pedagógica de los profesores desde una perspectiva crítica y dejar de concebir a la Pedagogía como una actividad que se lleva a cabo en las aulas y en la institución escolar, al margen de la totalidad social en la que se realiza el trabajo académico.

Los programas académicos de las escuelas normales mexicanas no están diseñados para que los estudiantes accedan al conocimiento teórico, sino más bien, al dominio de las técnicas para enseñar, entendiendo así a la enseñanza como la simple transmisión o memorización de información. Los profesores de educación básica no se forman pedagógicamente; los programas académicos mediante los cuales se forman los profesores de educación básica están despedagogizándose, es decir, ¡¡hay una tendencia a desaparecer la formación pedagógica!!.

Fuentes de información

- BOLAÑOS MARTÍNEZ, Víctor Hugo. *Cambios técnicos de educación normal*, ed. SEP: México, 1975, 72 pp.
- COVARRUBIAS VILLA, Francisco. *Las herramientas de la razón*, (La teorización potenciadora intencional de procesos sociales), ed. UPN: México; 1995, Col. Textos, No. 3, 277 pp.
- DUCOING W., Patricia y José Antonio Serrano C. *La investigación de los maestros. Una aproximación a su estudio*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 1, Núm. 1, enero-junio de 1996.
- GIMENO SACRISTÁN, José y Ángel Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*, ed. Morata: Madrid; 1996(5), Col. Pedagógica (s/n). 447 pp.
- HEGEL, G. W. F. *Fenomenología del espíritu*, ed. FCE: México; 1998(10), trad. Wenceslao Roces. 482 pp.
- HOYOS MEDINA, Carlos Ángel (Coord.). *Epistemología y objeto pedagógico ¿Es la pedagogía una ciencia?* ed. CESU-UNAM, Plaza y Valdés: México; 1977, (2), Col. Educación. 148 pp.
- http://www.umce.cl/facultades/filosofia/fpedagogica/dad_psicologia_educacional_i1.html#subir
- JACKSON, Philip W. *La vida en las aulas*, ed. Morata: Madrid; 1994 (3), trad. Guillermo Solana. 215 pp.
- McLAREN, Peter. *La vida en las escuelas*. (Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación), ed. Siglo XXI/CESU-UNAM: México; 1998(2), trad. María Marcela González Arenas. 301 pp.
- McLAREN, Peter. *Pedagogía crítica y cultura depredadora*, ed. Paidós: España; 1997, trad. Pilar Pineda Herrero. 344 pp.
- MENESES MORALES, Ernesto. *Tendencia educativas oficiales en México 1964-1976*, ed. UIA/CEE: México; 1998. 430 pp.
- MIALARET, Gastón. *Nueva pedagogía científica*, ed. Luis Miracle: Barcelona; 1964, trad. A. García Burgos. 122 pp.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL. *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, ed. SEP: México; 1995.
- RODRÍGUEZ ROJO, Martín. *Hacia una didáctica crítica*, ed. La Muralla: Madrid; 1997, Col. Aula abierta. 221 pp.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Consejo Nacional Técnico de la Educación. *Educación normal. Resoluciones de Cuernavaca*, ed. Roer: México; 1975. 356 pp.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Educación 1970-1976*, ed. SEP: México; 1970.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Plan de estudios Licenciatura en educación primaria*, ed. SEP: México, 1984.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Programa de desarrollo educativo 1995-2000*, ed. SEP: México, 1985.
- SOLANA, Fernando, et al. *Historia de la educación pública en México*, Tomo I, ed. SEP/FCE: México; 1982. 645 pp.
- TABA, Hilda. *Elaboración del currículo*, ed. Troquel: Buenos Aires; 1980(5), trad. Rosa Albert. 637 pp.
- TORRES, Rosa María. *Qué y cómo aprender*, ed. SEP: México; 1998. 190 pp.
- YURÉN CAMARENA, María Teresa. *Formación y puesta a distancia*, ed. Paidós: México; 2000. 116 pp.

*Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca. Actualmente se desempeña como Coordinador de Investigación y Posgrado en la Escuela Normal Superior Federal de Oaxaca, México. Clave: 20DNS0001K. Calle Hornos 1001, Santa Cruz Xoxocotlán, Oaxaca, México. Tel/Fax: 019515172980.

