

La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (*México*), vol. XXX, núm. 1, pp. 117-142

Lilia M. Figueroa Millán

Instituto Superior de Ciencias
de la Educación del Estado de México

INTRODUCCIÓN

Las ideas que se exponen en este trabajo son resultado de la investigación realizada en torno a la formación de docentes, en el ámbito de la educación normal. En una primera etapa, realizada entre 1991 y 1994, se indagó cómo se configura una identidad profesional; se revisó la formación con una visión interdisciplinaria, para describirla desde sus inicios, pasando por los diversos momentos y, al parecer, desde ésta se prefiguran y definen las formas de concebir las prácticas docentes.

El punto de partida fue el currículo. En el proceso se documentó cómo son las prácticas académicas, y cuáles los deseos y expectativas de los estudiantes en torno a la profesión. A su vez, se recuperaron datos sobre cultura magisterial y se desarrollaron diversas conceptualizaciones alrededor de los mecanismos que propician una identificación con la institución y con los saberes de la formación específica (Figueroa, 1995).¹

¹ En esta investigación se tomó como referente empírico a los grupos de primero y cuarto años de licenciatura de dos escuelas normales, además de los profesores de las asignaturas llevadas en los ciclos escolares, y los orientadores con quienes interactuó de manera directa el alumnado.

Con estos resultados se hizo un ejercicio epistemológico (Figueroa, 1999: 29), bajo la guía de los principios de realidad y conocimiento, para revisar su construcción teórica-metodológica. De 1996 a 1998 se investigó sobre las condiciones profesionales de los académicos que laboran en las escuelas normales y sobre algunas políticas para este nivel (Figueroa *et al.*, 1996-1998). En conjunto, estas tareas permitieron elaborar una serie de reflexiones en torno a la formación de docentes en el Estado de México, que se presentan en los siguientes apartados.

I. LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

Hablar de la formación implica incursionar en un campo polémico y en términos teóricos, aún en construcción. Se alude a la formación escolarizada para representarla como lo más acabado; sin embargo, la formación es un proceso que rebasa este ámbito. Implica una construcción permanente del sujeto sobre sí mismo (Ferry, 1990); es la posibilidad de incorporar los productos que la cultura pueda ofrecerle. Formarse es una dinámica de desarrollo personal que consiste en tener aprendizajes, hacer descubrimientos, encontrar gente, desarrollar capacidades de razonamiento y es también descubrir las propias capacidades y recursos (Ferry, 1997: 96). La formación, en suma, es todo un proyecto de vida.

Cuando se conceptualiza sobre formación, las preguntas obligadas son: ¿quiénes dan cuenta de la realidad con mayor precisión?, ¿aquellos actores que analizan desde los referentes apropiados, es decir, desde las teorías?, o ¿los propios actores, quienes desde su propio decir no tienen más referente que la práctica misma, pero no una reflexión sobre ella? Estos últimos tendrían las posibilidades de hacerlo, si junto a la práctica se reflexionase sobre la misma, es decir, con alternancia de teoría y práctica. Un factor que influye parece estar en las ideas de realidad y conocimiento de quien construye.

Por parte de los enfoques, las disciplinas con sus respectivos representantes del paradigma de la fenomenología,² permiten distinguir que la construcción del conocimiento no es individual, sino que, al tomar tales o cuales

² Desde Husserl, Schutz, Webber, Heller y otros se ha tratado de investigar las diversas acciones sociales, como fenómenos para ser comprendidos en sus relaciones objetivas y subjetivas. Una de las premisas fundamentales que guía a los seguidores de este paradigma es la de suspender el juicio sobre algo, mientras se indaga más. Otro de los componentes básicos es que se pone mayor cuidado a los significados que para los actores puedan tener las acciones.

aportes de la teoría, obliga a establecer diálogos con sus representantes, pero también con los contemporáneos, como los compañeros de cubículo, o participantes de encuentros académicos. Desprendido de esos encuentros, se fue perfilando, construyendo y afinando un enfoque para responder qué es esto de la formación docente. Tal enfoque fue el de la vida cotidiana.

El estudio de la vida cotidiana se ha desarrollado con los aportes de diversos autores y en diferentes contextos geográficos. Desde el humanismo marxista representado en Heller (1998); la fenomenología social con Schutz (1962); la sociología del conocimiento con Berger y Luckmann (1968); el interaccionismo simbólico de Goffman, hasta la postura marxista, webberiana de Bourdieu (Piña, 1998: 2).

El enfoque de la vida cotidiana construido por Heller, y seguido e incrementado por otros, ha permitido involucrar a diversos investigadores en espacios y tiempos diferentes, así como analizar dinámicas y procesos de la vida escolar, encontrando una riqueza de datos que ayudan a explicar cómo son las escuelas y su sentido dentro de contextos sociales más amplios.

La vida cotidiana “es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social” (Heller, 1998: 19). Es un cruzamiento de situaciones sociales e historias particulares. La investigación de la vida cotidiana escolar es necesaria, porque mediante su conocimiento pueden comprenderse las acciones de los seres humanos de manera puntual.

La metodología que permite recrear la vida cotidiana de estudiantes o profesores, se va definiendo de acuerdo con el paradigma seguido. La vida cotidiana puede ser captada por la permanencia en espacios escolares, a través de actos intencionados o por la eventualidad de acontecimientos proyectados extramuros. Puede hacerse una aproximación a ella a partir de los datos estadísticos, como expresión de la generalidad cuantitativa o de la individualidad, es decir, desde una mirada cualitativa.

Para las etapas de esta investigación se realizaron estancias de hasta seis meses de duración en los espacios de las escuelas formadoras de docentes, donde se observaron diversas dinámicas y se realizaron entrevistas individuales y colectivas. Con los aportes teóricos de la psicología y la filosofía se armaron las referencias para explicar lo relacionado con la subjetividad, y de la antropología y la sociología del conocimiento para conocer las diversas realidades sociales y escolares y así adentrarse al mundo de la formación de docentes, en el contexto de dichas escuelas.

La formación de profesores de educación básica es identificada históricamente como tarea del Estado, y como uno de los campos más atendidos por la política educativa. Las adecuaciones realizadas en las escuelas nor-

males responden a las transformaciones del nivel de educación básica; a su vez, estas adecuaciones se realizan por los cambios suscitados en la sociedad misma.

La formación que se ofrece en las escuelas normales se ha caracterizado por tender a homogenizar prácticas y discursos. Tales discursos y prácticas se apegan a modelos metodológicos únicos que la modernidad ha implantado. Buscar la receta de cómo ser maestro parece ser la tónica del enfoque positivista.

En la formación de maestros confluyen dos enfoques para orientar las concepciones, acciones y modelos pedagógicos a seguir: el positivista y el humanista. Al parecer, ha ganado más terreno el primero y, por ello, la persistencia de ciertos estereotipos en los modelos de formación.

Estos modelos no han sido construidos al margen de los actores principales; se han impuesto bajo tensiones, consensos y rupturas. El cómo pensar la formación y sus estrategias ha sido prioridad para diversos actores y en diferentes contextos. Resultado de ello son los modelos construidos, mismos que se caracterizan por un mayor énfasis en los aspectos técnicos que en los teóricos.

Además de ese énfasis en los espacios de las escuelas normales se puede observar también la importancia otorgada a la planeación, mayor que a cualquier otro acontecimiento académico en la vida cotidiana de éstas.

La tensión que se genera entre el deber ser y el ser es una de las cuestiones más difíciles de resolver; sin embargo, en el discurso se plasman perfiles demasiado idealizados, a sabiendas que ser maestro no es cuestión de definiciones operativas, y esto lo saben muy bien los profesores de los diversos niveles.

Algunos profesores que aspiran a reivindicar la razón humana, opuesta a la instrumental, se enfrentan con el dominio de criterios que apuntan a fortalecer esta última. Estos profesores han irrumpido en otras experiencias y oportunidades formativas, advirtiendo con ello lo que le falta a su formación profesional.

La formación normalista afronta retos y exigencias: ante una cultura magisterial acuñada y alimentada desde un imaginario institucional —entendiéndolo como depositario de algo producido en otro lugar— se le demanda estar a la altura de los cambios científicos, tecnológicos y sociales.

Con esto último se advierte que el panorama sobre el normalismo no es muy halagador, incluso algunos consideran que está en crisis (Galván, 1999: 95). Las escuelas normales enfrentan el reto de justificar su existencia ante el descenso de la matrícula, o el cuestionamiento que se les hace sobre cuál es la disciplina motivo de su especialidad profesional.

La formación de docentes se ha distinguido por variaciones en el discurso, en la racionalidad imperante, financiamiento y en su organización técnica. La formación se puede conocer desde análisis discursivos hasta diversos ámbitos de la vida cotidiana escolar. Los trabajos realizados en este campo temático suelen sustentarse en perspectivas disciplinarias específicas, enfocadas desde diversas escalas de la realidad social.

Desde una escala pedagógica, pueden encontrarse trabajos enfocados en perspectivas como la técnico-instrumental, con orientación más académica o incluso crítica (Pineda, 1998: 33). En cada una de ellas se trata de analizar la formación poniendo el énfasis en alguna parte, sea en el currículo, los objetivos de la formación, los docentes, las relaciones institucionales o, en menor caso, los significados particulares de los sujetos que ejecutan y reciben la acción.

La institución es el escenario donde confluyen propósitos, proyectos y expectativas de los sujetos que le dan existencia. Se construyen representaciones sociales en todos y cada uno de los participantes, derivadas de las prácticas que realizan. Así, la idea de realidad y de conocimiento apropiada por cada uno de los actores que intervienen en el proceso propiciará determinadas prácticas educativas.

La idea de realidad es un eje de análisis en cualquier investigación. La realidad puede ser representada como algo cuestionable, que parece ser un valor entendido por todos o de la que se puede dar cuenta por la experiencia sensible. De la idea de realidad que se construya dependerá el sentido de la formación. Si es una idea de valor entendido, los acuerdos pueden llegar más pronto. Si la realidad es cuestionada, se hace compleja la vida académica e institucional, pero se enriquecen las prácticas y salen fortalecidos los sujetos en formación.

Las estrategias a seguir por la comunidad académica dependerán del capital cultural de los sujetos que la integran. La teoría será la mediación de las relaciones que se establezcan con la realidad, y la formación será pensada de acuerdo con las tradiciones pedagógicas, su discusión y utilidad reportada. Esto en el nivel racional aparece como algo que se cumple; sin embargo, en lo cotidiano no aparece tan claramente. Las diversas y heterogéneas prácticas educativas no siempre son discutidas, analizadas y, mucho menos, investigadas por los actores principales.

Ahora bien, si el encuentro con el objeto produce una representación y de acuerdo con la epistemología genética ahí comienza una relación de conocimiento con el mismo, entonces la intencionalidad de describir, comprender e interpretar las acciones observadas, incluyen en el propio ser cognoscente, es decir, involucra al investigador con todas las subjetividades propias y las heredadas por las ciencias sociales.

La idea de conocimiento es el otro eje que ayuda a comprender cómo pudo concebirse en un tiempo y en otro la formación de docentes; por ejemplo, el enfoque pedagógico denominado técnico-instrumental aportó, en su momento, lo que se requería para la formación de maestros, poniendo el énfasis en la estrategia didáctica, y resaltando el deber ser del maestro.

Este enfoque trató de ser remplazado posteriormente, dando cabida a un academicismo que propició mayores parcelas de conocimiento. Lograr la integración de los préstamos de las diversas disciplinas, por parte del docente, fue un reto enorme, cuyos resultados conocemos con la Reforma a los estudios de educación normal de 1984.

El enfoque crítico entró en la escena para contrarrestar a los anteriores; sin embargo, por la configuración de las teorías que participaron en el mismo para explicar la sociedad, sus instituciones, prácticas y demás relaciones, lo volvieron tan complejo que no fue fácil trasladarlo a las necesidades específicas de la formación docente. No obstante, contribuyó en el análisis de la relación teoría-práctica, misma que, como mediadora del currículo, permitió distinguir qué aspectos de dicha relación tuvieron valor o significado para los actores en turno.

Como resultado de dichas influencias la formación de docentes de educación básica ha devenido en reproducción de prácticas de diversa índole, desde aquellas repetidoras de modelos inoperantes para los signos de las épocas más recientes, hasta prácticas innovadoras que tienen pocas posibilidades de ser reconocidas y aceptadas por comunidades de docentes más amplias.

Las prácticas pedagógicas que se le demandan al estudiante en formación, no siempre se corresponden con las del ejercicio real de la práctica futura. Al parecer, éste es el drama de la formación: la no correspondencia en tiempo y espacio de la formación inicial con la práctica posterior. Por ello, la dificultad de hallar el currículo exacto que permita afrontar las necesidades precisas de formación, con la suficiente flexibilidad, imaginación y creatividad acordes a una realidad dialéctica.

Si la constitución de los saberes de los maestros está en la propia práctica, éste sería el mayor peligro que enfrentarían quienes participan en el diseño de planes y programas. Cómo resolver esta situación es lo que ha llevado a pensar la formación de diversas maneras. Al parecer, lograr un perfil que propicie la innovación en la práctica, rescatando el peso de la teoría, e incorporando lo que la experiencia dicta, ha sido el mayor reto enfrentado para esta formación profesional.

Hasta aquí se ha tratado de conceptualizar, desde las ideas de realidad y conocimiento, la formación docente; un ámbito que complementa este análisis es el referido a la política educativa, que se presenta enseguida.

II. LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR RECURRENTE EN EL DISEÑO DE POLÍTICAS Y SU RELACIÓN CON LOS CONTENIDOS

Los efectos de una política educativa se miden a partir de las necesidades, problemas y aspiraciones que le dieron origen, de las metas y medios para cristalizarlas, así como de los efectos previstos o no para ello. Por lo anterior, analizar cómo ha sido la política educativa para la educación normal, desde una investigación sobre formación de docentes, es la vía que ha permitido acceder a este ámbito.

Los problemas derivados de la transformación curricular, recurrente en el diseño de la política educativa, parecen descansar más en los medios elegidos que en sus necesidades de origen. A través de una serie de reflexiones se ha llegado al siguiente supuesto: las diversas transformaciones curriculares para la educación normal han sido consideradas, por parte de las administraciones en turno, como la estrategia reductora de la complejidad de un sistema,³ en este caso, el de formación de docentes.

En el caso del Subsistema de Formación, Capacitación, Actualización y Superación de Docentes del Estado de México, se advierte una desarticulación entre las instancias encargadas de atender los programas, además de la poca vinculación con las demás instituciones que conforman el Sistema de Educación Superior (universidades, institutos tecnológicos, centros de investigación y de posgrado.)

Dado el aislamiento en que han estado las escuelas normales, se enfrentan, entre otros, a los siguientes problemas: ¿cómo integrar tradiciones formativas específicas, con las exigencias que una institución de educación superior requiere?, ¿cómo adecuar la formación hacia la atención de las necesidades del nivel de educación básica?

Ante estos retos, el personal académico de las escuelas normales encara diversas situaciones, una de ellas es que sin haber transitado por lo

³ De acuerdo con Luhmann, desde la teoría de sistemas, la sociedad moderna puede ser descrita como un sistema social sobre la base de una diferenciación funcional. El Sistema Educativo es uno de los tantos que componen dicho sistema; a su vez, refiere sus propios programas, códigos y estrategias de regulación. La complejidad de un sistema se produce entonces por la posición que ocupa con relación a los otros sistemas o subsistemas, y por las relaciones que se propician entre los diversos programas de cada uno de ellos.

que caracteriza a una institución de educación superior, se le exija, a raíz de su reconocimiento como tal, cumplir con las funciones de docencia, investigación, extensión y difusión. Otra situación más es la presencia de políticas evaluadoras, que les exige determinado desempeño, cuando no se han tenido las condiciones profesionales para ello.

Por lo anterior se muestran algunos datos para contextualizar la educación normal, su estructura jurídica y las diversas modificaciones curriculares derivadas de la política educativa, así como los resultados que se produjeron.

A la educación superior, y dentro de ella a las universidades, se le ha reconocido un papel estratégico para el desarrollo del país y para lograr una inserción más favorable en la economía internacional (Mendoza, 1995: 103). Si las instituciones que conforman el nivel de educación superior son las propias universidades (públicas y privadas), los institutos tecnológicos y las escuelas normales, ¿entran estas últimas en este reconocimiento? o ¿sólo han servido para formar los perfiles que el sistema de educación básica requiere?

Al parecer, el devenir de la educación normalista siguió otro curso respecto al de las universidades. En el nivel nacional en la década de los veinte, con el logro de la autonomía universitaria (Figueroa, 1995: 31) se decidió que la formación de los cuadros para atender el nivel superior la haría la Facultad de Filosofía y Letras, y el de educación básica sería para la Normal Superior controlada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a partir de 1942.

En el territorio mexiquense, a principios de este siglo, también se habilitaba como maestros a las personas que sabían leer y escribir, igual que en las demás partes del país. El gobierno de la entidad cubría la preparación del sector magisterial, con la Escuela de Instrucción Pedagógica Elemental. Esta institución apoyó en las tareas formativas durante varios años, hasta que fue inaugurado el edificio que albergaría a la Escuela Normal para Profesores, misma que ya había iniciado formalmente en 1882.

La Escuela Normal para Profesores, junto con la Escuela Profesional de Artes y Oficios para Señoritas, se unieron para dar origen a la Escuela Normal Mixta, con la cual se pretendió formar únicamente un tipo de docente, sólo que, dadas las costumbres de la época, no fue fácilmente aceptado, por lo que tuvieron que separarse en 1921.

Las dos primeras Escuelas Normales en el Estado de México se caracterizaron por recorrer etapas en que se agruparon y separaron por varios años. Desde sus inicios la Normal de Profesores y la de Señoritas (instituciones más antiguas en la entidad), operaron por separado hasta que se fusionaron nuevamente en 1936.

Con la creación del Instituto de Capacitación Magisterial (ICM), en 1943, se vino a fortalecer la situación que se vivía con relación a las oportuni-

dades para formarse como maestro, ya que podía darse la capacitación a maestros no titulados o sin estudios, mediante la adecuación en tiempo y modalidades, del mismo plan de estudios llevado en las demás escuelas normales del país.

Las escuelas normales referidas, junto con el Instituto de Capacitación Magisterial reflejan, en conjunto, el curso que han tenido los estudios normalistas, ya que a través de los diversos cambios curriculares en sus planes permiten conocer las diferencias y semejanzas que hay dentro de sí mismos y, por consecuencia, de sus procesos formativos.

Tuvieron que pasar casi 60 años para que las 36 escuelas normales, que existen actualmente, se fueran creando en diversos puntos geográficos de la entidad y 40 años después de ser fundadas pasaran a ser reconocidas como instituciones de nivel superior.

A la educación normal se ha tratado de vincular directamente con los fines del Sistema de Educación Básica; muestra de ello es la Ley Federal de Educación reformada en 1973 (Medellín y Muñoz, 1983: 45), que en su exposición de motivos enfatiza la necesidad de “modificar el modelo académico tradicional”, buscando el equilibrio entre aspectos teóricos y prácticos de la educación. Se reconoce un mayor significado a la función educativa del maestro, encargado no sólo de transmitir conocimientos, sino de promover y coordinar un proceso educativo flexible y adaptable a los cambios.

En los artículos 32 y 33 de la mencionada ley, se dispone que el Estado asuma la tarea de formar académicamente a los maestros y atienda de manera constante su mejoramiento profesional y su actualización científica, quedando comprendida la educación normal en el tipo de educación superior en todos sus grados y especialidades. A pesar de esta disposición legislativa, administrativamente las escuelas normales siguieron como parte organizativa del nivel básico, es decir, bajo un modelo de coordinación burocrático-político.

En los objetivos generales de la educación normal, en el Plan Nacional de 1977 se contemplaba formar profesores capaces de hacer una escuela que uniera a los mexicanos en el trabajo, fomentara en la comunidad verdaderas prácticas de libertad y democracia, estableciera vínculos estrechos entre teoría y práctica, entre el estudio y el trabajo productivo, y favoreciera los sentimientos de dignidad personal y de confianza, en suma, consolidar una conciencia nacional.

Por su parte, la Ley de Educación Pública del Estado de México en vigor, con apego a las disposiciones de la Ley Federal de Educación, dispone: “adecuar y en su caso formular para el sistema educativo, los planes y

programas para la Educación Primaria y Secundaria, y la que se oriente a la Formación de Docentes” (GEM, 1992).

El marco legal donde se determinan los estudios de educación normal ha estado sujeto a diversas modificaciones desde sus orígenes hasta la más reciente disposición emanada del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.⁴ Estas modificaciones han repercutido, por consecuencia, en la concepción, estructuración y puesta en marcha de los planes y programas de estudio respectivos.

El recorrido sobre las modificaciones curriculares para las escuelas normales, tal vez no permita distinguir si se resolvían las problemáticas que enfrentaban los maestros de las diversas épocas y mucho menos las necesidades más particulares, pero lo que sí permite es adentrarse en la concepción y reconstrucción de saberes específicos. En otras palabras, detectar el énfasis en la formación: cuáles son los elementos que permanecen constantes y, sólo para los años recientes, advertir los resultados o cambios en las prácticas educativas de los docentes.

En 1936 es adoptado en las normales del Estado de México el Plan de Estudios de la Escuela Nacional de Maestros, que contemplaba en el Área de Formación Profesional (Jiménez, 1987: 110) una serie de contenidos organizados pedagógicamente, de manera que permitían acceder al conocimiento de la naturaleza del ser humano, de las leyes del pensamiento, de los principios metodológicos y disciplinarios de la educación. Es decir, empezaban por asignaturas de psicología, seguían con estudios sobre lógica, moral, metodología, organización de los sistemas escolares y terminaban con historia de la pedagogía, ejercicios de prácticas pedagógicas, agrícolas y zootécnicas.

Por las características de la época, se advierte una política orientada a relacionar más los saberes con el medio, y por ello el énfasis en las prácticas agrícolas dada la predominancia de atender el ámbito rural.

En el *Plan de Estudios de 1945* se hace una revisión y adecuación del anterior. Se eliminan materias como práctica agrícola y zootécnica, e historia de la civilización. Se suprimen ciertos contenidos, por ejemplo, los análisis sobre el comunismo y se dejan solamente aquellos sobre el origen del capitalismo hasta la época actual.

Entre los cambios de contenido más relevantes de este Plan de 1945 se distinguen los cursos de historia universal I y II, etimologías, dibujo y artes

⁴ Las reformas de 1985 y 1987 a los estudios de educación normal confirman una vez más las tendencias a esta política transformadora de currículos, como la alternativa a las complejidades y problemáticas que cada reforma conlleva.

plásticas, teatro y declamación. Finalmente, la adecuación que se hizo quedó equivalente en número de asignaturas al plan de estudios anterior.

Al parecer, estos cambios curriculares internos no alcanzaron a expresarse en las prácticas educativas. Si se toma en cuenta la serie de paros y movimientos magisteriales de esa época, se entiende por qué los cambios curriculares no son suficientes para la transformación de las prácticas profesionales si no van junto con el mejoramiento de las condiciones laborales de los maestros.

Las décadas de los cuarenta y cincuenta no fueron alentadoras para los maestros estatales, ni en su práctica concreta, ni en los momentos de la formación, ya que no había instancias organizativas propias, puesto que eran las instancias federales quienes se hacían cargo de estas acciones.

El avance de la industrialización y la creciente urbanización parecen ser las causas principales de los cambios en los planes y programas de la educación normal de esa época; al reducirse el peso de la formación ideológica se da paso a una formación más específica, e incluso se habla ya de un subsistema de educación normal.

No es sino hasta la década de los sesenta, debido al proceso de expansión de las escuelas normales, cuando se presta mayor atención a la formación de maestros. Si se recuerda, el ciclo de expansión⁵ no fue un ejercicio planeado para la educación superior, e igual sucedió con el sistema normalista. La necesidad de abrir más escuelas para formar a los docentes que el sistema de educación básica requería, correspondió al crecimiento de las matrículas de la escuela primaria.⁶

El *Plan de Estudios de 1959*, con duración de tres años, representa la adecuación de la educación normal a las políticas gubernamentales en turno. El gobierno de López Mateos se manifestaba por ampliar el servicio educativo, considerando prioritaria la educación normal y la capacitación para la productividad industrial (Latapí, 1975: 14). El Plan de Estudios fue modificado para ajustarse a estos requerimientos.

Al parecer, el énfasis puesto en las "prácticas" confirma la idea de que lo sustancial en los procesos educativos escolarizados es la sistematización y el control. Lo que importa no son los soportes teóricos, sino los meca-

⁵ J. Brunner (1994) muestra un interesante panorama de la complejidad, diversidad y heterogeneidad del nivel de educación superior en un trabajo colectivo.

⁶ Por ejemplo, en menos de diez años la matrícula pasó de 110 000 alumnos del ciclo escolar 1973-1974, a 330 000 para el ciclo 1981-1982; lo mismo sucedió con la carrera de profesor de educación primaria que de 66 000 pasó a 157 400 estudiantes a nivel nacional (SEP, 1997: 11).

nismos por los cuales se garantiza la efectividad de las acciones pedagógicas, puesto que dicho plan se caracterizaba por hacer hincapié en los aspectos técnico-didácticos.

Las estructuras organizativas del aprendizaje, al estar basadas en la corriente pedagógica conocida como tecnología educativa, justificaban los mecanismos de dominación bajo un velo de cientificidad. El Estado ya no recurría a las tradiciones culturales, pues bajo los argumentos de progreso técnico se legitiman ciencia y técnica como primera fuerza de la producción (Rodríguez y Zapata, 1985: 22). Por lo tanto, la función de los docentes se orientaría a lograr, mediante objetivos de aprendizajes, una formación instrumental.

El *Plan de Estudios de 1964*, con duración de tres años, sufrió modificaciones más de forma que de fondo, ya que se aumenta el total de horas, aunque las asignaturas sean menos, y se reducen contenidos que pudieran contribuir al ejercicio de análisis históricos y sociológicos más amplios, continuándose con la política educativa de privilegiar aspectos tecnológicos, bajo la idea de que son necesarios para las condiciones de desarrollo del país.

El *Plan de Estudios de 1973* con duración de cuatro años representa una separación con el nivel de educación media básica. Se observa un notable incremento en el número de asignaturas; de 36 que tenía el plan anterior, conforman el nuevo 110 asignaturas, ubicando un buen número de ellas en el área físico-artística.

Al finalizar el ciclo escolar 1972-1973 se reestructura nuevamente el plan de estudios, centrando en los dos primeros años las asignaturas de bachillerato, y en los últimos dos años todas las asignaturas de la formación profesional, continuándose hasta los periodos escolares 1975-1976.

Posteriormente, basándose en una serie de reuniones evaluatorias, celebradas en diversas ciudades del país, se informaba de un nuevo plan de estudios que regiría a nivel nacional, pero en el Estado de México se consideró que no era conveniente porque se diluía el bachillerato en los años de la carrera, además de que no se especificaba cuál era el sentido de la formación requerida. Finalmente se decretó aumentar un año al ciclo profesional.

El *Plan de estudios de 1975* "Estado de México" (reestructurado de acuerdo con el documento base), se distingue por incluir el bachillerato integrado, además de considerar dentro de sus áreas de formación cursos sobre investigación, conocimientos de geografía, historia y cultura del Estado de México, así como seminarios tendientes a reforzar aspectos de la formación docente.

Analizando la estructura curricular se puede inferir que el modelo pedagógico que subyacía en este plan estaba centrado en las adquisiciones que,

de acuerdo con Ferry, reduce la noción de formación a la de aprendizaje (1990: 62). Este modelo implica una concepción de la relación teoría-práctica, donde la segunda es aplicación de la primera. En este modelo, el profesor pasa a ser la figura central del proceso de enseñanza-aprendizaje; se circunscribe al dominio del contenido de la materia o área que le corresponda impartir y las estrategias didácticas están enfocadas a reforzar el aprendizaje memorístico.

Al parecer, la ejecución de este nuevo plan de estudios creó nuevos problemas. Ante la ausencia de personal calificado para atender las asignaturas propias del área científica, como matemáticas, física y química, se tuvo que contratar a profesionales diversos con escasa formación pedagógica, acción que aunada a la improvisación de los docentes en servicio generó confusión.

Con *la Reforma de 1985* se presentan circunstancias parecidas, lo que indica que regularmente hay desfaseamientos entre lo que demandan los nuevos planes de estudio y las condiciones reales en que se ejecutan las diversas y heterogéneas prácticas educativas.

El *Plan de estudios de 1985* tiene la característica de ser considerado parte del sistema de educación superior. Por el decreto de marzo de 1984 fueron elevados al rango de licenciatura los estudios de educación normal, aunque resulta extraño, pues desde 1973 la Ley Federal de Educación incluía a la educación normal en el nivel superior. La inserción en el nivel significa ejercer las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión, mismas que dada su ausencia en la tradición normalista representan un reto para las escuelas normales.

Por lo que se refiere a la estructura curricular de este nuevo plan de estudios, se observa un mayor peso en contenidos de tipo sociológico. Al no estar presentes en los anteriores planes, causaron desconcierto entre el profesorado. Respecto a la forma de conducir los cursos, en los anteriores planes el docente recibía el programa con el que tenía que trabajar, dejándole poca libertad para estructurarlo; en esta ocasión, los responsables tendrían que aportar el contenido.

De acuerdo con los seguimientos hechos al proceso de la *Reforma de 1985* (GEM-DGE, 1987) se reporta que en la mayoría de las escuelas normales del Estado no se contaba con los apoyos bibliográficos ni de actualización de la planta docente; sin embargo, se registraron ciertos cambios en los estudiantes y en los formadores, dejando de ser *pasivos y receptores* los primeros y adquiriendo un nivel de *eficiencia* aceptable los segundos.

Por lo que se refiere al perfil esbozado en los planes de estudio de las licenciaturas en educación preescolar y primaria de 1985, se pretendía la

formación de un profesional de la docencia que a partir de un adecuado balance entre teoría y práctica se desarrollara con aceptables niveles de calidad, desarrollase una concepción científica y crítica de la educación, y fuera capaz de plantear alternativas de solución a problemas del sistema educativo.

Las líneas de formación básica que constituyeron los ejes para la integración de los planes de estudio de las licenciaturas en educación preescolar y primaria fueron cuatro: social, pedagógica, psicológica e instrumental. Con base en ellas se organizaron las asignaturas con algunas variantes por la estructura técnico-administrativa del sistema educativo estatal; por ejemplo, integración de dos o tres asignaturas en una sola, con una denominación que las abarcara; de esta manera quedó: "Filosofía de la Educación Mexicana" que agrupó a las materias de: "Identidad y Valores Nacionales" y "Responsabilidad Social del licenciado en Educación".

Ante estas adecuaciones, adaptaciones o ajustes curriculares, se coincide con algunos especialistas en educación (Medellín y Muñoz, 1983: 40), quienes señalan que ante la desigualdad de oportunidades educativas regionales, la solución ha sido el "decretismo" de leyes y series de reformas que, más que preceptos constitutivos, constituyen principios generales de política educativa.

Todavía no termina de salir un plan de estudios cuando ya está en puerta otro, por lo que maestros y alumnos se ven obligados a adecuar sus interacciones cotidianas a la racionalidad imperante del plan de estudios en turno.

Por lo hasta aquí expuesto se puede apreciar cómo las instituciones refuerzan las políticas recurrentes de transformación curricular, afectando con ello las prácticas de los docentes. Se entra entonces en una relación circular, donde se privilegian los cambios curriculares en detrimento del análisis de lo que ha sido la formación.

En el *Plan de Estudios de 1997* se incorpora un programa para las transformaciones y el fortalecimiento académico de las escuelas normales. Esto, que se observa como un avance frente a las anteriores reformas que sólo ponían el énfasis en lo curricular, parece corresponder a la presencia de las políticas emanadas para la educación superior, inscritas en el contexto de la globalización (CRESAL-UNESCO, 1998), ya que una de las recomendaciones es organizar y regular los diferentes subsistemas de la educación superior en torno a la formación de profesionales de este nivel.

De acuerdo con las tendencias principales de la educación superior (expansión cuantitativa, diversificación de estructuras y formas, restricción

⁷ En nivel nacional en el ciclo 1984-1985 y 1990-1991, la matrícula pasó de 72 100 a 26 500 alumnos (SEP, 1997: 13).

en el financiamiento y una creciente internacionalización), las recomendaciones relevantes giran en torno a la pertinencia y calidad de las mismas, con estrategias que correspondan a sus propias particularidades y misión social.

En el ámbito de las instituciones que ofrecen estudios de educación normal, se han presentado diversas circunstancias; una de ellas es que al reducirse la matrícula de alumnos, a raíz de la reforma de 1985,⁷ la planta docente no corresponde con el número de grupos. La salida es canalizar al personal docente hacia actividades diferentes de la docencia, dando por resultado una nueva organización interna de las funciones básicas de las escuelas normales. De esta manera la ocupación de plazas laborales cuya función principal será la de apoyar tareas administrativas, se verá incrementada notoriamente.

De los diversos argumentos planteados para la nueva transformación curricular de 1997, uno se refiere a que el Plan de Estudios de 1985 tenía una orientación basada en las ciencias de la educación, lo cual produjo excesivo número de materias, propiciando con ello una atención limitada a los currículos de la educación básica y, sobre todo, al trabajo cotidiano del maestro (SEP, 1997: 15).

Con el Plan de Estudios de 1985 se trató de formar investigadores, lo que suscitó una ruptura con su principal función, la docencia, desvalorizándose ésta frente a la investigación. El resultado de ello propició ciertas mejorías salariales, pues ante los escasos ingresos de los profesores, el contar con un mayor nivel de preparación permitía exigir mejores remuneraciones, aunque en algunos casos ganan lo mismo quienes sólo cuentan con la normal elemental que quienes tienen la licenciatura,⁸ e incluso estudios de posgrado. Esta situación intenta resolverse con el programa de carrera docente.

Por lo que se refiere al perfil profesional, el Plan de Estudios 1997 contempla, además de las habilidades intelectuales obligadas y de dominios de contenidos de enseñanza, los aspectos de identidad profesional y ética. El fomento a los valores éticos y morales de la sociedad son acentuados en el nuevo perfil del futuro docente como un sujeto que asume como principio en su relación con los otros el respeto y aprecio a la dignidad humana, tolerancia y honestidad, pero también reconociendo el significado de su trabajo.

Para quien da cuenta de esto, el descenso de la matrícula en las escuelas normales está relacionado con el nivel de exigencia establecido para reali-

⁸ Por ejemplo, de 158 docentes con categoría laboral de "profesor horas-clase", el 5% tiene normal elemental, el 35% cuenta con la licenciatura, el 28% es pasante de licenciatura y el 22% reporta otros estudios (Figueroa, 1998).

zar esta licenciatura, con el aumento de años a cursar, y con una política restrictiva que incorpora requisitos como el de disminuir el tope de edad para ingresar, además de lo expresado por un funcionario de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, en el sentido de que las siguientes generaciones egresadas de normales no tendrán una plaza laboral asegurada.

Si han de estudiar una licenciatura que les tomará mayor tiempo y esfuerzos, mejor seleccionar una donde el nivel de ingresos esté asegurado. Sin embargo, en el Plan de Estudios de 1997 lo anterior no se presenta como situaciones que justifican este cambio, por el contrario, se consideraron otros aspectos como el problema de la falta de identidad y de ética, y no meramente el económico.

La nueva reestructuración tiene previstos, entre otros, los siguientes criterios para la organización de las actividades académicas: a) la formación inicial tiene un carácter nacional, pero con flexibilidad ante la diversidad; b) relación estrecha entre formación inicial y práctica docente laboral; c) contar con los avances tecnológicos para apoyar la formación permanente. Estos criterios hablan de las tendencias de la formación que siempre han luchado en el ámbito de la educación normal: la positivista y la humanista. La manera en que se resuelva hacia una u otra depende de cómo se den las cosas en el plano político nacional e internacional.

Las tendencias de globalización, como procesos de internacionalización, llevan a que las instituciones de educación superior estén atentas a estos cambios; por ello, no es de extrañar que las políticas de atención a las escuelas normales giren en ese sentido, no obstante el retraso histórico que les representa.

Aquí valdría la pena analizar la recomendación que hace la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 1996: 99) respecto a las escuelas normales, después de evaluar el sistema de educación superior: explorar la posibilidad de agruparlas en instituciones multipolares, o de adscribirlas a una universidad. Al parecer, esta sugerencia no es tan sencilla de operarse, sino que se observa como un asunto que tendrá que resolverse políticamente, gracias a los intereses creados por el magisterio estatal.

Mientras tanto, el tratamiento que se les da a las escuelas normales como representativas del nivel superior se refleja en las políticas presupuestales, canalizándose suficientes recursos para fortalecer infraestructura y necesidades académicas. Las políticas de evaluación ya operan al interior de las mismas, con los programas de carrera docente, aunque dentro de márgenes de autonomía restringidos, pues el control administrativo sigue siendo una acción centralizada.

Se reconoce que operar las políticas educativas para el Sistema de formación y actualización de docentes debe ser una tarea sumamente compleja, por el número de profesores que laboran en la entidad, pues se está hablando de cerca de 65 000 profesores estatales, además de los 41 300 profesores pertenecientes a los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM).

De igual manera ha sido difícil regular el funcionamiento de las 36 escuelas normales estatales, más las que dependen de la administración federal, como son la Escuela Normal de Tenerife, las tres Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional instaladas en territorio mexiquense, además de los Centros de Actualización del Magisterio, como instancias encargadas de formar los cuadros profesionales que la entidad necesita.

Con el recuento sobre las transformaciones curriculares, aunado al conocimiento de la vida cotidiana en las escuelas normales, se advierten diversas exigencias que la modernidad y posmodernidad hacen a las instituciones de educación superior. Las dinámicas reflejan la presencia de las tradiciones más firmes de esta formación, como el cuidado por la apropiación de valores. A su vez, se exige que estén acordes al desarrollo del aparato productivo. Tal fue el caso del *modelo de calidad total* impuesto en las Normales (Ávila, 1998: 110), que operó a partir de 1994 y cuyo objetivo general fue hacer eficiente la administración en las escuelas.

Para cerrar este apartado valdría la pena reflexionar acerca de que si la tendencia a establecer políticas de transformación curricular ha sido recurrente, se tendría que analizar y evaluar los mecanismos administrativos seguidos, para ver que los cambios esperados de la formación de docentes no estriban tanto en los currículos que los forma, sino en las formas de control burocrático y político que hay en torno al magisterio.

III. LA FORMACIÓN EN LAS ESCUELAS NORMALES Y SU PROFESIONALIZACIÓN

Si la formación en general es motivo de debate, la formación profesional lo es aún más. Se dice que la profesionalización de la educación normal no ha sido alcanzada porque la preparación del personal que participa en la formación no es la adecuada. A ello se agregan otras circunstancias, como la no autonomía de la profesión, el deterioro de los salarios, la disposición escalafonaria, y la organización administrativa para atender las funciones sustantivas de docencia, investigación, extensión y difusión.

Hablar de las condiciones profesionales del magisterio implica definir "qué entendemos por profesionalización y desde dónde se concibe a la misma".⁹ Se ha analizado la profesión desde enfoques como el estructural funcionalista, donde es vista como una actividad necesaria para afrontar funciones valoradas socialmente. Desde el marxismo se le ubica vinculada a determinada clase social, y desde la sociología comprensiva se piensa como la acción que tiene contenidos sociales reales, como por ejemplo *la autonomía*.

Ante estas formas de ver la profesión, la concepción de la sociología comprensiva es congruente, en una perspectiva cualitativa, para aproximarse al conocimiento de las condiciones profesionales que caracterizan al personal docente adscrito a escuelas normales. Además, porque aunado a la comprensión de los significados que para cada uno de los docentes tenga su profesión, se podrá relacionar lo particular con lo estructural.

Desde el momento en que las escuelas normales forman los cuadros que habrán de realizar las prácticas docentes necesarias en los diversos niveles de la educación básica, se advierte una limitada autonomía en sus formas de contratación, pues de antemano están determinadas las plazas que habrán de necesitarse anualmente y, por tanto, poca posibilidad de que se contrate a otro personal que no sea egresado del subsistema de formación de docentes estatal. Sin embargo, por lo referido en el apartado anterior, en diversos momentos se ha tenido que contratar personal con otra formación profesional, lo cual parece revelar un problema de planeación.

Algunas investigaciones cualitativas (Remedi, 1988: 31) han encontrado que se propicia cierto margen de autonomía de la profesión docente en el aula, aunque ya en el conjunto de la relación laboral existan formas de controlar el trabajo docente, como lo señala Calvo en su investigación sobre el control político de las escuelas normales (Calvo, 1984).

¿Cómo se forman los formadores de docentes?, sería la pregunta para abrir el análisis de la relación formación-profesionalización. Anteriormente, los profesores en servicio, después de laborar cierto tiempo en las escuelas primarias o secundarias y de cursar estudios de licenciatura, podían trabajar en una escuela normal, cumpliendo los señalamientos antes men-

⁹ Los datos de este apartado son analizados con mayor detenimiento en Figueroa, 1998. Este proyecto inició de manera colectiva, y después cada uno de los integrantes desarrolló un aspecto en particular; sus objetivos fueron conocer las condiciones laborales y profesionales de todos los profesores que trabajan en las diversas escuelas del nivel básico de la Región Uno que comprende Toluca y otros lugares aledaños a la capital. El universo de estudio fueron los profesores de las cinco escuelas normales que ofrecen estudios de licenciatura en la ciudad de Toluca.

cionados. Sólo que no ha sido suficiente esta estrategia para el nivel superior, después de 1984.

Al no haber un currículo específico para los formadores de docentes, ni personal capacitado, se tiene que echar mano de los docentes formados desde su experiencia, o por haber realizado estudios de posgrado, pues supone contar con los elementos necesarios para guiar en la formación. Lo cierto es que en las escuelas normales se encuentra personal docente con condiciones profesionales diversas, en cuanto a número de años cursados y tipos de planes de estudio. Se hallan tanto profesores que cursaron estudios de normal elemental, con planes de estudio cuya duración fue de tres, cuatro y cinco años, posteriores a la secundaria, como quienes obtuvieron su licenciatura en la normal superior, y posteriormente con la reforma de 1984.

Ante esta situación se requieren otros mecanismos de formación continua que permitan diseñar estrategias específicas para la discusión de las diversas concepciones que le han dado sentido a la formación docente, además de una revisión de los perfiles profesionales. Esta situación no es fácil de resolver, pero no se puede obviar si se desea acceder al mejoramiento de las prácticas y al alcance de objetivos en la formación.¹⁰

Si las aspiraciones mayores de los profesores era acercarse a las ciudades, además de alcanzar las máximas categorías laborales y el sistema escalafonario lo propiciaba, las actuales políticas educativas intentan modificar este procedimiento buscando que las categorías laborales sean atractivas para los profesores que laboran en cada uno de los niveles educativos, de las ocho regiones del Estado de México, propiciando con ello el arraigo.

De los diversos problemas cotidianos que enfrentan los docentes de las escuelas normales, algunos son susceptibles de ser recuperados a través de las observaciones áulicas; sin embargo, hacen falta datos complementarios a la información cualitativa. Por esta razón, se trató de tener un panorama cuantitativo sobre las condiciones profesionales del personal académico que labora en las escuelas normales.

Con los datos recabados de un número aproximado de 400 profesores se pudo analizar las diversas circunstancias que explican por qué son de un modo y no de otro las prácticas pedagógicas de los académicos que participan en la formación de los docentes.

¹⁰ De acuerdo con datos de un proyecto desarrollado en la Escuela Normal Núm. 3 de Toluca, cuya misión principal es preparar los cuadros para el nivel de preescolar, se encontró que de una planta de aproximadamente 84 profesores, nueve cuentan con licenciatura en educación preescolar, y los restantes en otros niveles o disciplinas educativas, lo cual revela un problema de perfiles profesionales no cercanos al campo específico de formación (Campuzano *et al.*, 1999).

Los datos referentes a preparación, función, categoría laboral y años de servicio de *los directores, subdirectores (académicos y administrativos), coordinadores, asesores, personal de apoyo, profesores horas-clase y auxiliares*, aportan elementos para el conocimiento de la organización institucional. Sin embargo, no siempre se corresponden entre sí.

Al parecer, no se cuenta con un manual de procedimientos genéricos para las diversas funciones, aunque la categoría laboral define las responsabilidades principales. De este modo, centros de cómputo, de recursos audiovisuales, responsables de clubes, promotores, servicios médicos, biblioteca y otros son algunos de los puestos que se cubren, con la dificultad de diferenciar quiénes asumen una responsabilidad única, pues generalmente se cumple con tareas de docencia y de administración.

Sobresalen algunas características: que el personal directivo sea el de mayor antigüedad, o que la preparación profesional del grupo de coordinadores oscile desde normal elemental, hasta maestría. El hecho de que el mayor número de personas que ocupan funciones directivas sea de género femenino está relacionado con su composición mayoritaria, aunque es usual encontrar también en puestos directivos al género masculino.

La función de *asesoría* es difícil de identificar en su particularidad, pues puede ser realizada en el nivel administrativo, académico, profesional, asesor de tesis, de investigación y en el internado, en el caso de la normal que cuenta con este servicio.

La preparación profesional del total de asesores parece corresponder a la tarea que realizan, pues con excepción de tres personas con estudios de normal elemental, los demás reportan pasantías y grado de licenciatura, así como estudios de maestría y de doctorado.

Dentro de la organización de las escuelas normales se establecen responsables de determinadas acciones, de acuerdo con la especificidad de cada una de ellas, y por la matrícula que atienden. De este modo, *el personal de apoyo* asume responsabilidades muy heterogéneas que pueden ir desde el apoyo a la administración de los recursos financieros, diseño gráfico, seguimiento de planes, eventos especiales, servicios médicos, prefectura (en la normal que cuenta con internado), hasta cuestiones operativas de la tarea docente como responsable de los clubes de danza, coros, rondalla, etcétera.

Lo que resalta es el número del personal adscrito a estas tareas: 43 hombres y 46 mujeres; esto puede indicar, por un lado, que no hay correspondencia entre la preparación y la función que se desempeña y, por el otro, refleja también que no se han analizado los puestos, el perfil requerido y las formas de asignación de funciones.

Con relación a *los profesores horas-clase*, llama la atención que si en las funciones anteriormente descritas predominaba el género femenino, en ésta no sucede así, ya que está más equilibrado (80 hombres, 78 mujeres); puede ser que esto tenga relación con las necesidades de contratación del personal especializado.

También se destaca que de los 158 profesores, 53 se ubican en el rango de uno a cinco años de servicio; es decir, difiere de los otros puestos donde aquéllos con más años de servicio ocupan los puestos de mayor responsabilidad, y aquí parece que se empiezan a hacer los méritos necesarios.

La función de *los auxiliares* puede estar ubicada en tareas sustantivas como docencia, investigación, extensión y difusión, y también adjetivas como la administración. Las denominaciones pueden ir desde auxiliar de la unidad de seguimiento y evaluación, de educación física, de recursos audiovisuales, de exámenes profesionales, hasta auxiliar de archivo.

De manera conjunta puede decirse que al formar los cuadros profesionales que atenderán las necesidades del nivel de educación básica, se requiere hacer una revisión del proceso de profesionalización. Si la institución no previó contar con estas condiciones profesionales, el proceso de profesionalización podría darse como resultado de una evolución natural "azarosa" o de una intencionalidad planeada oportunamente.

En el caso de los profesores horas-clase, la profesionalización de la docencia implicaría no sólo sumar las clases impartidas, sino los tiempos que se destinan a su preparación, además de la asesoría que sea necesaria brindar. Esta tarea es más susceptible de ser realizada por el personal de tiempo completo que funge como asesor, de apoyo, o coordinador de áreas.

Habría más que decir sobre las condiciones profesionales de la muestra, como la no correspondencia entre categoría laboral y años de servicio, o entre preparación profesional y categoría laboral. Lo que parece indicar el conjunto de datos es que la profesionalización de esta formación no se logra del todo, pues se advierten todavía muchas insuficiencias en el ámbito de la preparación, mismas que son enmascaradas por la forma en que se dan los nombramientos desde la administración central, dejando a las escuelas normales escasos márgenes de autonomía para proponer o nombrar al personal adecuado para las funciones establecidas.

Para ir cerrando esta exposición, con la idea de que una investigación no termina sino que sólo se hacen cierres tentativos, se plantean algunas conclusiones.

Un procedimiento investigativo no es suficiente para conocer una realidad. La parte tratada se refiere sólo a uno de los momentos y espacios de la vida cotidiana de los sujetos. Si bien este proceso lleva a reflexionar sobre

cómo ha sido la formación de docentes en su historicidad, permite advertir las exigencias que la modernidad y posmodernidad han impuesto en la formación de docentes; una de ellas es la actualización, que de acuerdo con los avances de la ciencia y la tecnología se convierte en uno de los signos de la profesionalización.

Las prácticas profesionales están atravesadas por una serie de particularidades. Las tradiciones académicas se forman en situaciones y condiciones históricas que pueden ser favorables o no a las exigencias de los tiempos, a las intencionalidades de cada programa de formación y en el caso de la educación normal, a las políticas educativas en turno.

Si el ejercicio de las prácticas académicas que se realizan al interior de las normales se definen por criterios de administración, más que por los fines específicos contenidos en los diversos planes de estudio, ¿qué posibilidades reales hay de recuperar su misión histórica, puesto que el humanismo que era uno de los componentes de esta formación está siendo cada vez más alejado de sus propuestas curriculares?

Las conclusiones a las que se llega están determinadas por el paradigma teórico-metodológico elegido. Ante ello, la formación de docentes aparece como uno de los aspectos educativos problemáticos permanentes, pero si se la ubica como una de las tantas esferas en que se expresa como tal, la magnitud del problema disminuye, pues finalmente el ser humano se forma con y sin condiciones institucionales: formarse es tarea cotidiana, y las instituciones son una forma de mediación para ello, pero no la única.

La investigación cualitativa, si bien permite adentrarse a la particularidad de los sujetos, de sus significados, de sus acciones específicas en una determinada esfera de la vida cotidiana, presenta algunas limitaciones cuando trata de relacionar el todo y la parte. Sin embargo, sigue siendo la vía metodológica que permite identificar huellas, indicios y significados particulares que ayudan a explicar comportamientos, actitudes y compromisos de los sujetos particulares. Como dice Heller, la vida cotidiana de los particulares se reproduce y en esa reproducción se reafirman o modifican las acciones que se consideren aceptadas socialmente.

La formación reducida a una justificación profesional, y no a una misión histórica, puede tener ciertas limitaciones, pero también ciertas bondades. A través de un sujeto o algunos de ellos, se va siguiendo y reconstruyendo lo que puede estar significando para sí mismos la elección, el desempeño profesional, sus gustos o preferencias.

La profesionalización de las escuelas normales tendría que prever para la permanencia del personal, que labora en las mismas, el aspecto de la preparación profesional. ¿Cómo se resuelven estos aspectos?, ¿cómo son los

procedimientos organizativos y administrativos?, ¿facilitan u obstaculizan las discusiones de lo que compete a la formación de los formadores de docentes? Éstas son tareas que rebasan las dimensiones de este análisis, sin embargo se dejan para seguir discutiéndose en las siguientes reflexiones:

1. El mercado de trabajo de los profesores formados en las escuelas normales son los diferentes niveles del sistema educativo; por tanto, su perfil profesional no sólo tendría que corresponder al nivel, sino que tendría que incluir una capacitación o actualización tanto en el ámbito administrativo como un currículo de licenciatura específico para formar los formadores de docentes.
2. Parece haber una discordancia entre lo que el sistema educativo básico establece y lo que requiere el personal docente que habrá de atenderlo. En ello se reflejan las diversas tendencias históricas de la formación; por ejemplo: la tendencia positivista del Plan de Estudio de 1936 frente a la tendencia humanista-socialista del Plan de Estudios de 1945, o las tendencias sociológicas plasmadas en los Planes de Estudio de 1984 y las pragmáticas en el Plan de Estudios de 1997.
3. Si el Plan de Estudios de 1984 al incorporar las ciencias de la educación provocó un excesivo número de asignaturas por semestre, una atención limitada al currículo de primaria, escasa familiarización con el trabajo cotidiano del maestro, entre otras cosas, ¿con suprimir esto en el nuevo Plan de Estudios de 1997, se adecua más al perfil necesario para el nivel requerido?, ¿qué se conoce de estos análisis en las normales y cuáles son las respuestas a ello?, ¿cuál es su relación con la preparación profesional que les respalda?
4. Si el perfil de egreso del Plan de 1984 era formar simultáneamente profesores e investigadores de la enseñanza, el nuevo perfil del Plan de Estudios de 1997 se aleja de dicha intencionalidad, enfatizando la formación técnica que resalta el dominio de contenidos de enseñanza y competencias didácticas por parte del profesor. En términos de la preparación profesional, la tradición humanística se aleja más en la formación de las nuevas generaciones.
5. ¿Cómo se refleja la preparación profesional lograda por los profesores, de las escuelas normales, en la discusión y orientación de lo que requiere la formación?, ¿cómo y en dónde participan?, ¿en qué se apoyan los formadores de docentes para discutir el proyecto de institución requerido o deseado?, ¿qué organismos recogen sus propuestas?, ¿con qué periodicidad se reúnen y bajo qué modalidades: congresos, foros, encuentros?, ¿cómo participa la dirigencia sindical en torno a la profesionalización de

los docentes del Estado de México? Éstas son algunas de las interrogantes que se quedan, para seguir repensando la formación de docentes dentro de los márgenes que la tradición ofrece y la modernidad exige.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁVILA, Ma. Del Carmen. "Los formadores de docentes y las prácticas educativas en el modelo de calidad total", en *Pequeñeces e indicios de la vida cotidiana escolar*, Col. Horizontes alternativos para los docentes I, México, ISCEEM/SMSEM, 1998.

BERGER, P. y T. Luckmann. *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1968.

BRUNNER, J. *Educación superior en América Latina. Una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000*, Proyecto de políticas comparadas de educación superior, Buenos Aires, Centro de Estudios del Estado y Sociedad, 1994.

CALVO, Beatriz. *Educación normal y control político*, México, CIESAS-Ediciones de la Casa Chata, 1984.

CAMPUZANO, N. *et.al.* "Modelo estratégico para diagnosticar la identidad institucional en docentes y alumnos", Toluca, julio de 1999, mimeo.

CRESAL-UNESCO. "El Plan de Acción para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe", Encuentro internacional, Santa Fe de Bogotá, ASCUN-CRESAL/UNESCO, marzo de 1998, mimeo.

ERIKSON, Frederich. "Métodos cualitativos de investigación en la enseñanza", en Wittrock, *La investigación de la enseñanza II*, Barcelona, Paidós Educador, 1987.

FERRY, Gilles. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, Barcelona, Paidós Educador, 1990.

_____. *Pedagogía de la formación, formación de formadores*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Ediciones Novedades Educativas/Universidad Nacional de Buenos Aires, Serie Los Documentos, 1997.

FIGUEROA, Lilia. "Identidad en la formación profesional de las escuelas normales", Tesis de maestría, Toluca, ISCEEM, 1995.

_____. "Condiciones profesionales de los profesores que laboran en las escuelas normales de Toluca", Avance de investigación, Toluca, diciembre de 1998, mimeo.

_____. "Reflexiones en torno a la formación de docentes. Una aproximación epistemológica", en *Revista de Psicología* de la UAEM, núm. 6, Toluca, julio-diciembre de 1999.

FIGUEROA, Lilia, Mario González, Sergio Pérez y Ma. del Carmen Sánchez. "Condiciones laborales y profesionales de los profesores de la CRESE núm. 1 de Toluca", Proyecto desarrollado en el programa bianual de investigación 1996-1998, Toluca, SCEEM, mimeo.

GALVÁN, Luz Elena. "Tradición magisterial. Formación de maestras y maestros en México", en *La Vasija*, núm. 4, México, enero-abril, 1999.

GEM. *Ley de Educación Pública del Estado de México*, Toluca, GEM, 1992.

GEM-DGE. *Plan de Estudios "Estado de México"*, Toluca, GEM, 1975.

_____. *Diagnóstico del proceso de operación de la Reforma a la Educación Normal*, Documento de la Dirección General de Educación, Toluca, 1987.

GEM-SECYBS. *Compendio de Leyes, Reglamentos y Acuerdos sobre Educación*, México, GEM/SECYBS, 1994.

HELLER, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana*, Col. Historia, Ciencia y Sociedad, Barcelona, Península, 5a. ed., 1998.

JIMÉNEZ, Concepción. *La Escuela Nacional de Maestros. Sus orígenes*, México, SEP-FORO 2000, 1987.

LUHMANN, Niklas y Karl Eberhard. *El Sistema Educativo. Problemas de reflexión*, México, Universidad de Guadalajara/Universidad Iberoamericana/Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, 1993.

MEDELLÍN, R. y C. Muñoz I. *Ley Federal de Educación*, México, CEE, 1983.

LATAPI, Pablo. "Reformas educativas en los cuatro últimos gobiernos 1952-1975", en *Revista de Comercio Exterior*, vol. 25, Banco de Comercio Exterior, México, 1975.

MENDOZA, Javier. "La Universidad frente a las tendencias de la globalización", en *Escenarios para la Universidad Contemporánea*, Col. Pensamiento Universitario, núm. 83, México, CESU-UNAM, 1995.

OCDE. *Examen de la política educativa de México*. Informe de los examinadores de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, México, OCDE, 1996.

PINEDA, Ignacio. *Las prácticas pedagógicas en la formación del magisterio*, México, ISCEEM/SMSEM, 1998.

PIÑA, Juan Manuel. *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdéz Editores, 1998.

PIÑA, Juan Manuel et al. *Pequeñeces e indicios de la vida cotidiana escolar*, Col. Horizontes alternativos para los docentes, México, ISCEEM/SMSEM, 1998.

REMEDI, Eduardo. "La identidad de una actividad: ser maestro", en *Temas Universitarios*, núm. 11, México, UAM-Xochimilco, 1988.

RODRÍGUEZ, E. y O. Zapata. *La docencia de acuerdo a los supuestos de la tecnología*, México, UAQ, 1985.

SCHUTZ, Alfred. *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu, 1962.

SCHUTZ, Alfred y Thomas Luckmann. *Las estructuras del mundo de la vida*, Buenos Aires, Amorrortu, 1973.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). *Plan de Estudios 1997, Licenciatura en educación primaria*, México, SEP, 1997.