

# LA FORMACION DOCENTE: LIMITES INSTITUCIONALES

Mtro. en Inv. Educ. Bonifacio Barba Casillas

Mtra. en Inv. Educ. Margarita Zorrilla Fierro

## INTRODUCCION

La significación profesional del maestro como condición de logro de los fines educacionales es ya un elemento de sentido común.

Por tal relevancia, los asuntos relativos a la formación docente son un componente fundamental en la definición y realización de toda política educativa. Buenos o mejores maestros implican mejores escuelas para su formación. Estas enfrentan reiteradamente una exigencia de transformación, de cambio planeado.

En el pasado como hoy, las expectativas de reforma y de mejoramiento de la calidad de la educación básica están asociadas a las condiciones de formación del maestro. Los dos Planes Nacionales de Desarrollo últimos expresan con claridad esa relación<sup>2</sup>.

Además de tales documentos, diversos estudios particulares han afirmado insistentemente la fundamental importancia de la formación de los maestros, por un lado, y por el otro, la necesidad de reformar las escuelas normales.<sup>3</sup> El Programa para la Modernización Educativa (PME) insistió en esa orientación, aunque el logro de sus lineamientos y objetivos se ha atrasado notoriamente en relación con el tiempo real y el tiempo político del propio PME.

La educación normal en el estado de Aguascalientes no ha sido ajena a la situación mencionada. Con un número importante de instituciones, diversas en su naturaleza, aisladas entre ellas mismas, sin una política específica por parte de los gobiernos estatales, ha estado supeditada a las posibilidades y los límites de la acción federal. La firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) no es una garantía segura de cambio.

En las páginas que siguen se presenta una descripción del proceso de implementación y del impacto de la reforma de normales de 1984 y de 1989 en el Estado de Aguascalientes, tal como ha sido valorada por los directivos de las mismas instituciones.

## 1.- LA SITUACION PREVIA A LA REFORMA

La situación previa a la reforma y la posterior a la misma presentan muchas similitudes; puede afirmarse que no hubo un rompimiento de tendencias o un cambio significativo. En conjunto, la educación normal de Aguascalientes aparecía como un ambiente institucional inadecuado y sin tendencias favorables de cambio.<sup>4</sup>

Además, las motivaciones predominantes no eran propicias para implantar innovaciones aunque la expectativa de la profesionalización del magisterio existía como especie de mito regenerador. No había condiciones para

esperar el éxito de la implantación de una reforma. Adicionalmente, por parte del gobierno estatal no existía interés en la educación normal. Las alusiones a ella consistían en repeticiones de algunas frases o elementos discursivos de políticas federales. Excepto cierto interés localista por la Escuela Normal de Aguascalientes, tradicionalmente el asunto era visto como problema de la administración federal.

## 2.- EL IMPACTO DE LA REFORMA

Si bien la reforma 'profesionalizó' al magisterio, la profesionalización tiene varias vertientes. Una es clara y resultó determinante: el profesorado existente no cambió con el solo Acuerdo de 1984. En términos institucionales representaba más bien un programa de trabajo a futuro, pero no fue asumido en sus implicaciones por las autoridades ni por los maestros.

En cuanto a las escuelas normales, éstas se vieron de pronto con la responsabilidad de las funciones de la educación superior y sin experiencia ni infraestructura para realizarlas, ni la perspectiva de apoyos especiales en función de los cuales pudiese planearse. En la expresión de un director, los cambios fueron ventajosos y ambiciosos, pero no fueron acompañados por cambios en los maestros, "éstos siguieron con plan 75 reestructurado..."; quienes decidieron la reforma elevaron al maestro a profesional en el papel, el nuevo modelo académico no fue acompañado con preparación de los maestros formadores. La preparación de los maestros para la reforma fue notoriamente corta, insuficiente.

El personal directivo y el profesorado fueron los mismos. Debieron atender a un alumnado con nuevos rasgos de identidad y diferentes motivaciones y realizar planes de estudio desconocidos cuyas características —mayor fundamentación en las ciencias del hombre y centrados formativamente en los laboratorios de docencia— no fueron comprendidas y aceptadas cabalmente. Fueron juzgados como poco flexibles y necesitados de adaptaciones. El currículo, planes y programa fueron elaborados centralizadamente y eran entregados tardíamente a las Normales. Su propia elaboración estuvo también sujeta a pugnas.

Los planes enfatizaban los contenidos en detrimento de la didáctica y aunque propiciaban una formación más completa, ésta era más teórica; varios maestros continuaron trabajando igual pero con nombres diferentes. Para los maestros no fue fácil comprender el nuevo modelo académico. El conocimiento que de él tuvieron fue muy limitado. Hablaban y hablan de él pero desconociendo su origen, estructura y alcances educacionales. Aún hoy hay quienes "aún no entienden los cambios que se dieron desde el 84".<sup>5</sup> El plan no da para mucho, contiene "mucho teoría y poco aterrizaje",<sup>6</sup> sus orientaciones son contradictorias pues lo mismo enfatiza la formación para la investigación que la pedagogía y la psicología, hay un conflicto entre la formación pedagógica y la teórica (ibid). Los nuevos

planes y las nuevas realidades plantearon una cuestión importante: ¿qué hacemos, formar un teórico o un docente? Se originó un conflicto entre lo tradicional y lo nuevo, y cada escuela hizo y hace lo que puede. Las escuelas normales necesitan transformarse, pero siguen con el mismo adormecimiento.

Para la Normal Superior el cambio más significativo fue el del alumnado, pues en lugar de trabajar con profesores en servicio debieron recibir egresados de múltiples bachilleratos, con una clara ausencia, en la mayoría, de interés educacional (vocacional). Adicionalmente, por las consecuencias de la reforma de 1983 en las normales superiores, la mayor parte del profesorado estaba desmotivado y fue muy difícil crear un ambiente de trabajo que sostuviera las metas de la reforma.

Juzgado el aspecto docente en conjunto no parece haber producido mejor calidad, como fue anunciado y esperado. Para las normales "no hubo apoyos que nos vinieran a ayudar para hacer que los alumnos egresarán de la escuela con un nivel verdaderamente superior".<sup>7</sup> Se considera que con el nuevo plan las egresadas "están mejor capacitadas, pero esta mejor preparación a veces se diluye..." pues se les critica por actuar igual que otros maestros, es decir, tiene más fuerza la tradición escolar que la nueva preparación, y los egresados tienen problemas para integrarse a la primaria.

Refiriéndose a la reforma de 1984 en relación con la formación de los maestros la responsable de la normal privada expresó: "pues yo ventajas no le veo..., como planteamiento teórico me parece bueno el que realmente al maestro se le capacite a nivel de licenciatura, o sea, yo de eso estoy convencida, pero la estructura social mexicana, o económico-social, no da para eso", pues la profesión no es atractiva ni competitiva con otras que hoy se ofrecen a la mujer.<sup>8</sup> Ante la reforma, las normales sólo hicieron movimientos adaptativos y no hay elementos suficientes para una evaluación completa del cambio. Los elementos disponibles se orientan en el sentido de que la elevación de la formación al nivel de licenciatura no ha contribuido a mejorar la calidad.

Un aspecto relacionado con la función docente es el del bachillerato pedagógico. Originalmente, al ser creado generó expectativas de ocupación entre los maestros, es decir, en las escuelas normales habría también este servicio y los profesores darían clases tanto en el bachillerato como en la licenciatura, o como algunos querían, dedicarse sólo al bachillerato por no sentirse preparados para trabajar con los nuevos programas de normal. La realidad fue otra, se crearon instituciones donde solamente se tendría bachillerato pedagógico. Sobre la existencia del mismo hay coincidencia total en su conveniencia como formación antecedente a los estudios de normal, pero la supresión de esta relación en el contexto de la modernización de la educación media superior también fue considerada útil debido a que, por un lado, algunas instituciones recibían a otros bachilleres y por el otro, muchos egresados del pedagógico no se interesaban por los estudios magisteriales.

En cuanto a la investigación y a la extensión, las escuelas normales se encontraron frente a la reforma sin experiencia, sin recursos y sin entrenamiento para iniciar actividades. La normal de Cañada Honda, (escuela rural) debido a su contacto con las comunidades es la que ha tenido más actividad de difusión y ésta se concentra en cuestiones artísticas y manualidades.

Para promover la investigación, tanto por iniciativa del Departamento de Normales como por algunos maestros en sus escuelas, se organizaron

algunos cursos breves de formación de profesores, pero fueron escasos y sin continuidad, no logrando impactar significativamente las condiciones y habilidades preexistentes.

Observando los recursos humanos es notorio que las escuelas federales tenían abundancia cuantitativa debido a una política que se remonta hasta el sexenio de Echeverría y que duró hasta 1981. Aún con mucho personal, estas escuelas y sus maestros no estaban preparados para las metas de la reforma. A un número importante de profesores se les asignó tiempo para investigar, pero fueron raros los que desarrollaron proyectos. En el caso de Cañada Honda, dice su director, sobre la investigación había apatía e ignorancia.

Por otra parte, los departamentos de investigación, de extensión y de docencia funcionan sin interacción. Las escuelas con poco personal, como la del Instituto Guadalupe Victoria y la del Estado, no tienen siquiera un suficiente número de profesores de tiempo completo, por lo que las funciones de investigación y extensión no pueden plantearse con realismo. Quizá con más recursos el problema hubiera sido el mismo, pues el asunto es estructural, ya que las escuelas normales han vivido al margen del sistema educativo y específicamente de la educación superior. La reforma obligó a pensar en la reestructuración de los planteles pero no se logró nada.

Algunos profesores aprovecharon oportunidades para realizar estudios de posgrado, si bien entre ellos no todos lo hicieron por motivaciones académicas sino de promoción laboral. Igualmente, algunos no se reincorporaron a las normales, pasaron a puestos administrativos.

Si se considera el PME en conjunción con la reforma de 1984, aquél, hasta la firma del ANMEB no había significado nada para las escuelas normales. En todas las instituciones se habla de la incertidumbre y angustia que a raíz de 1984 habían ido acumulándose en relación con el futuro de las escuelas y de los trabajadores, estado de ánimo que se intensificó con el ANMEB. Debido al centralismo de las decisiones y la falta de planes claros a largo plazo, lo que más sobresalía en el ambiente de las escuelas normales, y más aún en las federales, era el interrogante de ¿qué van hacer con nosotros? Por parte del sindicato no se organizó una estrategia de acción para resolver la situación de los maestros, excepto la de no permitir cambios institucionales o en el subsistema.

En relación con los profesores, sin embargo, el problema es similar al de 1984, pues se necesita convencerlos de las ventajas de la modernización, de los cambios que requiere la educación básica y la normal; además ha faltado convencimiento y consistencia en las orientaciones, problema debido a la imprevisión tanto federal como estatal, pues si la educación básica va a modernizarse no se ha actuado eficazmente en las políticas de formación de profesores. Y en esto también resalta la ausencia de contactos o formas de coordinación entre las diversas escuelas de educación normal.

Ante la pregunta específica: ¿cuál fue el impacto de la reforma en las instituciones normales de Aguascalientes?, la respuesta que se comparte es que no hubo un impacto significativo. A pesar de este paso tan importante, jurídica y políticamente, no se dieron las condiciones estructurales y de operación para que el Acuerdo de 1984 tuviera éxito en la práctica, es decir, que pudiera implementarse y diera origen a una nueva institucionalización de la educación normal. A pesar de la envergadura e implicaciones de esta decisión, a juicio de un maestro "fue una acción realizada muy de repente, le faltó cimiento, no se creó la

infraestructura necesaria. ¿Qué se necesitaría?: (volver) a hacer las escuelas, empezar de cero".<sup>9</sup> Ni el solo Acuerdo de 1984 ni éste junto con el PME modificaron la práctica. Ni las instituciones, ni el gobierno del Estado ni la misma SEP le dieron fuerza al proceso de implementación.

Ya desde 1986 el subdirector de Planeación de los Servicios Coordinados de Educación Pública expresaba que la política general, y así se vivió en Aguascalientes, fue errática, inmediatista y hermética debido a las pugnas de control que se libraban en la SEP: "nadie sabe qué va a pasar con las normales; nos mandan decisiones a última hora y no nos dejan autonomía para resolver conflictos...".<sup>10</sup> Para el mismo funcionario era claro que no había políticas reales, eficaces, de cambio.

En lo relativo a la preparación de los formadores de los nuevos docentes no hubo acciones consistentes, no se contó con una infraestructura que apoyara el cambio; se perdió la reforma misma y las instituciones agudizaron sus problemas y carencias. ¿Qué influyó en ello? Por un lado se hizo patente que el control burocrático y las disputas gremiales fueron procesos más fuertes que la dinámica de la reforma. Por el otro, se conjugan dos dinámicas contradictorias: la aparente urgencia de cambiar la formación de profesores en el contexto de un gobierno modernizador, pero que había heredado una institución educativa decadente producto de decenios de populismo y de concesiones a un gremialismo opuesto a políticas de cambio, a la eficiencia y eficacia frente a nuevas necesidades.

Un aspecto del problema en donde es visible el impacto de la reforma es el de la matrícula. En ella, el impacto es fuerte, si bien era una tendencia precedente, desde el ciclo escolar 1980-81. Instituciones como el CRENA, que en sus años de auge llegaron a tener una matrícula global de cerca de 1,500 alumnos, en el último ciclo escolar (92-93), no llegaron a los 300.

La contracción de la matrícula repercutió significativamente en la vida cotidiana de las escuelas. Las más afectadas han sido el CREN de Aguascalientes y la Normal Superior, escuelas que teniendo la planta docente más grande tiene también los docentes más subocupados. En el caso de la Normal de Aguascalientes y la Normal del Guadalupe Victoria, se trabaja fundamentalmente con maestros por horas, lo cual no fue afectado por la reforma.

Al decrecer la actividad docente, si bien las plazas no desaparecen, se las ingenia para crear nuevas y curiosas comisiones lo cual permite al maestro justificar su tiempo desde el punto de vista administrativo. Pero ¿qué sucede con las personas? Se encuentran casos con un serio deterioro de la personalidad. Psicológicamente tienden a buscar su ajuste personal frente a esta situación laboral que ya no les es ni interesante ni estimulante, y las respuestas son variadas: adaptarse a ambiente de inactividad, aislarse, asociarse a un grupo para obtener ventajas, pedir traslados o provocarlos, trabajar en otra institución, etc.

A pesar de las buenas intenciones del Departamento de Normales no pudo establecerse un trabajo coordinado entre las distintas escuelas. No hay un proyecto compartido de la educación normal en Aguascalientes, y no es extraño, a nivel nacional tampoco lo hay.

La dispersión de las escuelas, sus tradiciones particulares ha impedido contar con un proyecto de trabajo que logre entusiasmar al profesorado. La coordinación se reduce a aspectos generales de administración escolar, es decir, comunicar calendarios y procedimientos para la reunión y entrega de información académica.

Se diría que la prioridad para cada institución es sobrevivir con ventaja en el desorden del subsistema. Propiamente hablando, no hay planeación en la educación normal. De modo paralelo, las instituciones no tienen una participación singular en la planeación educativa del Estado y en la reforma de la educación básica, al grado de que su profesorado sólo intervino en algunos aspectos de la supervisión de la prueba operativa, pero a las actividades de capacitación emergente no fueron invitados. Concluye sobre esto un maestro: "sentimos que no se le ha dado prioridad a la educación normal y sentimos también que este subsistema ha sido un tanto relegado, no se ha dado (...) importancia".<sup>11</sup>

Otra valoración identifica tres efectos: "1. Reestructuración de la organización escolar por el surgimiento de áreas nuevas de trabajo... Pero ahí ha quedado, no hay actividades sustantivas.

2. La recitación de una terminología novedosa. 3. La grilla exacerbada."<sup>12</sup>

De entonces a la fecha no hay cambios significativos. Ha habido más respuestas adaptativas que constructivas o innovadoras.

## CONCLUSIONES

1.- La educación normal en Aguascalientes, tanto antes de la reforma de 1984 como después, no ha constituido un sistema organizado y coherente de formación de profesores.

2.- El origen marcadamente político de varias instituciones y la influencia de las variables políticas sobre las académicas y organizacionales han impedido hasta el presente una racionalización de las instituciones y de su trabajo formativo.

3.- Las condiciones de operación de las escuelas no han sido aptas para el logro de niveles satisfactorios de calidad en el trabajo. Las instituciones no se prepararon para los programas de profesionalización y para la realización de las tres funciones de la educación superior. La reforma contribuyó a hacer notorios los límites estructurales y operativos del trabajo institucional.

4.- La tradición 'legalista' en la reforma educacional ha mostrado nuevamente su inoperancia y la necesidad de proyectos de cambio suficientemente apoyados en una política educativa coherente, en recursos materiales y humanos idóneos organizados en un plan de acción progresivo.

5.- Un proyecto de reforma de la educación debe considerar como elemento fundamental de sus posibilidades de implantación las resistencias de los trabajadores como individuos y las del gremio, o resistencias corporativas. Sin el cálculo de tales resistencias y la preparación para confrontarse con ellas, ningún proyecto de reforma puede tener perspectiva de realización eficaz.

6.- Desde la perspectiva laboral, las instituciones se convirtieron en lugares de lucha y conflicto, en fuentes de incertidumbre y se produjo un notorio desinterés en el personal por los fines mismos de las escuelas.

7.- Las instituciones formadoras de profesores, si bien atienden a la demanda social que aún se manifiesta, no son una respuesta adecuada a las necesidades socioeducativas.

8.- Parece claro que uno de los efectos negativos del centralismo es el desentendimiento de los profesores y aún de los responsables de las instituciones en relación con el éxito y el futuro del trabajo de formación de los docentes.

#### BIBLIOGRAFIA

- ALVAREZ, Isaías y Topete Barrera, Carlos (1986), "Formación de Profesores y Práctica Docente", en CEE-Reduc, vol. 6, 48 p.
- CALVO, Beatriz (1989), "Formación de maestros y calidad educativa", en Primer Encuentro de Innovaciones en Educación Básica, México, CEE, 9 a 11 de junio, mecanograma, 21 p.
- CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS-REDUC (1986), Coloquio sobre el estado actual de la educación en México, México, 25 a 27 de noviembre, CEE-Reduc, Documentos mecanográficos, 6 vols.
- DE ANDA, M.L. et al. (1981), "Educación Normal Básica: evaluación y perspectivas", en Educación, n. 37, jul-sep, p. 161-197.
- MARTINEZ, Felipe y María E. Escalera (1990), Diagnóstico de la Educación Básica en Aguascalientes (1983), México, Conafte, 154 p.
- PESCADOR, José Angel (1989), Aportaciones para la modernización educativa, México, Universidad Pedagógica Nacional, 184 p.
- (1983), "La formación del magisterio en México", en Perfiles Educativos, nueva época, n. 3, p. 3-16.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL (1983), Plan Nacional de Desarrollo, México, SPP.
- (1984), Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte, 1984-1988, México, SEP.
- (1989a), Plan Nacional de Desarrollo, México, SPP.
- (1989b), Programa para la Modernización Educativa, México, SEP.

#### CITAS

- <sup>1</sup> Este texto fue presentado en el Primer Foro Regional-Estatal de Investigación Educativa realizado en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos del 16 al 18 de junio de 1993. Una versión extensa de la investigación está en prensa en la Serie Reportes de Investigación Educativa de la UAA.
- <sup>2</sup> Ver por ejemplo Poder Ejecutivo Federal, 1983:229; 1984:15-16 y 59; 1989a:103 y 1989b:21 y 71.
- <sup>3</sup> Ver por ejemplo los trabajos de Alvarez y Topete (1986), Calvo (1989), De Anda (1981), Pescador (1989, 1983).
- <sup>4</sup> Ver en Martínez y Escalera (1983:172s) una valoración.
- <sup>5</sup> BBC/RM, 28-08-92. Opinión análoga en BBC/RB, 1-06-92.
- <sup>6</sup> MZF/EG, 2-09-92.
- <sup>7</sup> BBC/IGR, 24-03-92.
- <sup>8</sup> MZF/EG, 2-09-92.
- <sup>9</sup> MZF/RB, 31-08-89.
- <sup>10</sup> BBC/SMN, noviembre de 1986.
- <sup>11</sup> BBC/MAG, 25-03-92.
- <sup>12</sup> MZF/RB, ibid.