

LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO

Policarpo Chacón Angel*
polichacon@gmail.com

Sinopsis

En este trabajo, se analiza la formación inicial de los profesores de educación básica, como responsabilidad del Estado mexicano, el modelo de profesor que ha respondido a los intereses de la clase social en el poder y las reformas educativas llevadas a cabo en México, que han respondido más a problemas políticos que a cuestiones pedagógicas. Se aborda también el paradigma técnico como sustento teórico de la formación de profesores. En el modelo normalista de profesor, se muestra una tendencia a desaparecer la formación pedagógica.

Presentación

En el Sistema Educativo Mexicano, las escuelas normales han desempeñado y siguen desempeñando un papel importante en el desarrollo cultural del país. Históricamente, las escuelas normales han cumplido la función de “formar” profesores de educación básica, sin embargo, esas escuelas no han sido capaces de ofrecer a, quienes se forman como profesores, la posibilidad de que puedan pensar y hacerlo críticamente, pues sólo capacitan para aplicar técnicas de la enseñanza.

La formación de los profesores está dominada por un discurso de tipo gerencial y administrativo, en el cual se busca la eficacia y el control, más que la preparación para pensar y para propiciar que otros –los alumnos–, puedan hacerlo. 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.

Para formar profesores críticos, una de las múltiples tareas que tienen que realizarse, es la de sustentar los planes de estudio de las escuelas normales en la Teoría social crítica. Con esa acción se pretende recuperar a la Pedagogía como objeto de formación de los profesionales de la educación. 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 irrelevantes como: Observación del proceso escolar o Planeación de la enseñanza. ¿Qué puede observarse cuando se carece de formación teórica? Sólo lo que se aprecia con los sentidos; sólo la certeza sensible, en términos hegelianos. ¿Qué puede planearse cuando se desconoce la teoría? Sólo lo que indica el programa oficial; lo que ordena el director de la escuela o lo que se copia del año anterior o de los compañeros que tienen más *experiencia*. Volviendo a los planes de estudio, en el de 1997, el contenido de Pedagogía se reduce a tres seminarios de temas selectos de historia de la pedagogía y de la educación, pero en los contenidos de esos programas se hace referencia más a la historia de la educación que a la Pedagogía misma y, de esa forma, se pierde la posibilidad de analizar y debatir el objeto de estudio de los profesores. De esta manera, la formación académica de los profesores se reduce a una acción de carácter meramente instrumental.

La tarea del Estado

La formación inicial de los profesores de educación básica es responsabilidad del Estado Mexicano y, por esa razón, el currículum, la evaluación, la acreditación y la expedición de títulos profesionales está a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP), tal como

lo establece el Artículo 3º. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación. Hasta 1984 en las escuelas normales se ofrecía la carrera de profesor de educación primaria pero, a partir del Acuerdo Presidencial del 22 de marzo de ese mismo año, esa carrera se elevó al nivel de licenciatura y, como consecuencia, los títulos profesionales ya no son de Profesor de educación primaria sino de Licenciado en educación primaria.

Los profesores constituyen uno de los elementos más importantes del Sistema Educativo Mexicano, pues tienen la función de llevar la educación a los niños y a los jóvenes, de ahí que sea de interés general el conocer cómo se están formando. En el sistema educativo mexicano de los setentas a los noventas, los planes de estudio de las escuelas normales fueron los que más cambios sufrieron.

La calidad de la educación y la formación de profesores de educación básica siempre ha sido una preocupación declarada por los gobiernos. Independientemente del partido político de que se trate, no hay candidato a la presidencia de la República, a la gubernatura del estado o a presidencia municipal alguna que no haga promesas relacionadas con el mejoramiento de la calidad educativa y la formación de profesores, independientemente del abandono con el que posteriormente se procede al instalarse en los puestos públicos. La educación, es un derecho que todo mexicano tiene, por tanto, debe ser atendida, no como discurso retórico, sino como obligación de los gobiernos.

Los profesores también han servido de bandera política y como objeto de retórica. *E. g.*, Fernando Solana como secretario de Educación Pública en su discurso pronunciado el 15 de mayo de 1978, dijo que el maestro “es la clave del sistema educativo. El sistema educativo es la clave del futuro. Y estos hombres, y su capacidad para construir una sociedad cada vez mejor, más justa más participativa, más rica, depende (sic) de la calidad de la enseñanza, de la atmósfera educativa que seamos capaces de crear trabajando juntos el Gobierno y los maestros de la República.”(PESCADOR OSUNA; 1989: 12). Miguel de la Madrid consideró que el maestro “es la espina dorsal de cualquier sistema educativo.” (PODER EJECUTIVO FEDERAL; 1983: 227). Carlos Salinas de Gortari en un discurso pronunciado en Monterrey, Nuevo León, el 9 de octubre de 1989, señaló que los maestros “son la base de la transformación que habrá de cambiar el rostro de la educación en México.” (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA; 1989: xiii) En este mismo sentido, Ernesto Zedillo Ponce de León, siendo secretario de Educación Pública dijo que el maestro “ha sido, es y deberá seguir siendo, promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo.”(SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA; 1993: 11).

Los servidores públicos han tratado de hacer un modelo de profesor que responda a los intereses de la clase social en el poder. Dice Ornelas al respecto: “...con el fin de conquistar al maestro para la causa del poder, los gobernantes construyeron un discurso edificante que se reproduce en el tiempo con diferentes características, pero con un mensaje similar: el maestro es una persona ejemplar, un ser que se distingue del resto de la sociedad, un sujeto de cualidades morales sobresalientes que, aun en condiciones adversas, lo hicieron capaz de erigir el edificio educativo para la patria mexicana.”(ORNELAS; 2001: 61). El mensaje es claro, la élite política de nuestro país sólo busca servirse del maestro para fines electorales y de control político de la población, con el aval de los líderes del Comité Ejecutivo Nacional (CEN) del SNTE. Qué lejos se está de lo sucedido en la época de la escuela rural mexicana, posterior al triunfo de la Revolución mexicana, donde la escuela no sólo tenía que ver con la educación de los niños, sino también con la instrucción de los adultos y con el mejoramiento de la comunidad. Los maestros rurales estaban obligados a comprender que el objetivo de la escuela era mejorar la salud de los habitantes, mejorar el hogar y la vida doméstica,

mejorar la técnica de la ocupación habitual, entre otras muchas actividades.(JIMENEZ; 1996: 21-22).

Las condiciones económicas, políticas, sociales y culturales de México han cambiado y siguen cambiando, y lo mismo sucede con la imagen y la práctica profesional del profesor: el modelo apostolario ha cambiado al modelo eficientista, conjuntamente con la función social que desempeña, pues ahora ya no se requiere del profesor que solamente enseñe a leer, escribir y contar, sino de uno que pueda contribuir a la formación de sujetos que piensen. Pero los gobiernos no toman en serio la educación, pues no es un asunto prioritario para ellos, más bien, como dice Ernesto Meneses, los gobiernos usan a la educación "en diversas jugadas políticas, necesarias para sus fines secretos."(LATAPÍ; 1988: 35).

Aún cuando la formación de profesores de educación básica es tarea del Estado y una función de las escuelas normales, no existen políticas (LATAPÍ; http://www.proceso.com.mx/proceso/hemeroteca_interior.html). para la formación de éstos, es decir, no existen políticas de Estado sino de gobierno, que responden más a motivos de control político por parte del gobierno, incluido en él el grupo dirigente del CEN del SNTE.

Las reformas educativas llevadas a cabo en México han respondido más a problemas políticos que a cuestiones pedagógicas. En este marco, el CEN del SNTE ha jugado un papel importante, ya que como dice Pablo Latapí, el poder de éste "creció también dentro de la SEP y sus direcciones generales en los estados, mediante el control de muchos puestos de mando, y generó una doble confusión de atribuciones y de personas. Con frecuencia es imposible distinguir si los asuntos que se discuten son sindicales, laborales o estrictamente educativos. [...] Hoy parece que toda decisión importante de la autoridad, sea de carácter técnico, administrativo o político, tiene que ser previamente consultada, si no es que consensada, con el sindicato, so pena de provocar conflictos enconados."(LATAPÍ;1988: 37).

Las políticas sexenales no han sido las correctas para la educación, y peor todavía cuando el destino de la educación se marca por los periodos de los secretarios de Educación Pública, como sucedió en las tres décadas analizadas durante las cuales, en cinco sexenios presidenciales hubieron once secretarios de Educación de los cuales, cuatro corresponden al sexenio de Salinas de Gortari: Manuel Bartlet Díaz, Ernesto Zedillo Ponce de León, Fernando Solana Morales y José Ángel Pescador Osuna.

Las políticas de gobierno han perjudicado a la educación y a la formación de los profesores al no haber continuidad de un sexenio a otro, haciendo cambios sin que se realizara ninguna evaluación previa. El mismo CONACEN reconoce que "...los planes de estudio han sufrido demasiadas modificaciones en periodos relativamente cortos y aun cuando su eficiencia no ha sido evaluada, acusan en su mayoría características que hacen caso omiso a particularidades de las diferentes regiones del país."(SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA; 1990: 6).

Los funcionarios de la SEP han sustituido a las evaluaciones por supuestas consultas, como en el caso del Plan de estudios 1997 en el que se señala que "se presenta el nuevo Plan de estudios para la formación inicial de profesores de educación primaria, a la que corresponde el grado académico de licenciatura. Producto de un largo proceso de consulta y de la aportación de numerosos maestros, especialistas y autoridades educativas de las entidades federativas, el plan incorpora en particular opiniones y sugerencias que fueron expuestas en relación con una última versión para consulta, que se analizó ampliamente a fines del ciclo escolar 1996-1997."(SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA; 1997: 5). Las consultas no fueron representativas, pues no se

consultó a quienes conocen las necesidades, los problemas y las carencias en educación primaria, que son los jefes de sector, los supervisores, los auxiliares técnico-pedagógicos, los directores y los profesores. Tampoco se consultó a los profesores y estudiantes de las escuelas normales, a los padres de familia de los niños que asisten a la escuela primaria y a la sociedad civil.

Si en verdad existiera el interés por mejorar la formación de los profesores, se realizarían evaluaciones integrales que incluyeran el aspecto formativo de la evaluación, el fomento de una cultura de diálogo, crítica, autocrítica y autorreflexión y no la cultura de control y de la competencia entre los profesores, como se ha venido fomentando en las dos últimas décadas, basándose en criterios totalmente de corte positivista. De una evaluación que no sea para calificar o clasificar, sino para problematizar el proceso formativo de los profesores, que brinde elementos para construir posibles soluciones a los problemas, que sirva de base para planificar y replanificar el proceso, que tenga significado y valor para los alumnos, profesores, autoridades, padres de familia y sociedad en general.

Vicente Lombardo Toledano advertía desde 1968: "...la reforma educativa no puede limitarse a las opiniones de los pedagogos ni tampoco a las proposiciones de los que se burlan de la pedagogía. Más bien sería deseable que se creara un gran organismo, *bien integrado* con *representantes calificados* de los que se preocupan, dentro y fuera del gobierno, por la formación de las nuevas generaciones, para entrar al fondo de este requerimiento que surge de todas partes hace tiempo. Oír a todos, comenzando por los maestros de enseñanza primaria..." (LOMBARDO; 1986: 136).

El paradigma dominante en la formación de profesores de educación básica

La historia de la educación en México nos demuestra que la educación ha tenido épocas en las que ha alcanzado un mayor desarrollo. A partir de 1905 que Justo Sierra fue nombrado titular de la entonces Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, impulsó la educación primaria con carácter nacional, integral, laica y gratuita. A él se debe el establecimiento del primer sistema de educación pública en México y el cambio del concepto de instrucción por el de educación. De 1921 a 1924 José Vasconcelos impulsó la escuela rural, la educación de adultos y la creación de bibliotecas públicas. De 1943 a 1946 Jaime Torres Bodet reorganizó y dio nuevo impulso a la campaña de alfabetización, creó el Instituto de Capacitación del Magisterio, organizó la Comisión Revisora de Planes y Programas, inició la Biblioteca Enciclopédica Popular, construyó numerosas instituciones educativas, entre ellas la Escuela Normal para Maestros y la Escuela Normal Superior. De 1958 a 1964 cuando ocupó por segunda vez el cargo de secretario de Educación Pública, inició un Plan de Once Años para resolver el problema de la educación primaria en el país y fundó la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

En lo que respecta a la formación de profesores y los procesos para mejorar su calidad, el mismo Torres Bodet, había planteado desde 1944 la necesidad de mejorar los planes de estudio. En este sentido, en la Convención de Saltillo, Coahuila celebrada el 23 de abril de 1944 expresó: "¿Cómo ignorar el hecho de que, en la formación de nuestros maestros, no existiera el tránsito señalado, para otras profesiones, por la enseñanza preparatoria? Semejante falta de transición constituía un error pedagógico incuestionable, ya que la determinación prematura de una vocación como la del educador es un riesgo para la sociedad, pues perjudica a los alumnos y también a los profesores."(SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA; 1984:16). No obstante, Torres Bodet reconoció que ese planteamiento vendría a reducir la matrícula en las escuelas normales y sin embargo, esta idea quedó latente y en 1969 ante la imposibilidad de establecer el bachillerato en la carrera de profesor de educación primaria, se aumentó un año de estudio, de tres a cuatro. A partir de 1972, con el fin de capacitar a los profesores

para continuar estudios en otros niveles, a los egresados se les otorgaba, junto con el título de Profesor de educación primaria, el certificado de bachillerato. Fue hasta 1984 cuando se estableció oficialmente el bachillerato como requisito para ingresar a las escuelas normales.

La educación ha tenido una función importante en el desarrollo cultural del país. De esta forma, desde el surgimiento de México como nación independiente se confió en la educación como un medio de primordial importancia para preparar culturalmente a la población en un marco de justicia, democracia y libertad. En esa tarea los profesores asumieron una gran responsabilidad. En este nuevo siglo cuando la Ciencia y la Tecnología se han desarrollado vertiginosamente, se requiere de profesores mejor preparados y mejor pagados, para que le dediquen el tiempo necesario a su tarea educativa, que eduquen y no sólo instruyan. Sin embargo, la educación por sí sola no podrá responder a los reclamos de la sociedad si no se le asigna el presupuesto que necesita para salir de la crisis en la que se encuentra, como resultado de la aplicación de los principios del neoliberalismo económico.

Desde la década de los setentas la política económica de nuestro país y de todos los países pobres, ha estado orientada a conseguir tasas más elevadas de producción, con el supuesto objetivo de dar mejor atención a los desposeídos, sin que esa política haya rendido los frutos anunciados. En este marco, el gobierno mexicano se propuso formar técnicos y en este sentido, la “apertura de nuevos centros de producción se ha convertido en una carrera agónica en la que sucumben las esperanzas de los indigentes y se cristalizan las ganancias de los pudientes.”(MERANI; 1980: 11).

En la década de los setentas se instalaron las instituciones tecnológicas desde el nivel básico hasta el superior, como fue el caso de las Escuelas Tecnológicas Agropecuarias (ETAs), en las cuales se puso en marcha el método de *aprender haciendo*. El propósito era que el joven, al egresar de esta escuela estuviera en condiciones de incorporarse al mercado de trabajo, generando su propio empleo o continuar estudiando preferentemente en los Centros de Educación Tecnológica Agropecuaria (CETAs). Como complemento de todo lo anterior, en el nivel superior se incrementó el número de Institutos Tecnológicos Regionales.

En el caso específico de la formación de profesores también imperó esa visión de formar técnicos para la enseñanza y fue así como los programas de las escuelas normales se sustentaron con los aportes teóricos de la *Tecnología educativa* que se venía construyendo en Estados Unidos como producto de la industrialización. Actualmente, los acelerados cambios en la economía mundial han conducido al mundo a un proceso globalizador que ha *obligado* al gobierno mexicano a sujetarse a los requerimientos de los mercados mundiales y a las decisiones de los organismos internacionales que definen el rumbo educativo mundial. Así las escuelas normales han entrado a un proceso de reforma propiciada por organismos internacionales (OCDE, FMI, BM, OMC). Estas escuelas se convierten paulatinamente en el mejor lugar de capacitación de los profesores de educación básica, para ajustarlos al modo de funcionamiento de la sociedad capitalista. En estas instituciones se está instruyendo a los profesores para reproducir el currículum oficial.

La escuela normal es el espacio institucional creado para aprender a ser maestro, para adquirir las competencias necesarias para reproducir en los niños y jóvenes los conocimientos y saberes que se encuentran organizados en el currículum. Es importante considerar que estos conocimientos no se dan en el vacío, sino dentro de modelos amplios de poder y control social, en este caso, se dan en el marco de la globalización económica.

El modelo de práctica docente de las escuelas normales es el mismo de la escuela primaria; se reproduce en la primaria, pues la educación básica y normal forman parte del mismo paradigma de la modernidad en la cual los valores de los profesores son la eficacia, la productividad, la calidad y la competitividad.

La práctica docente del profesor de educación básica se da en un ambiente de soledad y de rutina, es decir, sólo él sabe lo que acontece en su trabajo. El maestro necesita aprender a compartir sus experiencias y conocimientos entre sus compañeros, necesita aprender a convivir académicamente; pues sólo de esta manera mejorará su práctica educativa. Los profesores no le encuentran sentido a la educación ni a su labor, hay una crisis de confianza. En el profesorado se requiere de una identidad profesional y una formación ética; que no existe en este gremio, ya que la responsabilidad ética, política y profesional del educador, como dice Paulo Freire “le impone el deber de prepararse, de capacitarse, de graduarse antes de iniciar su actividad docente. Esa actividad exige que su preparación, su capacitación y su graduación se transformen en procesos permanentes. Su experiencia docente, si es bien percibida y bien vivida, va dejando claro que requiere una capacitación permanente del educador. Capacitación que se basa en el análisis crítico de su práctica.” (FREIRE; 1993: 29). Se requiere una nueva concepción de escuela, de alumno, de profesor, de sociedad; es decir, comprender estos conceptos desde un enfoque crítico, no técnico como sucede actualmente.

En el paradigma de la modernidad al profesor no se le ve como sujeto pensante, sino como un objeto que sigue al *pie* de la letra lo que se le indica. Lo que se requiere actualmente es de un paradigma crítico que considere al profesor como ser humano capaz de aprender y de pensar, pues este técnico no le permite pensar, sino sólo actuar. Se puede establecer así, que el sustento teórico de la formación de profesores de las cinco reformas analizadas es el *paradigma técnico*, (PÉREZ; 1996: 402-404) cuyo sustento epistemológico se encuentra en el positivismo.

El positivismo pretendió hacer, de la ciencia, el fundamento de toda la vida humana y, en este aspecto, la educación jugó un papel importante. Para el Positivismo, el fin de la educación era preparar al individuo para vivir una vida completa que comprendiera, básicamente, la conservación del individuo. En este sentido, Augusto Comte (1798-1857) consideró que sólo una doctrina positiva serviría de base para la formación científica de la sociedad y señaló que una verdadera Ciencia debería analizar los fenómenos, incluso los humanos, como hechos. Asimismo, Comte consideró que la sociedad se debería regir por leyes naturales. Él pensó que la derrota de la Ilustración y de los ideales de la Revolución se debía a la ausencia de concepciones científicas. Señaló también que la sociedad pasa por tres etapas sucesivas: el *estado teológico*, en el cual el hombre explica la naturaleza por agentes sobrenaturales; el *estado metafísico*, en el cual todo se justifica a través de nociones abstractas como esencia, sustancia y causalidad y el *estado positivo*, donde se buscaban las leyes científicas. De esta Ley Comte dedujo su sistema educacional en el cual la primera fase correspondería a la infancia y, en ella, el aprendizaje no tendría un carácter oficial; la segunda correspondería a la adolescencia y a la juventud, en ella, el hombre se adentraría en el estudio sistemático de las ciencias; en la tercera etapa, el hombre en la edad madura, superaría el estado metafísico y llegaría al estado positivo. (ABBAGNANO; 1999: 536-537).

Para Comte la vida individual reproduce la historia de la humanidad. Por eso, para él, la educación adecuada es aquella que reconoce los “tres estados” de desarrollo y ofrece los elementos de aprendizaje acordes con la edad de los sujetos. “Comte declara explícitamente que el término <positivo>, con el cual designaba su filosofía, implicaba una educación del hombre, para que tomase una actitud positiva respecto al estado de cosas existente.” (MARCUSE; 1998; 319).

Al sustentarse, los programas de formación de profesores en el positivismo, lo que se busca es sólo la capacitación del profesor, con habilidades para que desarrolle eficazmente su labor docente. Por esta razón, desde este paradigma, el concepto de profesor es el de un técnico que aplica los conocimientos generados por otros sujetos.

Es importante reconocer que los programas de formación de profesores no están diseñados para que ellos tengan acceso al conocimiento teórico, sino más bien, al dominio de las técnicas para enseñar, para la aplicación de las dinámicas de grupo, la elaboración y requisitado de documentos administrativos como la lista de asistencias y de calificaciones, la elaboración de cronogramas, el requisitado de formatos de planes de clases, entre otros. Esas exigencias de tipo burocrático-administrativo son también las que han dañado a la educación, pues el profesor le dedica más tiempo y esmero al requisitado de estos documentos que no sirven para nada en lo que a mejoramiento educativo se refiere. Los directores y supervisores tienen la concepción de que los maestros que cumplen con la elaboración de estos documentos, son los “mejores maestros” y por este motivo, los profesores descuidan el aspecto docente porque, a fin de cuentas, éste no importa a nadie.

El actual modelo de profesor es el de reproductor del sistema socioeconómico y el de solucionador de problemas; los valores que sustentan este modelo son los de competitividad y desempeño. En estas circunstancias, el profesor es el encargado de formar a un nuevo hombre productivo, educado, socializado y eficaz, capaz de desenvolverse en una sociedad clasista, consumista y armónica en la que todos adoptan los mismos valores y se someten a las normas que elaboran los grupos dominantes para regular las relaciones sociales. La llamada calidad de la educación se fundamenta en las teorías empresariales de la calidad, es decir, para el grupo en el poder, las teorías del capital humano son las únicas que pueden explicar la calidad de la educación.

El modelo normalista de profesor

¿Qué tipo de sujeto forma la escuela normal? ¿Cómo se constituye la conciencia de estos sujetos? Históricamente, en México, los profesores de educación primaria han sido de extracción humilde, generalmente hijos de campesinos. En el caso específico de las escuelas normales rurales, anteriormente para ingresar a éstas se tenía que presentar una constancia que especificara que el aspirante a profesor, era hijo de campesinos. Así las escuelas normales rurales se llegaron a convertir en lugares casi exclusivos para la clase campesina, los mismos estudiantes se encargaban de cuidar estos espacios. Actualmente, esa situación ha cambiado, a las escuelas normales ya no sólo asisten los hijos de campesinos y obreros, también asisten hijos de profesores y de comerciantes, entre otros. Anteriormente las escuelas normales eran controladas por los estudiantes, en la actualidad siguen estando controladas por ellos mismos aunque ahora con el rol de profesores.

Por otra parte, “estudios preliminares muestran que los estudiantes que presentan solicitud de admisión en las escuelas normales, en cierta medida, tienen una formación académica deficiente; algunos de ellos recurren a estas instituciones después de no haber tenido éxito como estudiantes en otras profesiones. [...] De los que terminan la carrera, los mejores emigran a otras profesiones: ‘el empleo docente está concebido como una especie de refugio temporal o escalón previo al empleo urbano’.”(PESCADOR; 1989; 42).

Los trabajos de investigación acerca de la concepción que tienen los profesores de la realidad son escasos y conocerla resulta un asunto interesante, ya que si consideramos que la concepción de lo real, como dice Covarrubias Villa “...se genera en las clases sociales. Es hegemónica una concepción cuando, además de ser la prevaleciente entre

los individuos que integran una fracción de clase, ésta se convierte en la predominante entre los individuos de la clase social conformada por esas fracciones y entre la mayoría de los individuos que integran fracciones de otras clases sociales.”(COVARRUBIAS; 1995: 24).

Tampoco se ha investigado de manera suficiente lo que persiguen los sujetos cuando aspiran a ser profesores de educación primaria. Entendemos que una inmensa mayoría de ellos no lo hace por vocación sino por la posibilidad de tener un empleo fácil de hacerse, un horario corto, vacaciones tres veces en el año y un salario seguro quincenalmente. Hoy día la carrera de profesor dejó de ser corta, pero sigue siendo muy fácil de realizarse. Hay, por lo menos, dos evidencias de ello: la primera es el bajo y casi inexistente índice de reprobados y; el segundo lo es la alta eficiencia terminal; en las escuelas normales no existe el problema de la titulación, pues los estudiantes, al concluir el cuarto grado, ya tienen su “tesis”, lo que no sucede en otras instituciones de educación superior.

Esta concepción es la que se ha traducido en la práctica educativa predominante en las escuelas normales, se ha convertido también en conciencia social, donde predomina el referente práctico-utilitario que impide pensar racionalmente. Estos referentes también se reflejan en las actividades político-sindicales, donde la gran mayoría de profesores participan por coerción o por el interés de un préstamo, un cambio de adscripción o un ascenso, pero siempre bajo una utilidad personal.

La escuela normal es la institución que mejor ha respondido a los intereses del capitalismo, por esa razón, seguirán teniendo muchos años de vida; aunque en la actualidad estas escuelas están dogmatizadas no ponen en riesgo la estabilidad social del país; y cuando se rebasan ciertos límites, permitidos desde luego por la SEP, el mismo gobierno las desaparece, como ocurrió con las normales rurales que fueron convertidas en escuelas tecnológicas agropecuarias.

El profesor como sujeto individual es encarnación de la sociedad capitalista y la escuela normal al ser una institución aprovechada por éste, se encarga de establecer los modelos de cómo debe pensar y actuar el profesor. La escuela normal incorpora la cultura capitalista en el estudiante y futuro profesor, para que cuando ya esté en su campo de trabajo la reproduzca con sus alumnos.

Si los profesores no se forman teóricamente no podrán pensar racionalmente, pues el sujeto piensa con los referentes que tienen en su conciencia; la formación teórica, dice Díaz Barriga “...implica la formación para el pensamiento autónomo. Pensamos que dicha formación permite la construcción de conceptos por parte del sujeto, como una acción interna.”(DÍAZ; 1982; 44).

No es casual que los profesores sean quienes les impongan los uniformes escolares a los alumnos, sucediendo casos en que hasta ellos mismos se uniforman, para poner el ejemplo; llegando a creer e inculcándoles esta idea a los estudiantes, que una escuela uniformada es la que tiene calidad educativa. Lamentablemente no se puede comprender que lo que están promoviendo es la utilidad de los empresarios. Otro ejemplo que nos ilustra son los exámenes de concursos de conocimientos, donde se selecciona al mejor alumno para representar a la escuela, al director y al maestro, fomentando entre los alumnos la cultura de la competencia, perdiendo así la educación su aspecto formativo.

Pero ¿cómo entender el carácter formativo de la educación? Si los planes de estudio han mutilado cada vez la formación pedagógica de los profesores, Covarrubias, al referirse a la formación magisterial dice que ésta “...vive el conflicto de que socialmente se tiende a considerar que la docencia no requiere ni amerita una formación académica especial, o

bien que la ocupación no requiere del tiempo de escolaridad y el grado de complejidad de los conocimientos de otras profesiones.”(COVARRUBIAS; 2001: 261). Este pensamiento y otros similares son los que han perjudicado a la educación y han servido para que algunos sujetos, sirviéndose del poder oficial y sindical se enriquezcan con la venta de plazas, sin importarles el perfil profesional del profesor.

Como mencionamos anteriormente, no sólo existe la creencia de que la carrera de profesor es fácil, sino también la creencia de que la profesión de enseñar también es fácil, por esta razón cualquier profesional desempleado o, inclusive, cualquier persona sin profesión busca la manera de pertenecer al magisterio de educación primaria, para después escalar a otro nivel educativo, porque como no lo hacen vocacionalmente, se sienten inferiores en este nivel, así la profesión magisterial se ha convertido en una forma fácil de obtener un salario, porque sólo basta ingresar y una vez logrado este objetivo, se sienten seguros de que nadie se lo puede quitar.

En los planes de estudio de educación normal, la formación pedagógica tiende a desaparecer. El Plan de estudios 1972, por ejemplo, se integró con cinco líneas de formación, una de ellas era la Psicopedagógica en la cual únicamente aparecieron dos cursos de Ciencia de la educación, en el primero y segundo semestres, respectivamente, las demás materias correspondieron a Psicología, a Didáctica general, a Didáctica especial y a Práctica docente. En el caso del Plan de estudios 1975, no existió ningún curso de Pedagogía, la mayor parte del plan estuvo estructurado con las materias tradicionales y sus didácticas, por ejemplo, Español y su didáctica; el Plan de estudios 1975 Reestructurado sólo tuvo un curso de Pedagogía general; el Plan de estudios 1984, que también está estructurado con líneas de formación, en la correspondiente a la Pedagógica solamente tiene dos seminarios que son Pedagogía comparada y Aportes de la educación mexicana a la Pedagogía, por último, el Plan de estudios 1997 tiene tres cursos de Temas selectos de historia de la pedagogía y la educación.

Como se puede apreciar, en los planes de estudio de formación de profesores se considera innecesaria la formación pedagógica, se le da más importancia a la Didáctica, que a la Pedagogía misma. Consideramos que esa es una explicación para entender porqué los profesores de educación primaria, por más esfuerzos que hagan por analizar lo que sucede en el aula de clases y en la escuela, no pueden explicar nada debido a que no han sido formados teóricamente, sino para que actúen de manera práctica y eficiente. Al respecto Díaz Barriga, al referirse a la reforma de 1997, dice que en ella se refleja con total claridad la ausencia y desconfianza hacia aspectos pedagógicos y psicológicos. En realidad —sigue diciendo Díaz Barriga— “...en el conjunto de reformas a la educación esto ha sido un elemento completamente ausente en los años noventas. Se han modificado los contenidos, se ha retomado a las asignaturas, pero no sólo no se ha efectuado una modernización de los contenidos que se trabajan en la escuela, sino que tampoco se ha atendido a la dimensión pedagógica que requiere un proceso de cambio”(DÍAZ; 2001; 102).

Los programas de formación de profesores tampoco toman en cuenta a la Epistemología, se olvidan que ésta brinda las herramientas teóricas para comprender el conocimiento pedagógico que se ha producido históricamente. Coincidimos con quienes sostienen que en “...el caso de la pedagogía no podemos eludir la reinterpretación de los enfoques vigentes para la investigación, que de alguna manera han ido conformando este conocimiento que necesitamos debatir, teniendo en el énfasis epistemológico una riqueza teórica enorme para entender los marcos tradicionales de producción de conocimientos a los que nos hemos ligado históricamente.”(HOYOS; 1877: 117).

En nuestro país, la carrera de profesor es de carácter pragmática, por ese motivo, los saberes están integrados de tal manera que al profesor se le capacita para un

desempeño profesional eficiente en la aplicación y en la transmisión de los conocimientos producidos por otros sujetos y no para generar conocimientos. Por esa razón, los currícula se integran por un buen número de materias teórico-prácticas, referidas al cómo enseñar. En ese sentido, en el Plan 84, los contenidos de los cursos de Tecnología educativa estaban orientados al aprendizaje de dinámicas grupales, pensando en que así se construía el aprendizaje grupal; a su vez, los cursos de Observación de la práctica educativa del mismo plan y el de Observación y práctica docente del Plan 1997, son instancias en las cuales los estudiantes empiezan a copiar los modelos de prácticas que viven en su cotidianidad para reproducirlos cuando ya estén en servicio. En el mismo Plan 1984, en el Seminario de Planeación educativa se le dio mayor importancia a la planeación didáctica que a los aspectos pedagógicos.

Así la Pedagogía, como espacio de reflexión y de acción para la preparación de sujetos pensantes, se vuelve, cada vez, más agonizante y con menos posibilidades de convertirse en el eje alrededor del cual pudiera organizarse el proceso de formación de los profesores que, como bien lo dice Alonso Jorge "...últimos tiempos han venido a mostrar que lo pedagógico no puede reducirse al ámbito escolar."(LATAPÍ; 1988; 166).

Actualmente, el modelo de práctica docente tradicional se ha establecido en la educación y muy difícilmente el profesor podrá despojarse de ella, sin un proceso serio de formación teórica. En las escuelas normales, el modelo tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje sólo ha cambiado de forma y se han invertido los roles, el papel del profesor narrador de contenidos y de alumno receptivo, se ha convertido en alumno activo y profesor pasivo; es decir, ante el desconocimiento de la teoría, y por el hecho de haber escuchado el término constructivismo y con el objeto de ser constructivista, el profesor le ha dejado toda la responsabilidad al alumno, es decir, el alumno se ha convertido en expositor de temas y el maestro en receptor de ellos, sin que éste último intervenga para nada en el desarrollo de la clase, más que para pasar lista y repartir temas. Con esto reafirmamos la creencia de que la docencia es un trabajo "fácil".

Si consideramos que un profesor sólo podrá transformar su práctica educativa en la medida en que teorice acerca de ella, no hay que olvidar que la práctica docente es un proceso real que necesita ser reflexionado y esto se podrá alcanzar, si el profesor tiene los elementos teóricos para esta cuestión.

La formación teórica de los profesores, tanto de quienes se forman en las escuelas normales, como de quienes trabajan como docentes en las mismas es importante porque aunque los planes y programas de estudio tengan un discurso crítico, o que se quieran abordar con enfoque constructivista como se dice en los últimos planes de estudio de educación básica, jamás se podrán superar las deficiencias si los estudiantes y sus maestros no cuentan con el instrumental teórico que requieren. Por ese motivo, es que se cometen errores al querer seguir un modelo constructivista y en el cual sólo se ordena a los niños que dejen de sentarse en filas y lo hagan en semicírculos, o sacarlos al patio de la escuela, repitiendo las mismas prácticas instrumentales. Al respecto advierte Ballenilla "...no limitarse sólo a incorporar procedimientos prácticos experimentados con éxito por otros, sino de ir más allá, modificando de forma autónoma y original la propia práctica, pero siempre precedida por la teorización y [la] reflexión frente a un problema, es[lo es] lo que caracteriza a los profesores que han entrado en una vía de desarrollo profesional autónomo, basado en la investigación."(BALLENILLA; 1997; 74-75).

Reflexión final

El modelo de profesor de educación básica ha respondido a los intereses de la clase social en el poder y, las reformas educativas llevadas a cabo en México han respondido más a problemas políticos que a cuestiones pedagógicas.

El Positivismo es la corriente de pensamiento que más influencia ha tenido en todos los ámbitos del conocimiento. Con respecto a la Pedagogía, el Positivismo pensó haber sentado las bases para otorgarle el carácter de ciencia a la Pedagogía. En estas circunstancias el discurso filosófico positivista cambió el objeto de estudio de la Pedagogía y el carácter reflexivo de la educación lo redujo a un carácter técnico-instrumental.

La Pedagogía, como espacio de reflexión y de acción para la preparación de sujetos pensantes, se vuelve cada vez más agonizante y con menos posibilidades de convertirse en el eje alrededor del cual pudiera organizarse el proceso de formación de los profesores. En las escuelas normales mexicanas la Pedagogía no es objeto de estudio ni de discusión.

Aún cuando la formación de profesores de educación básica es una tarea del Estado y una función de las escuelas normales no existen políticas para la formación de ellos, es decir, no existen políticas de Estado sino de gobierno.

Fuentes de información

- ABBAGNANO N. y A. Visalberghi. **Historia de la pedagogía**, ed. FCE: México; 1999(14), trad. Jorge Hernández Campos. 709 pp.
- BALLENILLA, Fernando. **Enseñar investigando**, (¿Cómo formar profesores desde la práctica?), ed. DIADA: Sevilla; 1997(2), Col. Investigación y Enseñanza, No. 12. 94 pp.
- COVARRUBIAS VILLA, Francisco (Coord.). **La formación de profesores de educación primaria en México**, ed. Colegio de Investigadores en Educación de Oaxaca/UPN Unidad 162, Zamora Michoacán: Oaxaca; 2001, 331 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.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. **Ensayos sobre la problemática curricular**, ed. Trillas: México; 1982. en http://www.proceso.com.mx/proceso/hemeroteca_interior.html?aid.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a quien pretende enseñar**, ed. Siglo XXI: México; 1993, trad. Stella Mastrangelo. 141 pp.
- GIMENO SACRISTÁN, José y Ángel Pérez Gómez. **Comprender y transformar la enseñanza**, ed. Morata: Madrid; 1996(5), Col. Pedagógica (s/n). 447 pp.
- GIROUX, Henry A. **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**, ed. Paidós: España; 1997, trad. Isidro Arias. 290 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.
- HOYOS MEDINA, Carlos Ángel, *et al.* **Formación pedagógica la teoría y el presente**, ed. Lucerna Diógenis: México; 2002. 18 pp.
- JIMÉNEZ ALARCÓN, **Concepción. Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana**, ed. SEP/El Caballito: México; 1986. 157 pp.
- LATAPÍ SARRE, Pablo (Coord.). **Un siglo de educación en México**, tomo I, ed. FCE: México; 1988. 424 pp.
- LATAPÍ SARRE, Pablo (Coord.). **Un siglo de educación en México**, tomo II, ed. FCE: México; 1988. 448 pp.
- LATAPÍ, Pablo. **Educación y pluralismo político**,
- LOMBARDO TOLEDANO, Vicente. **VLT y la educación en México V**, ed. Combatiente: México; 1986. 136 pp.
- MARCUSE, Herbert. **Razón y revolución**, ed. Altaya: Barcelona; 1998, trd. Julieta Fombona de Sucre. 441 pp.
- MERANI, Alberto. **Educación y relaciones de poder**, ed. Grijalbo: México; 1980. 92 pp.
- ORNELAS, Carlos. **Investigación y política educativas; Ensayos en honor a Pablo Latapí**, ed. Aula XXI/Santillana: México; 2001. 485 pp.
- PESCADOR OSUNA, José Ángel. **El esfuerzo del sexenio 1976-1982 para mejorar la calidad de la educación básica**, ed. SEP/UPN: México; 1989. 62 pp.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL. **Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988**, ed. Talleres Gráficos de la Nación: México; 1983. 430 pp.

- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Artículo 3º. Constitucional y Ley General de Educación**, ed. SEP: México, 1993.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Comisiones para la modernización del Subsistema de formación y actualización de docentes**, ed. SEP: México; 1990.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **La profesionalización de la educación normal en México**, ed. Cuadernos/ SEP: México; 1984. 42 pp.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Plan de estudios 1997. Licenciatura en educación primaria**, ed. SEP: México; 1997.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Plan de estudios Licenciatura en educación primaria**, ed. SEP: México, 1984.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Programa para la modernización educativa 1989-1994**, ed. SEP: México; 1989.

*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.