
**“LOS DOCENTES DE LAS ESCUELAS NORMALES Y SU PAPEL AL
ASUMIR LA FORMACIÓN DEL FUTURO DOCENTE DE EDUCACIÓN
BÁSICA”**

Mtra. Teresa Peña Rodríguez
ENUFC
mtra.marthas8321@hotmail.com.

Mtra. Martha Sánchez Tablas.
ENUFC
tpena0407@hotmail.com

1

RESUMEN

Dentro del contexto de las Escuelas Normales que se pensaron como un lugar donde se norma la enseñanza, en la actualidad y de acuerdo a las diferentes perspectivas pedagógicas se reconoce que la educación tiene que ser situacional; por lo anterior es imprescindible conocer, discutir y comprender la responsabilidad institucional que se le ha conferido a este tipo de instituciones educativas así como identificar el papel del docente en el proceso formativo de los estudiantes normalistas a partir de múltiples aristas, tales como; su proceder ante la currícula educativa, su concepción de ser docente, su formación profesional, de cómo se asume como docente de educación superior, como se han enfrentado las políticas educativas y que resultados se han obtenido particularmente los referidos al desempeño docente de los egresados de las normales en las escuelas de educación básica.

Dado que en la última década, las escuelas normales han sido calificadas y descalificadas por el impacto de sus generaciones en el contexto educativo de educación básica ya que los maestros a nivel nacional han sido señalados respecto a su desempeño dentro y fuera del aula, pues se les atribuyen los resultados de las pruebas realizadas como ENLACE y PISA que han puesto al descubierto un deficiente nivel de conocimientos. Así como también hace menos de una década, otros datos estadísticos vertidos por el INEE han contribuido sustantivamente para poner al descubierto la labor de las escuelas normales; ya que como consecuencia de la Alianza por la calidad de la Educación en 2008 se llevó

a cabo el primer Concurso Nacional para el otorgamiento de plazas docentes en el que participaron 80,566 aspirantes a una plaza, no obstante sólo 30% acreditó el examen.

Independientemente del impacto social y mediático de los datos anteriores es imprescindible reconsiderar la función social de las escuelas normales desde su creación en 1820 y los diferentes papeles asignados de acuerdo a las diferentes políticas públicas; dado que se le asignó desde el siglo XX el papel de sacerdote apóstol de la educación a partir de las ideas de la escuela Lancasteriana, de misionero al difundir educación en los lugares más recónditos, planificador económico porque se le responsabilizaba del bien de una comunidad, burócrata al alejarlo de toda tarea extraescolar, investigador al elevar la formación de docentes a nivel superior y en la actualidad como formador de formadores, responsabilizándolo de la tarea educativa de los docentes de educación básica.

Palabras Claves. Formación docente, función social, papel del docente.

RESUMEN

Dentro del contexto de las Escuelas Normales que se pensaron como un lugar donde se norma la enseñanza, en la actualidad y de acuerdo a las diferentes perspectivas pedagógicas se reconoce que la educación tiene que ser situacional; por lo anterior es imprescindible conocer, discutir y comprender la responsabilidad institucional que se le ha conferido a este tipo de instituciones educativas así como identificar el papel del docente en el proceso formativo de los estudiantes normalistas a partir de múltiples aristas, tales como; **su proceder ante la currícula educativa, su concepción de ser docente, su formación profesional, de cómo se asume como docente de educación superior, como se han enfrentado las políticas educativas y que resultados se han obtenido particularmente los referidos al desempeño docente de los egresados de las normales en las escuelas de educación básica.**

Dado que en la última década, las escuelas normales han sido calificadas y descalificadas por el impacto de sus generaciones en el contexto educativo de educación básica ya que los maestros a nivel nacional han sido señalados respecto a su desempeño dentro y fuera del aula, pues se les atribuyen los resultados de las pruebas realizadas como ENLACE y PISA que han puesto al descubierto un deficiente nivel de conocimientos. Así como también hace menos de una década, otros datos estadísticos vertidos por el INEE han

contribuido sustantivamente para poner al descubierto la labor de las escuelas normales; ya que como consecuencia de la Alianza por la calidad de la Educación en 2008 se llevó a cabo el primer Concurso Nacional para el otorgamiento de plazas docentes en el que participaron 80,566 aspirantes a una plaza, no obstante sólo 30% acreditó el examen.

Independientemente del impacto social y mediático de los datos anteriores es imprescindible reconsiderar la función social de las escuelas normales desde su creación en 1820 y los diferentes papeles asignados de acuerdo a las diferentes políticas públicas; dado que se le asignó desde el siglo XX el papel de sacerdote apóstol de la educación a partir de las ideas de la escuela Lancasteriana, de misionero al difundir educación en los lugares más recónditos, planificador económico porque se le responsabilizaba del bien de una comunidad, burócrata al alejarlo de toda tarea extraescolar, investigador al elevar la formación de docentes a nivel superior y en la actualidad como formador de formadores, responsabilizándolo de la tarea educativa de los docentes de educación básica.

Palabras Claves. Formación docente, función social, papel del docente.

INTRODUCCIÓN

Para comprender el papel del docente en la formación del futuro docente, es necesario hacer una retrospectiva respecto a las escuelas normales pues desde que se responsabilizó el Estado Mexicano de la Educación Pública se le han asignado diferentes tareas. En 1822 se implementó por primera vez en las escuelas normales el sistema lancasteriano que buscaba disminuir los índices de analfabetismo entre la sociedad mexicana a través de su método denominado “mutuo” que consistía en que los alumnos más avanzados les enseñaran a sus compañeros; esta formación duraba de cuatro a seis meses (IEESA, 2012). De acuerdo a Joaquín Baranda, fundador de la Escuela Normal Nacional de Maestros en 1885 se le comparaba al docente como un **sacerdote apóstol de la educación**, pues se le confería la encomienda de contribuir desde su aula a la salvación de las comunidades.

Posteriormente, 1885 Carlos A. Carrillo criticó que los alumnos solo reprodujeran los libros de texto y propuso una enseñanza objetiva, en esta época se instituyó la academia para formar profesores bajo un programa que duraba cuatro años. Por su parte, Laubscher estableció la escuela modelo de Orizaba la cual era un centro experimental de técnicas

aplicadas a la enseñanza. Más tarde, junto a Enrique Rébsamen compartió la responsabilidad de la academia normal del mismo lugar. No obstante, como resultado del primer Congreso Educativo en 1890 Joaquín Barranda y Justo Sierra acordaron “no exigir títulos a los maestros para no eliminar a las cuatro quintas partes de los profesores y hacer imposible la obligatoriedad de la educación elemental” (Escalante, 2010:138).

Más tarde en 1906, surgió la Escuela Nacional de altos estudios en donde se formaron a los profesores de alto nivel e investigadores. En 1910 y 1917 tras la revolución Mexicana fue necesario implementar la etapa de reconstrucción es decir, “la iniciativa de llevar la educación al campo como compromiso por la gran participación de campesinos e indígenas en la revolución.” (IESSA, 2012:3). Fue a partir de las ideas de José Vasconcelos de que todos los hombres de todas las clases sociales tenían derecho a la educación, que en 1922 en las zonas más alejadas se designaron maestros ambulantes llamados **misioneros**. Fue así como se fomentó la educación en comunidades rurales llamadas Casas de Pueblo. El papel del docente se concebía como **líder social, constructor de la comunidad y de la reconstrucción agrícola, consejero, orientador**; en este periodo se formó para las gestiones de trabajo, la justicia y equidad para todos. A finales de esta década se formó al profesor en la técnica y la producción rural, surgiendo las escuelas rurales priorizando al aspecto económico, más que al aspecto social e individual. Narciso Bassols concibió al maestro como el **planificador económico** que toma a su cargo una comunidad para transformarla productivamente.

“En 1926 la Escuela Normal para Profesores fundada en 1887 por Rébsamen en Jalapa y que tuvo mayor impacto en el país formando educadores- se transformó en la Escuela Nacional de Maestros con el objetivo de preparar y capacitar a los profesores rurales y urbanos en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Tratando así de atender la rápida contratación de maestros sin preparación en las escuelas rurales; logrando unificar un plan de estudios para escuelas rurales normales” (IEESA, 2012:5). En 1934 surge un modelo educativo implantado en México, el cual tuvo como principio fundamental la laicidad y gratuidad que difícilmente se logró consolidar; “además se presentó el problema de cubrir la demanda en las zonas rurales debido a que hubo una resistencia por parte de los docentes egresados de las normales urbanas para trasladarse a las comunidades rurales a impartir clase” (Hurtado, 2012).

Durante el periodo de 1940-1946 y como consecuencia de la Segunda Guerra mundial se perfila al docente como una persona **de amor y de paz alejado de toda actividad sociopolítica** y se crea también el Instituto Federal de Capacitación de Magisterio, con el propósito de titular a todos los docentes que emprendieron su tarea de capacitar a los campesinos. No obstante, las ideas de Torres Bodet como Secretario de Educación era alfabetizar a más de “55% de la población mayor a los seis años, este proyecto implicaba una cobertura escolar mucho mayor a la que en ese momento se tenía en el país, y como fue imposible una formación de nuevos docentes –bien preparados-, se recurrió a la capacitación de maestros “empíricos” que ejercieron la docencia sin una adecuada preparación” (Escalante 2010:195). Para la década de los 50’s se aleja al profesor de toda actividad extraescolar, posesionándolo como un **burócrata de la federación**.

5

Para (1958-1964) en el sexenio de Adolfo López Mateos, se planteó que una de sus prioridades sería la formación de maestros. Para el logro de este objetivo designó a Torres Bodet a cargo de la Secretaría de Educación Pública con quien puso en marcha el “Plan de Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria en México” o mejor conocido como “Plan de Once Años”. Sin embargo y debido a que el gasto que implicaba dicho programa no podía ser asumido por el gobierno en turno, fue entonces que se decidió extenderlo para el siguiente gobierno. Dentro de este Plan se priorizó formar un gran número de docentes y para ello fueron creadas nuevas escuelas; las Escuelas Prácticas de Agricultura pasaron a formar parte del Subsistema de Enseñanza Normal Rural; y las Escuelas Normales Rurales se asimilaron totalmente al modelo urbano de educación normal (IEESA, 2012).

En los 70’s se establece un proyecto modernizador que privilegió la formación para la docencia ante la idea de que los docentes requerían ser capacitados en los métodos y técnicas didácticas. Por esta razón, se realizaron algunos cambios al Plan de Estudios de 1969, introduciendo una educación dual, es decir; se estudiaban simultáneamente la carrera de profesor en educación primaria o preescolar junto con el bachillerato en ciencias sociales, provocando que se elevara el número de materias a la formación general –bachillerato-, dejando de lado la formación como profesores. (Chacón 2005). No obstante; como resultado de lo anterior y con la intención de vincular el dominio del

conocimiento a su metodología se adhirieron a las materias la frase “y su didáctica”, decisión que más tarde nuevamente se modificó y que ha contribuido a diversificar las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, como consecuencia está impactando en el desempeño de los profesores de educación básica.

En 1975 se crea la Universidad Pedagógica Nacional con la intención de elevar la calidad del magisterio enfatizando la SEP que no se pretendía sustituir a las escuelas normales sino complementar y fortalecer la formación de los maestros en todos sus niveles. Más tarde en la década de los 80’s se justifican los primeros intentos de profesionalización ya que a finales del periodo de Echeverría se logra la formación de la Licenciaturas de preescolar y primaria dirigida únicamente a los docentes de formación, esto como consecuencia de un limitado financiamiento; dándose el auge de instituciones formadores de docentes, elevándolas al nivel de licenciatura. La identidad profesional del maestro se orientó a constituirse en el vínculo **docente investigador** y se centró en formar “un profesionista que como sujeto y objeto de transformación, sea capaz de promover y orientar el proceso educativo, así como plantear alternativas de solución a problemas que enfrenta el desarrollo del sistema educativo” (DGESPE, 1985:6). No obstante, nuevamente se observa como por un lado se plantean las aspiraciones institucionales omitiendo y negando la situación profesional de quién lo tiene que cumplir.

Más tarde, “la reforma de la educación normal de 1984 estableció que las instituciones formadoras de docentes se consideraran como instituciones de educación superior (IES) suscribiéndose a un modelo organizacional que implicaba el desarrollo de tres funciones sustantivas: docencia, investigación y difusión, para la cual la planta académica requería de un perfil acorde de ellas”. (SEP, 2015: 72). Lo anterior marcó un cambio radical en el normalismo en México, dado que la preparación de los futuros docentes, implicaba no solo un cambio en su modelo curricular, sino que además estableció la obligatoriedad del nivel bachillerato para el ingreso a todas las modalidades de estudio ofrecidas por las escuelas normales y elevar así sus estudios al grado de Licenciatura.

Se pretendió que el egresado tuviera la capacidad para cuestionar y analizar su propia práctica a fin de comprenderla, reconceptualizarla y transformarla. Esta visión se prolongó hasta finales de los 90s. “Provocando que por un lado se pretendiera mantener los métodos tradicionales en la enseñanza y, por el otro tratando de hacer lo más rápido

posible el establecimiento de nuevas teorías y conceptos, induciendo a una fractura de identidad entre los docentes y normalistas, al reconfigurarse su quehacer profesional de manera imprecisa” (Savín, 2003).

Fue hasta 1996 como parte del Programa de Desarrollo educativo 1995-2000, se establecieron cinco líneas de acción: 1- Transformación de los planes y programas de estudio; 2.- formación y actualización del personal docente; 3.- Mejoramiento de la gestión institucional 4.- Regulación del trabajo académico de los maestros de las escuelas normales y 5.- Mejoramiento físico y del equipamiento de las escuelas normales. En este el sexenio se inició con la renovación curricular a través del Plan y Programa de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria 1997 y Preescolar 1999; con el propósito de que los futuros docentes acotaran la distancia entre la teoría y la práctica y planteó un perfil de egreso basado en competencias profesionales que se constituyen en el dominio y comprensión de los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil, los propósitos de la educación, las características del trabajo del aula y la dinámica cotidiana de la tarea educativa. Es decir, aspiró a formar un docente capaz de comprender que su tarea no se centraba solo en el aula sino en la atención de todo aquello que incide en el aprendizaje de los estudiantes.

Ante los requerimientos enunciados., el “docente deseado” o el “docente eficaz” es caracterizado como un *sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador* que (Barth, 1990;Delors y otros, 1996; Hargreaves, 1994; Gimeno, 1992; Jung, 1994; OCDE, 1991;Schon, 1992; UNESCO, 1990, 1998)en: (Torres,1999:2) de igual manera se planteaba: “Lograr ese docente ideal que desafía los propios límites de lo humano ¿A qué modelo educativo y de sociedad responde?”.

En el siglo XXI el actual perfil de egreso de los Planes y Programas de estudio 2012 de la Licenciatura en educación preescolar y primaria, la formación como docente no solo responde a las necesidades de conocimientos sino también a la internalización de actitudes, valores, competencias didácticas, habilidades que se verán reflejadas en las competencias genéricas y profesionales para desempeñarse en la docencia. Sin embargo, en el proyecto de Reforma Curricular para educación Normal (preescolar y primaria) en su propuesta de perfil de egreso plantea a un docente comprometido con su país y con

postura ética hacia su trabajo; con dominio sobre las asignaturas que imparte dominando los enfoques metodológicos y didácticos específicos, interesado en la problemática educativa en general y en específico del nivel que atiende para contribuir en el desarrollo de personas con posibilidades de ser buenos ciudadanos y profesionales con capacidades técnicas y pedagógicas óptimas (SEP, 2011).

Así como es importante anotar que “una característica histórica de los planes de estudio de las escuelas normales es su rezago respecto de los de educación básica, lo que da lugar a un desfase estructural. Esta situación ha sido una constante en la formación de los futuros docentes”. (INEE, 2015:69). Dado que se presenta una situación anacrónica entre los planes y programas educativos y los requerimientos del campo laboral.

Después de esta retrospectiva respecto del papel del docente formador de docentes y de las políticas educativas encomendadas a las escuelas normales, y con la aspiración del INEE de contribuir a formar docentes bajo esta perspectiva “convencidos de que los maestros constituyen uno de los factores más importantes en el cumplimiento del derecho a aprender de todos, establece directrices centrando su atención en la formación inicial de los docentes de educación básica” (2015:15); se enfatiza que en la actualidad se le asigna la responsabilidad de **formar a los futuros docentes** y que desde este trabajo se concibe “dentro del concepto de aprendizaje permanente; es decir, entendiendo que los saberes y competencias docentes son resultado no sólo de su formación profesional sino de aprendizajes realizados a lo largo y ancho de la vida, dentro y fuera de la escuela, y en el ejercicio mismo de la docencia” (Torres, 1998:6). Ante esta aspiración, surgen las siguientes preguntas: ¿Cómo los docentes han enfrentado esta realidad educativa?, ¿Qué congruencia ha habido entre las políticas educativas asignadas a las escuelas normales y las competencias profesionales de los formadores de docentes?, ¿Con qué perfil profesional y académico se seguirá cumpliendo con los requerimientos educativos? y como consecuencia **¿Cómo los docentes de las escuelas normales asumen su papel en la formación del futuro docente de educación básica?**

DESARROLLO

Para buscar respuestas a las preguntas anteriores, es imprescindible comprender como se tipifican las escuelas normales en México por "proceder de la normalización a que debía

sujetarse la educación burguesa después de la revolución hacia los siglos XVII y XVIII donde se buscaba pasar de la educación escolástica, tradicionalista monacal y religiosa a una escuela laica que no se sujetara a los preceptos de la iglesia" (Domínguez,2010:7); a partir de esta liberación ha tenido un lugar histórico ya que ha contribuido al desarrollo de diversas generaciones de maestros que han llegado a lugares recónditos para atender no solo a los niños sino a las familias de estos y a la comunidad. Surgieron por la necesidad que había en el país de formar maestros de educación básica; actualmente se cuenta con 449 escuelas a nivel nacional (INEE, 2012.) algunas siguen siendo Beneméritas y otras ofertan diversas especialidades, mismas que contribuyen en la formación de los docentes, en la actualidad los docentes normalistas se diversifican por su formación académica y perfil profesional caracterizada por licenciado en derecho, inglés, en contaduría, periodismo, en comunicación humana, en psicología, en ciencias pedagógicas, ingeniero en computación, docentes provenientes de escuelas normales con formación básica; dado que a pesar de contar con un Reglamento que regula, el ingreso y la promoción “no se tienen definidos para los aspirantes perfiles ni parámetros en materia de competencia y aptitudes docentes, investigación y otros que demandaría la formación docente”(INEE,2015:71).

Así como también, la brecha generacional de docentes que dista desde 1 hasta 45 años de servicio en el magisterio, las diferente perspectiva del ser o hacer docente, el considerar el currículo como un documento, burocrático administrativo “donde aparece como elemento indispensable para estructurar el funcionamiento de la escuela, lo que paulatinamente va dando lugar a una visión administrativa de los mismos y deja de lado el proceso académico que subyace en ellos” (Díaz, 2009). Se visualiza como obligación el desarrollar un currículum sin ninguna capacidad para generar otra expectativa de trabajo que visualice a la formación como un proceso y a los estudiantes como un individuo que se ha ido formando a partir de todas las experiencias sociales, familiares y escolares.

También se asume el rol de docentes técnicos reproductores de programas que privilegian el abordaje de unidades, el número de sesiones dadas, la cuantificación de lecturas pero no lo que se genera a partir del análisis y reflexión de los textos. Considerando la formación como una función social de transmisión del saber, como “suele decirse de

saber- hacer o del saber- ser, que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico o más generalmente, de la cultura dominante” (Ferry, 1990:50) desde ese planteamiento se va visualizando a la escuela como un instrumento de poder del Estado.

Desde otra arista se considera la formación de los estudiantes como un proceso en donde incide la maduración interna y de posibilidades de aprendizaje, de reencuentros y de experiencias (Ferry, 1990). Todo lo anterior propicia que cada una se atrinchere en sus saberes y sin saberes convirtiéndose en un diálogo sin sentido, incoherente e incomprensivo por algunos; como consecuencia cada docente trabaja en lo individual parcializando el conocimiento incidiendo de manera diferenciada en el proceso formativo de los estudiantes futuros docentes.

La heterogeneidad de la formación profesional de los docentes de las escuelas normales tendría que ser una fortaleza para contribuir a la construcción de competencias genéricas y profesionales; concibiendo que la competencia “equivale a ser capaz de hacer elecciones, de negociar, de tomar iniciativas, de asumir responsabilidades; en pocas palabras, ser capaz de ir más allá de lo prescrito y hasta de lo prescriptible, es resolver situaciones complejas” (Denyer y Furnémont 2007:25). Es decir, la incidencia de los docentes de las escuelas normales así como las políticas educativas de cada plan y programa de estudio, tendrían que ser acorde a las necesidades del campo laboral para actuar con pertinencia, eficacia y con calidez y contribuir en la formación del docente de educación básica propiciando la construcción de actitudes, habilidades intelectuales, competencias didácticas, conocimientos y valores para enfrentar los desafíos que la práctica docente representa.

Lo anterior se generaría a partir de concebir que “La educación es la fuerza del futuro porque ella constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio. Uno de los desafíos más difíciles será el de modificar nuestro pensamiento de manera que enfrente la complejidad creciente, la rapidez de los cambios y lo imprevisible que caracteriza nuestro. Mundo” (Mayor, 1999:1). Desde este trabajo se considera que la **formación** es la estructuración de experiencias en lo individual y en lo colectivo, que parten de una motivación y lo conlleva a reflexionar sobre de ella. Por ello “La formación docente implica un proceso educativo que se orienta y contribuye a la formación de un sujeto que se ocupa o se ocupará de la docencia” (Yuren, 2005:30).

Actualmente se observa que todo cambia; las formas y los fines de la comunicación, las expectativas de vida, las necesidades para la sobrevivencia y de relación con los otros; así como drásticamente la razón de ser de los docentes... los alumnos. No obstante, la escuela se sigue manteniendo al margen de todos y cada uno de los cambios sociales, tecnológicos, económicos y políticos que repercuten considerablemente en la educación. Dado que las prácticas de algunos docentes se siguen manteniendo estáticas “En este caso el docente se limita a cumplir el programa desde la perspectiva del menor esfuerzo posible, con notas, textos y apuntes que le funcionaron en una época; en síntesis, efectúa un cumplimiento burocrático de su trabajo” (Díaz, 2009: 48).

El docente sigue en el dilema de formar o solo informar para responder a las exigencias institucionales de obtener mejores resultados en los diversos mecanismos de evaluación (Muñoz; 2011). Por lo anterior, se menciona que “los principales retos del docente es dejar de ser un operador técnico y pasivo que conserva una serie de prácticas escolares en un sistema escolar centralizado, vertical jerárquico y rígido en el que todo está reglamentado y normado y que conduce a concebir de manera tradicional a la enseñanza como una actividad prescrita, definida, regulada, instrumentada y evaluada desde el exterior.” (Torres, 1998:14-15)

Ante esa realidad, la aspiración del siglo XXI es “formar al nuevo docente para atender lo más valioso del magisterio, por esa razón en el Informe de Delors, 1996 plantea este nuevo reto de favorecer en los estudiantes y en los maestros la adquisición de habilidades, competencias y destrezas que les permita aprender a aprender, a ser a hacer y a convivir” (157). Para lograr lo anterior es imprescindible comprender la tarea asignada a las escuelas normales de formar al futuro formador por esta razón se juzga necesario considerar los planteamientos de Yurén (2005) “La puesta a distancia en la formación es un tipo de quehacer educativo que, en el marco de un sistema de formación, contribuye a la formación del sujeto. Se trata de la actividad que se resume en el verbo *formar*, favorecedora de las experiencias que propician que el sujeto logre conformar un *habitus* ocupacional de carácter crítico, una ética profesional (o del oficio) de carácter posconvencional y un sentido de la profesión (o de la ocupación) ligado al sentido existencial”

Por lo tanto, recae en las escuelas normales formar al futuro formador; no obstante esta tarea educativa se ha visto desde diferentes perspectivas “como una función social de transmisión del saber,.... que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico; es decir, de la cultura dominante, como un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de un maduración interna y de posibilidades de aprendizaje de reencuentros y de experiencias o la formación como una institución o un mercado donde la formación se compra y se vende” (Ferry, 1990).

Díaz Barriga (2009,) establece también dos posiciones, por una parte “el docente como “ejecutor”, el “operario” del sistema educativo” o a partir de que “la tarea docente es una actividad intelectual y por tanto los programas deben ser espacios para a recreación intelectual y no “grilletes” del trabajo educativo” (58,59).Es ineludible también, tener claridad entre dos miradas, en la enseñanza o en el aprendizaje.

La primera mirada responde a las exigencias institucionales ya que el docente responde a un modelo conductista en donde se prioriza la transmisión de conocimientos, las respuestas mecánicas, centra la memorización como clave del aprender; estimula la participación ritual, plantea preguntas cerradas, limita la interacción, el intercambio la creación, genera el trabajo individual y el aislamiento, prioriza la culminación de contenidos "Hace de los contenidos conceptuales el eje de su tarea, aislando el saber del hacer y el ser (lo procedimental y actitudinal quedan fuera)" (Bromberg y Kirsanou, 2007:27).

Esto conduce a un aprendizaje memorístico, mecánico, irreflexivo, descontextualizado, ritualizado e impuesto y que Howard Gardner la denomina "educación mimética el maestro demuestra la cualidad de realización o comportamiento deseado y el alumno o estudiante la duplica tan fielmente como lo es posible. Se fomenta el dominio preciso de la información o la duplicación servil de los modelos, y cualquier desviación respecto al modelo es inmediatamente puesta en duda y rechazada." (Gardner, 1993:127).

De acuerdo al Planteamiento de Morín 1999 esta mirada prioriza una cabeza repleta con información que ha ido acumulando sin un proceso de organización, selección e integración de los sentidos con escasas posibilidades de aplicarlos para resolver problemas, pues tiene una visión parcial de la realidad situación que no solo sucede en

los primeros años de escolaridad sino en la formación superior. Por esta razón, el propone que la reforma de la enseñanza debe conducir a la reforma del pensamiento y la reforma del pensamiento debe conducir a la reforma de la enseñanza. En: (IPCEM, 2016).

Mientras tanto, el modelo centrado en el aprendizaje se perfila desde una perspectiva constructivista que pondera los procesos cognitivos priorizando la comprensión, plantea preguntas generando la búsqueda y el discernimiento, motiva el intercambio, la comunicación y participación activa, creativa y respetuosa. Respeto el ritmo de aprendizaje de sus alumnos, potencia la apropiación del conocimiento y de valores como la responsabilidad, compromiso, respeto al otro. David Perkins 1992, propone tres metas de la escuela inteligente una: la retención del conocimiento que de la posibilidad de recordar los saberes cuando sean necesarios, dos la comprensión del conocimiento y tercero uso activo de la información; es decir contextualizar los saberes según la realidad y necesidad, lo que transforma en autores del aprendizaje.

Quedarse en estas dos miradas por un lado la enseñanza y por el otro el aprendizaje conduciría a fragmentar el proceso educativo y se "negaría el entramado básico, esencial, donde interactúan ambos autores de la tarea el que enseña y el que aprende, construyendo juntos e intersubjetivamente el aprendizaje" (Bromberg, 2007:37). Que requiere un modelo de docente: Formado para formar, actualizado permanentemente, reflexivo de su hacer cotidiano, abierto y comprometido al cambio, respetuoso de la creatividad y la libertad, que comparte su saber siendo el guía, curioso, creativo, consciente de la realidad, que acepta y valora la diversidad, que da testimonio de los valores que la humanidad ha creado.

CONCLUSIONES

Las características anteriores conllevarían a la mejora educativa; Rosa María Torres (1998) menciona que no es posible mejorar prioritaria y sustancialmente la calidad profesional de quienes enseñan pues:

La construcción del nuevo modelo educativo acorde con los tiempos y con los requerimientos del siglo XXI requiere medidas integrales, radicales y urgentes destinadas a revertir, en todos los órdenes, el perfil y la situación actuales de la

profesión docente. De otro modo, las ambiciosas metas planteadas para fin de siglo y más allá no pasarán de la tinta y el papel (1996).

Es decir, mejorar el sistema educativo requiere de proporcionar a los maestros las condiciones y oportunidades para aprender constantemente y con calidad, es decir asegurando y garantizando una formación inicial y permanente teniendo claro que la calidad profesional va de la mano con calidad de vida y la primera reflejará los tatuajes que han dejado las experiencias, los conocimientos, actitudes, valores y destrezas de toda una historia de vida que se evidencia en su actuar cotidiano.

Considerando que el concepto de formación surge en el contexto educativo Europeo: “recordemos brevemente las principales fechas relacionadas con la formación de los enseñantes después de la liberación, Plan Langeuin-Wallon (1947) que proponía un tronco común de formación universitaria para los maestros y profesores” (Ferry, 1990:25). Por lo anterior y considerando que a partir del modelo educativo mexicano los Planes y Programas de estudio de la Licenciatura en Educación del 84 y 99; se plantea que “Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado deseado y perseguido, realizando a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura”.

Es decir, el proceso de formación está dado desde adentro e influyen las experiencias de los sujetos las múltiples dimensiones de lo vivido con sus componentes individuales y colectivos psicológicos y sociopolíticos de práctica.

Así como también Ferry señala que “la formación de los enseñantes es el problema clave dentro del sistema educativo, que la manera en que se forman los enseñantes (de acuerdo con ciertos objetivos, cierto medios, para ciertas prácticas, en qué sentido) ilustra y determina la orientación de la escuela; no solo en la transmisión sino también en el sistema de disposiciones estructurales característico de una cultura que Bourdieu denomina hábitos concretos de una ideología.” (1990:11)

Es decir, Yurén plantea que la formación implica “procesos de subjetivación que conllevan transformaciones en el sistema disposicional del sujeto y en la estructuración

de sus formas de identificación” (2005:28). El individuo no solo se forma como docente sino en todos los ámbitos en donde se desenvuelve como persona y como parte de una sociedad.

Así como también se consideraran los planteamientos de Lhotellier la formación “es la capacidad de transformar en experiencias significativa los acontecimientos cotidianos generalmente sufridos en el horizonte de un proyecto y colectivo, no es algo que se posee, sino una aptitud, o una función que se cultiva y puede eventualmente desarrollarse” (en Honore, 1980:20). Considerando lo anterior, la formación es una actividad de: interexperiencia, interreflexión, intención, relación interiorización, autoformación, confirmación coorganización, cambio, extereorización, reflexión, metareflexión, innovación, diferenciación, motivación.”(Eusse y Rios, 1995:315).

Por otra parte (Honore, 1980:). “La Formación puede ser concebido como una actividad por la cual se busca, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado puede ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma que se cultiva y se puede eventualmente desarrollarse” Así como también Eusse y Rios realizan un trabajo denominado Bases Conceptuales para la formación Docentes con el propósito de “detectar cuál ha sido el efecto que ha tenido la política general de formación de profesores en estas instituciones, y si estas han desarrollado una política particular hacia ellos.”(311)

Por lo tanto, la participación dentro del contexto de las escuelas normales y en interrelación con los docentes que forman a los futuros docentes permite leer el escenario actitudinal, relacional, comunicativo, emocional, material de los actores principales que son los docentes y alumnos. Es una tarea sustancial, explicar los porqués de lo que acontece hacia el interior de las aulas de la Escuelas Normales respecto al trabajo que realizan los docentes de manera cotidiana con base en un currículum prescrito y el currículum real y cómo esta contribuye en los futuros docentes.

Conocer los rasgos característicos como la formación y el perfil académico de los profesores que conforman la planta docente de las Escuelas Normales posibilita comprender que son varios los factores que la diversifican y esto en lugar de enriquecer

se convierte en un diálogo sin sentido, incoherente e incomprensivo por algunos, pues la formación académica, el incumplimiento de los reglamentos que regulan las condiciones de trabajo específicamente el de capacitar a los docentes, los años de servicios, el género, las expectativas profesionales como personales, el compromiso con la institución, las condiciones laborales para el ingreso, permanencia y promoción en las diferentes categorías, las políticas sindicales, la visión académica de las autoridades institucionales; influyen en la concepción de formación docente.

El que la institución contrate al personal sin establecer el perfil definido dentro de la docencia así como no considerar la experiencia de ser profesor en educación básica, se está reflejado en el desenvolvimiento dentro de los grupos; pues los alumnos refieren la dificultad de algunos coordinadores para enfrentar el quehacer docente; pues es asistemático en tanto carece del diseño y planificación que evidencie la precisión del propósito educativo, contenidos temáticos, los tiempos y los recursos, los criterios de evaluación, estrategias y actividades didácticas. De la misma manera su intervención ante el grupo adolece de organización y de elementos para enriquecer el tema, para esclarecer las dudas que surgen con relación a lo visto y además no es común el dinamismo en el abordaje de los diversos contenidos de aprendizaje. Se refleja que no cuentan con una formación como docentes de educación básica en donde se prioriza la comprensión de la didáctica como el medio que le posibilita propiciar aprendizaje, pues de cada diez solo tres cuentan con formación normalista y se ha desempeñado como profesor en el nivel preescolar o primaria por lo menos cinco años.

No es un imperativo los años de servicio sino la formación profesional y académica y la ética profesional para dar cumplimiento al perfil de egreso el cual requiere de la construcción de competencias genéricas y profesionales. El empirismo predominante en las prácticas cotidianas de algunos docentes así como la consideración de lo que implica formar docentes, genera que los contenidos de aprendizaje se vean omitidos, limitados y tratados sin profundidad. Hablar de las implicaciones de formar docentes entre los docentes normalistas, significa transgredir la experiencia que sustenta su desempeño.

El tratamiento que hacen algunos docentes de los temas de estudio, se aborda a nivel de la repetición de lo que dice tácitamente el autor sin llegar al análisis, la reflexión interpretación y contextualización; por lo cual poco se contribuye al desarrollo de

habilidades intelectuales que conlleven al estudiante a una formación pertinente. La resistencia de los docentes para conceptualizar la evaluación formativa como un mecanismo que contribuye a la mejora institucional, trae como resultado la simulación de un trabajo que no tiene problemas pero que en la realidad no permite la mejora académica. La participación de forma individualizada y parcelada anula el imperativo de los planes de estudio que priorizan la dinámica y la perspectiva del trabajo colegiado que repercute en el enfoque globalizador. Lo anterior pone en evidencia las actitudes de los docentes caracterizadas por el hermetismo, resistencia, desconfianza y temor de lo que el otro opine de su trabajo así como el enojo y poca disposición para compartir sus saberes.

17

FUENTES DE CONSULTA.

Álvarez, G. (2003). *Cómo Hacer investigación cualitativa*. Mexicano Editorial Piado Mexicano.

Bertely, M, (1998) *La etnografía en la formación de enseñantes* fecha de aceptación definitiva

Bromberg, Kirsanou, Longueira.(2007) *Formación profesional docente Nuevos Enfoques*. Bonum Argentina.

Chacón Ángel, Policarpo.(2005.) “*La formación pedagógica de los profesores de educación básica en México*” en *Observatorio ciudadano de la Educación*. 18 p. Consultado en línea en: <http://www.observatorio.org/colaboraciones/2005/FORMACION%20PEDAGOGICA%20-%20Policarpo%20Chacon%20-%20204%20ago%202005.pdf>

Dankhe, G. (1989). “*Investigación y Comunicación*,” en C. Fernández-Collado y G. L. Dankhe (comps.), *La Comunicación Humana: Ciencia Social*, Ed. McGraw--.

Diario Oficial de la Federación.(2011) Órgano de Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos. *Acuerdo 650 por el que se establece el Plan de estudio para la formación de maestros de Educación Preescolar*. pag.11.

Díaz, A. (2009). *El docente y los programas escolares Lo institucional y lo didáctico* Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de investigaciones sobre la universidad y la Educación Bonilla Artigas Editores. México 2009.

Domínguez, A. (2010). *Normalismo y pluralidad un dilema* en Revista de educación moderna para una sociedad democrática núm. 183 Agosto. México.

Escalante Gonzalbo, Pablo. (2010) et. al. *Historia mínima de la educación en México*. COLMEX. México. D.F. 261 p.

Espinosa Ma. (2008) ISSN Instituto de Investigación en Educación, Universidad Veracruzana. *El trabajo colegiado en las escuelas normales y la evaluación de sus planes de estudio* en: Revista de investigación educativa jul-dic.

Elliott. (2005) *El cambio educativo desde la investigación acción*. Cuarta Edición Madrid Morata.

Escudero, E. (2003) *Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual*. Un Siglo, el XX, de Intenso desarrollo de la evaluación en educación. RELIEVE: v9, n.1, p.11-43.

Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación: lo enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós Educador. Barcelona.

García. (2005) *La problematización: etapa determinante para una investigación*. Segunda edición. Cuaderno (ISCEEM). Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

Gardner, H. (2009) *Estructuras de la mente*.
http://educreate.iacat.com/Maestros/Howard_Gardner_-_Estructuras_de_la_mente.pdf

Hurtado Tomás, Patricia. *Una mirada, una escuela, una profesión: Historia de las escuelas Normales 1921-1984*. México. Consultado en línea en:
http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_27.htm

INEE, (2015). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. México D.F.

IEESA, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América. 2012. *¿De dónde vienen y a dónde van los Maestros Mexicanos?. La formación docente en México 1822-2012.*

Perrenoud, P. (2011) *Desarrollar la Práctica reflexiva en el oficio de enseñar* Problematicación y razón pedagógica. Grao Barcelona.

Morín, E. (2016) IPCEM Instituto del pensamiento complejo en: Reforma del Pensamiento. <http://ipcem.net/edgar-morin-y-la-reforma-del-pensamiento/>

Muñoz, I. (2011) *El contexto de los resultados PISA 2009*. En Revista Educación 2001 núm.188.enero 2011

SEP 1997.Plan de estudios 1997. “*Licenciatura en Educación Primaria*” SEP- DGESPE. México. 1997. 94 p.

SEP, 2011.Plan de estudio 2011.”*Licenciatura en Educación Primaria*” SEP-DGESPE. México.

Savín Castro, Marco A.2003 “*Plan de estudios 1984, la reforma como fractura identitaria.*” Cuadernos de discusión. N° 13. México. D.F. SEP. 49 p.

Torres, R. (1998) *Qué y cómo aprender* Biblioteca del Normalista. México D.F

Torres, R.(1999).*Nuevo rol docente ¿Qué modelo de formación, para que modelo educativo?* Consultado en: http://www.ses.unammx/curso2011/pdf/m5lecturas/m5_52_Torres.pdf.

Yurén, M. (2005). *Ética, valores sociales y educación*. México: UPN.