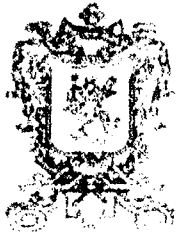




**SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA**  
**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL**



**LA HISTORIA DE UNA FORMACIÓN DOCENTE**

**Ma. Guadalupe Rodríguez Trejo**

**Celaya, Gto., diciembre del 2001**



**UNIDAD 112  
CELAYA, GTO.**

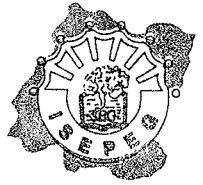
✓  
**LA HISTORIA DE UNA FORMACIÓN DOCENTE**

**Ma. Guadalupe Rodríguez Trejo**

**Tesina para obtener el título de  
Licenciada en Educación Preescolar  
(Versión Historia de Vida)**

**Celaya, Gto., diciembre del 2001**

**RESERVA**



## DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

Celaya, Gto., 18 de enero del 2002.

**C. PROFA. MA. GUADALUPE RODRÍGUEZ TREJO**

Presente

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado *"Historia de una formación docente"*, opción de titulación *Tesina (versión Historia de vida)*, a propuesta del jurado integrado por la C. Lic. Cristina Malanca Heredia como **Presidente**, por la C. Lic. Rosalía G. Lazcano Ramírez como **Secretaria** y por la C. Lic. Ma. de los Angeles Galván Portillo como **Vocal**, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución,

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

ATENTAMENTE  
"Educar para transformar"

ING. JOSE LUIS ZEPEDA GARRIDO  
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACIÓN  
UNIDAD UPN-112



Secretaría de Educación

INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDIOS  
PEDAGOGICOS DEL ESTADO DE GUANAJUATO  
UNIDAD UPN 112 CELAYA

C.c.p. Archivo Secretario de la Comisión de Titulación.- UPN-112  
C.c.p. Archivo Consecutivo de la Comisión de Titulación.- UPN-112



GOBIERNO DEL ESTADO



# INDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. UNA HISTORIA DE MAESTROS	8
Infancia, identidad y primera escuela (1973 – 1986)	11
Paso por la secundaria (1986 – 1989)	17
Adolescencia y escenario nacional	24
En la preparatoria (1989 – 1992)	26
En la Universidad (1993 – 1997)	29
CAPÍTULO II. INTENTANDO CONSTRUIR UN DISCURSO PEDAGÓGICO	40
CONCLUSIONES	62
BIBLIOGRAFÍA	70
ANEXOS	

## INTRODUCCIÓN

En particular en nuestro siglo, cada avance social ha ido acompañado de un renovador impulso a las teorías educativas. En México, que vive hoy una honda transformación, se requiere dedicar una atención cada vez más creciente a la educación. Esto implica considerar lo que ha constituido una principal preocupación de las grandes luchas sociales: lograr un aumento paulatino de escolaridad para abatir los rezagos, disolver las disparidades regionales, avanzar hacia la universalización plena y elevar la calidad de la educación de acuerdo con las necesidades del país y con miras al desenvolvimiento de las oportunidades de mejoramiento social. En efecto, la educación es determinante en la formación del hombre ya que le ayuda a modelar su circunstancia, su concepción del mundo y de la vida.

Así lo pensaba, ya en el siglo XIX, el Dr. Mora para quien *"... los hábitos y costumbres que nos ha inspirado la educación, el género de vida que hemos adoptado, los objetos que nos rodean y sobre todo, las personas con que tratamos, contribuyen a la formación de nuestros juicios"*<sup>1</sup>. Y por medio de esos juicios, vamos comprendiendo la realidad. Pero, como dice Mora, el ignorante está desconectado de la realidad, no se da cuenta de que sus acciones repercuten en otros hombres y originan situaciones que se extienden al futuro; vive el presente sin darse cuenta del futuro y se encierra en su individualidad sin percatarse de su trascendencia. Estas son las características que denotan a un hombre sin educación y que impiden la formación de un hombre acostumbrado a pensar por sí mismo.

---

<sup>1</sup> Gustavo Escobar Valenzuela. "La educación". *Formación Social Mexicana I, Vol. I. Antología*. UPN, México, 1986, p. 218.

Se trata, entonces, de plantearse objetivos, de fijar metas para alcanzar una mejor educación y una formación más acorde con el mundo en el que habrán de vivir las generaciones que hoy se instruyen.

El estado mexicano ha tomado como propia la función educativa y la ha considerado una prioridad nacional, a tal punto que el esfuerzo, el gasto y la energía estatal y social dedicada a la educación en los años del México moderno no se pueden comparar con lo realizado en ningún otro rubro<sup>2</sup>.

Sin embargo, al revisar con atención los resultados de la acción educativa y al preguntarse cómo está la educación, aparece una evidencia preocupante: su “mala calidad”. Sobre esto se pueden plantear múltiples interrogantes.

En las miles que pudieran hacerse, ya sea en la superficie o en el trasfondo aparece la figura del maestro, protagonista central del tema educativo. En efecto, la sociedad proyecta sus deseos e imaginarios educativos en la figura de los maestros y del saber escolarizado, y por eso, el tema de la formación docente es siempre un tema en debate.

Pero el análisis es complejo porque la formación docente aparece cruzada por determinantes institucionales, grupales e individuales que hacen que la comprensión del fenómeno requiera de la utilización de paradigmas de conocimiento que rebasen el racionalismo clásico y la lógica funcional porque hay razones y acciones que escapan de esas lógicas.

Ahora bien, quienes comparten el interés por la formación docente se interrogan sobre múltiples asuntos: ¿por qué es o se vive como problema el tema de la formación docente?, ¿desde qué lugar se analiza?, ¿qué insatisfacciones plantea?, ¿qué requisitos debe cubrir?, ¿para qué?, ¿por qué no ocurre igual con la formación

---

<sup>2</sup> Miguel Bazdresch. *Vivir la educación. Transformar la práctica..* Secretaría de Educación de Jalisco, México, 2000, p. 101.

de otros profesionistas?, ¿qué esperanzas se depositan en un maestro para que el problema de su formación nos angustie? Algunas posibles referencias acerca del por qué de estas interrogantes, y tomando en cuenta lo complejo del problema de la formación docente, podrían ser:

- existe en el docente una incapacidad para la autocrítica que refuerza prácticas repetitivas sustentadas en un discurso cada vez más vacío
- prevalecen obstáculos relativos al burocratismo y al verticalismo del sistema escolar y dificultades para desarrollar una autoconciencia de cambio
- se detectan y evidencian las carencias de formación e información en la falta de habilidad para plasmar por escrito los acontecimientos del aula y en la dificultad para comprender lecturas teóricas, para diferenciar entre la descripción e interpretación de lo registrado; hay una falta de preparación, una falta de recursos, una burocratización del proceso docente y otros muchos factores que actúan como limitantes evidentes en el logro de un mejor servicio profesional.

O sea que los profesores nos enfrentamos con dificultades. ¿Por qué hablar de dificultades? Porque hablamos de convertir una práctica en la que predominan las concepciones utilitarias de la pedagogía, una práctica a la que se ha colocado al servicio de las reformas educativas oficiales, en otra que permita, desde los saberes teóricos de la pedagogía, hacer las resignificaciones. Pero, como se señaló anteriormente, difícilmente los maestros tenemos el entrenamiento metodológico que se requiere para ello porque por los problemas de formación académica y profesional, tenemos dificultades para decir no a lo obvio y por eso es raro que nos preguntemos: ¿qué hay detrás de la apariencia?, ¿qué hay detrás del dato? Además, los contextos burocratizados de las escuelas no tienen como uno de sus primordiales propósitos el que el profesorado se sirva de la investigación para

transformar su práctica a partir del intento de comprenderla y desde fuera de la escuela. Esto constituye en el maestro un verdadero obstáculo epistemológico que es necesario superar y que en una gran parte se ha originado en los procesos de formación.

La formación del educador requiere, como en la mayoría de las profesiones, de una etapa de formación previa al ejercicio profesional en una institución especializada (escuelas normales) en las que se da la adquisición de un conjunto de saberes y habilidades que se consideran fundamentales para el desarrollo de las actividades docentes. Este es el objetivo del plan de estudios de la carrera<sup>3</sup>.

En la escuela normal, el alumno aprende a ser maestro sin ejercer su profesión, situación que reviste un carácter artificial. En efecto, se pretende preparar a unos sujetos para actuar en una realidad determinada sin que estén inmersos en ella, pero las condiciones en que se ejerza la docencia serán determinantes en la configuración profesional. Por lo tanto la formación profesional no culmina con la terminación de los estudios iniciales sino que continúa permanentemente. Como menciona Ramiro Reyes se empieza a ser profesor cuando se tiene un grupo y un salón de clases para trabajar. Es decir que, como señaló Marx, el trabajo construye al hombre y “*comporta el proceso de formación de lo propiamente humano*”<sup>4</sup>.

Ahora bien, ¿para qué hacer un trabajo como éste, donde el eje de reflexión se centrará en el análisis de la propia formación que se adquirió y desde la cual se ejerce la docencia?

La primera respuesta es que el presente trabajo se realiza con el fin de hacer un reconocimiento más cercano de cómo la formación personal adquirida ha impactado en la propia práctica docente. Se pretende con ello, detectar las

<sup>3</sup> Ramiro Reyes Esparza. “La práctica docente de los normalistas”. *Cero en Conducta*. Año 8, No. 33-34. Educación y Cambio, A.C., México, mayo 1993, p. 50.

<sup>4</sup> *Id.*, p. 56.



deficiencias de la formación para poder reflexionar sobre nuevas formas posibles desde una actitud de ruptura con lo establecido.

Tratar este problema es de interés tanto para los maestros como para toda persona que se interese en el hecho educativo. Partimos del entendido de que la sociedad se moderniza y de que el profesor debe actualizarse para poder adecuar el aspecto educativo a las nuevas realidades. Porque si se quieren sentar las bases para una buena educación futura, los maestros debemos incidir y sólo podremos incidir favorablemente desde una formación profesional sólida. Por eso quiero partir, desde un análisis retrospectivo, del reconocimiento de mi formación para, desde allí y desde el conocimiento de mi situación actual, poder pensar en lo que requiero hacia el futuro en el entendido de que el maestro debe asumir el concepto de formación permanente. Refiriéndose a la formación del profesor en servicio, hay que reconocer al maestro como parte fundamental del cambio educativo.

Desde esa búsqueda en el plano personal, pretendo pasar al plano social, es decir espero que los datos y conceptos que caracterizan este trabajo, puedan ayudar, como estrategia formativa adecuada, a que otros profesores, aquéllos que pudieran leer este trabajo, desarrollen un conocimiento práctico más consciente, adopten visiones más complejas de determinados problemas profesionales y se conozcan mejor a sí mismos como profesionales, analizando, reformulando o resignificando sus propias teorías, las que están implícitas en su accionar cotidiano, porque es evidente que desde tiempo atrás y con mayor intensidad en los años recientes todas las propuestas para una mejor educación están asociadas en forma invariable a la mejor preparación de los maestros.

Desde nuestro entender, entonces, la investigación se justifica y por eso nos disponemos, en las siguientes páginas a:

- redactar una historia de vida y a ubicarla, por medio de la investigación, en los escenarios, los procesos y los factores que intervienen en la formación del maestro, en el plano de lo social;
- analizar las condiciones económicas, educativas, políticas e históricas que, en cierta manera, determinaron nuestra formación;
- analizar los modelos de formación del profesorado para pensar, desde las propuestas ya existentes, en las sugerencias posibles;
- arribar a conclusiones finales y, con ello, a una mejor comprensión de la realidad investigada.

Decíamos que presentaríamos el trabajo bajo la forma de una historia de vida en la cual se contenga el proceso autobiográfico referido y conformado por los momentos que viví y que incidieron en la constitución de lo que soy. Lo haré apoyándome en el método etnográfico y en el paradigma cualitativo.

En el primero porque según sus supuestos es válido, en el proceso de intentar conocer la realidad, incorporar experiencias, creencias, actitudes, pensamientos y reflexiones desde mi propia perspectiva de participante y porque hacer etnografía significa iniciar una investigación sin necesariamente formular hipótesis, sino haciendo preguntas sobre los problemas a investigar o buscando cierto tipo de información, en mi caso sobre la formación docente.

En cuanto al uso del paradigma cualitativo, éste se justifica porque es eminentemente interpretativo y trata de penetrar en el mundo personal de los sujetos, lo cual resulta muy adecuado si el procedimiento metodológico es la descripción de mi autobiografía.

El presente trabajo es el desarrollo, pues, de una historia de vida que, desde lo cualitativo, recupera relatos que se organizan en torno a los sucesos y/o trayectoria que me definen como individuo, con miras a lograr una cronología de las experiencias relacionadas con el desarrollo de mi identidad social y personal. Se trata del relato detallado de la imagen que construye un individuo de sus acciones y experiencias como sujeto social.

Finalmente, quiero señalar que hablar de formación de maestros es aludir a una etapa común en la vida de todos o de la mayoría de los participantes en esta actividad; es retomar una serie de experiencias, algunas gratas otras no tanto, por medio de las cuales nos fuimos introduciendo en la dimensión de análisis deseada, la de ser maestro/maestra, y que nos lleva a preguntarnos ¿cómo ha sido mi formación?, ¿cuál es su historia?

Desde el objetivo de este trabajo intentamos, entonces, colocar al maestro lector en una actitud de autorreflexión, de reconocimiento y de toma de conciencia acerca de algunos de los fenómenos que han incidido en su formación y que, consecuentemente, operan en su práctica docente y en su vida general.

## UNA HISTORIA ESCOLAR

Comenzaré el proceso de reflexión retrospectiva señalando que el momento histórico en que se inscribe la historia de mi vida, de mi origen, de mi infancia y adolescencia, del México de mi vida adulta y profesional, es el comprendido entre los años 1973 y 2001. También comenzaré señalando que ésta es una experiencia personal inédita, en la que trataré de ir delineando los escenarios familiares y contextuales (económicos, sociales, políticos y educativos) en que se insertaron los momentos vitales de mi vida personal, para tratar de comprenderla, de resignificarla, de interpretar las contradicciones y características de mi práctica docente. Este es el discurso con el que pretendo trabajar.

Este discurso inicia con la recuperación de una vieja hipótesis: la desvinculación educación-ciencia, teoría-práctica que se da en el campo educativo básico, tiene su origen, entre otras cosas, en la falta de formación científica de los maestros. Ese problema arranca desde la formación inicial y continúa durante la formación normalista que no ha logrado profesionalizar al profesor que va a formar al futuro ciudadano. Es decir que en el aula concreta hay un impacto fuerte proveniente de la realidad educativa que caracteriza al país en el ámbito de la formación de los profesores. Esto involucra también, obviamente, a los bachilleres, como es mi caso personal.

Ciertamente que los campos problemáticos vinculados a este asunto son múltiples y complejos por lo cual no es posible identificar a la familia, a la escuela, a la sociedad o a la cultura -entre otros agentes- como únicos elementos intervinientes.

Decíamos que partimos del supuesto, frecuente entre los especialistas, de que si los profesores aprenden adecuadamente los postulados básicos de las teorías científicas relacionadas con los contenidos escolares y los de las ciencias de la educación, estarán capacitados para enseñar. Pero esta idea ignora que si el profesor debe construir el conocimiento para enseñar contenidos concretos, no es suficiente con acceder a las teorías elaboradas por las diferentes disciplinas que tienen que ver con la educación para hacer esa construcción porque de lo que se trata es de integrarlas y reinterpretarlas en función de los problemas profesionales que se presentan en las aulas. Por otra parte, es obvio que *“saber algo no es sinónimo de saber hacerlo en la práctica”*.<sup>5</sup>

Lo real es que en esta problemática se destaca algo cierto: una cosa es lo que debe ser el profesor y otra es la formación que ha obtenido. Y lo que ha obtenido no ha satisfecho a la sociedad lo cual ha devaluado la calidad profesional del docente quien socialmente es frecuentemente calificado como un sujeto subprofesional.

La formación del profesor mexicano se ha dado, en gran parte, desde lo que Bacheriad denomina el sentido común, la opinión, lo que en la práctica se expresa en la ausencia casi total de consulta bibliográfica por parte del maestro formado para la educación elemental. En efecto, y pese a lo que se supondría, el profesor no está acostumbrado a leer y cuando lo hace rechaza los textos complejos; en el mejor de los casos, recurre a los manuales técnicos que refuerzan el sentido común sobre la práctica docente. La mayoría no puede explicar teóricamente lo que hace en una sesión de trabajo escolar y no es capaz de hacer abstracción de su quehacer. Esto representa un problema muy serio, ya que el sustituto de esa capacidad es un dogmatismo apoyado en esquemas de poder desde los que se justifica lo que se hace y sobre los que no se está dispuesto a discutir. Esta tradición se ha ido dando en las instancias formadoras, en diversas instancias sociales y en la propia práctica

---

<sup>5</sup> Rafael Porlán y Ana Rivero. *El conocimiento de los profesores*. Diada Editora, Sevilla, 1998, p. 8.

y ha ido conformando, de manera permanente y sutil, una cultura enraizada, tan enraizada que llega a ser un obstáculo epistemológico que es necesario superar. Nos referimos, fundamentalmente a esa concepción pragmática y utilitaria que concibe a la práctica del maestro como una acción sólo sustentada en la experiencia.

Es necesario, entonces, hacer innovaciones y cambios en las lógicas actuales que dominan las propuestas de formación con las que se prepara a los maestros para que haya transformaciones que realmente impacten en la actividad docente que hoy se supone calificada con altos niveles de incertidumbre en calidad y eficiencia por causas muy complejas por cierto, pero en las que aparecen como referentes la preparación del profesor, su falta de interés, sus dificultades para manejar el exceso de alumnos por aula, el manejo incompetente de contenidos, a veces descontextualizados y academicistas, la utilización de metodologías pasivas y unidireccionales, el uso de la evaluación como calificación y medición de aprendizajes mecánicos, etc. Se trata, a mi juicio y principalmente, de formar un maestro capaz de conocer su realidad -vía teoría, método y experiencia-, de comprenderla y de pensar en las alternativas de transformación que sean necesarias.

O sea que si se trata de dar una educación de calidad hay que pensar que los profesores son agentes imprescindibles, pero también hay que pensar en modificar las pautas básicas del modelo tradicional de enseñanza en que se los ha formado. Sí, para transformar la educación hay que partir de los actores escolares y del principal actor: el maestro frente a grupo que ha recibido una formación pero que todavía necesita desarrollarse profesionalmente para poder mejorar su propio quehacer<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> María de los Angeles y Luis García Santillán. "Formación de profesores de educación básica en servicio". *Reflexiones y prácticas sobre el cambio en educación básica*. Hidalgo, México, 1998, p. 85.

Necesitamos buenos maestros. ¿Cómo lograrlo? Otra pregunta queda en el aire: ¿hará posible la ciencia (la de los pedagogos, psicólogos, epistemólogos, sociólogos, antropólogos, historiadores o administradores), como dice Rosa María Zúñiga<sup>7</sup>, la lógica racionalizante, la formación de *buenos maestros*?

Queremos pensar que mediante la formación como proceso permanente, como proceso continuo que no tiene fin, mientras el crecimiento espiritual siga adelante, el formante puede asumir lo que Bacherlad llama la filosofía del recomenzar, del renovar, del reorganizar.

Lo que se ha conceptualizado sobre esa formación, me ha caracterizado en algunos o en todos los momentos de mi vida profesional. Pero esa caracterización no ha sido gratuita. Tiene que ver con un país, con un proyecto de nación, con una cultura, con una circunstancia personal. Hoy puedo ver esto. Pero para comprender lo que me ha pasado (y quizás lo que les ha pasado a otros maestros) he necesitado recuperar muchos datos y después interpretarlos. Del trabajo de recuperación realizado tratan los siguientes apartados.

*Infancia, identidad y primera escuela  
(1973 – 1986)*

Al pensar sobre mi infancia, el primer sentimiento que me asalta es que fui feliz. Nací en el pequeño poblado de Acámbaro, Guanajuato, como la segunda hija de cinco hermanos, tres mujeres y dos hombres. Allí me crié, en un ambiente ameno y rodeada del cariño de mis padres.

Mi papá es fotógrafo y mi mamá ama de casa aunque en un tiempo mi mamá se dedicó al comercio para ayudar en los gastos de la casa y en la satisfacción de

---

<sup>7</sup> Rosa María Zúñiga. "Un imaginario alienante: la formación de maestros". *Cero en Conducta*. Op. cit., p. 25.

necesidades. Se preocupaba porque nada nos hiciera falta y quería contar con una casa propia ya que rentábamos la vivienda en que habitábamos. Somos una familia de clase media donde prevalece lo esencial para subsistir y donde ha habido trances difíciles, altas y bajas con respecto a la cuestión socioeconómica y a la afectiva.

La filosofía de mis papás era la de darnos lo que ellos no tuvieron. Entre lo que no tuvieron entraban cariño, apoyo, escuela. Querían, decían, "*que sean algo en la vida; que puedan enfrentarla de forma independiente, que no tengan que depender de nadie*". Esas han sido las palabras más escuchadas en mi casa, las más recalcadas por mis padres. Y fue gracias a ellos, a su apoyo, que soy lo que soy: una maestra de educación preescolar.

Mi papá fue más exigente con respecto a la educación de las mujeres, que fuimos sus primeras hijas. Estaba siempre pendiente de nuestras tareas, de que fuéramos puntuales y, a pesar de que él no terminó su educación primaria, siempre observé su esfuerzo por contestar nuestras dudas e investigarlas para apoyarnos en las tareas.

Sus expectativas se han cumplido plenamente con sus hijas mayores (las dos tenemos una profesión, mi hermana la mayor estudió la carrera de medicina y yo la licenciatura en educación), pero no con el tercer hermano varón que nada más cursó hasta segundo de secundaria, al igual que mi otra hermana, la cuarta. El menor de los cinco hijos que integran la familia está estudiando la preparatoria y veremos si continúa.

Con respecto a los dos hermanos que no culminaron sus estudios hubo una doble problemática: por un lado su genuina falta de interés por estudiar y, por otro, el desánimo de mi papá quien se cansó de mandarlos a la escuela sin respuesta



alguna. Por ese entonces, él se centró más en su trabajo y quizá también hubo un agotamiento físico que repercutió en su salud.

Yo ingresé a la primaria en el año de 1980. Aún recuerdo que mi mamá me llevaba de la mano y que yo iba saltando muy contenta.

En ese entonces estaba por culminar la presidencia del Lic. José López Portillo (1976-1982) y por comenzar la de Miguel de la Madrid (1982-1988). Durante este periodo y después de que México había pasado por una crisis, la economía volvió a crecer y lo hizo a ritmo acelerado con el auge del petróleo.

El gobierno incrementó su gasto y la ayuda a la población en la forma de subsidios. Un aire de optimismo, auge y prosperidad recorrió a la sociedad mexicana que era ya una sociedad urbana.

En 1982 se había puesto en marcha la primera red de estaciones transmisores capaz de enviar a todo el territorio nacional la señal de T.V. Cabe señalar que entre 1970-1981 ya se había sentido el crecimiento económico acelerado pero las bases del desarrollo eran frágiles y el auge del petróleo con sus ilusiones de crecimiento terminó en una grave crisis económica. Así, los años 80 fueron de estrechez y empobrecimiento para la mayor parte de los mexicanos, pero el país no cayó en la inestabilidad ni en la violencia.

Ante la debilidad de sus finanzas, el nuevo gobierno decidió participar menos en la economía del país ahorrando más y gastando menos. Empezó así un gran cambio en el manejo de los recursos públicos.

Con respecto a la educación primaria, ésta ha sido, a través de nuestra historia reciente, el derecho educativo fundamental al que han aspirado los mexicanos. Una escuela para todos, con igualdad para el acceso, que sirva para el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas y para el progreso de la

sociedad, han sido algunas de las demandas populares más sentidas. Morelos, Gómez Farías, Juárez y las generaciones liberales del siglo pasado expresaron esta aspiración colectiva y contribuyeron a establecer el principio de que la lucha contra la ignorancia es una responsabilidad pública y una condición para el ejercicio de la libertad, la justicia y la democracia. En el artículo 3°. constitucional se formuló de manera más exacta el derecho de los mexicanos a la educación y la obligación del Estado a ofrecerla.

Yo asistí a esa escuela pública a la que tenía derecho y en la que me iban a formar, como futura ciudadana, en la libertad, la justicia y la democracia. También me iban a dar una sólida educación integral.

Cuando ingresé a aquella escuela primaria de Acámbaro fue porque mi papá tenía estas ideas:

- allí se trabajaba más tiempo
- había maestros más preparados
- se imponía una disciplina que no existía en la colonia en que vivíamos

En ese tiempo, la citada escuela, que dependía del Estado de Guanajuato, quedaba retirada de mi casa por lo que tenía que tomar un micro a las 7:15 para llegar puntualmente ya que, efectivamente, había normas muy estrictas: respecto a la puntualidad, se cerraba la puerta si no estábamos a tiempo; los padres de familia no podían entrar a la escuela si no habían sido llamados por el director o el profesor; la atención se daba en la dirección y antes del horario de entrada con el fin de no descuidar a los alumnos; cualquier recado o material olvidado era enviado con la conserje Maguito, una señora de edad avanzada muy querida por maestros y alumnos.

Durante mi estancia en esta institución existieron varios tropiezos; hubo grandes deficiencias en exámenes y en los conocimientos adquiridos en el nivel. El principal problema de aprendizaje lo tuve en matemáticas, pero en general, mis calificaciones fueron regulares, aunque recuerdo que no mostraba mucho interés por los planes y contenidos manejados por los maestros.

Ahora bien, el plan de estudio se proponía que el perfil de egreso de primaria fuera el de un alumno con una formación integral en todas sus dimensiones (física, social, intelectual). Pero la formación que yo obtuve durante mi estancia en primaria fue: una pobre educación y conocimientos histórico -sociales y un escaso desarrollo de habilidades intelectuales y de destrezas en todas las áreas.

Quizás mi falta de interés en los contenidos escolares y en los procedimientos didácticos se debió a los inadecuados esquemas y formas de trabajo de los profesores, al hecho de no encontrar significatividad y funcionalidad a los conocimientos, a la ruptura o fragmentación en los temas, etc.

Hoy en día la cultura de la escuela no es la misma debido a que prevalecen propuestas y enfoques más formativos que difieren de los utilizados durante las décadas pasadas. Esa escuela “nueva” es la escuela a la que hoy asisto ya no como alumna sino como maestra. Pero los niños de mi grupo, ¿se están formando “mejor” que cuando yo iba a la escuela primaria?

Con relación a los cambios, que se dieron a partir del inicio de la década de los 90 en la educación primaria, podemos decir que ciertamente éstos fueron generales y afectaron a todas las áreas.

En historia, por ejemplo, las modificaciones centrales<sup>8</sup> radican en que sus temas están organizados de manera progresiva, partiendo de lo que para el niño es más

---

<sup>8</sup> SEP. *Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica. PRIMARIA.* México, 1993, pp. 91-93.

cercano, concreto y avanzado hacia lo más lejano y general. Estimulan el desarrollo de nociones para el ordenamiento y comprensión, diversifican los objetos de conocimiento histórico y fortalecen la función del estudio de la historia en la formación cívica. Articulan el estudio de la historia con el de geografía, con el propósito de evitar una enseñanza centrada en la memorización de datos que en cierta manera era propiciada por la abundancia de información que caracteriza esta disciplina.

En español<sup>9</sup> el cambio más importante radica en la eliminación del enfoque formalista, cuyo énfasis se situaba en el estudio de nociones de lingüística y en los principios de la gramática estructural, y la inclusión del propósito de que los niños sepan comunicarse bien a través de la lengua.

En matemáticas, hoy se pone mayor énfasis en la formación de habilidades para la resolución de problemas y en el desarrollo del razonamiento matemático a partir de situaciones prácticas, suprimiendo como contenido las nociones de la lógica de conjuntos<sup>10</sup>, temática que mostró su ineficacia al reconocerse que los niños no la asimilaban significativamente. Por otra parte, la enseñanza de la lógica como contenido aislado, no demostró ser un elemento central para la formación del pensamiento lógico.

En ciencias naturales, la innovación más relevante en el programa de estudio consistió en la atención especial que se otorga a los temas de salud y protección del medio ambiente y de los recursos naturales. Otra modificación radica en la inclusión de un eje temático dedicado al estudio de las aplicaciones tecnológicas de la ciencia y a la reflexión sobre los criterios racionales que deben utilizarse en la selección y uso de la tecnología<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup> *Id.*, pp. 14-15.

<sup>10</sup> *Id.*, p. 15.

<sup>11</sup> *Id.*, p. 16.

Se supone que las consideraciones incluidas impactan en la vida cotidiana y en la formación del educando pero los logros se vincularán siempre con la preparación e interés del maestro, con la organización de sus actividades didácticas.

Ahora bien, ¿qué logré adquirir en la primaria? ¿Cómo fue mi perfil de egreso? ¿Cómo llegaba a la secundaria?

ADQUISICIONES	PERFIL
Conocimientos	Dominio de la lectura y la escritura, nociones elementales de matemáticas, regular expresión oral, conocimientos inadecuados de historia, de la sociedad, de la política.
Habilidades del pensamiento	Dialogar, interaccionar, confrontar puntos de vista, capacidad de comunicación.
Destrezas	Selección y uso de información mediante la resolución de cuestionarios.

*Paso por la secundaria  
(1986 - 1989)*

Al ingresar a la secundaria yo me sentía muy molesta debido a que quería cursarla en la colonia donde vivía, con amigas que conocía, pero mi papá dispuso que yo tenía que hacer el examen de admisión en la Escuela Secundaria Federal I “Eliás Macotella García” (ESFA I) y que tendría que pasarlo.

Mi papá estaba ahí cuando presenté el examen. Recuerdo que me regañó porque lo contesté muy rápidamente y no lo revisé antes de entregarlo. En ese trabajo, me interrogaron sobre diversos contenidos y salí bien.

Hubo un examen psicométrico y uno de conocimientos generales. En este último me preguntaron sobre temas tales como:

- cuestiones básicas referidas a oraciones, verbos, enunciados, reglas ortográficas;
- operaciones numéricas, medición, predicción de azar;
- historia de México prevaleciendo las preguntas sobre los caudillos de la independencia (datos, fechas, nombres, etc.);
- conceptos sobre materia, energía, el cuerpo humano, medio ambiente, etc.

Desde el punto de vista de los criterios allí establecidos, yo había salido de la primaria con los conocimientos necesarios para ingresar a la educación secundaria.

Durante los 3 años de secundaria, lo esencial fue lo siguiente:

- los profesores se preparaban para dar su clase; cuando un asesor no asistía por equis causa, nos dejaba trabajo o lo sustituían, pero rara vez se suspendía la sesión de trabajo;
- la disciplina era dura: nos revisaban el uniforme que debía estar completo y limpio, y los zapatos aseados; el alumno que no traía completo su uniforme era regresado a su casa;
- en lo académico la mayoría de maestros sí ponía en marcha algunos enfoques innovadores porque nos impulsaban a reflexionar desde una visión constructivista; uno que otro utilizaba tecnicismos tradicionalistas, o sea que uno que otro dictaba lecciones, nos calificaba sólo por medio de cuestionarios y sólo él hablaba mientras daba su clase sin permitir interrupción alguna.

Algunas de las técnicas de enseñanza de mis maestros favorecieron ciertos aspectos de mi formación. Por ejemplo:

- las lecturas obligatorias favorecieron mi capacidad de análisis de ciertos textos y el dictado mejoró mi escritura
- la permanente práctica de resolución de ejercicios y cuestionarios favoreció la adquisición del razonamiento matemático y de las destrezas para aplicarlo en la vida práctica
- el desarrollo de las competencias lectoras, favoreció mi manejo del lenguaje oral
- la resolución de exámenes fomentó hábitos de lectura y de búsqueda de información, aunque prevalecieron los conocimientos elementales y la memorización.

Durante mi estancia en la secundaria llevé solamente las materias de español, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, educación tecnológica, educación artística, educación física y lengua adicional al español.

Hoy analizo que hubo falta de congruencia y continuidad entre la educación primaria y la secundaria y que mi formación sería distinta y hubiera adquirido conocimientos más amplios y duraderos, si esto no hubiera sucedido.

Contrastando los planes y programas vigentes de cuando yo estudié con los vigentes a partir de la Modernización Educativa operada en 1993, me pregunto:

- ¿por qué se ha incluido una variedad de ejes temáticos que propician ir más allá de la reproducción y que instan a hacer un trabajo de reflexión-observación y resolución de problemas inmersos en la propia realidad?
- ¿por qué se ha eliminado una serie de contenidos abstractos cuya presentación resultaba confusa tanto para alumnos como para profesores?

- ¿por qué se recomienda que se estudien menos contenidos, pero más profundamente?
- ¿por qué se señala que debe existir una articulación del trabajo docente con los saberes y contenidos previos lo que implica la necesidad de hacer una reformulación de contenidos y cambios curriculares?

Muchas son las prioridades del plan de estudios de secundaria<sup>12</sup>. Entre ellas se señalan las de asegurar que los estudiantes profundicen y ejerciten su competencia para utilizar el español en forma oral y escrita; amplíen y consoliden sus habilidades en matemáticas; fortalezcan la formación científica (se suprimieron las “ciencias naturales” y se integraron la física, la química y la biología); adquieran mejores elementos para entender los procesos de desarrollo de la cultura humana y una visión más general del mundo contemporáneo (también se sustituyeron las “ciencias sociales” por la historia, la geografía y el civismo). Por último, con el área de orientación educativa se pretende cubrir la necesidad de ofrecer una educación integral que favorezca en los educandos la adquisición de conocimientos, actitudes y hábitos para una vida sana, una mejor relación consigo mismo y con los demás, así como una posible ubicación en un área educativa y ocupacional.

Hoy, en física y química se recomienda evitar la enseñanza de formulaciones rígidas y de un supuesto método científico único, invariable y conformado por etapas sucesivas y que muy frecuentemente formaba parte de los programas de estudio.

---

<sup>12</sup> SEP. *Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica. SECUNDARIA*, México, 1993, pp. 13-14.



En la materia de español se propone un enfoque comunicativo y funcional.

En lo referente a la historia se establece un tratamiento diferenciado de las distintas etapas y procesos de la historia de la humanidad, pretendiéndose con ello superar el enfoque eurocentrista que predominó en los programas anteriores. Se busca, también, evitar que la memorización de datos de los eventos históricos “destacados” sea el objetivo principal de la enseñanza.

En cuanto al idioma extranjero, particularmente el inglés, se parte de situaciones significativas. Anteriormente existía un estímulo-respuesta y el programa tenía como objetivo alcanzar una competencia lingüística en la cual era necesario y suficiente el manejo de la corrección gramatical de los enunciados.

En dichos contenidos se presentaba una serie de estructuras gramaticales y no se le daba importancia al contexto del mensaje (¿quién habla?, ¿a quién se habla?, ¿en dónde?, ¿para qué?, no eran asuntos a considerar); el enfoque era mecanicista y se llevaba a cabo con base en automatismos verbales.

La orientación del nuevo programa, por el contrario, establece las condiciones para que el alumno induzca reglas referentes a la lengua y a su empleo por medio de la experimentación y el descubrimiento de su funcionamiento (analizar lo que sabe decir, elaborar hipótesis, modificar las pruebas, reflexionar por medio de ejercicios de conceptualización).

En biología, en primer año se estudian básicamente los procesos macrobiológicos, tales como evolución, ecología y genética. Con estos conocimientos es posible abordar los contenidos de biología de segundo año que permiten comprender, de manera general, las particularidades de la organización de los seres vivos y su funcionamiento, analizando su fisiología y anatomía.

En los nuevos programas, a diferencia de los anteriores, no se sugieren actividades de enseñanza, las orientaciones didácticas son muy generales, aparecen en la parte introductoria de los programas y estén fuertemente articuladas al enfoque pedagógico de la disciplina<sup>13</sup>.

Hoy me pregunto: ¿sería mejor mi formación educativa si en la secundaria que cursé hubiera llevado todos los ejes temáticos que hoy se trabajan? Por ejemplo en matemáticas desaparecieron los temas de la lógica de conjuntos y el énfasis puesto por los programas anteriores en las prioridades estructurales de los diferentes dominios numéricos; también se abandonó el tratamiento conjuntivista de las probabilidades. Por esto ¿por qué es mejor?, ¿cómo comparo con mi formación?

Intentaré contestar esta interrogante, basándome en el proceso de mi formación y en el contexto en el que me desenvuelvo. Desde estos lugares, considero que si mis conocimientos se hubieran adquirido con los planes actuales, serían no mejores sino más constructivos, más sólidos, con más bases. ¿Por qué? Porque los ejes temáticos están ahora más vinculados con la realidad del estudiante. Son contenidos más significativos, existe más funcionalidad y, como lo mencioné anteriormente, son programas que, a diferencia de los anteriores, no están saturados de contenidos. En aquéllos era tal la relevancia de esos contenidos que mi aprendizaje tendió a la memorización y mecanización más que a la comprensión profunda de cada uno. En los programas actuales se observa que la sociedad cambia, la educación avanza hacia una mejor calidad educativa, hacia saberes cualitativamente diferentes.

Ahora bien, mientras yo preparaba mis exámenes, durante mi estancia en secundaria (1986-1989), en el país se presentaban muchas inconformidades y la

---

<sup>13</sup> Rafael Quiroz. *“Los cambios de 1993 en los planes y programas en la educación secundaria”*, documento DIE, 40. IPN, México, febrero de 1997, p. 7.

sociedad mexicana reclamaba al gobierno de Miguel de la Madrid el haber cometido los “errores” que condujeron a la crisis. Yo no tenía idea de esto pero fue entonces cuando se comenzó a hablar de un gobierno más eficaz, más vigilado por la ciudadanía y por la opinión pública. México tenía ya una sociedad mayoritariamente urbana y educada, que pedía explicaciones y quería opinar. Es decir que ya se comenzaba a observar una fuerte inconformidad con un sistema que empezaba a mostrar síntomas de agotamiento. Esto cristalizaría en la derrota electoral que sufrió el partido oficial, gobernante desde hacia casi siete décadas, en julio del año 2000.

En efecto, entre 1968 y 1988 los mexicanos habían manifestado sus deseos de participación política y durante la crisis de los años 80 creció la demanda de elecciones libres y limpias lo que condujo a que en 1986, se creara una nueva legislación electoral que abrió un poco más las posibilidades para todos los partidos políticos. En el caso de Carlos Salinas de Gortari, quien toma posesión como presidente en diciembre de 1988 en las elecciones más disputadas de las últimas décadas, su legitimidad se vio fuertemente cuestionada pues se ha venido manejando la hipótesis de que, en realidad, las elecciones fueron ganadas por el candidato de una coalición opositora de corte izquierdista. Pero la política audaz del salinismo hizo que el país no sólo aceptara su gobierno sino que depositara en él grandes expectativas de progreso.

En este periodo se disolvió lo que quedaba del antiguo Partido Comunista, se continuó con los esfuerzos de concertación económica y se impulsó la privatización de empresas estatales no productivas. También en este periodo terminó de abrirse la economía nacional al mundo exterior.

Pero cuando en el 89 egresé de la secundaria, me contaba entre los ciudadanos que si bien veíamos crecer la economía (esto sucedería durante tres años seguidos), todavía no podíamos contar con empleos bien pagados, especialmente en el caso de la numerosa población joven del país que seguía ( y sigue) emigrando de su lugar de origen en busca de trabajo.

*Adolescencia y escenario nacional*

En 1990 una nueva ley renovó las reglas y las instituciones electorales y las elecciones competidas empezaron a volverse un fenómeno normal y no excepcional.

A nivel internacional un hecho político estremeció al mundo: desaparecía la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, una de las dos grandes superpotencias y esto provocaba un reordenamiento político mundial.

México fue afectado por estos cambios y por ello se tomó la iniciativa de formar un gran bloque económico de América del Norte (Canadá, Estados Unidos de América y México) comparable al gran bloque de la economía europea (el Mercado Común Europeo). Esta apertura económica, se argumentaba -y se esperaba-, representaría la posibilidad de un cambio fundamental para el México de los siglos XX (fines) y XXI.

Así fue como se abandonó el modelo de crecimiento hacia dentro y de una producción protegida por barreras aduanales que fomentaban el contrabando y la ineficacia. En el curso de la transición hacia un nuevo modelo económico, México comenzó una época de acercamiento con Iberoamérica y apoyó la paz en Centroamérica.

En materia de deuda externa se logró su renegociación y disminución. También se amplió el gasto del gobierno destinado a cuestiones sociales mediante el Programa Nacional de Solidaridad. El régimen de tenencia de la tierra fue reformado por la modificación del artículo 27 constitucional argumentándose la necesidad de aumentar la producción del campo pero manteniéndose el principio de la propiedad de la nación sobre sus riquezas.

Con respecto a la educación, al asumir la presidencia Carlos Salinas de Gortari, se propuso avanzar hacia la democratización y descentralización del sistema. Así, en 1992 la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Magisterial (SNTE) firmaron el Acuerdo Nacional para la Modernización de Educación Básica (ANMEB). El discurso, desde la presidencia de la nación, fue que en el marco de la transformación económica, política y social que se ponía en marcha, la educación debía concebirse como pilar del desarrollo integral del país. Se consideraba necesario, entonces, realizar una transformación del sistema educativo nacional para elevar la calidad de la educación. El ANMEB proponía, como líneas fundamentales, la reformulación de contenidos y materiales educativos y la implementación de diversas estrategias para apoyar la mejora de la práctica docente.

El proceso fue acompañado por una reforma constitucional. En el nuevo marco educativo, se reconoce y reafirma<sup>14</sup> que es el maestro quien seguirá siendo promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo. Y en efecto, toda la normatividad existente y que atañe a la educación ratifica que el magisterio nacional es protagonista central en la formación de los niños y jóvenes que habrán de velar por la soberanía y acrecentar la prosperidad y la equidad social de México.

---

<sup>14</sup> Artículo 3º. *Constitucional y Ley General de Educación*, SEP. Méx., 1993, p. 10.

El esfuerzo unido de sociedad y gobierno ha logrado, se decía, que existan hoy condiciones más favorables para abatir los rezagos, disolver las disparidades regionales, avanzar hacia la universalización plena de la primaria y elevar la calidad de la educación de acuerdo a *“las necesidades de desarrollo del país y al desenvolvimiento de las oportunidades de mejoramiento social”*<sup>15</sup>.

Al plantearse estos objetivos hubo que fijar, coherentemente, metas más ambiciosas en el orden educativo. Una importantísima fue la de incluir la secundaria como parte de la escolaridad básica obligatoria que deben tener todos los mexicanos.

Pero paralelamente al discurso nacionalista, la reforma constitucional abría las puertas para que el Estado se fuera desligando de la responsabilidad de educar como obligación pública y para que fuera delegando la operación escolar en las manos de los particulares (y de sus intereses no públicos sino privados). En todo esto, según se señaló, el papel del maestro sería fundamental.

*En la preparatoria  
(1989 – 1992)*

Aquellos proyectos me competían. Yo ingresaría a la Preparatoria Federal “Rector Miguel Hidalgo y Costilla” de Acámbaro, Gto., turno vespertino. Mis maestros tendrían que, basándose en mis condiciones familiares, culturales, académicas, ideológicas, “prepararme” para que yo continuara mis estudios superiores y para, obviamente, formarme para las *“necesidades de desarrollo del país”*. Pero recuerdo que cuando ingresé yo no sólo no tenía la menor conciencia acerca del escenario nacional de fondo, sino que tampoco tenía interés por hacerlo: mi apatía, desinterés por el estudio y falta de proyecto académico y de proyecto de

---

<sup>15</sup> *Id.*, p. 17.

vida seguían siendo característicos de la formación que había alcanzado hasta entonces.

Nuevamente fueron mis padres quienes arreglaron todo para mi ingreso “a la prepa” sin tomar en cuenta que yo prefería quedarme en casa realizando cualquier actividad o buscar trabajo como auxiliar de educadora porque siempre me había gustado convivir con pequeños. Estudiar no, yo ya no quería hacerlo. Sin embargo mis papás me convencieron dándome como argumento que así tendría más posibilidades de encontrar un buen empleo, que ése era el único futuro que podían brindarme y que yo no podía desperdiciar la oportunidad brindada. Su convencimiento de la relación educación-movilidad social seguía intacto.

Mi paso por la preparatoria constituye el antecedente inmediato de mi formación previa a mi ingreso a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); se dio entre los años 1989-1992 y, como dije, en la escuela “Rector Miguel Hidalgo y Costilla” de Acámbaro, Gto., turno vespertino. Estuve en el bachillerato preparatorio de la licenciatura en Ciencias Sociales y Humanidades debido a que desde pequeña tenía anhelo de ser maestra de preescolar.

La finalidad del nivel medio superior es formar bachilleres (no profesionales) con una preparación propedéutica que permita continuar con los estudios de nivel superior en las áreas físico-matemática, químico-biológica, sociales-humanísticas o administrativas. Su estructura académica está diseñada para cursarse en 3 años subdivididos en 6 semestres, tiempo estimado como necesario para dar al educando la formación de bachiller.

Durante mi estancia en esta escuela las estrategias de enseñanza empleadas se articularon con fines evaluatorios, interrogativos; se centraron en la resolución de ejercicios y cuestionarios, en exposiciones, dictados y aplicación de exámenes

cuyos objetivos eran obtener una calificación, una nota para un alumno permanentemente sujeto a eventos que tenían que ver directamente con la calificación.

En los cuatro primeros semestres todos los alumnos llevamos las mismas materias y una opcional (Ciencias Tecnológicas). En los dos últimos, cada quien escogía su “especialidad”.

Cursaba los estudios con buen promedio. Mi papá siempre estaba al pendiente de que nada me faltara y del pago de las colegiaturas por lo cual no deseaba defraudarlo.

Pero lo real es que lo que iba aprendiendo, mis conocimientos, eran deficientes y confusos debido a que se manejaban muchos elementos teóricos de diversas materias. Ante las dificultades para la adquisición fui memorizando conocimientos de manera mecánica para pasar los exámenes. Y aunque los aprobé con buenas calificaciones, no adquirí conocimientos plenos y constructivos sino que lo aprendido memorísticamente, con el paso de los días fue olvidado.

Sin embargo este mecanismo era gratificante porque obtenía buena calificación. Pero esto sólo sucedía al presentar un examen o al desarrollar equis tema por escrito porque sí tenía que exponer frente al grupo, o realizar alguna actividad que implicara participar verbalmente, la tarea se me dificultaba bastante: no podía pronunciar palabra, se me olvidaban los conceptos a causa de lo nerviosa que estaba, no podía vencer la inseguridad que me invadía.

Al terminar el cuarto semestre de bachillerato nos hicieron un examen optativo para ayudarnos a decidir acerca de cuál área terminal escoger. Pero se trató, más bien, de un estudio psicológico donde prevalecían ciertas interrogantes (por qué, para qué, lugares y escuelas donde podríamos seguir una carrera, oficios). Yo elegí



el área de Ciencias Sociales y Humanidades porque estaba segura de lo que deseaba estudiar.

Como observación final y confrontando las materias estudiadas durante mi estancia en el bachillerato con las del actual currículo, observo que se “aumentaron” materias o que se modificó la propuesta curricular. Por ejemplo física, métodos de investigación, biología, orientación educativa, están hoy inscritas en el primer semestre de preparatoria y yo las llevé en segundo, tercer semestre, cuarto semestre (Biología). No llevé orientación educativa.

Cuando culminé mis estudios en el año de 1992, llegaba a su fin el sexenio del presidente Carlos Salinas de Gortari y el país se veía envuelto en un debate sobre serios problemas éticos como el de la autoría de varios crímenes políticos que no se solucionaron. No hubo justicia, no se escuchó la voz del pueblo entero y la forma ajena a la verdad y a la justicia en como fue tratado el asunto por la administración saliente, dio motivos para dudar de la buena fe del gobierno. La ingobernabilidad, fenómeno que pocas veces había enfrentado el partido en el poder, se manifestó en la crisis política con la que culminó la administración salinista que no tuvo ni los espacios ni los tiempos para preparar una estrategia política que lo protegiera. Esta situación cambiaría la moderna historia política de México.

*En la Universidad  
(1993 – 1997)*

Mientras el país cambiaba, también lo hacía yo. Al salir de la preparatoria, muchas cosas habían cambiado en mí. La que me interesa reconocer ahora es lo siguiente: yo quería, por primera vez sin que se me impusiera, seguir estudiando. Y sabía qué quería estudiar: la licenciatura en educación en una escuela normal de Morelia, Michoacán.

¿Por qué allí? Por lo siguiente:

- intereses: gusto por la profesión.
- afectividad: porque allá estudiaba mi hermana
- posición familiar: existiría más ahorro al estar las dos instaladas en la misma ciudad.
- costos: no eran muy elevados.
- antecedentes académicos: esa normal tenía prestigio académico.
- posibilidades laborales: se les otorgaba plaza de maestro, en el medio rural, a los alumnos egresados.

Sin embargo, no tuve la oportunidad de hacerlo porque al presentar examen de admisión me pude dar cuenta de que se les daba prioridad a los alumnos de ese Estado y no sólo a los que tuvieran más alta calificación. Yo quedé en lista de espera pero se me informó que el cupo estaba saturado. Debía esperar y si había deserción me llamarían. Ese día me sentí bastante mal, yo que siempre había estudiado un poco forzada.

Mi papá me dijo que esperara un año para poder entrar en una normal privada en Celaya porque eso generaría gastos que él no tenía previstos en ese momento. Pero yo me preguntaba ¿por qué esperar? Fue entonces cuando a mi papá le informaron del proyecto “Alternativas de atención en educación preescolar” que consistía en fundar un jardín de niños y seguir estudiando con el apoyo de una beca mensual. Me presenté como candidata, recibí la capacitación en muy poco tiempo, resulté elegida y el 25 de septiembre de 1992 me incorporé a la profesión docente.

Recién egresada de la preparatoria e ingresando al servicio educativo como maestra, a diferencia de un egresado normalista que tenía conocimientos sobre la docencia, yo no tenía concepción alguna de lo que significaba ser maestro, de cuáles eran sus funciones administrativas, de qué y para qué los planes y programas de estudio, del impacto del contexto económico, político y social en que se encuentra inmersa la escuela en su desarrollo

Pero al aceptar esta beca nos comprometimos a seguir estudiando y al ser “maestros” en servicio ingresamos a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) a cursar la licenciatura en educación preescolar en el plan de estudios 1985. Hoy, ese proyecto ha sido reemplazado por una licenciatura en educación operada desde 1994.

Entre los propósitos centrales de la carrera<sup>16</sup> figuraban los de fortalecer la formación y la superación profesional del magisterio, debido a que el país requiere de un nuevo tipo de educador con una más desarrollada cultura científica y general, con una mayor aptitud para la investigación y la docencia, con un amplio dominio de las técnicas didácticas y un conocimiento amplio de la psicología educativa. La UPN cumpliría con estos objetivos, al ofrecer al maestro en servicio una educación de tipo superior que elevara su nivel profesional y le permitiera estar en condiciones de acceder a estudios de especialización, de maestría, de doctorado.

El plan de estudios consideraba las características de un destinatario muy particular: un maestro con una formación profesional específica, con una experiencia docente previa, con un grupo escolar a su cargo durante la realización de los estudios, inmerso en un contexto social concreto. A diferencia de lo que sucede con los estudiantes universitarios de otras carreras, el profesor-alumno que estudia en la

---

<sup>16</sup> UPN. *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 1985*. SEP, Méx., 1985, pp. 6-11.

UPN tiene su propia concepción del fenómeno educativo y de sus responsabilidades; tiene también necesidades laborales, profesionales y sociales.

El plan '85 se resolvió en dos áreas (básica y terminal) y en cuatro líneas de formación (psicológica, socioeducativa, filosófico-social y metodológica).

El área básica buscaba favorecer el estudio mutidisciplinario y organizar la reflexión sobre el quehacer del maestro, tomando esencialmente en cuenta la problemática niño-aprendizaje-sociedad-educación.

El área terminal abordaba contenidos de enseñanza-aprendizaje del nivel laboral en que trabajaba el docente para terminar en la elaboración formal de propuestas pedagógicas.

Entre los objetivos de formación de la licenciatura se mencionaban los siguientes (la exposición es casi textual)<sup>17</sup>:

- Continuar con la formación profesional de los maestros.
- Favorecer la organización y sistematización de la reflexión del estudiante sobre su práctica docente con elementos teóricos, investigaciones y propuestas pedagógicas innovadoras.
- Contribuir a que el estudiante valore el papel que juega y oriente sus acciones.
- Consolidar en el estudiante la comprensión de los fines y valores de la educación nacional para dar respuestas adecuadas a las necesidades y aspiraciones de los individuos y sociedad.
- Propiciar en el estudiante actitudes reflexivas, críticas y creativas de clara orientación humanista ante la labor docente, mediante el análisis.

---

<sup>17</sup> *Id.*, pp. 13-14.

- Favorecer la comprensión, adopción, elaboración y desarrollo de propuestas pedagógicas, así como la toma de decisiones sobre las problemáticas que se presentan en el aula y la comunidad.
- Fortalecer en el estudiante su capacidad de participación en una nueva cultura pedagógica, en la actualización permanente de conocimientos y en el reconocimiento de nuevas necesidades.

Con relación a los propósitos señalados el perfil que el estudiante debía tener al egresar de UPN, era (esto prácticamente se mantiene vigente aunque ya informamos que hoy no se opera la licenciatura plan '85 sino la licenciatura en educación conocida como plan '94), es el siguiente<sup>18</sup>:

1. *Poseer una conciencia social que oriente su práctica docente, reconsiderando las funciones de la escuela y su participación profesional en beneficio de los educandos, la comunidad y la Nación.*
2. *Manifiestar una conciencia de unidad e identidad nacionales basada en los principios emanados del artículo 3º. constitucional, que oriente, consolide y caracterice su labor docente.*
3. *Ubicar su función como maestro en la comprensión de la educación como fenómeno social, en el que concurren factores económicos, políticos y filosóficos.*
4. *Ser capaz de analizar y comprender la estructura económica y política de la formación social mexicana y ubicar en ella los problemas educativos nacionales.*
5. *Ubicar su participación profesional en el Sistema Educativo Nacional, considerando sus bases jurídicas y su estructura organizativa y operativa.*
6. *Ser capaz de identificar y recuperar en su práctica docente las experiencias que permitan consolidar el proceso educativo y aportar propuestas que enriquezcan la escuela mexicana.*
7. *Perfeccionar la comprensión de los recursos teórico-metodológicos que son necesarios para la continua revisión y actualización en materia educativa, y que le permite al maestro sistematizar su experiencia y orientarse en la búsqueda de*

---

<sup>18</sup> *Id.*, pp. 18-19.

*soluciones pertinentes a los problemas de la realidad educativa en la que está comprometido.*

- 8. Adoptar una actitud reflexiva, crítica, sistemática y creativa, ante su práctica docente, considerando los avances de las disciplinas que explican y apoyan al proceso educativo.*
- 9. Enfrentar los problemas educativos que se presenten en la escuela y la comunidad desarrollando propuestas concretas de trabajo a partir de la comprensión y de la adopción crítica de los enfoques psicopedagógicos.*
- 10. Orientar sus acciones como maestro y como miembro de la comunidad, tomando en cuenta la importancia de la salud física y mental en el desarrollo armónico del ser humano y en el de la sociedad.*
- 11. Ejercer su tarea educativa basado en una clara comprensión de las relaciones que guardan entre sí las condiciones reales de la sociedad y del Sistema Educativo Nacional, los valores propios de la cultura de la comunidad, los contenidos de enseñanza-aprendizaje, las experiencias escolares de aprendizaje y las características de los educandos.*
- 12. Tomar decisiones que promuevan el desarrollo armónico de los educandos con base en la evaluación integral de las propuestas pedagógicas puestas en práctica.*

Al ingresar a UPN y entender que debía vincular los programas de estudio de cada asignatura con mi práctica educativa, comenzaron las dificultades por varias razones: no tenía una experiencia profesional en años de servicio porque mi labor educativa se iniciaba a la par que mis estudios superiores; era la educadora encargada de un jardín de niños unitario rural y me pasaba casi toda la semana en la supervisión informándome sobre el llenado de papeles, el seguimiento del programa de preescolar, los problemas que se presentaban en el ámbito educativo; los conocimientos que había adquirido en el nivel medio superior se habían fundado en la memorización; no encontraba pleno significado en lo que leía cosa que repercutió en la comprensión de las lecturas que debía realizar en las extensas antologías que conformaban las bibliografías básicas de los cursos; no sabía hacer un ensayo ni diferenciar una síntesis de un resumen lo que también influía en la

calidad de los trabajos que se me solicitaban. Igualmente influyó la escasa y deficiente capacitación que se nos dio para realizar nuestro quehacer educativo.

A lo señalado se sumaba la angustia de lo que señala Elsie Rollwell acerca de la desvinculación entre los contenidos de formación y la realidad escolar que enfrenta el maestro en la cotidianidad. Pero superando los primeros grandes problemas quedó claro que la UPN, me ayudaría significativamente en mi proceso de formación como docente porque me enseñaría (y me enseñó) a vincular la teoría con la práctica ejercida, a relacionar esta última con el contexto en el que se desenvuelve mi labor docente, a adquirir herramientas teórico-metodológicas e incorporarlas en mi quehacer cotidiano.

Durante toda mi estancia en UPN seguí en el proyecto alternativo para bachilleres hasta que en 1997 culminé el nivel licenciatura y me inscribí en el proceso de titulación. Pero me desesperé por las dificultades que en ese momento enfrenté para documentarme, elaborar trabajos, asistir a asesorías, hacer correcciones, atender mi labor docente, llenar papeles (era todavía la educadora encargada). Mi respuesta fue abandonar el intento.

Mientras tanto y a nivel laboral, en el ciclo escolar 1998-1999 cubrí varios interinatos en jardines de niños bidocentes y de organización completa, retroalimentando así mi experiencia docente. Pero para poder cubrirlos tuve que renunciar al proyecto para bachilleres. En 1999 ya con la licenciatura en la mano (aunque pasante de la misma) solicité mi plaza de maestra de educación preescolar, la cual me fue otorgada en ese mismo año.

Ahora me pregunto: ¿cómo han impactado en mi práctica docente los estudios de licenciatura?

En una primera reflexión considero que con el plan '85 de la licenciatura en educación preescolar de UPN, en el que me formé, alcancé logros, pero que también me presentó problemas.

En cuanto a los logros, la formación profesional y el análisis del quehacer docente que me permitió hacer, convirtieron el hacer de mi práctica docente en un acto más reflexivo porque me he concientizado acerca del alumno que debemos formar para el México venidero. En términos académicos, mi experiencia en la UPN me ayudó bastante al favorecer mi participación y habilidad verbal y al propiciar la idea de innovación que fue acompañada de la de descarte de enseñanzas rutinarias y tradicionalistas. La UPN fue, también, mi formadora inicial -dados mis antecedentes de bachillerato y no de normalista- lo cual no estaba contemplado en el diseño curricular que trabajé.

Así, aunque considero que todavía prevalecen deficiencias de formación y que como maestra tengo que hacer más esfuerzos no sólo para saber cómo enseñar mejor, sino para saber conducir la participación activa del escolar en la construcción del conocimiento y para saber cómo formarlo en el ideal de una sociedad más justa, más democrática, más libertaria, la Universidad me ha formado para dar el primer paso hacia el cambio: he tomado conciencia de las problemáticas que atraviesan nuestra práctica y de manera retrospectiva, reflexionando profundamente para reanalizarla, intento reconstruirla; en otras palabras, intento innovarla.

En cuanto a lo “negativo” puedo argumentar lo siguiente:

- Los contenidos de la antologías eran muy extensos y en algunos no se hacía referencia explícita a nuestra labor docente; por ello no pude comprender que eran contenidos aparentemente no vinculados pero necesarios. Y en eso veo la



problemática: el profesor-alumno (al menos en mi caso) no logra formarse para hacer estas inferencias.

- No tuve amplio dominio y conocimiento de la práctica de la investigación y de la psicología educativa pues no se favoreció la comprensión, adopción, elaboración y desarrollo de las propuestas pedagógicas. En efecto, en el momento de elaborarla (según el propósito del área terminal del currículo) desconocía los elementos que la integraban y conformaban debido a que se empezó a trabajar en su elaboración al finalizar la licenciatura y fue poco el tiempo de que se dispuso para adentrarse más en su comprensión y elaboración. ¿O será que se considera que el plan de estudio tiene los suficientes elementos teóricos y que las carencias radican en los aspectos prácticos?
- El programa trata de ampliar la cultura general y pedagógica de los maestros en servicio y sobre todo, de nivelar la desigualdades académicas existentes entre los actuales profesionales de la educación, desproporción en la que mucho tiene que ver la formación docente. Pero lograr esto significa, casi, reconstruir las vidas y generar experiencias culturales que las unidades UPN de provincia no brindan o no pueden brindar.
- En cuanto a la titulación, tal como lo mencioné anteriormente, ésta fue todo un problema porque:
  - carecía de los elementos teóricos-metodológicos para terminar el trabajo de investigación,
  - tenía dificultades para estructurar y redactar,
  - me faltaba iniciativa e interés.

Contrastando el plan de estudios '85 con el actual plan '94 de la licenciatura de UPN, opino, por cierto que superficialmente, que este nuevo plan de estudio está sustentado en enfoques más actualizados y orientados a nuestra realidad; sus lecturas tienen contenidos temáticos más vinculados con las problemáticas concretas de la escuela.

También existe un mejor diseño curricular de lo metodológico para que el realizar propuestas pedagógicas mientras se cursa la licenciatura, sea una tarea posible.

En resumen, durante mi estancia en la UPN, un curso propedéutico y 4 años de estudio, aprendí a desarrollar una actitud crítica y creativa ante mi práctica docente lo que en cierta manera contribuyó a elevar la calidad de la educación que brindo al favorecer el desarrollo integral del individuo que se me encomienda. El proceso de profesionalización que viví en la Universidad, hizo que fuera logrando que los principales objetivos que se señalan en el Programa de Educación Preescolar<sup>19</sup>, que considera al alumno como un ser en desarrollo que presenta características propias de su edad, que se encuentra en un proceso de construcción, que posee una historia individual y social producto de las relaciones que establece con su familia y con los miembros de la comunidad en que vive, que piensa y siente de forma particular, que tiene deseos de conocer y de descubrir el mundo que le rodea, no constituyan para mí un discurso vacío de significados. La Universidad me enseñó a pensar en el fenómeno educativo del que formo parte y me dio los elementos para intentar hacer un trabajo profesional de calidad.

Por lo anterior y reflexionando sobre cómo realizo las actividades docentes considero que en mi caso personal no utilicé un enfoque tradicionalista, ni inhibí al alumno. Trato de responder de la manera más adecuada a las necesidades o

---

<sup>19</sup> SEP. *Bloque de juegos y actividades para el desarrollo de los proyectos en el jardín de niños*. México, 1993, p. 11

problemas que la práctica plantea, intentando apoyarme en mecanismos que me permitan ajustar, modificar, crear, consolidar procesos, actividades y relaciones conducentes al logro de mejores resultados en el ámbito educativo. Pero el proceso no ha terminado ni en lo personal ni en lo social y el tema de la formación docente continúa entre los primeros planos del debate educativo porque se considera que incide de manera directa en aquello denominado “calidad de la educación”, lugar mítico de referencia, difícil de definir pero más difícil de alcanzar.

INTENTANDO CONSTRUIR UN  
DISCURSO PEDAGÓGICO

Los nuevos tiempos, el cambio de época, exigen del docente nuevas funciones y nuevas disposiciones para aprender de la práctica, establecer y mantener relaciones interpersonales y duraderas, explicar los supuestos y confrontarlos, trabajar en equipo, convertir la acción cotidiana en fuente de conocimiento. Estas son sólo algunas de las nuevas competencias que se requieren en un moderno profesional de la educación y que debe adquirir en el proceso de formación. Esto es básico para los sujetos que ellos formen a su vez.

¿Qué es la formación y cuál es su problemática?

La formación es un proceso de toda la vida que el sujeto vive históricamente. En el caso de un maestro existe una formación inicial y otra que dura toda su vida profesional.

La formación inicial del profesor de educación básica, se da en las escuelas normales. En mi caso particular, mi formación se dio en la Universidad Pedagógica Nacional dado mi perfil de bachiller en servicio como docente del nivel preescolar.

Para el normalista, hablar de la formación inicial, comenta Reyes Esparza<sup>20</sup>, es aludir a una etapa común en la vida de todos o de la mayoría de los maestros de educación básica, que se adquiere durante la estancia en la normal en donde “se aprende” a ser maestro en tiempos determinados. La formación inicial es el momento en el que el sujeto se inserta en un proceso formativo, determinado

---

<sup>20</sup> Ramiro Reyes Esparza. *Op. cit.*, p. 4.

socialmente, por el que asumirá un lugar profesional en la sociedad. Sin embargo el inicio de una formación es sólo un momento de un proceso que continuará a lo largo de toda la actividad profesional del maestro y que incidirá de manera determinante en el resto de sus actividades, de sus posibilidades y de su manera de ser. La formación inicial debe hacer posible, precisamente, que el sujeto continúe su formación durante toda su vida profesional. Es por eso que debe ser un fin y no un medio.

La formación inicial tiene que ver con la elección de una profesión y con la preparación para el ejercicio de la misma. Pasa por tres momentos, caracterizados por Reyes Esparza<sup>21</sup> como:

- 1°. La decisión de ser maestro e ingreso a la normal.
- 2°. El tránsito del proyecto profesional al proyecto institucional.
- 3°. La conclusión de la formación inicial.

Este momento de la vida del futuro maestro se realiza al margen de la actividad docente ya que se aprende a ser maestro sin ejercer la profesión, situación que tiene un carácter “artificial” ya que pretende preparar a unos sujetos para actuar en una realidad determinada sin estar inmersos en ella. Esto hace que la actividad sea siempre preparatoria y que no cubra todos los aspectos de formación de un profesional de la educación porque ésta se concretiza en el proceso mismo del ejercicio de la docencia. En efecto, la formación profesional no termina con el egreso de la escuela normal sino que continúa en otro espacio: el aula de trabajo que tiene tanta o más importancia que la escuela normal porque es allí donde se ejerce realmente la profesión. En mi caso particular, este espacio ha sido vital para mi aprendizaje, pero fue el espacio universitario el que me ha permitido profesionalizarme.

---

<sup>21</sup> *Id.*, pp. 8-13.

Pero volvamos a la dimensión del aula como instancia formadora.

La formación del profesor en el aula se inicia desde el momento en que toma posesión de ella, de su espacio docente. Tener un aula propia lo ratifica como maestro y hace evidente que su periodo de preparación previa ha terminado y que asume frente a sí mismo y a la sociedad un nuevo *status*. Socialmente, entonces, se empieza a ser profesor cuando se tiene un grupo y un salón de clases para trabajar. En mi caso particular yo fui “la maestra” desde ese momento y nadie averiguó nada acerca de mis antecedentes académicos.

La manera en que el nuevo maestro se relaciona con este espacio es muy importante: si lo acepta como natural y se adapta rápidamente a él, está determinando buena parte de su historia magisterial.

En general, en el espacio específico del aula se ejerce concretamente un determinado esquema de formación. En efecto, a veces con sólo observar el aula de un maestro, uno infiere el tipo de paradigma pedagógico que soporta su práctica. Sin embargo, también es cierto que un salón “distinto” no siempre implica un profesor con una práctica docente innovadora, aunque el salón “creativo” siempre crea mejores posibilidades para que ésta se desarrolle porque el contexto y el lugar en que se establece una relación es determinante y propicia u obstaculiza el trabajo transformador. Por ello debemos pensar ¿hasta dónde el tipo de aulas que tenemos entorpece la relación pedagógica y el desarrollo de los niños y el maestro?, ¿qué tanto podemos cambiar las relaciones pedagógicas sin cambiar el tipo de aulas en que ésta se desarrolla?

Pero éste es un tema que requeriría de un análisis particular.

Ahora bien, al menos teóricamente, la formación inicial incide en la formación profesional que se adquiere en servicio, aunque aún no puede determinarse

puntualmente de qué manera lo hace, puesto que una determinada formación inicial no implica mecánicamente un determinado tipo de maestro. Pero lo indudable es que la formación inicial es importante en la medida en que se convierte en un apoyo para el futuro desarrollo profesional.

Pero precisamos, ¿en qué se forma un sujeto, en este caso, un maestro? Independientemente de las materias que integran los planes de estudio, hay dos aspectos importantes en materia de formación: la correspondiente al ámbito de lo académico o científico y la correspondiente al de lo metodológico o pedagógico.

La formación académica implica la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de las habilidades que deberá tener el futuro docente y que le permitirán comprender las relaciones del hombre con la naturaleza y la sociedad. Algunas de estas cuestiones tienen relación con los conocimientos que posteriormente enseñará a sus alumnos y la conclusión lógica es que mientras más amplia y sólida sea la formación académica del profesor, mayor será su posibilidad de comprender la realidad y mejor podrá contribuir a que sus alumnos se orienten en ella.

En la formación metodológica o pedagógica se ubican los aspectos específicos de una profesión para la que el quehacer docente es un objeto de estudio particular. Esta dimensión se remite al plano del saber hacer, pero no es estrictamente una formación práctica la que aquí se adquiere, ya que se trata de ampliar los aspectos teóricos fundamentales.

Al decir de Reyes, la misma denominación de *formación pedagógica* resulta hoy estrecha debido al desarrollo de las ciencias de la educación que asumen muchos aspectos que anteriormente eran campo de estudio de la pedagogía, o bien que incluyen en la problemática aspectos que ésta no consideraba.

Lo anterior refleja que en realidad, la división entre formación académica y formación pedagógica es meramente convencional y que se hace por motivos de estudio, porque en la realidad ambas instancias se entremezclan y la formación pedagógica llegar a ser parte de la formación académica. Sin embargo, en los planes de estudio se requiere, de alguna manera, establecer una delimitación por áreas de conocimiento, conjuntando por una parte, a aquéllas que tienen que ver más directamente con la actividad docente y, por otra, a aquéllas que permiten una mejor comprensión del fenómeno educativo.

Hay un tercer aspecto a contemplar en la formación inicial: es el que se refiere a la *formación psicológica*, es decir, a aquélla que tiene que ver con la actitud del profesional con relación a sus actividades y a los sujetos involucrados en ella. Este aspecto de la formación es el que permite al estudiante asumirse como docente y manejar los conflictos en que se va a implicar. Generalmente este aspecto no está incorporado de manera explícita en el plan de estudios y sólo se desarrolla colateralmente aunque esta importante dimensión determina en buena medida, la capacidad del docente para enfrentar la problemática de una profesión que implica un permanente contacto con otros y en la que su papel es fundamental.

Ahora bien, decíamos que la formación académica es básica. En efecto, el profesor requiere de una sólida formación teórica para poder entender mejor la complejidad de la realidad educativa, para poder construir una concepción científica de esa realidad. La teoría, que determina el tipo de realidad que asumimos y jerarquiza los problemas, es la que puede proporcionarnos un nivel de explicación sobre los mismos. Su uso es tan importante que es a partir de ahí que la práctica avanza con autonomía y construye sus propios problemas y sus propias soluciones.



Pero saber ser maestro implica la apropiación no sólo de contenidos y de teoría pedagógica sino también una cantidad de elementos más sutiles e implícitos que cruzan lo afectivo y lo social con el trabajo intelectual. Son ejemplo de ello la cantidad de saberes que se integran a la habilidad docente al trabajar con el grupo, al atender sus inquietudes y organizar su actividad. Sobre estos saberes se sustenta gran parte del quehacer cotidiano. Por eso ya se dijo que la formación no se adquiere sólo en las instituciones formadoras y por eso es observable la preocupación por recuperar la práctica docente como objeto de estudio entre diferentes investigadores de la formación de maestros, al igual que es evidente la inquietud por el rescate de la experiencia docente. El supuesto que es punto de partida hoy, es la concepción de que el trabajo que realiza el maestro es elemento fundamental de su configuración profesional, es su actividad autoconstitutiva, es la síntesis de los aspectos fundamentales del magisterio y refleja la manera de comprender el mundo y su propia actividad. Por eso su observación e investigación nos permite conocer el ser maestro. Este solo supuesto justifica, de por sí, la realización de este trabajo de resignificación del ser personal.

Ahora bien. Decíamos más arriba que la formación inicial no es suficiente y que el proceso es continuo. Efectivamente, en su vida profesional, los maestros acumulamos, recordamos u olvidamos, comparamos, integramos o rechazamos las propuestas que para el trabajo docente se han formulado desde distintos ámbitos sociales y en diferentes momentos históricos. En el ámbito de formación docente el término correspondiente es el de “actualización”, que presupone que el maestro debe aprender “técnicas modernas” para superar una práctica docente de años, con frecuencia caracterizada como empírica. Pero el problema es que los maestros somos sujetos particulares cuya historia personal y profesional se enlaza con la historia social y que por ello somos heterogéneos y contradictorios y podemos tener:

Métodos:            tradicionales – activos  
Personalidades: autoritarias – democráticas  
Formaciones:    empíricas – científicas

Sin embargo, el hecho de que el maestro reconozca que tiene algo que dar, que tiene algo que el otro no posee, es uno de los elementos más significativos de su formación porque a partir de ese momento aspira a la actualización y al perfeccionamiento.

Pero es necesario que el profesor se forme en procesos que favorezcan su capacidad simbólica y en experiencias grupales que le permitan reflexionar sobre aquello que acontece a los sujetos cuando se encuentran en situaciones de grupo. Deberá reconocerse incluido en la situación de encuentro grupal y será necesario que reflexione y ponga nombre a lo que él experimenta en un grupo cualquiera que éste sea: ¿qué lo mueve a ser profesor?, ¿qué goce o placer encuentra en su trabajo?, ¿qué temores vive?, ¿cuál es su relación con el poder?, ¿con el saber?

Esto nos lleva a cuestionarnos acerca de cuál es la formación ideal. Al respecto Giles Ferry señala que se puede observar la formación como un proceso de desarrollo y estructuración de la persona que la realiza bajo el doble efecto de una maduración interna y de ocasiones de aprendizaje, de encuentros, de experiencias, etc. Es el resultado de un trabajo sobre sí mismo, el resultado de un proceso de reflexión sobre lo que se hace. A partir de esta definición puede establecerse que no toda actividad que se realiza en la escuela es formativa; que por lo mismo, hay actividades prácticas que no son formativas, que la práctica no es formativa en sí misma si no está acompañada de un proceso de reflexión sobre lo que se hace.

En el texto *El conocimiento de los profesores* Rafael Porlán y Ana Rivera comentan que los profesores son agentes imprescindibles para mantener o modificar las pautas básicas del modelo tradicional de enseñanza y que sin su

implicación activa, consciente e interesada, ningún tipo de cambio es posible. En este sentido los autores plantean la necesidad de comprender mejor el conocimiento de los profesores y sus posibilidades reales de evolución para diseñar estrategias formativas adecuadas. Señalan que en el ámbito de la formación del profesorado, los formadores de profesores suponen frecuentemente, o al menos actúan como si así fuera, que si los profesores aprenden adecuadamente los postulados básicos de las teorías científicas relacionadas con los contenidos escolares y los de las ciencias de educación estarán capacitados para enseñar. Pero esto es cuestionable porque esta idea ignora los diversos problemas a que se enfrenta el que se forma. Uno de ellos es que esas teorías constituyen distintas piezas que el profesor debe conjuntar para construir los conocimientos para enseñar contenidos concretos. Es decir que no es suficiente con acceder a las teorías elaboradas por las diferentes disciplinas que tienen que ver con la educación, sino que es necesario integrarlas y reinterpretarlas en función de los problemas profesionales de los profesores. Por otra parte, se obvia la discusión acerca de que, como ya habíamos señalado, *“saber algo no es sinónimo de saber hacerlo en la práctica”*.

Estos autores hacen, además, un señalamiento que me ha parecido muy interesante. Dicen que quienes estudian para ser profesores aprenden interiorizando, mientras son alumnos, como consecuencia de la enseñanza de su profesión y no como consecuencia de los aprendizajes académicos de su formación inicial, mientras que los profesores en ejercicio suelen ofrecer resistencia a las reformas externas ignorando los resultados de la investigación didáctica, lo que pone de manifiesto una visión reducida del conocimiento profesional. Darse cuenta de que se puede dar algo, constituye un elemento significativo de la identidad magisterial con la cual el maestro puede identificarse, sostenerse para ejercer su quehacer.

El deber de todo maestro es encauzar a los niños, limar asperezas, formar caracteres y enseñar hábitos. Creo, como Reyes, que nadie podría pagar nuestra labor, que ésta no tiene precio. El profesor se sacrifica, tiene una tarea de mucha responsabilidad moral porque maneja material humano, maneja a “seres humanos a los que hay que formar”.

Hay una extensa bibliografía sobre la problemática de la formación de los profesores. En este trabajo hemos consultado algunos textos en los que los autores, aunque comparten cierto marco ideológico y epistemológico, ponen en juego concepciones científicas, psicológicas y didácticas diferentes. Pero a pesar de ello se encuentra gran proximidad entre las categorías utilizadas, aun cuando se empleen diferentes terminologías. Tal es el caso del modelo centrado en las adquisiciones según lo llama Ferry, y que es también llamado tradicionalista, formalista, transmitivo, enciclopedista, academicista, científicista, etc., por otros autores.

Dentro del ámbito francés y centrándose exclusivamente en la formación del profesorado, resalta el análisis que Ferry hizo en 1983 y en el que utiliza como criterio para la clasificación de los modelos de formación, la naturaleza de los aprendizajes profesionales<sup>22</sup>.

- a) *Modelos centrados en las adquisiciones*: modos de razonar propios de la disciplina que se va a enseñar, así como de los conocimientos psicopedagógicos y didácticos complementarios (psicología del niño y del adolescente, dinámica de grupos, evaluación, etc.). Se trata de modelos donde la práctica es una aplicación de la teoría.
- b) *Modelos centrados en el proceso*: se trata de modelos que parten de la idea de que es ilusorio que los profesores puedan abarcar todos los conocimientos y

---

<sup>22</sup> Rafael Porlán y Ana Rivera. *Op. cit.*, p. 16.

habilidades necesarias; por tanto es preferible centrarse en que sepan utilizar “*todos sus recursos para resolver un problemas, poner en marcha un proyecto, abordar situaciones imprevistas, etc.*”. Son modelos donde la práctica se transfiere desde la propia práctica sin tanta necesidad de la teoría, donde se aprende por tanteo: por procesos sucesivos que se corrigen unos a otros.

- c) *Modelos centrados en el análisis:* cobra su auténtico sentido vinculando la capacidad de observar y analizar situaciones escolares a través del estudio de casos, del análisis de experiencias, de las observaciones de clases reales, de simulaciones, etc.

Los tres modelos conducen a una interacción reguladora entre la teoría y la práctica yendo y viniendo de la una a la otra a través de procesos de metacognición: en el primero se concibe la práctica como aplicación de la teoría; en el segundo se concibe a la teoría como elemento mediador de la transferencia de una a otra práctica; en el tercero se concibe a la teoría como básica para la regulación de la práctica.

Según Pérez Gómez<sup>23</sup> los modelos de enseñanza y de formación de profesores se ubican en alguna de las siguientes cuatro perspectivas básicas, en cualquier nivel y especialidad:

*Perspectiva académica.* Este enfoque es la base del modelo tradicional de enseñanza que pone el acento en el proceso de transmisión de conocimientos y de adquisición de la cultura pública que ha acumulado la humanidad y que concibe al docente como un especialista en los contenidos disciplinares que tiene que transmitir en clase.

---

<sup>23</sup> *Id.*, p. 17.

Pérez Gómez (1992) distingue dos corrientes dentro de esta perspectiva: el enfoque enciclopédico y el enfoque comprensivo. El primero guarda coherencia con una concepción de transmisión de los contenidos científicos como acumulación de conocimientos lineales y enciclopédicos y con una imagen del proceso como transmisor verbal de los mismos; el segundo se relaciona con una enseñanza comprensiva de los contenidos, con metodologías que pretenden “*transmitir al alumno tanto la incertidumbre de los procesos de búsqueda como la utilidad y provisionalidad de los resultados de la investigación humana*” y con una imagen del profesor como experto en la didáctica de las disciplinas, de tal manera que no sólo conoce los contenidos, sino que comprende la estructuración epistemológica, la evolución histórica y la dimensión didáctica de los mismos.

*Perspectiva técnica.* Los profesores, según esta tendencia, son técnicos que “dominan” las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertido en reglas de actuación; dirigen y persiguen la práctica (técnicas instrumentales eficaces). La formación de profesores se concibe como un proceso de adiestramiento y entrenamiento en competencias técnicas.

*Perspectiva práctica:* La imagen del profesor que se desprende de esta perspectiva, es la de un “*artesano, artista o profesional clínico que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad*”. Su formación se basará en el aprendizaje de la “*práctica, para la práctica y a partir de la práctica*”.

Pérez Gómez distingue dos corrientes dentro de esta perspectiva.

El enfoque tradicional (que denomina artesanal para evitar una confusión con la perspectiva académica) y el enfoque reflexivo.

El primero es deudor de una concepción artesanal de enseñanza, según la cual el ejercicio de la docencia da lugar, por ensayo y error, a un saber -hacer profesional

que se transmite de la misma manera en que se da el proceso entre el artesano y el aprendiz. Este procedimiento de socialización profesional da lugar a una cultura adaptativa de carácter tácito e intuitivo, se organiza en esquemas de acción excesivamente rígidos y rutinarios y se basa en creencias de contenido conservador, inducidas y conformadas.

Las prácticas de enseñanza presentes en la formación inicial del profesorado de primaria y secundaria en nuestro país son un buen ejemplo de este enfoque. Esto ha constituido, también, parte de mi experiencia de formación.

El segundo enfoque, el reflexivo, implica para este autor, el reconocimiento de que los problemas complejos y singulares del aula no son resolubles ni mediante una enseñanza basada en la aplicación de procedimientos o competencias técnicas universales, ni mediante la reproducción de rutinas y creencias educativas acríticas y conservadoras, sino mediante la promoción de un modelo de profesor que lo forme como sujeto capaz de reflexionar en la acción y poseedor de un conocimiento profesional que, lejos de imponer restricciones mecánicas al desarrollo de la práctica educativa, emerja de ella útil y comprensivo para facilitar su transformación.

*Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social.* Pérez Gómez agrupa en una sola perspectiva a aquellos enfoques que conciben a la enseñanza como una actividad crítica y al profesor como un profesional reflexivo y crítico que busca “el desarrollo autónomo y emancipador”.

A su vez distingue también dos enfoques diferenciados al interior de esta perspectiva: el enfoque crítico y el de investigación-acción.

El enfoque crítico pretende que el profesor adquiriera un “*bagaje cultural de clara orientación política y social*” para que desarrolle la capacidad de reflexión crítica

“para desenmascarar los influjos ocultos de la ideología dominante en la práctica cotidiana del aula” y desarrolle las actitudes propias de un intelectual transformador en el aula, en el centro escolar y en el contexto social.

El enfoque de investigación-acción concibe el proceso de desarrollo profesional con base en la investigación-acción y en la utilización de los resultados obtenidos, para la transformación de la práctica y de las condiciones sociales que la limitan. Se considera que la mera transmisión de contenidos formativos no garantiza la eficacia del aprendizaje. Ejemplo: si ser profesor implica sólo dominar el saber científico y transmitirlo a los alumnos, estaríamos ante un modelo academicista y enciclopédico, por muy evolutiva y relativista que sea nuestra visión de la ciencia; si lo que se pretende es que el profesor domine técnicas adecuadas para promover en sus alumnos una visión disciplinar, estaríamos ante una concepción tecnológica; por último, si lo que se busca es que una concepción no absolutista del saber científico sea uno de los elementos a poner en juego en el proceso formativo, en interacción con el saber experiencial del profesor, con los procesos de reflexión, con los problemas sociales, etc., estaríamos ante un modelo formativo, reflexivo y crítico.

Otro autor, Yus<sup>24</sup> (1993) distingue, a su vez, tres modelos o tendencias formativas de los profesores.

*El modelo transmitivo.* Se caracteriza por la pasividad del profesorado que recibe la información verbal, habitualmente académica y científica, de los expertos universitarios. Las limitaciones del modelo son evidentes: no tiene en cuenta las concepciones y experiencia del profesor, tiene poca relevancia para la acción profesional y favorece el abismo entre la teoría y práctica.

---

<sup>24</sup> *Id.*, p. 24.



*El modelo autónomo.* Subraya las dimensiones autoformativas, no directivas e informales del proceso de formación y pone énfasis en la comunicación horizontal de experiencias y tiende a ignorar las aportaciones científicas (grupos de trabajo, seminarios permanentes, proyectos de innovación, etc.).

*El modelo implicativo.* Trata de articular una relación productiva entre la teoría y la experiencia profesional a través de la reflexión del profesor sobre su práctica y de la experimentación y evaluación de innovaciones curriculares. Este enfoque se alinea con el modelo de investigación-acción.

El tercer estudio que queremos resumir en este bloque es el de Furio<sup>25</sup> (1994), quien destaca dos tendencias formativas básicas para la formación de los profesores de ciencias (sería lo equivalente a los estudios de normal superior o de UPN): la primera es de carácter tradicional y academicista y la segunda innovadora y constructivista.

En la tendencia tradicional y academicista, Furio incluye tres variantes diferentes:

- a) Dar más importancia a los saberes científicos relacionados con la materia que se enseña.
- b) Privilegiar los saberes psicopedagógicos generales (psicología del aprendizaje, didáctica general, teoría del curriculum, etc.) bajo el supuesto de la escasa presencia de estos saberes en la formación inicial. Esta modalidad es dominante en las actividades de formación permanente de los profesores de secundaria.
- c) Basar el curriculum formativo en la yuxtaposición de ambos tipos de saberes, como ocurre en la formación inicial de los maestros.

---

<sup>25</sup> *Id.*, pp. 25-26.

El autor critica cada una de estas tendencias con los siguientes argumentos:

1. Es cuestionable que los futuros profesores de ciencias adquieran en la etapa inicial una formación científica adecuada porque: a. la educación suele favorecer un aprendizaje poco significativo de los conceptos al tratarse muchos contenidos en poco tiempo y con metodologías que abusan del formato expositivo; b. el saber científico o necesario para la enseñanza no es reducible al conocimiento de la disciplina, sino que se requiere de una visión global de la misma: conceptos y teorías más estructuradas, los problemas y contextos históricos más significativos, las interacciones en la sociedad, modelos metodológicos utilizados, etc.
2. Es también cuestionable que la formación permanente deba basarse exclusivamente en los saberes psicopedagógicos porque dichos saberes están separados de los contenidos escolares y por tanto de muchos problemas prácticos.
3. La inclusión aditiva de ambos tipos de saberes en un único curriculum formativo no garantiza por sí sola la solución de los problemas enunciados.

Con relación a la tendencia innovadora y constructivista, Furio señala que los modelos de formación alternativos, se basan generalmente en los siguientes principios:

- a) tomar como referencia los resultados de la investigación en didáctica de las ciencias;
- b) promover un conocimiento didáctico de la materia;
- c) cuestionar el pensamiento docente espontáneo;

- d) tomar como referencia para el cambio de los profesores un modelo de enseñanza basado en el constructivismo y no en la mera repetición mecánica;
- e) integrar los saberes teóricos y académicos relativos a la materia con los relacionados con su enseñanza aprendizaje, y a ambos saberes con los vinculados al ejercicio de la profesión;
- f) desarrollar en el profesorado las actitudes y capacidades necesarias para que puedan realizar tareas de investigación e innovación educativa.

En resumen, esta visión está vinculada con los avances en la didáctica de las ciencias y concibe al saber profesional como una integración de conocimientos teóricos y prácticos posible a través de procesos de investigación e innovación educativa.

Finalmente, no quiero acabar esta revisión sin hacer alusión a los modelos de formación que sustentan la formación inicial de los profesores de ciencias. Con relación a esto Marín del Pozo (1994)<sup>26</sup> distingue tres modelos básicos: el modelo tradicional, el modelo científico-técnico que se relaciona con una cierta manera simplificada de entender la didáctica de las ciencias y el modelo de investigación y desarrollo profesional. Este último busca la coherencia entre el modelo de formación que se practica y el modelo ideal de enseñanza que se propone (principio de isomorfismo), tomando en consideración las concepciones científicas y didácticas de los futuros profesores y concibiendo la investigación de problemas profesionales como un principio formativo esencial para articular la interacción entre la teoría y la práctica.

Por tanto el profesor no sólo debe comprender los fenómenos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje y saber realizar las actuaciones que puedan ser más

---

<sup>26</sup> *Id.*, p. 27.

adecuadas; necesita también decidir para qué y por qué hacerlas, es decir necesita cuestionar los fines y valores de actuación, cuestiones en la que la perspectiva ideológica necesariamente estará presente.

Ahora bien, ¿qué hacen los profesores en sus aulas cuando enseñan ciencias y como producto de los modelos de formación en que fueron educados?

La respuesta puede encontrarse en el siguiente cuadro.

*El conocimiento de los profesores. El caso de la enseñanza de las ciencias*<sup>27</sup>

**CONCEPCIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS  
GALLAGHER (1993) (BASADO EN OBSERVACIONES DE CLASES)**

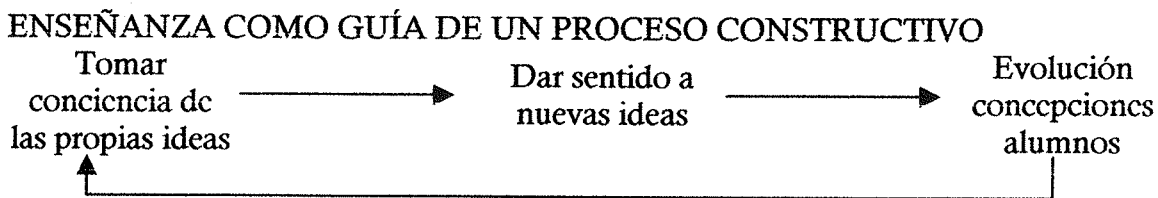
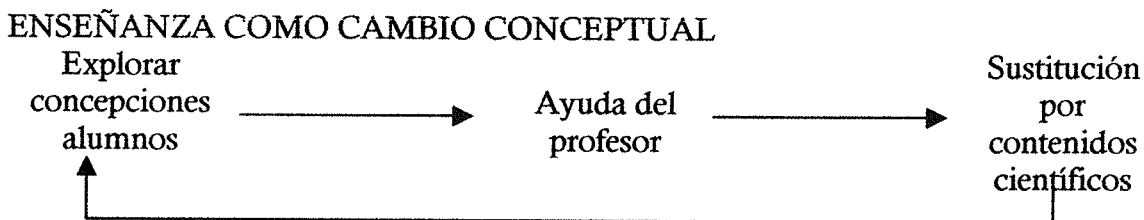
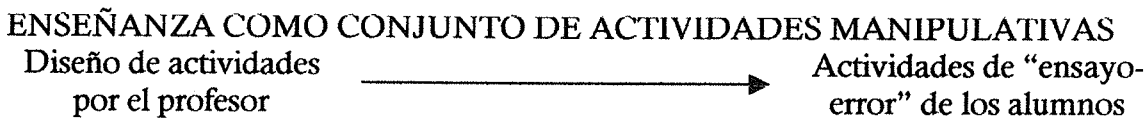
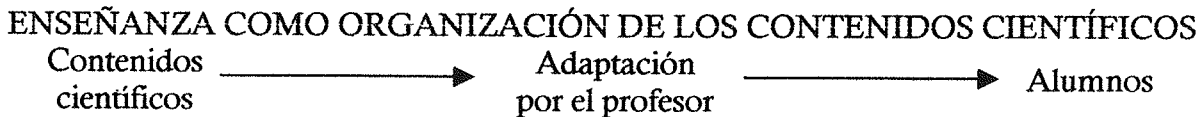
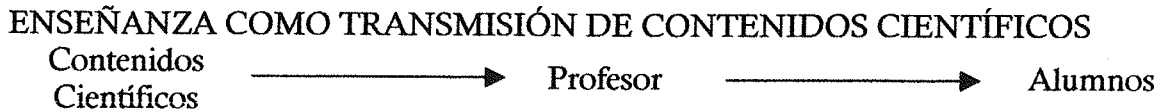


Figura 3.4 Estudio de Gallagher (1993) sobre las concepciones de los profesores acerca de la enseñanza de las ciencias.

<sup>27</sup> *Id.*, p. 121.

Algunas de las conclusiones de estos autores indican, por ejemplo, que los profesores, además de creencias y principios didácticos de carácter explícito y consciente, suelen poseer modelos implícitos con una gran influencia en la conducta y que guardan más coherencia con el peso de la tradición que con los avances de la ciencia de la educación. Estos modelos, como se indicó al principio, se interiorizan de manera irreflexiva a lo largo de la dilatada experiencia que los profesores han tenido como alumnos y durante los periodos de socialización profesional.

En cuanto a los modelos con que se forma y a la práctica de los profesores, se piensa en términos de formación, pero se actúa dando información; se concibe a los alumnos como futuros ciudadanos que han de resolver problemas globales, pero se actúa como si fueran a ser, exclusivamente, expertos que resuelvan problemas disciplinares.

Otros elementos que pueden estar afectando al proceso de formación de los maestros es no tener en cuenta las concepciones personales del que aprende, la excesiva distancia existente entre lo que el alumno sabe y lo que se pretende enseñar, la ausencia de los apoyos emotivos y conceptuales necesarios para que el alumno se active como sujeto de aprendizaje, etc.

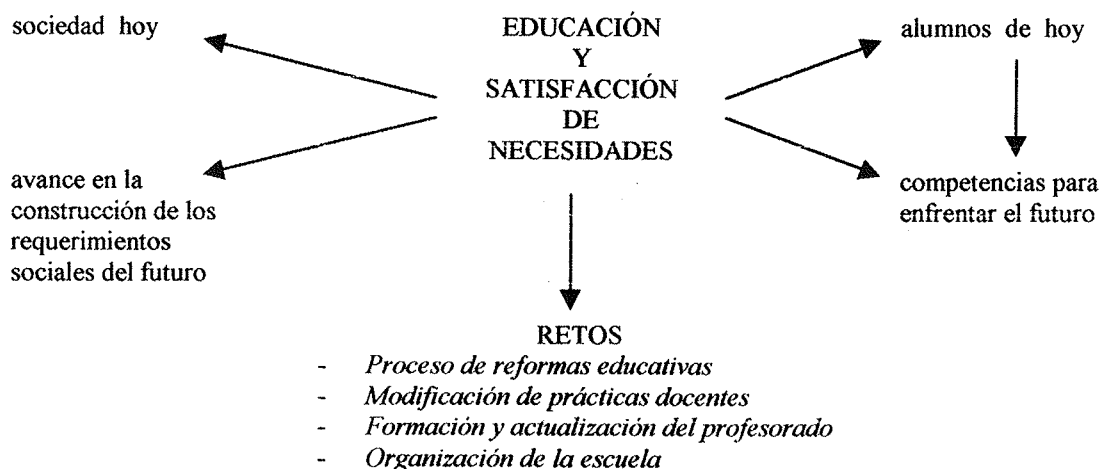
Los formadores deben tener cuidado al construir visiones simplificadas del rendimiento escolar de los alumnos (“no saben nada”, “no aprenden nada”, etc.), porque esto puede conducir a un tratamiento superficial de los problemas de aprendizaje, a la frustración de los profesores que necesitan recibir compensaciones por su esfuerzo docente, al enrarecimiento del clima del aula. El manejo de los conocimientos disciplinares por los formadores, puede también ayudar a un tratamiento más complejo de los problemas prácticos del profesor.

Un recurso muy usado en nuestro medio para impulsar procesos de actualización (?) es el de convocar al magisterio a inscribirse en múltiples y permanentes cursos.

Al respecto hay que señalar que los cursos son necesarios pero no bastan aunque sean extensos y bien diseñados porque los cambios curriculares constituyen una problemática muy compleja que no se resuelve con buenos materiales y buenos cursos de apoyo.

Es más efectivo considerar la incorporación del profesor en acciones de investigación e innovación donde exista un proceso de avances y retrocesos, de éxitos y fracasos, de dudas y certezas pero con un objetivo claro: elevar la calidad de la educación en nuestras escuelas.

Pero para eso el profesor debe tener una formación que le permita ubicarse, tener un proyecto o una posición, por ejemplo con relación a un tema como el que aborda Silvia Schmelkes, cuando señala cuáles son los cuatro asuntos centrales que deben considerar las reformas educativas en cuanto al binomio educación-necesidades sociales<sup>28</sup>:



<sup>28</sup> Cfr. C. Malanca. *Fundamentos teóricos del plan y programas de estudio de la educación primaria en México*. Conferencia, Salvatierra, Gto., 25 agosto de 1999.

El caso es que la problemática de la formación de los enseñantes, durante largo tiempo estancada y sin perspectivas, tiene hoy enfoques y metas transformadoras que provienen de diferentes horizontes teóricos y que se desarrollan según racionalidades específicas.

Para finalizar este apartado incluyo la enumeración de las actitudes y conocimientos que, según expertos de la agenda educativa<sup>29</sup>, deben constituir el perfil necesario de formadores y actualizadores. Este es un tema que no se había abordado hasta el momento. Su inclusión obedece a mi convencimiento del importante papel que jugamos los maestros en la formación de los seres humanos. Esto incluye, obviamente, a los profesores de las instituciones formadoras.

- Convicción plena de la necesidad de actualización, orientación y capacitación en respuesta a los requerimientos del magisterio.
- Actitud prepositiva e innovadora.
- Respeto a la capacidad, conocimiento y experiencia personal y profesional de los docentes.
- Apertura a la comunicación.
- Amplio dominio y conocimiento de temas a tratar.
- Actualización y capacitación permanente en planes y programas de educación básica y del campo educativo.
- Capacidad para adecuar contenidos programáticos a las características del ámbito en que se desarrollarán.
- Experiencia frente a grupo.
- Conocimiento sobre el proceso de desarrollo del ser humano.

---

<sup>29</sup> María de Ibarrola. "Desarrollo docente". *Consultas con expertos sobre la agenda educativa*. Salamanca, Gto., 5 de diciembre de 1996, p. 42.



- Conocimientos y actitudes que lo lleven a generar aprendizajes significativos y cambios estructurales en los docentes, para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de las escuelas.

## CONCLUSIONES FINALES

Quiero comenzar las conclusiones finales del trabajo con una pregunta que, al iniciar este proceso, me formulé por primera vez: ¿quién soy yo?, ¿qué ha intervenido en mi constitución como persona? Eso y mi experiencia de vida, ¿en qué tipo de profesional me ha convertido?

Yo soy un ser humano con características propias y con características sociales que me han dado una identidad. Por ejemplo, soy mujer, soy mexicana, soy joven, soy una profesional de la educación, trabajo, tengo creencias y una cultura, pertenezco a la clase media, tengo saberes que se han ido conformando a través de la vida y que me han ayudado a ser lo que soy: una maestra de educación preescolar.

He vivido en un ambiente con carencias económicas, pero donde prevalece el amor, el apoyo y la comprensión. He cursado todos mis estudios en escuelas públicas y he sido formada por profesores con desempeños heterogéneos, es decir que algunos fueron deficientes y otros no. En la educación básica todos quisieron dotarme de los conocimientos necesarios para que pudiera insertarme en el nivel medio superior y allí trataron de “prepararme” para que ingresara a la Universidad. Entré en la UPN quien fue mi formadora inicial dados mis antecedentes de bachiller. Ya trabajaba y empecé a pensar en el quehacer docente tan reciente, tan ajeno a mi realidad, de cual sólo tenía algunas nociones. Tampoco estaba preparada como lectora, no tenía nociones previas de maestro sino de alumno, mi formación inicial abarcaba un conjunto de conocimientos inconexos que condicionaban mi actuación profesional.

El vivir la currícula de la Universidad Pedagógica Nacional me ayudó a resignificar mi práctica y a entenderla, a desarrollar habilidades del pensamiento

tales como confrontar, resolver problemas, construir conceptos y salir del sentido común dejando de lado el aprendizaje vacío, la simple memorización. Desarrollé actitudes innovadoras y sé que éstas hoy están presentes en mi quehacer docente porque me permiten comprender, analizar mi práctica docente en sus diferentes dimensiones, y utilizar mejores elementos para plantear, desarrollar y concluir proyectos transformadores y con ellos mejorar mi labor educativa.

También desarrollé destrezas: destreza oral, elaboración de escritos, superar las incertidumbres que antes me agobiaban y que pude dejar atrás mediante las experiencias grupales, asambleas de trabajo, dinámicas. Puedo argumentar que en la Universidad pude observar que no sólo un bachiller inicia su labor en medio de incertidumbres e inseguridades; también le sucede al normalista porque aunque éste quizás tenga conocimientos más fundamentados sobre la práctica docente, también se inserta en una realidad muy diferente y ajena a la que él pensó en la normal. Esto lo he confirmado en diversas entrevistas con maestros normalistas a los que observo en capacitación continua, interesados por la educación y sabedores que la formación no se acaba y que no tenerla angustia.

En materia de conocimientos, me acerqué a la comprensión de las relaciones sociedad-educación.

Pasar por las aulas universitarias me permite decir que se está de acuerdo con Ferry cuando plantea que relacionar teoría-práctica “*es superar la teoría implícita de la práctica, trabajo que servirá de referencia y justificación o la práctica para abrirla y enriquecerla*”<sup>30</sup> como sucedió en mi caso personal.

Al terminar mi educación universitaria me pregunto ¿soy maestra? ¿Aquí termina mi formación? ¿Estoy profesionalizada?

---

<sup>30</sup> Giles Ferry. *Op. cit.*, p. 164.

La respuesta es: sí soy maestra. Al momento de culminar mis estudios he adquirido una preparación profesional y un perfil con el que puedo estar frente al grupo ejerciendo la labor docente. Sin embargo, mi formación aún no termina, día a día es retroalimentada a base de experiencias y vivencias en el ámbito educativo, académico y social. Mi formación es, pues, un proceso dialéctico en permanente transformación.

Asumir esa conceptualización implica continuar adelante, plantearse nuevos retos, metas y caminos; genera la necesidad de más formación y la estimulante situación del querer saber y ser más.

Ahora bien, a través de las reflexiones teóricas anteriores, he podido darme cuenta de que el problema de la calidad de la formación de un profesional depende de muchos factores, entre los que destacan:

- los modelos de formación en los que se inscribió
- la clase social
- los problemas de género
- la cultura
- la influencia psicológica familiar
- la ideología
- el proyecto de nación

Quiero hacer énfasis en esto último. Señalé el principio que el ser mexicana -lo mismo podría decir un maestro europeo o africano por ejemplo- condiciona. Es decir que uno tiene que ver con un país, con un proyecto. Hoy puedo ver esto con claridad:

- pertenezco a un país con un proyecto para abatir el rezago educativo
- al considerarme en ese proyecto, me convertí en instrumento del sistema político que necesitaba mano de obra barata para cubrir una necesidad social

(se contrata a jóvenes egresados de la preparatoria con bajísimos salarios y con nula preparación)

- en su momento no me cuestioné acerca de qué calidad de educación podría ofrecer a la sociedad. ¿Era la que quería el gobierno?, ¿en eso se basaba el Acuerdo para la Modernización Educativa: en captar mano de obra poco capacitada y barata para atender las necesidades de desarrollo del país y de desenvolvimiento de oportunidades de mejoramiento social, con jóvenes con rezagos académicos? ¿Se puede abatir el rezago con rezago?

Si, no me cuestioné porque no me habían formado para cuestionar, para pensar, para interesarme por la nación y no sólo por las necesidades individuales (en este caso, obtener un trabajo). Yo sólo decidía las situaciones pedagógicas y didácticas, enfrentaba obstáculos relativos al burocratismo y al verticalismo del sistema escolar, presentaba carencias formativas, conceptualizaba al aprendizaje como receptivo y sólo posible mediante la memorización mecánica de los contenidos curriculares, con relación a los cuales tenía una visión superficial y academicista ausente de análisis, etc.

Yo no pensaba en que el problema no es qué se enseña sino cómo se enseña. Mi paso por la Universidad me ayudó a resolver muchas de esas interrogantes y me ayudó a dar los pasos necesarios para avanzar en la profesionalización ya que he tomado conciencia de los problemas que hay en mi quehacer educativo; los he comprendido, revalorado y asumido posturas más críticas e innovadoras, porque he ido conociéndome a mí misma como profesional y ubicándome en enfoques constructivos y reflexivos. En resumen, he convertido a mi quehacer en un permanente objeto de estudio y eso me ha permitido reflexionar y modificar las actividades escolares producto de años de rutinización, eso me ha permitido conocer y comprender la realidad docente para pensar en transformarla. ¿Para

qué? Para ser mejor, para dar luz al hombre que puede ser. Pero para eso necesitamos maestros bien preparados en lo científico y humano.

Por ello he narrado mi Historia de vida, por eso he hecho un relato de mi imagen, de las experiencias y acciones que me han constituido y me constituyen como sujeto social. Lo que soy, lo quiero compartir.

He pretendido trabajar con el método etnográfico ¿Por qué desde la etnográfica? Porque mediante las numerosas descripciones de los acontecimientos que tienen que ver con las acciones de un grupo o de un sujeto, se pueden ir destacando las estructuras sociales, las conductas, las razones para que vayan surgiendo las interpretaciones y significaciones. También porque el procedimiento me permitió recuperar información valiosa para mi trabajo con el fin de analizar y conocer las dimensiones de mi vida social concreta, dimensiones que no había reconocido antes de vivir esta experiencia.

Sin embargo, el lector se preguntará sobre la importancia de hacer una Historia de vida, sobre el interés que pudiera tener su lectura.

Tengo algunas respuestas:

- puede ser útil en la investigación social y aludir a un yo ideal.
- puede brindar ayuda para comprender prácticas específicas en el ámbito educativo en el que se presentan necesidades propias de formación no sólo de alumnos y alumnas, sino de maestros y maestras que se incorporan a la acción docente sin haber terminado un proceso de formación que por naturaleza es inacabable.

- puede ser un ejemplo de cómo mediante la reflexión y revisión constante de las acciones y los saberes es posible problematizar la práctica en el aula para pensar en la actualización y en el proceso permanente de formación docente.

Hemos llegado al final del trabajo y en ese final, quiero abordar tres aspectos:

- a. ¿qué tengo que decir acerca de las hipótesis que formulé al iniciar mi ensayo?
  - b. ¿qué tengo que proponer sobre el tema de la formación de un maestro?
  - c. ¿cómo conceptualizo a un maestro formado?
- a. La hipótesis inicial planteaba que la desvinculación educación-ciencia, teoría-práctica tiene su origen entre otras cosas, en la falta de formación científica de los maestros.

Al respecto varios autores coinciden en que es necesario operar modelos centrados en la investigación-acción, que formen a un maestro capaz de tener posturas críticas e innovadoras.

Amparo Ruiz y Raúl Rojas Soriano<sup>31</sup> por ejemplo, opinan que para ello se requiere de un formador con un alto perfil, de un formador que haga la vinculación entre docencia e investigación la cual es una herramienta metodológica ideal para elevar la calidad de la práctica docente y para, por consiguiente, proveer de una formación académica que posibilite un ejercicio profesional cualitativamente deseable.

Una docencia sin investigación se convierte en un trabajo muerto, repetitivo y rutinario; sólo esta práctica puede lograr la preparación de cuadros profesionales

---

<sup>31</sup> Amparo Ruiz del Castillo y Raúl Rojas Soriano. *Vínculo docencia-investigación para una formación integral*. México, 1997.

capaces de insertarse en el mercado de trabajo; sólo esta práctica puede formar profesores-investigadores de alto nivel.

O sea que su tesis es que si los profesores de educación superior quieren formar profesionales, tienen que ser, a su vez, maestros-investigadores.

En este sentido, se debe redimensionar el papel de la docencia como actividad profesional que requiere de un conocimiento especializado y de habilidades especiales para incorporar al estudiante activamente en su proceso formativo, pero no para incorporarlo como receptor pasivo de verdades ya elaboradas, sino como creador de un saber propio en tanto sujeto que puede redescubrir e interpretar, con base en su formación académica y su experiencia social, el conocimiento existente.

O sea que, volviendo a nuestra hipótesis, diremos que si se producen los problemas de formación señalados, si el futuro profesor (que hoy recibe una educación de nivel superior) no adquiere una formación científica es porque los formadores no son lo que deben ser y porque los diseños no consideran esa vinculación entre docencia e investigación.

Y enfatizamos: el formador, el docente de educación superior tiene que ser un docente-investigador si pretende tener éxito en su propósito de ayudar a la conformación del futuro profesional de la educación.

- b. Basándome en las ideas construidas sobre la problemática en que se encuentra inmersa la educación básica planteo que en una posible reformulación del sistema de formación de profesores, habría que considerar:
- la revisión y modificación de la currícula de las escuelas normales que permita un trabajo metodológico que posibilite la vinculación teoría-práctica docente.



- la promoción de un sistema de actualización permanente que responda a las necesidades reales del maestro y que en su cobertura atienda a las zonas marginadas, pero de un sistema que supere los academicismos y enfatice la metodología señalada en el punto anterior.
- la participación del maestro en la discusión y posibles ajustes en planes y programas.
- la promoción de una cultura de la formación.
- el establecimiento de un sistema de estímulos que realmente reconozca al maestro por su superación profesional, en el tiempo no destinado a su jornada laboral.

c. El maestro formado, es para mí, aquél con conocimiento amplio de la pedagogía y con liderazgo; un sujeto creativo, investigador de su ejercicio o práctica y con un perfil psicológico sano. Un profesional con saberes sólidos y con una fuerte vocación de servicio y compromiso social.

Ahora sí, culmino este trabajo. Quiero hacerlo invitando a todo profesor a realizar un ejercicio docente con la conciencia de la necesidad e importancia de sumarse a la capacitación continua y con la certeza de que la investigación de ese ejercicio genera un proceso constitutivo del quehacer laboral y permite la adopción de actitudes críticas, constructivas e innovadoras. Estas, seguramente nos ayudarán a construir un mejor futuro para México y para nuestra gente.

## BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO, Theodoro. "Tabúes relativos a la profesión de enseñar". *Sociedad, pensamiento y educación II, Vol. 2. Antología*, UPN, México, 1987.
- ALVAREZ BALANDRÁN, Arturo Cristóbal y Virginia Alvarez Tenorio. *Métodos en la Investigación Educativa*. UPN, México, 2001.
- BAZDRESCH PARADA, Miguel. *Vivir la educación. Transformar la práctica*. Secretaría de Educación de Jalisco. México, 2000.
- ESCOBAR VALENZUELA, Gustavo. "La educación". *Formación social mexicana I, Vol. 1. Antología*. UPN, México, 1987.
- FERRY, Giles. "Aprender, probarse, comprender y las metas transformadoras". *Proyectos de Innovación. Antología Básica*. UPN, México, 1997.
- FLORES, Alberto y D. Cordero (Coord.). *Reflexiones y prácticas sobre el cambio en educación básica*. UPN, México, 1998.
- GALINDO CÁCERES, Jesús. (compilador) *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, Pearson, México.
- GARCÍA HERANDEZ, Mireya. "Una mirada al eje metodológico de la Licenciatura en Educación Plan '94". *Caminos Abiertos*. Año 8, Nos. 93-94, UPN, México, enero-febrero 1999.
- GARCÍA SANTILLÁN, Ma de los Angeles y Luis. "Formación de profesores de educación básica en servicio". *Reflexiones y prácticas sobre el cambio en educación básica*. Hidalgo, México, 1988.
- LEWIS, Oscar. *Los hijos de Sánchez*, Grijalbo, México, 1961.
- MALANCA, Cristina. "Métodos Cualitativos". *Material de apoyo. Antología 1*. UPN, México, marzo 2000.
- 
- Fundamentos teóricos del plan y programas de estudio de la educación primaria en México*. Conferencia, Salvatierra, Gto., 25 de agosto de 1999.

- OBREGÓN REYNAGA, Sonia. "Perspectivas cualitativas de investigación en el ámbito educativo. La etnografía y la historia de vida". *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. ITESO, México, 1998.
- PORLÁN, Rafael y A. Rivera. *El conocimiento de los profesores*. Diada Editora, Sevilla, 1998.
- QUIROZ, Rafael. *Los cambios de 1993 en los planes y programas en educación secundaria*, Documento DIE 40, IPN, México, febrero de 1997.
- REYES ESPARZA, Ramiro. "La práctica docente de los normalistas" *Cero en conducta*. Año 8, No. 33-34. Educación y Cambio, México, 1993.
- ROCKWELL, Elsie y Ruth Mercado. "Los sujetos y sus saberes". *Análisis de la práctica docente. Antología*, UPN, México, 1987.
- RUIZ DEL CASTILLO, Amparo et al. *Vínculo docencia-investigación para una formación integral*. México, 1997.
- SEP. *Artículo 3º. Constitucional y Ley General de Educación*. México, 1993.
- SEP. *Bloque de juegos y actividades para el desarrollo de los proyectos en el jardín de niños. Antología*. México, 1993.
- SEP. *Historia de la Educación Pública en México*. FCE., México, 1981.
- SEP. *Plan y Programas de Estudio 1993. Educación Básica PRIMARIA*, México, 1993.
- SEP. *Plan y Programas de Estudio 1993. Educación Básica SECUNDARIA*, México, 1993.
- SEP. *El proyecto escolar. Una estrategia para transformar nuestra escuela. Cuadernos para transformar nuestra escuela*. México, 1997.
- UPN. *Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de Estudios 1985*, México, 1985.
- UPN. *Historia regional, formación docente y educación básica en Guanajuato. Antología Básica*, México, 1994.
- ZUÑIGA, Rosa María. "Un imaginario alienante: la formación de maestros". *Cero en conducta*. Año 8, No. 33-34. Educación y Cambio, México, 1993.

## ANEXO 1

### ENTREVISTAS

Lugar: Apaseo el Alto, Gto.  
Fecha: 26 de octubre del 2001  
Informante: Félix Ignacio  
Antigüedad en el servicio: 7 años  
Estudios: Normal Básica

1. ¿Qué entiendes por formación?  
Conocimiento, desarrollo y manifestaciones de teorías pedagógicas, aplicación de métodos y metodologías didácticas coherentes con el contexto y el desarrollo del proceso educativo.
2. ¿Qué concepción tienes sobre "calidad educativa"?  
Es amplia e integral en todos sus aspectos y esferas. Se enfoca a la satisfacción de las necesidades propias de la sociedad, de acuerdo a un tiempo y a un espacio.
3. ¿Qué beneficio ha traído el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (ANMEB) a tu labor docente?  
Flexibilidad, manejo y libertad para hacer adecuaciones.
4. ¿Qué diferencias encuentras entre los planes educativos anteriores y el vigente?  
Estructura de contenidos y materiales didácticos.
5. ¿Cómo consideras que debería ser el perfil de un maestro?  
Amplio y consciente de su desarrollo y proyección como persona y función dentro de la sociedad.
6. ¿Cuándo termina la formación del maestro?  
Se amplía con las vivencias y la práctica misma y evoluciona.
7. ¿Cómo era tu perfil al egresar de la formación inicial e incorporarte al quehacer docente?  
Con inquietudes, ideas previas sobre la labor docente, desconocimiento de algunos trámites y situaciones laborales, desconocimiento de la vinculación de los niveles educativos y del desarrollo de la persona.
8. ¿Cómo es tu formación actual?  
Amplia y se incrementa día con día con la práctica y vivencias.
9. ¿Cómo la valoras?  
Invaluable por mi función social, ejerciéndola con responsabilidad, evidenciando cambios positivos en mi entorno; alumnos y personas.
10. ¿Cuál es la imagen que tienes de ti mismo como profesor?  
Persona con iniciativa, innovadora, propositiva, con evidencias concretas.

ENTREVISTAS

Lugar: Apaseo el Alto, Gto.  
Fecha: 26 de octubre del 2001  
Informante: Marco Antonio  
Antigüedad en el servicio: 4 años  
Estudios: Normal Rural "Justo Sierra"

1. ¿Qué entiendes por formación?  
Complemento pedagógico que tiene el profesor cuando realiza el proceso de E-A.
2. ¿Qué concepción tienes sobre "calidad educativa"?  
Es buena cuando se realizan modificaciones de los aspectos reales para que haya un buen funcionamiento apegado a la realidad social y educativa.
3. ¿Qué beneficio ha traído el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (ANMEB) a tu labor docente?  
Algo positivo, porque nos provee de aspectos que nos ayudan a centrarnos en los contenidos que hay que desarrollar de los programas.
4. ¿Qué diferencias encuentras entre los planes educativos anteriores y el vigente?  
Que se le da más prioridad a los conocimientos básicos y reales y los centraliza de acuerdo a las etapas de los niños.
5. ¿Cómo consideras que debería ser el perfil de un maestro?  
Tener la capacidad para proyectar el proceso educativo; ser consciente en la preparación del desarrollo pedagógico; estar actualizado; amar a su profesión para hacer, construir y sistematizar los conocimientos; ser creativo y activo, aplicando profesionalmente el proceso de enseñanza-aprendizaje.
6. ¿Cuándo termina la formación del maestro?  
Termina cuando conoce, aplica, proyecta y experimenta todo lo relacionado a lo pedagógico o sea es continua, sin fin.
7. ¿Cómo era tu perfil al egresar de la formación inicial e incorporarte al quehacer docente?  
Buena, porque se relacionaba el plan de estudios con el plan educativo, ya que se realizaron varias prácticas de observación y prácticas frente a grupo durante todo el ciclo escolar.
8. ¿Cómo es tu formación actual?  
Buena, porque trato de aplicar los conocimientos reales que marcan los planes y programas educativos.
9. ¿Cómo la valoras?  
Extraordinaria.
10. ¿Cuál es la imagen que tienes de ti mismo como profesor?  
Positiva porque actúo tomando en cuenta los aspectos valorativos del poder ser profesional, honesto, creativo, activo, democrático, legal.

ENTREVISTAS

Lugar: Apaseo el Alto, Gto.  
Fecha: 26 de octubre del 2001  
Informante: Carmina  
Antigüedad en el servicio: 4 años  
Estudios: Normal Rural

1. ¿Qué entiendes por formación?  
Es un proceso que moldea la conducta del ser humano a partir de la educación formal e informal.
2. ¿Qué concepción tienes sobre "calidad educativa"?  
Es un concepto subjetivo y para que se logre se requiere de recursos materiales y humanos.
3. ¿Qué beneficio ha traído el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (ANMEB) a tu labor docente?  
Muchos, porque he adquirido herramientas valiosas que me coadyuvan a resolver problemas de la práctica docente.
4. ¿Qué diferencias encuentras entre los planes educativos anteriores y el vigente?  
Que quieren seguir un proceso lineal sin tomar en cuenta el contexto y las características de cada alumno(a), además; que existen incongruencias entre teoría y realidad. Es decir, que los planes y programas son a conveniencia del sistema de gobierno.
5. ¿Cómo consideras que debería ser el perfil de un maestro?  
Basta con que al llegar al aula de clases sepa como desenvolverse sin ningún problema y pueda desarrollar las habilidades adquiridas en la normal, para que se esté preparado. Pero lamentablemente se controla al magisterio para que cumpla órdenes, sin proporcionarle los medios para solventar las necesidades más emergentes tanto de estudiantes como del magisterio en servicio.
6. ¿Cuándo termina la formación del maestro?  
Nunca, porque la profesión exige seguir preparándose en todos los aspectos de la educación, por ejemplo: sociológico, psicológico, filosófico, pedagógico.
7. ¿Cómo era tu perfil al egresar de la formación inicial e incorporarte al quehacer docente?  
Carente, porque la preparación de los maestros(as) de educación normal tiene deficiencias tanto personales como profesionales que truncan el deseo de lograr una calidad educativa. Hay falta de recursos humanos y materiales, es decir que se egresa de forma regular, sin considerar que en la práctica docente se requieren habilidades que no se desarrollan en la escuela normal y que te hacen sentir incompetente ante las exigencias de la sociedad actual.
8. ¿Cómo es tu formación actual?  
Regular, porque creo que todavía me faltan muchas herramientas por adquirir, ya que cuando estudié en la normal, sólo me dieron un pequeño brochazo de algunos aspectos.

9. ¿Cómo la valoras?

Como un aspecto significativo que me apoyará en mi desarrollo personal y profesional.

10. ¿Cuál es la imagen que tienes de ti mismo como profesor?

Responsable y con carencias que se tienen que ir puliendo con la preparación que recibo en la educación formal e informal.

DIRECTORA DE TESIS: Lic. Cristina Malanca Heredia

CAPTURA: C. Mónica Armenta Sañudo