



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

**La formación de docentes en Educación
Secundaria: una reflexión pedagógica en
torno a los modelos de formación**

Tesis que
para obtener el Título
de Licenciada en Pedagogía

Presenta
Iris Yanina Martínez Escalante

Director de Tesis
Licenciado Felipe de Jesús Echeveste Zavala

México, Septiembre de 2010

“Me gusta ser hombre, ser persona, porque sé que mi paso por el mundo no es algo predeterminado, preestablecido. Que mi destino no es un dato sino algo que necesita ser hecho y de cuya responsabilidad no puedo escapar. Me gusta ser persona porque la Historia en que me hago con los otros y de cuya hechura participo es un tiempo de posibilidades y no de determinismo”.

Paulo Freire, Pedagogía de la Autonomía

En este largo y sinuoso camino profundos aprendizajes marcaron mi destino. En él mi pensamiento atravesó muros de nada en búsqueda de lo que no soy ni seré. Sin embargo con mi hacer se puede resumir lo que he sido y anuncia lo que voy a ser. En este caminar de tres años lo hecho apenas conforma la indagación que ardiente muerde mi ser

Agradezco...

A mi familia por ser mi pilar en la construcción de mis sueños, en especial a las nuevas generaciones que inician su camino de la vida.

A mi asesor, maestro y amigo Felipe Echeveste por creer en mis posibilidades de futuro y lanzarme a la aventura de la docencia y la investigación.

A los profesores y profesoras de Educación Secundaria que amablemente me abrieron las puertas a las memorias, recuerdos y utopías de su profesión

Y a mis amigos y compañeros de la FES Acatlán por su apoyo incondicional

Iris Yanina Martínez Escalante

Dedico este trabajo...

A mis padres:

Por ser los formadores de la mujer que soy: la de aquí y allá y aunque a veces mis palabras no digan todo de mí.

Para ustedes todo mi amor y admiración por alimentar mis sueños así como la posibilidad de seguir creciendo.

A Felipe de Jesús Echeveste Zavala:

Por ser el hombre que me acercó al mundo de las posibilidades de una hermosa profesión llamada pedagogía...

Por ser un Maestro como nadie...,

Un Pedagogo como pocos...

Pero sobre todo porque es y seguirá siendo uno de mis más grandes inspiradores e instigador

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN.....	6
CAPÍTULO 1 SOBRE EL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL.....	11
1.1 De la temática de investigación.....	12
1.2 El pensar epistémico.....	14
1.3 La propuesta epistemológica de Hugo Zemelman.....	17
1.4 Modelos predominantes en la formación docente en educación secundaria y la reconstrucción articulada.....	21
CAPÍTULO 2 CONTEXTO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA SECUNDARIA.....	28
2.1 Historia de la Escuela Secundaria.....	29
2.2 Reformas en educación secundaria.....	37
2.2.1 La Reforma de 1975.....	
2.2.2 La Modernización educativa y la Reforma de 1993.....	39
2.2.3 La Reforma de Educación Secundaria de 2006.....	41
2.3 La formación de docentes para secundaria como parte de las políticas educativas.....	44
2.4 La escuela secundaria en la actualidad: problemas, políticas educativas y la formación de su magisterio.....	54
2.4.1 La situación de los docentes en secundaria.....	57
2.4.2 La formación de docentes en educación secundaria: el punto de partida.....	59
CAPÍTULO 3 DEL CONCEPTO FORMACIÓN AL CONCEPTO FORMACIÓN DOCENTE.....	63
3.1 El Concepto Formación.....	65
3.1.1 El concepto Gadameriano de formación.....	66
3.1.2 El concepto formación desde la visión de Gilles Ferry.....	68
3.1.3 El concepto formación desde Hugo Zemelman.....	70
3.2 Formación profesional.....	75
3.3 Formación docente.....	77
3.3.1 Formación docente en México.....	80
3.4 La Formación de docentes para educación secundaria delimitación de una problemática.....	83
CAPÍTULO 4 MODELOS DE FORMACIÓN DOCENTE.....	89
4.1 ¿Qué es un modelo?.....	90
4.2 ¿Qué son los modelos de formación.....	93

4.3 Modelos de formación docente: algunas clasificaciones.....	94
4.3.1 Tradiciones en la formación de docentes (Davini).....	95
4.3.2 Modelos y tendencias en la formación de los docentes (Lella).....	97
4.3.3 Enfoques en la formación de enseñante (Ferry).....	101
4.3.4 Perspectivas en la función y formación del profesor(a) en la enseñanza para la comprensión (Pérez Gómez).....	104
4.3.5 Modelos de docencia. Modelos de formación (Diker y Terigi).....	109
4.4 Planes de Estudios: 1976, 1983 y 1999 para la formación de docentes en Educación Secundaria.....	114
4.4.1 Plan de estudios 1976.....	115
4.4.2 Plan de estudios 1983.....	119
4.4.3 Plan de estudios de 1999.....	126
4.5 Modelos de formación docente y planes de estudio para la formación de maestros en Educación Secundaria....	137
CAPÍTULO 5 MODELO (OS) PREDOMINANTE (ES) EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN	
EDUCACIÓN SECUNDARIA. UNA LECTURA ARTICULADA.....	146
5.1 Hacia la articulación de los universos de observables: Modelos de formación, Planes de estudio y práctica social del docente de secundaria.....	147
5.2 Trayectoria histórica de la práctica social profesional del docente en Educación secundaria.....	152
5.2.1 Primer Corte Generacional: correspondiente al Plan de Estudios 1976.....	154
5.2.2 Segundo Corte Generacional: correspondiente al Plan de Estudios 1983.....	168
5.2.3 Tercer Corte Generacional: correspondiente al Plan de Estudios 1999.....	185
HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE OPCIONES POSIBLES.....	197
BIBLIOGRAFÍA.....	200
ANEXOS.....	207

Introducción

La educación Secundaria en nuestro país es un nivel educativo de tres años que sigue a los seis de educación primaria. Desde su creación en el año de 1925, vino a mostrarse como una institución educativa popular, sin embargo numerosas circunstancias hicieron que su expansión durante el siglo XX fuera lenta.

Con su legitimación como ciclo específico y dependiente de la Secretaría de Educación Pública, surge la preocupación por formar a los profesionales que se encargarían de desempeñarse como docentes. Así el desarrollo de la formación del magisterio en educación secundaria tiene sus orígenes hacia 1924 con la Escuela Normal Superior de la Universidad Nacional.

La formación de profesionales de la educación se particulariza por ser una empresa social que se instala en una institución y en un sistema escolar. Pero ¿por qué es una inquietud formar docentes? Ibarrola (2003, p.54) señala, que dicha inquietud surge porque a lo largo del siglo XX los maestros han asumido dos grandes misiones históricas:

- a) Una prioritaria como gestor o promotor del cambio social, ante la evidencia palpable de la desigualdad de las condiciones de vida de la población, de la cual él es testigo directo e incluso víctima.
- b) Y otra prioritaria como profesional de la educación y de la enseñanza, especialista en formar a la niñez y a la juventud y conducirlos al conocimiento y la posibilidad de un desarrollo integral, entendida esa formación como un factor de cambio.

Si tales misiones son atribuibles al papel docente, el maestro de secundaria no ha estado exento de ellas. Ya que al representar una figura encargada de formar a jóvenes y futuros ciudadanos, el maestro es un sujeto que se encuentra en relación con proyectos institucionales que afectan su modo de representar e intervenir en la educación. De tal forma que es producto de múltiples

combinaciones, no sólo de carácter pedagógico sino también de procesos políticos e ideológicos relativos a la organización social.

En México la formación docente para los ciclos de educación básica se ha caracterizado por el vaivén entre tendencias, enfoques, tradiciones o modelos. Es importante destacar que la formación del maestro en educación básica ha sido fundamentalmente tarea de las Escuelas Normales, las cuales se diferencian por el tipo de docente a formar: maestras para jardín de niños, maestros en educación primaria y maestros en educación secundaria entre otros.

A partir de la profesionalización de la carrera docente, el proceso formativo ha sido orientado por diversos modelos que se entrecruzan en la práctica, quizá por la escasa delimitación teórica de los programas de formación; la asunción de perspectivas tradicionales que se han anclado y que forman parte de la cultura magisterial y por la formación mixta (entre diferentes modelos) de los propios formadores. (Loya, 2008).

¿Por qué es necesario abordar el problema de la formación de docentes en educación secundaria? El interés de trabajar el tema surge de mi experiencia en la asignatura: Taller de Investigación Educativa I y II a cargo del Profesor Felipe de Jesús Echeveste Zavala con la línea de investigación: “Las políticas y procesos de formación en maestros de Educación Básica durante los sexenios de Carlos Salinas, Ernesto Zedillo y Vicente Fox”.

A través de mi participación en el taller, pude percatarme del campo problemático que representa la formación docente. Por medio de la recuperación de materiales bibliográficos, hemerográficos y documentos oficiales se pudo en un primer momento dar cuenta de la situación de este nivel educativo.

Una vez hecha la revisión de diversos materiales, se procedió a realizar un análisis que llevó a la interpretación del nivel asignado. A lo largo de este proceso investigativo, pude percatarme que la escuela secundaria es un nivel educativo que como Sandoval apunta:

es todavía la caja negra o una de las cajas negras del sistema educativo, al que se vuelve la mirada cuando estalla algún problema referido a la formación que este nivel brinda a su población escolar...y que ante la falta de conocimiento de lo que es la secundaria se enfrentan dificultades para incidir en sus problemas de fondo. (2000, p.15).

Con la experiencia de búsqueda de información, los estudios referentes a educación secundaria en nuestro país son escasos y pocos de ellos se han centrado en sus sujetos docentes. Hablar de la formación, cuáles han sido los modelos bajo los cuáles han sido formados nuestros maestros y de qué manera incide esto en su práctica cotidiana, es para la pedagogía adentrarse a su objeto de estudio: la educación y a su campo problemático la formación humana.

El presente trabajo de investigación tiene como finalidad llevar a cabo una lectura articulada de distintos procesos que tienen que ver con la formación de maestros en educación secundaria, para lograr dicha finalidad el trabajo se encuentra estructurado de la siguiente manera:

En el capítulo 1: Sobre el marco teórico referencial, se aborda el planteamiento del problema de nuestra investigación, asimismo se pretende describir en qué consiste la propuesta epistemológica de Hugo Zemelman la cual forma parte de nuestro marco teórico de referencial. También retomamos algunos aspectos de la llamada Historia Oral como una metodología que nos permitió recuperar las voces de algunos profesores de educación secundaria.

En el Capítulo 2 titulado: Contexto de las políticas educativas para secundaria. Se realiza un abordaje a la Historia de la escuela secundaria y a las reformas que en este nivel se han realizado. La idea es acercarse a los cambios históricos que se han vivido en el nivel y cómo se relacionan con las reformas particularmente con aquellas que tuvieron que ver con la formación de maestros, es decir, de qué forma los cambios pensados para el nivel, repercutieron en la forma de concebir también al profesor de educación secundaria.

Como cierre del capítulo se expresan algunos de los problemas que en la actualidad se manifiestan en la escuela secundaria, los cuales tiene que ver con las políticas educativas y la formación del magisterio. Este capítulo corresponde a

nuestro momento de apertura de pensamiento, que nos permite reconstruir la situación concreta que se pretende reconocer. Por ello al cierre del mismo con la recuperación de los problemas actuales, nos situaremos en la problematización que nos permita formularnos preguntas tendientes al problema eje y transitar hacia la formulación de los conceptos ordenadores.

En el Capítulo 3: Del concepto formación al concepto formación docente. Se busca reconocer y desentrañar tres conceptos: *formación, formación profesional y formación docente*, a partir de la visión de tres autores y entre los cuales se estable un nexo.

Por medio de estos conceptos, se pretende localizar nuestro concepto ordenador base, el cual ha de cumplir una función epistemológica más que teórica. Al distinguir los conceptos ordenadores como niveles, dan lugar a una nueva formulación a partir de la articulación de dichos niveles.

En este capítulo aún nos encontramos en la delimitación de la problemática desde otro nivel y en el cual se amplían las posibles relaciones con otros fenómenos que nos van colocando en el camino a la definición de los campos de observación.

Para el capítulo 4: Modelos de formación docente, se da a conocer la perspectiva que algunos autores dan con respecto a la clasificación de los modelos de formación. Es importante aclarar que el capítulo se habla de modelos y no tradiciones, perspectivas, enfoques, tendencias, debido a que los conceptos anteriores dan muestra de un debate sobre el que no existe acuerdo.

Así al hablar de modelos se debe a que cumple la función de un concepto ordenador y como tal va definiendo el campo de observación en dos planos: uno general que permite ir estableciendo puntos de articulación a partir de universos de observación; y en un segundo plano de lo particular de los universos, en el que se determinan los puntos de conexión empírica, en donde las referencias a la articulación se concretaran.

A partir de este capítulo nos situamos en lo que Zemelman llama la definición de los observables, que consiste en transformar el conjunto de relaciones posibles

contenidas en el problema eje, en recortes de la realidad que puedan cumplir la función de observables empíricos articulables.

Con el capítulo 5: Modelo(s) predominante(s) en la formación de docentes para secundaria en México. Una lectura articulada vamos colocando punto final a nuestro trabajo. Partiendo de la distinción de las observables nos enfrentamos a la problemática de cómo reconstruir la realidad de los modelos predominantes en la formación de docentes para educación secundaria.

Como parte del capítulo nos detendremos al recorte empírico realizado a través del rescate de las historias de vida oral de nuestros docentes por medio de tres cortes generacionales que corresponden a los planes de estudio de 1976, 1983 y 1999.

Este capítulo corresponde al momento de mayor síntesis en la articulación, es decir, cuando se puede llegar a determinar los puntos de articulación. Éstos vienen a determinarse mediante el análisis del contenido de cada universo observable, a partir de las exigencias de contenido de los demás y con base a un razonamiento de relaciones posibles. La lectura articulada de los universos, nos permitirá especificar el contenido concreto que cada uno de ellos adquiere al ser confrontado con los demás.

Por último y dada la naturaleza de nuestro marco teórico referencial, una vez realizada la lectura articulada debemos avanzar hacia la construcción de un campo de opciones posibles en la formación de docentes para educación secundaria.

Capítulo 1

Sobre el marco teórico referencial

1.1 De la temática de investigación

1.2 El pensar epistémico

1.3 La propuesta epistemológica de Hugo Zemelman

1.4 Modelos predominantes en la formación docente en educación secundaria y la reconstrucción articulada

1.1 De la temática de investigación

“Si la realidad es la necesidad de realidad, a la vez, simultáneamente, la necesidad de construcción es la misma realidad, entonces, ésta es algo más que objetos ya que también se conforma como el horizonte histórico de sentidos posibles” (Zemelman, 1997, p.29)

La formación es un valor definido sociohistóricamente en cada cultura, inseparable de la determinación histórica que atraviesa la pedagogía. De acuerdo con Flórez (1998, p. 105) “La pedagogía es una comprensión teórico-conceptual sistematizada y corroborada a la intención formativa entre el contexto de la enseñabilidad y el contexto del aprendiz”.

Para la pedagogía, el concepto de formación tiene que ver con el proceso por medio del cual el hombre se desarrolla, se forma y humaniza no sólo por el moldeamiento del exterior, sino como el enriquecimiento que se produce desde el interior mismo del sujeto.

La formación de docentes en educación secundaria es producto del desarrollo histórico que este nivel ha tenido. En este sentido al hacer mención de la formación docente en secundaria, hacemos referencia a la formación inicial que reciben los estudiantes en las escuelas normales.

El desarrollo de la formación del magisterio en secundaria inicia hacia 1924 en la Normal Superior de la Universidad Nacional, esta institución tenía como función formar maestros de enseñanza preparatoria, normal y secundaria, labor que realizaría hasta 1934, cuando la Universidad decide cancelarla.

No es hasta 1942 cuando la Escuela Normal Superior (ahora dependiente de la Secretaria de Educación Pública) pone en marcha un plan de estudios para formar docentes en educación secundaria a través de materias con carácter pedagógico, de especialidad y cultura general.¹ En su labor como formadora de docentes para

¹ Cabe aclarar que la formación para este tipo de docente venía después de haber cursado la Normal básica, es decir, quienes accedían a este tipo de formación eran profesores que tenían como antecedente ser profesor de primaria, así su preparación en la Normal Superior correspondía a estudios de licenciatura.

secundaria, la Escuela Normal Superior ha puesto en marcha distintos planes de estudio: 1942, 1945, 1959 (reestructurado en 1968), 1975, 1983 y 1999 que aún continúa en operación.

Como institución formadora de maestros y con la puesta en marcha de distintos planes de estudios, éstos vienen a manifestar modelos de formación. De acuerdo con Davini (1995) los modelos de formación constituyen tradiciones, que pueden entenderse como configuraciones de pensamiento y de acción que construidas históricamente se mantienen a lo largo del tiempo, se institucionalizan, se incorporan a la práctica y a la conciencia de los sujetos y como tales llegan a sobrevivir en la organización, en el currículo, la práctica y en las generaciones de formadores, orientando toda una gama de acciones. Un rasgo que llama la atención sobre la formación de maestros de educación básica en nuestro país de acuerdo con Arnaut (2004) es:

La heterogeneidad que en él existe. Debido a diversas causas entre las cuales se observan la gran diversidad de actores que han participado en su regulación; la creación; la administración; el sostenimiento y el desarrollo de las instituciones de maestros. Pero también esa heterogeneidad se debe a la progresiva diferenciación curricular en los distintos niveles y modalidades de la educación básica. (p.7)

La heterogeneidad que señala Arnaut tiene clara manifestación en las instituciones encargadas de formar maestros, ya que existen aquellas encargadas de preparar maestros en educación primaria; Preescolar; profesores de Educación Secundaria; maestros de educación física y recientemente profesores en Educación Tecnológica, Telesecundaria, Artística e Indígena.

Aunque la formación de maestros en educación secundaria se aprecia de manera más sistemática desde 1942, no es hasta 1993 con la designación del nivel secundario como obligatorio en la educación básica, que el maestro cobra mayor importancia, al ser considerado como protagonista de la transformación educativa.

Si pretendemos conocer más sobre el docente de secundaria y sus especificidades que permitan superar las nuevas exigencias, un punto a considerar es: cómo ha sido concebida la formación del magisterio y qué tipo de prácticas ha condicionado. Comprender lo anterior nos permitirá acercarnos a conocer la función del docente y su modo de concebir su práctica educativa. Como parte de lo anterior, el problema de investigación propuesto se puede traducir al siguiente cuestionamiento:

¿Cuál (es) ha sido el modelo (s) de formación predominante en la formación de docentes para secundaria y qué tipo de prácticas condicionan?

1.2 El pensar epistémico

“Cuando hablamos de pensamiento, ¿a qué nos referimos? A un pensamiento que se entiende como una postura, como una actitud que cada persona es capaz de construirse a sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer. No se trata de decir: tengo los conceptos y construyo un discurso cerrado; se trata más bien de partir de la duda previa, anterior a ese discurso cerrado, y formularme la pregunta ¿cómo me puedo colocar yo frente a aquello que quiero conocer?” (Zemelman, 2008, p.3)

La búsqueda y la definición de un ángulo que nos permita elaborar conocimiento científico es una ardua tarea para quien inicia en el camino de la investigación. Lo descrito anteriormente, así como la formulación de la pregunta de investigación, nos coloca ante la compleja tarea de dar respuestas.

Si bien la docencia es una práctica social, que se ha incorporado a una realidad estructural, en nuestro caso la escuela secundaria, el pensar en torno a la formación del magisterio, nos sitúa en el cuestionamiento ¿cómo podemos pensar la realidad de la formación docente?

El desafío actual de las ciencias sociales, (en nuestro caso la pedagogía) en la construcción de conocimiento científico, es el de superar estados de reproducción de lo existente, de aceptar lo fáctico como la única posibilidad de lo real. Por ello la realidad a la que nos estamos enfrentando es una realidad socio histórica, una

realidad que tiene diversos significados que como tales no pueden ser supeditados a una forma de ver esa realidad.

La realidad que pretendo trabajar a lo largo de las siguientes páginas, es la que parte del denominado pensamiento epistémico como construcción del conocimiento científico, que supere la visión de la racionalidad instrumental.

El pensamiento epistémico es el que tiene por centralidad la pregunta, es decir, un pensamiento que nos permita colocarnos ante las circunstancias, colocarnos frente a las realidades, es construir una relación de conocimiento sin quedarse encerrada a ciertos atributos. Dicho pensamiento también denominado dialéctico, de acuerdo con Zemelman (2005):

Constituye un imperativo insoslayable en oposición al holismo cibernético y a la teoría de los sistemas que disuelven al sujeto-individuo; por el contrario, esta tradición de pensamiento reconoce al sujeto crítico y activo, protagonista y forjador de sus circunstancias, como a uno de sus imperativos centrales (p.3)

Recuperar el pensamiento dialéctico se debe a que en él se reconoce un *para qué*, pues no se limita a ser una lectura de lo que manifiesta una existencia política, social, o el horizonte de lo vivencial en la sociedad. Zemelman apunta que “el pensamiento dialéctico debe impulsar los desafíos mismos que se presentan para abordar nuestro destino como individuos y conglomerado social” (2005, p.4).

Ésta forma de pensar nos obliga a ver el acto de conocimiento como acto de conciencia, lo cual representa tres desafíos:

1. La realidad socio-histórica debe asumirse como un movimiento constitutivo, organizando su conocimiento desde su condición de proceso sin limitarse a estructuras, entonces su desafío radica en determinar los puntos nodales o de activación².

² Zemelman señala que los puntos nodales: resultan de cómo se presenta la articulación entre los diversos planos interactivos de los social y que pueden cumplir una doble función:1) permitir que se conozcan opciones de desenvolvimiento

2. Transformar la historia en experiencia, esto se expresa en la articulación entre memoria y utopía³
3. El conocimiento como conciencia, reconociendo el estatus epistemológico de la conciencia histórica⁴, en cuanto que no representa sólo un conocimiento, sino una necesidad de realidad⁵.

Si bien el pensar epistémico exige colocarnos frente a la realidad, qué significa colocarnos frente a una realidad denominada formación docente. Significa construir una relación de conocimiento, un ángulo que me permita comenzar a plantear problemas susceptibles de teorizarse.

La formación de docentes en educación secundaria parte de una realidad, vista como una articulación de procesos heterogéneos a partir de tres supuestos:

1. *El movimiento*. Como una forma de comprender que la realidad no es estática, sino que parte de una situación de objetivar los fenómenos reales, determinados por los ritmos temporales de su desarrollo, así como por su distribución espacial.
2. *Articulación de procesos*. Implica la necesidad de comprender los procesos distinguibles en la realidad, los cuales no se desvinculan unos de otros, sino en el marco de relaciones necesarias que deben reconstruirse.
3. *Direccionalidad*. Posible articulación de los diferentes planos de la realidad, que confluyen en la determinación de la dirección que asumirán los procesos.

histórico a partir de la subjetividad constituyente de los sujetos; y 2) precisar los puntos desde los que se puedan los sujetos activar, atendiendo al contexto

³ Emma León señala que memoria y utopía son núcleo constituyente de la subjetividad en la medida que alude a la articulación y presencia de ejes temporales y planos espaciales que dan sentido, contenido y dirección, potenciales, al desenvolvimiento de un sujeto social. León, Emma (1997) "El magma constitutivo de la historicidad" en: *Subjetividad: Umbrales del pensamiento social*, UNAM/Anthropos, España

⁴ Zemelman menciona que la conciencia histórica cumple la función de envoltura de sentidos dispersos, esto es, de relacionar lo singular con lo universal, asumiendo la tarea de integración de las parcialidades que aparecen como verdades teóricas.

⁵ La necesidad de realidad, es la necesidad de aprehensión de la realidad, es la necesidad de conocer lo no conocido, de acercarse a lo no determinado, de insertarse en el movimiento de la realidad (historicidad) y preguntarse por el futuro y por lo potencial

Los supuestos anteriores definen el perfil de realidad y constituyen una forma de razonamiento articulado, que pretende significar los conceptos no por el hecho de pertenecer a un sistema conceptual, sino porque su construcción se plantea en función de la especificación creciente. Por ello la dialéctica viene a ser un mecanismo para organizar el pensamiento que no quede limitado a un proceso de acumulación teórica.

De esta manera la labor consistió en problematizar lo que sucede con la formación de profesores en educación secundaria y las consecuencias prácticas de dicha profesión, buscando trascender los límites de su capacidad de explicación, para trasladarnos al ámbito de la construcción de posibilidades. A partir de ver e identificar su historia concreta (pasado), constituyendo la apropiación de lo real (presente) con base a la apropiación de lo histórico que pueda sintetizarse en un proyecto de futuro.

1.3 La propuesta epistemológica de Hugo Zemelman

Retomar la perspectiva de Hugo Zemelman, constituye un marco particular para reflexionar, orientándonos a la construcción de aquello que pueda ser objeto de aprehensión.

Para Zemelman, el análisis social parte de la categoría totalidad como una exigencia del razonamiento crítico. Esto aborda la dificultad de pensar científicamente una realidad en movimiento y apropiarse de su dinámica. En ese sentido incorpora la categoría de potencialidad, lo que implica que toda determinación es inacabada y provisoria.

Su propuesta en las ciencias sociales, es desplazarlas hacia el análisis social como un análisis del presente, a través de la praxis. Ésta relaciona el conocimiento con el problema de la viabilidad histórica en el marco de coyunturas concretas (Zemelman, 1992, p.27).

Un problema fundamental que identifica el autor es la relación de conocimiento y el recorte de la realidad. La crítica al empirismo y sus versiones es porque en ellas la relación de conocimiento y objeto se establecen como dadas. Con el modelo positivista de la ciencia, ésta reduce la investigación científica a la comprobación de hipótesis.

Zemelman cuestiona la metodología empirista en donde los datos se construyen en función de esquemas previos, ante esto propone que en la construcción de objetos científicos se explicita su historicidad y se realice desde “el concepto de experiencia histórica como el recorte de la realidad en que se conjuga lo objetivo, sometido a regularidad con la capacidad de construir lo objetivamente posible que no necesariamente lo está”⁶

En la construcción del objeto desde la historicidad, rescata lo político en la construcción de conocimiento social. Así el conocimiento “no se constituye en sí mismo sino más bien en una perspectiva de conocimiento que se fundamenta en la idea de que toda realidad social es una construcción viable”⁷.

Lo anterior se relaciona con la categoría de totalidad, la cual ubica como fundamento epistemológico para organizar el conocimiento y una categoría metateórica: “la totalidad como mecanismo de apropiación es indiferente a las propiedades del objeto, ya que se limita a definir la base de teorización sin ser una teoría en sí misma, ni menos aún, un objeto real”⁸. Entendiendo tal categoría se puede fundar un conocimiento del presente, como forma de entender la dinámica de la realidad en sus potencialidades.

El programa epistemológico de Zemelman plantea un carácter normativo según el cual: “no podemos aceptar que el desarrollo del conocimiento sea dissociable del desarrollo de la conciencia y autoconciencia del sujeto”⁹. También señala que se requiere: “imponer sobre la teoría a la razón, lo que significa proceder críticamente

⁶ *Ibíd.*, p.35.

⁷ *Ibíd.*, p.36.

⁸ *Ibíd.*, p.50.

⁹ *Ibíd.*, p.80.

a su desarrollo abarcando no sólo el sujeto (...) sino además a la realidad, concebida como construcción del sujeto social”¹⁰.

Otra cuestión que propone es reconocer una función gnoseológica a las manifestaciones de la subjetividad, como las de expresión y evocación. Así el sujeto es constructor de su historia y no pura racionalidad.

La concepción dialéctica que muestra Zemelman es la que articula la situación histórica, el “objeto” y las prácticas sociales y apunta: “la verdad es función de una objetividad histórica concreta, que es el contexto que hace posible una práctica; pero, también es, simultáneamente objeto, en tanto a contenido real posible de transformarse por esa práctica”¹¹. Así la primera función del conocimiento será reconocer la objetividad como contexto de objetos potenciales en la práctica social.

La visión Zemelmaniana presenta un cambio a la noción de objetividad: “es posible entender la objetividad real como una conjugación entre lo indeterminado (que cumple la función de inclusivo) y lo determinable (que es lo incluido)”¹². De este modo la racionalidad es organizar la realidad indeterminada, identificándose con una manera de construir objetos por medio de los cuales se dé lugar a la apropiación de lo real.

En su planteamiento, nuestro autor propone un nuevo reto: emplear otro tipo de razonamiento. En ello radica la importancia de trabajar dicha perspectiva en esta investigación. Ya que antes de plantear hipótesis y precipitarse a conclusiones sobre cómo han sido formados los docentes de educación secundaria, habría que preocuparse por cuestionar esa realidad y obtener los elementos que posibiliten su reconstrucción conceptual.

La idea es que nos aproximemos a problematizar lo objetivo, dejar que hable el objeto, que pueda manifestarse en su complejidad, riqueza, antes que tratar de buscar la explicación a su existencia y función.

¹⁰ Ibíd., íd.

¹¹ Ibíd., p.86.

¹² Ibíd., p.241.

Debido a que esta investigación no parte de un planteamiento hipotético deductivo y en relación con el conocimiento descrito anteriormente, surgen algunos cuestionamientos que permiten una apertura a nuestro pensar sobre la formación de docentes para educación secundaria. Dicha apertura entendida como: “la necesidad de transformar las propiedades de lo real-objetivo en exigencias orientadoras del razonamiento, de manera que el referente real no sea sólo lo dado teórica o empíricamente, sino que incluya las potencialidades de la realidad” (Zemelman, 2000, p.58).

- ✓ Desde la política educativa ¿cómo se ha concebido la formación de docentes para educación secundaria?
- ✓ ¿Qué papel desempeñan las escuelas normales como formadoras de docentes? Y ¿bajo qué modelos forman a los docentes de secundaria?
- ✓ ¿Cuáles son los modelos predominantes en la formación de maestros en educación secundaria?
- ✓ ¿A partir de qué criterios o elementos pueden considerarse como modelos predominantes?
- ✓ Desde los modelos de formación ¿cuáles han sido las consecuencias prácticas para el docente de secundaria?

1.4 Modelos predominantes en la formación docente en educación secundaria y la Reconstrucción Articulada

“Cuando se habla de complejidad, se está aludiendo a la exigencia de articulación dinámica de la realidad. De este modo, la complejidad resulta de considerar cualquier estructura (real o conceptual) como abierta con base en la idea de que está en movimiento”. (Andrade, 2007, p.268)

En líneas anteriores mencioné la necesidad de aproximarnos a problematizar lo objetivo, dejando que el objeto manifieste su complejidad. La complejidad de la realidad se puede evidenciar cuando al estudiar un fenómeno educativo desde tal o cual perspectiva (económica, política, sociológica) son diversos los elementos que cada una considera, lo cual nos lleva a pensar que cada una puede tomar de un mismo fenómeno diferentes aspectos que podrían estar relacionados e interactuar de forma conjunta. Al tomar cada perspectiva ciertos elementos, podría aislarlos, perdiéndose la posibilidad de especificar un fenómeno y comprenderlo desde su complejidad.

La complejidad de una realidad como lo es la formación docente, nos sitúa a una exigencia de articular la dinámica de esa realidad: como abierta, en movimiento e indeterminada, ya sea real o conceptualmente.

La intención de reflexionar en torno a los modelos predominantes en la formación de docentes en secundaria, es enfrentarse a un problema, no desde la simplificación o la descomposición del fenómeno en partes, sino desde una “visión de totalidad como complejidad de articulaciones y determinaciones contextualizadas que responden a características que le son propias a los sujetos allí ubicados” (Andrade, 2007, p.268).

La reconstrucción articulada “consiste en la construcción del conocimiento específico de un problema, de modo que éste sirva de base a un sujeto social para definir alternativas de acciones posibles” (Zemelman, 2000, p.57). En el trasfondo de la reconstrucción, Zemelman menciona que subyace el problema de la relación entre forma de razonamiento y situación específica.

Una situación específica va concebir la realidad como un campo de fenómenos que contienen diversas modalidades de concreción, porque los procesos que la conforman se articulan según sus particularidades espacio-temporales y dinamismos estructurales o coyunturales. Así la situación específica, en nuestro caso la formación docente se presenta como un campo de objetos, que debe ser aprehendido por un razonamiento que respete, justamente esa heterogeneidad.

La función de la reconstrucción incluye un pensamiento de apertura y de problematización, mediante el cual nos lleve:

a un control de los condicionantes, ya que es a través de éstos como se puede asegurar la correspondencia necesaria entre la situación específica, como campos de objetos posibles, y un modo de razonamiento abierto a la objetividad, mediante la delimitación de observables cada vez más articulados (Ibíd., p.58)

Buscando dar respuesta a los cuestionamientos insertos en el problema: ¿Cuál (es) ha sido el modelo (s) de formación predominante en la formación de docentes para secundaria y qué tipo de prácticas condicionan? La investigación que a continuación se presenta se trabajó metodológicamente a partir de la reconstrucción articulada, en el sentido de ser un camino para la delimitación de un campo de objetos teóricos, es decir, como delimitación de la realidad como un campo de opciones propicio para teorizaciones posibles.

La descripción articulada inicia con un problema que sirve como punto de partida al conocimiento, el cual puede ser formulado desde la teoría o bien desde el reconocimiento de un hecho empírico. El razonamiento debe establecer la definición del problema que sirve de punto de partida, de manera que se garantice el proceso de apropiación del mismo como situación específica.

Lo anterior exige que el problema sea razonado no en una posición teórica resuelta, sino en las transformaciones que sugiera la inserción del problema

dentro del proceso de especificación creciente, en función de las relaciones posibles en las cuales esté incluido.

Esta problematización permite avanzar hacia la especificación del problema, gracias al reconocimiento de las sucesivas transformaciones de su contenido, de acuerdo con el contexto en que se le haya reconocido. Las transformaciones dependen de la forma en que se conjugan, en su construcción los fenómenos considerados de acuerdo con un razonamiento de relaciones posibles de articulación, según las particularidades espacio-temporales y estructural-coyunturales de los diferentes procesos de realidad.

Lo descrito con anterioridad constituye la trayectoria que comprende la definición del problema como punto de partida, hasta la delimitación de la realidad como contexto especificador, dentro del cual se halla inserto el problema para descubrir su significado. De acuerdo a Zemelman (2000, págs. 60-62), la reconstrucción articulada puede sintetizarse en la siguiente secuencia:

Problema (eje 1): Definición del problema de acuerdo con los conocimientos previos ya sean de carácter teórico, experiencial o ideológico. “Conocer es especificar, y especificar es: delimitar las relaciones de articulación que posee el problema respecto de otros fenómenos de la realidad” (p.60) El conjunto de relaciones es el contexto especificador dentro del cual el **problema eje** adquiere significado.

La definición del contexto del problema se puede hacer por dos vías: a) infiriendo las relaciones del problema con otros fenómenos de la realidad, lo que da como resultado la delimitación del contorno del problema (lo cual no permite la apertura hacia lo desconocido); b) observando el problema desde un contexto posible, cuyos límites hay que descubrir.

Reconstrucción: Una forma de razonar que va desde el problema definido (eje 1), y que lo problematiza al buscar sus articulaciones, para lo cual el razonamiento debe seleccionar un cuerpo de conceptos capaces de organizar la delimitación cada vez más inclusiva de las posibles articulaciones del problema que nos ha

interesado. Dicha función la cumplen **los conceptos ordenadores**. Mediante ellos se formula el problema en términos de un campo de problemático que lo articula con otros problemas que no habían sido observados. A este campo se le denomina **Eje 2**.

Con base en el eje 2 se profundizará la delimitación de observables, mismos que recortaran los puntos de articulación de los diferentes procesos de la realidad, de manera que sea posible determinar un contexto más específico del problema.

Metodológicamente, el trabajo de investigación se fundamenta desde la reconstrucción articulada planteada por Hugo Zemelman teniendo como punto de partida la definición del problema eje. Su formulación surge de la manifestación de percibir una realidad poco conocida en torno a quienes son los profesores que laboran en el nivel secundaria.

Como parte de las investigaciones documentales realizadas, se pudo observar que dicho profesional tiene dos orígenes: los maestros que provienen de un sistema universitario y profesores de origen normalista, siendo éstos últimos los que mayoritariamente laboran como profesores en educación secundaria.

De esta forma, el reconocer a los profesores de origen normalista, nos planteó el cuestionamiento en torno a cómo es la formación inicial que reciben en las llamadas escuelas normales superiores, la concepción que en ellas se hace de quien debe ser el formador de jóvenes y cómo esa formación recibida impacta en su labor cotidiana.

Por ello pensar en la formación de los docentes de secundaria desde la Escuela Normal nos coloca en un sitio en el que se aprende a ser maestro. Es un espacio en el que el sujeto adquiere los elementos que le permitirán ejercer profesionalmente.

Lo anterior nos permitió ser la base para la selección de conceptos ordenadores que nos permitieran llegar al conocimiento del problema. Así se pudo establecer un problema eje capaz de ser articulable con varios niveles.

Al articular las posibles relaciones entre los niveles, permitió la delimitación del contexto especificador, es decir, a partir de nuestro análisis se pudo ubicar tres momentos cruciales en la formación de docentes, que se manifestaron a través de tres planes de estudio en la Escuela Normal Superior: 1976, 1983 y 1999, lo cual permitió delinear el abordaje de la realidad que se deseó analizar.

La percepción del problema con este recorte, permitió avanzar en la delimitación del campo problemático del eje, lo cual, permitió ampliar las posibles relaciones a otros fenómenos de la realidad; así como para la búsqueda de referentes empíricos.

Sobre los referentes empíricos y partiendo de la delimitación de los planes de estudio mencionados, se realizó una búsqueda de aquellos sujetos formados como profesores de educación secundaria que cumplieran con tres características:

1. Ser profesor de educación secundaria al momento de realizar la entrevista y conocer de las problemáticas de la escuela secundaria
2. Haberse formado en la Escuela Normal/ Escuela Normal Superior, como docente en educación secundaria
3. Haberse formado bajo alguno de los siguientes planes de estudio: 1976, 1983 ó 1999.

Para la recuperación de nuestro referente empírico, se utilizó la perspectiva de la **Historia Oral**. Ésta es una metodología de las ciencias sociales que ha alcanzado gran desarrollo en el ámbito de la investigación histórica contemporánea.

La historia oral puede definirse como un procedimiento establecido para la construcción de nuevas fuentes en la investigación histórica, con base en testimonios orales recogidos sistemáticamente bajo métodos, problemas y puntos de partida teóricos explícitos.

Su análisis supone la existencia de un cuerpo teórico que se organiza a partir de la instrumentación de una metodología y un conjunto de técnicas específicas, entre las que ocupa un lugar fundamental la *entrevista grabada*. Si bien el uso de

testimonios orales no es una novedad en el trabajo de los historiadores, para la investigación educativa, su utilización sistemática y reflexiva permite:

observar momentos definitorios en los que desde su cotidianidad el sujeto participa en las transformaciones sociales: la manera en que se percibe así mismo en el centro del momento vital de las sociedades, en la confrontación entre las fuerzas que lo constituyen, que a costa de ser diversas y complejas resultan de gran riqueza (Aguirre, 1998, p.14).

La historia oral se concentra en las experiencias directas de la vida de las personas. Es el procedimiento en el que un entrevistador recupera esas experiencias almacenadas en la memoria de la gente que las vivió. La entrevista de historia oral es un interrogatorio sistematizado, un encuentro entre entrevistador y entrevistado en el que ambos construyen un documento de forma conjunta. Por metodología, objetivos y dinámica, la entrevista de historia oral se diferencia:

- De una conversación espontánea,
- De otros modos de interrogar: el reportaje, la entrevista periodística, la encuesta, etc.,
- De la memoria o reflexión autobiográfica

Con base a la propuesta anterior, el método de Historia Oral se utilizó para recoger el discurso que elaboran los protagonistas, en nuestro caso: docentes de educación secundaria. Así se pretendió trabajar con sus recuerdos e imágenes de la memoria que devienen con palabras y nos comunican una perspectiva de la realidad.

De acuerdo a la perspectiva asumida, el sujeto y su conciencia histórica es el ángulo que permitirán construir conocimiento. “Desde este ángulo se desprende que el sujeto es conformador de sentidos desde su tiempo y desde su espacio” (Zemelman, 2002, p.30). La historia de acuerdo con Zemelman se asocia con la

construcción de opción que opera en la construcción del sí mismo y, por ende la construcción con el otro; o bien contra el otro.

Lo que define un conjunto de potenciales básicos, definidores de ángulos epistémicos para comprender al ser humano y estar en la historia(...) como constante plasmación de la vida, por consiguiente del sujeto concreto y de lo real como necesidad de ámbitos de sentido (Ibíd., p. 2)

Lo que se pretendió por medio del método señalado no fue sólo obtener registros historiográficos, sino recuperar la historia como un proceso constructor de presente, para ello se buscó develar a lo potencial no como un discurso abstracto, sino como forma epistémica de construir la realidad.

Así para fines de esta investigación se recuperaron los testimonios de seis profesores, dos profesores por cada plan de estudios. En términos de modalidad educativa: 3 de nuestros entrevistados son profesores de escuela secundaria general, 2 de telesecundaria y 1 de secundaria técnica. En cuanto a género se trabajó con un profesor y una profesora por cada plan de estudios.

De esta forma se buscó rescatar con los docentes: las vivencias, experiencias y saberes que tal vez no han sido debidamente evaluados ni aprovechados en la construcción de la pedagogía mexicana, ni en la formación de futuros docentes.

Capítulo 2 **Contexto de las políticas educativas** **para secundaria**

2.1 Historia de la escuela secundaria

2.2 Reformas en educación secundaria

2.3 La formación de docentes para secundaria como parte de las políticas educativas

2.4 La escuela secundaria en la actualidad: problemas, políticas educativas y la formación de su magisterio

2.1 Historia de la Escuela Secundaria

“Entender la secundaria hoy en día, los objetivos que se definen para ella y el papel que desempeña actualmente en el sistema educativo, implica ver aunque sea someramente, su proceso histórico. Los debates, propuestas y transformaciones que se han dado a lo largo del tiempo en torno a este nivel educativo, su finalidad, contenidos y función social han ido perfilando sus rasgos constitutivos que encontramos en las escuelas como el sedimento sobre el cual se engarzan discursos vigentes en el presente” (Sandoval, 2000, p.36)

Para conocer a la escuela secundaria mexicana, es necesario acercarnos a su origen y evolución que a lo largo de sus 85 años de existencia de alguna u otra forma la han caracterizado como un nivel cuyas problemáticas tienen que ver con su conformación y definición como nivel educativo.

A principios del siglo XX, el esquema educativo de nuestro país estaba formado por la escuela primaria que se dividía en elemental y superior, cuyo paso posterior era la preparatoria que abarcaba cinco años. Sin embargo acceder a este nivel suponía que sólo algunos llegaran a él y que otro tanto únicamente terminara la primaria.

Hacia 1915 se convoca a un Congreso Pedagógico en el Estado de Veracruz, cuyo objetivo consistía en vincular la primaria superior y la preparatoria, así se propuso un nivel que funcionara como puente entre ambos: *el secundario*. Ello en respuesta al cuestionamiento sobre la función social de la preparatoria, la utilidad de su formación y su extensión hacia capas pobres de la población que no tenían el acceso a esta educación. Aunque la propuesta no tuvo una respuesta de carácter nacional, al menos en el estado de Veracruz funcionaron algunas escuelas secundarias llamadas “reformadoras”. Sandoval (2000)

Si bien la formación de los egresados de la primaria superior estaba a cargo de la Escuela Nacional Preparatoria, ésta enfrentaba problemas en cuanto a la definición de sus tareas, ya que por un lado brindaba las bases preparatorias para el ingreso a estudios profesionales y por otro buscaba brindar enseñanza técnica de aplicación inmediata para la vida. Al respecto, Sandoval (2000) señala:

Si bien ambos postulados no aparecían entonces como opuestos, ya que la preparatoria servía para ambos; el problema de fondo era el del aprovechamiento de los recursos humanos escolarizados en las condiciones en que se encontraba el país, pues el estudiar cinco años después de la primaria para continuar una carrera universitaria, postergaba el aprovechamiento de éstos (p.38)

Como respuesta a lo anterior, la Escuela Nacional Preparatoria reduce en 1915 su ciclo a cuatro años para que los estudiantes adquirieran los conocimientos necesarios que les permitieran ingresar a cualquier carrera universitaria o bien trabajar en otras actividades.

Por esas mismas fechas el debate fue llevado a la Cámara de Diputados en donde se habló de crear un nivel intermedio entre la primaria superior y la escuela preparatoria que “preparara para la vida” antes de ingresar a una preparación profesional. A mediados de 1923 el entonces Subsecretario de Educación Pública, Doctor Bernardo Gastélum, propuso reorganizar los estudios preparatorios de tal manera que los primeros años correspondieran con una ampliación de la primaria.

El plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria era uniforme y tenía una duración de cinco años, ésta dependía de la Dirección de Educación Pública del Distrito Federal. Por su parte, los estudios preparatorios de la Universidad Nacional de México podían acortarse hasta tres o extenderse hasta cinco años. Los propósitos de la enseñanza propuesta consistían en:

- Empezar las acciones correctivas de defectos y desarrollo general de los estudiantes, iniciados en la primaria.
- Vigorizar en cada uno de los alumnos la conciencia de solidaridad con los demás.
- Formar hábitos de cohesión y cooperación social.
- Ofrecer a todos los estudiantes gran diversidad de actividades, ejercicios y enseñanzas, con el fin de que cada cual descubriera un vocación y pudiera dedicarse a cultivarla (Meneses, 1986).

Dicha continuación de la primaria superior no sería obligatoria, se desarrollaría en tres años y se dedicaría a la enseñanza de:

- 1) los medios de comunicación intelectual de la humanidad
- 2) la naturaleza física, química y biología
- 3) la cuantificación de los fenómenos
- 4) la vida social
- 5) los medios que ayudan a cada uno, para beneficio individual y colectivo, para llegar a ser agentes útiles en la producción, distribución y circulación de las riquezas, así como los ejercicios y actividades indispensables para mantenerse sano y reducir las deficiencias de cada cual.

El 29 de agosto de 1925, durante el régimen del general Plutarco Elías Calles y siendo secretario de educación pública el Dr. José Manuel Puig Casauranc se crea por decreto presidencial el sistema de Educación Secundaria. Con ello nacía una educación posprimaria que pretendía ofrecer una “preparación general para la vida” y por tanto se diferenciaba de los estudios especializados para obtener grados de bachiller o para ingresar a la Universidad.

Algunos meses después se crearía la Dirección de Educación Secundaria para administrar y organizar el nivel que en ese momento se conformaba por cuatro escuelas secundarias todas ubicadas en el Distrito Federal.

La enseñanza secundaria en México se gestó como un nivel con carácter propedéutico, en este sentido desde el inicio se le concibió como formación general para los adolescentes y no como una educación orientada de manera fundamental hacia el nivel superior. Moisés Sáenz ideólogo y promotor de la educación pública durante ese periodo, afirmaba que la secundaria resolvería un problema netamente nacional: el de difundir la cultura y elevar su nivel medio en todas las clases sociales, para hacer posible un régimen institucional positivamente democrático. (Santos, 1998)

A sólo cuatro años de existencia, la matrícula de secundaria se había quintuplicado, esto significaba, en opinión de algunos evidencia clara de que ese nivel de enseñanza respondía a una necesidad real de la población. Para otros, la secundaria se había originado con el propósito de resolver el brusco salto entre una enseñanza primaria deficiente y el ingreso a la preparatoria. En ese año fue impedida la incorporación de las secundarias a la escuela Nacional Preparatoria, tomando como pretexto el que no preparaban para la universidad.

Los años siguientes, la Secretaría de Educación Pública procuró dar a la secundaria una finalidad social, se trataba de mantenerla en relación constante con los aspectos económico, político, social, ético y estético de la vida. Puesto que tenía objetivos propios, el ciclo de secundaria debía constituir por sí mismo una unidad dentro del Sistema Educativo Nacional (Santos, 1998).

En 1932, la Dirección de Escuelas Secundarias se convirtió en Departamento. Durante ese año, se revisaron los aspectos social y vocacional de la secundaria y se llevó a cabo una reforma a sus planes y programas de estudio. En su reformulación se buscaba que los contenidos y actividades de este nivel se articularan con los de primaria; a su vez la secundaria debería procurar que sus alumnos adquirieran la preparación académica, los métodos de estudio y la formación de carácter necesarios para enfrentar con éxito sus estudios postsecundarios (preparatoria, normal o escuela técnica

Los objetivos de la enseñanza secundaria en aquél momento se definían por:

- ✓ Lograr que los conocimientos no tuvieran como único fin el específico de éstos, sino que se usaran para entender y mejorar las condiciones sociales que rodeaban al educando.
- ✓ Encausar la insipiente personalidad del alumno y sus ideales, para que fuera capaz de desarrollar una actividad social digna y consciente.
- ✓ Formar y fortalecer los hábitos de trabajo, cooperación y servicio.

- ✓ Despertar en los estudiantes la conciencia social, con el fin de que dentro de una “emotividad mexicana” se creara un amplio y generoso espíritu de nacionalismo.
- ✓ Conseguir que los programas respondieran a las exigencias sociales. (Meneses, 1986).

A nueve años de haberse creado, la secundaria, ésta se adaptó a la reforma de 1934, a los propósitos del artículo tercero y a los postulados del plan sexenal. De esta forma, la escuela secundaria se llegó a entender como un ciclo posprimario, coeducativo, prevocacional, popular, democrático, socialista, racionalista, práctico y experimental.

Este nivel de enseñanza buscaba formar jóvenes dotados de una íntima convicción de justicia social y de un firme concepto de responsabilidad y solidaridad con las clases trabajadoras, de modo que, al finalizar sus estudios se orientaran al servicio comunitario: una de las obligaciones básicas de sus egresados era formar parte de las cooperativas de consumo y producción.

Entre 1939 y 1940, el Departamento de Escuelas Secundarias se convirtió en Dirección General de Segunda Enseñanza. Aunque el crecimiento de la matrícula durante ese sexenio fue sorprendente, la escuela secundaria presentaba serios problemas: un grupo de profesores aseguraba que los textos estaban dirigidos a especialistas y que era necesario dosificarlos y adaptarlos al nivel de aprendizaje de los adolescentes; además, se decía que sólo el 20% de los alumnos lograba pasar de primero a segundo además de que los grupos eran muy numerosos.

Durante la presidencia de Manuel Ávila Camacho (1940-1946), se reformó la llamada “segunda enseñanza” y fue hasta 1945, cuando Jaime Torres Bodet modificó el plan de estudios (vigente desde 1937). Bajo el nuevo plan de secundaria se hallaba una preocupación por relacionar con mayor fuerza la enseñanza secundaria con la vida de los estudiantes y no tanto con la

especialización vocacional. Se buscaba también priorizar los elementos formativos sobre los informativos.

Con el fin de los años cuarenta y principios de la década siguiente, se convoca a maestros y especialistas a participar en la Conferencia Nacional de Segunda Enseñanza, con el fin de efectuar una revisión integral del sistema; se creó la Oficina de Orientación Vocacional y se comisionó al Instituto Nacional de Pedagogía para que determinara el perfil del estudiante de segunda enseñanza.

Los trabajos de la conferencia finalizaron con la realización de una asamblea general, en ella la segunda enseñanza quedó definida: como la tarea de continuar el desenvolvimiento armónico del individuo, basándose para ello en la comprensión de las diversas actitudes del hombre, compatibles con la dignidad humana y encaminadas a prepararlo para la vida dentro de la libertad, la democracia, la justicia y la paz.

En el primer lustro de la década de los 50's, la Escuela Nacional Preparatoria promulga un plan de estudios con cinco años de duración. En ellos, los tres primeros años contemplaban las mismas materias que ofrecían las secundarias que formaban parte de la Secretaría de Educación Pública. En esa época la opinión pública consideraba que la enseñanza secundaria carecía de articulación orgánica, pedagógica y científica con la primaria.

A mediados de 1959 que se constituye la Junta de Planeación Previa, encargada de proponer al Consejo Nacional Técnico de la Educación un plan de reformas a la educación secundaria, mismo que se aprobó pocos meses después. Durante este período se introduce el concepto: *secundaria técnica*, modalidad diferente a las secundarias de tipo general. Las escuelas secundarias técnicas ofrecían una formación en ciencias y humanidades, pero además agregaban actividades tecnológicas que proporcionaban al educando un adiestramiento que le permitieran incorporarse al sector productivo.

Situados en esa línea y ante la necesidad de darle una funcionalidad técnica a la educación, quizá la modificación más importante al currículo de la educación secundaria se da durante el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz, al introducir el método “aprender produciendo”, que consistía en ejecutar actividades tecnológicas destinadas a comprender la producción en serie, destrezas para el manejo de instrumentos y habilidades a fin de poder planear el trabajo.

Con la creciente demanda de enseñanza secundaria durante los años 60's, en 1968 se introduce una nueva modalidad: la *Telesecundaria*. Modalidad en la que con el uso de la televisión educativa, permitiría dar servicio a las poblaciones donde no hubiera planteles de ese nivel de enseñanza, o bien en lugares donde el cupo de inscripción estuviera rebasado; también serviría como apoyo complementario a las escuelas secundarias que lo estimasen necesario.

Durante el sexenio de Luis Echeverría (1970-1976), el Consejo Nacional Técnico de la Educación organiza 6 seminarios regionales y una asamblea general plenaria (conocida como la reforma de Chetumal) con el fin de discutir las modificaciones a los objetivos, contenidos y metodologías del ciclo medio de enseñanza. Se acordó que dichas reformas se realizarían considerando que la secundaria debía responder fielmente a las necesidades e intereses de los educandos y a la realidad económica y cultural del país. Además se discute por primera vez la necesidad de impulsar su obligatoriedad.

Para la década de los 80's la enseñanza secundaria se concibió como una continuación de la primaria cuya finalidad esencial era promover el desarrollo integral de la personalidad del educando. Se establecía que las escuelas de modalidad general y las telesecundarias proporcionarían una formación propedéutica y algunas actividades de integración tecnológica, mientras que las escuelas técnicas ofrecerían además de una formación general capacitación para el trabajo productivo.

A través del Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte, (1984-1988) se afirmaba con respecto a la educación básica: integrar pedagógicamente los niveles de preescolar, primaria y secundaria; así como avanzar en la reducción de la deserción e incrementar la eficiencia terminal. En concreto se planteó como meta para 1988: ofrecer la educación básica al ciento por ciento de la población demandante entre 5 y 15 años de edad, de esta forma buscaba elevar la eficiencia de la secundaria a un 85% (Santos, 1988).

De acuerdo al discurso modernizador que signó el gobierno de Carlos Salinas, el 18 de mayo de 1992, se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), con el fin de corregir las desigualdades educativas nacionales y mejorar la calidad de la educación básica.

Para el caso de la escuela secundaria, se decreta a ésta como parte de la educación básica obligatoria y se habla de una reorganización del sistema; reformulación de contenidos y materiales educativos así como la revaloración de la función magisterial (SEP, 1992).

En el Programa Nacional de Educación 1995-2000, continúa con un programa de mejoramiento de la calidad educativa enfatizando la necesidad de hacer accesible la permanencia y equidad en educación básica. En este contexto, la secundaria acelera su expansión en medios rurales por medio de la Telesecundaria y surge el Programa de Posprimaria Rural, dirigido a poblaciones rurales dispersas.

Con el llamado gobierno del “cambio”, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 menciona la insuficiencia de la reforma de 1993 y como parte de una política de articulación de la educación básica, se plantean dos proyectos prioritarios para secundaria:

- ✓ El primero un Programa de Reforma Integral para la Educación Secundaria por medio de una propuesta de renovación curricular, pedagógica y organizativa.

- ✓ Y el segundo un programa de Fortalecimiento del Servicio de Educación Telesecundaria para la construcción de un nuevo modelo pedagógico que aumente la oportunidad de aprendizaje en sus alumnos.

Hasta aquí he tratado de realizar un breve recorrido por aspectos históricos que permiten reconstruir poco a poco la evolución de la escuela secundaria mexicana, si bien en algunos párrafos he tocado algunos puntos que hablan sobre las reformas que el nivel ha tenido, en nuestro siguiente apartado abordaremos con más detenimiento, cuáles han sido las reformas para dicho nivel.

2.2 Reformas en Educación Secundaria

“El paso del provenir al presente de la educación en México está signado por el desencanto y la desilusión... Aquellos que esperaban del porvenir la exaltación de lo nuevo, ahora deben conformarse con sugerir la continuidad, recitando la vieja historia de que en educación todos los plazos son largos y que las reformas requieren décadas para madurar” (Rodríguez, 2007, p. 20)

Las reformas consideradas son aquellas que tienen un carácter más reciente (1976, 1983 y 2006), ya que en ellas se pretende la integración de la secundaria como un ciclo básico de educación, lo que trajo consigo el plantear la formación de sus maestros.

2.2.1 La reforma de 1975

Con el inicio del periodo Echeverrista, la secundaria se ve ante la necesidad de una reforma acorde con la propuesta de “apertura democrática” que apelaba al consenso y la consulta para cambios a planes y programas; libros de texto y enfoques didácticos tanto en primaria como en secundaria, a dicho proceso se le denominó “Reforma Educativa”. Entre los planteamientos a esta reforma era el establecer la organización curricular por áreas de conocimiento así como vincular ambos niveles.

Para el caso de secundaria, (la reforma inicia más tarde que en primaria) se organiza una consulta nacional por medio de seis seminarios regionales, organizados por el Consejo Técnico de la Educación.

En los seminarios se detecta una preocupación de carácter institucional: definir la vinculación de la secundaria con la escuela primaria para ello se distinguían las relaciones con ésta y se veía la posibilidad de ubicar ambos niveles en un mismo ciclo educativo de nueve años; además se sugirió la posibilidad de impulsar a la secundaria como un nivel de educación obligatoria¹³. “La insistencia de que la secundaria asumiera plenamente su función posprimaria se ligaba al interés de mantener una continuidad en secundaria con la Reforma Educativa que ya se desarrollaba en primaria” (Sandoval, 2000, p.49).

Como resultado de los acuerdos de los seis seminarios, éstos fueron llevados a una reunión nacional que se celebró en Chetumal, es a partir de dicha reunión en donde se elaboran los resolutivos que guiarían a la educación secundaria en siete aspectos:

1. Definición y objetivos de la educación básica
2. El plan de estudios y sus modalidades
3. Lineamientos generales sobre los programas de aprendizaje
4. Técnicas para la conducción del aprendizaje
5. Auxiliares didácticos
6. Organización de la educación media básica y funcionamiento escolar
7. Los maestros, formación escolar y perspectivas profesionales.

La Reforma de Chetumal definió a la educación secundaria como “La educación media básica parte del sistema educativo que, conjuntamente con la primaria, proporciona una educación general y común, dirigida a formar integralmente al educando y a prepararlo para que participe positivamente a la transformación de la sociedad” (SEP, 1974, 16, citado por Sandoval).

¹³ Esta propuesta no se concretaría hasta 1993, es decir diecinueve años más tarde.

Sobre sus objetivos, su labor consistiría en continuar las tareas realizadas por la escuela primaria por medio de una formación humanística, científica, técnica, artística y moral así como proporcionar las bases de una educación sexual, orientada a la planificación familiar, paternidad responsable; además se buscaría desarrollar la capacidad de “aprender a aprender” y brindar los fundamentos de una formación general para el preingreso al campo laboral o para continuar con estudios superiores.

Sobre el plan de estudios y su modalidad se concluyó, que éste podría ofrecerse en dos estructuras programáticas: por materias o asignaturas y áreas de aprendizaje. Su finalidad consistiría en ampliar y profundizar contenidos esenciales de primaria. Ante la opción de que cada escuela eligiera cualquiera de las modalidades, la mayor parte eligió trabajar bajo la modalidad de materias o asignaturas, debido a que la preparación de quienes impartían clase en secundaria correspondía a una formación en ese sentido.

2.2.2 La Modernización Educativa y la Reforma de 1993.

Con la llegada de Carlos Salinas de Gortari a la presidencia de nuestro país, el discurso oficial giró en torno a la llamada *modernización*, siendo la educación uno de los puntos clave. Como parte de ello se propuso: el Programa para la Modernización Educativa (PME) 1989-1994, que sirvió de base para “un cambio estructural de fondo” que se expresara en un nuevo modelo educativo.

Como parte de los cambios se hablaba de innovar prácticas a través de contenidos educativos; articulación de los distintos niveles; formación y actualización docente; descentralización del sistema educativo; calidad y abatimiento del rezago educativo.

Hacia 1992 se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (ANMEB) entre el gobierno federal, las entidades federativas y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, sentando así las bases para distintas

acciones que tendrían como finalidad reformar a la educación básica (preescolar, primaria y secundaria). Tres fueron los rubros a trabajar para la concreción de dicha reforma:

- 1) *La reorganización del sistema educativo.* Por medio de un proceso de descentralización administrativa llamado “federalización”. La administración pública federal transfirió la administración y los servicios educativos a los estados.
- 2) *La reformulación de los contenidos y materiales educativos.* En 1993 se inicia la operación de un nuevo plan de estudios para Primaria y Secundaria. Para ello se propuso una renovación total de programas de estudio y libros de texto.
- 3) *La revaloración de la función magisterial.* Como estrategia se crea el programa: Carrera Magisterial, un sistema de promoción horizontal que impulsa la superación de los docentes de educación básica a través de otorgar estímulos económicos en cinco niveles.

Bajo el discurso de modernización, la secundaria se consideraba como: “el mayor reto pedagógico (...) que demanda con urgencia una definición precisa que de sentido frente a las necesidades sociales y represente un claro avance para los estudiantes” (PME 1989-1994, citado por Sandoval).

Como parte de las acciones, se pone fin a la estructura dual del curriculum y se establece que todas las secundarias del país trabajarán bajo un programa por asignaturas. Dentro de los cambios planteados en la Ley General de Educación de 1993, define que la educación secundaria forma parte de la educación básica, hecho que además se refuerza al establecer en el artículo 3° constitucional su carácter obligatorio. Así la educación básica pasa de 6 a 9 años en respuesta no sólo a la modernización nacional sino internacional que exigía elevar los niveles de productividad, por lo tanto, se debía tener una población más escolarizada.

Para secundaria la reforma de 1993 se plantea en términos curriculares¹⁴, de esta forma se termina con un plan de estudios que llevaba 17 años en operación. Sobre dicha reforma, Quiroz (2005) señala que de acuerdo al propósito del plan de estudios éste termina siendo un recurso retórico que tiene poco peso en las orientaciones curriculares. Sobre el plan de estudios señala:

Se prioriza el academicismo ligado al saber especializado de las disciplinas, relegando en buena medida la consideración del saber cotidiano, las expectativas y los intereses de los alumnos. El nivel de pertinencia del curriculum es bajo, sobre todo en la definición de la secundaria como parte de la educación básica.

El hecho de que se establezca una estructura por asignaturas implica que necesariamente las prácticas de enseñanza en cada escuela se harán conforme a esta estructura académica con sus efectos sobre toda la vida escolar: selección y organización de contenidos, distribución de tiempos, asignación de maestros a las asignaturas, libros de texto, evaluaciones, etc. (p.106)

2.2.3 La Reforma de Educación Secundaria de 2006

El Programa Nacional de Educación 2001-2006, plantea que la reforma realizada en 1993 resulta insuficiente y considera que ésta es un reto pendiente al señalar: “La necesidad de su mejor adecuación a la nueva cultura juvenil que requiere transformaciones en el ámbito del currículo y de la escuela como unidad educativa” (Bonilla, 2000, citado por Quiroz).

Como resultado, en 2002 sale a la luz la propuesta de Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) que expresa:

La Reforma de la Educación Secundaria representa, también, la oportunidad de repensar el sentido del último tramo de escolaridad básica en un mundo donde las desigualdades

¹⁴ La reforma curricular se concreta en 1993 con la expedición del Plan y Programas de Estudio para la Educación Secundaria

sociales se agudizan y traducen en mayor marginación y violencia, donde la diversidad exige ser reconocida como un recurso valioso de entendimiento entre y al interior de las naciones, y donde el conocimiento científico y tecnológico se reestructura constantemente. Repensar el sentido de la secundaria no es tarea menor, pues significa preguntarse por la contribución que pueden hacer las escuelas a la solución de estos problemas; por el papel que han de jugar en la formación de las personas para la construcción de sociedades democráticas. (SEP, 2002, p.1).

De la propuesta de la RIES, se pasó a la Reforma de Educación Secundaria (RES), Que propone una educación secundaria que forme a los jóvenes para su participación en la construcción de una sociedad democrática, competitiva y proyectada al mundo. Para ello se busca fortalecer a la secundaria considerando aspectos como: cobertura, permanencia, calidad, equidad, articulación y pertinencia.

Sobre la cobertura, se pretende seguir ampliando el servicio hasta conseguir su universalización; la permanencia, calidad y resultado tienen que ver con la reducción de los niveles de deserción y fracaso, incrementando los resultados en materia de logros de aprendizaje, a través de modelos adecuados que atiendan las demandas y necesidades y produzcan resultados equivalentes para todos sus alumnos sin importar su origen y condiciones.

La Reforma en Educación Secundaria comenzó su funcionamiento en el ciclo escolar 2006-2007. Las acciones previstas para la reforma se organizan en dos ámbitos:

- ✓ El primero en acciones para quienes no asisten a la escuela entre ellas se ubican la detección y caracterización del rezago mediante diagnósticos (estatales y del subsistema de educación Telesecundaria); otra acción es por medio de la articulación del conjunto de estrategias compensatorias (becas); generación de modalidades alternativas para quienes no son atendidos en el marco de las estrategias nacionales;

definición de normas con la flexibilidad necesaria para promover el ingreso a la escuela y la permanencia a ella.

- ✓ El segundo ámbito son las acciones para quienes están matriculados en la educación secundaria. En ese sentido tres son los campos para el desarrollo de las tareas.

1. Currículum
2. Organización escolar
3. Gestión del sistema educativo

Sobre el currículum, la reforma plantea que los cambios de 1993 no han logrado centrar su tarea en generar una efectiva comprensión de conceptos así como el desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos. Así la nueva propuesta consiste en organizar el currículum alrededor de competencias generales¹⁵, enfatizando su incorporación a la cultura escrita, desarrollo del pensamiento lógico-matemático, comprensión del mundo natural y social, la formación en valores éticos y ciudadanos, la creatividad y desarrollo motriz.

Como parte de lo anterior se propone una jornada escolar menos fragmentada que permita concentrar la atención del alumno en menos temas y con mayor profundidad¹⁶. Con el mapa curricular y los programas de estudio propuestos por esta reforma se pretende promover una serie de transformaciones en la organización escolar que favorezcan la permanencia y el logro educativo.

Sobre esta reforma, los expertos educativos que tratan el tema de la educación secundaria, señalan que los cambios que necesita este nivel deben ser profundos porque los problemas que se presentan en el nivel son graves (Araujo, 2007,52),

¹⁵ En los documentos de la Reforma se expresa que la manifestación de una competencia revela, conocimientos, habilidades y actitudes. En el plan de estudios se identifican las siguientes competencias básicas para todas las asignaturas: competencia para el aprendizaje permanente, para el manejo de la información, manejo de situaciones y para la convivencia, es decir, competencia para la vida en sociedad

¹⁶ Mientras el plan de 1993 manejaba entre 11 y 12 asignaturas de acuerdo a cada grado escolar, con la reforma de 2006 el número de asignaturas para cada grado se reduce a 8.

en esa línea especialistas como Rafael Quiroz y Margarita Zorrilla¹⁷ concluyen que la reforma es sólo un paso y probablemente no es todo lo que se necesita pues además de la fragmentación curricular, aún hay pendientes como la gestión de las escuelas y del sistema, además de la formación y actualización de los maestros.

En las reformas señaladas podemos percatarnos que se han dado a la tarea de: definirse como nivel educativo, establecer una estructura, distinguir qué objetivos persigue, con que contenidos, etcétera. Pero ¿qué hay sobre la formación de maestros para este nivel?

2.3 La formación de docentes para secundaria como parte de las políticas educativas

“Por supuesto, aunque las instituciones sociales –incluidas las escuelas normales– tienden a conservar algunas marcas de sus orígenes –en su misión y organización–, esa sedimentación histórica de diversas instituciones formadoras de maestros creadas en distintas épocas no significa que hayan permanecido tal cual desde que se fundaron hasta nuestros días; por el contrario, todas han experimentado múltiples transformaciones, unas como resultado de las políticas orientadas a reformarlas, otras por la permanente influencia a que están sometidas, del medio social, cultural y político en el que se desarrollan y unas más por las transformaciones experimentadas en el sistema educativo nacional y el mercado laboral: las condiciones de trabajo y el salario de los maestros” (Arnaut, 2004, p. 9)

En el apartado anterior se abordaron tres de las reformas más significativas para educación secundaria; sin embargo la formación docente para este nivel contiene toda una historia que al igual de la escuela secundaria debe ser recuperada.

En ese sentido nos referiremos a su desarrollo a través de la Escuela Normal Superior. De igual forma centraremos nuestra atención en las últimas tres reformas (1975, 1984 y 1999) por ser las que mayor atención han prestado a la formación docente.

Con la creación de la Escuela Secundaria en 1925, ésta vino a mostrarse como una institución educativa popular; sin embargo numerosas circunstancias hicieron

¹⁷ “Obstáculos al avance de la escuela secundaria”, reportaje y entrevista realizada por Leticia Araujo, publicada en Educación 2001, núm. 146.

que su expansión durante el siglo XX fuera lenta. A la par se necesitó formar a los profesionales que se encargarían de desempeñarse como docentes.

En 1923, Moisés Sáenz y Bernardo Gastélum logran reformar a la escuela normal y preparatoria a través de la diferenciación del plan de estudios en dos ciclos: el primero llamado enseñanza secundaria de tres años y los siguientes para la escuela preparatoria o normal.

Ante esto surge la necesidad de comenzar la capacitación para maestros del ciclo secundario. De esta forma Bernardo Gastélum presentó al Congreso Universitario un documento en el que señala las características de la escuela secundaria y preparatoria, aludiendo también a la formación docente:

Tanto los profesores de las escuelas secundarias, cuanto a los de las preparatorias y las normales u otras especialidades, deberán ser formados por la Facultad de Altos Estudios, que expedirá, a quienes llenen los requisitos respectivos, el certificado de aptitud correspondiente para enseñar la materia a la que los requisitos en cuestión se refieran (Gastélum, citado por Bahena, 1996, p.41)

El desarrollo de la formación del magisterio en secundaria comienza hacia 1924 en la Escuela Nacional de Altos Estudios de la Universidad Nacional, institución que de acuerdo a su ley constitutiva tenía la facultad para realizar dicha labor. En ese año dicha escuela comienza un proceso de reorganización académica y administrativa, así se crea la Facultad de Filosofía y Letras para graduados y la Escuela Normal Superior, ésta última tenía asignada el perfeccionamiento de los estudios de aquellas personas que dedicadas a la escuela primaria desearan dirigir o inspeccionar a sus compañeros o bien obtener los conocimientos para el desempeño de ciertas clases técnicas de la enseñanza en escuelas secundarias

Con la creación y organización oficial de la secundaria en 1925, desligada de la educación normal y universitaria, se da origen a un nivel intermedio en el sistema educativo nacional que tuvo como respuesta: atención y formación dirigida a los adolescentes mexicanos.

En su inicio, la escuela secundaria recibía como docentes a aquellas personas que tenían reconocimiento como profesores distinguidos de educación primaria, preparatoria, normal o estudios en escuelas superiores (particularmente de la Universidad).

Si bien la formación de docentes para secundaria la realizaba la Normal Superior de la Universidad Nacional en 1925 la Secretaría de Educación Pública y la Universidad Nacional de México, rompen relaciones, debido a que la primera aspiraba a mantener el control en la formación de los maestros así como el de los alumnos de secundaria.

Entre 1925 y 1934 la Universidad Nacional se dedicó a formar maestros para el nivel secundario, hasta que finalmente decide cancelar este tipo de formación. Al respecto, Bahena (1996) señala:

Circunstancias contradictorias se presentaron en los primeros años de la década de los 30. Por un lado, creció la preocupación por el mejoramiento y la formación del profesorado, especialmente para la instrucción primaria y la secundaria y, en respuesta, se intentó fortalecer a la Escuela Normal Superior universitaria sin darle nunca el presupuesto suficiente para el cabal cumplimiento de sus propósitos; por otra parte, se expidió la ley de Inamovilidad que exigió título profesional a quienes se dedicaban a la docencia en las escuelas secundarias, o aspiraban a ello, paradójicamente se clausuró la institución a la que se responsabilizó de su formación y expedición del título profesional exigido (p. 74-75)

Ante la desaparición de la Escuela Normal Superior Universitaria, las autoridades educativas buscaron dar posibles soluciones al problema de la formación docente entre ellas: ciclos de conferencias, semanas académicas, cursos intensivos así como un instituto de verano para el profesorado de las escuelas secundarias foráneas. Sin embargo dichas acciones no pudieron subsanar el problema porque no se contaba con una institución que propiamente formara maestros para los adolescentes.

En respuesta a lo anterior y en el marco de renovación que propició la reforma del artículo 3° constitucional ¹⁸, la Escuela Nacional de Maestros, crea el Instituto Normal Superior que tenía como finalidad preparar a los profesores de escuelas post-primarias, incluyendo a la Normal de Maestros en diversos sectores y actividades a través de dos secciones: preparatoria y graduados. Para la primera, la preparación consistía en la adquisición de la cultura fundamental que permitiera posteriormente la especialización que se llevaría a cabo en la sección de graduados.

En 1936, el Dr. Enrique Beltrán presenta un anteproyecto para la creación del Instituto Pedagógico o Escuela Normal Superior al Instituto de Orientación Socialista, el proyecto fue aprobado y el Instituto se puso en manos del Dr. Beltrán, sin embargo éste nunca se llevó a la práctica.

En ese año la expectativa para formar docentes en secundaria de manera sistemática resultaba difícil. En respuesta el Departamento de Enseñanza Secundaria entregó al Consejo de Educación Superior y de Investigación Científica un proyecto para la creación del Instituto de Mejoramiento del Profesorado de Enseñanza Secundaria que en ese mismo año cambiaría su nombre por el de Instituto de Preparación para Profesores de Enseñanza Secundaria, el cuál funcionaría hasta 1940. (Meneses, 1986)

Sobre la creación de este Instituto, Bahena (1996) expresa:

El estado daba una respuesta efectiva y permanente a las necesidades de atender el mejoramiento de los maestros en servicio y de formar profesionalmente a quienes aspiraban al ejercicio docente en las escuelas secundarias, para que la acción educativa respondiera mejor a las nuevas tendencias de la sociedad mexicana (p.102)

¹⁸ En 1934, el artículo 3° fue objeto de una reforma en la que se pugnaba por una educación socialista que permitiera la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

El Instituto de Preparación para Profesores de Enseñanza Secundaria, trabajó con un plan de estudios que comprendía tres secciones:

1. *Materias Pedagógicas*: de carácter obligatorio los alumnos de todas las especialidades, que proporcionaran el instrumental necesario para que el docente de escuelas secundarias ejerciera con mayor eficacia y eficiencia el arte de enseñar y conducir adolescentes.
2. *Materias de cultura general*: también obligatorias para los alumnos de todas las especialidades, en las que se pretendía formar en la conciencia social-científica.
3. *Especializaciones*: obligatorias conforme a la especialización seleccionada por el alumno, para tales materias se proporcionaría al estudiante los recursos científicos para capacitarlo como un buen maestro en su especialidad.

Para poder ingresar al instituto el requisito principal consistía en poseer el título de Maestro en Educación Primaria o el Certificado de estudios de Preparatoria, sin embargo para su ingreso, se otorgaba preferencia a quienes ya prestaban servicio en escuelas secundarias oficiales existentes. De esta forma en aproximadamente tres años se podían concluir estos estudios.

Durante el gobierno del General Cárdenas se ubican los primeros pasos en la formación docente en educación media y normal, siendo responsable exclusivo de impartirla el estado. Fue con el siguiente período donde se consolidó la intención de formar docentes por medio de la Ley Orgánica de Educación Pública de 1941, la cual decretó la creación de la Escuela Normal Superior (1942) transformando así al entonces Instituto de Preparación del Profesorado de Enseñanza Secundaria en Centro de Perfeccionamiento para Profesores de Enseñanza Secundaria.

Para la recién creada Escuela Normal Superior, su plan de estudios pretendía formar profesores por medio de: materias pedagógicas, de especialidad y cultura general. Bajo su nueva dirección, la Escuela Normal Superior trabajaría para

alcanzar una preparación técnica y pedagógica más elevada que la proporcionada por la Escuela Normal. De tal forma que esta institución ofrecía preparación a quienes quisieran especializarse en el campo de la Pedagogía o bien especializarse en la enseñanza de alguna disciplina impartida en los planteles de enseñanza secundaria técnica.

A partir de su creación, la Escuela Normal Superior se dedicó a trabajar para alcanzar liderazgo en la formación docente, bajo esa línea, la institución inicia un proceso de reforma académica. En 1945 se pone en marcha un nuevo plan de estudios, que buscaba ponerse en concordancia con los planes y programas de estudio de las escuelas secundarias y normales así como con el resto de la educación superior.

La novedad del plan de estudios de 1945, radicó en señalar la necesidad de nivelación pedagógica a quienes carecieran del título de maestro normalista también se aumentó del número de especialidades (de 7 a 11); además de agregarse la carrera de maestro normal y técnico en educación con la posibilidad de especializarse en una rama de la pedagogía.

Como parte del proceso de reestructuración del sistema educativo nacional durante la segunda gestión de Jaime Torres Bodet, en 1959 la Escuela Normal Superior se convierte en la institución rectora de la educación normal superior del país¹⁹. En la reforma de 1959 se ratifica a la Escuela Normal Superior su compromiso con los postulados del artículo 3° de la Constitución y su finalidad definida en el marco de la Ley Orgánica de Educación.

Sobre el plan de estudios se expone por primera vez el perfil de egreso de aquellos maestros que debían ser formados desde el punto de vista social, psicopedagógico y de preparación específica como docente de la materia objeto de su especialidad.

¹⁹ Su modelo educativo particularmente el plan de estudios fue adoptado por la gran mayoría de las escuelas de este tipo que ya funcionaban desde 1959 y de aquellas que fueron creadas hasta 1975 ya fueran estatales, autónomas o particulares incorporadas.

La década de los 60's se distingue por la preocupación de la Escuela Normal Superior de continuar con su labor formadora para la docencia en educación secundaria, que ante su incremento, debía contar con el personal formado debidamente. Así además de la formación inicial en esta década se aprecian cursos de mejoramiento profesional para profesores en servicio; la fusión de cursos para profesores foráneos; intercambios y becas para que realizar estudios en Estados Unidos, Inglaterra y Francia.

Los años 70's, en materia educativa se van a caracterizar por la reforma integral del Presidente Luis Echeverría, en ese sentido. En 1975 mediante los Acuerdos de Chetumal, relativos a la formación de maestros, implícitamente reconoce únicamente a la Escuela Normal Superior como responsable de esta función tanto a nivel licenciatura, como de maestría y doctorado.

En esos acuerdos también se asentaron necesarias otras acciones como:

1. Precisar con claridad los principios y objetivos de la Educación Normal Superior
2. Encomendar al Consejo Nacional Técnico de la Educación el estudio de la Reforma a los planes de estudio, programas y técnicas de enseñanza de la educación normal superior
3. Reconocimiento de que únicamente la licenciatura constituye la base para ejercer las tareas docentes en las escuelas de educación secundaria en cualquiera de sus modalidades
4. Lograr que los planes y programas destinados a la formación del profesorado de educación secundaria, consideren la formación común básica de los aspirantes en los campos humanísticos, científico y psicopedagógico, a fin de que, sumada a la formación especializada por áreas de aprendizaje, permita al maestro desarrollar su labor por áreas o por asignaturas afines y aumentar sus posibilidades escalafonarias.

Para la Secretaría de Educación Pública los resolutivos anteriores serían la pauta para la reforma de educación normal superior, que iniciaba en el sexenio de Luis

Echeverría y que culminaría hasta 1983 con la Implantación de un nuevo modelo académico en la Escuela Normal Superior.

Como parte del proyecto denominado “Revolución Educativa”, el sistema de formación de maestros se vio sujeto a una reestructuración de carácter académico y administrativo. En 1984 bajo un acuerdo suscrito entre el Presidente Miguel de la Madrid y el entonces secretario de educación Jesús Reyes Heróles, se establecen los estudios de bachillerato como antecedente de la educación Normal²⁰ así como el otorgamiento del nivel Licenciatura para sus egresados. Al respecto Reyes (1994) apunta:

Esta medida afectaba, en particular, a las normales que formaban profesores de preescolar y primaria, pues los de secundaria, educación física y educación especial se preparaban en instituciones que tenían como antecedente la Normal Básica o el Bachillerato; no obstante, afectaba al conjunto de las instituciones formadoras, pues tradicionalmente las normales superiores y de especialización reclutaban sus alumnos de los profesores en servicio, lo que permitía privilegiar una formación disciplinaria, considerando que los alumnos ya tenían una formación pedagógica (p.81)

Bajo esta línea de reforma académica, la Escuela Normal Superior, pone en marcha un nuevo plan de estudios, el cual fue elaborado por diversas comisiones y tendría que operar en correspondencia óptima con los planes y programas de educación secundaria. En ese sentido, se concluye con la formación por asignaturas y se instaura una por áreas de aprendizaje. De las trece especialidades ofrecidas hasta 1982, bajo este plan se proponen siete Licenciaturas²¹ que permitieran a sus egresados vincularse efectivamente a las características de la Educación Básica y Normal.

²⁰ Hasta antes de 1984 a la Escuela Normal se podía ingresar después de concluir los estudios de secundaria

²¹ Las 7 Licenciaturas que se ofrecían eran: español, inglés, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemáticas, Psicología Y Pedagogía.

Después de la Reforma de 1984, no volvería a hablarse de políticas de formación para docentes, hasta nueve años después, a través de la Ley General de Educación de 1993. En la cual se atribuye exclusivamente al gobierno federal la Facultad de “determinar para toda la República los planes y programas de estudio para normal y formación de maestros de educación básica”, así como la de “regular el sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional del magisterio de educación básica”. Sobre el proceso de federalización de 1992, Arnaut (2004) menciona que:

Éste abrió, por un lado, nuevas posibilidades y, por el otro, introdujo una mayor complejidad en la gestión rutinaria y en la de la reforma del sistema de formación de maestros. En lo que respecta al gobierno federal, la SEP fue liberada casi por completo –mientras la subsecretaría asumió toda la responsabilidad operativa del sistema y pudo concentrarse en el diseño de la reforma de los planes y programas de estudio de la enseñanza normal; sin embargo la SEP tuvo que desarrollar, al mismo tiempo, una estrategia más compleja para construir el consenso en torno a esta reforma y ponerla en práctica en todas las instituciones que ya no estaban bajo su dependencia directa, sino bajo la responsabilidad de los gobiernos de los estados. Por otra parte, éstos ampliaron significativamente su responsabilidad respecto a la conducción, coordinación y administración directa de sus subsistemas de formación de maestros (p.22)

En 1996, la SEP en coordinación con autoridades educativas estatales pone en marcha el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAFEN), que comprendía la reforma curricular de las licenciaturas que ofrecían éstas escuelas. Como resultado de ello, en 1999 entra en vigor el Plan para Licenciatura en Educación Secundaria, en donde se pone un mayor énfasis a la formación para la docencia y formación en la práctica docente.

En el plan de estudios para la Licenciatura en educación Secundaria de 1999 se contemplan 10 especialidades²² que corresponden a las asignaturas que se impartían de acuerdo al plan de estudios para educación secundaria de 1993 y

²² Dichas especialidades son: Español, Matemáticas, Biología, Física, Química, Historia, Geografía, Formación Cívica y Ética, Lengua Extranjera (Inglés o Francés) y Telesecundaria

adicionalmente una especialidad en Telesecundaria. Al caracterizar sintéticamente a la licenciatura en educación secundaria, Quiroz (2005) menciona:

Habría que hacer referencia a tres aspectos fundamentales: primero a su intención de una articulación del perfil general con el perfil de especialidad que se plasma en un equilibrio entre formación común y formación especializada. Segundo, la intención a lo largo de toda la formación de la articulación y transición entre la teoría y la práctica. Tercero, la transformación de la concepción del maestro de secundaria, de un especialista disciplinario hacia un educador de adolescentes que enseña contenidos disciplinarios. Esto último en el plan de estudios se plasma en la importancia otorgada al conocimiento del desarrollo de los adolescentes y al énfasis puesto en articular dominio del contenido disciplinario con el desarrollo de competencias didácticas específicas (p.139)

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006, el profesional de la docencia en educación básica se caracteriza: por un dominio cabal de su materia de trabajo, autonomía profesional que le permita tomar decisiones informadas, evaluar y comprometerse con los resultados de su acción, así como poseer las habilidades necesarias para el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como medios para la enseñanza.

Para ello en dicho plan se propone una política de Formación inicial, continua y desarrollo profesional de maestros en educación básica que asegure:

impulsar una formación inicial y continua de los maestros que asegure la congruencia de los contenidos y las prácticas educativas con los propósitos de la educación básica, así como la transformación académica y administrativa de las escuelas para garantizar que el país cuente con los profesionales que la educación básica requiere” (PNE 2001-2006, p.149)

De este último periodo, la formación docente se ubica como un ámbito que permitirá mejorar la enseñanza, para el caso de secundaria el rubro fundamental, señalado en el Plan es el de la realización de la Reforma Integral de Educación

Secundaria por medio de una propuesta de renovación curricular, pedagógica y organizativa.

A través de este recorrido puede apreciarse que la formación docente para el nivel secundario ha venido constituyéndose a partir de las diferentes políticas educativas que han signado a los distintos sexenios. Sin embargo, a pesar de las posibles diferencias entre los periodos, un punto en común es que la formación inicial se ve como una tarea clave para la conformación de un magisterio acorde a las necesidades educativas. Si la formación inicial es uno de los puntos clave, entonces cómo podemos ubicar la situación actual de la escuela secundaria y las políticas de formación para sus docentes.

2.4 La escuela secundaria en la actualidad: problemas, políticas educativas y la formación de su magisterio

Producto de su historia social, la secundaria hoy en día enfrenta una serie de problemas para responder a las expectativas de formación y escolarización de la población: su recién decretada obligatoriedad implica atender la cobertura en su totalidad; atraviesa también por una nueva reforma, que en el contexto de políticas educativas internacionales ha modificado su anterior estatus de educación media para colocarla en educación básica, con todas las implicaciones que esto conlleva en la orientación pedagógica del nivel; requiere atender a nuevas exigencias derivadas de su masificación; incidir en el mejoramiento de su calidad y la equidad educativas y, sobre todo, adquirir una identidad acorde a las nuevas exigencias (Sandoval, 2000, p. 76)

Los apartados anteriores nos permiten comprender que desde el surgimiento de la escuela secundaria como nivel educativo hasta la actualidad persisten algunas problemáticas producto de su historia social que a continuación analizaremos.

Comprender la actualidad de la escuela secundaria, implica reconocer que en su trayectoria como nivel educativo ha estado sujeta a diferentes políticas educativas que de alguna u otra forma han insistido en otorgarle un lugar y una identidad propias.

En ese sentido Sandoval (2000) denomina a la secundaria como: *la caja negra del sistema educativo*, porque si bien se sabe de los datos estadísticos de ingreso y egreso poco se sabe de su trayecto, sus verdaderos contenidos formativos, los

aprendizajes que en dicha educación se adquieren y que de alguna forma marcan una manera peculiar de concebir la enseñanza y el aprendizaje en los docentes y alumnos.

Desde 1993 la educación secundaria se hizo obligatoria en México, convirtiéndose en el último tramo de escolaridad básica. A partir de entonces adquirió un propósito nuevo: dotar a todos los ciudadanos de una formación general que les permita desarrollar las competencias básicas para enfrentarse a un mundo complejo e incorporarse a la vida social para contribuir en la construcción de una sociedad democrática.

De acuerdo a datos extraídos del Documento Base de la Reforma Integral de Educación Secundaria (SEP, 2002), indicadores como cobertura, permanencia, absorción y eficiencia terminal, son una muestra de los avances que en el país se han dado desde 1993.

	1993-94	2000-01	2003-04	Diferencias
	%	%	%	94-04 (%)
Cobertura	68.1	81.6	85.6	17.5
Eficiencia terminal	77.5	74.9	80.1	2.6
Deserción	8.1	8.3	6.4	- 1.7
Absorción	85.8	91.8	95.4	9.6

Otros indicadores como la matrícula, número de escuelas y maestros, también muestra cifras de crecimiento.

Modalidad	Matrícula		Dif. %	Escuelas		Dif. %	Maestros		Dif. %
	1993-94	2000-02		1993-94	2000-02		1993-94	2000-02	
General	2573417	2920800	13.5	8094	9776	20.8	156468	190383	21.7
Técnica	1209728	1592600	31.6	3362	4102	22.0	61877	79978	29.3
Telesecundaria	558779	1146600	105.2	9339	15871	69.9	26636	54872	106.0
Total	4341924	5660000	30.4	20795	29749	43.1	244981	325233	32.8

Sin embargo, a pesar de las cifras que pueden mostrarnos un panorama de relativo crecimiento, aún subyacen también algunos problemas como:

- ✓ No se han universalizado las oportunidades para cursar y concluir la educación secundaria
- ✓ Los alumnos no alcanzan las expectativas de aprendizaje que establece el plan de estudios vigente
- ✓ El sistema no ha logrado una auténtica equidad
- ✓ Los recursos no siempre se aprovechan en su totalidad
- ✓ La organización escolar limita el logro de aprendizajes que hoy se exigen a la escuela secundaria

Otro de los problemas es el de la población que asiste a sus aulas:

- ✓ En el país, 58% de los jóvenes entre 12 y 14 años de edad no cuenta con grado alguno de educación posprimaria y entre quienes tienen 15 años, sólo 31% ha completado este nivel educativo. Un total de 930 mil jóvenes entre 12 y 14 años no asisten a la escuela, esto es, el 14.5% de quienes constituyen la demanda social de educación secundaria. De ellos, el 45.7% cuenta con estudios completos de primaria y sólo el 13% tuvo acceso a la educación secundaria.
- ✓ De cada 100 estudiantes que ingresan a la escuela secundaria, 22 no la finalizan en el tiempo establecido.

Algunos problemas relativos al funcionamiento de la escuela son:

- ✓ Sobrecarga de temas en programas de estudio y de asignaturas por grado. Hay poca profundización en los temas, lo que dificulta el desarrollo de competencias intelectuales superiores.

- ✓ Excesivas actividades extracurriculares (celebraciones, concursos, etc.) que restan importancia a prioridades curriculares
- ✓ Limitadas posibilidades de interacción del maestro con alumnos por el gran número de grupos que atiende. Los alumnos a menudo son anónimos, se pierden entre la masa, sobre todo en las secundarias generales y técnicas.

2.4.1 La situación de los docentes en secundaria

En su artículo: *Los maestros de Secundaria*, Gilberto Guevara Niebla²³ nos muestra algunos datos que de acuerdo a Panorama de la Educación 2005 del INEE, nos permiten conocer la situación actual de los docentes:

Número de docentes en escuelas secundarias públicas: **213 234**, de los cuales el **51%** son hombres y **49%** mujeres. Su edad promedio oscila en los **40 años**. Sobre su grado de estudios: **85%** cuenta con nivel de Licenciatura y **15%** con posgrado. De los cuales **75%** provienen de escuela normal y un **25%** son egresados de otras licenciaturas.

Para los docentes de secundaria su labor no resulta sencilla porque tienen poco tiempo para profundizar en la tarea docente y para realizar trabajo colegiado, que ocurre poco, debido a la desarticulación al interior de los planteles, prevaleciendo la fragmentación y el aislamiento. A menudo los maestros que atienden a un mismo grupo no se conocen, ni intercambian puntos de vista sobre sus alumnos.

Otros aspectos problemáticos que Guevara apunta sobre los docentes de secundaria tiene que ver con la falta de mecanismos para seleccionar docentes, al parecer la secundaria es un espacio abierto a quienes les agrada la docencia o porque no encuentran manera de emplearse en su respectivo campo profesional, siendo la secundaria un refugio temporal. Así una buena parte de sus docentes

²³ Guevara Niebla, Gilberto (2007) Los maestros de secundaria. Revista Educación 2001, Núm. 141, pp. 52-55.

son profesionales de distintas áreas que no han pasado por el filtro de la pedagogía, por lo tanto, aprenden a enseñar por ensayo y error.

De igual forma Sandoval (2003) expresa algunos de los problemas de los docentes en secundaria:

1. El docente de secundaria en México es un profesional que de acuerdo con la investigación tiene bajas expectativas de mejoramiento social. Es en general un conformista respecto a su estatuto social.
2. La permanencia en la escuela no es para él algo atractivo: en la escuela no hay cubículos, muchas veces no hay salas de maestros, ni espacios para reuniones colegiadas, en ausencia de ese factor el profesor termina su clase y se retira; a veces de manera paralela practica su profesión original.
3. El profesor no tiene una idea de conjunto del currículo y tiende a sobrevalorar la importancia de su asignatura.
4. Sin formación psicopedagógica, es difícil que el docente vea con claridad que el objetivo de su tarea que es la educación integral del adolescente y la formación del ciudadano.
5. Hay una tendencia al envejecimiento de la planta de docentes, proyectándose sobre la práctica en forma de rutinas, rigidez y conservadurismo.

Para Díaz (2006) en el nivel secundario surge una grave discrepancia operativa con la primaria que genera problemas en la calidad, debido a que a los docentes de secundaria se les paga por horas clase impartidas y por materia, mientras que a los maestros de primaria se les paga por plaza. Dentro de las “tribulaciones” de estos docentes se encuentran el conocimiento imperfecto o nulo de las materias de secundaria, para lo cual no fueron preparados y que se sustituye con las lecciones de los libros y los programas de televisión (en el caso de la Telesecundaria).

Para los docentes formados en las escuelas normales, ésta es demasiado estrecha, porque se especializan como profesor de secundaria en alguna de las materias y después les cuesta mucho trabajo cambiar, cuando por cualquier razón se modifica el plan de estudios o las tareas concretas que deben ejercer.

2.4.2 La formación de docentes en educación secundaria: el punto de partida

Desde que fue creada la escuela secundaria a mediados de la década de los años 20's y hasta la creación de la Escuela Normal Superior de México en 1942, la formación docente no tuvo la suficiente importancia, puesto que la atención se centró en la consolidación de este nivel educativo.

Cabe señalar que durante 40 años, los docentes egresados de la Benemérita Escuela Normal de Maestros (con grado de bachiller), interesados en ser docentes de secundaria podían formarse para este tipo de educación en la Normal Superior y al concluir sus estudios, obtenían el grado de maestría con especialidad en alguna de las asignaturas impartidas que conformaban el plan de estudios de Secundaria.

Posteriormente este nivel se vio afectado con el plan de 1983 al descender a nivel Licenciatura los estudios otorgados en la Escuela Normal Superior, ello con el fin de reducir la brecha que existía entre el maestro de primaria y el de secundaria.

Actualmente la Escuela Normal Superior de México, es la institución de educación pública que tiene por misión la formación inicial de docentes para la escuela secundaria en diferentes áreas. Es la única normal superior del país que ofrece doce especialidades dentro de la Licenciatura en Educación Secundaria, dichas especialidades corresponden a las asignaturas que proponía el plan de estudios de 1993.

En entrevista para la Revista Educación 2001²⁴, el Director de la Escuela Normal Superior Héctor Cantú Lagunas enfatizó que en los últimos 10 años la Escuela Normal ha venido reposicionando en el sector educativo, ya que la demanda de aspirantes ha tenido un considerable aumento.

Sobre la formación que reciben los jóvenes que ingresan a la Institución, Cantú Lagunas señala que el plan de 1999 responde a una dinámica de orden cognitivo y didáctico congruente con las necesidades de los sujetos demandantes, sin embargo la situación no es tan fácil, porque el docente ha tenido que adecuar su práctica a formas distintas de trabajo.

También agrega que el plan 99, permite a los jóvenes acercarse a los centros de trabajo, es decir, los coloca en condiciones reales de trabajo, favoreciendo la práctica y vivencia con los alumnos. Sin embargo todavía hay tareas pendientes entre la cuales se ubican: una mayor participación de las normales en la definición de las reformas curriculares porque se cuenta con el personal que conoce, sabe y puede desarrollar diversas aportaciones. Así como también la urgencia de adecuar el plan de estudios a la última Reforma de Educación Secundaria.

Revisando algunos de los problemas para el nivel secundario, podemos percatarnos que la escuela secundaria es un complejo entramado entre lo que históricamente le ha permitido conformarse como nivel educativo (identidad, tradición, deber ser) y las nuevas exigencias a las que se ve sometida (reformas educativas, reformas en planes y programas de estudio, políticas de formación y actualización docente).

Con respecto a los indicadores de crecimiento y los que de él derivan, basta recordar que hasta mediados del siglo XX, el acceso a secundaria era limitado, siendo unos cuantos quienes ingresaban, y aunque su creación haya sido pensada para ampliar el nivel educativo de la población. De acuerdo a la revisión

²⁴ Pavón Tadeo, Ma. Fernanda (2008) *Formación de los maestros para adolescentes*. Entrevista con el Doctor Héctor Cantú Lagunas, director de la Escuela Normal Superior, Revista Educación 2001, Núm. 156, pp. 12-15.

hecha, parecería que en un primer momento la secundaria se veía como un puente para acceder a educación superior.

Es importante señalar que su crecimiento como nivel educativo a lo largo de 85 años de existencia, está vinculado a fenómenos económicos, políticos y sociales que han perfilado su masificación. Una muestra de ello es que ante el acelerado crecimiento en las décadas de los 50's y 60's se crearon otras modalidades: la Secundaria Técnica y la Telesecundaria.

Sin embargo aunque su crecimiento, cobertura e integración al sistema educativo pueden verse sin mayores cambios hasta la década de los 90's es sin lugar a dudas con la Reforma de 1993 donde se vuelve la mirada con mayor atención a la escuela secundaria, cuando ésta cobra su carácter obligatorio, en el marco de transformaciones que a nivel mundial se exigía los países en desarrollo. Así como su intención de vincular esta educación con la primaria y terminar con su indefinición de nivel educativo,

En ese sentido las reformas para secundaria parecen ser únicamente cambios de denominación a planes y programas de estudio, desde donde se pretenden lograr cambios casi mágicos, sin tomar en cuenta que los contenidos curriculares, es uno de varios aspectos que permiten incidir en un proceso de reforma educativa.

Sobre quienes forman parte del cuerpo docente en secundaria, es ineludible subrayar su heterogeneidad, así como los saberes especializados que en ellos existen. También es necesario reconocer que el docente de educación secundaria, es un sujeto que se encuentra en relación con los proyectos institucionales, que afectan su modo de representar e intervenir en la educación.

Es decir, el docente es producto de múltiples combinaciones, no sólo de carácter pedagógico sino también de procesos políticos e ideológicos relativos a la organización educativa y social.

La formación de profesionales de la educación se particulariza por ser una empresa social que se instala en una institución y en un sistema escolar, éste último permeado por las orientaciones de la política educativa, las tradiciones

pedagógicas que existen en el país, así como la influencia de organismos internacionales.

Lo anterior nos hace cuestionar: ¿cómo una realidad podemos convertirla en algo pensable y no sólo explicable? El ejercicio desarrollado en este primer capítulo, nos permite reconocer una realidad, que puede ser vista como una articulación de procesos heterogéneos con innumerables direcciones posibles de desarrollo. Así como punto de partida en nuestra articulación proponemos nuestro Problema Eje:

La formación de maestros en educación secundaria ha respondido a procesos históricos, cambios y reformas que en dicho nivel han tenido lugar. En la tarea de formar a los futuros maestros, la Escuela Normal Superior ha puesto en marcha tres planes de estudio (1976, 1983 y 1999) que expresan la necesidad de formar un tipo de profesional en la docencia acorde a las exigencias del nivel educativo.

Nuestro punto de partida, traducido en este problema eje, requiere ser problematizado con mayor amplitud. Con base a sus articulaciones posibles, que serán resultado de la relación entre los conceptos capaces de organizar la reconstrucción inclusiva.

Capítulo 3

Del concepto formación al concepto formación docente

3.1 El concepto formación

3.2 Formación profesional

3.3 Formación docente

3.4 La formación de
docentes para educación
secundaria: delimitación de
una problemática

Del concepto formación al concepto formación docente

*“El campo problemático de formación docentes no está constituido por hechos aislados, sino por la articulación de una multiplicidad de objetos, los cuales pueden especificarse y objetivarse a partir de opciones que se despliegan en una reconstrucción articulada en un contexto determinado”
(Saavedra, González, López, 2005, 25)*

En la construcción del conocimiento, el razonamiento articulado transita por diferentes niveles de la realidad. Con la definición de nuestro problema eje en el capítulo anterior, la siguiente tarea es: iniciar la apertura de nuestro pensamiento, que consiste en problematizar. No como reflejo de problemas deducidos de la teoría, sino de la apertura a la realidad en el marco de la relación dado-dándose²⁵.

Por medio de la problematización, nos vemos en la necesidad de transformar las propiedades de lo real-objetivo en exigencias orientadoras del razonamiento, de manera que el referente real del que partimos no se encuentra dado teórica o empíricamente, sino que permite vislumbrar un campo de posibilidades objetivas.

Para aproximarnos a problematizar lo objetivo, debemos dejar que manifieste su complejidad. La complejidad de una realidad como lo es la formación docente, nos sitúa en una exigencia de articular la dinámica de esa realidad: como abierta, en movimiento e indeterminada, ya sea real o conceptualmente.

En la construcción de la realidad como campo de objetos posibles surge la necesidad de trabajar conceptos que permitan organizar la relación con la realidad y proceder a destacar las opciones de explicaciones teóricas. La teoría de este modo adquiere un carácter abierto ya que se encuentra determinado por la configuración problemática que pueda trascenderla. Cuando la teoría es utilizada en función delimitadora (o epistemológica) a los conceptos se les llama *ordenadores*. Si bien en el capítulo anterior se menciona el concepto formación docente, es preciso detenernos y preguntarnos: ¿qué significa formar? Y si la docencia es una profesión, ¿Qué significa formar profesionalmente para la docencia?

²⁵ La esencia de la realidad incluye la dimensión del presente (lo dado) que incluye su potencialidad, proyectándose en el futuro (lo dándose). Es decir no solo lo que ha logrado ser determinado, sino lo que está aún por determinarse

Para comenzar partiremos del Concepto Formación, al respecto son diversas las definiciones que sobre él se han establecido; así como el debate en torno a considerar mejor el término noción y no concepto. Posteriormente continuaremos con el concepto Formación Profesional, que a diferencia del segundo éste tiene que ver con la evolución de las profesiones, es decir, con los procesos de industrialización que dieron lugar a la preparación para el ejercicio de diversas profesiones insertas en contextos específicos. Finalmente la revisión anterior nos permitirá acercarnos a la definición del concepto formación docente estableciendo algunas de las características de dicha profesión.

3.1 El concepto formación

“Formar a un individuo en su estructura más general es facilitarle que asuma en su vida su propia dirección racional, reconociendo fraternalmente a sus semejantes el mismo derecho y la misma dignidad” (Flórez, 1994, p. 111)

El concepto formación se encuentra ligado al ámbito de la educación y como parte de ella tiene que ver con la misión y la enseñanza de ésta. Diversas han sido las concepciones en torno al concepto formación variando de acuerdo a las circunstancias históricas de cada época; sin embargo existe una constante que desde Comenio hasta nuestros días prevalece y esa constante es la *formación humana* (Flórez, 1994).

Acercarse a la problemática de definir el concepto formación, nos lleva a una compleja heterogeneidad de significados, elaboraciones conceptuales. El debate en torno a este concepto es amplio y hay quienes hablan de nociones y no de conceptos porque ello significa: “reconocer la ruptura con esquemas y posiciones unívocas y simplificadoras que pretenden estratificar y homogenizar” (Ducoing, 2002, p.74).

Definir el concepto formación resulta complejo; sin embargo resulta necesario ubicarnos en el plano de los conceptos como construcciones de carácter socio histórico y formas de pensamiento que nos permitan comprender la realidad de

lo que pretendemos investigar. Así se pueden plantear como condiciones de posibilidad para definirlos o redefinirlos en la construcción de conocimiento. En esta primera parte retomaremos tres autores: Hans-Georg Gadamer, Gilles Ferry y Hugo Zemelman.

3.1.1 El concepto Gadameriano de formación.

Para Hans-Georg Gadamer (1996) el concepto formación viene determinado de la religión de la formación del siglo XIX. Sobre su contenido la palabra formación proviene del concepto antiguo de una “formación natural”, y que tiene que ver con la manifestación externa, siendo toda configuración una producción de la naturaleza, así esta primera explicación para nuestro autor queda al margen del nuevo concepto y señala: “la formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de cultura y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (p.39).

El resurgimiento del concepto formación despierta a la vieja tradición mística en donde el hombre lleva en su alma la imagen de Dios, desde la cual fue creado y por lo tanto su tarea es reconstruir dicha imagen en sí.

Hablar de formación desde el concepto de la forma es situarse en un sentido técnico (si se ubica a la formación como proceso mismo) y parcial “porque es el resultado de la formación no se produce al modo de los objetos técnicos, sino que surge del proceso interior de la formación y conformación y se encuentra por ello en constante desarrollo y progresión”²⁶.

En ese sentido la formación se ubica como proceso mismo, es decir, ésta no tiene objetivos exteriores, por ello la formación es la apropiación por entero de aquello en lo cual y a través de lo cual nos formamos. Bajo este concepto Gadamer

²⁶ Ibíd., p.40.

expresa: “En la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda. Formación es un concepto genuinamente histórico”²⁷

Retomando el carácter histórico de la conservación Gadamer retoma a Hegel, por ser el autor que con más agudeza ha desarrollado el concepto formación, señalando a ésta como condición de existencia para la filosofía, además de añadir la condición de existencia para las ciencias del espíritu “pues el ser del espíritu esta esencialmente unido a la idea de formación”²⁸.

Así el hombre se caracteriza por romper con su lado inmediato y natural en virtud del lado espiritual y racional de su esencia. El hombre no es por naturaleza lo que debe ser, por ello necesita de la formación. Siguiendo a Hegel, Gadamer parte del concepto ascenso a la generalidad, que no se reduce a la formación teórica como tampoco a una contraposición práctica, sino que la esencia general de la formación humana es convertirse en un ser espiritual general. La formación como un ascenso a la generalidad, es una tarea humana.

Bajo esta línea la formación práctica consiste en atribuirse a sí mismo una generalidad, desempeñando una profesión en todas direcciones, lo cual implica superar aquello extraño a la propia particularidad: “la entrega a la generalidad de la profesión es así al mismo tiempo un saber limitarse, esto es, hacer de la profesión cosa propia”²⁹. Para Gadamer, la descripción de la formación práctica, reconoce la determinación del espíritu histórico: “la reconciliación con uno mismo, el reconocimiento de sí mismo en el ser otro”³⁰

La formación teórica por otro lado va más allá de lo que el hombre sabe y experimenta directamente y “consiste en aprender y aceptar la validez de otras cosas también, y en encontrar puntos de vista generales para aprehender la cosa”³¹ La formación teórica es la continuación de un proceso formativo que inicia mucho antes, esto implica que el individuo se encuentra constantemente en el

²⁷ *Ibíd.*, p.40.

²⁸ *Ibíd.*, p.41.

²⁹ *Ibíd.*, p.42.

³⁰ *Ibíd.*, *íd.*

³¹ *Ibíd.*, *íd.*

camino de la formación y la superación de su naturalidad, porque en el mundo en que entra éste se conforma humanamente en lenguajes y costumbres. Gadamer (1996) apunta que la formación:

No debe entenderse como el proceso que realiza el ascenso histórico del espíritu a lo general, sino también como elemento dentro del cual se mueve quien se ha formado en este modo...La formación comprende un sentido general de la medida y de la distancia respecto a sí mismo, y en esta misma medida un elevarse por encima de sí mismo hacia la generalidad. Verse así mismo y ver los propios objetivos privados con distancia quiere decir verlos como los ven los demás. Y esta generalidad no es seguramente una generalidad del concepto o de la razón (p.43)

Lo anterior significa que no es que lo particular se determine desde lo general, los puntos de vista generales hacia los cuales está abierto el sujeto formado no son estructuras fijas que tengan validez, sino que le son actuales como los posibles puntos de vista de otros.

La conciencia formada de acuerdo con Gadamer es aquella que supera todo sentido natural, porque ésta se limita a cierta esfera. La conciencia opera en todas las direcciones y es así un sentido general y comunitario. Así la esencia de la formación se presenta con la resonancia de un amplio contexto histórico.

3.1.2 El concepto formación desde la visión de Gilles Ferry

Para Ferry (1990) el discurso sobre la formación tiene varias connotaciones: En primer lugar la formación se percibe como una función social de transmisión del saber como parte de la reproducción de una cultura dominante. Otra perspectiva es aquella que considera a la formación como “un proceso de desarrollo y estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizajes, de reencuentros y de experiencias” (p. 50)

En su texto *Pedagogía de la Formación* (1997), menciona que la perspectiva desde donde se ubica es psicosociológica. Esto quiere decir que todo aspecto que tiene que ver con la formación, los contenidos, los recorridos y las actitudes se mira procurando encontrar la articulación entre el recorrido personal y las exigencias institucionales de la formación profesional

Ferry nos propone una reflexión sobre el concepto de formación y sobre él señala que cuando utilizamos la palabra formación no todos le damos el mismo sentido ya que la formación para muchos consiste en dispositivos.

La primera acepción de la palabra formación, tiene que ver con el *dispositivo* como condiciones y soportes de la formación, pero ello no implica la formación. La segunda acepción es cuando la formación consiste en la implementación de programas y contenidos del aprendizaje. Como ejemplo de ello menciona: “los alumnos de ingeniería reciben una importante formación, lo que puede remitir a la imagen de algo que se consume y se recibe desde fuera y que se digiere más o menos bien”³².

Así bien un programa de aprendizaje y el currículo que marcan una cantidad de etapas fijadas de manera racional es algo indispensable para la formación, pero no es tampoco formación, estos elementos forman parte de los soportes y condiciones de la formación.

A través de las reflexiones anteriores, Ferry llega a la interrogante: ¿Qué es la formación? Sobre ella señala que tiene relación con la forma y formarse es adquirir cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma. Para él la formación es completamente diferente de la enseñanza y el aprendizaje, ambas entran en la formación, pueden ser sus soportes, pero la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión y un trabajo.

³² *Ibíd.*, p.53

3.1.3 El Concepto formación desde Hugo Zemelman

Conceptos como los anteriores nos permiten identificar el debate en torno al cual se concibe la formación, ya sea como un factor externo al hombre o como el marco de referencia del sujeto, entonces qué debemos entender por formación.

Al respecto Zemelman (1995) señala que el conocimiento por sí mismo no forma y depende de cómo se use, por lo tanto, el conocimiento permite muchas formaciones así como muchas formas de investigar la realidad sobre la cual se desea construir conocimiento.

El problema surge cuando se habla de educación como formación de seres humanos porque ello implica el reconocimiento del momento histórico que se está viviendo y apunta:

La conciencia del momento histórico, implica, desde el punto de vista personal y por lo tanto desde el punto de vista del proceso de formación de individuos o de personas que son lo que, para usar el término filosófico, llamaríamos saber colocarse en el mundo (p.36)

Colocarse, para nuestro autor, es un viejo problema que requiere de constante renovación. Basta con recordar que el planteamiento de colocarse ante el mundo data del mundo griego; sin embargo en otras épocas: como la edad media, el renacimiento y en la actualidad, la pregunta: ¿qué es colocarse ante el mundo? sigue siendo una constante porque:

Colocarse ante el mundo no es una expresión que carezca de contenido, al contrario tiene demasiados contenidos porque implica al individuo en el conjunto de sus dimensiones. De lo que puede resolver el joven o el adulto, pueda resultar la pregunta ¿en qué mundo vive usted, si recurre a sólo a sus dimensiones, por ejemplo analíticas, o lo que la filosofía se ha llamado facultad del entendimiento o la inteligencia analítica o el mero conocer? (p. 36)

Otras deberían de ser las dimensiones a considerar, de acuerdo con Zemelman, para que el hombre pueda responder de manera satisfactoria al reto de colocarse ante el mundo. En ese sentido, también tendría que hablarse de dimensiones afectivas, volitivas y de la problemática axiológica en el proceso de formación como parte fundamental.

De otro modo lo que ocurre es que se transforma al ser humano en una caja negra que entra por una parte una serie de conocimientos codificados pero sin saber lo que sale por la otra puerta de la caja negra...no obstante todos los inputs muy bien dosificados que se puedan dar de retroalimentarlo, se debe al hecho de que no se estén considerando una serie de facultades y de dimensiones del hombre que en definitiva hacen que el procesamiento del conocimiento tenga un sentido u otro (p. 37)

Lo que Zemelman nos presenta, es que enfrentarse con el mundo, implica la transformación, asumiendo nuestras vidas de manera cotidiana, “más aún cuando hoy en día vivimos lo que se ha dado en llamar rescate de la ciudadanía; concepto que se identifica con la libertad”³³

Al parecer en la actualidad nos encontramos en una paradoja: tener ciudadanos sin sujetos, Zemelman menciona que la ciudadanía como status jurídico existe pero el sujeto no ejerce su ciudadanía y esto tiene que ver con su proceso de formación.

Cuando hago referencia a que hay ciudadanías sin sujetos concretos, significa que esos sujetos concretos no tienen en este momento claridad de cómo decir lo que piensan porque a veces ni siquiera pueden pensar. Entonces es una situación grave, y frente a la cual la educación tiene una función que cumplir; esto es lo que yo resumiría en el concepto de colocarse frente al mundo³⁴

³³ Ibíd., p.37.

³⁴ Ibíd., p.38.

Si bien formar es colocarse frente al mundo, frente a una realidad conocida y desconocida, éste es sólo el primer paso, porque no basta con colocarnos frente al mundo también debemos apropiárnoslo.

Sin embargo dicha apropiación ha estado marcada más por un sentido egoísta que por una de carácter generoso; un ejemplo de ello es la apropiación cognitiva tecnológica que hoy en día predomina: la de una lógica irresponsable, colocando al hombre en un problema serio, cómo está construyendo su realidad.

Y es en esa construcción donde la formación ocupa un lugar importante, porque no sólo tiene que ver con que la gente conozca algo: “Sino gente que además sea capaz de apropiarse cognitiva o tecnológicamente de la realidad; personas que puedan saber colocarse frente al mundo y saber en qué mundo viven ¿a dónde ir? ¿Qué debo construir?”³⁵ (Zemelman, 1995, p.40).

En los cuestionamientos anteriores Zemelman señala que el conocimiento ocupa una discusión relevante acerca de lo que podría definirse como funcionalidad del conocimiento científico, porque es a través de dicha funcionalidad que el hombre organiza el mundo.

El problema surge cuando el hombre reduce su logos a la ciencia ya que ello empobrece el discurso lo que implica también un empobrecimiento de sí mismo como un sujeto concreto. Y es que un logos reducido a la ciencia lo que enfatiza y destaca son ciertas dimensiones del hombre: “el hombre no es una dimensión, es un conjunto de dimensiones, y son las que deben ser atendidas desde el proceso formativo”.

Con respecto a lo anterior, el autor menciona, la necesidad de revisar discursos a través de los cuáles se está formando a la persona, porque son discursos que en la medida en que el logos se identifique con las ciencias, cada vez son discursos más instrumentales:

³⁵ Ibíd., p.41.

Es cuestión de revisar los programas de algunos posgrados, en cualquier país de la región, para preguntarse dónde está la enseñanza de la historia, dónde está la enseñanza de la filosofía, dónde está la enseñanza de la epistemología: en ninguna parte. Eso no existe, eso es perder el tiempo, porque es especular; hay que enfatizar la eficiencia, por lo tanto, hay que utilizar la técnica, y si es posible las computadoras, aunque la gente que las usa termine por olvidar cómo leer y escribir³⁶

Y es que ante el contexto actual, el problema de la formación va adquiriendo relevancia, porque no son sólo problemas que se reduzcan al discurso pedagógico, son problemas culturales, de una cultura dominada por la lógica instrumental de las tecnologías.

Pero no se trata de generar un discurso en contra de las tecnologías, lo que Zemelman (1995) plantea es que éstas deben ser ubicadas en un lugar, como expresiones de la gran capacidad de construcción y autodestrucción. Entonces la pregunta que surge es: ¿qué pasa con la formación de ciudadanos en este contexto?, a lo cual apunta:

Es allí donde yo reclamo en este momento que, por ejemplo, una de las funciones del discurso de la educación entendido como formación, formación que a su vez entendemos como el rescate de todas las dimensiones del individuo, no sólo de las dimensiones propias de la facultad del entendimiento o de la facultad del manejo o manipulación tecnológica, tiene que reconocerse en su propia difusión, en términos de mejorar el discurso de la educación (p. 42)

Bajo esa línea, el discurso educativo se muestra como un contradiscurso, porque se mueve entre ser un discurso que reproduce una lógica instrumental tecnológica que genera concentración de la riqueza y marginalidad; y por otro una educación en la que el individuo se forme, sin limitarlo a una función reproductora de cierto orden.

³⁶ Ibíd., p.41.

¿Cómo puede resolverse ese contradiscurso? Para Zemelman, la formación no significa formar héroes o personas que tengan que ser los grandes dirigentes, basta con que sean simplemente sujetos concretos de todos los días. Como parte de ello, propone que el discurso de la educación debe retroalimentarse de lo que en las ciencias sociales se ha denominado: la problemática de la vida cotidiana.

Para el discurso de la educación, rescatar el sentido de la vida de la cotidianidad a través del concepto formación debe permitir ubicar “al sujeto como constructor de su destino a partir de la cotidianidad de su propia vida, vida de todos los días y eso es parte del proceso formativo “³⁷(Zemelman, 1995, p.44)

El planteamiento de Zemelman, sobre el concepto formación viene a centrarse en la idea de que para hablar de formación hay que rescatar al sujeto concreto desde su cotidianidad, eso es colocarlo frente al mundo en una gran perspectiva:

En ese contexto es donde estamos desafiándonos, en el plano de la educación, a formar individuos que entiendan su momento, que entiendan qué significa que puedan reconocerlo; reconocer significa que puedan buscar opciones. Opciones significa tener sentido, sentido de realización personal. Por lo tanto, que estén mínimamente dotados desde su propia conciencia. Formar desde su propia vida cotidiana para forjarse su destino, que significa poder construir su propia realidad.

Cada una de las definiciones anteriores, nos permiten ir delineando el concepto formación y aunque cada autor ponga énfasis en algún aspecto particular: formación práctica y teórica (Gadamer); la formación como el desarrollo individual a través del cual se desarrollan capacidades, se reflexiona y se trabaja para sí (Ferry); o bien formar desde la cotidianidad del sujeto (Zemelman), dichas posturas coinciden en ver a la formación:

- Como una condición existencial e histórica
- Una apropiación en la cuál y a través de la cual te formas

³⁷ Ibíd., p.45.

- Reconocimiento de sí mismo y de los otros
- Proceso de desarrollo y estructuración del hombre

De acuerdo a lo anterior, podemos considerar que la formación es una totalidad y para el sujeto histórico social, su formación es la interrelación de lo subjetivo y lo objetivo, siendo él quien se crea y recrea en función de las elecciones que realiza.

3.2 Formación Profesional

“Cuando se habla de formación se habla de formación profesional, de ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales. Esto presupone obviamente, muchas cosas: conocimientos y habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, de la profesión que va a ejercerse, la concepción del rol, la imagen del rol que uno va a desempeñar. Esta dinámica de formación, esta dinámica de la búsqueda de la mejor enseñanza es un desarrollo de la persona que va estar orientado según los objetivos que uno busca y de acuerdo con su posición.” (Ferry 1997, p. 54)

En líneas anteriores, hablamos del concepto formación como un proceso meramente humano, sin embargo debemos avanzar al siguiente nivel, el cual tiene que ver con la formación que posibilita la preparación especializada de los hombres para el ejercicio de las llamadas profesiones.

Hablar de formación profesional es situarnos ante la conformación del concepto profesión por lo tanto no podemos excluir cuál ha sido su evolución, ello nos permitirá situar que las profesiones, entre ellas la docencia, son actividades que requieren de un determinado conjunto de características para su ejercicio.

El concepto profesión en su sentido etimológico significa en sí mismo una idea de desinterés, porque profesar es ejercer un saber o habilidad, pero también es creer o confesar públicamente una creencia (Gómez y Tenti, 1989 por Fernández).

La profesión de acuerdo con Fernández (2001): “es una actividad permanente que sirve de medio de vida y determina el ingreso a un grupo profesional determinado”. (p.2). Para dicho autor la profesión es una ocupación que monopoliza una serie de actividades sobre la base de un gran acervo de conocimiento abstracto, que

permite a quien lo desempeña libertad de acción así como consecuencias sociales. El concepto profesión ha evolucionado a lo largo del tiempo y como parte del desarrollo histórico se ha creado y renovado hasta lo que se conoce hoy en día:

El antecedente del concepto profesión se ubica en antiguos textos hebreos donde dicha palabra se usaba con relación a funciones sacerdotales, los negocios en servicio del rey o de un funcionario real. Sin embargo el concepto en el sentido actual no puede remontarse más allá de la época preindustrial, puesto que es producto de la industrialización y la división del trabajo (p. 3)

De acuerdo con Barrón, Rojas y Sandoval (1996) El origen de las profesiones se entrelaza con el desarrollo de los procesos de industrialización, valores, saberes y prácticas profesionales que se generan e insertan en un contexto político, cultural específico.

Para las autoras la necesidad de una formación profesional que respondiera a las exigencias del desarrollo de la sociedad, estuvo ligado a los gremios de la Edad Media, en donde se ubicaban a los aprendices, oficiales y maestros en una iniciación a actividades profesionales. “Con el advenimiento de la revolución industrial a principios del siglo XIX, vuelve el planteamiento de la formación profesional con la finalidad de contar con obreros y técnicos altamente capacitados” (p.78).

Amén de lo anterior se da lugar a la transformación del concepto formación, ya que asumirá una connotación distinta que se ligará a un saber profesional y a la dinámica económica de los países. Así la formación profesional puede definirse como: “un conjunto de procesos sociales de preparación y conformación del sujeto, referido a fines precisos para un posterior desempeño en el ámbito laboral”. (Fernández, 2001, p.7)

Bajo esta concepción, para que el sujeto pueda desempeñarse en el ámbito laboral, requiere de un proceso educativo que tiene lugar en instituciones que lo orienten a obtener: conocimientos, habilidades, actitudes y valores culturales contenidos en un perfil profesional correspondiente al ejercicio de la profesión.

La formación profesional ubicada en un ambiente institucional ha sido tarea de niveles superiores en educación. Para ser más precisos, las universidades han sido las encargadas de dicha labor. El antecedente de la formación profesional universitaria se encuentra con el nacimiento de las universidades medievales a partir de las cuales se ha generado una “historia particular, una normatividad legal, administrativa y académica, una orientación de su formación educativa y disciplinaria así como un comportamiento académico que les caracteriza”. (Fernández, 2001, p.8)

En la actualidad la formación profesional se realiza en un marco educativo, bajo prescripciones institucionales que regulan las actividades pertinentes y necesarias, además de avalar la preparación ofrecida mediante la expedición de títulos y certificados que permiten a los sujetos ejercer su profesión.

3.3 Formación docente

“Ser maestro, implica desempeñar una profesión sumamente compleja, que requiere una preparación muy especializada: piénsese en la variedad y diversidad de conocimientos que debe poder integrar a un profesor, tanto de tipo pedagógico como disciplinario...como toda profesión, la magisterial implica un numeroso conjunto de personas que deberán compartir de alguna manera todos esos conocimientos, fundamentalmente por la vía de una formación especializada” (Ibarrola, 1995, p.17)

En los apartados anteriores, se ha caracterizado qué es la formación y la formación profesional, teniendo ésta última su origen en la dinámica económica y social de las profesiones. Pero ahora tenemos que hacer un abordaje particular a la profesión docente.

La profesión docente es un ejercicio cuestionado por las repercusiones de su labor y su trabajo. Conde (2005), apunta “el trabajo profesoral es el reflejo de lo que sucede en una formación social, tiene repercusiones para bien o para mal en el entorno antropológico, ideológico, ético o valoral” (p.47).

La labor docente cumple con un rol a nivel social, así desde la antigua Grecia, diversas escuelas consideraban al maestro desde una alta perspectiva. Hacia los

siglos XII y XIII con la creación de las Universidades³⁸, el docente era una persona sumamente apreciada por su papel en el diseño del saber de la sociedad.

Nuestro país no ha estado exento ya que desde la época prehispánica, hasta nuestro días la figura del maestro ha ocupado un status considerable, “Tal como vemos, el profesor históricamente forma parte de la conciencia de nuestra sociedad” (Conde, 2005, p.48)

Conde (2005), explica que el docente ha sufrido por encontrar su espacio en la formación social donde está inserto, debido a que en ocasiones ha sido enaltecida su labor. Pero en otras la misma sociedad no ha valorado su actividad y en algunos casos “se le ha relegado a una semi-profesión por no responder a las características de lo que históricamente se ha denominado profesión en el ámbito de las profesiones liberales” (p.45)

Desde este contexto, se abre la interrogante ¿qué deberíamos entender por formación docente? Al respecto, Conde propone el siguiente concepto: “Es aquel complejo conjunto de intervenciones, asistencia y operaciones de índole teórica, práctica, técnica y metodológica orientado a construir los saberes necesarios para que el didacta funcione adecuadamente en las tareas enseñantes, educacionales, curriculares e investigativas”³⁹.

Continuando con la línea de pensamiento de Ferry (1990), señala que la tarea de formarse es paradójica porque en todo caso tanto para los enseñantes como para muchos otros trabajadores sociales, hay cierta contradicción que contiene la inextricable confusión de la persona y la rol social.

Para él desde hace tiempo, la profesión de enseñante se ha subordinado a la adquisición de conocimientos y a la realización de cursos. Pero hoy en día la misión de formarse debe adquirir otra dimensión, Ferry explica, que la formación de los enseñantes, surge de la problemática general de la formación y dicha

³⁸ Las Universidades de París, Heidelberg, Bolonia y Salamanca

³⁹ *Ibíd.*, p.49.

problemática se desarrolló a partir de las experiencias de movimientos juveniles de la educación popular y de la formación profesional; así como de la formación de adultos utilizada para las tareas de dirección, organización, animación y ayuda social. Así la “la problemática se construyó fuera del mundo de la enseñanza en rivalidad con ella, lo que significa frecuentemente contra ella” (p.44).

Ferry (1990) indica que la formación de enseñantes se inscribe en un contexto histórico y cultural que la subdetermina. Así la formación aparece como uno de los grandes mitos desde mitad del siglo XX, porque “la formación implica un trabajo del hombre mismo, sobre sus representaciones y sus conductas, viene a evocarse como el advenimiento ineludible de un orden de las cosas “(p.45).

Sobre la formación de los educadores, Ferry nos dice que durante mucho tiempo se concibió de manera dicotómica, desde la organización de las carreras. Así por un lado se encontraba la formación académica o disciplinaria, es decir los saberes que había que transmitir a los maestros, y por otro lado se encontraba la formación en aspectos pedagógicos para el ejercicio de la profesión.

Como ejemplo de lo anterior, Ferry habla de lo ocurrido en Francia, en las escuelas normales, las cuales trabajan por un lado en la adquisición de saberes disciplinarios y por otro en la formación pedagógica con sus aspectos teóricos: psicología de la infancia, sociología de las clases sociales, métodos de enseñanza, aptitudes del maestro, entre otras.

Para Ferry sólo desde hace unos 30 o 40 años vino a imponerse progresivamente otra concepción de la formación de docentes no sólo desde la propuesta disciplinaria-pedagógica, sino desde la profesional-personal.⁴⁰

⁴⁰ La propuesta profesional-personal de Gilles Ferry consta del trabajo sobre sí mismo, en ese sentido un profesor que trabaja para los alumnos no se forma a menos que en un momento o en un tiempo trabaje sobre sí mismo y ello quiere decir: pensar o reflexionar sobre lo que se ha hecho y buscar otras maneras para hacer las tareas.

3.3.1 Formación docente en México

La formación de profesores en nuestro país tiene su origen en las primeras décadas del siglo XIX, como preocupación del destino de la instrucción y la inquietud sobre la situación cognoscitiva de los saberes docentes.

La necesidad de maestros dio lugar a la creación de un plantel educativo destinado a preparar maestros, así en 1828 se construye la primera Escuela Normal de América. Conde (2005) expresa que en la segunda mitad del siglo XIX fue sumamente rica en la formación de docentes, al convertirse nuestro país en punta de lanza de la configuración de la pedagogía positivista de capacitación profesional con personajes como: Gabino Barreda, Justo Sierra, Ignacio Ramírez entre otros.

Al irse estructurando las bases del sistema educativo nacional, la escuela de educación básica que a principios del siglo XX era la primaria, tenía que formar parte integrante del estado por considerarse un servicio público. Ante esto, la situación cambiaría y se ubicará la formación de profesores en las escuelas normales.

La Escuela Normal en nuestro país tiene como fundamento a las escuelas normales creadas en Francia a raíz de las grandes transformaciones impulsadas por la revolución francesa, dichas instituciones se crearon con la finalidad de brindar la seguridad de una instrucción pública eficiente para todas las escuelas del país así como la igualdad para todos a partir de escuelas formadoras de maestros que fueran la “norma” (Ibarrola, 1998, 245), tipo o modelo a seguir de otras instituciones.

Para Ibarrola⁴¹, (1998) la formación de maestros en educación básica durante el siglo XX es producto de procesos históricos más o menos largos que influyen en esa construcción profesional a través de cuatro referentes:

⁴¹ La formación de los profesores de educación básica en el siglo XX, retoma el caso de la formación de maestros para educación primaria, sin embargo el análisis realizado por la autora nos permite ubicar elementos que sirven para nuestro análisis en educación secundaria.

1. *El reconocimiento de la educación básica obligatoria como necesidad social.*

La situación en torno a la formación del siglo XIX al XX cambió, al existir un crecimiento masivo de la educación escolarizada, surge la necesidad de hacer más efectiva y real su obligatoriedad común para toda la población del país. Por otro lado la educación generó la creencia de su papel en la sociedad como generadora de cambios: “A lo anterior se añade la concepción propiamente pedagógica, que insistirá en una formación integral del ser humano, y las concepciones derivadas de los ideales democráticos, que insistirán en una formación igual para todo el país” (p.232) La definición de escolaridad obligatoria fue establecida como principio fundamental en el artículo 3º constitucional de 1917.

2. *El reconocimiento del ejercicio profesional específico de los docentes.*

El cual tiene que ver con el paulatino reconocimiento que se da en el siglo XX, de la población a la que se deberá asegurar su educación de carácter obligatorio. Sobre ello Ibarrola menciona:

Destaca el enorme reconocimiento que se dio a la población rural a raíz de la revolución, hacia dónde se orientarán prácticamente los principales esfuerzos y las innovaciones revolucionarias en la educación en la primera mitad del siglo...Hacia el último cuarto del siglo, con la reforma de 1970 y en especial la de 1993, se identifican nuevas diferencias importantes, que delimitarán la concepción sobre el tipo de profesores que deberán atenderlas (p.234)

3. *La construcción de Instituciones y programas específicos para la formación de profesores*

La preparación de los maestros mediante una actividad institucional y profesional tiene su origen con las Escuelas Normales, en nuestro país, se asigna que la

formación de maestros estará a cargo de dichas escuelas⁴² y no de las universidades:

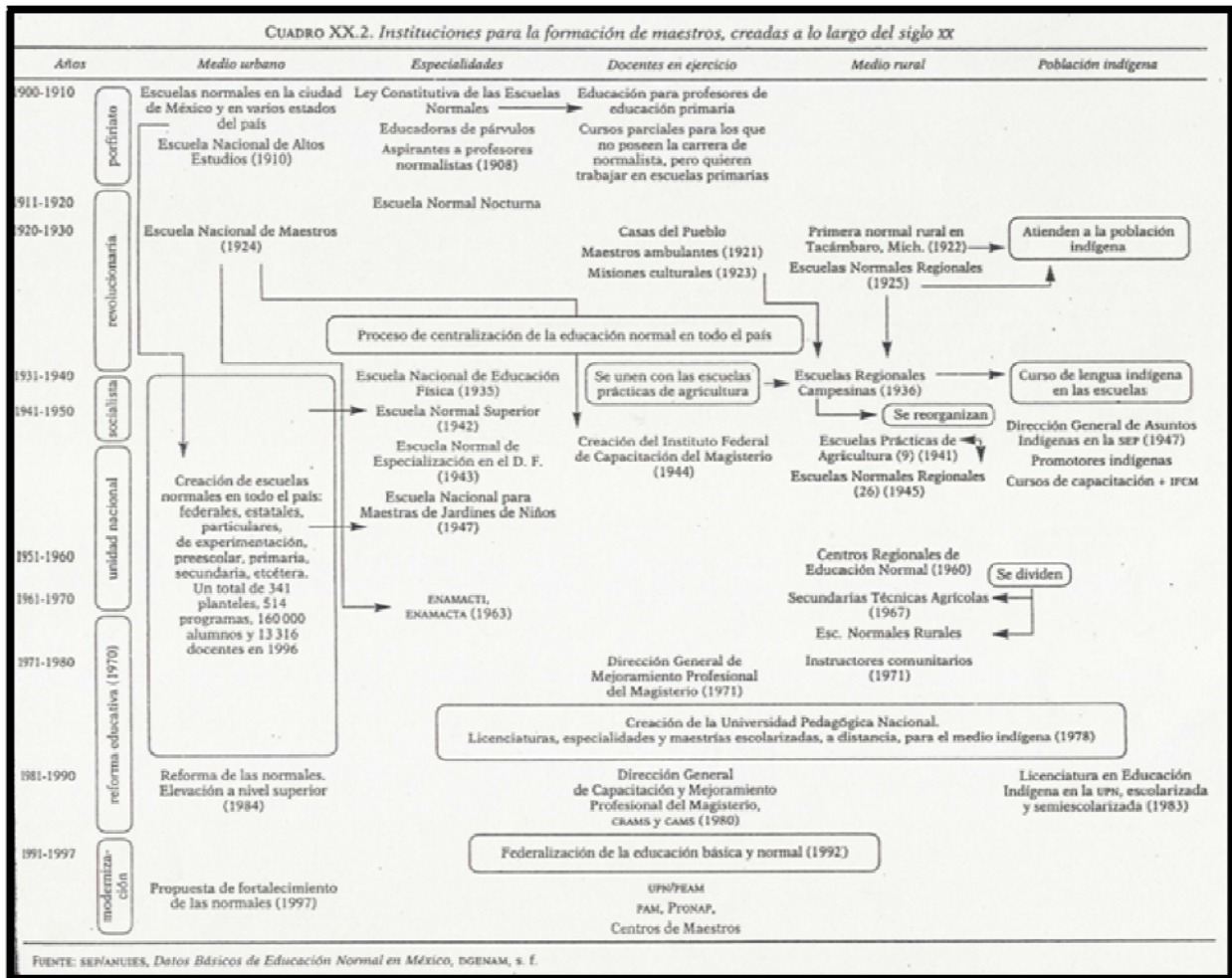
Esta posición persistirá a lo largo del siglo, acompañada además de la obligación constitucional que reserva al estado en general, y al gobierno federal en particular, la decisión y definición sobre los planes y programas de estudios para la educación normal (p. 244)

4. La construcción y delimitación de un ámbito específico del conocimiento que sustentará la solución profesional.

A partir de la designación a las Escuelas Normales como formadoras de maestros de educación primaria, “comienza una tendencia a jerarquizar crecientemente el conocimiento que impartirán del nivel al que corresponde, el grado que otorgan y los requisitos de ingreso para quienes desean formarse como maestros” (p. 262). Para nuestra autora, la profesión de maestro ha contado con una formación de relativo alto nivel, aunque inferior por las profesiones universitarias.

Para ilustrar la evolución de las Instituciones formadoras de maestros en el siglo XX, Ibarrola nos presenta un cuadro donde puede apreciarse el surgimiento de instituciones tanto del medio rural como urbano.

⁴² Cabe señalar que para el caso de educación primaria la formación de maestros tiene lugar en la Escuela Normal, mientras que la formación de maestros para secundaria en un inicio estuvo a cargo de la Universidad.



Bajo estos cuatro supuestos, que dan cuenta de la evolución de la profesión docente. Pero ¿cómo se entiende lo ocurrido en el caso de los docentes de educación secundaria?

3.4 La formación de docentes para educación secundaria delimitación de una problemática

“Al ingresar al a normal el estudiante tiene una idea de lo que implica ser maestro y de cómo se puede formar. Su imagen de lo que es ser maestro se ha formado a lo largo de sus múltiples años de estudiante, posee también un proyecto personal que responde a su deseo respecto a su formación. Sin embargo desde el primer día de clases se encuentra que la institución tiene para él un proyecto de formación que le es ajeno, y no considera sus expectativas personales” (Reyes, 1993, p.9)

En el primer capítulo ya se ha abordado lo que históricamente y a partir de las reformas ha sucedido con la formación de profesores en educación secundaria, ahora bien, una vez recuperados los conceptos formación y formación profesional, surge el cuestionamiento: ¿Por qué es una inquietud la formación de maestros?, ¿cómo contribuyen las escuelas normales a la formación de docentes? y en nuestro caso ¿Cómo puede caracterizarse la formación de docentes para educación secundaria?

Si consideramos los cuatro referentes señalados por Ibarrola podemos mencionar que en el caso que nos compete: la formación de profesores en educación secundaria, se teje en una red de relaciones capaces de articularse por medio de los conceptos descritos anteriormente, lo cual nos permitirá delimitar el contexto especificador. De acuerdo a dichos referentes situemos lo ocurrido en educación secundaria:

1. *El reconocimiento de la educación secundaria como básica y obligatoria*

Si bien la escuela secundaria fue creada en 1925, su crecimiento masivo a lo largo del siglo XX, fue considerablemente lento. Sin embargo su reconocimiento como educación básica y obligatoria se manifiesta 68 años después de su creación. Aunque desde su origen este nivel insistió en una formación más o menos específica, con miras a capacitar para el trabajo y con elementos de cultura general. No es hasta que a través de transformaciones en los sistemas económicos, políticos y que a nivel mundial se van gestando, traen consigo modificaciones en la orientación y organización de los sistemas educativos. Para el caso de nuestro país priorizar la educación básica, orientarla hacia reformas y prolongar la escolarización obligatoria hasta secundaria, cambia la percepción un ciclo posprimario, a uno formativo con miras a ser puente hacia la educación superior.

2. El reconocimiento del ejercicio profesional específico de los docentes.

Aunque el origen de la formación de docentes para secundaria se ubica antes de la conformación del nivel educativo. Desde un inicio, el profesional designado a la tarea de formar jóvenes viene a tener considerables diferencias con el profesor de nivel primaria. Debido principalmente a que quienes aspiraban a prepararse como profesores de educación secundaria debían tener como mínimo la formación normalista de profesor de primaria. Sin embargo el reconocimiento del ejercicio profesional de los docentes de secundaria, cobra mayor relevancia a partir de la reforma de 1993.

3. La construcción de Instituciones y programas específicos para la formación de profesores.

Como se ha mencionado, la escuela normal ha sido la institución encargada de la formación de carácter inicial para los profesores. En el caso de los docentes de educación secundaria la Escuela Normal Superior, viene a designarse como la institución encargada de formar a éste tipo de profesor. Desde su creación en 1942, dicha institución ha trabajado con 6 planes de estudio, cobrando mayor importancia por su especificación en la formación los últimos tres (1976, 1983 y 1999)

4. La construcción y delimitación de un ámbito específico del conocimiento que sustentará la solución profesional.

A diferencia de lo ocurrido en el caso de las normales dedicadas a formar docentes de primaria, la Escuela Normal Superior desde sus orígenes universitarios y posteriormente al formar parte de la Secretaria de Educación Pública, tuvo claramente delimitado un ámbito de conocimiento más jerarquizado y

específico al que dirigía su formación. El grado obtenido en ésta institución correspondía a uno superior, así los requisitos de ingreso, eran más que los solicitados para la Normal Básica.

Problematizar lo ocurrido en la formación de docentes en educación secundaria es siguiendo a Zemelman (1987) cuestionar y reformular, y a la vez es un proceso de búsqueda de relaciones posibles. De esta manera, el problema eje enunciado en el primer capítulo nos permite acuñar a lo largo de este capítulo una serie de conceptos, que a través de una lectura problematizadora: tanto en su contenido como en sus relaciones con otros conceptos, nos aproxime a tener indicadores de carácter empírico, cuya función no es la de verificar el propio concepto, sino la reafirmación o el descubrimiento de nuevas relaciones entre los conceptos.

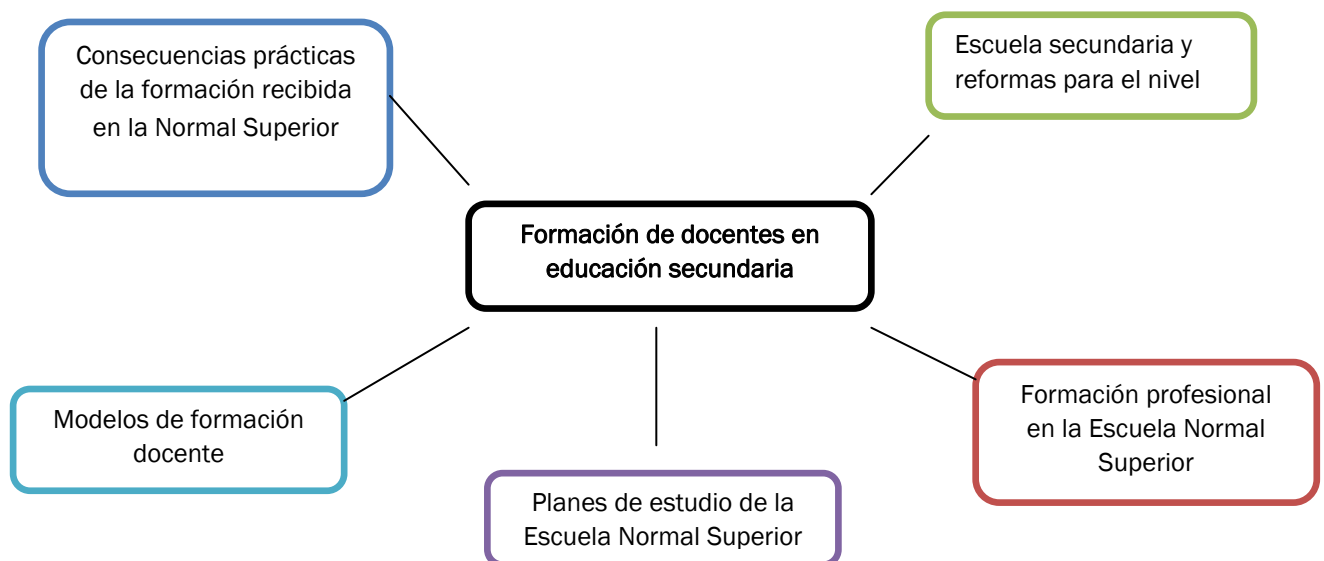
La problematización somete a nuestro problema eje a un proceso de reformulación mediante un razonamiento abierto, lo cual exige pensarlo como un nivel articulable con otros. Cuando se hace referencia a nivel, Zemelman (1987) menciona:

Recordemos que la idea de nivel no tiene ningún contenido sustantivo; sólo cumple la función de recurso metodológico para entender que el problema se encuentra necesariamente articulado con otros niveles, sin anticipar el contenido de tal articulación. De ahí que, operativamente, la problematización pueda enunciarse como la formulación de preguntas tendientes a la crítica del problema eje, de acuerdo a las exigencias que resulten de los conceptos ordenadores. (p.68)

La definición de los conceptos a lo largo de este capítulo, representan un uso epistemológico de los mismos, lo cual permite configurar nuestra realidad de la formación docente como un campo de objetos posibles de ser construidos. Conceptos como: formación y formación profesional, son conceptos que entran en juego cuando hablamos de la formación docente. Sin embargo hasta este punto comenzamos a mostrar una posible red de relaciones, capaces de articularse con otros niveles, ahora bien algunas interrogantes que surgen son las siguientes:

- ✓ Desde la política educativa ¿cómo se ha concebido la formación de docentes para educación secundaria?
- ✓ ¿Qué papel desempeñan las escuelas normales como formadoras de docentes? Y ¿bajo qué modelos forman a los docentes de secundaria?
- ✓ ¿Cuáles son los modelos predominantes en la formación de maestros en educación secundaria?
- ✓ ¿A partir de qué criterios o elementos pueden considerarse como modelos predominantes?
- ✓ Desde los modelos de formación ¿cuáles han sido las consecuencias prácticas para el docente de secundaria?

Las respuestas parecen ser complejas, sin embargo es propicio saber que a través de esa complejidad es donde debemos ubicarnos. Las preguntas propuestas, nos permiten delimitar un campo problemático de nuestro eje, lo cual nos permite ampliar considerablemente las posibles relaciones con otros fenómenos. Así podemos esquematizar:



La esquematización reviste distintos significados, lo cual no implica ninguna relación jerarquizada entre los elementos. Sin embargo estas relaciones deben confrontarse con lo empírico mediante observables⁴³.

La tarea asumida en este capítulo consistió en dar paso a la constitución de un campo problemático llamado formación docente. Sin embargo nuestro campo se delimita por un conjunto de relaciones que marca sin lugar a dudas la necesidad de establecer observables que, articulados permitan entender el significado concreto del problema de la formación de docentes en educación secundaria

Como puede observarse el campo problemático de la formación de docentes no está constituido por hechos aislados, sino por la articulación de una multiplicidad de objetos, los cuales pueden especificarse y objetivarse a partir de opciones que se despliegan en una reconstrucción articulada en un contexto determinado.

⁴³ La definición de las observables consiste en transformar un conjunto de relaciones posibles contenidas en un problema eje, en recortes de la realidad que cumplan la función de observables empírico articulables.

Capítulo 4

Modelos de formación docente

4.1 ¿Qué es un modelo?

4.2 ¿Qué son los modelos de formación?

4.3 Modelos de formación docente: algunas clasificaciones

4.4 Planes de estudio 1976, 1983 y 1999 para la formación de docentes en educación secundaria

4.5 Modelos de formación y planes de estudio para la formación de maestros en educación secundaria

4.1 Qué es un modelo

“Si hemos convenido en que todo conocimiento sea en cierta forma una creación, con mayor razón compartiremos la idea de que los modelos son construcciones mentales pues casi que la actividad esencial del pensamiento humano a través de su historia ha sido la modelación” (Flórez, 1997, p.159-160.)

En la tarea de realizar una reconstrucción articulada de una realidad observable, hemos transitado desde lo menos específico con miras a lo más específico. El campo problemático de la formación de docentes en educación secundaria, manifiesta una empiricidad, que se presenta en distintos planos o áreas y que de acuerdo con su inclusividad han de ser recortadas.

En el capítulo anterior pudimos percatarnos que la formación es un valor definido sociohistóricamente en cada cultura. Pero también es inseparable de la determinación histórica que atraviesa la pedagogía. Para la pedagogía, el concepto de formación tiene que ver con el proceso por medio del cual el hombre se desarrolla, se forma y humaniza no sólo por el moldeamiento del exterior, sino como el enriquecimiento que se produce desde el interior mismo del sujeto.

Cómo hacer recortes de la realidad en el campo de la formación de docentes de educación secundaria. De qué manera las relaciones esquematizadas al final del capítulo anterior han de confrontarse con lo empírico. Y desde la pedagogía cómo realizamos esos recortes.

Si el eje y principio fundador de la pedagogía es la formación como proceso de humanización que caracteriza el desarrollo individual. Desde la exigencia de la reconstrucción articulada, la realidad de la formación docente, reviste diferentes significados. En ese sentido, “sus niveles de empiricidad han de observarse desde el ángulo de procesos, ya que al hacer recortes del movimiento de la realidad queda enmarcado en la perspectiva de relaciones posibles” (Zemelman, 1987, p.153)

A lo largo de este capítulo transitaremos por el camino de definir las observables, que nos den muestra del conjunto de relaciones posibles contenidas en nuestro

problema eje, es decir, en recortes de la realidad que puedan cumplir la función de observables empíricos articulables.

En la definición de nuestras observables señala Zemelman (1987) “es necesario tomar en cuenta el doble movimiento de la realidad, el cual consiste en inferir el contenido de las relaciones posibles el recorte de los datos empíricos, y en mantener abiertas las relaciones posibles de articulación entre los datos empíricos” (p.80). Los contenidos a desarrollarse en las siguientes páginas corresponden a la composición de elementos que irán constituyendo datos empíricos, cuya especificación será producto de la reconstrucción articulada.

La educación como el proceso de socialización, asimilación de los nuevos miembros a las reglas, valores, saberes y prácticas del grupo social es tan antigua como el mismo hombre. Flórez (1987) menciona que los fenómenos relativos a la educación, presentes en la articulación de los procesos de enseñar y aprender a la luz de la relatividad del pensamiento científico contemporáneo, es un intento comprensivo a partir de los modelos pedagógicos, derivados del concepto de formación. A lo largo de la historia, la educación ha transitado por tres épocas:

1. *Educación transmisionista (por imitación e intelección) para el trabajo colectivo.* Cuando la memoria a través de los genes se vuelve insuficiente y surge un procedimiento nuevo de memoria social, capaz de producir programas superiores de procesamiento inteligente.
2. *Educación transmisionista, idealista y aristócrata (contra el trabajo productivo).* A partir de la división social entre trabajadores y castas de “nobles” se da un flujo de saberes desinteresados de la producción material, pero que ayudaban a mantener unida la conciencia social.
3. *Educación para la vida y la producción social.* A partir de la revolución industrial, la educación se vuelca hacia la vida y la producción social material y espiritual.

De acuerdo a estas épocas, los conocimientos concebidos en cada una de ellas son creaciones humanas, son construcciones mentales, que a través de la historia, muestran que el pensamiento del hombre ha sido por medio de la modelación.

Así en el proceso de imitar de la primera época; la formación del carácter a través de la enseñanza religiosa y moral de la segunda; o bien la preparación para la vida social capitalista de la tercera, en cada una de ellas se encuentra presente formas de “modelar la realidad y cuando el individuo prefigura en su mente la acción que va a ejecutar, la está planeando, preordenando, modelando” (Flórez, 1997, p.160).

A lo largo de la historia y en la construcción de conocimiento, se ha buscado dar explicación a diversos fenómenos a través de sistemas o estructuras, y aunque han procedido de distintas áreas del conocimiento. Tienen por común denominador ser “imágenes o representaciones construidas acerca de lo que podría ser la multiplicidad de fenómenos o cosas observables reducidas a alguna raíz común que permita captarlas como similares en su estructura, o al menos en su funcionamiento”⁴⁴. De acuerdo con Flórez, un modelo puede entenderse como:

un instrumento analítico para describir, organizar e inteligir la multiplicidad presente y futura, la mutabilidad, la diversidad, la accidentalidad y contingencia fácticas que tanto han preocupado al hombre desde siempre, desde su empresa de control del caos, del azar y de la indeterminación racional (p.160).

Los modelos provenientes de los saberes científicos naturales difieren de aquellos que surgen de los saberes históricos sociales, ya que éstos últimos son mucho más complejos, porque sus cualidades son producto de su propia creación a diferentes niveles, que en un momento se entrecruzan o combinan en distintas formas.

⁴⁴ *Ibíd.*, *íd.*

Al ubicarnos en el campo de la formación docente, surgen preguntas como: ¿qué necesita saber un docente para realizar efectivamente su trabajo en el aula?, ¿cómo adquiere o aprende esos conocimientos? Líneas arriba hablamos las tres épocas por las que la educación ha transitado, épocas que de alguna forma comparten la idea de cierto moldeamiento.

Ahora bien planteado lo anterior surge otro cuestionamiento ¿cómo puede caracterizarse ese moldeamiento en la formación de profesores?, ¿qué tipo de modelos podemos encontrar en la formación del magisterio? Y desde los modelos, qué tipo de profesor pretende formarse.

4.2 Qué es un modelo de formación docente

“Un modelo pedagógico es una propuesta teórica que incluye conceptos de formación, de enseñanza, de prácticas educativas, entre otros. Se caracteriza por la articulación entre teoría y práctica”. (Loya, 2008, p.2)

En el campo de la formación docente, el concepto formación adquiere un carácter polisémico, ya que puede designar situaciones, funciones, prácticas. En relación con el hombre la formación implica el desarrollo de sus capacidades ya sea para el cumplimiento de una función o bien para lograr la finalidad del mismo.

Cuando la formación hace referencia a la práctica, nos referimos a la acción de educar, al proceso de enseñar y aprender. En el caso de la formación docente, se hace evidente que la formación para el ejercicio de dicha profesión, se hace en función de ciertos contenidos; además de referir como algo que se adquiere durante un proceso, a través de la experiencia.

La formación de profesionales de la educación se particulariza por ser una empresa que como se ha mencionado se instala en una institución y en un sistema escolar, éste último permeado por las orientaciones de la política educativa, las tradiciones pedagógicas que existen en el país, así como la influencia de organismos internacionales.

Por lo que respecta a la formación docente, podemos encontrar una serie de propuestas que buscan identificar modelos para la formación. Cabe aclarar que en la literatura han sido denominados de diversas formas: enfoques, tradiciones, tendencias, perspectivas, concepciones⁴⁵.

En un primer momento, un modelo de formación docente es una imagen o representación que pretende caracterizar las prácticas educativas deseables que todo futuro docente deberá realizar en el ejercicio de su profesión.

En otras palabras, Davini (1995), expone que los modelos en la formación de docentes constituyen tradiciones que pueden caracterizarse por ser configuraciones de pensamiento y de acción que construidas históricamente, logran mantenerse a lo largo del tiempo. Se institucionalizan, se incorporan a la práctica y a la conciencia de los sujetos y como tales llegan a sobrevivir en la organización, el currículo, la práctica y en las generaciones de formadores, orientando toda una gama de acciones.

Como se ha mencionado, si un modelo de formación lleva implícito las configuraciones de pensamiento y acción, que han sobrevivido al paso del tiempo, qué tipo de modelos pueden ser ubicados en la formación de docentes. Con la finalidad de comenzar a definir nuestras observables o universos de observación, necesitamos describir los posibles elementos que nos permitan hacer una especificación de significado.

4.3 Modelos de formación docente. Algunas clasificaciones

Cada una de las tradiciones conlleva sus propias visiones de la tarea docente, y vehiculiza por lo tanto concepciones acerca de la formación (...) pues constituyen el trasfondo cultural de muchas de las discusiones que han suscitado la transformación de la formación docente. (Diker y Terigi, 1997, p.111)

⁴⁵ En la búsqueda realizada, se observó la existencia de un gran debate en torno a no denominarlos modelos. Porque al parecer dicho concepto parece ser reduccionista. Sin embargo para fines de esta investigación se retoma el concepto modelo como imagen o representación de un conjunto de relaciones que definen mejor un fenómeno, con miras a un mejor entendimiento.

A continuación presentamos algunas clasificaciones propuestas por cinco autores. En cada una de ellas hacemos una descripción de lo que el autor (a) considera: modelo, tendencia, enfoque, perspectiva, así como sus características.

Posteriormente se organizan por medio de cuadros las clasificaciones que el autor (a) considera a partir de cuatro categorías: 1. *Contexto*: de donde proviene o dónde se origina el modelo. 2. *Características*: en se observa cuál (es) es la función del docente bajo tal perspectiva. 3. *Aportaciones*: Qué elementos son rescatables de ese modelo y 4. *Limitaciones*: qué aspectos han resultado ser negativos desde ese modelo.

4.3.1 Tradiciones en la formación de docentes (Davini, 1995)

En el texto Formación docente en cuestión: Política y Pedagogía (1995), Davini menciona que el debate y propuestas de formación de los docentes emergen con fuerza desde los momentos críticos, debido a la insatisfacción de logros en la escuela o bien por procesos de cambios políticos. Los debates a lo largo del tiempo se pueden concretar en reformas en el sistema que da lugar a etapas nuevas.

La participación del docente se puede caracterizar como activa al involucrarse en los movimientos, asociaciones, o grupos, o por otro lado como espectador que recibe las reformas. En cualquier caso, el docente ocupa un lugar directo en la escuela y en ella asume los más diversos comportamientos.

Para la autora, los movimientos que van en dirección a los cambios transitan por tradiciones como sumisión, autonomía o pasividad “encarnados en los sujetos e instituciones que muchas veces las nuevas reformas acaban reforzando, no es cierto que haya nada nuevo bajo el sol, pero tampoco es verdad que cada proyecto instaure el nacimiento de lo nuevo” (p.20).

Davini expresa que para comprender las tradiciones y conflictos insertos en la actualidad, deberían adoptarse criterios claros y distintos, comprendiendo el

presente desde el pasado. Por lo tanto las tradiciones en la formación de docentes tiene que ver con “configuraciones de pensamiento y de acción que, construidos históricamente se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizados, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos” (p.20).

Desde esta perspectiva, más allá del momento histórico en el que se gestaron, las tradiciones sobreviven en la actualidad, en la organización curricular, prácticas, así como en modos de percibir de los sujetos. Así orientan una gama de acciones como producto de los intereses sociales y políticos o bien de pugnas dentro de grupos.

Esas tradiciones conviven en el presente expresándose en acuerdos o desacuerdos, pero su supervivencia se aprecia en las imágenes sociales de la docencia y las prácticas sociales. Junto a las tradiciones, para la autora existen tendencias que no se han consolidado como tradiciones debido a que no se han materializado en formas institucionales y curriculares de la formación, ya que circulan entre los docentes a nivel de discurso, tendiendo dificultad para orientar prácticas arraigadas por las tradiciones.

Tradiciones en la formación de los docentes

Clasificación	Contexto	Características	Aportaciones	Limitaciones
Normalizadora-Disciplinadora: El buen maestro	<p>Conformación y desarrollo de los sistemas educativos modernos.</p> <p>Proyecto educativo liberal: formación del ciudadano.</p> <p>Influencia doctrinaria del positivismo</p>	<p>Docente difusor de la cultura, definida por la inculcación de normas de comportamiento y un conocimiento mínimo básico, útil para las mayorías.</p> <p>El maestro lleva a cabo una función civilizadora. En los primeros años la figura femenina ocupa un lugar primordial.</p>	<p>Niveles de compromiso con la escuela y los alumnos.</p> <p>Utopía como timón de proyectos escolares.</p> <p>Reconocimiento social y simbólico al trabajo del maestro</p>	<p>El carácter civilizador reforzó la inculcación ideológica de un universo cultural único.</p> <p>La escuela concebida como ámbito de saber, se restringe a sus espacios otras formas culturales.</p>

<p>Académica: El docente enseñante</p>	<p>Desde la aparición de instituciones escolares y la constitución de los programas de formación.</p> <p>Influencia del pensamiento positivista al considerar las ciencias cuantitativo-experimentales como modelos de conocimiento</p>	<p>Lo esencial en la formación y acción de los docentes es que conozcan sólidamente la materia que enseñan</p> <p>Desvalorización del conocimiento pedagógico</p>	<p>La enseñanza de contenidos como un componente a la labor docente (pero no único). Por lo tanto el docente debe dominar los contenidos que enseña</p>	<p>La formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria y obstaculiza la formación de los docentes.</p> <p>Muestra el conflicto por el control de la enseñanza por parte de expertos, docentes, pedagogos</p>
<p>Eficientista: El docente técnico</p>	<p>Años 60's siglo XX la escuela al servicio del despegue económico</p>	<p>El docente ejecutor de la enseñanza. Un docente técnico</p> <p>El docente baja a la práctica de manera simple el curriculum prescripto alrededor de objetivos conductuales y medición de rendimientos</p>	<p>Reformas curriculares</p> <p>Planificación</p>	<p>El docente fue perdiendo el control de las decisiones de enseñanza</p>
<p>Tendencias no consolidadas en tradiciones: Caminos alternativos</p>	<p>Años 80's debido a la expansión de los debates en torno de la necesidad de superar la fase crítica de la educación y construir una escuela nueva</p>	<p>Se apoyan en propuestas emancipadoras. Pueden apreciarse 2 tendencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedagogía Crítico Social de los contenidos • Pedagogía Hermenéutica Participativa 	<p>Proyectos ideológico-pedagógicos de los docentes como formas de resistencia a proyectos de dominación de tradiciones hegemónicas</p>	<p>Circulan en el discurso y en el imaginario de los docentes sin plasmarse en planes concretos de formación</p>

4.3.2 Modelos y tendencias en la formación de los docentes (Lella, 1999)

Desde la perspectiva de este autor, los sistemas educativos de Iberoamérica, transitan por periodos de profundas reformas. Ante ello, es necesaria la participación activa y creativa del docente. En ese contexto debe partirse desde la reflexión grupal y sistemática acerca de la práctica de la gestión educativa, de

manera particular sobre algunas características relevantes de las concepciones y modelos que les dan fundamento.

Lella señala que como punto de partida la práctica de gestión educativa llevada a cabo en el nivel ministerial, tiene por necesidad la adopción de medidas de política, que para el caso son las referentes al campo de la formación docente. A través de su participación en seminarios y talleres, que tienen por finalidad conocer las propuestas concretas, ideas prácticas para la toma de decisiones, mejorar la calidad y eficiencia. La idea es que dichas instancias sean muy concretas y o teoricistas.

Bajo los esquemas prácticos de acción y de sus participantes (especialistas o funcionarios ministeriales), subyacen teorías implícitas cuando se hacen recomendaciones o se adoptan estrategias educativas, aunque no se esté plenamente consciente de ello.

En las políticas de formación que se buscan implementar o bien diseñar se encuentran sustentadas por determinadas teorías, modelos o tendencias que deben ser tematizados, explicitados, cuestionados y revisados críticamente. Para Lella, en ese momento, de cara al año 2000, deben ser repensados los programas de formación docente que permitan ampliar los horizontes de comprensión.

Desde su visión, el autor menciona que para ubicar mejor el análisis es importante bosquejar de manera breve el contexto socioeconómico y cultural que impacta de manera directa o indirecta la situación de formación, así establece siete rasgos como:

1. La globalización: como inequitativa y excluyente
2. El predominio de la lógica de mercado: el trabajo visto como un bien de uso comprado al mejor precio posible
3. En el aspecto social: el aumento de la desigualdad, pobreza y miseria; precarización del desempleo; la violencia social de todo tipo
4. El impacto de los desarrollos tecnológicos y científicos

5. Las culturas híbridas: el predominio de la imagen sobre el texto, la inmediatez, pluralidad e incertidumbre
6. Valorización de las diversidades: etnias; la sexualidad; lo local y lo regional
7. La emergencia de un nuevo paradigma del desarrollo humano integral.

“El panorama en buena medida es ambiguo con algunos aspectos imprescindible y otros francamente indeseable” (p.39) En este contexto Lella cuestiona cuál puede ser el papel de la escuela; qué docente debe formarse, cuáles son las políticas y las estrategias.

Los modelos y tendencias de formación que predominan en el contexto de Iberoamérica proporcionan pistas que den respuestas a los cuestionamientos anteriores. Es imprescindible que al abordar la formación docente se tenga que aproximarse al concepto de formación, el cual refiere al “proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función, en dicho caso la docente.

La formación del docente tradicionalmente hace referencia a la de carácter inicial, pero para el autor, lo referente a la modelación de las prácticas y del pensamiento, así como la instrumentación de estrategias técnico-profesionales va operando desde la trayectoria escolar del futuro docente. Porque a través del tránsito por diversos niveles, el sujeto ha interiorizado modelos de aprendizaje y rutinas escolares que ha de actualizar cuando asume el rol de profesor.

De igual forma Lella, expresa que el docente actúa eficientemente la socialización laboral, ya que a través de las instituciones educativas los principiantes y novatos adquieren herramientas necesarias para afrontar la complejidad de las prácticas cotidianas, esto se fundamenta en dos razones:

1. La primera porque la formación inicial no prevé muchos problemas de la práctica cotidiana

2. Los influjos de los ámbitos laborales diluyen el impacto de la formación inicial, así cuando el docente se inserta en una institución educativa, ésta constituye también un aspecto formador modelando sus formas de pensar, percibir y actuar.

Para Lella cada modelo teórico de formación docente articula concepciones acerca de la educación, enseñanza, aprendizaje, formación docente y las reciprocas interacciones que las afectan o determinan, permitiendo una visión totalizadora. Los modelos hegemónicos en un momento histórico no configuran instancias monolíticas o puras, dado que se dan en su interior contradicciones y divergencias, coexistiendo e influyéndose recíprocamente.

Modelos y Tendencias en la formación de los docentes

Clasificación	Contexto	Características	Aportaciones	Limitaciones
Modelo Práctico – Artesanal	La enseñanza es vista como una actividad artesanal	El aprendizaje del conocimiento profesional supone un proceso de inmersión a la cultura de la escuela mediante el cual el futuro docente se socializa dentro de la institución, aceptando la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes	A nivel de la formación se trata de generar buenos reproductores de los modelos socialmente consagrados	El conocimiento profesional se transmite de generación en generación y es producto de un largo proceso de adaptación a la escuela Predominio en la reproducción de los conceptos, hábitos y valores de la cultura legítima
Modelo Académista		El maestro tiene un sólido conocimiento de la disciplina que enseña. Los conocimientos pedagógicos pueden conseguirse con la experiencia directa de la escuela. El docente no necesita el conocimiento experto sino competencias requeridas para la transmisión del guión	Plantea una brecha entre el proceso de producción y reproducción del saber	La formación pedagógica a segundo plano y suele considerarse superficial e innecesaria La eventual autonomía se ve como riesgosa, fuente de posibles sesgos.

		elaborado por otros.		
Modelo Tecnicista Eficientista	Tecnificar la enseñanza	El profesor es un técnico, su labor consiste en bajar a la práctica de manera simplificada el currículum prescrito por los expertos		El docente como un técnico y no un intelectual
Modelo Hermenéutico – Reflexivo	La enseñanza es una actividad compleja sobre determinada por el contexto espacio-temporal y socio-político y cargado de conflictos de valor que requiere opciones éticas y políticas	El docente debe enfrentar con sabiduría y creatividad situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven reglas, técnicas, ni recetas de la cultura escolar	Vincula lo emocional con la indagación teórica Se construye personal y colectivamente; parte de las situaciones concretas, comprende con herramientas conceptuales y vuelve a la práctica para modificarla Se dialoga la situación, interpretándola tanto con los propios supuestos teóricos y prácticos como con otros sujetos reales y virtuales	Posible parcialidad, relatividad, provisoriedad, los eventuales riesgos, dilemas e incertidumbre que conlleva a un conocimiento práctico así producido

4.3.3 Enfoques en la formación de enseñante o las metas transformadoras (Ferry 1999)

En su obra El trayecto de la formación, Ferry (1999) menciona que la práctica por sí sola no produce por sí misma teoría, así como ninguna teoría en cuanto tal sabría dictar a la práctica las decisiones que debe realizar. En el trayecto de la formación entre teoría y práctica hay que interrogarse qué es una formación teórica.

Ferry toma como referencia en el horizonte pedagógico cuatro enfoques de la formación de enseñantes, en los cuales cada uno transforma las prácticas y las problemáticas. Tales enfoques son considerados porque sus anclajes y

epistemologías “son diversos, han desarrollado su experiencia y profundizado su problemática dentro de su propio contexto, no sin enfrentarse ocasionalmente e influenciarse recíprocamente” (p.87).

A los discursos generados de los enfoques, les corresponden también cuatro tipos de discurso sobre la formación de enseñantes porque postulan su legitimidad de diversos hechos y exigencias: las transformaciones de la función enseñante, el progreso del saber sobre la educación, la irrupción de las nuevas tecnologías y el desarrollo de prácticas psicosociológicas.

Para Ferry los discursos son parecidos al tener metas innovadoras o renovadoras, además de haberse construido sobre la ruptura entre un estado tradicional de las cosas y la aparición de potencialidades prometedoras. Así cada enfoque está enfrentado al isomorfismo característico de la formación de los enseñantes. La organización pedagógica o la metodológica, el material o el modo de control utilizado en el dispositivo de formación son potencialmente un modelo, un objeto de aprendizaje para la práctica enseñante: formación por medio de y también para.

Enfoques en la Formación de enseñante

Clasificación	Contexto	Características	Aportaciones	Limitaciones
Enfoque Funcionalista	Surge a partir del análisis de funciones de la escuela en la sociedad	Objetivos operacionales Atomización del acto pedagógico en unidades de rendimiento o de comportamiento observable Evaluación codificada sobre el proceso de apropiación Fragmentación de las acciones de formación en módulos o funciones de formación	Un proyecto de formación sólo puede explicarse y justificarse en relación con lo que la sociedad espera de la escuela y por lo tanto de sus enseñantes. Esto adquiere importancia en una coyuntura donde el proceso de la escuela este abierta, donde el funcionamiento, la finalidad y los contenidos a transmitir y existencia son cuestionados	Al no haber consenso político sobre las finalidades de la escuela, la hipótesis funcionalista se dedica al problema técnico El plan de formación se vuelve una carrera de obstáculos dando poco margen para lograr el proceso de desarrollo personal

<p>Enfoque Científico</p>	<p>A partir de la intervención de las ciencias de la educación en la formación de los enseñantes</p>	<p>Nadie cuestiona los saberes sobre la educación, elaborados por las diversas ciencias de la educación, porque son primordiales para la formación de los enseñantes</p> <p>Dichos conocimientos se someten a un triple punto de vista:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conjunto de conocimientos sobre el hecho educativo 2. Procesos metodológicos y epistemológicos 3. Referentes teóricos <p>La formación se relaciona a los contenidos</p>	<p>Su discurso recae sobre las prácticas de formación y pretende legitimarse según sus criterios y procedimientos</p> <p>La aportación de las ciencias de la educación a la formación de los enseñantes se justifica más en la óptica de una pedagogía del proceso y en la de una pedagogía del análisis</p>	<p>La idea de formación científica de los enseñantes está apoyada por el mito de una ciencia que tiene potencialmente respuestas para las preguntas que el enseñante pueda encontrar en su práctica</p>
<p>Enfoque Tecnológico</p>	<p>Entrada de las nuevas tecnologías, especialmente audiovisuales y la informática en el campo de la pedagogía</p>	<p>Las tecnologías funcionan como analizadores particularmente eficaces.</p> <p>En los lugares de formación de enseñantes se ejerce en 2 niveles:</p> <ul style="list-style-type: none"> • En el acto de la enseñanza que es el objetivo de la formación • En el nivel de dispositivo de la formación 	<p>Su adopción concretiza e intensifica el proceso pedagógico</p> <p>Se da una ruptura con prácticas tradicionales</p>	<p>Ambigüedades al asociar un máximo de contratiempos con un máximo de libertad</p>
<p>Enfoque situacional</p>	<p>Los modelos anteriores identifican la acción de la formación de enseñantes desde su exterioridad y no como el sujeto de la formación.</p>	<p>Relacionarse con una situación implica una posición en la propia estructura espacio-temporal y en el campo institucional</p> <p>Se pone en escena las interacciones que se llevan a cabo en el drama educativo (peripecias, ambigüedades, repercusiones sobre los</p>	<p>Toma en cuenta las múltiples dimensiones de lo vivido, de sus componentes individuales y colectivos; psicológicos y sociopolíticos; de sus procesos manifiestos e inconscientes</p>	<p>La formación en términos de su relación con la situación educativa, es situarse en una zona de la turbulencia donde interfieren realidad y subjetividad</p>

	El enfoque surge cuando la problemática de la formación se basa en la relación del sujeto con las situaciones educativas en las cuales está implicado, incluyendo su propia formación	actores) La formación es indisoluble, personal y profesional		
--	---	---	--	--

4.3.4 Perspectivas en la función y formación del profesor(a) en la enseñanza para la comprensión. Pérez Gómez (1992)

En el texto *Comprender y transformar la enseñanza*, Pérez Gómez (1992) menciona que en la función de los docentes, los procesos de formación y su desarrollo profesional ha de ser considerado con los diferentes modos de concebir la práctica educativa.

Para el autor es necesario rastrear y debatir las características que configuran un tipo de profesor (a) capaz de responder a las exigencias de la enseñanza y el curriculum.

La clasificación propuesta por el autor es más compleja, pretendiendo servir para responder los dilemas planteados en la formación docente. Su clasificación toma en cuenta lo propuesto por autores como Zeichner y Freiman-Nemser, siendo una síntesis de las aportaciones de dichos autores.

En cada una de las perspectivas que distingue se establecen corrientes o enfoques que permiten enriquecer o singularizar las posiciones de la perspectiva básica.

Perspectivas en la función y formación del profesor (a) en la enseñanza para la comprensión

Clasificación	Contexto	Características	Aportaciones	Limitaciones
Perspectiva Académica	La enseñanza es un proceso de transmitir de conocimientos y adquisición de la cultura pública que ha acumulado la humanidad	<p>El docente es un especialista en las diferentes disciplinas que comprenden la cultura y su formación se vinculará estrechamente al dominio de dichas disciplinas. En esta perspectiva se identifican 2 enfoques extremos:</p> <p><i>Enfoque enciclopédico:</i></p> <p>El profesor especialista en las diferentes disciplinas. Su conocimiento se concibe como una acumulación de los productos de la ciencia y la cultura.</p> <p>Su tarea es la exposición clara y ordenada de los componentes fundamentales del saber.</p> <p><i>Enfoque comprensivo:</i></p> <p>El conocimiento de las disciplinas como objetivo clave en la formación de los docentes. Él es un intelectual en contacto con el alumno que comprende lógicamente la estructura de la materia y que entiende de forma histórica y evolutiva los procesos y vicisitudes de su formación como disciplina desarrollada por una comunidad académica. El docente se forma en la estructura epistemológica de su disciplina (as) así como en la historia y filosofía de las ciencias.</p>	<p>El enfoque enciclopédico es evidente en la formación del profesor de secundaria</p> <p>En ambos enfoques la formación docente se asienta en las adquisiciones de la investigación científica ya sea disciplinar o didáctica de las disciplinas.</p>	<p>No se concede demasiada importancia al conocimiento pedagógico que no está relacionado con las disciplinas o su modo de transmisión y presentación, ni al contenido que se deriva de la experiencia práctica docente.</p> <p>Es un aprendizaje apoyado en la teoría procedente de la investigación científica y referido fundamentalmente al ámbito de las ciencias y artes liberales</p>

<p style="text-align: center;">Perspectiva Técnica</p>	<p>Propone otorgar a la enseñanza el estatus y rigor de los que carecía la práctica tradicional, mediante la consideración de la misma como ciencia aplica a imagen y semejanza de otros ámbitos de intervención tecnológica, superando el estado medieval de la actividad artesanal</p>	<p>Nadie cuestiona los saberes sobre la educación, elaborados por las diversas ciencias de la educación, porque son primordiales para la formación de los enseñantes</p> <p>Profesor es un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertido en reglas de actuación</p> <p>La metáfora del profesor como técnico hunde sus raíces en la concepción tecnológica de toda actividad profesional práctica que pretenda ser eficaz y rigurosa</p> <p>El docente no necesita acceder al conocimiento científico sino dominar las rutinas de intervención técnica. Se pueden distinguir 2 corrientes que proyectan 2 modelos: <i>Entrenamiento:</i> El más cerrado, puro y mecánico, propone el entrenamiento del profesor en técnicas, procedimientos, habilidades.</p> <p><i>Adopción de decisiones:</i> Los descubrimientos de la investigación sobre la eficacia del profesor no deben trasladarse mecánicamente en forma de habilidades de intervención, sino convertirse en principios y procedimientos que los docentes utilizarán al tomar decisiones y resolver problemas en su vida cotidiana en el aula</p>	<p>Existe una jerarquía de los niveles de conocimiento</p> <p>Un componente de ciencia básica o disciplina subyacente sobre el que descansa la práctica o sobre la que se desarrolla</p> <p>Un componente de ciencia aplicada o ingeniería del que se derivan los procedimientos cotidianos de diagnóstico y solución de problemas</p> <p>Un componente de competencias y actividades que se relaciona con su intervención y actuación al servicio del cliente</p>	<p>Esta perspectiva prepara condiciones para el aislamiento de los profesionales y especialistas</p> <p>La concepción epistemológica de la práctica como racionalidad técnica o instrumental ha abarcado la mayor parte de la investigación, la práctica y la formación del profesional en el ámbito educativo</p> <p>Las derivaciones normativas de la racionalidad técnica han configurado una propuesta estrecha para la transformación del profesorado a un desarrollo prioritario y exclusivo de competencias y habilidades técnicas</p>
---	--	--	--	---

<p style="text-align: center;">Perspectiva Práctica</p>	<p>La enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas</p>	<p>El profesor debe concebirse como un artesano, artista o profesional clínico que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas</p> <p>La formación del profesor se basará prioritariamente en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica</p> <p>La orientación práctica confía en el aprendizaje a través de la experiencia, con docentes experimentados. Se identifican 2 corrientes:</p> <p><i>Enfoque tradicional:</i></p> <p>La enseñanza es una actividad artesanal en un proceso de ensayo y error</p> <p><i>Enfoque reflexivo sobre la práctica:</i></p> <p>El conocimiento es un proceso dialéctico de los profesores que construyen su propio conocimiento cuando se sumergen en una conversación tanto con la situación, como en los presupuestos que orientan su acción en ese escenario concreto. El docente se enfrenta a la tarea de generar nuevo conocimiento para interpretar y comprender la específica situación en que se mueve</p>	<p>El enfoque tradicional ejerce una notable influencia en el pensar común de la sociedad y el pensar y hacer de los propios maestros</p>	<p>La reflexión de la acción no puede considerarse un proceso ni autónomo ni autosuficiente</p> <p>La presión omnipresente de las vitales situaciones de la práctica condiciona el marco de reflexión y la agilidad y honestidad de los propios instrumentos intelectuales del análisis</p> <p>En la literatura académica y en la práctica profesional del concepto reflexión no es unívoca. Bajo él se encubren conceptos distintos que dan lugar a prácticas también diversas e incluso contradictorias</p>
--	---	--	---	---

<p>Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social</p>	<p>La enseñanza es una actividad crítica, una práctica social saturada de opciones de carácter ético, en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimiento que rijan y se realicen a lo largo de todo el proceso enseñanza-aprendizaje</p>	<p>El profesor es un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como del contexto en la que la enseñanza tiene lugar, de modo que su actitud reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo. Pueden apreciarse 2 enfoques:</p> <p><i>Enfoque de crítica y reconstrucción social:</i></p> <p>El profesor es un intelectual, transformador con un claro compromiso político de provocar la formación de la conciencia de los ciudadanos en el análisis crítico del orden social de la comunidad en que viven.</p> <p><i>Enfoque de investigación-acción y formación del profesorado para la comprensión:</i></p> <p>El docente reflexiona sobre su práctica y utiliza el resultado de su reflexión para mejorar la calidad de su propia intervención. El docente debe convertirse en un investigador en el aula, en el ámbito natural donde desarrolla la práctica, donde se aprecian los problemas y donde deben experimentarse las estrategias de intervención</p>	<p>La práctica profesional del docente es considerada una práctica intelectual y autónoma, no meramente técnica. Es un proceso de acción y reflexión cooperativo, de indagación y experimentación donde el docente aprende al enseñar y enseña porque aprende. Interviene para facilitar la comprensión de los alumnos, la reconstrucción de su conocimiento experiencial y al reflexionar ejerce y desarrolla su propia comprensión</p>	<p>Si bien ha tenido un importante desarrollo teórico es muy escasa su influencia práctica en la formación del profesorado</p>
---	---	---	--	--

4.3.5 Modelos de docencia. Modelos de formación (Diker y Terigi, 1997)

En el texto Formación de maestros y profesores: hoja de ruta, Diker y Terigi (1997) señalan que han sido diversos los análisis que coinciden en identificar modelos que han predominado históricamente y que hasta cierto punto se han sucedido sin llegarse a reemplazar completamente en la tarea y por lo tanto en la formación de profesores.

Las autoras retoman el concepto tradiciones abordado por Davini. Cada tradición conlleva su propia visión de la tarea docente y por lo tanto vehiculiza concepciones acerca de la formación, su análisis resulta importante debido a que ellas constituyen el trasfondo cultural de muchas discusiones que se han suscitado en la formación docente.

Al constituirse como tradiciones es difícil percatarse de ellas y desde las decisiones cotidianas en relación a la formación de maestros no se adscriben de manera explícita a cierta tradición sino de forma más sutil, al respecto mencionan:

- Cuando un profesor solicita a sus alumnos una planificación en la que prevea paso a paso el desarrollo de una clase para un grupo que apenas ellos conocen, convencido de que la previsión detallada permitirá controlar la situación de la clase, así trabaja bajo el supuesto de que la planificación resuelve todos los problemas de la enseñanza.
- Cuando un grupo de formadores procura incorporar las situaciones cotidianas que tienen lugar en las escuelas al trabajo formativo de los futuros docentes, y se esfuerza por ayudarlos a vincular esas situaciones al contexto global de la comunidad local o del país, inscriben su práctica en la tradición humanista y probablemente apelen a herramientas de análisis propias del enfoque hermenéutico-reflexivo. (p.112)

Tradiciones en la formación de los docentes

Clasificación	Contexto	Características	Aportaciones	Limitaciones
Práctico- Artesanal o tradicional-oficio	El conocimiento experto se genera en los intercambios espontáneos o sistemáticos que constituyen la cultura escolar, bajo la presión insoslayable de la tradición histórica y los requerimientos inmediatos, de las inercias de la institución y de los hábitos adquiridos y reproducidos por docentes y alumnos	La enseñanza es un oficio que se aprende a la manera del aprendizaje en los talleres de oficios. Se aprende a ser docente enseñando, como se aprende cualquier oficio, practicándolo en una secuencia que comienza por situaciones apoyadas por un experto y avanzando hacia niveles crecientes de trabajo autónomo	Es un enfoque predominante en los institutos terciarios de formación de maestros y profesores En los estudios sobre el pensamiento del profesor, que hacen énfasis en el componente tácito y aun inconsciente de la actuación del maestro, se retoman como argumentos para reivindicar dicha tradición, al considerar la docencia como un arte	El enfoque responde a una orientación conservadora del sistema de enseñanza, por cuanto supone la reproducción de ideas, hábitos, valores y rutinas desarrollados históricamente por el colectivo docente y transmitidos a través del funcionamiento mismo de la institución.
La tradición normalizadora- disciplinadora	Extensamente desarrollada al presentar los debates que con la conformación de las escuelas normales, tuvieron lugar en Argentina. La tradición está indisolublemente ligada al origen histórico de las propuestas de formación docente en la configuración del sistema educativo moderno	El acento está en el moldeamiento de la persona del maestro, con el objetivo de su normalización El docente es concebido como un combatiente contra la barbarie y un agente de civilización	En el ámbito educativo es un proyecto aun vigente, desde el que se estipula quién y cómo debe ser el alumno y el docente; qué cosas deben enseñarse y aprenderse; y en el caso del docente cómo hacerlo	Es una formación eminentemente conservadora, lo normal, casi sinónimo de lo correcto
La tradición academicista	Es una tradición presente desde los inicios de la institucionalización de la formación docente	Lo esencial en la formación y acción de los docentes es que éstos conozcan sólidamente la asignatura que enseñan.	Prioriza la formación disciplinaria de los futuros docentes	La priorización de los contenidos ha llegado a constituir un universo hegemónico para la formación de los docentes en todos

		La formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria y obstaculiza la formación		los niveles
El enfoque técnico-academicista o concepción tecnológica o tradición eficientista	Esta tradición ofrece una clara distinción entre conocimiento teórico y conocimiento práctico. Entendiendo al segundo como la aplicación del primero	El docente no necesita conocimiento experto sino transformado en competencias comportamentales	Su impacto ha sido en: control del aprendizaje y evaluación objetiva del conocimiento; recursos instruccionales (microenseñanza, instrucción programada, audiovisual)	Persiste en la actualidad, fuertemente enraizada en la visión instrumental del trabajo docente
La concepción personalista o humanista	Alimentada por la pedagogía de la no directividad de Carl Rogers y por la pedagogía institucionalista que concibe la formación de sí, en donde el recurso más importante es el profesor mismo	La formación del profesor pone acento en la afectividad, actitudes, en el cambio personal.	La formación del profesor como garantía de futura eficacia del docente Enfatiza la insuficiencia del modelo tecnológico y la necesidad de autoformación del docente	Los programas de tendencia humanista enfatizan unas veces lo personal, otras lo relacional o las actitudes hacia el cambio
El enfoque hermenéutico-reflexivo o enfoques del profesor orientado a la indagación y la enseñanza reflexiva	La enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, determinada por el contexto	El docente deja de ser actor que se mueve en escenarios prefigurados para devenir en sujeto que reconoce su propio hacer, recorre la problemática de la fundamentación y realiza una construcción metodológica propia	Su preocupación central es la modificación de las relaciones de poder en la escuela y en el aula, a través de la revisión crítica de la de la práctica docente que des-vele las relaciones sociales que devienen en formas de poder ejercidas en el aula	Son tendencias que no han logrado instaurarse en formas objetivas de formación de grado y en trabajo docente

Como puede observarse, las clasificaciones anteriores nos ofrecen información que nos permite ir desentrañando nuestras posibles observables. Cabe señalar que cada clasificación muestra a los modelos de formación como discursos que de

alguna u otra forma ha prevalecido a lo largo del tiempo, han logrado influirse o bien confrontarse unos con otros.

Los modelos son una muestra de que en su puesta en marcha se encuentran sujetos a intereses políticos y sociales; sin embargo los modelos hacen referencia a un modo de ser, actuar y de pensar la tarea docente.

En las clasificaciones, cada autor hace un manejo de al menos cuatro modelos, los cuales varían de autor a autor. Por ejemplo, las subclasificaciones que Pérez Gómez maneja en cada modelo. Una aportación que no puede pasarse por alto es la de autoras como Davini, Diker y Terigi, ya que ofrecen un lugar al modelo generado a partir de la conformación de las escuelas normales argentinas.

Retomando lo que los autores brindan en sus clasificaciones, es necesario rescatar los modelos que nos permitan someter un conjunto de datos empíricos con un razonamiento de relaciones posibles. A continuación presentamos los modelos que nos permiten definir los universos de observación que nos ayuden a determinar puntos de articulación empírica y hacer un replanteamiento a nuestro problema eje.

1. Modelo de docencia tradicional artesanal

Bajo este modelo la docencia se aprecia como un oficio que ha de aprenderse como en los talleres de oficios. Sólo se aprende a ser docente enseñando y bajo la batuta del experto. Esto conlleva la aceptación de una cultura profesional.

El modelo se origina con la conformación y desarrollo de los sistemas educativos modernos y responde a un sistema conservador de la enseñanza (hábitos, valores y rutinas desarrollados por la institución y por otros docentes).

2. Modelo de docencia normalizadora disciplinadora

Este modelo muestra al docente como alguien sujeto al moldeamiento de su persona y que tiene por finalidad la normalización. Como señalamos anteriormente este modelo surge con la creación de las escuelas normales. Desde esta visión, el docente tiene como tarea una función civilizadora que le brinde un reconocimiento social y simbólico. El modelo prevalece porque prescribe quién y cómo debe ser el alumno y el docente; lo que debe ser enseñado, aprendido y cómo debe hacerse.

3. Modelo de docencia con dominio de saber (es)

El énfasis de este modelo radica en la formación disciplinaria del futuro maestro. Tiene su origen cuando la enseñanza es vista como un proceso en que se han de transmitir los conocimientos y la adquisición de la cultura que ha acumulado la humanidad.

Es un modelo que tiene clara influencia del pensamiento positivista que ve a las ciencias cuantitativas experimentales como modelos de conocimiento. Así el profesor ha de formarse desde la estructura epistemológica de la disciplina, por lo tanto la formación pedagógica resulta innecesaria además de obstaculizar la formación, ya que ésta ha de adquirirse a través de la experiencia.

4. Modelo de docencia técnica

Con la idea de otorgar un mayor estatus y rigor a la formación de maestros y con la introducción de las nuevas tecnologías en las escuelas. El modelo técnico viene a ser una distinción del conocimiento teórico y del práctico.

En este modelo, el docente se convierte en un ejecutor de la enseñanza ya que su tarea consiste en bajar a la práctica lo prescrito por el curriculum a través de los objetivos y la medición de rendimientos. Por lo tanto no requiere de un conocimiento experto porque su trabajo es como técnico y no como intelectual.

5. Modelo de docencia hacia la crítica reflexiva

Este último modelo de formación que aparece en los años 80's como respuesta a modelos que fijaban su atención en la formación desde el exterior, expresa la necesidad de ver la enseñanza como una actividad compleja que se desarrolla en escenarios particulares en determinación de un contexto.

Desde este modelo como forma de resistencia a tradiciones hegemónicas, ubica al docente como un profesional que se enfrenta a situaciones que a menudo requieren respuesta inmediata. En ese sentido las técnicas y normas no resultan favorecerlo, por lo tanto él debe reflexionar críticamente, dejar de ser un actor en ambientes creados para convertirse en un sujeto que reconoce su propio hacer. Desafortunadamente este modelo aunque ha tenido un desarrollo teórico no ha logrado instaurarse en formas concretas como planes o programas para la formación.

4.4 Planes de estudio: 1976, 1983 y 1999 para la formación de docentes en educación secundaria

“El egresado de un plan de estudios, medirá el éxito o el fracaso de los mismos, no por la presentación de un examen académico, sino por su desempeño en la incorporación al sistema productivo y cultural del país, cuando pone en juego los conocimientos, las habilidades y actitudes que ha adquirido en la realización de su plan de estudios”. (Pansza, 1988, p.11)

La caracterización de los modelos de formación docente señalados en el apartado anterior nos permite derivar la posibilidad de comenzar a replantear nuestro problema eje, enunciado en el capítulo uno. Con la finalidad de ir determinando nuestros puntos de articulación, es necesario ordenar aquellos campos de la realidad donde se observan o bien se pueda confrontar con lo descrito anteriormente.

La idea de hacer una revisión a los planes de estudio no es con la intención de formular proposiciones teóricas sobre la realidad, sino que por medio de su análisis podamos delimitar recortes de observación respecto a la posible relación

entre modelos de formación y planes de estudio para la formación de docentes en educación secundaria.

Si bien hemos situado al docente de educación secundaria como un sujeto que se encuentra en relación con los proyectos institucionales, en su caso con la Escuela Normal Superior, resulta útil pensar en la relación entre los modelos de formación y los planes de estudio porque constituyen la base para el replanteamiento de nuestro problema eje.

Lo anterior nos lleva a pensar que la formación recibida en dichas instituciones de alguna forma ha afectado su modo de representar e intervenir en la educación, es decir, el docente viene a ser producto de múltiples combinaciones, no sólo de carácter pedagógico sino también de procesos políticos e ideológicos relativos a la organización social.

A lo largo del capítulo uno se mencionó el origen de la Escuela Normal Superior como la institución encargada de formar docentes en educación secundaria. De igual forma expusimos la importancia de los últimos tres planes de estudio a través de los cuales se ha formado al magisterio de secundaria. A continuación se detallan los planes de estudio correspondientes a 1976, 1983 y 1999.

4.4.1 Plan de Estudios de 1976.

Bajo el Acuerdo número 15019 que autorizaba a los establecimientos escolares, que formaban parte del Sistema Educativo Nacional, se autoriza la aplicación de los planes de estudio a nivel licenciatura, en las especialidades de tipo medio.

Firmado por el entonces secretario de educación Víctor Bravo Ahuja, en 1976 se da lugar a un nuevo plan de estudios. El plan de 1976 parte de los objetivos que en ese entonces tenía de la Educación Normal Superior (Bahena, 1996)

1. Formar educadores, administradores e investigadores para atender las necesidades de las instituciones de los tipos medio y superior en las

modalidades escolar y extraescolar, de acuerdo con los requerimientos cualitativos y cuantitativos de los niveles a los que se pretende servir y dentro del marco de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y de la Ley Federal de Educación.

2. Ofrecer una equilibrada formación científica, humanística, psicológica y pedagógica a sus alumnos y consecuentemente:
 - Estimular y propiciar en sus educandos la vocación magisterial
 - Formar y actualizar permanentemente los cuadros docentes, administrativos y de investigación de las escuelas de educación media y superior
 - Promover la permanente renovación científica y técnica de la normal superior como institución
 - Desarrollar en los alumnos una comprensión científica y técnica de la relación entre la función educativa y los procesos socioculturales
3. Preparar educadores que con base al conocimiento de las leyes del desarrollo social, sean factores de cambio en la sociedad, mediante la integración de una conciencia crítica y creadora, orientada hacia las formas superiores de vida que aseguren la autodeterminación económica y política del país.
4. Vincular las escuelas normales superiores con la realidad socioeconómica regional y nacional, para formar la conciencia social de los alumnos.
5. Fomentar las actitudes de solidaridad dentro del marco de la paz, la justicia y la libertad.

A partir de dichos objetivos, el plan de estudios se integró en dos áreas:

- 1. Formación Básica común a los alumnos en los campos humanístico, científico y psicopedagógico**

2. Formación Especializada por áreas de aprendizaje

Sobre el plan y programas de estudios se señala:

1. Se ha de atender a los objetivos de la educación normal superior, integrándolos con materias de la especialidad de formación pedagógica y complementaria de cultura general.
2. Abarcar dentro de la preparación específica, tres aspectos:
 - Metodología didáctica e investigación científica
 - Formación científica
 - Aplicación práctica

El plan de estudios de acuerdo a las dos áreas formativas⁴⁶ podía verse así:

Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre
Psicología I	Psicología II	Psicología III	Psicología IV	Filosofía de la Educación I	Filosofía de la Educación II	Legislación Educativa	Administración Educativa
Tecnología Educativa I	Tecnología Educativa II	Matemáticas III	Matemáticas IV	Ciencias Naturales III	Ciencias Naturales IV	Historia de la Educación I	Historia de la Educación II
Matemáticas I	Matemáticas II	Lengua Extranjera III	Lengua Extranjera IV	Ciencias Sociales I	Ciencias Sociales II	Ciencias Sociales III	Ciencias Sociales IV
Lengua Extranjera I	Lengua Extranjera II	Ciencias Naturales I	Ciencias Naturales II	Formación especializada por área de aprendizaje	Formación especializada por área de aprendizaje	Formación especializada por área de aprendizaje	Formación especializada por área de aprendizaje
Formación especializada por área de aprendizaje	Formación especializada por área de aprendizaje	Formación especializada por área de aprendizaje	Formación especializada por área de aprendizaje	Formación especializada por área de aprendizaje	Formación especializada por área de aprendizaje	Formación especializada por área de aprendizaje	Formación especializada por área de aprendizaje
Didáctica de la especialidad I	Didáctica de la especialidad II	Didáctica de la especialidad III	Didáctica de la especialidad IV	Didáctica de la especialidad V	Didáctica de la especialidad VI	Actividades de Titulación	Actividades de Titulación

⁴⁶ El color gris muestra las asignaturas que corresponden al área de formación básica común, mientras que el amarillo muestra las correspondientes a la formación especializada.

El manejo de asignaturas en estas dos áreas se observa de la siguiente forma:

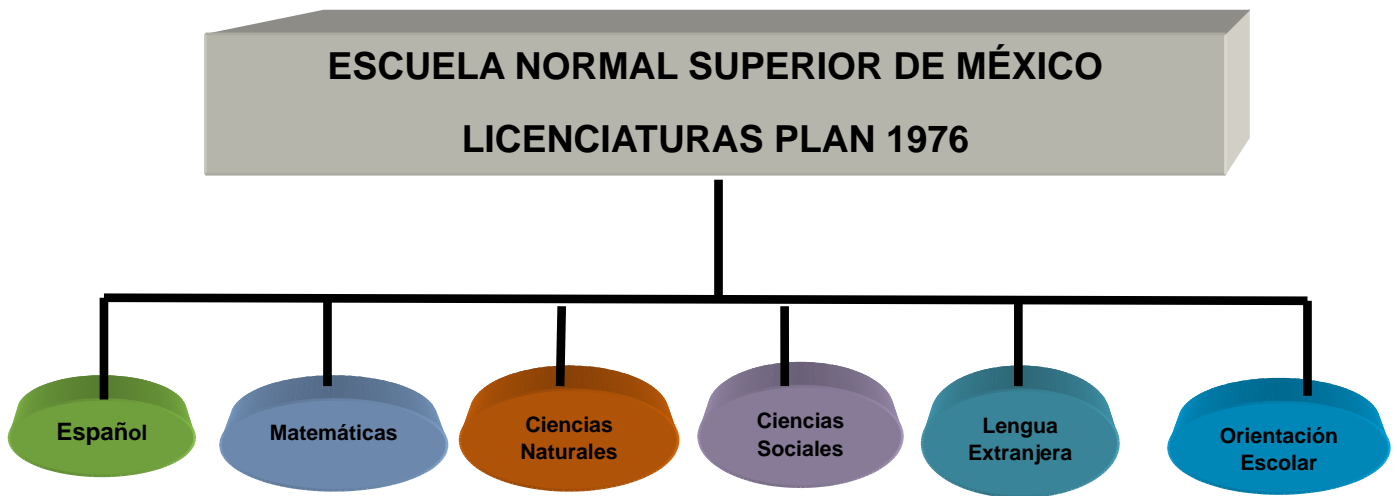
Formación Básica Común

	Número de asignaturas:
Psicología I a la IV	4
Filosofía de la Educación I y II	2
Legislación Educación	1
Administración Educativa	1
Tecnología Educativa I y II	2
Matemáticas I a la IV	4
Lengua Extranjera I a la IV	4
Ciencias Sociales I a la IV	4
Ciencias Naturales I a la IV	4
Historia de la Educación I y II	2
Actividades de Titulación I y II	2
	<hr/>
Total de asignaturas	30 = 62.5%

Formación Especializada por áreas de aprendizaje

Las asignaturas que el futuro docente debía cursar eran un total de 18 que correspondían al 37.5% del plan de estudios, de las cuales: 12 correspondían a temas concretos de la especialidad y 6 referentes a la didáctica de la especialidad

A manera de esquema presentamos las especialidades bajo las que se formaban docentes para educación secundaria o media.



Al término de la carrera se otorga el título de:

Profesor de Educación Media en la especialidad de _____

4.4.2 Plan de estudios de 1983

Como parte de la Reestructuración Académica y Administrativa de la Escuela Normal Superior de México que pretendía lograr una adecuada formación de los maestros de educación media y normal, surge en 1983 un nuevo plan de estudios.

El plan de estudios de 1983 buscaba responder las necesidades del país, en ese sentido la Escuela Normal Superior de México pasa a ser la institución encargada de formar Licenciados en Educación Media. Sobre la estructura del plan se menciona: (SEP, 1986)

El modelo académico intenta articular congruentemente la formación del maestro de educación media y normal, con las finalidades, la organización, la operabilidad, las características del alumno, el diseño curricular y las modalidades del tipo educativo en el que el egresado ejercerá la docencia; además prevé la formación de profesionales de la educación especializados a nivel poslicenciatura, para las necesidades de la educación básica y normal.

Para la estructuración del plan se tomó el perfil de ingreso a la licenciatura, determinado por la preparación y la formación logradas en la Normal básica. En el establecimiento del objetivo terminal, se analizaron el modelo educativo del país, las funciones fundamentales, secundarias y complementarias del sistema educativo nacional; así como valores éticos, estéticos y sociales, además de las actitudes que debe poseer el maestro que el país necesita, de acuerdo con lo estipulado en la Constitución Política, la Ley Federal de Educación y el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988.

Lo anterior sirvió de fundamento a la determinación del perfil de egreso considerándolo en una dimensión triple:

- 1) Como ser humano con todos los atributos , capacidades, potencialidades y derechos
- 2) Como hombre que vive en un país con su propia historia, devenir, características, identidad y problemas
- 3) Como maestro mexicano encargado de la educación de las generaciones de jóvenes, cuya acción debe trascender como agente de cambio social hacia la justicia y la paz.

Bajo el análisis de los rasgos del perfil se determinaron las áreas de eficiencia que debía cubrir el egresado, así como los contenidos curriculares mínimos, las indicaciones conforme a las cuales se debía estructurar los programas y las unidades de tiempo requeridas para el desarrollo en cada área de formación. El plan de estudios para la licenciatura contaba con las siguientes características:

Estructura: Dividido en cinco líneas de formación:

- 1. Línea de formación social**
- 2. Línea de formación psicológica**
- 3. Línea de formación pedagógica**
- 4. Línea de formación científica**
- 5. Línea de formación instrumental**

Organización: Un tronco común a todas las licenciaturas y uno diferencial para cada área de especialización.

Duración de los estudios: 4 años cada año dividido en semestres

Requisitos de ingreso: Para maestros, título de normal básica o equivalente, dos años de ejercicio docente. Para el caso de egresados de bachillerato, certificado y haber realizado estudios de tres años.

De acuerdo a con las áreas propuestas, el plan de 1983 podía verse así:

1. Línea de Formación Instrumental
2. Línea de Formación Psicológica
3. Línea de Formación Social
4. Línea de Formación Pedagógica
5. Línea de Formación Específica

PRIMER AÑO		SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO		CUARTO AÑO	
1° semestre	2° semestre	3° semestre	4° semestre	5° semestre	6° semestre	7° semestre	8° semestre
Taller de Lectura y Redacción I (1)	Taller de Lectura y Redacción II (1)	Introducción a las Técnicas de Investigación Educativa (4)	Análisis del Sistema Educativo Nacional (4)	Seminario de Pedagogía Comparada I (4)	Seminario de Pedagogía Comparada II (4)	Seminario de Aportes de la Educación Mexicana a la Pedagogía (4)	Laboratorio de Docencia IV (4)
Taller de Estadística aplicada a la Educación I (1)	Taller de Estadística aplicada a la Educación II (1)	Didáctica General (4)	Tecnología Educativa (4)	Evaluación Educativa (4)	Diseño Curricular (4)	Laboratorio de Docencia II (4)	Laboratorio de Docencia V (4)
Comunicación Educativa I (1)	Comunicación Educativa II (1)	Conocimiento del Educando (adolescente) (2)	Formación del Educando (adolescente) (2)	Técnicas de acercamiento a los problemas del educando (adolescente) (2)	Laboratorio de Docencia I (4)	Laboratorio de Docencia III (4)	Seminario de Evolución del Conocimiento del Área (5)
Psicología Educativa (2)	Psicología del Aprendizaje (2)	Problemas económicos, sociales y políticos de México (3)	Técnicas de Proyección de la Escuela a la Comunidad (3)	Demografía y Educación (4)	(5)	(5)	(5)
Historia Contemporánea (3)	El Estado Mexicano y la Educación (3)	(5)	(5)	(5)	(5)	(5)	(5)
(5)	(5)	(5)	(5)	(5)	(5)	(5)	(5)

El manejo de asignaturas en estas cinco áreas se observa de la siguiente forma:

Del tronco común:

Línea de formación instrumental

	Número de asignaturas
Taller de Lectura y Redacción I y II	2
Taller de Estadística Aplicada a la Educación I y II	2
Comunicación Educativa I y II	2
Total de asignaturas:	<u>6 = 12.5%</u>

Línea de formación social

	Número de asignaturas
Historia Contemporánea de México	1
El Estado Mexicano y la Educación	1
Problemas Económicos, Sociales y Políticos de México	1
Técnicas de Proyección de la Escuela a la Comunidad	1
Total de asignaturas:	<u>4 = 8.3%</u>

Línea de formación psicológica

	Número de asignaturas
Psicología Educativa	1
Psicología del Aprendizaje	1

Conocimiento del Educando (adolescente)	1
Formación del Educando (adolescente)	1
Técnicas del Acercamiento de los Problemas del Educando	<u>1</u>
Total de asignaturas:	5 = 10.40%

Línea de formación pedagógica

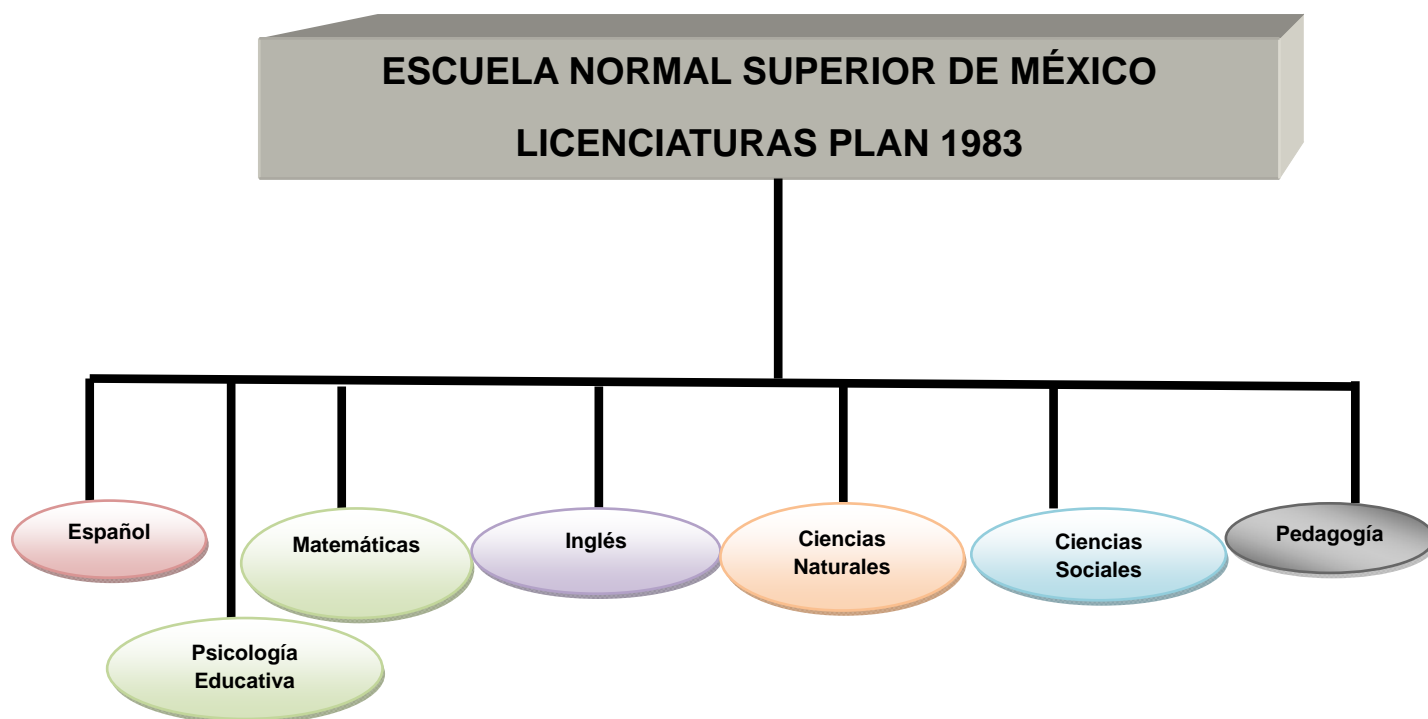
	Número de asignaturas
Introducción a las Técnicas de Investigación Educativa	1
Didáctica General	1
Tecnología Educativa	1
Análisis del Sistema Educativo Nacional	1
Seminario: Pedagogía Comparada I y II	2
Evaluación Educativa	1
Demografía y Educación	1
Diseño Curricular	1
Laboratorio de Docencia I al V	5
Seminario: Aportes de la Educación Mexicana a la Pedagogía	<u>1</u>
Total de asignaturas:	15 = 31.1%

Diferenciales a la especialidad

Línea de Formación Específica

	Número de asignaturas
Conocimiento del área	17
Seminario: Evolución del conocimiento del área	1
Total de asignaturas:	<u>18 = 37.6%</u>

A manera de esquema presentamos las especialidades bajo las que se formaban docentes para educación secundaria



Al término de la carrera se otorga el título de

Licenciado en Docencia para la Educación Media en el Área de: _____

4.4.3 Plan de estudios de 1999

Como parte del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales en 1999 entra en aplicación un nuevo plan de estudios para la formación inicial de profesores de educación secundaria.

En el plan 1999 (SEP, 1999) expresa los rasgos deseables del nuevo maestro que se definen el perfil de egreso. El perfil está definido por competencias que se agrupan en cinco campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria, competencias didácticas, identidad profesional y ética y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela. Para la elaboración del plan de estudios, los rasgos del perfil son su referente principal. Éstos se encuentran relacionados y pretenden promoverse de manera articulada no solo con una asignatura o actividad específica.

1. Habilidades Intelectuales Específicas

- El egresado deberá poseer alta capacidad de comprender material escrito así como el hábito de la lectura; en particular valorará críticamente lo que lee y lo relacionará con la realidad, especialmente, con su práctica profesional
- Expresará sus ideas con claridad, sencillez y corregirá en forma escrita y oral; de manera especial desarrollará capacidades de escribir, narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos.
- Planteará, analizará y resolverá problemas, enfrentándose a desafíos intelectuales, generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias. Como consecuencia será capaz de orientar a sus alumnos para que éstos adquieran la capacidad de analizar situaciones y resolver problemas.

- Tendrá la disposición y capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad para poner a prueba sus respuestas y reflexión crítica. Aplicando dichas capacidades para la mejora de los resultados de su labor educativa.
- Localizará, seleccionará y utilizará la información de diversos tipos, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual, de manera especial aquella que requiera para su actividad profesional.

2. Dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria

- Conoce con profundidad los propósitos, los contenidos y el enfoque de enseñanza de la asignatura que imparte, y reconoce que el trabajo con los contenidos de su especialidad contribuye al logro de los propósitos generales de la educación secundaria.
- Tiene dominio sobre el campo disciplinario de su especialidad para manejar con seguridad y fluidez los temas incluidos en los programas y de estudio, y reconoce la secuencia de los contenidos en los tres grados de la educación secundaria.
- Reconoce la articulación entre los propósitos de la educación primaria y la educación secundaria, asumiendo ésta como el tramo final de la educación básica en el que deben consolidarse los conocimientos básicos, habilidades, actitudes, y valores establecidos en los planes de estudio.
- Sabe establecer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y el grado de complejidad de los contenidos educativos con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos.

3. Competencias didácticas

- Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas adecuadas a las necesidades e intereses y formas de desarrollo de los adolescentes, así como a las características sociales y culturales de

éstos y de su entorno familiar, con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimiento, de desarrollo de habilidades y de formación valoral establecidos en el plan y programa de estudios de educación secundaria.

- Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos; en especial, es capaz de favorecer el aprendizaje de los alumnos en riesgo de fracaso escolar.
- Identifica necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos, las atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares y sabe dónde obtener orientación y apoyo para hacerlo.
- Conoce y aplica distintas estrategias y formas de evaluación sobre el proceso educativo que le permiten valorar efectivamente el aprendizaje de los alumnos y la calidad de su desempeño docente. A partir de la evaluación tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica.
- Es capaz de establecer un clima de trabajo que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía personal y de los educandos.
- Reconoce los procesos de cambio que experimentan los adolescentes, pero distingue que esos procesos no se presentan de forma idéntica en todos, sino de manera individual y única. A partir de este conocimiento aplica estrategias adecuadas para atender las necesidades e inquietudes de sus alumnos.
- Conoce los materiales de enseñanza y los recursos didácticos disponibles y los utiliza con creatividad, flexibilidad y propósitos claros.

4. Identidad Profesional y ética

- Asume como principio de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres y padres de familia y sus colegas, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, democracia, solidaridad, tolerancia, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.
- Reconoce, a partir de una valoración realista, el significado que su trabajo tiene para los alumnos, las familias de éstos y la sociedad.
- Tiene información suficiente sobre la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo mexicano; en particular, asume y promueve el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública.
- Conoce los principales problemas, necesidades y deficiencias que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano, en especial las que se ubican en su campo de trabajo y en la entidad donde vive.
- Asume su profesión como una *carrera de vida*, conoce sus derechos y obligaciones y utiliza los recursos al alcance para el mejoramiento de su capacidad profesional.
- Valora el trabajo en equipo como medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela, y tiene actitudes favorables para la cooperación y el diálogo con sus colegas.
- Identifica y valora los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana; en particular, reconoce la importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad.

5. Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela

- Aprecia y respeta la diversidad regional, social y cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad, y acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo.

- Valora la función educativa de la familia, se relaciona con la madres y los padres de los alumnos de manera receptiva, colaborativa y respetuosa, y es capaz de orientarlos para que participen en la formación del educando
- Promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela, tomando en cuenta los recursos y las limitaciones del medio en que trabaja.
- Reconoce los principales problemas que enfrenta la comunidad en la que labora y tiene disposición para contribuir a su solución con la información necesaria, a través de la participación directa o mediante la búsqueda de apoyos externos, sin que ello implique el descuido de las tareas educativas.
- Asume y promueve el uso racional de los recursos naturales y es capaz de enseñar a los alumnos a actuar personal y colectivamente con el fin de proteger el ambiente.

A partir de la definición del perfil de egreso descrito anteriormente, en el plan se manifiestan los criterios y orientaciones para la organización de las actividades académicas, los cuales tienen por propósito el precisar los lineamientos más importantes que regulan los contenidos, la organización y la secuencia de las asignaturas y otras actividades. Otro propósito es el que permite definir ciertos rasgos comunes de las formas de trabajo académico y del desempeño del personal docente. Bajo dichas consideraciones, los criterios y orientaciones son los siguientes:

1. La formación inicial de los profesores de educación básica tiene un carácter nacional, con flexibilidad para comprender la diversidad regional, social, cultural y étnica del país.
2. Los estudios realizados en las escuelas normales constituyen la fase inicial de la formación de los profesores de educación secundaria
3. El dominio de los contenidos de la disciplina de cada especialidad se vincula con la reflexión sobre su enseñanza a los adolescentes

4. La formación inicial de profesores establece una relación estrecha y progresiva del aprendizaje en el aula con la práctica docente en condiciones reales
5. El aprendizaje de la teoría se vincula con la comprensión de la realidad educativa y con la definición de acciones pedagógicas
6. El ejercicio de las habilidades intelectuales específicas que requiere la práctica de la profesión docente debe formar parte del trabajo en cada una de las asignaturas
7. Fomentar los intereses, los hábitos y las habilidades que propician la investigación científica
8. La formación inicial preparará a los estudiantes normalistas para reconocer y atender las diferencias individuales de los alumnos y para actuar a favor de la equidad de los resultados educativos
9. Las escuelas normales ofrecerán oportunidades y recursos para la formación complementaria de los estudiantes
10. Los estudiantes y maestros deben disponer de medios tecnológicos, para utilizarlos como recursos de enseñanza y aprendizaje, y para apoyar su formación permanente
11. En cada institución serán fortalecidas las formas colectivas del trabajo docente y la planeación académica

Estructura general del plan de estudios

Las asignaturas y actividades de aprendizaje que conforman el mapa curricular están definidas a partir de perfil deseable en un profesional de nivel superior dedicado a la docencia en educación secundaria.

Para el cumplimiento de los propósitos formativos el mapa curricular abarca ocho semestres en el que se consideran tres áreas de actividades de formación:

- 1) *Actividades principalmente escolarizadas*: realizados en las escuelas, en total se manejan 37 cursos

- 2) *Actividades de acercamiento a la práctica escolar:* actividades de observación y práctica educativa bajo orientación, realizadas durante seis semestres. De esta forma se pretende asociar el aprendizaje logrado en las escuelas normales y el conocimiento de la escuela secundaria

- 3) *Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo:* que tiene lugar en los dos últimos semestres. En ella los estudiantes serán corresponsables de la impartir la asignatura de su especialidad en dos o tres grupos de educación secundaria.

El plan de 1999 menciona que considerando la naturaleza del trabajo docente en la educación secundaria, la formación profesional en la licenciatura debe atender tres campos distintos:

1. **Formación general:** Es aquella que corresponde a todo profesional de la enseñanza que realiza su actividad en la educación básica, independientemente de que nivel se trate (preescolar, primaria, secundaria). Esta formación refiere a los conocimientos de referentes filosóficos, legales, organizativos, de política educativa e historia de la educación básica en México.

2. **Formación común a todos los licenciados en educación secundaria:** Son quince cursos que enfatizan el conocimiento sobre el desarrollo del adolescente y el conocimiento de la educación secundaria en varios aspectos: currículo, enseñanza, evaluación y gestión.

3. **Formación específica:** Que refiere a los contenidos disciplinarios así como las competencias didácticas para cada especialidad. En dicha área se contemplan asignaturas de la secundaria y en ella se articula el

conocimiento de la disciplina académica y los contenidos básicos a enseñar en secundaria con la didáctica correspondiente. Aquí se ubican los espacios a la observación y práctica docente en cada especialidad.

De acuerdo con los campos propuestos, el plan de 1999 puede verse así:

Licenciatura en Educación Secundaria

Mapa Curricular

ÁREA DE ACTIVIDAD		CAMPOS DE FORMACIÓN	
A	Actividades principalmente escolarizadas		Formación general para educación básica
B	Actividades de acercamiento a la práctica escolar		Formación común para todas las especialidades de secundaria
C	Prácticas intensivas en condiciones reales de trabajo		Formación específica por especialidad

	Primer Semestre	Segundo Semestre	Tercer Semestre	Cuarto Semestre	Quinto Semestre	Sexto Semestre	Séptimo Semestre	Octavo Semestre	
A	Bases filosóficas legales y organizativas del sistema educativo mexicano	La educación en el desarrollo histórico de México 1	La educación en el desarrollo histórico de México 2	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación 1	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación 2	Por especialidad			
	Estrategias para el estudio y la comunicación 1	Estrategias para el estudio y la comunicación 2	Por especialidad	Por especialidad	Por especialidad	Por especialidad			
	Problemas y políticas de la educación básica	Introducción a la enseñanza de la especialidad	Por especialidad	Por especialidad	Por especialidad	Por especialidad	Por especialidad		
		La enseñanza en la escuela secundaria Cuestiones básicas 1	La enseñanza en la escuela secundaria Cuestiones básicas 2	Por especialidad	Por especialidad	Por especialidad	Por especialidad		
	Propósitos y contenidos de la educación básica 1 (primaria)	Propósitos y contenidos de la educación básica 2 (secundaria)	La expresión oral y escrita en el proceso de enseñanza y aprendizaje	Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje	Opcional 1	Opcional 2	Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente 1	Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente 2	
	Desarrollo de los adolescentes 1. Aspectos Generales	Desarrollo de los adolescentes 2. Crecimiento y sexualidad	Desarrollo de los adolescentes 3. Identidad y relaciones sociales	Desarrollo de los adolescentes 4. Procesos cognitivos	Atención Educativa a los adolescentes en situaciones de riesgo	Gestión Escolar	Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente 1	Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente 2	

A

C

Escuela y contexto social	Observación del proceso escolar	Observación y Práctica docente 1	Observación y Práctica docente 2	Observación y Práctica docente 3	Observación y Práctica docente 4	Trabajo Docente 1	Trabajo docente 2
---------------------------	---------------------------------	----------------------------------	----------------------------------	----------------------------------	----------------------------------	-------------------	-------------------

B

El manejo de asignaturas en los tres campos formativo se observa de la siguiente forma:

Formación General para Educación Básica

	Número de asignaturas
Bases Filosóficas Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano	1
Estrategias para el Estudio y la Comunicación I y II	2
Problemas y Políticas de la Educación Básica	1
La Educación en el Desarrollo Histórico de México I y II	2
Seminario de Temas Selectos de la Historia la Pedagogía Y la Educación I y II	2

Total de asignaturas:	8 = 17.7%

Formación común para todas las especialidades de secundaria

	Número de asignaturas
Propósitos y Contenidos de la Educación Básica I y II	2
Desarrollo de los Adolescentes I a la IV	4
La Expresión Oral y Escrita en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje	1
Opcional I y II	2
Atención a Adolescentes en Situaciones de Riesgo	1

Gestión Escolar	1
Escuela y Contexto Escolar	1
Observación del Proceso Escolar	1
	13 = 28.8%

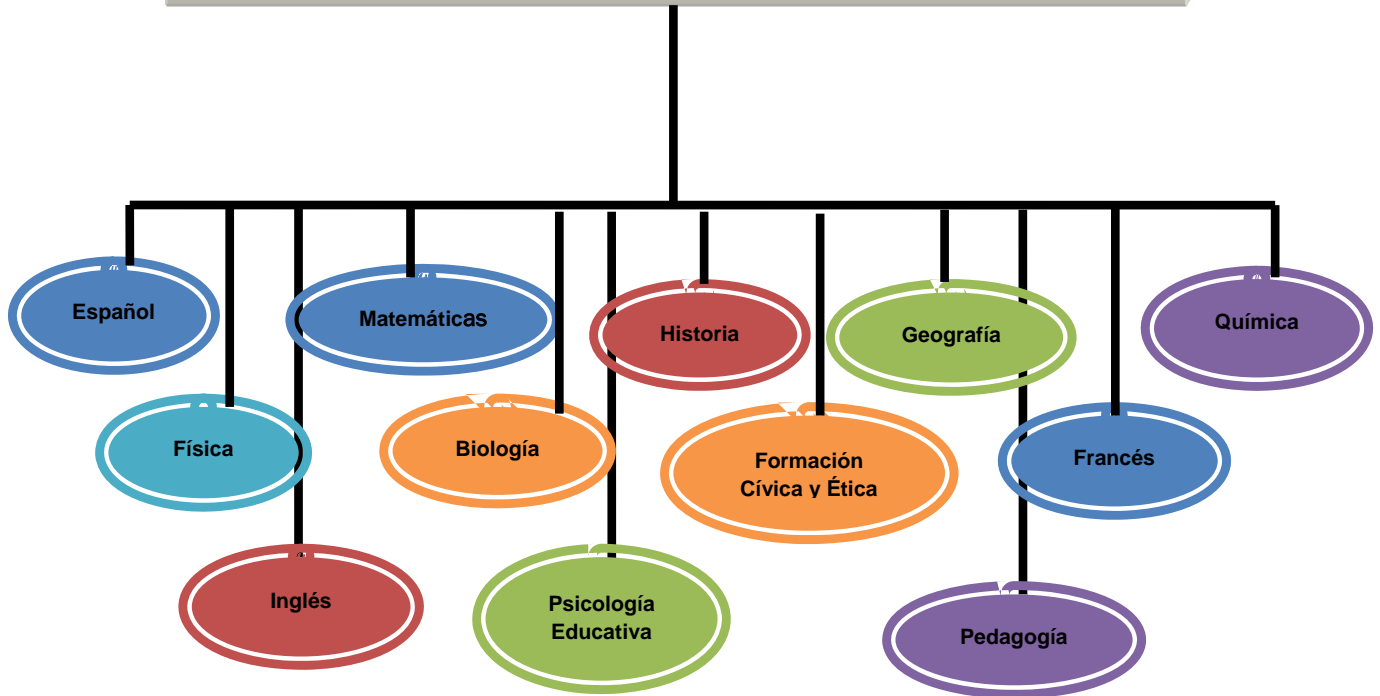
Formación Específica por Especialidad

	Número de asignaturas
Por especialidad	15
Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje	1
Observación y Práctica Docente I a la IV	4
Taller de Diseño de Propuestas Didácticas y Análisis del	2
Trabajo Docente I y II	
Trabajo Docente I y II	2
	24 = 53.3%

A manera de esquema presentamos las especialidades bajo las que se forman docentes para educación secundaria

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MÉXICO

LICENCIATURAS PLAN 1999



Al término de la carrera se otorga el título de:

Licenciado en Educación Secundaria en la Especialidad de: _____

4.5 Modelos de formación docente y planes de estudio para la formación de docentes en educación secundaria

“El currículum como proyecto concretado en un plan construido y ordenado hace relación a la conexión entre unos principios y una realización de los mismos, algo que ha de comprobarse y que en esa expresión práctica se establece un dialogo, por decirlo así, entre agentes sociales, elementos técnicos, alumnos que reaccionan ante él, profesores que lo modelan, etcétera”. (Gimeno, 1998, p.16)

A partir de la descripción de los planes de estudio para la formación de maestros en educación secundaria, se ofrecen una serie de datos que ha de llevarnos a la especificación de ciertos contenidos que nos permitan vislumbrar bajo qué modelo (s) predomina su formación.

Si nuestro significado es conocer el o los modelos que predominan en la formación y sus repercusiones. Nuestra siguiente tarea consiste en el análisis curricular de los planes descritos en nuestro apartado anterior. Con dicho análisis lo que pretendemos es delimitar más nuestras observables, así el significado que buscamos será producto del manejo de relaciones posibles entre datos empíricos.

En primer lugar realizaremos la interpretación de cada uno de los planes descritos, posteriormente rescataremos los elementos que nos permitan ubicar el conjunto de observables que nos permitan replantear nuestro problema eje, enunciado en el capítulo 2.

Plan de estudios de 1976⁴⁷

En términos generales, el plan de 1976 parece tener su origen en la búsqueda de dar respuesta pronta a lo planteado en la reforma de 1975 en educación secundaria. Por ello suponemos que el plan se encuentra construido con elementos muy esenciales, poco estructurados, de ahí que se observen únicamente dos áreas formativas, en donde el peso recae en una formación de carácter más científico y técnico que humanística y pedagógica. Sobre sus objetivos, éstos no parecen tan elaborados porque de alguna forma venían determinados por lo señalado en los acuerdos de Chetumal.

A través del plan se expresa que la formación del educador será factor de cambio en la sociedad, mediante la integración de una conciencia crítica y creadora. Sin embargo el situar la formación en aspectos científicos y técnicos, reduce la posibilidad de que el maestro contribuya a ser un factor de cambio en la sociedad, más aún que sea crítico y creador.

De acuerdo al equilibrio que pretende el plan en los campos científico, humanístico y pedagógico, esto no logra apreciarse en los contenidos señalados. Lo que más bien expresa es una tendencia hacia una formación de carácter científico.

⁴⁷ Lo que presentamos es la interpretación de cada plan de estudios, derivado de su análisis curricular. Para ver el análisis realizado diríjase a la sección de anexos.

Sobre sus fundamentos: en el aspecto psicológico se prevé un alumno que comprenda científica y técnicamente la relación entre la función educativa y los procesos socioculturales. Sin embargo en el plan no se expresan asignaturas desde las cuales sean abordados dichos procesos. Por otro lado desde la parte técnica si se expresan asignaturas que pretendían abordar tales contenidos a por medio de la didáctica de la especialidad.

En cuanto a la verticalidad puede observarse coherencia con respecto a las dos áreas formativas. Sobre los contenidos también se aprecia coherencia pues son contenidos secuenciales y que buscan continuidad en cada semestre.

Sobre la horizontalidad se observa continuidad de un semestre a otro. En cuanto a la integración de primer a cuarto semestre se aprecia que el alumno contaba con una formación común que a partir del quinto semestre hasta el último se especializaba cada vez más.

Plan de estudios de 1983.

El plan de estudios de 1983, surge como parte de la reestructuración planteada por la llamada “Revolución Educativa”. A diferencia del plan 1976, éste manifiesta en esencia una mayor estructura al pasar de dos a cinco áreas formativas. Al contar con más áreas pareciera que existe un mayor equilibrio en la formación. Sin embargo con cuatro de las áreas que integran el tronco común, éstas ocupan un 62.3% de todo el plan.

El plan de estudios de 1983 prevé una mayor vinculación entre la formación del maestro de educación media con las modalidades donde ejercerá la docencia. En el plan se puede apreciar este intento de vinculación a través de asignaturas como: Conocimiento del educando, Formación del Educando y los Laboratorios de docencia.

Con respecto a la coherencia esta se aprecia en la verticalidad, ya que se busca en cada semestre abarcar la mayor parte de líneas de formación que corresponden al tronco común. Sobre la horizontalidad también se observa coherencia ya que el plan se distribuye con un mayor peso en el tronco común de primer a cuarto semestre. Mientras que de quinto al octavo el peso recae en una formación más específica, lo cual demuestra que el trabajo se daba primero con la teoría y posteriormente se llevaba a la práctica.

Sobre la congruencia ésta no logra apreciarse en el plan si consideramos su fundamento psicológico, que ubica en el perfil de ingreso a un alumno determinado por la preparación y la formación adquirida en la Normal Básica. Es decir, en el perfil se prevé a un alumno que cuenta con ciertos elementos formativos que más bien para este nivel tendrían que ser más específicos. Sin embargo la formación específica sólo ocupa un 37.7%.

Probablemente una respuesta a lo anterior es que para el plan de 1983 no sólo se vislumbraba como alumno a profesores que contaban con la Normal Básica. Para este periodo se da acceso a la Escuela Normal Superior a jóvenes egresados de bachillerato, lo que daría razón a dar más peso al tronco común.

Desde el fundamento social, puede ubicarse cierta congruencia cuando señala al docente mexicano como el encargado de la educación de las generaciones jóvenes. Esto se observa dentro del plan con la introducción de asignaturas que pretenden mostrar el tipo de población a la que dirige su trabajo.

A diferencia de su antecesor, el plan de 1983 pretende perfilar un poco más al docente de educación secundaria, pretendiendo a través de su modelo académico articular la formación del futuro docente con los espacios en los que ejercerá su labor.

Plan de estudios de 1999

El plan de estudios de 1999 a diferencia de sus antecesores no surge de manera casi inmediata, a pesar de que la reforma para educación secundaria y su obligatoriedad se da en 1993, no es hasta seis años después que se da a conocer este plan como parte del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAFEN).

Este plan a diferencia de los anteriores busca una articulación entre el perfil general y el perfil de la especialidad y esto se plasma con cierto equilibrio entre la formación común y la formación especializada.

Sobre la verticalidad en cada semestre se busca combinar alguno de los tres campos formativos, la secuencia es coherente porque parte de una formación más general hacia una más específica. En cuanto a la horizontalidad se aprecia cómo se va introduciendo al alumno desde la formación general y de carácter teórico a una formación más específica de la especialidad y de carácter más práctico, que resulta coherente en la intención de ir articulando la teoría y la práctica.

Con respecto a la congruencia, este plan muestra de manera más clara el perfil del maestro a formar como un educador de adolescentes que enseña contenidos disciplinarios, esto se aprecia claramente en el plan a través del área de Formación común para todas las especialidades de secundaria.

Esto resulta interesante en el plan porque cambia la perspectiva que en planes anteriores correspondía a la de un especialista disciplinario. De igual forma cuando en el plan se aborda como área de actividad de formación el acercamiento a la práctica escolar y la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo, se observa claramente en asignaturas como: Observación del proceso escolar, observación y práctica docente, taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente.

Un rasgo interesante del plan 1999, es que busca otorgar al futuro maestro conocimiento sobre el desarrollo de los adolescentes, poniendo énfasis en

articular el dominio de un contenido disciplinario con el desarrollo de competencias didácticas específicas.

Planes de estudio y modelos de formación

A lo largo de nuestro capítulo hemos transitado desde conocer qué es un modelo; cuántos modelos en torno a la formación podemos identificar y finalmente que se ha propuesto en la formación de docentes para educación secundaria desde tres de sus planes de estudio.

Mencionábamos al inicio del capítulo la necesidad de transformar al conjunto de relaciones posibles que apreciamos en nuestro problema eje, en recortes de la realidad que cumplan la función de observables empíricos articulables.

A partir de los contenidos desarrollados nos vemos en la necesidad de establecer el conjunto de observables constituidos por la mezcla de aquellos datos empíricos, cuya especificación será producto de la reconstrucción articulada que abordaremos en nuestro siguiente capítulo.

Los elementos descritos en apartados anteriores constituyen una serie de datos empíricos, éstos no conllevan aún un significado sino muchos. Así la especificación de su contenido vendrá dada por el significado de la reconstrucción.

Con los datos obtenidos, analicemos una formulación que relacione el concepto modelos de formación con el de formación de profesores en educación secundaria, en donde es posible distinguir diferentes conjuntos de datos empíricos a saber:

Concepto	Datos empíricos
<p>Modelos de formación docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Modelo es la configuración de pensamiento y acción construido históricamente y que se mantiene a lo largo del tiempo en cuanto se ha institucionalizado e incorporado a la práctica y conciencia de los sujetos - Artesanal: modelo bajo el cual se aprende a ser docente bajo la batuta de un experto - Normalizador-disciplinador: El docente se ha de sujetar al moldeamiento de su persona con el fin de normalizarlo - Dominio de saberes: la formación disciplinaria del profesor es lo más importante - Técnico: modelo en el que el docente es un ejecutor de la enseñanza cuando baja a la práctica lo prescrito por un curriculum - Hacia la crítica reflexiva: modelo en donde el docente es un profesional que se enfrenta a situaciones complejas donde ha de reflexionar críticamente.
<p>Formación de profesores en educación secundaria</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Políticas educativas como contexto de las políticas de formación de maestros (Acuerdos de Chetumal 1975; Revolución Educativa 1983, Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica 1993 y Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales 1996. - Escuelas Normales Superiores, instituciones encargadas de formar maestros en educación media o secundaria - Puesta en marcha de tres planes de estudio (76, 83 y 99) que pretenden formar a un profesor acorde a las necesidades del nivel educativo secundaria. - Plan 1976: Buscaba formar un profesor de educación media a partir de la integración de 2 áreas formativas: Una básica (en 3 campos: humanístico, científico y pedagógico) y otra de especialización (de acuerdo al área de aprendizaje elegida) - Plan 1983: Pretendía formar un licenciado en docencia para la educación media a partir de 5 áreas formativas: Social, Psicológica, Pedagógica, Científica e Instrumental - Plan 1999: Busca formar un licenciado en Educación Secundaria a partir de 3 campos formativos: Formación general para la educación básica, Formación común para todas las especialidades de secundaria y Formación específica por especialidad

El significado de los dos grupos de datos estará determinado por la relación recíproca entre ambos conceptos. De tal forma que no podemos otorgar un significado a los datos considerándolos de manera aislada y a partir de su contenido.

Lo propuesto anteriormente nos lleva a la idea de que en la formación de maestros en educación secundaria pueden ubicarse modelos de formación, pero esto no nos lleva a ninguna conclusión. Aún resulta necesario para entender su significado un recorte empírico que nos permita comprender bajo qué modelo (s) se sitúa la formación de docentes y cómo dichos modelos repercutieron en el actuar docente.

En la definición de las observables como datos empíricos hay que tomar en cuenta que dichos datos son de acuerdo con Zemelman (1987, p.82)

1. Son datos que carecen de significado unívoco
2. Éstos datos han de someterse a un conjunto de relaciones posibles, con el propósito de determinar su significado específico mediante la reconstrucción del contexto
3. No inferir significados a partir de datos empíricos derivados de una proposición teórica.

A manera de cierre y con nuestro conjunto de datos, resulta preciso recuperar nuestro problema eje:

La formación de maestros en educación secundaria ha respondido a procesos históricos, cambios y reformas que en dicho nivel han tenido lugar. En la tarea de formar a los futuros maestros, la Escuela Normal Superior ha puesto en marcha tres planes de estudio (1976, 1983 y 1999) que expresan la necesidad de formar un tipo de profesional en la docencia acorde a las exigencias del nivel educativo.

Ahora bien para continuar en nuestro camino de la articulación debemos delimitar el significado de nuestros datos con la reconstrucción de nuestro problema eje, el cual se enuncia de la siguiente forma:

En los planes de estudio de 1976, 1983 y 1999 para la formación de maestros de la Escuela Normal Superior, se aprecia la existencia de algún (os) modelo (s) de formación docente. Ello configura una forma de pensar y actuar la docencia, a partir de lo que históricamente representa como instituciones tanto a la Escuela Secundaria como la Escuela Normal.

Por otro lado las reformas educativas ocupan un lugar considerable en la conformación de la escuela secundaria y el tipo de profesional encargado de la educación de los jóvenes mexicanos. Lo anterior, ha tenido de alguna forma consecuencias en la práctica y en la conciencia de los sujetos que fungen como docentes.

Capítulo 5
Modelo (s) predominante (s) en la formación
de docentes en educación secundaria. Una
lectura articulada

5.1 Hacia la articulación de los universos de observables: modelos de formación, planes de estudio y práctica social del docente de secundaria

5.2 Trayectoria histórica de la práctica social profesional del docente en educación secundaria

5.1 Hacia la articulación de los universos de observación

“De esta manera, las conexiones resultan de articular universos que se refieren a distintos niveles de empiricidad. El entrecruzamiento permite avanzar hacia planos más articulados, y en consecuencia más específicos” (Zemelman, 1987, p.155)

Al cierre de nuestro capítulo anterior expusimos la reconstrucción de nuestro problema eje a través de cual se pretendió delimitar el significado de los datos empíricos que fueron recuperados: modelos de formación y planes de estudio.

A esta altura de nuestro desarrollo debemos avanzar hacia la determinación de los puntos de articulación que nos permitan realizar una lectura articulada de los universos que tendrán por finalidad especificar el contenido concreto que cada uno de ellos adquiere al ser confrontado con los demás.

Si tenemos presente que la realidad se encuentra en movimiento y se forma por momentos y niveles que nos plantean la exigencia de pensar el fenómeno, en nuestro caso: la formación docente, con la misma lógica, es decir como un producto de articulaciones de elementos que provienen de distintos niveles y cómo se articulan entre sí, es de acuerdo con Zemelman: “Delimitar, con base en el conjunto de universos observables que se haya descrito, los puntos de articulación entre éstos, los cuales configuran el contexto que especifica el contenido del problema eje” (1987, p.84).

Iniciemos con la descripción de nuestros universos observables que corresponden a los conceptos: modelos de formación, planes de estudio para la formación de docentes en educación secundaria y práctica social del docente.

Universo A: Modelos de formación

Los modelos de formación son las configuraciones de pensamiento y acción que se constituyen históricamente, logrando permanecer en el tiempo cuando se han institucionalizado e incorporado a la práctica y conciencia de los sujetos. Dentro de los modelos podemos identificar cinco tipos que van desde el modelo más

tradicional, hasta aquel que surge como una forma de resistencia a tradiciones hegemónicas.

Universo B: Planes de estudio para la formación de maestros en educación secundaria

Los planes de estudio son instrumentos que rigen la actividad académica institucional (Escuela Normal Superior). En ellos se conjugan las concepciones del aprendizaje, enseñanza, finalidades educativas; así como lo establecido por las políticas educativas del país. Por otro lado también son un mecanismo por medio del cual se pretende dar respuesta a las demandas sociales en relación a la formación de un profesionista (profesor de educación secundaria).

Con la determinación de los universos anteriores, éstos ponen de manifiesto que el docente en educación secundaria, al dejar atrás el periodo de educación formal, pone en práctica, lo que ha aprendido a través de un plan de estudios, lo cual configura el siguiente universo:

Universo C: Práctica social del docente de secundaria

La profesión docente pone en práctica un conjunto de intervenciones de carácter teórico, práctico y metodológico orientados a formar a la juventud, que han de llevarlo conocimiento, lo que posibilitará un desarrollo integral. El docente al representar una figura que tiene por tarea: la formación de las generaciones jóvenes, es un sujeto que se encuentra en relación con proyectos institucionales que afectan su modo de representar e intervenir en la educación. Así él y su práctica será producto de múltiples combinaciones.

En el camino hacia la determinación de los puntos de articulación los tres universos delimitados con anterioridad han de ser sometidos a un razonamiento de relaciones posibles. Esto es, debemos realizar una lectura articulada de los universos, a manera de poder especificar el contenido concreto que cada uno de

ellos nos ofrece al confrontarse con los otros. Este procedimiento podemos esquematizarlo de la siguiente manera:

Lectura Articulada de universos de observables

Universo A:	Universo B:	Universo C:
<i>Modelos de formación Docente</i>	<i>Planes de estudio para la formación de docentes En educación secundaria</i>	<i>Práctica Social del docente de secundaria</i>
Universo B	Universo A	Universo A
Universo A	Universo B	Universo C
Universo C	Universo C	Universo B

Universo de puntos de articulación

Especificación del significado de Universo A, Universo B, Universo C.

A continuación realicemos la lectura de nuestros universos. De tal forma que en la lectura del Universo A: Modelos de formación, desde los universos observables de B y C, desprendemos las siguientes interrogantes:

- ¿Qué significado adquieren los modelos de formación en los planes de estudio: 1976, 1983 y 1999 para la formación de maestros en educación secundaria?

- ¿Qué significado adquieren los modelos de formación identificados en la formación de maestros de educación secundaria en su práctica social?

De la lectura de nuestro Universo B: Planes de Estudio para la formación de maestros en educación secundaria, desde los observables A y C, desprendemos las siguientes interrogantes:

- En los planes de estudio 1976, 1983 y 1999 para la formación de maestros en educación secundaria ¿qué modelos de formación predominan?
- La formación recibida a través de los planes de estudio 1976, 1983 y 1999 para la formación de maestros ¿cómo repercutieron en la práctica social del docente de educación secundaria?

De la lectura del Universo C: Práctica social del docente de secundaria, desde los observables de A y B, podemos desprender las siguientes interrogantes:

- ¿Qué función desempeñan los modelos de formación en la forma de intervenir y representar la educación del maestro de secundaria?
- En la práctica social del maestro de educación secundaria ¿cuál es el impacto de haberse formado bajo alguno de los planes de estudio (1976, 1983 y 1999)?

Los universos observables A, B, y C, corresponden a una serie de rasgos empíricos, que sometidos a la lectura articulada, nos permiten vislumbrar relaciones posibles. Así desde los modelos de formación encontramos cinco tipos, que al analizarlos desde cada plan de estudios podríamos identificar cuál es la tendencia: cuál de ellos predomina o bien si encontramos una combinación de ellos.

Por otro lado, dentro de los planes de estudio, al ser instrumentos que rigen la actividad académica de una institución denominada Escuela Normal Superior, buscan configurar un tipo de profesor acorde a las necesidades de la educación secundaria. Lo anterior nos conduce a ubicar a un sujeto que formado desde algún plan (1976, 1983 ó 1999), asimila cierta perspectiva de cómo intervenir y representar en la educación de jóvenes.

Llevar a cabo la tarea de formar a generaciones jóvenes, es para el docente de educación secundaria poner en práctica los conocimientos que adquirió a lo largo de su formación en la escuela normal; sin embargo su práctica social no es únicamente resultado de lo adquirido dentro de una institución, sino que es producto de múltiples combinaciones entre las que se encuentran: su trayectoria personal, el medio y la institución donde realiza su trabajo, entre otras.

Una vez identificados nuestros universos de observables surge la pregunta: ¿Cómo determinar los puntos de articulación? Desde la perspectiva Zemelmaniana, para poder llevar adelante la investigación como intervención o activación de lo social, es necesario recuperar el papel crucial del sujeto construido por y constructor de la realidad.

Los universos descritos anteriormente son parte de una forma de conexión con lo empírico; sin embargo no podemos ignorar que ellos se encuentra inmersa la participación de los sujetos en una actividad llamada: formación docente. Esto nos plantea la necesidad de buscar dentro de nuestros universos observables un punto que nos permita realizar una lectura articulada de la realidad. De acuerdo con Zemelman (2002, p.61) ser sujeto:

Representa el reto de encontrar los espacios en los que acoger y desenvolver su propia humanidad, ya que lo humano es lo irreductible a lo conformado por las circunstancias (...) el hombre se hace y hace en espacios existenciales en los que transforma en acto sus potencialidades humanas; por lo que la relación del sujeto con estas posibilidades no puede reducirse al contenido de un discurso, pues aquellas surgen de la sucesión de momentos en los que el sujeto en cada uno de ellos se entrega en plenitud. La existencia

nos coloca ante las circunstancias como espacio de las prácticas constructoras de sentido, no frente a lo acontecido.

Para nuestro autor existir, es hacer historia y en ella está el desafío para recuperarse como protagonista, con proyección en el tiempo, desde cada instante en que nos configuramos en múltiples dimensiones. Rescatar a los sujetos que han participado en el proceso de formarse como profesores en educación secundaria y que además han laborado en dicho nivel educativo, nos coloca ante la posibilidad de determinar el punto de articulación que podemos enunciar así:

A través de la recuperación histórica de la práctica profesional del docente de educación secundaria, podemos acercarnos a conocer qué modelos revisten la formación adquirida en la Escuela Normal Superior así como las consecuencias de ésta en su labor.

5.2 Trayectoria histórica de la práctica social profesional del docente en educación secundaria

“Es posible que diferentes sujetos realicen una reconstrucción articulada diferente del fenómeno en un mismo contexto, en tanto pueden priorizar elementos distintos. Del mismo modo, ante la misma reconstrucción articulada, diferentes sujetos pueden tomar puntos de articulación distintos de cara a desarrollar su acción o práctica social” (Andrade, 2007, p.273)

El enunciado propuesto como punto de articulación en el apartado anterior, no hace más que delimitar el recorte de observación posible entre modelos de formación, planes de estudio y práctica social del docente. Ahora bien mencionamos que en ellos la participación de los sujetos resulta importante para la reconstrucción articulada de la formación docente.

La trayectoria histórica de la práctica social profesional del docente en educación secundaria, nos coloca en un espacio privilegiado: el del sujeto social, que de acuerdo con León: (1997, p.44).

Si hay algo que puede caracterizar a un sujeto social es tanto su particular modo de configuración en un momento dado, como el despliegue y desarrollo anterior y posterior de sus realidades, de las cuales ese momento es solamente un punto de concreción (objetivación o condensación) de ese proceso constitutivo permanente.

Hablar del sujeto social, es también hablar de un sujeto con historia, historia que de alguna forma lo determina. En ese sentido al rescatar a un sujeto social denominado docente de educación secundaria es pretender recuperar su complejidad. Entendida como la trama de articulaciones que vinculan el presente, sus reconstrucciones del pasado y los horizontes de futuro, que constituyen sus visiones de mundo y de práctica social.

En nuestro ejercicio de realizar una lectura articulada sobre los modelos de formación, los planes de estudio bajo los cuales se forma a un docente y su práctica social profesional no podemos ignorar lo que algunos de nuestros profesores tienen que decirnos al respecto.

Como parte de nuestra investigación, nos dimos a la tarea de buscar el discurso elaborado por algunos protagonistas de la docencia en la escuela secundaria. La búsqueda no fue sencilla porque de acuerdo a los planes de estudio revisados (1976, 1983 y 1999), debíamos localizar aquellos docentes que quisieran compartir sus vivencias y experiencias de su proceso formativo y que además continuaran en el presente trabajando en la docencia.

Para recuperar dichos elementos, integramos a esta investigación el método de Historia Oral⁴⁸ como una forma de recuperar la historia. La historia como un proceso constructor del presente, que nos permita develar lo potencial no como discurso abstracto, sino como una forma epistémica de construir la realidad. Con base en nuestro punto de articulación demos paso a la recuperación de testimonios que den cuenta de lo hemos venido planteando.

⁴⁸ En nuestro capítulo 1 se aborda en qué consiste la metodología Historia Oral y datos sobre los docentes entrevistados. De igual forma en la sección de anexos se puede encontrar más información.

5.2.1 Primer Corte Generacional: correspondiente al Plan de Estudios 1976

En este primer corte tuve la oportunidad de entrevistar a la Profesora Guadalupe Arzeta y al Profesor Román Villagrán, ambos maestros de educación secundaria pública en el Estado de México y egresados, en el caso de la profesora de la Unidad Pedagógica #9 Ecatepec y en el caso del profesor de la Escuela Normal Superior de México y de la Normal Superior de Chilpancingo.

La profesora Arzeta pertenece a la generación 1976-1980 de la Unidad Pedagógica, en ella realizó estudios de Normal Básica durante los fines de semana y vacaciones, ya que en ese momento laboraba como maestra de primaria. Después de cuatro años de trabajar en primaria ingresa al sistema de Secundarias Técnicas. Al verse en la necesidad de obtener el grado de licenciatura cursa en el Centro de Actualización Docente (CAM) la Licenciatura en Docencia Tecnológica. A lo largo de 29 años⁴⁹ realizó su labor en la Escuela Secundaria Técnica # 41, Lázaro Cárdenas, como maestra de Taller de Secretariado.

Por otro lado el profesor Villagrán inició estudios de Ingeniería en Comunicaciones en Electrónica en el Instituto Politécnico Nacional; sin embargo poco tiempo después se incorpora a la Escuela Normal Superior de México y posteriormente a la Escuela Normal Superior de Chilpancingo, donde realiza estudios en Psicología Educativa. A lo largo de 25 años de labor ha trabajado en la Escuela Telesecundaria 08 Benito Juárez, donde actualmente es director.

En nuestra recuperación de testimonios resulta interesante conocer ¿cómo decidieron nuestros profesores ingresar a la escuela normal? O ¿Qué los llevo a querer realizar este tipo de estudios?

⁴⁹ Al momento de realizar la entrevista la profesora, tenía una semana de haber concluido su labor en la escuela secundaria por motivos de jubilación.

Profesora Guadalupe Arzeta:

Bueno al principio no era mi intención trabajar de maestra, pero ora sí que surge una necesidad económica, entonces, me avisan que hay trabajo de maestra de primarias y yo estaba terminando la preparatoria. Entonces voy a la supervisión y me dan a mí un nombramiento para que yo me inicie dando clases en primaria...Y bueno es un problema muy difícil al que te enfrentas porque no sabes ni por dónde empezar, no sabes ni qué hacer, pero bueno es una necesidad y tienes que hacer el trabajo.

Entonces me dieron un nombramiento de interinato, me dan la escuela y yo me presento en la escuela con el director y ya le explico el problema; y entonces ellos me dicen que por necesidades se tiene que ir aceptando, ese tipo de personas para poder ir dando clases, porque en ese momento no tienen maestros. (Ent. 1ºCorte, Lupita).

Para la profesora, incorporarse a la actividad docente de manera pronta, representó temor de enfrentarse a una actividad desconocida, posteriormente comenta que al involucrarse en las tareas como docente descubre algo muy interesante:

Y entonces, es que en ese momento yo paso a dar clases a una escuela primaria y me dan un grupo de sesenta alumnos: donde hay niños que ni siquiera saben decir su nombre y cosas así; niños que no tienen la etapa preescolar. Entonces era muy difícil, fue muy difícil enfrentarte a treinta niños: con diferentes caracteres y tú te paras frente al grupo y te dices: ¿Ahora qué voy a hacer?... Porque son niños inquietos, que quieren estar jugando, que se paran, que no te escuchan y que no sabes que hacer en ese momento, ahí me di cuenta de que no era lo mío y no es fácil ser maestro. De que cuando tú te paras frente a un grupo, tú tienes que llevar ya una preparación, una preparación como todo, una preparación para poder enfrentarte a un grupo, sobre todo un grupo de pequeñitos inquietos que no sabes cómo controlarlos.

Ante esta situación, percibe la necesidad de adquirir una formación para ejercer mejor la docencia:

Posteriormente, pues me entra la inquietud de estudiar la docencia, porque ya le empiezo a sentir sabor, un cariño y me empieza a llamar la atención de que bueno ¿cómo le voy a hacer? Yo no puedo seguir así, ¡tengo que estudiar, de todas formas tengo que estudiar!

En ese entonces, en el Valle de México esos nombramientos nos los daban por un año nada más, era un interinato. Pero en las escuelas Normales del Estado, nosotros podíamos ir a estudiar los sábados y estar dando clases al mismo tiempo. Entonces ahí surge como un requisito de que si vas trabajando en esto, pues tienes que prepararte, te iniciaste así, pero tienes que prepararte.

Por otro lado el Profesor Román Villagrán menciona que él inicia su actividad laboral dentro de la Telesecundaria en la que también se formó, como un “mil usos”

Terminé mi carrera de Técnico en Mantenimiento de Máquinas Industriales, mientras aquí en esta escuela trabajaba como dicen: “de mil usos”, porque ya reparaba los televisores, ayudaba a hacer las instalaciones eléctricas; cuando faltaba algún compañero maestro o un maestro se iba, me dejaban darme o hacerme mis toques con los alumnos (Ent. 2° Corte, Román)

El profesor señala que al término de sus estudios en la Vocacional #2, ingresa al ESIME, del Instituto Politécnico Nacional, donde cursa 4 semestres de Ingeniería en Comunicaciones; sin embargo una situación lo haría cambiar de parecer:

Pero lamentablemente, mucha gente no piensa mejor... y como era yo una persona minusválida, tenía mucha necesidad de trabajar...mi padre había fallecido yo tenía a mi madre... entonces busqué trabajo, me hicieron mi examen, entonces una de las señoritas me dijo: “Joven lo felicito porque es la primera persona que saca todo su examen excelente, todo lo sacó bien...yo creo que sí se va quedar... va a pasar con el entrevistador...” Me entrevistó una persona trajeada, me vio y me dice:”Sabe para usted no hay trabajo, no hay trabajo porque no va poder trabajar en la máquina con su condición física”.

Ante esta situación comenta:

Ya llegué aquí con el profesor García Pereda y me dijo: “¿Qué pasó?”. No maestro fui a buscar trabajo, venía muy desconsolado y dice: “No seas tonto Román, trae tus papeles y vamos a Toluca”. Y ya fuimos a Toluca, allá con la maestra María de la Luz Serna, quien estaba como jefa del Departamento, luego luego nos apoyó... y al siguiente día, ya estaba trabajando como maestro, sustituyendo a una compañera que se fue por gravidez...y a partir de esa fecha me quedé a trabajar como maestro.

De esa forma inicia formalmente su labor como docente, pero qué lo llevó a la Escuela Normal Superior:

Estuve trabajando y entonces vi que la necesidad: (ya no debo trabajar como ingeniero porque ahora voy a trabajar con adolescentes), entonces, suspendí mi carrera de Ingeniería en Comunicaciones en Electrónica y me metí a estudiar a la Escuela Normal Superior de México, de ahí hice un año de nivelación pedagógica, de ahí yo vi que en Psicología andaba mal, entonces decidí irme a la Escuela Normal Superior de Chilpancingo Guerrero y ahí paralelamente estuve haciendo la carrera de Psicología Educativa...es lo que desarrollé.

En ambos casos el ingreso a la Escuela Normal o Unidad Pedagógica fue consecuencia de iniciar sus labores como maestro y para obtener los estudios que acreditaran su estancia dentro de las escuelas. Pero ¿cómo era la formación que recibieron en dichas instituciones?

Profesora Guadalupe Arzeta:

Lo que tienes que hacer es inscribirte e ir todos los sábados a estudiar y venir toda la semana a trabajar; para que todo lo que estas aprendiendo aquí vayas y lo apliques en el aula y ya tu práctica docente se mejore...de alguna manera te mejore y ya así yo estudié en la Unidad Pedagógica Ecatepec #9. Ahí estuve estudiando todos los sábados, en vacaciones de semana santa, las finales... y así hasta que terminamos la escuela, es así como yo me inicié en la docencia.

Al paso del tiempo, y con sus estudios de Normal Básica ingresa al Sistema de Secundarias Técnicas:

Y bueno, cuando yo llego a la Secundaria, yo ya llego con mucha confianza; no llevo la preparación para dar una clase en Secundaria, sino que entro primero a la prefectura y luego me dan horas para que yo entre a trabajar en el taller de secretariado. Para esto yo ya tenía conocimiento de esto porque yo ya había estudiado la carrera comercial, entonces, eso me ayudó a mí para poder ir y dar clases de secretariado.

Con la experiencia de haber trabajado en primaria, explica que tenía control de grupo que al complementarse con aprendizaje en la carrera comercial, le permitieron iniciarse como maestra del taller de secretariado. Pero su interés por realizar más estudios persistió:

Entonces también hay una preparación que tienes que hacer en el CAM y así otra vez los sábados, vacaciones y todo eso, entonces dices ¡bueno si tengo que seguirle estudiando, yo sé que de ahí vengo, ya conozco el sistema, no tiene que ser muy pesado! Y sigues estudiando, voy a estudiar cuatro años más para hacer una licenciatura y me acredite el estar en una escuela secundaria.

Yo quería estudiar en un principio la Licenciatura en Inglés, pero como estaba en talleres, teníamos que estudiar una carrera en: Docencia Tecnológica, entonces tuve que estudiar eso. Digo tuve porque lo mío era estudiar la Licenciatura en Inglés y no se me dio, pero aún así termino...si tu vas, te preparas, es para que lo apliques en el aula. Y dices tú ¡voy a estudiar porque voy por un papel, un documento! Pero no, tú te pones a reflexionar y dices: ¡sí! voy por ese documento que si me avala que soy maestro para tal especialidad. Más que nada tú tienes que mejorar tu práctica como docente en el aula, para eso vas a la escuela.

Sobre el Centro de Actualización de Maestros (CAM) señala:

Y yo entiendo que esas escuelas se formaron para aquellos maestros que se habían quedado a medio camino en su carrera, ya sea en la especialidad que estaban ejerciendo o que vinieran del Politécnico, de la Universidad o también de la Normal. Entonces yo sí veo que esa fue una de las necesidades que vieron, que terminando ahí la carrera, pues ya podías tener un título que te acreditaba el estar ahí, yo lo vi así...así lo vi. Y fue algo emergente, puedo decir, para mí sacar una carrera así. Hubiese yo podido ir a la Normal Superior todos los días, pero fui ahí porque a mí me hubiera gustado así...

Para ella la formación en el CAM resultó ser más práctica:

Yo digo práctica porque no se ve lo mismo o a gran cantidad. Tú vas a tomar todos los días, lo que te dan los sábados en poco tiempo y sobre todo que te estresa. Eso te estresa porque el cansancio; porque tienes que cumplir ahí; cumplir en el grupo. Yo siento que aunque hubiese ido todos los días a la normal, para mí eso hubiese sido mejor, siento que como te lo dan más amplio que en el CAM la formación... yo creo que para mí fue emergente.

Sin embargo no todo queda en el ámbito de la educación formal, en ese sentido quién se está formando también ocupa un lugar fundamental, sobre ello refiere lo siguiente:

Yo siento que estudies lo que estudies...algo técnico, algo académico, uno no se queda ahí, nada más te enseñan el caminito, pero tú debes desarrollar lo demás. Porque es ahí donde tú tienes que ser investigador, desde ahí tienes que ser investigador: que sí estudiaste mucho...estudiaste poco; o si vienes de una buena o mala escuela, lo importante es la formación que tú te estás dando, ¿qué es lo que quieres hacer? ¿Cómo lo quieres hacer? Pues ya nada más uno lo determina.

Yo podré tener muchos grados de todo, pero si yo no me dedico a investigar y a mejorar lo que yo quiero sacar adelante en mí y con mis alumnos, aunque yo tenga muchos grados... esa es mi manera de sentir.

Para el profesor Román Villagrán su ingreso a la Escuela Normal Superior de México puede caracterizarse así:

Al llegar a la Normal Superior de México, yo era una persona tímida, miedosa, que no me exponía, que no hablaba para dar un tema. Porque nos ponían a hacer prácticas, era muy cobarde, no me aprendía los temas, llevaba mis resúmenes...siempre los leía.

Sobre su estancia en dicha institución recuerda:

Entonces ahí aprendí mucha metodología a mis grandes maestros: uno de ellos, el español Bernárdez, que nos dio matemáticas; el maestro Lorenzo que con el maestro Caballero hicieron el libro de las tablas matemáticas... entonces aprendí mucho de él, mucha experiencia, más del maestro Lorenzo porque era un señor muy grande, no sé si en la actualidad todavía viva el compañero maestro... Él nos hizo ver muchas cosas, entonces en la Normal sí aprendí bastantes cosas: a exponerme, saber cómo enseñar, saber cómo tratar al niño, que metodología tengo que dar; además que claro nosotros teníamos otro tipo de programas muy diferentes a los que están marcando en la actualidad.

Además de laborar por las mañanas en la Telesecundaria, por las tardes acudía a la Escuela Normal, así recuerda un día normal:

Pues la verdad, aquí venía a trabajar como maestro, entrábamos a las 7 de la mañana y salíamos a las 3 de la tarde. Entrábamos a clase a las 4 de la tarde y ya en nuestras clases por ejemplo en las cuestiones de matemáticas queríamos ver al maestro de geometría analítica...pues ya íbamos con el maestro de geometría analítica...estar estudiando, echándole ganas a aprender, francamente para nosotros ya era muy pesado todavía ser estudiante de la Normal Superior, nos costaba mucho porque a veces teníamos que estar haciendo tareas...llegar en la noche, hacer tareas, presentar trabajos...era muy muy aburrido.

Durante su formación en la Escuela Normal Superior recuerda cuál debía ser el perfil de un maestro de educación secundaria:

Pues decían que teníamos que ser maestros responsables, los maestros teníamos que poner el ejemplo a los alumnos. Porque nosotros decíamos: ¡No fumar! Y ¿cómo íbamos a poner el ejemplo?... si tú eres el que está fumando dentro del salón de clases. ¡No tomar! y tú eras el borrachito...eso sí había muchos compañeros...Y cuál es otra ¡no llegues tarde! Debes tener responsabilidad, tienes que enseñar con el ejemplo, es algo que les decía a los compañeros: "tú si vas y no tienes un tema preparado ¿qué vas a hacer?... vas a hablar de ecuaciones de segundo grado y tú dices ¿qué es una ecuación de segundo grado?, no traes el tema, ¿qué vas a hacer?"

Con respecto a la relación teoría-práctica, bajo el plan de estudios en el que recibió su formación nos comenta:

Pues la verdad es que en la escuela como siempre, siempre manejamos más la teoría que la práctica, a veces decía un compañero maestro: "mira te voy a dar un libro de Argentina, ¡pero eso es teoría!". Porque las condiciones de aprendizaje, comportamiento, las condiciones de conducta son muy diferentes de Argentina a los comportamientos de los mexicanos...son diferentes cosas...y ya viendo en la realidad sí es cierto. Allá en Argentina o Estados Unidos, las cosas son diferentes, las condiciones.

A mí que me diga un maestro: "vas a llegar de trajecito, vas a llegar y todos los niños te van a respetar". Y yo llegaré con el trajecito hoy, los chamacos... nada, pero si yo llego y los motivo y empezamos a ver cuál es el propósito, qué es lo que queremos... los niños va a estar. Porque tampoco hay que ser súper autoritarios, hay que ver al adolescente, trabajar con él, mediar, conocerlos.

A través del testimonio de ambos profesores podemos encontrar elementos que dan cuenta del modelo de docencia normalizadora disciplinadora que ven al sujeto como un ser moldeable y función será civilizadora. A pesar de haberse formado en

sistemas diferentes, los profesores ubican la formación desde elementos más teóricos que prácticos, lo cual nos lleva a otro de los modelos: el de docencia con dominio de saberes, es decir la enseñanza vista como un proceso en el que se transmiten una serie de conocimientos. Pero en su tarea de llevar educación a los jóvenes: ¿cuáles fueron esas primeras experiencias de estar frente a un grupo?

Profesora Guadalupe:

Ya cuando llego a secundaria, ya llego ahí con más carácter, porque ahí los adolescentes son tremendos... tiene mucho que ver la comunidad. Yo llego con un control de grupo... yo inicié bien, siento que inicié bien.

Profesor Román:

Pues yo recuerdo que mis experiencias para estar aquí como profesor de Telesecundaria no fue muy difícil, porque yo sentía que tenía la vocación de ser maestro y como aquí empecé a dar clases con los jóvenes, a dar clases de física, se me fue haciendo más fácil la comunicación con ellos. El respeto con ellos, nunca me han faltado al respeto, he hablado con ellos...yo la verdad que recuerde problemas con ellos no, no he tenido yo.

Para ambos no resultó difícil, pero ¿qué pueden decir acerca de su relación con los jóvenes en el aula? ¿Cómo es un día trabajo con los jóvenes?

Profesora Guadalupe:

¡Ah! Pues bueno primero están medios inquietos, saludas al grupo, ¿cómo les fue? ¿Qué hicieron? ¿Algún problema que tengan con sus papás? ¿Platicaron? ¿Les dijeron lo que hicimos ayer? Unos decían sí, otros decían no y ahí me daba cuenta de la relación que tenían con sus padres, eso era lo que me gustaba ver, porque luego veía y decía: "cuando venga la mamá de tal niño le diría ¡a ver usted porque no platica con su hijo!" Porque yo ya había platicado con ellos.

Yo si les recomendaba que jugaran, hicieran su tarea; pero también ayudaran a la mamá a hacer sus quehaceres, que la apoyaran, que lavaran sus uniformes, que no esperaran que sus padres les lavaran el uniforme; que se bañaran diario, el baño diario... tempranito al baño y muchas cosas que se les olvidaban a sus papás, yo se las recordaba. Cosas así y ya que platicábamos y nos relajábamos unos 5 ó 10 minutos, entonces revisábamos la tarea o preguntábamos del tema anterior, sí habían comprendido, una aplicación, un ejercicio. Resolvían...revisábamos... pasaban al pizarrón "¿dudas?" O sino para regresarnos y ya les decía "¿voy bien o me regreso?" y se reían... ya cuando estás ahí tienes que verle lo positivo.

Profesor Román:

El alumno de Telesecundaria es cosa muy diferente a una escuela secundaria general, porque allá simplemente voy a cumplir mi propósito, ya sea de la asignatura que yo tengo. Pero en Telesecundaria es muy diferente porque aparte de eso del conocimiento, ya sé cuál es la problemática del joven...ese niño ¿qué tiene? ¿Qué le pasa? Porque estamos con él todo el día, desde las 8 de la mañana hasta las 2 de la tarde, entonces nos damos cuenta si este niño comió, si éste no comió y ellos se acercan a uno: "maestro tengo este problema...mi papá, mi mamá se pelearon, ya mi mamá se fue"... Entonces tenemos que aconsejar al joven qué tiene que hacer.

Las experiencias relatadas anteriormente, manifiestan que los docentes no están exentos de enfrentarse a situaciones que a menudo requieren respuestas inmediatas. Esto pone en juego que el trabajo con jóvenes no consiste únicamente en la mera transmisión de conocimientos o en una función civilizadora, sino también en una labor de acompañamiento.

Sin duda a lo largo de su trayectoria profesional como docentes de educación secundaria, se han enfrentado a cambios en el nivel educativo o mejor dicho a las reformas planteadas para el nivel. ¿Qué pueden señalarnos al respecto? ¿Qué impacto han tenido en su labor docente?

Profesora Guadalupe:

¿Las reformas educativas?... La que se da en 92-93... pues es cómo preparar al maestro para mejorar su práctica docente y aparte, si vemos por el lado económico... pues para que gane más, para tener un mejor nivel de vida. Pero yo pienso que prepararse para un examen, nada más aprobarlo y poder ganar más pues no es todo, porque si el maestro se prepara es para que... regresamos a lo mismo... para que demuestre en el aula toda esa preparación.

Es por ejemplo si tú terminas tu carrera de docente, es porque estás preparado para ir a dar clases, para enseñar. Si vas a estudiar una maestría es para mejorar todavía esa calidad, o si vas a estudiar un doctorado es para seguirla mejorando.

Pero muchas veces nos dicen: “vas a prepararte más, vas a ganar más”, es para motivarte también. Te motivan también para que el resultado de tu trabajo sea favorable, tenga éxito, sea con calidad. Pero si nada más te dicen: “te vas a preparar”... y no lo haces o sea no das buenos resultados, entonces estamos quedando en lo mismo.

Profesor Román:

Bueno las reformas que me han tocado... la más larga es la de 1993, la que me tocó en mi docencia, la de 1993, en ese entonces trabajábamos por asignaturas, yo te puedo decir: me tocó dar clases de matemáticas, física, química, introducción a la física y química, biología... todas las materias que se llevaban de 1º, 2º y 3º grado. Como en Telesecundaria trabajé 1º, 2º y 3º grado dos veces con esta reforma de 1993 en donde yo todavía la veía mejor con la de hoy, hoy son otras cosas muy diferentes con la de 2006.

Sobre la reforma de 1993 y su papel como docente apunta:

En la de 1993 todavía nos apoyábamos con las clases televisadas, aunque fueran grabadas, nos apoyábamos mucho; propósitos y todo lo demás con los libros de conceptos básicos, lo que utilizábamos aquí especialmente en Telesecundaria. Con la reforma de 1993 no había un libro especial para el maestro era el mismo libro que utilizaba el alumno.

Tampoco teníamos libros con posibles respuestas, teníamos que buscar respuestas en el libro de conceptos básicos, porque es difícil saber sobre todas las materias, a lo mejor para mí la materia más fácil era matemáticas, porque esa era mi especialidad. Ya buscaba el propósito, qué método había que utilizar, se usaba la misma que traía el libro o lo que nos decía el televisor, o modificaba algunas cosas o ampliaba las situaciones.

Sin embargo, sobre la última reforma menciona:

Hoy es más difícil, para mí en la actualidad es más difícil... ya no está la televisión del diario y en el 93, éramos a lo mejor más conchuditos. Hoy con el plan 2006, las cosas cambian... cambia toda la situación... hoy en Telesecundaria se tiene un libro para el maestro. El libro para el maestro trae una metodología que debemos seguir, con algunas propuestas que nos ponen ahí, cuál es el propósito que tenemos que llevar y algunas estrategias que debemos saber para conseguir ese propósito.

En definitiva, el profesor ve a las reformas en educación secundaria como:

Hay cosas buenas y cosas malas que tienen cada uno de los programas. El programa del año anterior a nosotros nos tenía como perezosos, pero más activos que a los niños con investigación. Hoy están más activos los niños, claro son los que tenemos que enseñar a hacer... Y quién sabe que se presente para el 2012, cual es el otro plan de trabajo que entre, cada cambio de gobierno que hay nos hacen cambiar, pero no vemos cuáles son las necesidades reales que tiene nuestra comunidad, nuestro alumnos, nuestras escuelas... simplemente nos están manipulando... así de esa manera.

Para nuestros docentes, las reformas en educación secundaria y en lo que concierne a su labor ponen en cuestionamiento e incertidumbre su utilidad. Ello muestra que el impacto puede resultar negativo, sin embargo no descartan que las reformas tuvieran un carácter positivo si el docente reflexionara en torno a ellas.

A lo largo de más de veinte años de labor docente, nuestros profesores han vivido un sinnúmero de experiencias en las aulas, de igual forma con un número considerable de alumnos. Y aunque hayan ejercido en Secundaria Técnica o bien en Telesecundaria. Haberse formado en el sistema de educación normal, ¿cómo repercutió en su labor?

Profesora Guadalupe:

Pues en la Normal, bastante, pues como yo no llevaba conocimientos pedagógicos, entonces cuando empiezas a aprender cosas nuevas que vas a aplicarlas en el aula, pues sí te impacta, porque mejoras tu práctica docente, la mejoras en el aula. Porque hay cosas que tú no sabías y las dabas por hecho, porque te decían como las tenías que hacer, pero cuando te las dicen en la escuela como: de qué manera vas a hacer el material didáctico, o cómo vas a hacer una planeación, cómo vas a hacer un plan para poder dar tu clase porque ya tienes que llevar un orden.

Esa es la forma que llega a impactar, porque dices: ¡Ah esto era así! Yo lo hacía, pero no sabía que era una planeación o de qué manera ibas a motivar a un alumno o a los alumnos cuando tu ibas a dar un tema; o cómo lo ibas a dar, con qué material, todos los materiales didácticos que ibas a emplear para poder hacer más fácil el aprendizaje en el alumno.

Entonces, todo eso es importante, ir a una escuela y aprender para que tú puedas desempeñar ese trabajo. Entonces, sí llega a impactar, incluso lo que estudias más adelante en el CAM. También porque son como...es una orientación... más bien yo lo tomo como una orientación. De cómo debes de seguir conduciéndote en la enseñanza... el proceso de aprendizaje, entonces mejoras tu trabajo, lo mejoras bastante porque te enseñas a investigar lo que realmente quieres enseñarle al alumno, cómo se lo vas a dar...te tienes que documentar otras cosas que se van a implementar para poder dar la enseñanza. Pues sí llega a impactar, repercute bastante lo que tú vas aprender en el aula.

Profesor Román:

Lo que me impactó fue que estar dentro del aula normal hablábamos de teoría, inclusive cuando yo exponía un temas con mis compañeros...ahí en la Normal era muy diferente a

ya venir y presentarse con los jóvenes...que tenían diferentes características: niños que costaba mucho hacerlos participar, sacarles una palabra; o jóvenes que son muy participativos que querían participar. Entonces ahí es el impacto que yo tuve y hay gente...ya no es lo mismo, el compañerito no está escuchando mi clase, me está dando por mi lado. ¿Estaré haciendo bien, haciendo mal?, para que me digan.

Pero ya aquí dentro de la docencia es una cosa muy diferente con los jovencitos y lo que se puede hacer. Yo viendo que soy maestro normalista, estudié metodología y veo al compañero que llega y no es normalista ¡qué impacto se lleva! A veces no domina el grupo porque no trae una metodología, no sabe ni qué decir...a veces ni qué voy a hacer...para ellos si es algo difícil.

Para nosotros que somos maestros normalistas y yo como maestro tuve la experiencia de estar trabajando en la docencia antes de entrar a la Normal. Pues no, no era tanto mi impacto tan fuerte, no era un problema para mí. Si se presentan algunos casos con los niños, pero tienes que ver: niños que van atrasados echarle ganas y más que yo he sido un maestro muy matado. A los niños yo les he dicho aquí: “¡aprendes porque aprendes!, sino aprendiste, nos quedamos más tarde, hasta que aprendas”... Y no tenía metodología, pedagogía como hoy en la actualidad, sino que yo, lo que sabía les enseñaba y lo que yo aprendía en la Normal Superior, ese era mi gran impacto.

En efecto para los docentes de este primer corte, el realizar estudios en la Escuela Normal, Unidad Pedagógica o en el Centro de Actualización de Maestros, tuvo consecuencias a nivel práctico: el hecho de tener herramientas para trabajar con un grupo, a nivel de didáctica, pero también en lo que respecta a ciertos conocimientos pedagógicos que les permitieron una mejor interacción con los alumnos. Naturalmente a lo largo de varios años de ejercicio profesional, lo anterior ocupa sólo uno de las tantas experiencias, que les permitieron configurarse como docentes en educación secundaria.

5.2.2 Segundo Corte Generacional: correspondiente al Plan de Estudios 1983

De modo similar que en nuestro primer corte, tuve la ocasión de trabajar con dos profesores: Erick Rodríguez Álvaro quien trabaja como profesor de Matemáticas en Secundaria General desde hace 16 años y Mirna Jonguitud Ávila quien es profesora de Telesecundaria con 15 años de experiencia, de los cuales 9 han sido en este sistema. Ambos realizan su trabajo en escuelas localizadas en el Estado de México.

El profesor Erick Rodríguez realizó sus estudios en la Escuela Normal Superior F.E.P. a principios de la década de los 90's. Esta es una escuela particular incorporada y corresponde a una unidad docente descentralizada del Instituto Pedagógico Anglo Español, dicha institución se ubica en la Ciudad de México.

La profesora Mirna Jonguitud Ávila realizó sus estudios en Psicología Educativa en la Escuela Normal Superior del Sur de Tamaulipas en cursos de verano en el periodo de 1992 a 1999.

Cuál es la historia que cuentan nuestros profesores, ¿por qué su interés de realizar estudios en la Escuela Normal Superior?

Profesor Erick:

Bueno yo creo que soy maestro de tradición y en qué aspecto, inicialmente yo quería estudiar diseño gráfico, me gusta el dibujo precisamente por eso. Pero en mi casa: mi mamá maestra, dos hermanas maestras, entonces yo siempre estuve relacionado con la docencia y no se me hacía como difícil, me gustaba, a mí me gustaba y estaba relacionado con los maestros, si me gustaba... a mí me gusta ser maestro frente a grupo. (Ent. 2º Corte, Erick)

Sobre la especialidad que decidió estudiar comenta:

Esto lo tengo yo desde siempre, a mí las matemáticas no se me dificultaron, me agradaban. Mi mamá es maestra de español y bueno ¿por qué no fuiste maestro de español? Tengo dos hermanas pedagogas, pero bueno...a mí no se me dificultaron y fue... no tanto que sea lo mío pero me agradan.

Para la Profesora Mirna, su ingreso a la Normal Superior fue por otras circunstancias:

Yo estudié en la Escuela Normal Superior del Sur de Tamaulipas, en Tampico, para ser precisos. Yo decidí estudiar ahí más por una cuestión económica. Yo vivía en un pueblo...un año antes de estudiar mis papás se separan y mi situación económica se ve muy afectada. Entonces, yo quería estudiar en la Universidad, con esta situación yo me quedo sola y tuve la oportunidad de entrar a trabajar al Colegio de Bachilleres como auxiliar de laboratorio.

Como trabajaba todo el ciclo escolar, mi única opción era irme a estudiar los cursos de verano que impartía esta escuela Normal Superior en cursos intensivos en el mes de julio y agosto. Entonces, ya tomé por esta alternativa, decidí irme a la Escuela Normal Superior y pues realmente iba como una opción de seguir estudiando, mas no convencida de que era lo que quería...Ya una vez entrando a estudiar, me gusta mucho la docencia y me doy cuenta de que sí es parte de mi vocación el estudiar para ser maestra. (Ent. 2° Corte, Mirna)

También nos comenta sobre la especialidad que eligió estudiar:

Cuando yo me fui a la Normal Superior, que te digo, fue realmente por cuestión económica, no fue porque realmente quisiera ser maestra, pues yo traía muchas broncas cargando, mis padres se acababan de separar y mi familia se estaba desquebrajando...cada quien iba agarrando su rumbo. Entonces cuando yo voy a la Normal Superior y veo todas las especialidades que había, me llamó mucho Psicología Educativa, porque quería yo encontrar muchas respuestas personales...más que del ser humano, más que del conocimiento y el por qué, realmente yo lo escogí por una búsqueda personal.

Un dato importante en los testimonios de los docentes es que ambos recuerdan algunas de las características de las instituciones donde estudiaron, así como el tipo de compañeros que tenían en clase:

Profesor Erick:

Bueno llego a la Normal Superior terminando mis estudios... Al principio algo desconocido, algo totalmente desconocido y yo tenía compañeros... esa escuela es religiosa y ahí también estudian padres, monjas y maestros ya formados. Obviamente los maestros mis respetos para ellos...sabían dar su clase, te metían a la clase, te enseñaban a enseñar...

Profesora Mirna:

Era muy divertido, porque nos reuníamos muchísimos jóvenes entusiastas de toda la República Mexicana. En esta Normal Superior acudían jóvenes de toda la República y pues era una riqueza de cultura, con la cual cada joven nos íbamos de regreso a casa con la cultura de todos los que ahí llegábamos... la mayoría de los que acudían únicamente tenían su preparatoria terminada y se dedicaban a: técnicos, plomeros, electricistas, en mi caso yo era laboratorista... había secretarias, maestros de normal básica que iban por el título de la Normal Superior. Entonces era para nosotros la única opción de tener un título a nivel Universidad...y nos veíamos cada verano, entonces era accesible para todos nosotros y aparte la escuela tenía reconocimiento de ser una muy buena escuela en cuanto a licenciaturas.

Para ambos el ingreso a la escuela correspondió al deseo de continuar sus estudios, en ese momento aún no habían ingresado a trabajar como docentes. En el caso del profesor el ambiente magisterial no resultó ser ajeno a su realidad. Sin embargo para la profesora iniciar los estudios de normal, resultó una alternativa para obtener un título de licenciatura, pero al paso del tiempo encontraría gusto a la profesión docente.

En los relatos de nuestros profesores un detalle que especialmente guardan en su memoria son las personas que junto a ellos transitaban en el mismo camino de la formación. En ese sentido, sus compañeros de clase o profesores ocupan un lugar importante en sus propios procesos formativos. Durante su estancia en la Escuela Normal Superior ¿cómo fue la formación que recibieron?

Profesor Erick:

¿Qué recuerdo? Pues...los maestros muy estrictos, eso sí las tareas... los trabajos, entregar...pero como te digo eran maestros que mis respetos, porque eran muy dinámicos...muy dinámicos, tenían mucho conocimiento.

Profesora Mirna:

Sí, algunas de las características principales es que eran por áreas, en lo particular tomé el área en Psicología Educativa y llevábamos en un mes... cursábamos 8 materias mes y medio aproximadamente: 4 materias de primer semestre y 4 materias de segundo semestre. Era la particularidad, que era por áreas, posteriormente cambió por asignaturas.

Lo que la profesora señala es con respecto al plan de estudios bajo el cual se formó y como se llevaban a cabo los cursos de verano. Bajo esta línea ¿su formación fue más teórica o más práctica?

Profesor Erick:

Más que nada había teoría y había práctica y como ya estas más directo a un área, teníamos lo que eran las clases formativas y clases de actividades, de planeaciones. Entonces de esa manera es como se llevaba a cabo eso, o sea, la información no, no tampoco te puedo decir que es que nunca la vimos ¡no!, se veía y se llevaba a la actividad.

Profesora Mirna:

No, no había equilibrio, prácticamente era teórico al 100% porque como era receso escolar, las clases a las acudía que era curso de verano, no había manera de poner en práctica lo que se estaba aprendiendo en el momento. Yo llegaba posteriormente a primaria, me incorporaba en Septiembre y en Octubre y ya podía poner en práctica lo que había aprendido en el curso de verano anterior.

En su experiencia, la profesora habla de los conocimientos que recibía en la Escuela Normal Superior y la realidad a la que se enfrentaba cuando regresaba a dar clases en primaria:

Era totalmente desfasado o fuera de lugar lo que yo aprendía, porque mi situación es que yo trabaja en escuelas rurales, totalmente rurales. A veces no se contaba con agua ni con luz, ni con material didáctico para poder manejarlo. Entonces en la Normal Superior nos enseñaban muchas técnicas donde me tenía que apoyar de pintarrones, papel bond, dibujos, carteles...en fin...un sinfín de recursos materiales para poder dar clase.

Pero a donde yo llega a la comunidad no contábamos ni siquiera, a veces ni con una libreta y los materiales... a lo mucho el niño llevaba una libreta y yo como maestra con escasos recursos económicos a veces nada más tenía para el pasaje para llegar a la comunidad. No había manera de preparar la clase modelo como nos decían en la Normal Superior.

Que eran clases modelo las que teníamos que dar diario: prepara una clase excelente para los alumnos y cuál era mi realidad: que al llegar a la comunidad no podía... no tenía a la mano los recursos para esa clase modelo. Yo agarraba lo que tenía en el contexto y me adaptaba a las necesidades y a las situaciones de los alumnos...y en lugar de llevar una lámina a lo mejor agarraba piedritas para contar...ya no podía hacer uso de los recursos que yo había planeado o había aprendido.

Sobre la clase modelo que desde la Normal le enseñaron a preparar menciona:

En la Normal Superior nos enseñan que la vestimenta del maestro, por ejemplo, yo recuerdo mucho que íbamos a la escuela a estudiar a un clima bastante caluroso. Íbamos con bermudas, con faldas, zapato bajito, playeras y de un momento a otro cambio, dijeron que se nos prohibía la entrada con bermudas, playeras...y que las maestras teníamos que ir con falda, medias, zapatillas, traje. Los hombres también bien vestidos, porque era la

presencia del maestro, empezando por ahí, recuerdo muy bien esa situación porque todos dijimos: “¿de qué se trata?”, con las condiciones climáticas, además todos decíamos: “Yo camino 4 horas para llegar al pueblo donde yo trabajo, ¿cómo vamos a ir con zapatillas?”. O sea algo irreal, pero en fin se prohibía la entrada si íbamos en esas condiciones de vestimenta.

Posteriormente, las clases modelo consistían en preparar un material adecuado a las clases que íbamos a dar, nos repartían un tema y debíamos llevar material didáctico o nos pedían que motiváramos a los alumnos, compañeros con dulces, paletitas, juegos...siempre nos pedían una dinámica, material adecuado. Entonces sí lo hacíamos porque ahí se permitía, sí se podía, lo hacíamos. Pero todos lo hacíamos sabiendo que nuestra realidad es otra. Cuando ya estábamos en la comunidad, el dulcecito si lo íbamos a poder dar, pero otro tipo de situaciones como el material... principalmente todos nos quejábamos del material didáctico iba ser muy complicado de poderlo hacer.

Los testimonios de nuestros profesores nos muestran, que aunque provengan de diferentes escuelas la formación recibida puede caracterizarse por alguno de los modelos de formación. En el caso de este segundo corte podemos encontrar elementos de un modelo de docencia normalizadora disciplinadora: cuando hablan de una clase modelo o bien de la forma en que debe verse un profesor y que en la realidad muchas veces no es posible llevar a cabo.

Por otro lado también puede verse cierta tendencia del modelo de docencia tradicional artesanal: cuando las instituciones de formación pueden ser vistas como talleres en donde se aprende bajo la batuta del experto. Pero ¿Cómo llegan nuestros docentes al sistema de educación secundaria? Y ¿qué recuerdan de sus primeras experiencias en nivel educativo?

Profesor Erick:

Yo creo que ese año no se me va a olvidar, aparte como es la iniciación. Mis alumnos ya al final...muy buenas personas... muy buenos alumnos, también hicimos un buen trabajo, nada más que...y esto es una anécdota que te voy a platicar:

Yo llego a la escuela, ya con mi nombramiento y todo...y a la hora que me meten (yo nunca había estado frente a grupo) desconocía completamente a los alumnos...pues llego al salón, 3° recuerdo, ¡unos alumnos de mi tamaño! ...hasta después nos enteramos, bueno me enteré que algunos eran deportistas, se metían a lo que era el box y todo, pero cubriendo la escuela.

Yo empiezo a dar mis clases, uno cree que está haciendo bien su trabajo y de repente a la hora de los exámenes...pues estamos haciendo el trabajo, lo que es. Califico los exámenes y todos ¡reprobados!, bueno no todos, pero si era algo que era...que no era bueno y luego recuerdo algo que decía mi mamá: "si todos aprueban es malo, si todos reprobaban es peor" ¡Entonces la culpa la tengo yo!

Bueno no te miento, me puse tan mal que fui a dar al hospital... ¡fui a dar al hospital! No sé llegué a mi casa, me desmayé y cuando supe estaba yo en el hospital. A final de cuentas era el inicio... ¡no ahorita ya no me pasa nada de eso!, pero tampoco tengo tantos reprobados...Llegué a secundaria general, siempre he trabajado en secundaria general, la única diferencia que ha habido entre las escuelas ha sido más que nada las comunidades.

Profesora Mirna:

Cuando yo trabajaba en primarias, ya me habían informado que no me iban a dar la base nunca porque mi formación era de Normal Superior...yo nunca iba a obtener la base, entonces ante esta situación yo decido a irme a estudiar la Normal Básica, no porque quisiera ser maestra de primaria, es donde yo tenía la seguridad económica...que me iban a seguir pagando.

Estudio dos años de la Normal Básica, que también me encantó... es muy bonito, ya ahí si encontraba la didáctica, ahí si nos enseñaban juegos, rondas; nos enseñaban cómo hablarles a los niños; cómo llegarles; cómo hacerles el conocimiento más fácil de digerir, ahí si encontré la didáctica. Estuve dos años, cuando iba a ingresar al tercer año, conozco a mi esposo y él a su vez estaba en la Normal Superior y ya me convenció de que terminara la Normal Superior...iba...me faltaban dos años de Normal Superior y a la vez en primaria dos años, estaba en la disyuntiva: ¿para dónde me voy?

Decido, por cuestión económica...veo que me van a pagar más en secundaria que en el nivel primaria, entonces nuevamente por cuestión económica decido irme a la Normal Superior y me regreso al Estado de México a meter los documentos, el título y a los dos años de haber regresado, ingreso a Telesecundaria.

Sobre su ingreso a Telesecundaria nos comenta:

Llego a Azotlán la 113, que está por Nicolás Romero y llego a una escuela rural, todavía con tres grupos, pero con una población muy difícil... era muy difícil la población y me tocó con una directora muy estricta. Recuerdo que era muy estricta pero también me enseñó a trabajar, era muy estricta, pero me enseñaba a cómo planear, cómo dirigirme con los alumnos. De pronto cuando uno llega a secundaria tenía miedo de que no supiera yo imponerme o no supiera cómo hacer que los chicos me respetaran.

Una preocupación a su ingreso en este nivel era el control de grupo del cual señala:

El control de grupo me daba pavor porque en primaria a mí se me facilitaba mucho con los niños, pero en nivel secundaria yo me ponía a pensar: ¿es que no puedo llegar a jugar! A los niños de primaria por ahí yo llegaba a través del juego, pero con los de secundaria iba ser para mí otro paquete. Entonces se me dificultaba mucho y recuerdo que mi directora me orientaba mucho, me decía: "No mira, ¡no seas tan estricta!...mira hay que negociar...con los chicos siempre hay que negociar...promételes esto... un día de campo pero me tienen que entregar esto"

Entonces ella me enseñó a negociar con los alumnos. Yo tuve 29 alumnos, era un grupo bastante numeroso, en un principio por la postura mía me decían que era yo muy exigente...fui una maestra muy estricta, pero poco a poco fui agarrando la onda...y ya fue un grupo muy bonito, trabajamos muy bien y terminamos muy... muy bien el ciclo escolar.

Aún recuerda con gran emoción su primer día de clases en Telesecundaria:

Yo estaba muy nerviosa, cuando estoy nerviosa me tiembla mucho la voz y yo me presenté ante el grupo pero mi voz estaba...como que temblaba y mi directora me decía: "Tranquila, no pasa nada échale ganas". Y aparte llegué a trabajar con tercer grado de secundaria. ¡Tercero! Nada que ver, la maestra sabía que iba de nuevo ingreso y me dijo: "para que te foguees bien tercero" Entonces para mí fue un paquete de verdad, pues yo me tuve que preparar mucho...mucho, yo prácticamente tuve que retomar muchos conocimientos que ya se me habían olvidado de secundaria, porque la realidad es que en

la Normal Superior hablamos mucho de didáctica, hablamos mucho de cuestiones pedagógicas pero no hablamos de contenidos, eso es una realidad.

Entonces llego y a empezar a leer libros y empezar a recordar cosas que yo había estudiado en la secundaria. Entonces para mí si fue el año en que más he estudiado, me dediqué... leí todos los libros de 3° año. Diario era que yo llegaba a preparar mi clase y al otro día llegar a exponerla.

Entonces, aquí el error mío fue que fui muy conductista ese año, todas las clases las daba diario, totalmente conductista. Entonces no conocía la otra parte de que el alumno podía construir su propio conocimiento, porque lo que yo no lo conocía en ese momento porque en la Normal Superior a eso me enseñaron, el maestro es quien da la clase, el maestro es quien la dirige...entonces todo el primer año así me la pase, preparando clase y trabajé muchísimo, porque esa es la realidad, muchísimo.

Con su ingreso al sistema de Telesecundaria, percibe una realidad completamente distinta de lo que hasta ese momento había experimentado:

Principalmente me enfrenté con el modelo de Telesecundaria, era un modelo totalmente rápido, exhaustivo... que las clases televisadas iban una tras otra, iban enumeradas: hoy era la 90, mañana la 91 y pasado la 92...y así se iban corriditas. Tenía uno que ver y observar la clase televisada diario, en el horario que correspondía. Entonces me enfrenté a un estrés constante, porque yo tenía que abarcar mi tema en 50 minutos. Al siguiente día era otro tema de 50 minutos, entonces me presionaba yo muchísimo para poder abarcar ese tema, pero a su vez presionaba a mis alumnos. Recuerdo que mi primer grupo trabajó muchísimo, lo tenía muy presionado, siempre había tareas, había trabajos, siempre había... siempre nos faltaba tiempo. Me frustraba mucho el trabajar, el siempre quedarme: ¡esto ya no lo alcancé a ver... esto ya no se termino de ver... esto ya no lo podía hacer!"

Entonces fue un año muy estresante porque aparte yo me tuve que preparar para dar mi clase, muchas de las cosas pues yo obviamente no las aprendía en la Normal Superior. Muchos de los conocimientos yo tuve que hacer una regresión de mi educación secundaria y retomar esos conocimientos para poderlos compartir. Entonces yo diario preparaba mis clases, calculaba el tiempo, preparaba las exposiciones, me volvía una... los contenidos eran muchos, muy extensos, en matemáticas eran muy complicados de ver y era muy rápido, la sesión era muy rápida, al otro día era otro tema. Entonces los chicos como que...no alcanzaban a digerir el contenido, cuando ya venían otros conocimientos...y para

mí como maestra era muy estresante porque yo tenía que buscar la manera... lo mejor posible, que se comprendiera el conocimiento.

Para nuestros profesores iniciar labores en diferentes modalidades de educación secundaria, tuvo impacto a nivel profesional por el tipo de escuelas y la forma de percibir este tipo de educación; sin embargo a nivel personal ambos comparten la incertidumbre de enfrentarse a un grupo en un primer momento.

A partir de las experiencias narradas, éstas nos permiten conocer también el impacto de los aprendizajes recibidos en la Escuela Normal con la realidad cotidiana docente, en el sentido de que lo visto desde la escuela en algunas ocasiones no era aplicable a los escenarios donde ejercían la docencia.

Un elemento que rescatan como valioso de haber estudiado en la Escuela Normal Superior tiene que ver con el aprendizaje de cuestiones didácticas; sin embargo no al conocimiento de los contenidos que se trabajan para educación secundaria. Sobre su trabajo en educación secundaria, otro tema de interés es el que tiene que ver con las reformas educativas, al respecto qué pueden decirnos:

Profesor Erick:

Ahí Inicié⁵⁰ y bueno yo lo llevé a cabo, hice mi trabajo...donde veo el cambio, donde siento el cambio es con esta nueva reforma, ahora tengo que adaptarme. Yo no me tuve que adaptar yo empecé, no hubo problemas...adaptarme ahorita.

Para el profesor el problema se da con la Reforma de 2006 sobre la que menciona:

¿A qué me he enfrentado?... a las competencias, me ha costado trabajo, ¡me ha costado trabajo! Para empezar matemáticas son muy difíciles las competencias, aquí es resolución

⁵⁰ Su labor como docente inicia en el ciclo escolar 1993-1994.

de problemas y actividades, pero creo que de hecho las matemáticas se llegan a calificar con competencias...

Y sobre su papel como docente señala:

Es que no soy el único que a final de cuentas como dicen...aquí hay que renovar o morir, muchos se tienen que adaptar, tenemos que adaptarnos y salir adelante. Tenemos que adaptarnos y salir adelante, esto no es cosa del otro mundo...pero no soy el único al que le ha costado trabajo, nos las hemos visto duras. Es que muchas veces llegamos o nos hablan de la reforma y ni siquiera sabemos a qué se refiere, desconocemos, es que muchas veces nos dicen: "lee con este enfoque" ¿a qué se refieren planes y programas de estudio?

Cómo te digo a nosotros no lo dieron y dices tú: ¡Ah! Pues esto está bien fácil, pero luego muchas veces ni lo leemos tampoco, entonces ese también es el problema por el cual nos ha costado trabajo acoplarnos a esta nueva reforma.

Para la profesora Mirna, su ingreso a Telesecundaria se da en el año 2000, así que su referencia es en torno a la Reforma de 2006 y de la cual comenta:

Yo viví intensa la de 2006, porque la escuela secundaria donde yo trabajaba fue escuela piloto de la Reforma Educativa, entonces me adentré mucho y conocí bastante este nuevo modelo que en lo personal me ha parecido bastante bien, muy funcional y sobre todo que yo dejé mucho estrés del que yo vivía con el otro modelo.

En este nuevo modelo nos permiten al docente y al alumno tomar tiempo necesario para obtener los conocimientos y para crear nuevos y ya no es de un día, ya estoy hablando de 3, 4 ó 5 un solo tema que se puede analizar...Ha sido muy interesante porque he aprendido mucho, te comentaba que yo vivía con un estrés de la formación que yo recibí de la Normal y pues la verdad se trabajaba muchísimo, me agobiaba mucho por el no poder terminar un tema en 50 minutos que tenía de la clase.

Y cuál va siendo mi sorpresa que con esta nueva Reforma se aborda y es totalmente distinto, donde a lo mejor yo ya no soy la que se encarga de todo el proceso de enseñanza, sino que ahora los alumnos de alguna manera propician, crean su propio conocimiento y sobre todo trabajan en equipo; hay más interacción entre ellos y damos la oportunidad mutuamente alumnos y maestros de conocer nuevas cosas, de crear nuevas cosas, de tener dudas sobre muchas cosas y se da una comunicación mucho más interesante alumno-maestro. Creo que se rompe esa barrera que había de “¡Tú eres alumno, yo soy maestro y no podemos interactuar!”

Entonces para mí esta nueva reforma es sumamente importante...me relajé mucho en cuanto al proceso enseñanza-aprendizaje, me relajé en cuanto que había más comunicación con los alumnos, fue muy interesante como ellos fueron adquiriendo la habilidad de preparar sus clases, investigar...de equivocarse y no sentirse mal por ello, al contrario: “¿en qué nos equivocamos?”, “¡maestra dónde no hicimos bien!”, “¿maestra por qué no lo hicimos bien?” Entonces fue un aprendizaje muy interesante.

Y sobre su papel como docente señala:

Para mí y hasta la fecha me enamoré de la reforma, me gustó mucho, la sigo trabajando y siento que se está haciendo otra nueva generación de estudiantes que ya no están esperando a que el maestro les este dando la clase, por iniciativa propia: “maestra me deja explicar esto”, “maestra me permite”, yo en esto no entendí”. -Haber por qué no le entendiste-. “¿Puedo pasar a explicarlo, puedo pasar y lo hago y usted me dice si vamos bien o qué pasa?”.

Yo siento que está muy bien y que los chicos son muy creativos, se interesan mucho en aprender, creo que antes en la formación en que yo fui estudiante... Antes creo que estudiábamos por obligación, era parte de una obligación y yo veo que ya no es lo mismo, investigan porque quieren aprender, porque quieren saber más de aquello, no porque sea una obligación.

A partir de su experiencia con esta Reforma reflexiona y considera que ésta debería iniciar desde la Escuela Normal:

Hay que partir desde ahí, antes que con los alumnos debería de partir de la Normal, porque sino volvemos otra vez a lo mismo: el método es uno y quien lo imparte es otro. Tendría que empezar desde ahí de la Normal Superior, empezar a formar nuevos docentes, con nueva metodología, con nuevas formas de ver el aprendizaje, de abordar el aprendizaje.

Creo que debería de partir desde ahí, porque si no nos enfrentamos a lo mismo: la metodología es una y llega el docente y la imparte a su modo, a su estilo y volvemos al conductismo, se rompe, está fuera de contexto...se rompe todo, lo bueno que pueda tener el método el maestro lo rompe con su forma de dar, de impartir las clases...

Muchos compañeros que conozco no quieren tomar la reforma y siguen siendo maestros conductistas y pareciera... y sí se nota en el proceder de los alumnos que trabajan con la reforma tal cual y los alumnos que no trabajan con la reforma. Se nota mucho en cómo se expresan, como se llevan entre ellos, como interactúan, sí se nota mucho la diferencia.

Las experiencias de nuestros docentes con las reformas contrastan, y esto probablemente tiene que ver con la modalidad en la que trabajan por un lado: el profesor señala la dificultad que implica el trabajo por competencias de la Reforma de este tipo; sin embargo reconoce la necesidad de ponerse a trabajar sobre ello.

Por el otro lado la profesora Mirna muestra su agrado por la última reforma, ya que le ha proporcionado mejores herramientas para llevar a cabo sus tareas. En ese ánimo entusiasta, señala que las reformas deberían darse en la formación de los docentes en las escuelas normales para que tal vez los futuros docentes no perciban que lo aprendido en las escuelas es ajeno a la realidad que han de enfrentar.

En definitiva cómo perciben los docentes las consecuencias de haberse formado en la Escuela Normal Superior en su labor cotidiana y la relación con los alumnos:

Profesor Erick:

Pues de que se tiene que mejorar... creo que el maestro siempre anda... el trabajo no se queda en el trabajo, siempre andas pensando... Si tú me preguntas, ¿mis clases? Las que yo daba hace 10 años, hace 16 años se han ido modificando ¿en qué aspecto? En que yo tengo que ver...daba mi clase de una manera y tengo que mejorarla para facilitarles el

aprendizaje a los alumnos y eso, en eso se ha modificado: el aprendizaje. Sí son diferentes mis alumnos de antes y de ahora y siempre hay que estarles poniendo cositas a las clases.

Sí, esto de las tecnologías, bueno también nos tenemos que meter... ellos las dominan. Anteriormente yo decía libros de consulta, pero tampoco puedo quedarme con los libros de consulta de hace 10 años, se tienen que mejorar también los conceptos, lo que yo pido, porque así como yo se los pido: un concepto; o que yo trajera un concepto de hace 10 años cuando ellos lo están sacando del internet hace 3 horas. Entonces yo también tengo que meterme en la tecnología...

Sobre su trabajo cotidiano en el aula apunta:

Bueno de antemano repito, cuando yo tomé clases de matemáticas y me gustaban y eran dinámicas...yo me considero un maestro dinámico y de esa manera trato de llevar mis clases. Sé que si yo quiero dar o explicar algo es en 10 minutos no más y posteriormente a resolver ejercicios, si hay dudas o hay personas que no hayan entendido el tema se les puede explicar personalmente.

La clase la percibo así: matemáticas ya de antemano llegan y... ¡es que es de lo más...! Fíjate que siempre recuerdo y les hago esta pregunta la primera vez que los recibo: ¿Qué es lo que no te gusta? “¡Ay que dejan trabajos, que deja esto!” Y entonces trato de cambiarle, trato de darle confianza al alumno, porque de antemano llegan...de por si la materia, el maestro... El estigma que existe sobre las matemáticas, ¡imagínate cambiar eso! Por lo menos confianza, el alumno tiene confianza, posteriormente hace lo que tiene que hacer ya no con miedo.

Al mencionar la confianza en el alumno, él logra establecer una relación con sus alumnos, la cual define así:

El alumno siente aprecio del maestro, siempre somos amigos, yo les digo: “somos amigos, pero nunca he dejado de ser su maestro”. Y muchas veces con el simple hecho de pasar y tocarles la espalda sienten que nace un afecto. El platicar con ellos, el darles la atención, más que nada que se sientan escuchados, ya ahí empieza la relación.

Porque sí es una relación maestro-alumno, maestro-amigo. El maestro amigo, pero nunca, que quede claro, se pierde esa relación y las clases son las clases. Otra de las cosas que tengo es cumplirles lo que les prometo: sea bueno y sea malo, cumplirles lo que yo digo.

Para la profesora Mirna, su formación en la Escuela Normal Superior se puede caracterizar de la siguiente manera:

Fue importante y vuelvo a repetir no fue solamente la formación que recibí en la Normal, fue el intercambio intercultural que existió en el grupo. Un grupo muy bonito, éramos 54 compañeros de diferentes estados de la República, cada uno con su propia cultura y fue un intercambio bastante enriquecedor, donde me permitió a mí conocer diversas formas de enseñar, diversas técnicas, diversas formas de tratar a los jóvenes. En ese aspecto fue muy benéfico para mí, muy importante.

Pero en cuanto al otro lado de contenidos que me impartían en la Normal Superior no fue relevante en mi vida, porque siempre estaba fuera de mi contexto. Yo en la Normal Superior aprendí cosas importantes pero que en mi realidad práctica no tenían nada que ver porque yo trabajaba en una comunidad rural con niños que hablaban náhuatl, que su contexto era totalmente distinto. Entonces todas las cosas significativas que de alguna manera había aprendido en la Normal pues no se apegaban en absolutamente nada a lo que era mi contexto, mi realidad en la práctica docente.

Otra cosa importante es que mi formación fue en educadora y la realidad es que nunca tuve la oportunidad de desempeñarme como educadora. He trabajado como maestra de primaria, como maestra de Telesecundaria, mas no de orientadora, que fue la especialidad que yo estudié, ahora, ya hace varios años que termine mi carrera, actualmente las pruebas psicológicas que se aplicaban, en ese momento a este tiempo... entonces lo que yo estudié ya queda fuera de contexto.

En lo que concierne a su trabajo con los alumnos refiere:

Un día de clases es con anticipación, nos organizamos en equipos de trabajo. Cada equipo de trabajo tiene un tema asignado para ese día y cada equipo opta por cómo dar su clase y ellos lo hacen en una presentación en Power point, otros en un debate, otros dividen el

trabajo en equipos, ya cada quien...obviamente yo lo voy orientando: "Maestra cómo podemos dar esta clase", viendo el tema ya les doy orientaciones: "¡Ah! pues póngalos en equipo, hagan una lluvia de ideas...hagan un debate, vamos a hacer una dramatización"

Yo le doy las ideas al equipo y el equipo al otro día la transmite al grupo. El trabajo es totalmente una interacción, yo únicamente intervengo para cuando no se entiende un tema. En matemáticas es donde más intervengo porque a veces los chicos no alcanzan a comprender los temas que son un poquito más complicados y sí tiendo a ser un poco conductista, porque cuando yo veo que buscaron y le buscaron me paro en el pizarrón y doy el procedimiento.

Pero en las demás materias es trabajo de ellos, ellos inclusive co-evalúan; hacemos al final una reflexión: ¿qué aprendiste?, los que van contestando bien ellos van asignando una calificación numérica...Hacemos muchas bromas dentro del grupo(...) Soy una maestra que trabaja con adolescentes y que tiene un dominio académico y que cada día aprendo cosas nuevas y yo busco innovar, por ejemplo: si hay un conocimiento que no sé, lo investigo, llevo la investigación, inclusive los invito a investigar ese tema.

Algunas de las consecuencias de haberse formado en la Escuela Normal Superior fueron en el caso del profesor Erick: el cómo dar clase y trabajar con un grupo, a partir de lo que él como alumno de la Normal experimentó. Desde luego esto lo ha llevado a buscar con el paso del tiempo seguir actualizándose y mejorar su labor; así como también el establecer una buena relación con sus alumnos, aunque en algunas ocasiones el hecho de dar clases de una asignatura como matemáticas no sea del todo grato para los jóvenes.

En el caso de la profesora Mirna, su formación repercutió también en el conocimiento de diversas formas de entender la docencia; diferentes formas de trabajo y de trato con los alumnos, sin embargo los contenidos vistos en la escuela, desde su experiencia, quedaron por debajo de la realidad a la que se enfrentó. Menciona que su formación para lo que originalmente se preparó: Psicología Educativa no pudo ejercerlo, no obstante en su trabajo cotidiano como maestra de Telesecundaria puede complementarse esta formación en su quehacer y en el trato a los alumnos. Pues bien, a lo largo de su experiencia como docentes en secundaria ¿con qué satisfacciones se quedan?

Profesor Erick:

Me han propuesto...que con el tiempo vaya adquiriendo otro puesto, pero ¡no! La satisfacción es que yo de mi clase, estar frente a grupo. Hay muchos maestros que dicen: “¡es que ya no quiero estar frente a grupo!” Es muy pesado sí y no lo niego, pero sí me gusta estar frente a mi grupo, a mis alumnos... Me agrada, ¡me siento artista! Así me siento, día a día vamos al concierto de todos los días.

Profesora Mirna:

Como docente de educación secundaria es ver, observar y seguir en contacto con varios alumnos que han egresado de educación secundaria que ya están en prepa, incluso algunos ya están en la Universidad y que han regresado a saludarme. Tengo alumnos con los que tengo contacto vía telefónica, he ido a tomarme el café con ellos, es sumamente gratificante ver que han sido algo en la vida, ya algunos están por terminar su universidad, es muy gratificante que no sólo me hayan visto como la maestra, sino me consideran una amiga y eso es muy importante para mí.

Yo creo que una parte muy importante que no debemos olvidar cuando somos docentes es el aspecto afectivo. Yo he visto que muchos de los jóvenes están necesitados de afecto, de amor, de atención...más que de un conocimiento no creo que el conocimiento sea la panacea de todo, no es cierto. Yo me he dado cuenta que he tenido alumnos, que cuando eran mis alumnos, los conocimientos no les entraban y sin embargo ahora están siendo personas productivas y de provecho en esta vida. Lo cual no quiere decir que un alumno que no aprenda no va a ser nadie en la vida, eso es totalmente un error. He comprendido que a las personas que se les brinda el cariño, atención, el amor pueden dar más de lo que ellos mismos creen o consideran.

A lo largo de sus trayectorias profesionales, los docentes de este segundo corte, nos dejan ver las consecuencias de haberse formado en la Escuela Normal Superior y que al parecer corresponden a modelos de docencia tradicional y docencia normalizadora.

Para ellos la formación en elementos didácticos, ocupa un lugar importante por considerarlos como una de las experiencias que les proporcionaron ciertos

aprendizajes que posteriormente pondrían en práctica, hasta donde las condiciones lo permitieran.

Por otro lado las experiencias desde modalidades educativas distintas como son la secundaria general y la telesecundaria, ponen de manifiesto también la complejidad que cada modalidad encierra por sí sola. En ese sentido el impacto de las reformas genera opiniones distintas por el tipo de intervención que cada profesor realiza; no obstante reconocen la importancia de mantenerse actualizados; así como mantener buena relación con los jóvenes a través de un clima de confianza.

5.2.3 Tercer Corte Generacional: correspondiente al Plan de Estudios 1999

Finalmente dentro de nuestros cortes llegamos al que corresponde a las generaciones que recientemente se han formado bajo el último plan de estudios de la Escuela Normal Superior. Al igual que en los cortes anteriores pudimos acercarnos a conocer la historia de dos profesores egresados en 2009 y que iniciaron su labor como docentes en Secundaria General en el ciclo 2009-2010.

Nuestra primera entrevistada es la profesora Jazmín Díaz Olivares, quien es Licenciada en Educación Secundaria con especialidad en Formación Cívica y Ética. Realizó sus estudios en la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco en el Estado de México. Actualmente es maestra en la asignatura de inglés en los tres grados en la Escuela Secundaria Oficial 714 Rosario Castellanos, ubicada en Cuautitlán Izcalli, Estado de México.

Nuestro segundo entrevistado es el profesor Joel Quiroz Ramírez, es Licenciado en Educación Secundaria con especialidad en Formación Cívica y Ética. También realizó estudios en la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco en el Estado de México. Es maestro de las asignaturas: Biología en primer grado; Educación Física en segundo y tercer grado; así como de la asignatura Estatal en primer

grado. Dicha labor la realiza en la Escuela Secundaria Oficial 275 Tepochcalli, en la localidad de San Francisco Tepojaco, Cuautitlán Izcalli, Estado de México.

En el caso de nuestros docentes su ingreso a la Escuela Normal corresponde a que dicha institución se encuentra cerca de sus comunidades de origen. Además de que ahí mismo realizaron sus estudios de bachillerato, así que al concluir la educación media vieron en la Escuela Normal la posibilidad cursar estudios a nivel licenciatura. Pero ¿Cómo es la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco?

Profesora Jazmín:

La Escuela Normal de Santiago Tianguistenco, es una unidad pedagógica que comprende preescolar, primaria y secundaria, prepa y Normal, ahí fue donde me especialicé. (Ent. 3°Corte, Jazmín)

Profesor Joel:

Es una escuela con áreas verdes, llama la atención que sus ventanas no están cerradas, están abiertas... (Ent. 3° Corte, Joel)

Ambos profesores cursaron la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Formación Cívica y Ética ¿por qué eligieron esta especialidad?

Profesora Jazmín:

Bueno en primera instancia siempre me llamó la atención la docencia; sin embargo el hecho de trabajar con los niños de primaria a los chicos de secundaria se me hace más fácil con los chicos de secundaria y aparte el hecho de poder brindar o proporcionar la asignatura de Formación Cívica y Ética, que comprende valores como parte esencial de la educación, fue lo que me motivo a estudiar.

Profesor Joel:

Porque es la que estaba en ese momento, cada dos años cambia...

Sobre la situación que comenta el profesor, la profesora Jazmín agrega:

En Santiago Tianguistenco existe la Normal y les van asignando año con año la especialidad que deben brindar. En Calpuloc de Mirafuentes cerca... hay otra Normal, pero es para educadoras. Entonces como les asignan la especialidad, únicamente era esa. Por ejemplo hace dos años la especialidad fue Historia, hace un año fue primaria. Con los años va cambiando la especialidad y va desde Español, Biología independientemente de... se complementan con las escuelas Normales de Toluca.

Además nos menciona otro dato interesante:

Mi generación fue la última de Formación Cívica y Ética porque fue cuando se dio...se quitó de primaria y de 1° grado de secundaria, para únicamente darse en 2°, 3° grado. Que con el paso del tiempo se ha visto que se tiene que implementar en primaria completamente y en 1°, 2° y 3° grado de secundaria.

Para nuestros profesores a diferencia de nuestros entrevistados de los cortes anteriores, su única alternativa de especialización fue en Formación Cívica y Ética, al respecto ¿Cuál es el tipo de maestro que pretenden formar desde la Normal?

Profesora Jazmín:

Un maestro que tenga como características el hecho de proporcionar conocimientos y habilidades y sobre todo valores. Una característica que ha predominado y que caracterizan al plan y programa de estudios de la especialidad de Formación Cívica y Ética... Bueno debe ser democrático, responsable, debe ser recíproco y debe comprender

los valores y las características que comprenden el enfoque de 1993: laico, democrático formativo, valorativo y nacional.

Profesor Joel:

Que fuera mediador de los conocimientos y el alumno... Supuestamente que conociera técnicas y dinámicas para que atrajera los conocimientos, porque como nos decían que no iban a dar un área en especial... nos podían dar inglés, español, lo que fuera, más supuestamente teníamos que atraer los conocimientos y que ellos mismos son los que les agradan las asignaturas para que adquirieran los saberes.

De acuerdo al plan de estudios bajo el cual se formaron qué actividades realizaban, ¿cómo era un día normal en la escuela?

Profesora Jazmín:

El profesor de secundaria de Formación Cívica y Ética... teníamos que leer y escribir, cuentas, investigaciones, los conocimientos básicos. Dominio de contenidos de la escuela secundaria y de la asignatura. Competencias didácticas: el hecho de enfrentarnos a los grupos. Identidad profesional y ética: como el maestro que se vislumbra al futuro. Y capacidad de percepción de respuesta a las condiciones sociales y del entorno en primera parte.

Bueno un día normal de clases en 1°, 2° y 3° año era de llegar a la escuela a las 7 de la mañana, clases de dos horas con recesos de 20 minutos. Seis clases al día o cuatro, prácticas de observación; Historia de la Educación; Desarrollo de los adolescentes....y posteriormente de dos a cuatro de la tarde ya sea club de danza, teatro, coro, banda o bien cursos pequeños de lectura, escritura y redacción.

Bajo el plan de estudios de 1999 se pretende acercar al alumno a la práctica escolar y la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo, para nuestros docentes ¿cómo recuerdan dicho proceso?

Profesora Jazmín:

Las prácticas son desde 2° semestre, nos enfrentan ante el grupo en prácticas de observación, vamos a las secundarias, checamos clases, observamos estrategias, actividades que los maestros hacen uso para mover y moldear a los grupos, obtener cosas a favor y actividades de las cuales nosotros podemos hacer mal. Segundo, tercero y cuarto año ya son prácticas frente a grupo: atendemos 2 grupos de segundo y 2 de tercero, cuatro horas cada uno dando Formación Cívica y Ética, preparándonos en jornadas de planeación con material, con contenido científico y todo aquello que nos pueda resultar para actividades y estrategias...y organizar una clase.

Las prácticas son en las escuelas cercanas o aledañas a la localidad donde se encuentra la escuela. La escuela normal esta en Santiago, las comunidades que se toman en cuenta son: Jaratlaco, Gualupita, San Pedro Techuchulco, Tenango, San Mateo, Capuluac, Almoloya, incluso trabajamos en el área de Metepec en el centro y tomamos lo que es el centro de las Marinas rumbo a Pilares y Tollocan.

El profesor Joel comenta a qué realidad se enfrentó durante sus prácticas, ya que era algo distinto a lo visto en la Escuela Normal:

Sí como que estaba un poco alejado, porque muchos alumnos en los salones, los espacios eran muy pequeños, entonces eso como que no te permitía trabajar, como que obstaculizaba. También el contexto en el que estábamos...hay donde algunos eran muy tranquilos y otros donde eran muy agresivos. Por ejemplo ahí en Lerma, donde hice mis prácticas ahí hay fábricas, el parque industrial, como que les llama la atención trabajar en las fábricas.

Sobre la formación propuesta en el Plan de Estudios de 1999 y de acuerdo a su especialidad, ¿consideran que su formación fue más teórica, más práctica o se buscaba un equilibrio?

Profesora Jazmín:

En relación a la didáctica y teoría se conjuntan. En ocasiones o en la mayoría de las veces, la teoría era un referente para...pero nunca fue la pauta o el eje a través del cual nos íbamos a guiar, tomábamos referentes, pero la práctica y la teoría nunca se interrelacionaban completamente.

Cuando nosotros nos enfrentábamos a los grupos era cuando verdaderamente conocíamos la realidad de la escuela y teníamos que comparar la realidad que rebasaba la teoría, nunca se empalmaban, siempre era un referente y medios a través de los cuales vamos a consolidar la práctica...

Había situaciones o momentos que eran imprevistos y que como maestros únicamente nos dicen: -"tengo este referente o una lectura que no se habla del tacto pedagógico que debe tener el maestro"- Sin embargo nunca nos dicen: -"Un niño se va a levantar y te va a pedir esto"- O va a suceder este incidente en el grupo y ¿tú qué vas a hacer? Como maestro tú debes de prever esas situaciones, resolverlas de la manera más apta o correcta que sea.

Hay grupos que son movibles y maleables, hay otros que son un poco pesados, incluso el control de grupo se complica cuando son más hombres que mujeres en un grupo. Entonces siempre era una desventaja, pero el hecho de que hubiera maestros en la normal que nos tomaban como referente: "Realiza esta actividad para el control de grupo o esto, o lo otro, o tienes que tener aquí a los alumnos". Sin embargo eran actividades o estrategias que ellos implementaban en primaria y que para nosotros ya no servían, eran disfuncionales. Teníamos que implementar alguna otra estrategia o algún otro medio a través del cual captar la atención de los alumnos.

Profesor Joel:

Se combinaban, luego trataban de hacerla supuestamente más práctica, supuestamente que así venían los programas, no tanto memorístico, pero ya de repente llegaron exámenes departamentales que hacían al final de cada semestre. Al final de cada semestre evaluaban, era un examen 100%, luego unos ahí se enojaban porque la escuela promovía lo memorístico...como que se contradecían los programas.

Lo que ambos profesores nos relatan a través de sus experiencias nos permite apreciar la situación de una Escuela Normal que posiblemente se ajusta a las necesidades de formar docentes en cierta especialidad.

A diferencia de las experiencias anteriores que pretendían formar docentes desde un modelo normalizador y/o tradicional. En el plan de 1999 se puede percibir la formación bajo un modelo con dominio de saberes, cuando nuestros docentes mencionan que el profesor es el encargado de proporcionar conocimientos y valores y que además desde su formación cursaban asignaturas sobre conocimiento del adolescente y los contenidos a trabajar en educación secundaria.

Otro punto a considerar es la vinculación teoría y práctica que este plan pretende en la formación de profesores. Al respecto se indica que desde segundo semestre se introduce a los alumnos a prácticas de observación que al paso de los semestres implicarán a éstos trabajar frente a varios grupos. En las experiencias de nuestros profesores el momento de las prácticas frente a grupo los enfrentó a una realidad que les cuestionó lo que hasta ese momento habían aprendido en la escuela.

Pese a que percibieron que la realidad superaba lo visto en la escuela, el aprendizaje de elementos didácticos fue importante en su formación aunque la impartición de éstos fue desde lo que se trabaja en educación primaria. De igual forma los docentes percibieron contradicciones entre lo propuesto por el plan y programas de estudio y las actividades promovidas por la propia Escuela Normal.

Una vez que concluyeron sus estudios ¿cómo ingresan al sistema de educación secundaria? Y ¿cuál fue su experiencia de enfrentarse a un grupo ya como profesores?

Profesora Jazmín:

Durante el 4° año de la Normal, realizamos lo que es la tesis o el documento recepcional de prácticas frente al grupo, exámenes, lecturas como parte de la última formación y desarrollo y consolidación como tal del maestro de secundaria. Sin embargo durante este año y en años pasados no se presentaba un examen que se denomina de "selección". Ahora con el paso del tiempo el examen se realiza solamente para incluir a los mejores maestros al sistema educativo.

El examen se realizó el 10 de julio y fue un examen que se realizó desde las 9 de la mañana hasta la 1 de la tarde. Un examen en el que se reúnen a todas las normales por regiones y se realizan cedes en las diferentes escuelas y lugares...y se presentan todos los maestros a realizar el examen. Posteriormente a la fecha de ingreso al sistema para la obtención de plazas, se nos dio a conocer hasta el 17 de agosto, que igual fue desde las 8 de la mañana que se iban a dar los resultados a conocer... y que venimos conociéndolos hasta las 5 de la tarde en Metepec. Primero nos mandaron a Toluca a las 8 y luego ahí anduvimos de un lado para otro esperando...y nos dieron a conocer los resultados a las 5 de la tarde en Metepec.

Posteriormente teníamos que presentarnos al otro día en las Escuelas Secundarias, entonces teníamos que levantarnos desde las 5, 6 ó 7 de la mañana y venir a ubicar la escuela para incorporarnos a los TGA que reciben los maestros. Entonces cuando yo llego aquí a la escuela, me presento y no encuentro ningún maestro, solamente me atiende la secretaria, me da a conocer que son 18 horas como maestra y que tengo la asignatura de inglés... y que el viernes tengo que presentarme a curso...y posteriormente, la siguiente semana es inicio de clases.

Sin embargo siempre fue algo difícil, porque yo estudié o mi especialidad es Formación Cívica y Ética y no tuve tiempo para tomar como referente el curso como tal de inglés. Porque no estábamos en conocimiento de la situación. Entonces el hecho de la presión, la presión y el trabajo que todo se junto... el examen, la plaza, el ingreso al sistema de alguna manera limitó el tiempo para poder estudiar o especializarme en la asignatura. Entonces llego y si fue un poco difícil acoplarme a las primeras semanas con la asignatura, algo que yo desconocía de hace 7 años.

Sobre su contacto con el grupo menciona:

Bueno al principio no me costó trabajo, yo se que igual la primera impresión de que llega el maestro y todos ¡Uy guarden silencio! Vamos a ver cómo es, entonces el primer

enfrentamiento o la primera impresión fue muy significativa y a partir de ahí se dio la oportunidad, desde el principio se colocaron las reglas de clase y aunque yo sabía que no manejaba la asignatura como tal, tenía que hacer frente al cargo que yo tenía y no podía dejarlo atrás y dejar a los alumnos.

Entonces a partir de ese día yo he tomado cursos, asesorías, buscando información, actividades, infinidad de cosas para poder complementar y ofertar lo que la asignatura pretende. Igual estaba consciente de que no iba a dar inglés de una semana para otra.

Situación que planteaba con las autoridades de la escuela, por lo tanto, se dio la apertura, se dio la pauta y hasta ahorita vamos bien. Igual y como tal manejar la asignatura, el lenguaje al 100% no se puede porque estamos aprendiendo. Si yo menciono algo en la clase, no va a faltar el niño que me diga: ¡Eso no se dice así!

Prácticamente nos hemos ido en base a ejercicios y comprensión de textos, es lo que me han pedido mis autoridades para que los niños o los alumnos de alguna manera comprendan más el inglés y lo sepan escribir.

Profesor Joel:

¡Ah! Supuestamente hicimos dos exámenes a nivel federal para las normales y a nivel Estado de México. Aquí nos hicieron un examen de oposición para buscar plazas y ya los primeros lugares los iban a mandar más cerca...y los que iban saliendo después más lejos. Porque ahí ya no contó el promedio, o sea, lo que contó fue lo que sacaron en el examen, pero casi no venía nada de los contenidos, era más de reflexión... No venía nada sobre los programas o lo que habíamos visto en la Normal. Eran de utilizar la lógica... la mayoría estaban asustados, ¡nos va a llegar el examen bien difícil, los conocimientos! Pero como ya vieron que era nada más de razonarle...y ya después nos dieron las listas... a todos nos mandaron para acá, a los de mi generación. Por ejemplo creo que fui el 4° de los primeros y nos mandaron hasta acá, casi todos están en Cuautitlán y en Cuautitlán Izcalli nos acomodaron a todos.

Y sobre su primer contacto frente a grupo señala:

Un poco raro porque en el último año, cuando estaba haciendo mis prácticas con el profesor titular, cuando estaba el descontrol él me apoyaba y aquí ya estás sólo. Y ya empezaba a dar mis clases y pensé sí me iban a hacer caso... a veces no me hacían

mucho caso y desde el principio les puse las reglas: ¡que si no trabajaban podían reprobár!, pero luego la cuestión...y digo ¿no habrá problemas? Porque en las escuelas los directores no autorizan a tener tantos reprobados, entonces dije: ¿Y si no me autorizan? Y luego los alumnos ya no me van a pensar: “es un chismoso”, no reprobó a todos.

Para nuestros docentes su ingreso al sistema fue a través de un examen que a su parecer no evaluó lo aprendido en la Escuela Normal. En lo que respecta a la asignación de materias ésta fue a partir de las necesidades de la escuela a la que arribaron.

Temor e incertidumbre es lo que los profesores expresan en su contacto con el grupo, pero también en sus nuevos centros de trabajo, a pesar de ello ha recurrido, por un lado a continuar su preparación en el idioma inglés y por otro al manejo de la autoridad con los jóvenes.

En el caso de este corte generacional podemos ubicar en el ámbito de las reformas en educación secundaria la de 2006. En ese sentido nuestros profesores conocieron de ella mientras estudiaban en la Normal, ahora ya como docentes ¿cómo perciben esta reforma?

Profesora Jazmín:

Bueno la reforma de 99 viene a consolidar al maestro de Formación Cívica y Ética, sin embargo junto con la reforma de 2006, vienen a complementarse, se complementan y comparten... logran consolidarlo aún más; sin embargo la ruptura viene a dar cuando se es la última generación de Formación Cívica y Ética y solamente se va a dar Español, Matemáticas e independientemente de las demás asignaturas sin tomar en cuenta Formación Cívica y Ética.

Con el paso del tiempo y las estadísticas de educación se han dado cuenta que Formación Cívica y Ética no tiene que erradicarse de la escuela secundaria sino al contrario debe tomarse con mucho mayor forma en primaria y en 1º, 2º y 3º grado de secundaria. Es la base a partir de la cual vamos a consolidar y a formar a los futuros ciudadanos, entonces no podemos quitarla por lo tanto de la escuela secundaria, ni hacerla a un lado porque es

la asignatura a partir de la cual yo considero el eje central de la secundaria y a partir de la cual las demás van a tener que complementar y fortalecer.

Sobre su incorporación a la asignatura de inglés y el papel del docente desde la Reforma señala:

La situación es fuera del alcance, viene de más arriba, de autoridades que se encargan de asignar las plazas, los lugares, independientemente de lo que uno llega y oferta a la escuela. Hay compañeros que tengo y que están dando español, otros dan Dibujo, Matemáticas, Danza, Teatro, Electricidad. Entonces yo doy inglés y los que tenemos... la mayoría de los que tenemos que estar dando Formación Cívica y Ética no lo hacemos y los que están dando asignaturas como es mi caso inglés, están dando Formación Cívica y Ética, entonces ahí viene el contraste y la incongruencia...

En ocasiones éstas se hacen a partir de las necesidades o de la observación que se realizan desde una oficina, tomando como referente el "yo creo, yo pienso". Eso supongo que es así, pero el hecho de enfrentarse a los grupos y tomar en cuenta las necesidades, las características, las inquietudes, incluso los cambios que están sufriendo los adolescentes... estados de ánimo y las problemáticas que los acechan son parte prioritaria que deberían de tomar en cuenta, retomarse para elaborar la reforma.

Profesor Joel:

Bueno desconozco algunos planes y programas de las otras asignaturas, apenas me los dieron y los estoy analizando. Pero por ejemplo en educación física ahí era de mucho ejercicio y ahora como que trata de abarcar otros aspectos como de uno mismo, la autoestima, aspectos cognitivos... así como integral... educación física ya no es de ejercicios. En Biología igual, como que ya es más práctico que en lo teórico. Bueno lo que me he dado cuenta es que en los libros como que ya vienen más prácticos.

Sobre el papel del docente en la Reforma apunta:

Como que tratan de que el alumno sea lo más importante, pero también que al mismo tiempo los profesores, los programas y los conocimientos... que el alumno sea lo más importante pero no en el aspecto enseñanza y aprendizaje no se pierda, que todo valga

igual, porque sino existieran maestros no podrían transmitirse conocimientos...sino existieran no podrían transmitirse saberes.

El papel de las reformas en educación secundaria los docentes perciben que no retoman la voz del docente, los alumnos o las necesidades del nivel y que más bien se elaboran desde un escritorio sin tomarlos en cuenta. Sin embargo dejan ver que éstas pueden generar algún campo de posibilidad para mejorar su trabajo.

Hasta este momento y como parte del inicio de su trayectoria profesional como docentes ¿de qué manera su formación en la Escuela Normal ha impactado en su trabajo en el aula?

Profesora Jazmín:

Bueno no puedo decir que no me ha servido toda la Normal, porque si es importante resaltar que en aspectos para control del grupo, actividades, estrategias, dominio de los grupos y para las situaciones que se presentan dentro de... En el crecimiento persona, la actualización.....Ahorita si como que nada que ver con lo que a mí me tocó, o sea, la parte que yo estudié, yo siento que y... a parte me gusta la asignatura por lo mismo, por el hecho de que son valores y esto y el otro. Pero el enfrentarme a algo totalmente diferente, en algo que no manejas es difícil.

Profesor Joel:

Sí me ayudó porque cuando no tengo control de grupo a veces me acuerdo de algunas técnicas que hacían para volver a motivarlos y llamarles su atención. A veces si me llegan a funcionar algunas veces cuando ya estoy desesperado o no me hacen caso.

He tenido experiencias malas cuando no tengo el control del grupo pero por lo regular cuando ya salgo de la escuela me olvido de que soy profesor y ya me tranquilizo. Cuando estoy aquí, algunas experiencias buenas...de ver personas que si le echan ganas y que por ejemplo a veces no tienen los recursos, le ponen el empeño, da gusto ver a esas personas.

Hacia la construcción de campo de opciones posibles

A través de la trayectoria histórica profesional de la práctica social del docente como punto articulador, resulta necesario hacer algunas consideraciones generales con respecto a la manera en que debemos aterrizar la construcción de sus testimonios, los planes de estudios para la formación de maestros en educación secundaria y los modelos de formación:

1. La formación de docentes se encuentra inmersa en una red de relaciones que en primer lugar tiene que ver con la elección de la docencia como profesión. En ese sentido la trayectoria personal de los sujetos ocupa un lugar primordial en la elección de dicho ejercicio profesional.
2. En nuestros testimonios el acercamiento a la actividad docente se dio por varios factores: las necesidad de conseguir un empleo y que al paso del tiempo al verse involucrados en dicha actividad, surge la necesidad de prepararse para realizar mejor el trabajo. Otro factor es el de continuar con estudios a nivel superior, siendo la Escuela Normal una opción para continuar este tipo de estudios. O bien por influencia del grupo familiar en donde se practica la profesión docente.
3. Para los docentes los estudios en la Escuela Normal se encuentran marcados por una serie de encuentros y desencuentros personales y profesionales. En esa perspectiva los docentes guardan con especial afecto los lugares y las personas que junto con ellos participaron de sus procesos formativos.
4. Por lo que respecta a la formación académica nuestros docentes expresan que la Escuela Normal les proporcionó los elementos didácticos y de

trabajo con grupo, lo que les ha permitido realizar su labor cotidiana. Sin embargo también manifiestan carencias en los planes de estudio bajo los cuales fueron formados y que tienen que ver con predominio de lo teórico sobre lo práctico

5. En lo que respecta a los planes de estudio: 1976, 1983 y 1999 estos reflejan un tipo de división de intereses sociales y políticos en juego con la coyuntura histórica que los determina.
6. En lo señalado por los docentes en su formación bajo alguno de los planes de estudio (1976,1983 ó 1999) y los modelos de formación. Podemos apreciar el predominio de tres de modelos: Modelo de docencia tradicional artesanal, Modelo de docencia normalizadora disciplinadora y Modelo de docencia con dominio de saberes.
7. La tendencia hacia los tres modelos señalados anteriormente en los planes de estudio para la formación de maestros en educación secundaria, ha implicado diversas consecuencias prácticas para los docentes desde formas de trabajo dentro y fuera del aula, el trato con los alumnos hasta su papel social que como docente.
8. En ese sentido, lo que los docentes aprendieron en la escuela tuvo que ajustarse a las condiciones de trabajo a las que se enfrentaron dentro de la modalidad educativa a la que se incorporaron (secundaria general, secundaria técnica o telesecundaria)
9. Las modalidades educativas en secundaria encierran formas distintas de percibir la realidad cotidiana de nuestros docentes. Esto conlleva que en sus experiencias los docentes hagan representaciones diferentes su realidad educativa. Desde esta perspectiva al mencionar el papel de las Reformas en educación secundaria, sus testimonios pueden contrastar entre los profesores de secundaria general o telesecundaria.

10. Finalmente lo que nuestros profesores ponen de manifiesto por medio de sus experiencias es la construcción de las temporalidades que los han constituido como sujetos en formación desde su subjetividad. La subjetividad de los docentes nos coloca en un tono articulador de tiempos y espacios del presente con pasado y con el futuro.
11. En ese tono articulador, lo que se pretendería es elaborar conocimiento no sólo de las realidades configuradas de alguna manera, sino sobre todo de las potencialidades y opciones posibles que éstas pueden tener en su reconstrucción y desenvolvimiento.

Para concluir, la realidad que buscamos reconstruir y articular nos coloca en una visión de realidad que Zemelman denomina como: “un campo de fenómenos que contiene diversas modalidades de concreción, dado que los distintos procesos que la conforman se articulan según sus particularidades espacio- temporales y dinamismos estructurales-coyunturales” (1987, pp. 57- 58).

Y si esa realidad es reconocida como la articulación de procesos, muestra que es una construcción en movimiento, por lo tanto no es estática, deviene sin sujetarse a la determinación de hechos aislados o inmutables. A través de este ejercicio se pretendió articular procesos de una realidad como lo es la formación de profesores y la cual no es posible comprenderla sino es a partir de la praxis de los sujetos sociales que se encuentran inmersos en ella.

Fuentes de información

Bibliográficas

Hemerográficas

Electrónicas

Documentos oficiales

Fuentes de Información

Bibliográficas

- AGUIRRE LORA, María Esther (1998) *Tramas y Espejos. Los constructores en la educación*, México, CESU/Plaza y Valdez-UNAM.
- ARNAUT, Alberto (2004) *El sistema de Formación de Maestros en México. Continuidad, Reforma y Cambio*. Cuadernos de Discusión 17, México, Secretaría de Educación Pública
- BAHENA, Salgado, Urbano (1996) *Historia de la Escuela Normal Superior de México, Tomo 1 y 2*, México, Secretaria de Educación Pública.
- BENADIBA, Laura y PLOTINSKY, Daniel (2001) *Historia Oral. Construcción del Archivo Histórico Escolar. Una herramienta para la enseñanza de las ciencias sociales*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- CONDE GAXIOLA, Napoleón (2005) “¿Qué es la formación docente?” en: *Hermenéutica Analógica y Formación Docente*, México, Torres Asociados.
- DAVINI, María Cristina (1995), “Tradiciones en la formación de los docentes y sus presencias actuales” en: *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Argentina, Paidós.
- DIKER, Gabriela y Flavia Terigi (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós.
- DUCOING WATTY, Patricia (2005) “En torno a las nociones de formación” en: *Sujetos, Actores y Procesos de Formación Tomo 2, La Investigación Educativa en México 1992-2002*, México, COMIE/IPN.
- DE IBARROLA, María, SILVA RUIZ, Gilberto y CASTELÁN CEDILLO Adrián (1997) “Los maestros, actores fundamentales de la educación” en: *Quiénes son nuestros profesores. Análisis del magisterio en educación primaria en la Ciudad de México, 1995*, México, Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, A.C.

- DE IBARROLA, María (1998), “La formación de los profesores de educación básica en el siglo XX”, en: LATAPI SARRE, Pablo, *Un siglo de Educación en México II*, México, Fondo de Cultura Económica.
- DE IBARROLA, María (2002) “¿Por qué es una inquietud permanente la formación de los docentes?” en: Memorias del Foro Ciudadano. Formación y actualización de docentes y su relación con la equidad y la calidad en la educación, Puebla, Contracorriente y Observatorio Ciudadano de la Educación A.C. (noviembre 2002).
- DE LELLA, Cayetano (1999) “Modelos y tendencias de la Formación Docente”, I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación, Septiembre de 1999, Lima Perú, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y la Cultura.
- ESTRADA SANCHEZ, Carlos (1987) “Formación de Maestros en la ESNM. Análisis Crítico de la Experiencia en la Aplicación del Plan 83” en: MERCADO, Ruth (Coord.) Formación de Maestros y Práctica Docente, México Departamento de Investigaciones Educativas.
- FLOREZ OCHOA, Rafael (1994) “Sistematización teórica y el concepto de formación” en: *Hacia una pedagogía del conocimiento*, Colombia, Mc Graw-Hill.
- GADAMER, Hans-Georg (1996) Verdad y Método 1 Fundamentos de una Hermenéutica Filosófica, Salamanca, Sígueme (Col. Hermeneia 7)
- GUILLES, Ferry (1990), “Las Metas transformadoras” en: El Trayecto de la Formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica, México, Paidós, pp.87-110.
- GUILLES, Ferry (1997) Pedagogía de la Formación, Buenos Aires Argentina, Novedades Educativas/Universidad Nacional de Buenos Aires.
- LEÓN, Emma, (1997) “El magma constitutivo de la historicidad” en: Zemelman, Hugo y Emma León (Coords.). Subjetividad: Umbrales del Pensamiento Social, España, UNAM/Anthropos

- MENESES MORALES, Ernesto, (1986), *Tendencias Educativas Oficiales en México 1911-1934*, México, Centro de Estudios Educativos.
- MENESES MORALES, Ernesto, (1986), *Tendencias Educativas Oficiales en México 1964-1978*, México, Centro de Estudios Educativos.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel (1992), “La Función y formación profesional del profesor(a) en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas” en: SACRISTAN, Gimeno y PEREZ GOMEZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
- QUIROZ, Rafael, WEISS, Eduardo y SANTOS DEL REAL, Anette (2005) *Expansión de la Educación Secundaria en México. Logros Dificultades en eficiencia, calidad y equidad*, París, UNESCO: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- REYES ESPARZA, Ramiro y Rosa Ma. ZUÑIGA RODRIGUEZ (1994) *Diagnostico del Subsistema de Formación Inicial*, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano A.C.
- SANDOVAL, Etelvina (2000), *La trama de la Escuela Secundaria: Institución, relaciones y saberes*, México, Universidad Pedagógica Nacional y Plaza y Valdés.
- SANTOS DEL REAL, Anette (1998) “Historia de la Educación Secundaria en México (1923-1993)” en: Gabriela Ynclán (compiladora) *Todo por hacer Algunos problemas de la Escuela Secundaria*, México, Patronato SNTE para la cultura del maestro mexicano A.C.
- SERRANO Castañeda, José Antonio (1998), *Tendencias en la formación de maestros*, Tesis de Maestría, México, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV.
- SERRANO Castañeda, José Antonio (2005) “Tendencias en la formación de docentes” en: *Sujetos, Actores y Procesos de Formación Tomo 2*, La Investigación Educativa en México 1992-2002, México, COMIE/IPN

- VALDERRAMA R., Hortensia (1992) *El modelo reflexivo en la Formación de los Profesores para el siglo XXI*, Documento de trabajo N° 60/92, Ponencia del Seminario Técnico: Tendencias del Desarrollo y formación de Profesores de Educación Media en Chile Hoy, Concepción, Corporación de Promoción Universitaria.
- YNCLÁN, Gabriela y Elvia ZÚÑIGA LÁZARO (2005), *En busca de dragones. Imagen, imaginario y contexto del docente de secundaria*, México, Castellanos Editores/CIEC.
- ZEMELMAN Merino, Hugo, (1987) *Uso Crítico de la Teoría en torno a las funciones analíticas de la totalidad 1*, México, Universidad de las Naciones Unidas/El Colegio de México.
- ZEMELMAN Merino, Hugo (1992) *Horizontes de la Razón Tomo 1 Dialéctica y apropiación del presente y Tomo 2 Historia y Realidad de Utopía*, México, Anthropos/El Colegio de México.
- ZEMELMAN Merino, Hugo (1997) "Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica" en: ZEMELMAN, Hugo y Emma León (Coords.). *Subjetividad: Umbrales del Pensamiento Social*, España, UNAM/Anthropos
- ZEMELMAN Merino, Hugo (2000) *Conocimiento y Sujetos Sociales: Contribución al estudio del presente*, México, El Colegio de México/Centro de Estudios Sociológicos
- ZEMELMAN Merino, Hugo (2002) *Necesidad de conciencia Un modo de construir conocimiento*, España, Anthropos/ El Colegio de México/ Escuela Normal Superior de Michoacán/Universidad de Veracruz.
- ZEMELMAN Merino, Hugo (2005) "Conocimiento, necesidad de pensar y desafíos éticos" en: ZEMELMAN, Hugo y Marcela Gómez Sollano. *Conocimiento Social. El desafío de las ciencias sociales para la formación de profesores en América Latina*, México, Pax, pp.1-20.
- ZEMELMAN Merino, Hugo (2005) *Discurso Pedagógico Horizonte Epistémico de la formación docente*, México, Pax.

Hemerográficas

- BARRÓN TIRADO, Concepción, ROJAS MORENO, Ileana y SANDOVAL MONTAÑO Rosa María (1996) “Tendencias en la Formación Profesional Universitaria en Educación” en: Perfiles Educativos, enero-marzo, número 71, Universidad Nacional Autónoma de México.
- GUEVARA NIEBLA, Gilberto (2007) “Los docentes de Secundaria” en: Revista Educación 2001, Núm. 141.
- DÍAZ DE COSSIO, Roger (2006) “Las tribulaciones de los maestros y sus jefes en el sistema educativo mexicano II” en: Revista Educación 2001, Núm. 139.
- LOYA CHAVÉZ, Hermila (2008) “Los modelos pedagógicos en la formación de profesores” en: Revista Iberoamericana de Educación, Núm. 46/3, mayo, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la ciencia y la cultura.
- PAVÓN TADEO, Ma. Fernanda (2008) “Formación de los maestros para adolescentes”. Entrevista con el Doctor Héctor Cantú Lagunas, director de la Escuela Normal Superior, Revista Educación 2001, Núm. 156, pp. 12-15.
- ORIA RAZO, Vicente (2003) “La Educación Normal” en: Revista Educación 2001, Núm. 102.
- RODRIGUEZ OUSSET, Azucena (1994) “Problemas, desafíos y mitos en la formación docente” en: Revista Perfiles Educativos, NUM. 63, pp.3-7.
- SANDOVAL FLORES, Etelvina (2003) “Ser maestro de Secundaria en México” en: Revista Educación 2001, Núm. 103.
- ZEMELMAN, Hugo (1995) “Los procesos de Investigación y formación” en: Ethos Educativo, Núm. 7 Febrero, pp.35-47

Electrónicas:

- FERNÁNDEZ, Jorge (2001). Elementos que consolidan el concepto de profesión. Notas para su reflexión. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 3 (2). Consultado el 05 de enero de 2009 en: <http://redie.uabc.mx/vol3no2/contenido-fernandez.html>.
- ANDRADE, L. (2007). Del tema la objeto de investigación en Hugo Zemelman. Cinta Moebio 30:262-282. Consultado 05 de febrero de 2009 en: <http://www.moebio.u.chile.cl/30/andrade.html>.

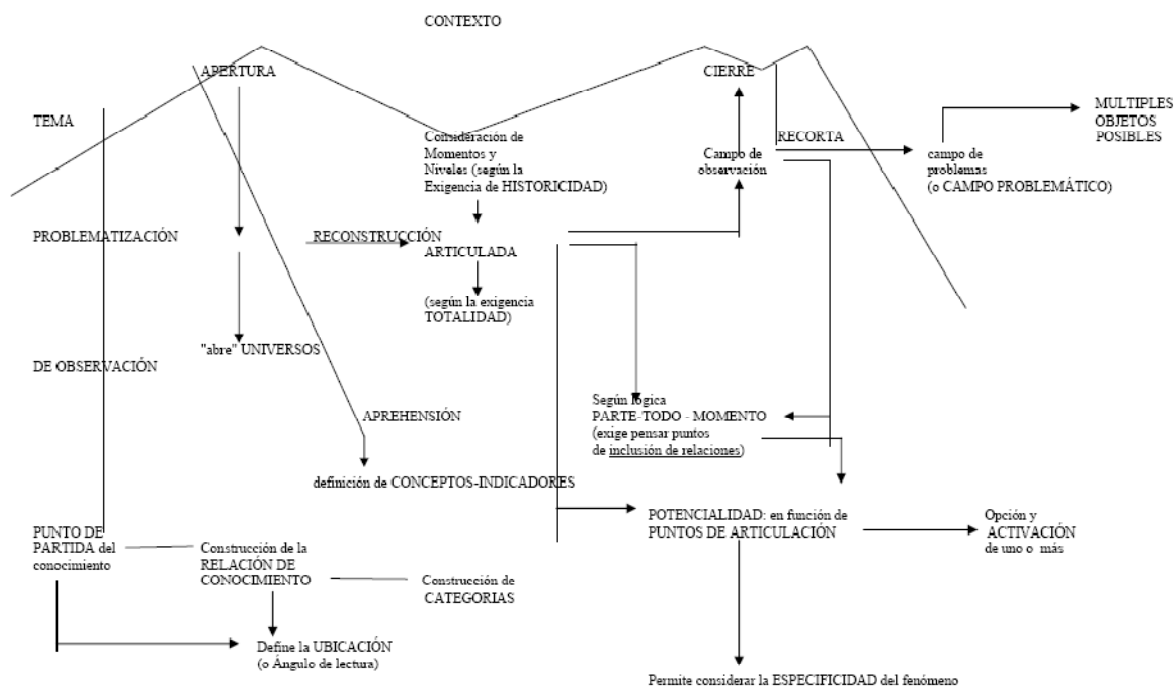
Documentos Oficiales:

- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. 1986. *Escuela Normal Superior de México. Palabras del Lic. Jesús Reyes Heróles, Secretario de Educación Pública.-Plan de reestructuración Académica y Administrativa de la ENSM.*, México, Cuadernos/SEP
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, Subsecretaria de Educación Superior e Investigación Científica, Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio. 1991. *Licenciaturas en Docencia para Educación Media*, México, Escuela Normal Superior de México
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. 1999. *Plan de estudios. Licenciatura en Educación Secundaria* Documentos básicos, México, Secretaría de Educación Pública.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL. 2001. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, Secretaria de Educación Pública.
- SEByN. 2002. *Documento base: Reforma Integral de la Educación Secundaria*, México, Secretaria de Educación Básica y Normal.
- SECRETARÍA DE EDUCACION PÚBLICA. 2003. *Hacia una política Integral para la transformación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. Cuadernos de Discusión 1 Documento Base, México, Secretaria de Educación Pública.

Anexos

Sobre la propuesta epistemológica de Hugo Zemelman

Esquema 1.: categorías más importantes de la propuesta epistémica de Hugo Zemelman. Una secuencia posible



Glosario de Conceptos Zemelmanianos

Aprehensión: Cuestionar cómo se convierte lo real en pensable y no sólo en explicable. Es la capacidad para descubrir a la teoría a partir de la adecuación a lo concreto-específico atendida como base de teorización; requisito que guarda relación con el conocimiento de la potencialidad de concreción, según las exigencias de articulación.

Campo de objetos: Conjugación entre esquemas explicativos y las exigencias epistemológicas de la articulación; ya que si bien los objetos no pueden determinarse no es con base a una lectura teórica de la realidad. La deducción posible a partir de la teoría es problematizada mediante un razonamiento de apertura hacia los contextos en que puede funcionar o aplicarse la teoría.

Campo Problemático: Supone un distanciamiento capaz de abrir relación con lo real, más allá de los límites del encuadre teórico, mediante el procedimiento de hacer girar el pensamiento no en torno de una teoría sino de un campo problemático. La definición de dicho campo es posible por la crítica que se orienta a mantener la construcción de la relación de conocimiento, separada de la estructura teórica que determina la explicación.

Concepto ordenador: Conceptos utilizables para la delimitación de las observables, los cuales servirán de base para la reconstrucción del problema. Los conceptos son producto de la conjunción de una doble particularidad; por un lado la que resulta de su contenido, el cual depende de su pertenencia a una estructura teórica. Por el otro la que resulta de su función epistemológica la cual corresponde al campo de observación que recortan en la realidad.

Concepto ordenador base: Concepto que organiza la relación posible entre niveles de la realidad, de aquellos particulares que permiten una relación más operativa con lo empírico. Son conceptos de mayor abstracción, pues relacionan de manera más inclusiva a todos los conceptos correspondientes del mismo nivel.

Dado-Dándose: Es la síntesis del presente, son objetos particulares de la captación de lo racional. La objetividad real es la conjugación entre lo indeterminado y lo determinable.

Movimiento de apertura: Momento precategorial o epistemológico, momento propio de los principios constructores de las categorías de aprehensión de lo real y su transformación en contenidos de conocimiento.

Pensar epistémico: Es el que tiene por centralidad la pregunta, un pensamiento que nos pueda colocar ante las circunstancias y colocarse frente a las realidades políticas, económicas, sociales, es construir una relación de conocimiento sin que quede cerrada a ciertos atributos.

Presente: Como segmento de la realidad, supone un todo complejo, complejidad producida por las diferencias de estructura y sus parámetros específicos, tales como las escalas y ritmos temporales y las distribuciones en el espacio de cada proceso. El presente debe ser un segmento que permita captar la realidad como realidad de niveles heterogéneos respecto de esta articulación entre diferentes ritmos temporales y escalas espaciales.

Problematización: Construcción de relación con la realidad. La realidad en tanto dada se debe problematizar, debe abrirse a un campo de objetos.

Punto de articulación: Es el resultado de la reconstrucción. No constituye una hipótesis en razón de que no afirma nada acerca de cómo surge un proceso; como tampoco nada de los modos concretos a través de los cuales se pueden manifestar y desarrollar su evaluación con otros procesos. Los puntos de articulación son enunciados empíricos que incluyen aspectos provenientes de distintos planos de la realidad, sin revestir el carácter de enunciados hipotéticos explicativos.

Realidad: No es un todo acabado, es un todo abierto, mutable (histórico), multidimensional, no regulable, inacabado, en construcción.

Reconstrucción Articulada: Construcción del conocimiento específico de un problema de modo que sirva de base a un sujeto social para definir alternativas de acciones posibles. La función de la reconstrucción incluye los momentos de apertura y problematización

Totalidad: No es aquello que se refiere al conjunto de hechos ni una estructura que da sustento a la conexión del todo con las partes; es una óptica epistemológica desde la que se delimitan campos de observación de la realidad, los cuales permiten reconocer la articulación en que los hechos asumen su significación específica. Es articulación dinámica de los procesos reales, caracterizada por sus dinamismos, ritmos temporales y despliegues especiales; esta articulación puede concretarse en diferentes recortes de desarrollo histórico.

Uso epistemológico de los conceptos: A diferencia de su utilización teórica, no implica ninguna apropiación particular de la realidad y se limita a configurar ésta como un campo de objetos posibles de ser construidos.

Análisis Curricular: Plan de estudios 1976

Contexto Histórico	Fundamentos	Intencionalidades
<p>Educación secundaria: La reforma en educación secundaria (1975) conocida como la Reforma de Chetumal tuvo como objetivo la discusión en torno a las modificaciones de objetivos, contenidos y metodologías. Dicha reforma debía responder a las necesidades e intereses de los educandos y a la realidad económica y cultural del país. La reforma introdujo la idea de una educación básica de 9 años, presentando a la secundaria como un ciclo que junto con la primaria proporcionaba una educación general común. A dicha continuidad de la secundaria con la primaria, se vio la necesidad de reemplazar su plan de estudios por asignaturas a uno por áreas de aprendizaje. Sin embargo ambos planes coexistieron, dejando la decisión de elección a las escuelas.</p> <p>Sobre la formación de maestros: se recomendó a partir de la reforma que las escuelas Normales Superiores del país adecuar su organización, planes de estudio y métodos de enseñanza, con el fin de formar a los maestros acorde a las exigencias del momento.</p>	<p>Filosófico: El educador a formar será con base al conocimiento de las leyes del desarrollo social. De tal forma que los valores a desarrollar serán la solidaridad, dentro del marco de la paz, justicia y libertad.</p> <p>Social: El maestro formado deberá tener vocación de servicio, atenderá las necesidades de las instituciones de tipo medio de acuerdo a los requerimientos de las mismas dentro del marco de la Constitución Política y la Ley Federal de Educación.</p> <p>Psicológico: El alumno que se concibe es aquel que desarrolle una comprensión científica y técnica de la relación entre la función educativa y los procesos socioculturales</p> <p>Pedagógico: El alumno tendrá una formación equilibrada en los aspectos científicos, humanísticos, psicológicos y pedagógicos.</p>	<p>A través del plan se expresa que la formación del educador será factor de cambio en la sociedad, mediante la integración de una conciencia crítica y creadora, orientada hacia las formas superiores de vida que asegure la autodeterminación económica u política del país</p>

Estructura Curricular

El plan se encuentra integrado por 48 asignaturas que se dividen en 2 áreas formativas:

- 1. Formación Básica Común:** Integrada en los campos humanístico, científico y pedagógico. El total de asignaturas para esta área es de **30**, que corresponden al **62.5%** de todo el plan de estudios.
- 2. Formación Especializada por alguna de las áreas de aprendizaje:** (español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, lengua extranjera y orientación escolar). El total de asignaturas para esta área es de **18** que corresponden al **37.5%** de todo el plan de estudios. De las 18 asignaturas, **12** hacen referencia a temas específicos del área de aprendizaje, mientras que las **6** restantes refieren a la didáctica del área de aprendizaje.

Análisis Curricular: Plan de estudios 1983

Contexto Histórico	Fundamentos	Intencionalidades
<p>Educación secundaria: Para inicios de los 80's la enseñanza secundaria debía ser ofrecida a toda la población, para ello las diversas modalidades deberían adecuarse a las necesidades de la población. Escuelas generales y telesecundarias proporcionarían formación propedéutica mientras que las secundarias técnicas además de formación general capacitación para el trabajo productivo. A mediados de la década (Revolución Educativa) se propone avanzar en la reducción de la deserción e incrementar la eficiencia terminal. En 1992 la Federación, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y gobiernos estatales firmaron el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (ANMEB). Con el fin de corregir las desigualdades educativas nacionales y mejorar la calidad de la educación básica en 3 estrategias fundamentales: 1) reorganización del sistema educativo; 2) reformulación de contenidos y materiales y 3) revaloración de la función magisterial.</p>	<p>Filosófico: El educador será visto como un ser humano con todos los atributos, capacidades, potencialidades y derechos. Un hombre que vive en un país con su propia historia, devenir, identidad y problemas.</p> <p>Social: El maestro mexicano es el encargado de la educación de las generaciones jóvenes, cuya acción debe trascender como agente de cambio social, orientado hacia la justicia y la paz.</p> <p>Psicológico: El alumno que ingresa a la formación docente es aquel que viene determinado por la percepción y formación de la Normal básica.</p> <p>Pedagógico: El egresado prevé la formación de profesionales de la educación especializados a nivel poslicenciatura para cubrir las necesidades de la educación básica y normal.</p>	<p>Se expresan como propósito dentro del modelo académico, el cual intenta articular congruentemente la formación del maestro de educación media y normal con las finalidades, organización, operacionalidad, características del alumno, el diseño curricular y las modalidades del tipo educativo en el que el egresado ejercerán la docencia.</p>

Estructura Curricular

El plan se encuentra integrado por **48** asignaturas que se dividen en **5** áreas formativas: de la 1 a la 4 pertenecen al tronco común, mientras que la 5 pertenece al tronco diferencial.

- 1. Formación instrumental:** con un total de **6** asignaturas que corresponden al **12.5%** del plan
- 2. Formación social :** con **4** asignaturas que representan el **8.3%** del plan
- 3. Formación psicológica:** que comprende **5** asignaturas que representa el **10.4%** de todo el plan
- 4. Formación pedagógica:** con **15** asignaturas que corresponden al **31.1%** de todo el plan
- 5. Formación específica:** con **18** asignaturas equivalentes al **37.7%** de todo el plan de estudios

Con respecto al tronco común, las cuatro áreas con un total de **30** asignaturas representan el **62.3%** mientras que el tronco diferencial con **18** asignaturas representa sólo el **37.7%**

Análisis Curricular: Plan de estudios 1999

Contexto Histórico	Fundamentos	Intencionalidades
<p>Educación secundaria: En 1993 la Ley General de Educación define que la educación secundaria forma parte de la educación básica, hecho que además se refuerza al establecer en el artículo 3° constitucional su carácter obligatorio. Así la educación básica pasa de 6 a 9 años en respuesta no sólo a la modernización nacional sino internacional que exigía elevar los niveles de productividad, por lo tanto, se debía tener una población más escolarizada. Por consiguiente se ven modificados el plan y programas de estudios, estableciendo el trabajo por asignaturas.</p> <p>Sobre la formación de maestros:</p> <p>En 1996 la SEP en coordinación con autoridades educativas estatales pone en marcha el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAFEN), que comprendía la reforma curricular de las licenciaturas que ofrecían éstas escuelas. Como resultado de ello, en 1999 entra en vigor el Plan para Licenciatura en Educación Secundaria, en donde se pone un mayor énfasis a la formación para la docencia y formación en la práctica docente.</p>	<p>Filosófico: El profesor conoce con profundidad los propósitos, contenidos y el enfoque de enseñanza de la asignatura que imparte. Reconociendo que el trabajo con dichos contenidos contribuyen al logro de los propósitos generales de la educación secundaria.</p> <p>Asume como principio de su acción y relaciones con el alumno, padres de familia y colegas los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: el respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.</p> <p>Aprecia y respeta la diversidad regional, social y cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad.</p> <p>Valora la función educativa de la familia relacionándose con padres de familia de manera receptiva, colaborativa y respetuosa, orientándolos para que participen en la formación del educando.</p> <p>Social: El maestro reconoce a partir de una visión realista el significado que su trabajo tiene para los alumnos, las familias de éstos y la sociedad.</p> <p>Tiene información suficiente sobre la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo mexicano; en particular, asume y promueve el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública.</p> <p>Es un maestro que conoce los principales problemas, necesidades y deficiencias que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano, en especial las que se ubican en su campo de trabajo y en la entidad donde vive.</p> <p>Asume su profesión como una carrera de vida, conoce sus derechos y obligaciones y utiliza los recursos al alcance para el mejoramiento de su capacidad profesional.</p> <p>Psicológico: El egresado deberá poseer una alta capacidad de comprender material escrito, valorará críticamente lo que lee y lo relacionara</p>	<p>Los propósitos que se definen en el plan son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La formación inicial de los profesores de educación básica tiene un carácter nacional, con flexibilidad para comprender la diversidad regional, social, cultural y étnica del país. 2. El dominio de los contenidos de la disciplina de cada especialidad se vincula con la reflexión sobre su enseñanza a los adolescentes. 3. La formación inicial de profesores establece una relación estrecha y progresiva del aprendizaje en el aula con la práctica docente en condiciones reales. 4. El aprendizaje de la teoría se vincula con la comprensión de la realidad educativa y con la definición de acciones pedagógicas. 5. El ejercicio de las habilidades intelectuales específicas requiere que la práctica de la profesión docente debe formar parte del trabajo en cada una de las asignaturas. 6. La formación inicial de los docentes normalistas preparará para reconocer y atender las diferencias individuales de los alumnos y para actuar a favor de los resultados educativos. 7. De acuerdo a las asignaturas y actividades de aprendizaje que conforman el mapa curricular se definen a partir de un perfil deseable en un profesional de nivel superior dedicado a la docencia en educación secundaria.

	<p>con la realidad de su práctica profesional.</p> <p>Expresará sus ideas con claridad y sencillez y corregirá en forma escrita y oral; e manera especial desarrollará la capacidad de escribir, explicar, narrar, argumentar; adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos.</p> <p>Es un profesor que planteará, analizará y resolverá problemas, enfrentándose a desafíos intelectuales, generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias. Así será capaz de orientar a sus alumnos para que adquieran la capacidad de analizar situaciones y resolver problemas</p> <p>Pedagógico: Es un maestro que sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas adecuadas a las necesidades e intereses y formas de desarrollo de los adolescentes, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar, con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimiento, desarrollo de habilidades y de formación valoral, establecidos en el plan y programa de estudios de educación secundaria.</p> <p>Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos.</p> <p>Identifica necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos alumnos, las atiende, si es posible mediante propuestas didácticas particulares y sabe dónde obtener orientación y apoyo para hacerlo.</p> <p>Conoce y aplica distintas estrategias y formas de evaluación sobre el proceso educativo que le permiten valorar efectivamente el aprendizaje de los alumnos y la calidad de su desempeño docente.</p> <p>Es un maestro capaz de establecer un clima de trabajo que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía personal y de los educandos.</p> <p>Reconoce los procesos de cambio que experimentan los adolescentes, pero distingue</p>	
--	--	--

	<p>que esos procesos no son idénticos, sino que son individuales y únicos. A partir de eso aplica estrategias adecuadas para atender las necesidades e inquietudes de sus alumnos.</p> <p>Conoce los materiales de enseñanza y los recursos didácticos disponibles y los utiliza con creatividad, flexibilidad, y propósitos claros.</p>	
--	--	--

Estructura Curricular

El plan se encuentra integrado por **3** áreas de actividad de formación: 1. Actividades principalmente escolarizadas. 2. Actividades de acercamiento a la práctica escolar y 3. Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo.

El plan se organiza en **3** campos formativos con un total de **45** asignaturas:

- 1. Formación general:** con un total de **5** asignaturas que corresponden al **17.7%** del plan
- 2. Formación común para todas las especialidades de secundaria:** con un total de **13** asignaturas que representan el **28.8%** del plan
- 3. Formación Específica por especialidad:** que comprende **24** asignaturas que representa el **53.3%** todo el plan

Cuadro de Ejercicio Analítico por generaciones

Generaciones que corresponden de 1976 a 1983	
Plan de Estudios 1976 (Primer corte generacional)	
<p>Referente Histórico: Los años 70's en nuestro país se caracterizan por la implantación de un esquema de Desarrollo compartido, que pretende atenuar las contradicciones engendradas por el anterior "desarrollo estabilizador". Los excesos cometidos en el gasto público, la corrupción y la ineficiencia, así como la incidencia de la crisis internacional, harán que fracase el desarrollo compartido. Inestabilidad y acrecentamiento de la crisis.</p> <p>En materia educativa/ Educación secundaria. La reforma en educación secundaria (1975) conocida como la Reforma de Chetumal tuvo como objetivo la discusión en torno a las modificaciones de objetivos, contenidos y metodologías. Dicha reforma debía responder a las necesidades e intereses de los educandos y a la realidad económica y cultural del país. La reforma introdujo la idea de una educación básica de 9 años, presentando a la secundaria como un ciclo que junto con la primaria proporcionaba una educación general común. A dicha continuidad de la secundaria con la primaria, se vio la necesidad de reemplazar su plan de estudios por asignaturas a uno por áreas de aprendizaje. Sin embargo ambos planes coexistieron, dejando la decisión de elección a las escuelas.</p> <p>Sobre la formación de maestros se recomendó a partir de la reforma que las escuelas Normales Superiores del país adecuar su organización, planes de estudio y métodos de enseñanza, con el fin de formar a los maestros acorde a las exigencias del momento</p>	
Guadalupe Arzeta Godínez	Román José Villagrán Callejas
<ul style="list-style-type: none"> • Maestra Normalista • 29 años de labor como maestra de Taller de Secretariado en la Escuela Secundaria Técnica # 41 Lázaro Cárdenas • Promotora inicial de la Escuela Secundaria Técnica #41 	<ul style="list-style-type: none"> • Maestro Normalista, egresado de la Escuela Normal Superior de México • Iniciador de la Escuela Telesecundaria 08 Benito Juárez • 25 años de labor docente en la Escuela Telesecundaria 08 Benito Juárez • Actualmente Director de la Telesecundaria 08 Benito Juárez

Generaciones que corresponden de 1983 a 1999

Plan de Estudios 1983 (Segundo corte generacional)

Referente Histórico: Un nuevo proyecto bajo una ideología neoliberal que supone: 1) una política de apertura comercial y de puertas abiertas a la inversión extranjera; 2) La reforma del estado y la privatización de la economía; 3) Reestructuración productiva. Tratado de libre comercio. Crisis política y económica; movimientos sociales EZLN.

En materia educativa/Educación Secundaria. Para inicios de los 80's la enseñanza secundaria debía ser ofrecida a toda la población, para ello las diversas modalidades deberían adecuarse a las necesidades de la población. Escuelas generales y telesecundarias proporcionarían formación propedéutica mientras que las secundarias técnicas además de formación general capacitación para el trabajo productivo. A mediados de la década (Revolución Educativa) se propone avanzar en la reducción de la deserción e incrementar la eficiencia terminal a un 85% para 1988.

En 1992 la Federación, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y gobiernos estatales firmaron el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (ANMEB). Con el fin de corregir las desigualdades educativas nacionales y mejorar la calidad de la educación básica en 3 estrategias fundamentales: 1) reorganización del sistema educativo; 2) reformulación de contenidos y materiales y 3) revaloración de la función magisterial.

En 1993 la Ley General de Educación define que la educación secundaria forma parte de la educación básica, hecho que además se refuerza al establecer en el artículo 3° constitucional su carácter obligatorio. Así la educación básica pasa de 6 a 9 años en respuesta no sólo a la modernización nacional sino internacional que exigía elevar los niveles de productividad, por lo tanto, se debía tener una población más escolarizada. Por consiguiente se ven modificados el plan y programas de estudios, estableciendo el trabajo por asignaturas.

Sobre la formación de maestros. En 1996 la SEP en coordinación con autoridades educativas estatales pone en marcha el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAFEN), que comprendía la reforma curricular de las licenciaturas que ofrecían éstas escuelas. Como resultado de ello, en 1999 entra en vigor el Plan para Licenciatura en Educación Secundaria, en donde se pone un mayor énfasis a la formación para la docencia y formación en la práctica docente.

Mirna Jonguitud Ávila

Erick Rodríguez Álvaro

<ul style="list-style-type: none"> • Maestra Normalista, egresada de Escuela Normal Superior de Tamaulipas • Trabajó 6 años como maestra de primaria en escuelas rurales • 9 años como maestra de Telesecundaria • Actualmente es docente de 2° grado en la Telesecundaria Fray Pedro de Gante en Ajaltepec, municipio de Axapusco, Edo. de México 	<ul style="list-style-type: none"> • Maestro Normalista, egresado de Escuela Normal Superior F.E.P, dicha escuela es una unidad docente particular descentralizada del Instituto Pedagógico Anglo Español. • Ha recibido propuestas para dirigir escuelas secundarias • Actualmente tiene 16 años de servicio como profesor de matemáticas en secundaria general
--	---

Generaciones que corresponden de 1999 a la actualidad

Plan de Estudios 1999 (Tercer corte generacional)

Referente Histórico: A la entrada del nuevo milenio la políticas del neoliberalismo, decididas por centros de poder financiero trasnacional y a las que se les denomina de “la globalización”, pretenden alcanzar la eficiencia económica, escudándose en la noción de modernidad o de la sociedad tolerante que promete una mayor igualdad de oportunidades. El estado mexicano subordinado a centros de poder financiero internacional en función de nuevas políticas que tienden a la reducción del ser humano en función de intereses económicos de grandes corporaciones.

En materia educativa/Educación Secundaria. El Programa Nacional de Educación 2001-2006, plantea que la reforma realizada en 1993 resulta insuficiente. Como resultado en 2005 se da a conocer la Reforma de Educación Secundaria (RES). La cual propone una educación secundaria que forme a los jóvenes para su participación en la construcción de una sociedad democrática, competitiva y proyectada al mundo. Para ello se busca fortalecer a la secundaria considerando aspectos como: cobertura, permanencia, calidad, equidad, articulación y pertinencia.

Sobre la formación de maestros. En el Programa Nacional de Educación 2001-2006, el profesional de la docencia en educación básica se caracterizará: por un dominio cabal de su materia de trabajo, autonomía profesional que le permita tomar decisiones informadas, evaluar y comprometerse con los resultados de su acción, así como poseer las habilidades necesarias para el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como medios para la enseñanza.

Jazmín Díaz Olivares	Leandro Joel Quiroz Ramírez
<ul style="list-style-type: none"> • Maestra Normalista, egresado Escuela Normal de Santiago Tianguistenco, Edo. de México • Egresó de la escuela Normal en 2009 • Actualmente trabaja en su primer año como docente en educación secundaria durante el ciclo 2009-2010, en la asignatura de inglés en los tres grados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Maestro Normalista, egresado Escuela Normal de Santiago Tianguistenco, Edo. de México • Egresó de la escuela Normal en 2009 • Actualmente trabaja en su primer año como docente en educación secundaria durante el ciclo 2009-2010, en las asignaturas de: Biología, Educación Física y Estatal.

Formato de entrevista a profesores: Historia Oral

La estructura de la entrevista con nuestros profesores se divide en dos fases:

La primera es fase tiene como finalidad la recuperación de datos como:

1. Semblanza (datos biográficos)
2. Docencia (en qué tipo de secundaria ha laborado, grado, asignatura (as) que ha impartido)
3. Otras actividades (comisiones, cargos, participaciones en la comunidad)
4. Distinciones o reconocimientos (opcional).

La segunda fase de la entrevista comprende la recuperación de testimonios con base a las siguientes categorías de análisis:

1. CONTEXTO DE FORMACIÓN PROFESIONAL: LA ESCUELA NORMAL

Dicha categoría tiene que ver con la escuela o institución dónde realizó sus estudios normalistas. Así como algunas de las características de la institución y periodo en el que realizó sus estudios.

Para profundizar en esta categoría nos ubicaremos al Plan de estudios bajo el cual recibió su formación profesional, indagando en torno a:

- ✓ Líneas de formación: formación teórica, formación práctica o instrumental, formación pedagógica
- ✓ Especialidad cursada
- ✓ Didáctica de la especialidad cursada

Preguntas derivadas de la categoría:

- ¿En qué escuela realizaste tus estudios normalistas?
- Menciona algunas de las características de la escuela dónde provienes
- ¿Trabajabas en la docencia, mientras estudiabas la escuela normal?
- ¿A qué plan de estudios perteneces?
- Menciona algunas características del plan de estudios bajo el cual te formaste
- ¿En tu plan de estudios cuál era el tipo de maestro que se pretendía formar?
- La formación en tu plan de estudios ¿era más teórica que práctica?
- Con respecto a la teoría, ésta ¿se dirigía a un área o disciplina en particular?
- ¿Cómo o a través de qué elementos se desarrollaba la formación práctica?
- ¿Lo que se planteaba en la teoría tenía relación con la práctica o las condiciones de trabajo en las que te encontrabas?
- ¿En tu plan de Estudios, qué era considerado como formación pedagógica?
- ¿En qué especialidad te formaste?
- ¿Cuál o cuáles fueron los motivos de elegir esa especialidad?
- En tu formación desde la especialidad, ¿aprendiste la didáctica de la especialidad o sólo cuestiones académicas?

2. INCORPORACIÓN AL SISTEMA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Para esta categoría, se pretende conocer cómo nuestro entrevistado se incorporó al sistema de educación secundaria, a qué tipo de escuela secundaria ingresó: general, técnica, telesecundaria; así como sus primeras experiencias, conflictos o dificultades observados en el nivel educativo.

Preguntas derivadas de la categoría:

- A tu ingreso en el nivel ¿a qué problemas te enfrentaste?
- ¿Cómo te incorporaste al sistema de educación secundaria?
- ¿Contabas con experiencia en la docencia en otro nivel educativo?
- ¿A qué sistema de educación secundaria ingresaste: general, técnica o telesecundaria?

3. REFORMAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

En esta categoría se pretende rescatar el impacto que las reformas tuvieron ya sea dentro de su formación profesional o bien desde su trabajo en el aula, considerando de que en algunos casos, el docente de secundaria se incorporaba a los estudios de escuela normal superior, mientras ya laboraba en la escuela secundaria.

Preguntas derivadas de la categoría:

- En tu experiencia como docente de educación secundaria, ¿qué reformas te ha tocado vivir?
- De las reformas: ¿cuál es el lugar y las tareas encomendadas a la escuela secundaria?
- ¿Consideras que lo señalado por las reformas se ha cumplido o llevado a cabo?
- Dentro de las reformas, ¿en qué lugar han colocado al docente de educación secundaria?
- ¿Consideras que lo señalado por las reformas con respecto a los docentes se lleva a cabo?
- ¿Consideras que las reformas en el nivel educativo, permiten mejorar la formación de los docentes en las escuelas normales?
- ¿Cómo has enfrentado los cambios propuestos por las reformas en tu labor, ejemplo: el cambio en la forma de trabajo por asignaturas a áreas de aprendizaje y al revés?

4. PRÁCTICA DOCENTE Y EXPERIENCIAS EN EL AULA

Para comprender las consecuencias de la formación recibida por las escuelas normales, es necesario remitirse a las acciones cotidianas que los docentes realizan frente a grupo, por ello esta categoría pretende recuperar las experiencias que den cuenta de lo que los docentes han vivido y conocer cómo esa formación profesional recibida en la escuela normal ha impactado en el aula.

Preguntas derivadas de la categoría:

- A lo largo de tu trayectoria como docente en secundaria ¿cómo ha repercutido tu formación en la escuela normal en tu labor cotidiana?
- ¿Cómo realizas tu trabajo con los alumnos?
- ¿Cuál es tu papel en el salón de clases?
- ¿Te involucras con las problemáticas de tus alumnos?
- ¿Cómo te perciben tus alumnos?
- ¿Cómo trabajas el proceso enseñanza-aprendizaje con los alumnos?
- A lo largo de experiencia, cómo te consideras: ¿un docente que trabaja con adolescentes y que tiene un saber académico o un especialista que trabaja con adolescentes?
- En tu experiencia como docente ¿a qué conflictos te has enfrentado en el aula?
- En tu trabajo como docente ¿has recibido algún tipo de reconocimiento por parte de alumnos, autoridades o comunidad?
- ¿Qué momentos significativos rescatarías de tu trabajo como docente de educación secundaria

Ejemplo de Entrevista

Entrevista 2

Primer corte generacional 1976-1983



Román José Villagrán Callejas

Docencia: 25 años de labor en la Escuela Telesecundaria 08 Benito Juárez, Col. El Molinito, Naucalpan, Estado de México

Docente y actualmente director de la Telesecundaria 08 Benito Juárez

Reconocimientos: 1 Distinción por años 25 años de servicio

ENTREVISTA

...Profesor Román podría contarnos un poco de su semblanza...

Mi nombre es Román José Villagrán Callejas, nací en el Distrito Federal en el año de 1952. Toda mi vida he estado aquí en el Municipio de Naucalpan desde que me trajeron mis padres de año y medio a este municipio y más en el Molinito Naucalpan y Río Hondo, son los lugares donde siempre he hecho mi vida.

Claro que los tiempos han cambiado mucho...mucho han cambiado desde que yo llegué a este mundo. Por ejemplo la Escuela Primaria, yo la inicié a la edad de 9 años, por ser una persona que tiene secuelas de polio, por esa razón inicié mi escuela primaria a los 9 años.

La hice primeramente en la Escuela Emiliano Zapata, que se encuentra ubicada en la Colonia San Antonio Zomeoyucan, ahí cursé lo que es de 1° a 3° grado donde yo reprobé, porque dijo la maestra que era muy travieso, que siempre andaba parado en las ventanas, asomándome. Pero yo no sé, siempre estaba sentado porque en ese tiempo yo apenas usaba las muletas y no tenía mucha experiencia para manejar las muletas. Y de ahí mis padres me cambiaron a otra escuela...donde estamos trabajando ahorita...vine a una escuela que se llamaba Netzahualcōyotl, ahí repetí el 3°, cursé el 4°, 5° y el 6° grado en esta escuelita. Analizándolo bien hice mi escuela primaria en 7 largos años, quiere decir que allá de los 9 a los 16 años yo salí de primaria.

Posteriormente seguí como una persona normal. Estuve en el Instituto Mexicano de Rehabilitación 1 año sin estudiar, después hubo la necesidad de poder ver dónde hacía la secundaria. Yo cuando quise iniciar a estudiar la escuela secundaria, pues ya no había posibilidades por mi edad de 17 cerca de 18, ya no me admitían.

Fui a escuelas secundarias generales y me cerraban las puertas por la edad; fui hasta la nocturna y tampoco me recibían porque fui en un proceso tardío más o menos por los meses de octubre, en esas fechas se cerraba automáticamente y no había. Y de pura coincidencia me dijeron que había unas escuelas Telesecundarias.

Y es como llego aquí a la Telesecundaria, entonces la telesecundaria no había escuelas, sino que era en casas cercanas. Yo llegué a una escuela en un callejón de Cuautitlán, en el Molinito, donde estaba un maestro que se llamaba José González Figueroa, fui a pedirle... y como yo en aquel entonces eran famosos los Beatles, traía el cabello largo y me dijo: "No lo podemos admitir a usted: primero por ser grande y segundo por el corte de pelo". Y ya me fui a otra escuela por aquí en San Antonio Zomeoyucan... también fui a otra Telesecundaria, estuve esperando a un director, que aquel maestro se llamaba Germán, el director de esa escuela. Y estaba ahí un señor joven, güero,

de ojo verde, alto y me dijo: “¿Qué buscas joven?”. “Estoy esperando al director para que me pueda inscribir a la escuela porque quiero estudiar”

“¿Quieres estudiar?, bueno si quieres te mando al Molinito”

“Ya, ya fui y no me aceptaron, el maestro que está ahí...”

“ah...espérame un momentito...” y me hizo un papelito diciendo que él era el presidente municipal de Naucalpan. Pues fui, conocí al maestro José González, lo leyó y cedió... “Trae tus papeles para el siguiente día... éstos papeles para inscribirte”. Entonces dije: “¡Ah, entonces sí era el presidente municipal de Naucalpan!”

Pero como en esa casa había 1° y 2° y el 3° grado se encontraba en las calles de aquí de la Colonia Loma Linda, hasta después de 3 ó 4 meses supe que era el profesor Rogelio García Pereda el que me habló y no el presidente municipal de aquí. Pues de ahí tuvimos una gran aventura, nos corrieron de ese callejón porque había compañeritos traviosos que rompían las láminas...y anduvimos errantes en diferentes escuelas...hasta la iglesia de San Esteban.

Pues ahí estuvimos, hasta que un día vimos esta escuela, donde hice yo la primaria...fue abandonada por una explosión que hubo aquí de una fábrica de pólvora, entonces lo que hicimos fue tomarla con los alumnos, nos metimos alumnos de 2° y 3°, la tomamos en nuestro poder e hicimos la Escuela Telesecundaria...así fue como iniciamos y formamos la escuela.

Aquí hice mis tres años de enseñanza secundaria, en esta Telesecundaria, en la que estoy trabajando ahorita como director de la Escuela. De aquí, pues salí de 3° grado, en aquel entonces éramos la 4° generación de Telesecundaria.

Entonces ya para ingresar a una escuela de media superior nos costaba mucho trabajo porque no creían que la escuela tuviera validez o no funcionaban los papeles. No es como hoy como COMIPEMS, sacamos los papeles y ya...teníamos que ir directamente a la escuela con nuestra solicitud. Entonces yo hice el examen en la Wilfrido Massieu; hice el examen de la Vocacional #2.

En la Wilfrido Massieu, porque era el propósito que yo quería, ahí nos encerraron en un auditorio a esperar, para ver si nuestros papeles si servían... y éramos bastantes alumnos de Telesecundaria que estábamos esperando ahí para que checaran si nuestros papeles eran válidos o no eran válidos...hasta que ahí nos dieron fecha de cuándo presentábamos el examen, hora y todo.

Y tuve mucha suerte porque para hacer el examen en la Wilfrido Massieu fue en la mañana y para la Vocacional 2 en la tarde, entonces fuimos a las dos escuelas...y lo maravilloso es que nos quedamos en las dos escuelas, hablo de las 2 porque fuimos con otros compañeros y nos quedamos en las dos.

Entonces yo decidí quedarme en la en la Voca 2, por qué razón, estaba más cerca de mi comunidad, estaba muy cerquita y menos gastos para el transporte...ahí terminé mi carrera de Técnico en Mantenimiento de Máquinas Industriales, mientras aquí en esta escuela trabajaba como dicen: “de mil usos”, porque ya reparaba los televisores, ayudaba a hacer las instalaciones eléctricas; cuando faltaba algún compañero maestro o un maestro se iba, me dejaban darme o hacerme mis toques con los alumnos. Entonces como el maestro Rogelio García siempre me traía...me exigía trabajo...pero él nunca fue mi maestro, fue el maestro José González y la Maestra María Luisa Velazco, aquí en esta escuela 2 años.

Ya aquí trabajaba, entonces lo que hacían los niños a la secretaría, nos daban 5 centavos juntados por todos los alumnos y ya nos los repartíamos, entonces ya juntábamos 5 ó 7 pesos, que era nuestro salario y ya en las tardes me iba a estudiar la Voca y acabé mi carrera de Técnico Industrial. Pero ahí también tuve que repetir todo un semestre por la cuestión del tiempo y demás.

Tuve problemas y me tuve que parar en el Consejo Técnico de Zacatenco, para que me recibieran y todo lo demás, me dieron la oportunidad y terminé la Voca 2. De ahí pasé a la Escuela Superior, la Escuela ESIME y ya no tuve ningún problema, pase automáticamente para hacer un tronco común... donde era en ese entonces... en la estación Chabacano, ahí hice un año y medio de introducción y de ahí pasamos a Zacatenco y estudié hasta 4° semestre de Ingeniería en Comunicaciones en Electrónica.

Pero lamentablemente, mucha gente no piensa mejor... y como era yo una persona minusválida, tenía mucha necesidad de trabajar...mi padre había fallecido yo tenía a mi madre... entonces busqué trabajo, me hicieron mi examen, entonces una de las señoritas me dijo: "Joven lo felicito porque es la primera persona que saca todo su examen excelente, todo lo sacó bien...yo creo que sí se va a quedar... va a pasar con el entrevistador..."

Me entrevistó una persona trajeada, me vio y me dice:"Sabe...para usted no hay trabajo, no hay trabajo porque no va poder trabajar en la máquina con su condición física"

"¡Ah! Muchas gracias..." entonces ya me salí y regresé y le dije:"sabe señor, lo que yo puedo hacer con estas máquinas...eso...ese torno...lo que tiene ahí lo puedo automatizar" Yo no sabía ni que era automatizar, no sabía nada de computación, no sabía nada de esa palabra.

Ya llegué aquí con el profesor García Pereda y me dijo: "¿Qué pasó?"

"No maestro, fui a buscar trabajo", venía muy desconsolado y dice: "No seas tonto Román, trae tus papeles y vamos a Toluca". Y ya fuimos a Toluca allá con la maestra María de la Luz Serna, quien estaba como jefa del Departamento, luego luego nos apoyó... y al siguiente día, ya estaba trabajando como maestro, sustituyendo a una compañera que se fue por gravedad... y a partir de esa fecha me quedé a trabajar como maestro.

Estuve trabajando y entonces vi que la necesidad: "ya no debo trabajar como ingeniero porque ahora voy a trabajar con adolescentes", entonces, suspendí mi carrera de Ingeniería en Comunicaciones en Electrónica y me metí a estudiar a la Escuela Normal Superior de México, de ahí hice un año de nivelación pedagógica, de ahí yo vi que en Psicología andaba mal, entonces decidí irme a la Escuela Normal Superior de Chilpancingo Guerrero y ahí paralelamente estuve haciendo la carrera de Psicología Educativa...es lo que desarrollé.

Eso fue lo que pasé en mi proceso en la escuela, claro que al llegar a la Universidad, a la Normal Superior de México, yo era una persona tímida, miedosa, que no me explayaba, que no hablaba para dar un tema. Porque nos ponían a hacer prácticas, era muy cobarde, no me aprendía los temas, llevaba mis resúmenes...siempre los leía. Y eso cuando dan mis niños la clase aquí me digo: "¡Ay Román así eras!", por eso tengo la paciencia de que mis niños tienen que aprender y comprenderlos porque yo sé lo que se siente estar frente a un grupo.

De ahí fui a Chilpancingo, en otras condiciones, muy diferentes tanto en la Normal Superior de México como en la de Chilpancingo Guerrero. Porque cuando estas en el Poli nos enseñan mucha matemática, química, física, pero no los conocimientos para que lo enseñemos a los adolescentes.

Entonces ahí aprendí mucha metodología a mis grandes maestros: uno de ellos, el español Bernárdez, que nos dio matemáticas; el maestro Lorenzo que son los dos maestros que junto con el maestro Caballero hicieron el libro de las tablas matemáticas... entonces aprendí mucho de él, mucha experiencia, más del maestro Lorenzo porque era un señor muy grande, no sé si en la actualidad todavía viva el compañero maestro... Él nos hizo ver muchas cosas, entonces en la Normal sí aprendí bastantes cosas: a explayarme, saber cómo enseñar, saber cómo tratar al niño, que metodología tengo que dar; además que claro nosotros teníamos otro tipo de programas muy diferentes a los que están marcando en la actualidad.

...Y usted recuerda el perfil que buscan en la Normal ¿cómo tenía que ser el profesor de educación secundaria?

Pues... yo nunca vi o busqué cuál era el perfil, entonces no sé si era el correcto, preparé los temas, les enseñé a los niños y listo... éste es el propósito de matemáticas o de cierto tema: ya sea de álgebra, ya sea aritmética. Pero la mera verdad yo únicamente me dediqué a ser maestro eso únicamente en Telesecundaria...y yo fui a otra escuela, por ejemplo, yo salí de la Normal Superior de México con 19 horas, no me gustaron, yo las renuncié...renuncié porque me gustaba más trabajar en el sistema de Telesecundaria y ya nunca más he trabajado en otras escuelas, sólo cuando hice mis prácticas de tipo social sí laboré, pero no me gustó el ambiente de los niños. Llega uno como maestro y simplemente es la clase y si tengo 5 ó 7 grupos... lo mismo, lo mismo se está manejando y yo veo que es una monotonía ya sea de 1°, 2°, 3° grado siempre 2 ó 3, lo mismo con 3, 4 ó 5 grupos, entonces no me gustó.

Y aquí dentro de Telesecundaria es otra cosa muy diferente, porque aquí tenemos que aprender a dar lo que es la matemática, la física... en aquel entonces introducción a la física y química y teníamos lo que nos apoyaba: la televisión, había un televisor que nos dirigía, nos daba los conceptos, lo más elemental, entonces uno como maestro iba aprendiendo junto con el maestro.

Aparte teníamos nuestro libro de conceptos básicos para guiarnos y dar nuestro tema para enseñar bien al adolescente, al joven. Hoy ha cambiado todo los sistemas, pero no me gustó trabajar en escuelas directas.

Tuve la experiencia de trabajar como maestro de escuela medio superior: en el CONALEP. En el CONALEP ahí estuve dando clases de matemáticas, de física y de biología, me contrataron como maestro de matemáticas, física y biología...pero eso es una cosa muy diferente, no es el mismo ambiente estar aquí con los jóvenes, con los niños: que lo moldeamos, los enseñamos. Allá no, los maestros y jóvenes saben si quieren hacer la tarea, si quieren asisten. Yo quise hacer como aquí en la secundaria –“vénganse a trabajar conmigo los sábados-“. No de los 40 ó 50 alumnos que tenía vinieron 2 ó 2 jovencitos nada más a que les recalcará...no tiene caso, no tiene caso entrar a la escuela medio superior.

Y además no nos valoraron, en la escuela del CONALEP como normalista, me tenían como Técnico del Politécnico, entonces me pagaban poco, me “llevaban al baile” –“también soy maestro de la Normal Superior de México, y no permito admito que usted me este comparando más como un técnico del Politécnico-“, por eso renuncié a la cuestión de dar clases en el CONALEP, son diferentes ambientes.

De aquí pues ya dentro de la enseñanza, pues cuando yo inicié, en primer lugar a estudiar, nosotros trabajábamos por asignaturas...por áreas y las evaluaciones por letras. Y después nos cambiaron nuevamente a asignaturas, como estudiantes no como maestros...y ya empecé a entender cuando empezamos nuevamente con asignaturas. Cuando entré yo como maestro, yo no entendía muchas cosas del pasado, hasta hoy en la actualidad, ya estoy entendiendo que esos eran los planes: el Plan 93, el 2006, anteriormente estaba muy cerrado. Otra de las cosas es que me metía a mi salón a trabajar con mis niños y me interesaba enseñar y yo estaba en un error que no me estaba autorizando.

Hoy ya entiendo que debo actualizarme, ver cosas nuevas, que con este plan 2006 hay que estar ahí. Ya la televisión a lo mejor es la que me autorizaba en ciertas cosas, pero ya no, hoy solamente hay una clase por una sesión a la semana o dos clases a la semana y no es como antes que sesión por sesión teníamos las clases.

Así, retomando otra vez hacia el pasado de Telesecundaria, cuando era alumno, pues eran clases en vivo, directas, donde el maestro cantaba...recuerdo que el maestro Flores –“repeat after me-“y todos estábamos ahí: –“the flowers“, nos hacía repetir todas las cosas; o el maestro de música cantaba, llevábamos nuestros instrumentos y decía: –“uno, dos, tres-“ y ahí estábamos todos en nuestra mesa ¡tras, tras, tras!. Pero era la clase en vivo, inclusive tuve una experiencia con el compañero que se acaba de ir: Bernardino, fuimos directamente a dar... (Nos filmaron también) a dar una clase muestra, entrevista, preguntas en televisión, en aquel entonces yo la verdad era malo en eso, me daban miedo las cámaras. Hoy con el tiempo poco a poquito...esas son algunas experiencias que hemos tenido nosotros...aquí como maestros, como alumno y todo lo demás.

Hoy puedo decir –“bueno de acuerdo el programa 2006 está bien-“, pero hay que actualizarse, conocer cómo vamos a trabajar. Ahorita yo no sé manejar bien el libro del plan 2006, pues tengo que hacer algo, yo tengo que preparar mis clases para poder sacar el propósito que me están pidiendo: ya sea la sesión que vamos a ver o el bloque que estamos viendo. Entonces es muy lindo ser maestro, muy hermoso ser maestro, ya tengo 30 años en la docencia, 28 ó 27 como maestro en grupos y 3 años como director de esta escuela.

¿Qué otras actividades además de profesor y actualmente como director ha tenido aquí en la comunidad?

Bueno aparte de esto de ser maestro no se me olvida lo que estaba estudiando en el Politécnico, me gusta mucho la cuestión de la electrónica: reparar aparatos electrodomésticos. De aquí para mí es más fácil...ya se descompuso un televisor pues ya simplemente le digo al niño: –“ven ayúdame destapar el televisor-“y ya lo reparamos, evitamos el gasto del técnico. Me gusta hacer instalaciones eléctricas, me gusta y lo hago en mis horas libres...en su pobre

casa...hacer instalaciones eléctricas de la propia escuela también, hay problemas eléctricos...ya con nuestros jóvenes del servicio social, los pongo a trabajar –“arreglen esto o hagan la instalación, cambiar este apagador quítenlo...que hay un corto circuito, vamos a ver-“eso hacemos con servicio social.

Anteriormente lo hacía yo, pero hoy me aprovecho del servicio social. Una computadora se descompuso, ahora es bien fácil, sé que es la fuente de poder, ahora es muchísimo más fácil, porque cambiamos módulos; ya se descompuso la tarjeta, cambiamos la tarjeta madre, la tarjeta de video. Por ejemplo ahorita con el Ingeniero de sistemas que me apoya ahorita, hemos puesto toda la red de la escuela, se ha ahorrado demasiado dinero. Ahorita el Ingeniero me está apoyando aquí la escuela ya tiene red de internet, el taller de informática se están manejando 31 computadoras con internet y en el aula de medios que tiene 16 computadoras ya están trabajando con internet y todas las oficinas de aquí ya tienen su internet. Esta semana voy a ser que todos los salones ya tienen su computadora van a estar conectados a la red.

Y aquí con el Ingeniero, hice que mis compañeros aprendieran a manejar las computadoras, aprendieran lo más elemental que es Word, Excel, para que hagan sus listas, sus exámenes, entonces es lo que estamos haciendo, lo que nos gusta trabajar. Y más con la comunidad, me gusta trabajar con la ecología, con el centro de salud, con la gente de la comunidad.

Profesor nos comentaba que realizó estudios en la Normal Superior, ¿a qué generación pertenece?

¿A qué generación? Pues más o menos estamos hablando a mediados de los 70's, número de generación, pues fuimos de los últimos que estuvimos en la Normal Superior de Fresno, ahí estudié hasta el penúltimo semestre. En los últimos periodos fue cuando nos sacaron de la escuelita y nos mandaron a diferentes lugares, también ese era el gran hecho que me acuerdo... las autoridades cerraron nuestra escuela...por la cuestión de que era una zona sísmica ahí y se iba a caer el edificio, pero no fue eso, porque lo que se estaba manejando eran cuestiones políticas, ahí se concentraban muchos compañeros maestros de varios estados de la república, para hacer los movimientos que se hacían en el Distrito Federal. Eso fue el pretexto para cerrar la Escuela Normal Superior de México, que en la actualidad ahí está el edificio, ocupado por otras instancias, hoy la Normal Superior, la pasaron a Azcapotzalco...una cosa muy diferente.

¿Cómo recuerda su estancia en la Escuela Normal? ¿Cómo era un día habitual de clases, qué hacían?

Pues la verdad, aquí venía a trabajar como maestro, entrábamos a las 7 de la mañana y salíamos a las 3 de la tarde. Entrábamos a clase a las 4 de la tarde y ya en nuestras clases por ejemplo en las cuestiones de matemáticas queríamos ver al maestro de geometría analítica...pues ya íbamos con el maestro de geometría analítica...estar estudiando, echándole ganas a aprender, francamente para nosotros ya era muy pesado todavía ser estudiante de la Normal Superior, nos costaba mucho porque a veces teníamos que estar haciendo tareas...llegar en la noche, hacer tareas, presentar trabajos...era muy muy aburrido.

Y en la Universidad, casi no había y sí para mí era muy hermosa la experiencia, más con una maestra que me dejó muchas cosas de metodología y nos traía duro –“tienen que hacer este trabajo y lo quiero en filminas...lo quiero en esto-“, porque antes no había videos ni nada, sino la filmina...y ahí estábamos con nuestra camarita, investigando los temas: que farmacodependencia ahí estábamos investigando, hacíamos nuestro programa y lo presentábamos por medio de filminas...y teníamos que mandar a revelar las fotografías, estarlas cortando y todo lo demás. Y luego hacer nuestros enunciados, sacábamos fotografías y lo que hacíamos...

Hoy es muy diferente la metodología, hoy a través de la computadora puedo con el Power Point hacer muchas cosas, o saco la fotografía y la meto en la computadora y hago otros trabajos, muchos, excelentísimo. Hoy ya nada más uso un cañón y listo, mi disco... en aquel entonces era más difícil estar preparando materiales. Y todos nuestros materiales, cuando nos íbamos a prácticas, los preparábamos con marcadores, papel bond, albanene y traíamos nuestros papelitos, los pegábamos en el pizarrón; manejar gises, porque no era como hoy con marcador especial...si si era muy diferente.

En esa época en la que usted se preparó: ¿cómo tenía que ser un maestro de educación secundaria?

Pues decían que teníamos que ser maestros responsables, los maestros teníamos que poner el ejemplo a los alumnos. Porque nosotros decíamos: -"No fumar"- Y ¿cómo íbamos a poner el ejemplo?, si tú eres el que está fumando dentro del salón de clases. -"No tomar"- y tú eras el borrachito eso sí había muchos compañeros...y cuál es otra -"no llegues tarde"- Debes tener responsabilidad, tienes que enseñar con el ejemplo, es algo que les decía a los compañeros: -"tú si vas y no tienes un tema preparado ¿qué vas a hacer?... vas a hablar de ecuaciones de segundo grado y tú dices ¿qué es una ecuación de segundo grado?, no traes el tema, ¿qué vas a hacer?"-

Sea lo que sea nosotros somos los responsables de nuestro trabajo y de llevar los temas bien preparados y decían: - "Ustedes en la realidad se van a encontrar a jovencitos más listos que les van a preparar algunas preguntitas que les van a costar mucho trabajo contestarlas"- . Entonces eso era lo que algunos compañeros maestros nos hacían ver.

Por ejemplo Lorenzo, el maestro, nos hacía la diferencia de lo que era dar clases o cómo trabajar en España y cómo se trabajaba aquí en México, entonces son cosas muy diferentes, porque son sistemas muy diferentes los que se tienen. Nos hablaban diferente, veíamos la educación socialista, porque en aquel entonces estaba el socialismo en boga, estaba aquí en Cuba, en donde los mejores aprendizajes estaban ahí. Nos enseñaban a manejar algunas técnicas socialistas...y en aquel entonces había mucha cuestión política, muchos movimientos políticos en el cual...yo siempre he sido un maestro de lucha, me ha gustado salir, apoyar a la comunidad y aunque yo ande en muletas me gusta andar en las marchas, protestas...no como acarreado... es una necesidad salir a las calles a gritar y a enseñar, porque como dice el dicho: "en la calle también se enseña". Al alumno también tenemos que enseñarle a salir a la calle, eso es lo que también enseñamos los maestros.

Profesor en esta etapa de la Normal, usted llegó a considerar ¿que era una formación más teórica que práctica o se buscaba una mediación?

Pues la verdad es que en la escuela como siempre, siempre manejamos más la teoría que la práctica, a veces decía un compañero maestro: -"mira te voy a dar un libro de Argentina, ¡pero eso es teoría!"-. Porque las condiciones de aprendizaje, comportamiento, las condiciones de conducta son muy diferentes de Argentina a los comportamientos de los mexicanos...son diferentes cosas...y ya viendo en la realidad sí es cierto. Allá en Argentina o Estados Unidos, las cosas son diferentes, las condiciones.

Aquí yo puedo decir, en mi comunidad educativa que tenemos muchos problemas con padres que están separados de su esposa, o niños que están solos. Por eso las conductas aquí se ven diferentes en nuestros jóvenes: la farmacodependencia, los pleitos, las agresiones que hay entre ellos mismos cuando salen a receso...se avientan, las palabrotas que dicen...son cosas muy diferentes.

A mí que me diga un maestro: -"vas a llegar de trajecito, vas a llegar y todos los niños te van a respetar"- . Y yo llegaré con el trajecito hoy...los chamacos... nada, pero si yo llego y los motivo y empezamos a ver cuál es el propósito, qué es lo que queremos... los niños van a estar. Porque tampoco hay que ser súper autoritarios, hay que ver al adolescente, trabajar con él, mediar, conocerlos.

Para mí como maestro, hay que detectar y ver...ya si los niños empiezan: -"ya le encontré el punto débil al maestro"- . Yo tengo que buscar otro punto fuerte para que el niño no se vaya a buscar... y ya al rato tenga un desorden. Entonces hablar y tratar de motivarlos...que es muy diferente de la teoría.

Entonces en la Normales, la mayoría de las escuelas es la teoría y no es la práctica lo que tenemos, ahorita por ejemplo, los maestros que llegan del sistema nuevo todo les enseñan ahí: de la nueva metodología, de la RES y todo esto...pero llegan al salón... y pues ya se los comen los niños, se los comen, los dominan. Y luego ya empiezan las malas conductas, ya no obedecen al maestro, malas conductas y los maestros ya no pueden dar una... si cuesta mucho trabajo. Y claro que era lo anterior era muy diferente cuando yo tenía a mis alumnos.

...¿Eran más fáciles en su momento?

Sí, porque los niños estaban más moldeados, había menos problemas de separación familiar, aquí venía el papá: -“Maestro si mi hijo no sabe bien, jálele las orejas”- teníamos esa autoridad. Ahora le llamo la atención fuerte a un niño, tenemos aquí a Derechos Humanos, que le faltamos al respeto. Los tiempos han cambiado y por eso el niño se siente más protegido con los elementos que tiene de protección, entonces por eso a veces hacen lo que quieren los adolescentes.

Antes los padres de familia nos tenían en cuenta, en mi época en la primaria ahí decían: “las letras con sangre entran” y hoy es muy difícil que con sangre entren las letras, porque le jalo la oreja o le hablo fuerte, ya tenemos a Derechos humanos o ya tengo aquí al papá muy agresivo por las conductas que están portándose. Y hoy que hacen los medios de comunicación, enajenan mucho al joven, ahorita los niños están más avanzados que nosotros, mucho más avanzados y yo les voy a hablar ahorita: bajen un video –“ya lo sé maestro”-, ya bajan videos, pero que tipo de videos: pura agresividad. Para que traen los aparatos...los celulares, aquí yo hablé con los padres:-“¿para qué lo traen? ¿Para comunicación? No, lo traen para bajar cosas como peleas, cosas pornográficas, ¿qué están haciendo?”- Porque los he visto, -“ustedes están dando las facilidades, quieren la comunicación con sus hijos...que lo traigan aquí su celular, pero sólo para mensajearse o comunicar nada más, pero ustedes les compran aparatos bien sofisticados, aparatos más caros que el de nosotros”- Son los cambios que hay, en mi época pues no había nada de eso, entonces cuando llega el maestro ¡pues está difícil!

Profesor podría comentarnos ¿cómo fueron esas primeras experiencias frente a un grupo en la escuela secundaria? ¿Qué recuerda?

Pues yo recuerdo que mis experiencias para estar aquí como profesor de Telesecundaria no fue muy difícil, porque yo sentía que tenía la vocación de ser maestro y como aquí empecé a dar clases con los jóvenes, a dar clases de física, se me fue haciendo más fácil la comunicación con ellos. El respeto con ellos, nunca me han faltado al respeto, he hablado con ellos...yo la verdad que recuerde problemas con ellos no, no he tenido yo.

Inclusive para entrar, como hoy en la actualidad, como los compañeros que quieren entrar pues se les cierran las puertas: que tienen que hacer...yo no estoy de acuerdo que en primer lugar para llegar a serlo tengo que irme al Sindicato y después tengo que ir ante las autoridades. Yo sé que el patrón, que el que maneja es el SEIEM, es ahí donde tengo que hacer mi solicitud y es el que me tiene que contratar, como lo hicieron conmigo.

Hoy es todo lo contrario, hay muchas dificultades, pero yo no tuve ninguna dificultad porque directamente me contrató la Secretaría de Educación Pública, de ahí manejé varios interinatos consecutivos. Ya hasta los 7 años obtuve mi plaza como maestro, pero si en lo particular yo no tuve problemas para poder entrar. Entonces la gran ventaja que ahora tengo es que tengo mi plaza base, no me costó trabajo, no me costó nada, hasta tuve el privilegio de renunciar a 19 horas.

Hoy esas 19 horas las quisiera tener para dárselas a un compañero que tiene mucha necesidad o que quiere venir a ser maestro. Porque en muchas ocasiones me da tristeza saber que hay personas que únicamente por la cuestión del sueldo... y no trabajar con los niños, sacarlos adelante... a veces ya tenemos la vocación de ser maestro, la tenemos, tenemos esa vocación...que la traemos dentro...que es lo más importante.

Yo tengo esa vocación, la de ser maestro, la tengo aunque yo soy el director ahorita, no dejo de ir a dar clases, por ejemplo ahorita a una compañera maestra le dieron su interinato de pre-jubilación a partir del 6 de octubre y tengo que ir al grupo, enfrentarme al grupo, dar clases, enfrentarme a la problemática que tenemos aquí en la dirección. Y ya uno termina exhausto desde las 8 de la mañana hasta la 1:45 estar trabajando, pero me gusta, me encanta empezar a trabajar con los jóvenes. Yo si no estoy en salón en clase, no me siento feliz y ya ahorita me siento feliz.

Profesor, en su experiencia ¿cuál son las reformas que le han tocado?

Bueno las reformas que me han tocado... la más larga es la de 1993, la que me tocó en mi docencia, la de 1993, en ese entonces trabajábamos por asignaturas, yo te puedo decir: me tocó dar clases de matemáticas, física, química, introducción a la física y química, biología... todas las materias que se llevaban de 1°, 2° y 3° grado.

Como en Telesecundaria trabajé 1°, 2° y 3° grado dos veces con esta reforma de 1993 en donde yo todavía la veía mejor con la de hoy, hoy son otras cosas muy diferentes con la de 2006.

En la de 1993 todavía nos apoyábamos con las clases televisadas, aunque fueran grabadas, nos apoyábamos mucho; propósitos y todo lo demás con los libros de conceptos básicos, lo que utilizábamos aquí especialmente en Telesecundaria. Con la reforma de 1993 no había un libro especial para el maestro era el mismo libro que utilizaba el alumno.

Tampoco teníamos libros con posibles respuestas, teníamos que buscar respuestas en el libro de conceptos básicos, porque es difícil saber sobre todas las materias, a lo mejor para mí la materia más fácil era matemáticas, porque esa era mi especialidad. Ya buscaba el propósito, qué método había que utilizar, se usaba la misma que traía el libro o lo que nos decía el televisor, o modificaba algunas cosas o ampliaba las situaciones.

Hoy es más difícil, para mí en la actualidad es más difícil... ya no está la televisión del diario y en el 93, éramos a lo mejor más conchuditos –“bueno la clase televisada, ahorita llego y veo tal tema porque me toca la lección tantos...”-. La lección tantos me dice el propósito, ahí muestra también el “Recuerda” que vimos en la clase anterior... y empezamos a desglosar todos los contenidos y en la clase a trabajar con el niño.

También lo más importante es que éramos los maestros los que más participábamos en clase y el niño participaba menos, aunque decía que trabajáramos con equipos. Sino sabías la metodología de cómo trabajar en equipos, se nos iba el grupo fuera. Eso era lo que hacíamos con el plan 93.

Hoy con el plan 2006, las cosas cambian... cambia toda la situación... hoy en Telesecundaria se tiene un libro para el maestro. El libro para el maestro trae una metodología que debemos seguir, con algunas propuestas que nos ponen ahí, cuál es el propósito que tenemos que llevar y algunas estrategias que debemos saber para conseguir ese propósito.

Entonces, es que nos están haciendo leer, a lo mejor hoy ya nos quitaron lo flojitos. A través de la televisión aprendíamos y leíamos más. Hoy hay que leer más como maestro, ese es el beneficio que tenemos nosotros.

Pero como alumno yo veo que a veces no funciona bien, porque los libros de los alumnos traen poco contenido. Entonces ellos tienen que investigar a través de otros libros; donde tienen que participar más, ser más participativos; hacer más sus trabajos, meterse a la red de internet para realizar algunos trabajos.

Pero la situación económica que se tiene en nuestra comunidad es muy limitada, porque a veces no tienen donde alquilar el internet. En la actualidad la escuela tiene un aula de medios y el niño que quiera puede venir a utilizarla, pero lamentablemente están muy faltos de una educación de venir... inclusive los padres de familia...ahí está el internet, no se les cobra nada –“Maestro pero yo tengo que pagar viáticos, acá mejor lo mando a un café”-, a penas son muy poquitos niños que se están acostumbrando a trabajar con internet a través de investigaciones.

Otra de las cosas, el maestro tiene miedo a utilizar los medios modernos, ahí está con el maestro Esteban la computadora, ahí están los programas y hay compañeros que no los ven, por miedo de no saber manejar la computadora o de equivocarse, porque qué tengo que hacer yo: ver mi programa... ver el programa que tengo que ver en la computadora, ya sea un video...algo y si voy y simplemente lo meto, va ser algo difícil, por eso tenemos que leer y actualizarnos diariamente con el programa 2006.

Y en el anterior, pues siempre nos apoyaba la televisión, tiene cosas buenas y tiene cosas malas... dentro del conocimiento, para el adolescente, en el programa 2006 trae muchas cosas, por ejemplo: historia, ya no vamos a ver historia como lo hacíamos anteriormente con el plan 93 era en los tres grados, hoy nomás en 2° y 3° grado. Son dos partes, se limitan muchas cosas, los avances en estos momentos.

Anteriormente en el programa 93 teníamos Introducción a la Física y Química, Química 2 y Química 3, igual era en la Física. En Biología había tres largos años que veíamos todas las cosas...hoy qué vemos... en 1° grado Ciencias con énfasis a la Biología, entonces y se ve biología simplemente en primer grado. En 2° grado es énfasis en Física; en 3° grado énfasis en qué... a la Química.

Yo recuerdo que cuando fui estudiante... todavía me acuerdo de muchas cosas cuando estudiaba: la tabla periódica de los elementos químicos a través de las reacciones, hoy el niño no sabe nada de eso, el libro está más complejo...

y no da tiempo de estar haciendo todo esto, pero si antes teníamos tres años con trabajos aprendíamos química... Hoy Química un año, va a costar mucho más trabajo.

Hoy le decimos a un niño –“¿A ver dime cual es el elemento número 1?”, no sabe cuál es el elemento número 1 que es el hidrógeno, entonces eso es lo que se tiene, –“haber dime ¿qué es el número de átomos? ¿El número de electrones?”-. No saben los jovencitos nada, anteriormente manejábamos números cuánticos, la tabla cuántica y todo lo demás. Hoy los niños no saben qué es eso, llegan a la escuela media superior y ¡no saben nada de eso!

Yo recuerdo que anteriormente nosotros hacíamos nuestros experimentos, montábamos nuestro propio laboratorio y por ejemplo no teníamos un aparato de destilación, nosotros lo hacíamos.

¿Cómo lo hacíamos?, abríamos una lata de aceite de automóviles de las grandes... le quitábamos la tapa de arriba, comprábamos tubo de cobre... de ese que tiene el gas... del delgadito, le poníamos su serpentín, le hacíamos una perforación a ese bote... le soldábamos con soldadura líquida con soplete... y sobre la soldadura lista... su manguerita. Llenábamos esto con agua o con hielo que teníamos aquí para hacer la destilación de alcohol, agua y otros elementos... y ahí veíamos los puntos de ebullición de cada uno de los elementos.

Hoy los niños no... sí hay más aparatos mucho más modernos: en física están los Legodacta y a veces digo: - “¿Dónde está el pizarrón electrónico? ¿Dónde está el cañón para que los niños vean todo esto?”-. Si tengo un solo microscopio electrónico cuesta trabajo, si la Secretaría de educación Pública los puede conseguir... sería otra cosa muy diferente.

Yo creo que es un programa que ¿quién sabe de dónde lo hayan traído?...un programa que se trajo de Estados Unidos, que no tuvo funcionalidad y lo están trayendo aquí, para estar experimentando... hay cosas buenas... todo tiene sus cosas buenas y sus cosas malas.

Yo aquí para los maestros si lo veo, nos están haciendo leer, participar, preparar nuestras clases, pero a los niños se les está disminuyendo los conocimientos, las participaciones. Por ejemplo si hacemos un análisis de los alumnos de COMIPEMS, que hoy fue la primera generación... los resultados ¡son pésimos!

Yo puedo decir que aquí en la escuela el máximo de aciertos fue 95, el año pasado todavía llegué a tener 120 y 105 aciertos de niños que se estaban manejando. Yo ahorita oí la respuesta de COMIPEMS, de que de todas formas les hicieron el mismo examen del año pasado...y los niños que sabían... no sabían muchas cosas... esos son los grandes desarrollos que se tienen en la realidad.

Te lo vuelvo a repetir... hay cosas buenas y cosas malas que tienen cada uno de los programas. El programa del año anterior a nosotros nos tenía como perezosos, pero más activos que a los niños con investigación. Hoy están más activos los niños, claro son los que tenemos que enseñar a hacer, pero muchos compañeros maestros no hemos aprendido a trabajar con la nueva metodología, por ejemplo te decían: –“hijo tú tienes que ser el propio ingeniero...tienes que construir tu propio conocimiento, tú eres tu ingeniero, construye tu conocimiento sino tenemos que enseñarle”-.

Si yo tengo que construir y tengo que enseñarle al joven a construir una barda, ¿cómo se debe empezar a preparar la mezcla? ¿Cómo deben ser? ¿Cómo tienen que irse los tabiques para que no se caigan? Entonces tenemos que enseñarle al alumno, pero hoy, ellos quieren que hagan a través del experimento peguen los tabiques, si se te caen ¡fallaste!, si lo hiciste bien ¡ya quedó! Pero a veces los niños no entienden eso...yo casi lo entiendo, yo sé que él lo tiene que construir...su propio conocimiento, pero hay que guiarlo...y que es lo que quieren ¿qué no haya guía?

Siento que con el tiempo quieren eliminar a los maestros, que la televisión y la computadora desplazaron a los maestros, pero va a ser ¡bien difícil!, va ser muy difícil que se desplace a un maestro. Yo lo pienso, que va a ser muy difícil porque siempre un ser humano es muy diferente a una máquina, la máquina no va a tener los sentimientos de un alumno, no va a entender cuando un alumno esta triste, cuando un niño tiene hambre...es una máquina. A lo mejor a través de la máquina estoy haciendo mi examen, como lo estoy haciendo en este momento o cuando hice mi trabajo de matemáticas para la escuela de Monterrey...que me tuvieron trabajando ahí, pero no es lo mismo estar platicando como ahorita en este momento su experiencia, usted me dice su experiencia, la máquina no creo que mida la experiencia, son cosas muy diferentes con el nuevo programa 2006...

Y quién sabe que se presente para el 2012, cuál es el otro plan de trabajo que entre, cada cambio de gobierno que hay nos hacen cambiar, pero no vemos cuáles son las necesidades reales que tiene nuestra comunidad, nuestros alumnos, nuestras escuelas... simplemente nos están manipulando... así de esa manera.

A lo largo de su trayectoria, ¿de qué manera se ha involucrado con sus alumnos? Por un lado ha sido el docente y en el caso de la Telesecundaria, comparte muchísimo tiempo con los alumnos ¿cómo se lleva a cabo esta relación con el alumno?, ¿los alumnos se acercan a usted?, ¿le comentan problemáticas de la edad, la familia? ¿Cómo son los alumnos?

El alumno de Telesecundaria es cosa muy diferente a una escuela secundaria general, porque allá simplemente voy a cumplir mi propósito, ya sea de la asignatura que yo tengo, pero en Telesecundaria es muy diferente porque aparte de eso del conocimiento, ya sé cuál es la problemática del joven... ese niño ¿qué tiene? ¿Qué le pasa? Porque estamos con él todo el día, desde las 8 de la mañana hasta las 2 de la tarde, entonces nos damos cuenta si este niño comió, si este no comió y ellos se acercan a uno: -"maestro tengo este problema... mi papá, mi mamá se pelearon, ya mi mamá se fue"- Entonces tenemos que aconsejar al joven qué tiene que hacer: -"mira hijo, la vida de tu mamá es la vida de tu mamá... y ésta tu vida... es tuya, tú tienes que cambiar, tú no tienes que mezclarte en los problemas de tu mamá y en lugar de mezclarte en los problemas, tú tienes que buscar alternativas, soluciones para apoyar a tu padre y a tu madre que tienen ese tipo de problemas"-

Aquí es muy hermoso, aquí quien no haya estudiado psicología, aprende psicología y aprende cómo tratar a los jóvenes. Por ejemplo hoy con los jóvenes con necesidades especiales que tenemos aquí... porque muchas escuelas nos mandan aquí a los niños de educación especial, yo estoy de acuerdo que tenemos que atender a todos los niños de educación especial pero no muchos.

Ahorita para el ciclo escolar anterior me llegaron 25 alumnos, me llegaron muchos y yo les dije: -"¿saben qué? en este ciclo escolar no recibo tantos niños con necesidades especiales, déjenme sacar primero un bloque, porque no tengo el material"- Está bien que mi maestro aprenda, pero no todos han estudiado psicología, entonces van aprendiendo a través de la práctica... han ido aprendiendo.

Entonces aquí mis compañeros maestros son muy comprensivos: -"maestro ¿présteme 5 pesos?-", -"tenga maestro"- algunos pagan, algunos no... se van acercando y son muy cariñosos los jovencitos, las jovencitas. Aquí simplemente me ven y guardan silencio, no por el miedo, yo siempre he dicho: -"hijos yo cuando vengo aquí y les hablo, yo no vengo aquí a hablarles como un maestro... vengo a hablarles como un amigo de ustedes"-

Qué es lo que quiero... que cambien, pero aquí tengo tres jóvenes que son farmacodependientes, para mí hubiera sido más fácil sacarlos y listo, mandarlos a otro lado. Ahorita voy a citar a sus padres para platicar y hablar con sus padres y ver qué se va a hacer y buscar una institución donde los apoyen, porque aquí no los podemos apoyar, entonces hablamos con el padre de familia, pero ya nos estamos acercando, ¿a quién? al joven y descubrimos que hay niños que se acercan y platican.

¡Es hermosísimo trabajar en Telesecundaria! Porque uno los conoce... ¡hasta el niño que se duerme!, inclusive hemos sacado niños sorditos que siguen soñando todavía. Yo puedo decir del alumno que tuvo el maestro Joel, ¡como le echo ganas, como salió!, pasó su examen del COMIPEMS y nos admira mucho este tipo de cosas. Yo tengo la experiencia: tuve una niña que no sabía leer... ¡para nada! Y hoy en la actualidad es una señorita que tiene una escuela preescolar, que estudia para maestra de preescolar, ya da una clase y hasta lo dirige... y me quedo asombrado ¡hasta dónde podemos hacer que el alumno pueda salir!, con necesidades especiales y un niño normal pues también.

Aquí son muchos los niños que ya son profesionistas y de esta escuela tengo a varios compañeros que salieron de aquí, de la generación de Telesecundaria y administrativos también... y uno se siente satisfecho. Pero cuál es el factor más importante: la motivación que debemos de tener; ¿cuál es la otra? la confianza, que tenemos que dar al alumno y al padre de familia, es lo más importante, confiar, generar la confianza... que se acerque de nosotros.

Aquí a veces es difícil, porque no tengo tiempo, entra aquí gente, gente...maestros...todo el día estoy ocupado, por eso a veces me da tristeza que me falte un maestro, porque no saben todos los problemas que tengo aquí. Y tengo que acudir a otros grupos, a trabajar con los niños como maestro. Porque aquí también hay que practicar que los maestros, que se enseñen a trabajar...soy maestro...estar así, trabajar con ellos, platicar con ellos:

-“Mira maestro, esa estrategia no está funcionando”- Pero una estrategia que teníamos en la escuela: alumno que entraba... alumno que tenía el pelo largo, se regresaba, que no traía...se regresaba. Entonces que hicieron los niños: nos tomaron la medida, ya me tomaron la medida, usamos otra estrategia: -“pásale hijo, no hay problema... ¿traes corte de pelo?...no te pelaste...dos veces...ahí te va el citatorio, trae a tu mamá para que no haya problema. Tú sabes que debemos hacer lo que dice el reglamento, cada día primero de mes ¡debes traer el pelo corto!, es porque dice el reglamento, ¡tenemos que atenernos a la norma que nos marca hijo!

-“Recuerda, aquí hay libertad mas no hay libertinaje, entonces atiende hijo en este momento”-, -“Si maestro”-. -Ten tu citatorio, una cosa bien importante, si ya te cortaste el pelo treme el citatorio y ya no me traes a tu mamá”- Entonces ya el niño entiende y la mamá, tenemos que darle su valor, su lugar al adolescente, ellos se sienten a gusto cuando les damos su lugar de importancia...es lo más importante...darles su importancia que necesita el adolescente... ¡que me tomen quién en cuenta! Porque -“¡en mi casa no me toman en cuenta!”- y están tristes.

Pero si se les da una actividad de importancia andan activos los niños aquí...y resulta muy maravilloso, inclusive los ponemos a concursos y ¡qué cosas tan lindas dicen! Cuando ya tienen la confianza y todo lo demás. Pero el factor fundamental, vuelvo a repetir es: confianza y motivar, es lo que he sacado como conclusión para que aquí los jóvenes de la Telesecundaria trabajen.

Y en las escuelas directas es muy difícil: termino, me digo a otro grupo y no tengo oportunidad de conocer a mis niños, a veces tengo que pasar lista y luego ni me acuerdo de quién es. Y aquí la mayoría de mis niños los conozco por sus nombres, todos me conocen a mí porque lo primero que tenemos que hacer es estar en la puerta, saludar al niño, dar la bienvenida...y no como el Director, estar aquí en mi escritorio...allá en la puerta. A la hora de la salida...ahí en la salida también, ver que se van con los padres de familia, es lo que tenemos que hacer.

Desde su experiencia como profesor, la formación recibida en la Normal, ¿de qué manera impactó en su labor cotidiana como docente, usted que podría resumir?

Lo vuelco a repetir, lo que me impactó fue que estar dentro del aula normal hablábamos de teoría, inclusive cuando yo exponía un temas con mis compañeros...ahí en la Normal era muy diferente a ya venir y presentarse con los jóvenes...que tenían diferentes características: niños que costaba mucho hacerlos participar, sacarles una palabra; o jóvenes que son muy participativos que querían participar. Entonces ahí es el impacto que yo tuve y hay gente...ya no es lo mismo, el compañerito no está escuchando mi clase, me está dando por mi lado. ¿Estaré haciendo bien, haciendo mal?, para que me digan.

Pero ya aquí dentro de la docencia es una cosa muy diferente con los jovencitos y lo que se puede hacer. Yo viendo que soy maestro normalista, estudié metodología y veo al compañero que llega y no es normalista ¡qué impacto se lleva! A veces no domina el grupo porque no trae una metodología, no sabe ni qué decir...a veces ni qué voy a hacer...para ellos si es algo difícil.

Para nosotros que somos maestros normalistas y yo como maestro tuve la experiencia de estar trabajando en la docencia antes de entrar a la Normal. Pues no, no era tanto mi impacto tan fuerte, no era un problema para mí. Si se presentan algunos casos con los niños, pero tienes que ver: niños que van atrasados echarle ganas y más que yo he sido un maestro muy matado. A los niños yo les he dicho aquí: -“¡aprendes porque aprendes!, sino aprendiste, nos quedamos más tarde, hasta que aprendas”-.

Entonces ya de ahí he tenido la sensación y la admiración de muchos ex-alumnos que dicen: -“Maestro gracias a usted aprendí”-toda la serie de horas...la maestra Anita, puedo decir que entrábamos a las 7 de la mañana y salíamos a las 5 de la tarde. Pero aparte de darles sus materias, les daba electricidad y como yo no sabía gancho, le pedía a una compañera, a una amiga que me enseñara a tejer, mientras yo le enseñaba a los jóvenes a reparar planchas, licuadoras, eso era lo que hacía en el periodo...en la época de Anita.

Y no tenía metodología, pedagogía como hoy en la actualidad, sino que yo, lo que sabía les enseñaba y lo que yo aprendía en la Normal Superior, ese era mi gran impacto. Pero muy bonito... ¡puede hablar con la maestra Anita, para ver si aprendió o no aprendió...si la eche a perder o no!

Profesor, para cerrar esta serie de recuerdos...usted qué podría rescatar de todos estos años como docente, momentos...vamos a llamarles significativos, ¿cómo podría resumir esta labor de ser docente? ¿Qué le ha dejado?

Pues la verdad, yo puedo resumir muchas cosas, la labor docente ha sido mi mayor satisfacción, aunque mi padre quería que fuera Técnico en Electrónica...pero creo mi padre estaba equivocado, me vine a la docencia y creo que ha sido lo más maravilloso hasta este momento. Yo si pudiera y volviera a nacer, yo elegiría otra vez la carrera de docencia: porque me gusta, me fascina, me gusta realizar trabajos con los adolescentes, ¡es lo máximo que me atrae!

Y ya ahorita por ejemplo como director quisiera renunciar a mi carrera como director e irme a trabajar como maestro, porque me gusta estar trabajando frente a los grupos, me gusta estar trabajando, enseñándoles. Inclusive ya con 30 años me puedo jubilar, ¡no, no pienso jubilarme!, pienso seguir trabajando para la comunidad, porque se siente más la satisfacción de enseñarle a un alumno que la cuestión económica: que yo me retire con tanto dinero o poco dinero...aunque sea con silla de ruedas...llegaré a dar clase.

Claro si ya soy un vegetal que ya no funciona...ya tengo que ceder, tengo un límite, está bien, tengo que salir adelante...y si mi mente no funciona, tengo que dejar el paso a otro compañero maestro que venga a trabajar. No porque yo sea egoísta, pero si me gusta que los compañeros maestros vean...quiero dar el ejemplo de que si se puede lograr las cosas de los aprendizajes de los niños, cuando uno se lo propone...cuando se quiere... y cuando se quiere lograrlo, pero si buscamos otro interés va ser inútil. Pero esa es mi gran satisfacción y me gusta mucho trabajar como maestro.

ⁱ La entrevista se realizó en las instalaciones de la Escuela Telesecundaria 08 Benito Juárez, Naucalpan, Edo. de México, el 16 de octubre de 2009.