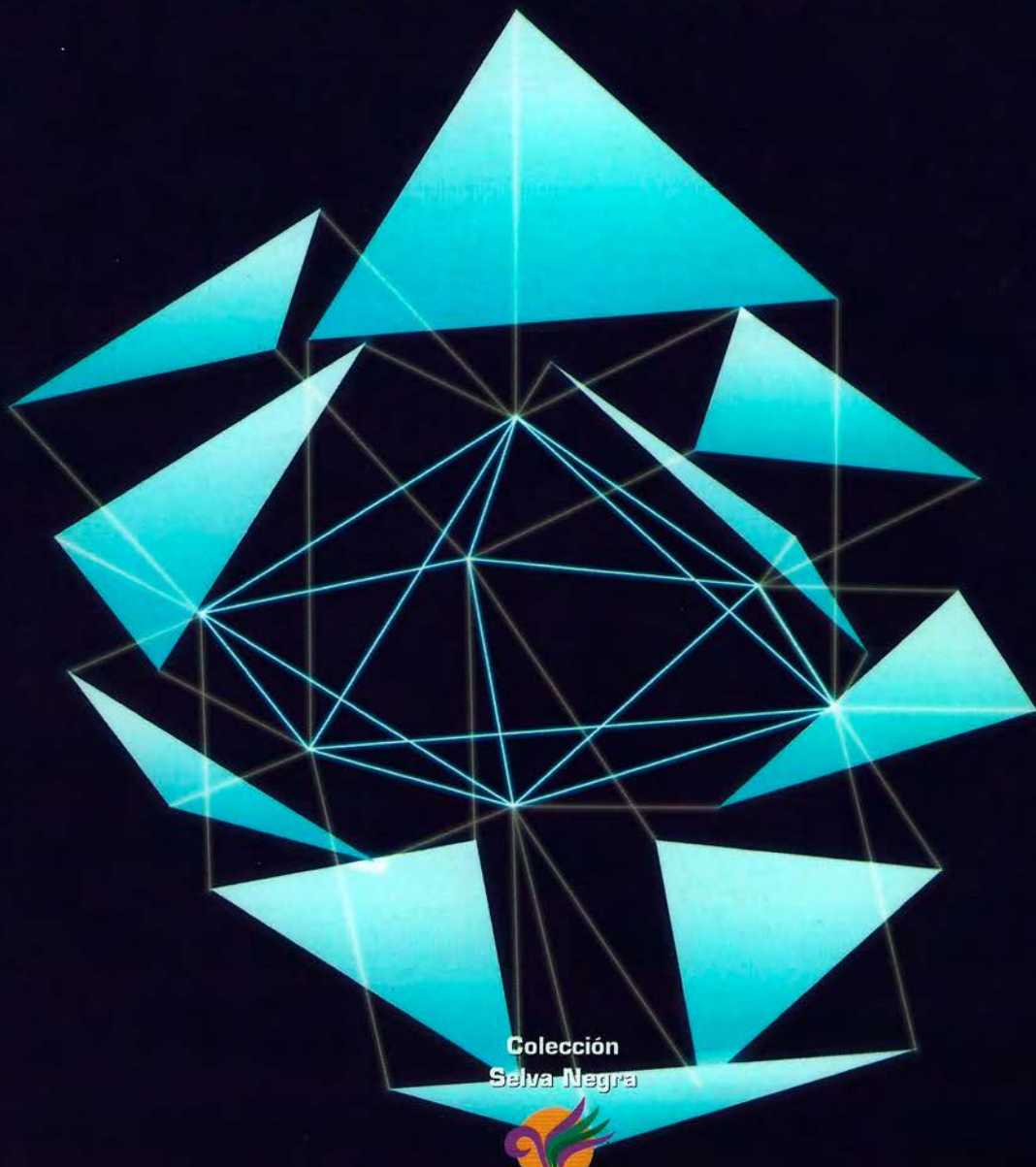


VISIONES CONVERGENTES

Volumen II

Carlos Rincón Ramírez / Emy J. Roblero Villatoro (coordinadores)



Colección
Selva Negra



UNICACH

Visiones convergentes

II

Carlos Rincón Ramírez
Emy J. Roblero Villatoro
(coordinadores)



UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS
2010

Colección
Selva Negra



UNICACH

Nombre de una reserva ecológica en el estado de Chiapas, las implicaciones de carácter antropológico de la Selva Negra han rebasado por mucho la alerta ambiental por su preservación. Es en este sentido que la colección dedicada a las ciencias sociales y humanísticas está sellada por un título cuya resonancia evoca un tema filosófico tan crucial como el que plantea los límites y alcances de la acción humana sobre los recursos naturales que le brindan sustento.

Primera edición: 2010

D. R. ©2010. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
1ª Avenida Sur Poniente número 1460
C. P. 29000, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.
www.unicach.edu.mx
editorial@unicach.edu.mx

ISBN

Diseño de la colección: Manuel Cunjamá

Diseño de portada: Victor Miguel Sosa Aguilar

Impreso en México

Visiones convergentes II

Carlos Rincón Ramírez
Emy J. Roblero Villatoro
(coordinadores)

**Colección
Selva Negra**



UNICACH

Índice

Presentación.....	9
La formación docente en la educación normal en Chiapas. El contexto de la educación superior.....	13
<i>Carlos Rincón Ramírez</i>	
Políticas educativas nacionales y formación docente.....	45
<i>Emy J. Roblero Villatoro</i>	
Tecnología y educación en el contexto de las escuelas normales de licenciatura en educación del estado de Chiapas.....	65
<i>Venustiano Toledo Vázquez</i>	
El programa institucional de tutorías en la escuela normal: una propuesta	79
<i>Daniel Hernández Cruz</i>	
La formación académica en la educación normal.....	101
<i>José Eduardo Gordillo</i>	
La investigación en el campo normalista. El caso de la Escuela Normal Rural Mactumactzá.....	119
<i>Iván Alexis Pinto Díaz</i> <i>Rafael Burgos</i>	
Los estudios del seguimiento de los egresados: una fuente de información confiable y pertinente para apoyar la toma de decisiones en los procesos de gestión educacional y escolar.....	147
<i>María del Pilar Elizondo Zenteno</i>	

Presentación

En el contexto de la transformación curricular de la educación básica en México, emprendida desde la década de los noventa del siglo pasado, se ha generado un importante proceso de cambio educativo que intenta incorporar nuevos planteamientos para la educación preescolar, primaria y secundaria, con el propósito de mejorar los resultados de la calidad educativa. La reforma curricular se inscribe en un contexto de aplicación de políticas educativas nacionales que transitan los períodos sexenales y los matices partidistas de los grupos en el poder. Estas políticas se orientan de manera específica en la formación de docentes y en la reforma curricular. En síntesis, se está instrumentando un modelo de formación que se basa en la propuesta curricular de formación por competencias. Este modelo que forma parte a su vez, de una propuesta pedagógica definida por organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional tiene como propósito garantizar en los aprendizajes de los estudiantes de educación básica el dominio de habilidades, destrezas y capacidades que les permitan ser competitivos en cualquier espacio donde se encuentren.

Evidentemente, la presencia de los docentes y su propia formación, es uno de los puntos nodales de las políticas educativas. Sin embargo, es importante considerar que no se deben diseñar y aplicar propuestas de reforma curricular sin la participación de los principales actores educativos involucradas en la misma: los docentes, ya que hasta donde

se tiene conocimiento por la propia experiencia de los mecanismos de articulación que ha implantado la Secretaría de Educación Pública en las entidades, éstos son actores ejecutores y no diseñadores de dicha propuesta de formación. Por ello, una de las preocupaciones de los integrantes del cuerpo académico Agentes y Procesos de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), es iniciar un ejercicio de reflexión y análisis –como primer punto de acercamiento a esta realidad problematizada y compleja– en torno a los docentes de educación básica del estado de Chiapas, para identificar el estado actual de la formación inicial, el conocimiento que tienen con respecto a la propuesta curricular del modelo pedagógico basado en competencias y hasta dónde la reforma educativa actual forma de los procesos de actualización y profesionalización de los docentes de las escuelas normales de la entidad.

El presente documento se inscribe en un proyecto de investigación más amplio que pretende profundizar en el entramado de la profesionalización y práctica docentes en las Instituciones de Educación Superior Formadoras de Docentes (IESFD), pero que los artículos presentados apuntan a la construcción de primeras reflexiones para posteriormente indagar con detenimiento las condiciones los docentes en las este tipo de Instituciones de Educación Superior (IES). En el primer artículo “La formación docente en la educación normal en Chiapas. El contexto de la educación superior” de Carlos Rincón Ramírez se analizan los primeros elementos de las políticas educativas nacionales que conllevaron al gobierno federal definir por decreto que las escuelas normales pasarían a considerarse como IES, así como el estado en que se encuentran dichas instituciones con respecto a la calidad de los procesos de formación que se realizan en las aulas.

Emy J. Roblero Villatoro en el artículo “Políticas educativas nacionales y formación docente” analiza tres dimensiones (pedagógica, política y magisterial) para explicar la racionalidad del estado actual de la problemática educativa en Chiapas y la problemática de las escuelas normales en la entidad. Además, construye un conjunto de reflexiones en torno a las limitaciones que subyacen en los procesos de formación,

así como a las dificultades para que en la práctica se conviertan en auténticas IES. Posteriormente en el artículo “Tecnología y educación en el contexto de las escuelas normales de licenciatura en educación del estado de Chiapas” Venustiano Toledo Vázquez reflexiona en torno a la presencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de formación en las escuelas normales y del impacto que están teniendo en los aprendizajes de los estudiantes. Por su parte, Daniel Hernández Cruz retoma, en el artículo “El programa institucional de tutorías en la escuela normal: una propuesta” uno de los puntos nodales de las políticas educativas para las escuelas normales: las tutorías. Analiza la importancia de tutorear a los estudiantes desde los primeros semestres de la formación para garantizar mejores resultados al momento de concluir los estudios e incorporarse como docentes de educación básica. Asimismo, José Eduardo Gordillo reflexiona en torno a las condiciones de la formación de los docentes de las escuelas normales en el artículo “La formación académica en la educación normal”, mismas que se han constituido en una de las limitaciones para que los estudiantes adquieran conocimientos innovadores y de calidad, dado que la mayor parte del personal docente no se ha planteado mecanismos que contribuyan a la actualización.

En un penúltimo apartado, Iván Alexis Pinto Díaz y Rafael Burgos abordan el complejo problema de la investigación en las escuelas normales, reflexionando en el artículo “La investigación en el campo normalista. El caso de la Escuela Normal Rural Mactumactzá” las características que se manifiestan en la práctica docente para realizar el trabajo de investigación. Finalmente, en el artículo “Los estudios del seguimiento de los egresados: una fuente de información confiable y pertinente para apoyar la toma de decisiones en los procesos de gestión educacional y escolar”, María del Pilar Elizondo presenta una propuesta metodológica para realizar estudios de seguimiento de egresados y argumenta la importancia de los mismos, para reorientar los procesos de formación en las IES.

El conjunto de artículos presentados, no constituyen reflexiones agotadas, ni mucho menos afirmaciones contundentes sobre las condi-

ciones de los docentes en las escuelas normales de Chiapas. Son un conjunto de ideas que apuntan a construir interrogantes e incertidumbres con respecto a la formación docente y a la aplicabilidad de las políticas educativas en un contexto de reforma curricular de la educación básica. Reforma que si bien es cierto, está sustentada en una propuesta de planeación estratégica de mediano aliento, no garantiza que la actualización docente en las escuelas normales y las prácticas docentes en las mismas, sean congruentes con los principios filosóficos, pedagógicos, sociológicos y psicológicos de la reforma. Esta compleja realidad, es uno de los retos educativos que deben ser abordados como objetos de estudios por la comunidad de investigadores, para construir propuestas académicas que contribuyan a mejorar los procesos de formación en las instituciones formadoras de docentes.

La formación docente en la educación normal en Chiapas. El contexto de la educación superior

Carlos Rincón Ramírez

Primeras reflexiones: una explicación necesaria

El presente artículo forma parte de un proyecto de investigación más amplio que tiene como propósito esencial identificar las características que subyacen a la formación docente en las Instituciones de Educación Superior Formadoras de Docentes (IESFD) de Chiapas y que se encuentran relacionadas con el nivel de dominio y comprensión teórico, metodológico y disciplinario que poseen los formadores de docentes. Esta información permitirá explicar las condiciones contemporáneas de las prácticas docentes para establecer la articulación lógica entre las condiciones de la profesionalización de los docentes de las escuelas normales —ahora concebidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) e Instituciones de Educación Superior (IES)— y las condiciones del rezago en educación básica. Por tanto, en un primer planteamiento problematizador se establecerá la vinculación de la formación profesional y práctica docente en las IESFD con los resultados desfavorables del aprovechamiento escolar

de los aprendizajes en educación básica en general y de educación primaria en particular.¹

En esta primera perspectiva analítica, es indudable —como afirmación que problematiza la realidad de los resultados de los aprendizajes— que uno de los diversos factores que se expresan de manera sistemática en los procesos de la calidad de la educación básica en cualquier parte del mundo, y con cualquier modelo educativo, es el nivel de profesionalización de los formadores de docentes y de la calidad de la educación que se imparte en las instituciones destinadas para estos fines. Las características de la formación de los docentes que tienen la responsabilidad de formar a los futuros formadores, es decir, a los profesores de educación básica (educación preescolar, primaria y secundaria) permiten explicar las distintas interrogantes que pudiesen surgir en el momento en que se presentan los resultados de las evaluaciones de los aprendizajes de los estudiantes.

¿Por qué el nivel de aprovechamiento escolar es bajo en la escuela primaria y en la secundaria?, ¿cuáles elementos son los que tienen el mayor impacto negativo en los aprendizajes?, ¿cuáles factores son los que hacen la diferencia entre un sistema educativo estatal que obtiene buenos resultados educativos y otro, que no los obtiene?, ¿cuál función desempeñan las prácticas docentes en las condiciones de la calidad educativa? Estas preguntas y otras más que se derivan de cada una de ellas, que tienen relación con los resultados finales de los procesos educativos, no encuentran una respuesta simple y llana. La posibilidad de responderlas está vinculada con factores causales de orden estructural que trascienden las explicaciones del simplismo reduccionista, propio de los discursos de la burocracia de los sectores políticos educativos. Incluso, los problemas de la educación no sólo se resuelven con los aportes más significativos de las ciencias educativas o de las metodologías psicopedagógicas más innovadoras; incluso no sólo se trata de asignar mayores presupuestos para atenderlos.² Son importantes las tres cuestiones (la teoría, el método y el presupuesto), pero no determinan el carácter problemático de la educación, por tanto, tampoco sus posibilidades de atención y resolución.

El asunto educativo en sociedades como la chiapaneca, es mucho más complejo. Es de tal magnitud su complejidad que se encuentra articulado a la historia/tiempo, espacio/contexto, totalidad/estructura, coyuntura/circunstancia³ de las condiciones que dieron origen a los problemas educativos y generaron el estado actual en el que se encuentran.

Es justamente en este contexto problematizador que la formación de los formadores de docentes, adquiere una dimensión significativa que tiene implicaciones educativas en los resultados de los aprendizajes.

En esta lógica de reflexión, las posibilidades para mejorar las condiciones de la calidad de la educación básica, también se encuentran impactadas por la calidad de la formación y preparación profesional de los formadores de docentes.

Entonces, si uno de los problemas del rezago educativo está asociado con la formación inicial de los profesores de educación básica, quiere decir que las características de las prácticas educativas en este nivel, no sólo tienen que ser explicadas y comprendidas desde la racionalidad de las condiciones actuales de las propias prácticas, sino además, de las particulares condiciones que prevalecieron en el momento en que se desarrolló la formación inicial. Es decir, desde el conocimiento de la lógica de cómo se han formado los formadores de docentes, quiénes los han formado, con cuáles instrumentos teóricos y metodológicos lo han realizado y para qué. En otras palabras ¿quiénes son los formadores de docentes responsables del futuro educativo de la niñez chiapaneca? Es este complejo problematizador de la formación inicial de los educadores, que induce a la construcción de un conjunto de elementos contextuales y estructurales que pueden explicar una de las partes de las condiciones del rezago educativo. Es decir, la realidad de los problemas de la educación básica, pueden tener una de sus explicaciones en la educación superior, en este caso, en las IESFD.

Educación superior en Chiapas: Cifras de una realidad

Un primer acercamiento al conocimiento de las condiciones de las instituciones formadoras de docentes, es el contexto de la educación superior en la entidad y su relación con la realidad de la educación básica, principalmente con la educación primaria.

Los datos educativos de la sociedad chiapaneca, históricamente han representado la expresión más aguda del rezago educativo en el país. Reflejan un escenario que expresa el deterioro y quebranto social que se complementa con la pobreza, marginación, miseria, hambre, injusticias y exclusión de altos porcentajes de la sociedad. Las condiciones de la educación en Chiapas, cada día son más complejas. Los principales indicadores educativos no se han revertido en los últimos años. Algunos de ellos, se han agudizado.⁴ El bajo aprovechamiento escolar en los niños de educación primaria y secundaria; la deserción escolar y la baja eficiencia terminal en la educación básica; el incremento del número de escuelas unitarias y de organización incompleta en primaria con sus consecuentes implicaciones en los aprendizajes de los niños; la baja cobertura en educación superior y la descontextualización de gran parte de sus programas educativos, son parte del conjunto problematizado que denota lo complicado que es atender la educación desde la perspectiva de problema social.

Los problemas educativos, amén del dato estadístico duro que poseionan a Chiapas en los últimos lugares de calidad a nivel nacional, su realidad cualitativa es mucho más compleja, toda vez que sólo es una cuestión pedagógica; sino esencialmente histórica, coyuntural, contextual y estructural. Luego entonces, partamos de los datos estadísticos de la realidad de la educación superior.

Algunos de los principales datos de la educación superior son los siguientes: actualmente existen 2 millones 334 mil 109 habitantes que tiene 18 años y más, que debieron estudiar algún tipo de educación superior, cuestión que no ha sucedido así, ya que 2 millones 93 mil 763 habitantes no tuvieron la oportunidad para matricularse en alguna IES; por tanto, estamos hablando que sólo 240 mil 346 habitantes

tienen estudios superiores, ya sea concluidos o inconclusos.⁵ En datos relativos, diríamos que del 100% de la población en edad de haber estudiado algún grado o ciclo en la educación superior, el 89.70% nunca tuvo acceso a ella; y escasamente, el 10.30% ha realizado y/o está realizando estudios superiores. De este último dato, sólo el 4.27% cuenta con estudios superiores concluidos en alguna profesión. Dato que no significa por sí mismo, una correlación con el número de titulados, ya que las fuentes estadísticas de la Secretaría de Educación del Gobierno de Chiapas no registran datos actualizados porque las propias IES tanto públicas como privadas no los reportan en tiempo y forma.

Un dato más preciso sobre la realidad del acceso de la población a la educación superior, es el de la población de 18 años. Según datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) en Chiapas habían 100 mil 549 jóvenes que tenían 18 años.⁶ De esta cantidad, 71 mil 115 (70.7%) jóvenes representaron la demanda potencial y 29 mil 434 (29.3%) jóvenes la demanda real, que son los que solicitaron ingreso a cualquiera de las IES. Esta cantidad de jóvenes estuvieron matriculados durante el ciclo escolar 2004-2005 en 55 IES, de las cuales 15 fueron públicas y 40 privadas.⁷

Cuadro 1
Instituciones de Educación Superior en Chiapas

IES	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005
PÚBLICAS	12	13	13	15	15
PRIVADAS	34	42	37	38	40
TOTALES	46	55	50	53	55

FUENTE: Departamento de Planeación Educativa, *Estadísticas de inicio de cursos 2006-2007*, Subsecretaría de Educación Federalizada, Secretaría de Educación del Gobierno de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, 2006.

Posteriormente, al inicio del ciclo escolar 2006-2007 el número de IES en Chiapas incrementó desde 55 hasta 61; de las cuales, 16 son públicas, incluyendo una autónoma y 45 son privadas. Los datos de la matrícula de estudiantes, docentes, escuelas y porcentaje de atención de alumnos, se expresan de la siguiente manera:

Cuadro 2
Inicio de curso 2006-2007

NIVEL UNIVERSITARIO Y TECNOLÓGICO	ALUMNOS	DOCENTES	ESCUELAS		ATENCIÓN (%) ALUM- NOS
			Abs.	%	
FEDERAL	8,724	615	8	13%	13.29%
ESTATAL	5,329	546	7	11%	8.12%
AUTÓNOMO	18,484	1,454	1	2%	28.15%
PRIVADAS	33,116	2,771	45	74%	50.44%
TOTAL	65,653	5,386	61	100%	100%

FUENTE: *Ibid.*

Uno de los datos importantes que llama la atención es que en el año 2000, había 34 IES particulares y seis años después, su número se incrementó a 45. Durante el sexenio anterior, mientras este tipo de instituciones educativas tuvo un incremento de 32.3%, las instituciones públicas aumentaron desde 12 hasta 16 con un aumento del 33.3%. Todavía aún cuando el incremento es mayor en cuanto al dato relativo, la proporción del dato absoluto es más amplia en las IES privadas que en las públicas, ya que mientras las privadas aumentaron su número en 11 nuevas instituciones, las públicas lo hicieron sólo en 4. Este incremento no sólo se reflejó en la creación de nuevas instituciones educativas particulares, también se ha expresado con mayor énfasis en la atención a los estudiantes.

Actualmente, del cien por ciento de los estudiantes matriculados en las diferentes profesiones al inicio del ciclo escolar 2006-2007, el 50.44% (33 mil 116 estudiantes) son atendidos por las IES privadas y el 49.56% (32 mil 537 estudiantes) por las universidades y tecnológicos federales, estatales y autónomas públicas. La educación privada está ocupando los espacios educativos tradicionales destinados a la educación pública y paulatinamente, la ha desplazado de la función social que históricamente le ha correspondido atender en la formación de las nuevas generaciones. Esta situación que prevalece en la atención a la demanda estudiantil de los chiapanecos, no es consustancial a las condiciones endógenas de las IES públicas, ni de manera exclusiva a las estrategias y acciones que se ha diseñado para matricular a los estudiantes. Se inscribe en un contexto más amplio que está relacionado con las políticas públicas y con las formas y mecanismos que utiliza el gobierno para responder una de las principales exigencias sociales. La atención a la educación superior por parte del gobierno, es uno de los reclamos que de manera permanente se mantienen en las demandas de la sociedad. En ella se condensan las aspiraciones y esperanzas de amplios sectores sociales; incluso, es la perspectiva del futuro económico de los más desprotegidos y de aquellos sectores que han sido excluidos de los beneficios de la economía de mercado.

Por ello, es necesario encontrar explicaciones de por qué el crecimiento de la educación superior privada y el relativo estancamiento de la pública. En la medida en que la curva de atención a los alumnos descende en las IES públicas y asciende en las privadas, se demuestra de manera empírica la incapacidad de las políticas públicas para dar atención a las necesidades educativas de la sociedad. Diversos factores pueden ser la causa de estas condiciones, algunos de ellos están relacionados con: a) la reducción del financiamiento a las IES públicas como resultado de la aplicación de políticas neoliberales del gobierno federal; b) con la aplicación de políticas educativas que han motivado mayor inversión privada en el campo educativa y la mercantilización y privatización de la educación superior; c) con el inadecuado uso de los recursos financieros por parte de las autoridades de las IES públicas; y

d) otros más, con las relaciones que en los últimos años ha establecido el Estado con el sistema de educación superior en general y con las IES públicas en particular.⁸

Sin embargo, cualesquiera que pudiesen ser las causas que han provocado el decrecimiento en la atención a los estudiantes por parte de las instituciones educativas públicas, es necesario realizar investigaciones al respecto para conocer las verdaderas razones, explicarlas y diseñar estrategias de atención a dichas causalidades, ya que los datos de las condiciones actuales expresan una disminución de las responsabilidades del gobierno hacia la demanda de los jóvenes para realizar estudios superiores.

Otro de los datos que permite explicar las condiciones de la calidad de la educación superior en Chiapas es el relacionado con los docentes. Veamos cómo se expresan actualmente los datos estadísticos.

Cuadro 3
Docentes de las IES 2007

IES	Abs.	%	DOCENTES	
			Abs.	%
PÚBLICAS	16	26%	2,615	48.6%
PRIVADAS	45	74%	2,771	51.4%
TOTALES	61	100%	5,386	100%

FUENTE: *Ibid.*

Mientras las IES privadas con el 74% (45 instituciones) del total de instituciones, tienen 2 mil 771 docentes que representan el 51.4%; las públicas con el 26% de las instituciones, tienen una plantilla de 2 mil 615 docentes que a su vez representan el 48.6% del total de profesores de educación superior en la entidad. Aún cuando las privadas tienen un porcentaje superior de docentes con respecto de las públicas, la diferencia es de escasos 2.8% y de 156 profesores en datos absolutos. Así, mientras las IES privadas con mayor número de instituciones tienen una

plantilla mayor de profesores; por su parte, las IES públicas con el menor número de instituciones tienen una plantilla menor de profesores. Estos datos reflejan que las IES públicas con menor cantidad de instituciones, pero menor cantidad de profesores, atienden la misma proporción de estudiantes que las privadas, ya que el número de alumnos matriculados representan el 49.56% de estudiantes (32 mil 537 alumnos) del total. Por su parte, las IES privadas con mayor cantidad de instituciones, pero mayor cantidad de profesores, tienen una matrícula del 50.44% estudiantes (33 mil 116 alumnos). La diferencia de 579 estudiantes entre ambos tipos de instituciones educativas, refleja la desproporción que existe en el subsistema de educación superior en la entidad. Esta situación no es circunstancial, ni tampoco fortuita, está vinculada con el apoyo gubernamental que ha recibido la iniciativa privada para invertir en educación y crear un mayor número de instituciones, que forman parte del complejo entramado que representa el negocio educativo.⁹

Habría que explicar cuál es el tipo de educación que se ofrece en ambos tipos de instituciones, cuál investigación realiza cada una de las IES, las carreras que ofrecen y las demandas productivas y sociales que atienden, las características que tienen los docentes. Es decir, ¿cómo son realmente las IES que existen en la entidad y cuál tipo de educación ofrecen a la sociedad? Estas interrogantes son motivo de otro tipo de estudios más profundos que es necesario desarrollar.

Ahora bien, otro de los datos que se expresan en la educación superior, es el relacionado con las instituciones formadoras de docentes. Este tipo de instituciones fueron concebidas inicialmente para formar a los docentes del nivel básico, de manera específica para la educación especial, física, preescolar y primaria, primaria indígena y secundaria. Anteriormente, para que los estudiantes ingresaran a ellas, no requerían poseer estudios de preparatoria; sin embargo, desde 1984 las políticas educativas nacionales lo plantearon de manera formal;¹⁰ pero a partir del 2005 la SEP modificó el estatus organizativo de las instituciones formadoras de docentes, y de ser instituciones educativas de nivel medio superior, las transformó por decreto en instituciones de educación superior, con el mismo régimen de administración con las que ope-

ran las IES públicas.¹¹ Así, el nombre de escuelas normales en educación preescolar, primaria o Secundaria, se transformó en el de Escuelas Normales de Licenciatura en Educación Física, Preescolar, Primaria, Especial, Indígena y Secundaria. Con esta nueva estructura organizativa, las instituciones formadoras de docentes, ahora Escuelas de Licenciatura en Educación Normal, tienen que responder a las exigencias de la SEP para planear los procesos de administración y gestión institucionales, incluyendo las exigencias que deben cumplir los profesores de tiempo: docencia, generación y aplicación del conocimiento, gestión académica y tutelaje a los estudiantes.

Consideradas como instituciones de educación superior, algunos de los datos estadísticos que expresan su realidad son los siguientes:

Cuadro 4
Escuelas normales de licenciatura en educación

NIVEL NORMAL LICENCIATURA	ALUMNOS	GRUPOS	DOCENTES	ESCUELAS	ATENCION (%) ALUMNOS
FEDERAL TRANSFERIDA	908	39	118	6	27%
ESTATAL	2,444	105	312	17	73%
TOTAL	3,352	144	430	23 ¹²	100%

FUENTE: Coordinación de Educación Normal, Dirección de Educación Superior, Secretaría de Educación del Gobierno de Chiapas, 2007.

Aun cuando el dato del total de escuelas que aparece en el cuadro es de 23, en realidad son 19 como se explica en la nota a pie de página. En el ciclo escolar 2006-2007 se matricularon 3 mil 352 alumnos en las diferentes licenciaturas en educación normal, inscritos en 144 grupos que son atendidos por 430 docentes. Del total de alumnos que se encuentran matriculados, el 27% (908 alumnos) son atendidos por las escuelas normales federales que han sido transferidas¹³ a la administración del gobierno local y el 73% (2 mil 444 estudiantes) por las Escuelas Normales del Gobierno de Chiapas. Como se indica en los datos, el mayor

número de estudiantes son atendidos por el gobierno local, lo que refleja de alguna manera, la preocupación de las autoridades educativas y del gobierno estatal por atender uno de los problemas medulares de la educación: la formación de docentes. No obstante esta preocupación, incluso cuando la atención a la demanda de educación primaria es alta con relación a la media nacional,¹⁴ los datos de la calidad en la educación básica, no reflejan la preocupación de las políticas públicas en este rubro. Al contrario, los indicadores oficiales indican que el deterioro de la calidad de la educación en esta parte del sureste mexicano, es grave.

Ahora bien, en el conjunto de los datos que actualmente se tienen registrados, la diferencia entre la atención a los estudiantes que se encuentran matriculados en alguna de las licenciaturas en educación normal y los que lo están en alguna licenciatura o profesión técnica, es amplia. Los siguientes datos así lo indican:

CUADRO 5
Tendencia de la matrícula 2005-2006

NIVEL	ALUM- NOS	GRUPOS ¹⁵	DOCEN- TES	Es- CUELAS	Abs.	%
NORMAL LICENCIATURA	3,352	144	430	19	-1,317	-28.2%
UNIVERSITARIO Y TECNOLÓGICO	65,653	0	5,386	61	4,154	6.8%
TOTAL	69,005	144	5,819	70		4.8%

FUENTE: *Ibid.*

Actualmente, se encuentran matriculados 69 mil 5 estudiantes en las diferentes instituciones de educación superior, incluidas las universidades, tecnológicos y escuelas normales. Del total de estudiantes matriculados en las diferentes IES de la entidad, tanto públicas como privadas sólo el 4.9% (3 mil 352 estudiantes) están matriculados en las

diferentes instituciones formadoras de docentes: y el 95.1% (65 mil 653 estudiantes) se encuentran matriculados en universidades e institutos tecnológicos. Estas cifras parecen demostrar de manera empírica, que la preocupación de los estudiantes chiapanecos no se orienta hacia las profesiones destinadas a la formación de docentes de educación básica, sino a otras opciones profesionales. El dato es importante porque en esta entidad federativa, ha existido desde hace varios años el mayor rezago educativo del país, incluyendo las complicadas condiciones de la educación primaria y secundaria; y más aún lo es, porque el crecimiento de la atención a la demanda durante el ciclo escolar 2005-2006 en las escuelas de licenciatura en educación normal tuvo un descenso de menos mil 317 alumnos que representan menos 28.2% alumnos. Por su parte, en ese mismo ciclo escolar, las instituciones universitarias y tecnológicas tuvieron un incremento del 6.8%, que en datos absolutos significó un aumento de la matrícula en 4 mil 154 estudiantes.

Con respecto a estos datos vale la pena hacer varias preguntas: ¿por qué ha descendido la atención a los estudiantes de educación normal, si en Chiapas se requieren profesionales de la educación para atender los problemas históricos y estructurales educativos?, ¿con cual lógica se ha movido este descenso?, ¿cuál papel están desempeñando las políticas públicas educativas estatales y federales en el descenso de la matrícula?, ¿cuál relación tiene este hecho educativo con el financiamiento para la educación normal en Chiapas?

Como se ha podido observar en los diferentes datos estadísticos dos conclusiones se pueden inferir de la información empírica. Primera, en los últimos cinco años se ha expresado una tendencia al incremento de las instituciones y matrícula de las instituciones particulares, en contraposición del descenso en la matrícula en las instituciones de educación superior públicas. Y segunda, la matrícula en las instituciones formadoras de docentes, también ha tenido un descenso significativo. En ambos casos, no se tiene por el momento, explicaciones concretas que puedan dar cuenta de esta realidad, por lo que se requieren nuevas investigaciones educativas al respecto.

En síntesis, el conjunto de las IES en Chiapas, incluyendo a las formadoras de docentes, presentan dificultades estructurales que no pueden atenderse en lo inmediato, ni mucho menos sin la participación de los académicos: docentes e investigadores. Sus condiciones, reflejadas en los datos duros de las estadísticas, demuestran que la realidad es mucho más compleja que los datos mismos. Los procesos educativos y sus resultados, tanto de las IES públicas como privadas, no han logrado niveles de calidad que demuestren la eficiencia y la eficacia. Al contrario, como los demás tipos y niveles educativos en la entidad, la calidad no es una constante en la educación superior. Incluso los estándares exigidos por las políticas educativas nacionales y los parámetros de dominio de conocimiento, habilidades, destrezas y capacidades, demandados por las nuevas exigencias de la sociedad del conocimiento del tiempo y del proceso de globalización, no se han cumplido en el proceso educativo de la educación superior estatal.¹⁶

Algunos de los principales elementos que sustentan las afirmaciones anteriores son las siguientes:

1. Pocos programas acreditados y procesos educativos certificados.
2. Número reducido de investigadores en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI).
3. Escaso número de Cuerpos Académicos Consolidados y pocos en Consolidación.
4. Número reducido de profesores de tiempo completo que cumplen con los requisitos del Perfil del Programa de Mejoramiento al Profesorado (PROMEP) —en el caso de las universidades—, y con el perfil mínimo de maestría —en el caso de las Escuelas Normales—.
5. Baja tasa de eficiencia terminal.
6. Poca atención a la cobertura.¹⁷

Este contexto de la educación superior también involucra a las instituciones formadoras de docentes, ya que desde la última reforma administrativa realizada por la SEP a principio de 2005 y puesta en funcionamiento durante ese año y el 2006, se cambió el estatus

de instituciones formadoras de docentes a IES, los criterios utilizados para tomar esta decisión institucional fueron de carácter nacional y las decisiones centralizadas. La incorporación de las escuelas normales al subsistema de las IES, estuvo asociada a la desaparición de las Subsecretarías de Educación Superior e Investigación Científica, y Educación Superior e Investigación Tecnológica de la estructura de la SEP, así como la creación de la Secretaría de Educación Superior (SES). En este panorama, por decreto las escuelas normales públicas de todo el país dejaron de pertenecer a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, y pasaron a formar parte de la SES a través de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). Por tanto, el tratamiento por parte de la SEP a las Escuelas Normales, ya es el mismo que se asigna a las universidades y tecnológicos.

En esta lógica de aplicación de las políticas públicas para la educación superior, las escuelas normales se encuentran en desventaja significativa, ya que mientras las IES públicas llevan 10 años experimentando procesos de planeación institucional integral a través de los Fondos para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), PROMEP, Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI); las escuelas normales sólo tienen un año de experiencia en la planeación institucional con la puesta en práctica del Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN)¹⁸ y están en el inicio del segundo año de participación en estos procesos. Por lo que, los retos para acortar las brechas de calidad y garantizar el desarrollo de los procesos y resultados son todavía más complejos y complicados para las Escuelas Normales que para las IES públicas.

Como instituciones de educación superior en el nivel de Licenciatura en Educación Normal en sus diferentes modalidades (preescolar, primaria, primaria indígena, secundaria, educación física y especial), ahora tienen que responder a las políticas nacionales que se han definido para las IES; por tanto, los procesos educativos, el desempeño docente, la conformación de Cuerpos Académicos (CA), la generación y aplicación del conocimiento, la gestión académica, el tutelaje a los

estudiantes, entre otras acciones, se convierten en el conjunto de actividades que deberán realizar el personal docente.

Nuevas responsabilidades y nuevos retos se le presentan a las escuelas normales, ahora los procesos de planeación para el desarrollo académico y profesional de los docentes, se inscriben en las estrategias de planeación institucional definidas por la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP a partir del 2006.

El subsistema de educación normal en Chiapas

Los elementos que caracterizan la calidad de la educación normal en Chiapas, también como en el conjunto del sistema de educación superior, se encuentran asociados a las condiciones que privan en la formación docente; en el desarrollo de las actividades académicas vinculadas con la docencia, la investigación educativa y la extensión y difusión del conocimiento; en el nivel de preparación de los directivos y en las condiciones laborales del personal docente.

Los primeros datos que son necesarios considerar para comprender la complejidad de la educación normal en Chiapas y de los futuros formadores de la educación básica, son los relacionados con el grado de preparación académica que tienen los profesores de las diferentes escuelas normales, tanto en los estudios realizados como del género al que pertenecen.

Cuadro 6
Grados académicos

GRADO ACADÉMICO	2006-2007					
	HOMBRES		MUJERES		TOTAL POR GRADO	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
TÉCNICO O BACHILLER	28	6%	6	1.5%	34	6.5%
LICENCIATURA	241	48%	80	16%	321	64%
MAESTRÍA	92	18%	52	10%	144	29%
DOCTORADO	2	.5%	0	0%	2	0.5%
TOTAL	363	72.5%	138	27.5%	501 ¹⁹	100%

FUENTE: Coordinación de Educación Normal, Dirección de Educación Superior, Secretaría de Educación del Gobierno de Chiapas, 2007.

Un primer dato que es importante considerar para comprender el nivel de preparación profesional de los formadores de docentes, es el de la relación que se establece entre los géneros masculino y femenino. Para el ciclo escolar 2006-2007 la influencia del género masculino sobre el femenino es bastante acentuado, ya que en datos relativos el 72.5% (363 profesores) son docentes masculinos; y escasamente el 27.5% (138 profesoras) docentes femeninos; así, por cada 2.6 profesores existe una profesora. Estos datos expresan la falta de equidad en la contratación del personal docente que labora en las Escuelas Normales de Chiapas.

Otro de los datos que llama la atención es justamente el grado de preparación académica del personal docente. Sólo el 29% (144 profesores) de los profesores han realizado estudios de maestría, de los cuales, el 64% (92 profesores) son del género masculino y el 36% (52 profesoras) del género femenino. Nuevamente la inequidad de género es una de las expresiones de los docentes de estas instituciones. Desafortunadamente, sólo dos profesores tienen estudios de doctorado.

Gráfica 1



FUENTE: Coordinación de Educación Normal; Dirección de Educación Superior, Secretaría de Educación del Gobierno de Chiapas, 2007.

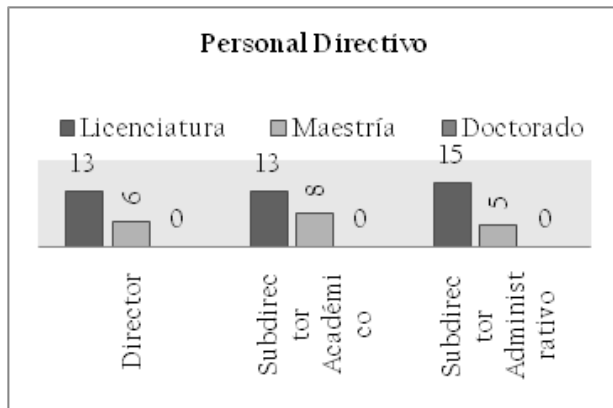
Como se expresa en el cuadro anterior, un alto porcentaje de profesores tienen estudios a nivel de licenciatura, lo que significa un serio problema para responder a los perfiles académicos exigidos por las políticas nacionales para el desempeño docente.²⁰ El 64% de los maestros no tienen los estudios necesarios para el desempeño docente. La escasa preparación profesional, reflejada en los estudios de licenciatura, es uno de las limitaciones que deberán atenderse desde la planeación del desarrollo académico del subsistema de educación normal en la entidad. Es evidente que en la medida en que el personal docente adquiera la habilitación profesional superior al nivel exigido por el perfil del profesor con base en los criterios de las políticas nacionales para las escuelas normales, es posible que se tengan mejores posibilidades para el desempeño docente en las aulas; y como resultado de ello, garantizar una formación de calidad en los futuros docentes. Sin embargo, es fundamental precisar que los grados académicos por sí mismos, no representan una garantía para que se mejore la calidad de la educación superior. Es indudable que son importantes en el contexto de la profesionalización docente, pero no determinantes;

porque como se ha mencionado en líneas anteriores, las condiciones causales de los problemas de la educación superior, trascienden los estrechos márgenes de los ámbitos de la escuela y del aula.

La desproporción entre el número de profesores con estudios de licenciatura y el número de profesores con estudios de maestría es amplia. Esta es una de las brechas de calidad que deberán atender las políticas institucionales de planeación para el desarrollo académico de calidad en las instituciones formadoras de docentes.

El conjunto del personal directivo tampoco tiene un nivel de formación superior al perfil deseable requerido por las políticas para el desarrollo de la educación normal, que es el de licenciatura.

Gráfica 2
Formación profesional de los directivos



FUENTE: *Ibid.*

De un total de 60 profesores que tienen responsabilidades directivas en las 19 escuelas normales de la entidad, sean éstas en los cargos de dirección, subdirección académica y subdirección administrativa, el 68% (41 profesores) de ellos, tienen estudios de licenciatura y sólo el 32% (19 profesores) han realizado estudios de maestría en alguno de los campos de conocimiento de las ciencias de la educación o de las ciencias sociales.

En el caso específico de los directivos, las condiciones en que se encuentra la preparación profesional no se modifica mucho con respecto a la de los docentes frente a grupo, dado que un pequeño número de ellos ha realizado estudios de posgrado.

Los datos de las dos últimos cuadros y gráficas, plantean dos cuestiones esenciales para mejorar las condiciones de la calidad de la educación que se imparte en las escuelas normales. Por un lado, la urgente necesidad de profesionalizar a los profesores que se encuentran laborando frente a grupo. Esta profesionalización no sólo debe incluir estudios de posgrado en campos específico de las ciencias de la educación y de las ciencias sociales, sino también en áreas concretas teóricas, metodológicas e instrumentales. Y por otro, la importancia de definir estrategias de profesionalización, también de manera urgente, para los directivos. Es necesario que la planeación de la educación normal considere la profesionalización de los directivos en función de las necesidades de tener personal docente preparado para planear, organizar, coordinar, dirigir, supervisar y evaluar los procesos de gestión y administración de las funciones académicas de las instituciones. Se requiere una visión integral sobre la administración escolar, de manera que, el eje central sean las funciones académicas y no la respuesta a las exigencias de la burocracia administrativa institucional.

Los datos de la preparación profesional, están asociados al tipo de nombramiento que poseen los profesores. Con base en los datos estadísticos éstos se reflejan de la siguiente manera:

Cuadro 7
Profesores por tipo de nombramiento

TIPO DE NOMBRAMIENTO	2006-2007					
	HOMBRES		MUJERES		TOTAL POR NOMBRAMIENTO	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
BASE	321	55.5%	100	17.5%	421	72%
INTERINO	72	12.5%	65	11%	137	24%
COMISIONADO	18	3%	4	0.5%	22	4%
TOTAL	411	71%	169	29%	580	100%

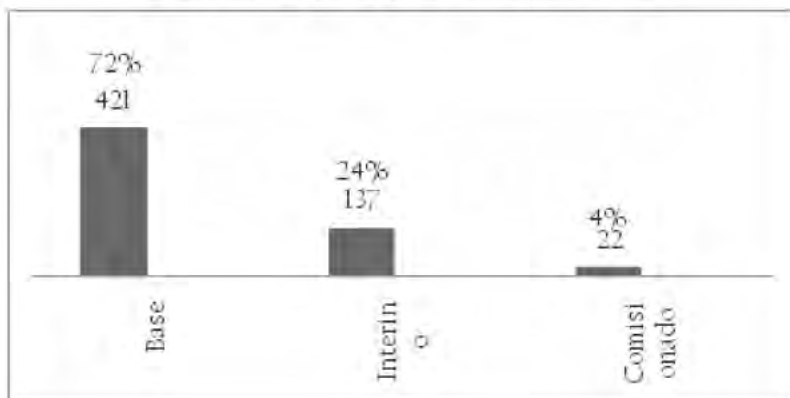
FUENTE: *Ibid.*

Del cien por ciento de los profesores registrados al inicio del ciclo escolar 2006-2007, el 71% (411 profesores) pertenecen al género masculino; y escasamente, el 29% (169 profesoras) al femenino. De estos datos, el 55.5% (321 profesores) son profesores de base del género masculino; y el 17.5% (100 profesoras) son profesoras de base del género femenino. También en el caso de los docentes contratados como interinos o los que están comisionados, son mayoritariamente del género masculino, ya que el 15.5% pertenecen a este género y sólo el 11.5% al femenino. La falta de equidad de género en la contratación del personal docente, es una de las realidades que prevalecen en la educación normal en la entidad. Esta situación, que no ha sido estudiada a profundidad, puede ser una de las limitaciones para que las estrategias de atención a las necesidades educativas de los futuros educadores, sean atendidas de manera equitativa.

Los datos del tipo de nombramiento que tienen los docentes, y que son significativos tomar en cuenta para comprender el estado actual de las necesidades de formación de los docentes de educación normal, están asociados con el tiempo de dedicación laboral. Como se expresa de manera comparativa en los siguientes cuadros, la garantía laboral reflejada en un mayor número de profesores de base no está relacionada

de manera directa con el tiempo de dedicación, ya que el alto porcentaje de profesores de base no es correlativo con el menor número de profesores de tiempo completo.

Gráfica 3
Profesores por tipo de nombramiento



FUENTE: *Ibid.*

Del cien por ciento de los profesores, el 72% tienen nombramiento de base, lo que significa que un porcentaje representativo de ello está en condiciones de desempeñar las diferentes funciones sustantivas de las escuelas normales. Sin embargo, la garantía de la seguridad laboral en los docentes, no está necesariamente relacionado con el compromiso académico y profesional de la institución, ya que una de las variables que posibilitan y dificultan la realización de las diversas actividades en las escuelas, es la disponibilidad de tiempo de los docentes; por lo que el tiempo de dedicación laboral, es un factor importante para el cumplimiento de las metas académicas. Veamos cómo se expresan los datos estadísticos en la realidad laboral de los docentes de las escuelas normales de Chiapas.

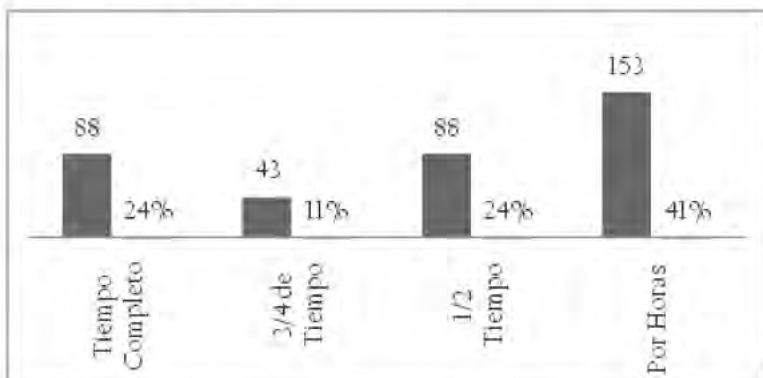
Cuadro 8
Tiempo de dedicación del personal docente

TIEMPO DE DEDICACIÓN	2006					
	HOMBRES		MUJERES		TOTAL	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
TIEMPO COMPLETO	68	18%	20	5%	88	24%
3/4 DE TIEMPO	33	9%	10	3%	43	11%
1/2 TIEMPO	67	18%	21	6%	88	24%
POR HORAS	96	26%	57	15%	153	41%
TOTAL	264	71%	108	29%	372	100%

FUENTE: *Ibid.*

Del cien por ciento de los profesores de tiempo completo (88), el 77% (68 profesores) pertenecen al género masculino; y el 23% (20 profesoras) al femenino. Nuevamente, como en todos los datos estadísticos del profesorado de la educación normal en Chiapas, existe una desigual distribución de género en la contratación del personal docente. La mayor parte de las plazas y de tiempo completo son propiedad de los trabajadores docentes masculinos.

Gráfica 4
Tiempo de dedicación del personal docente

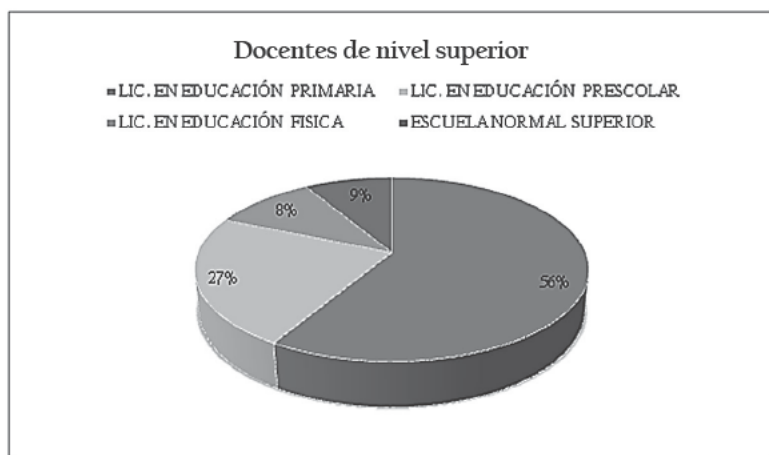


FUENTE: *Ibid.*

Según los datos del cuadro anterior, sólo el 24% (88) son profesores que tienen contrato de tiempo completo; el 11% (43) de tres cuartos de tiempo; el 24% (88) de medio tiempo y el 41% (153) de horas. El alto porcentaje de los profesores contratados por horas, es sin lugar a dudas, una de las debilidades que están enfrentando las instituciones formadoras de docentes. El 41% de los profesores tienen contrato laboral por asignatura, lo que implica que las relaciones que se establecen entre los profesores y las instituciones, sea una relación determinada por la presencia en el aula. Estos profesores, generalmente, tienen contratos de trabajo con otras instituciones, por tanto, sus responsabilidades profesionales y laborales se orientan hacia la atención de otro tipo de problemas que no tienen relación con las necesidades académicas de las instituciones formadoras de docentes. Los datos estadísticos demuestran que la seguridad laboral (profesores de base), no está relacionado con el tiempo de dedicación (profesores de tiempo completo), por lo que, es necesario que las políticas educativas para la educación normal, consideren esta situación y diseñen nuevas estrategias de atención al problema de pocos profesores de tiempo completo.

Ahora bien, ¿en cuál tipo de licenciatura en educación básica se encuentran laborando los docentes formadores de docentes? Actualmente, la Secretaría de Educación del Gobierno de Chiapas, tiene registrado 19 escuelas normales de licenciatura en cuatro modalidades: preescolar, física, primaria y normal superior.²¹

Gráfica 5



FUENTE: *Ibid.*

El 56% (242 profesores) se concentran en las escuelas normales de licenciatura en educación primaria; el 27% (117 profesores) forma parte del personal docente de las escuelas normales de licenciatura en educación preescolar; el 9% (38 profesores) se encuentran adscritos a la Escuela Normal Superior de Chiapas y; el 8% (33 profesores) en las licenciaturas en educación física. La mayor concentración de docentes del subsistema de educación normal se encuentra en las licenciaturas en educación primaria; lo que implica identificar que este tipo educativo es una de las prioridades para las políticas educativas.

La complejidad de la realidad de la educación normal no es más que uno de los reflejos de la gravedad de la educación básica en Chiapas. Los problemas que la afectan, tienen impacto negativo en la educación preescolar, primaria y secundaria. En este contexto problematizador de las IESFD, se identifican como situaciones complejas que requieren atención prioritaria las siguientes situaciones:

1. No hay continuidad de los cursos de actualización dirigidos al personal docente.

2. El desempeño de los asesores y tutores no es el adecuado para lograr una sólida formación de los estudiantes a través de las prácticas profesionales.
3. No existen políticas propias de las instituciones para establecer redes de vinculación e intercambio con otras instituciones formadoras.
4. Los docentes presentan limitaciones en el manejo de nuevas tecnologías para la educación y la enseñanza.
5. No hay un trabajo de consolidación de las academias, cuerpos académicos y grupos colegiados para la formación inicial de los futuros docentes.
6. El porcentaje de profesores con nivel académico de licenciatura o menos, es elevado con relación a los estudios de posgrado.
7. No hay correspondencia entre la formación académica y experiencia laboral de los docentes, y los referentes teóricos y metodológicos que orientan los actuales planes y programas de estudio.
8. Los resultados de la evaluación de rendimiento aplicada por CENEVAL ubican a las escuelas normales de Chiapas por debajo de la media nacional.
9. Se carece de espacios propios para los docentes que permitan ocupar tiempos y espacios para la formación permanente a través de la lectura y escritura.
10. No se cuenta con un programa de atención al posgrado para la formación continua del profesorado.
11. No hay condiciones propicias para el desarrollo de la investigación y extensión.
12. La planta docente de tiempo completo y medio tiempo no es suficiente para desarrollar una vida académica más intensa y productiva.
13. Existen resistencias para desarrollar sistemas de evaluación interna y externa de los procesos académicos.

Con base en los puntos anteriores, si el gobierno de Chiapas pretende tener una educación básica de calidad, es urgente que las políticas

públicas diseñen una serie de estrategias y acciones que se orienten hacia la atención de los problemas estructurales mencionados en el párrafo anterior. Algunas de las principales estrategias que es posible aplicar pueden ser las siguientes:

1. Revertir la brecha que existe entre el nivel de formación y el nivel de licenciatura que posee el 64% de los profesores, hasta obtener el 75% de profesores con estudios de posgrado, preferentemente maestrías y de ser posible, doctorados.
2. Revertir la brecha que existe entre los docentes de tiempo completo y los de asignatura, ya que sólo el 24% del total son de tiempo completo, y el 41% de asignatura.
3. Desarrollar nuevos conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas innovadoras; así como potenciar actitudes y aptitudes de imaginación pedagógica que dinamicen la ciencia y la tecnología en los procesos de aprendizaje en los estudiantes.
4. Diseñar programas institucionales para actualizar, capacitar y profesionalizar a los profesores de las escuelas normales para articular la formación académica y la experiencia de los docentes con los planteamientos teóricos y metodológicos de los planes y programas de estudio.
5. Atender la falta de formación de asesores y tutores, de tal manera que se garantice una sólida formación en contenidos relacionados con los campos de la metodología de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de las nuevas teorías pedagógicas.
6. Considerar como un aspecto fundamental para la planeación de las actividades didácticas los resultados de la evaluación del rendimiento escolar aplicada por el CENEVAL, ya que las escuelas normales de Chiapas se encuentran ubicadas por debajo de la media nacional
7. Considerar la planeación y evaluación de la educación normal como un factor esencial para el diseño de nuevas políticas educativas, tanto a nivel estatal como en cada una de las instituciones formadoras de docentes.

8. La escasa participación de los docentes en el trabajo de investigación educativa, es uno de las limitaciones académicas que no permiten tener información confiable sobre los procesos y resultados de la calidad educativa; por ello, es imprescindible atender la formación en el campo de la investigación educativa.
9. Atender la desvinculación que existe entre las academias y las diversas actividades colegiadas que están relacionadas con la formación de los futuros educadores.
10. Crear programas interinstitucionales de redes académicas de intercambio, colaboración y cooperación con otras instituciones formadoras de docentes e Instituciones de Educación Superior, tanto de la entidad como de otras partes del país y del mundo.
11. Considerar la realidad educativa que actualmente viven las instituciones formadoras de docente en cuanto a su pertenencia al subsistema de educación superior y al trato generalizado que les está asignando la SEP. Lo que significa comprender los procesos de planeación, evaluación y desarrollo de la educación normal como parte de las IES en todo el país.

Es evidente que los problemas de las instituciones formadoras de docentes no se resolverán atendiendo aun, a cada uno de estos once planteamientos. Si bien es cierto, un punto de referencia para avanzar en el andamiaje de lo que se entiende por rezago educativo en Chiapas; pero avance al fin, que puede contribuir de manera paulatina a dar pasos mínimos pero significativos.

Bibliografía

Departamento de Planeación Educativa, *Estadísticas de inicio de cursos 2006-2007*, Subsecretaría de Educación Federalizada, Secretaría de Educación del Gobierno de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, 2006.

INEGI, *Segundo conteo de población y vivienda 2005*, Aguascalientes, INEGI, 2006.

LUENGO González, Enrique, *Tendencias de la educación superior en México: una lectura desde la perspectiva de la complejidad*, Seminario sobre Reformas de la Educación Superior, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESACC) y Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), Bogotá, Colombia, 2003.

RINCÓN Ramírez, Carlos, *El discurso político educativo en Chiapas. Desafíos del pensamiento crítico*, Tuxtla Gutiérrez, Centro de Investigaciones Humanísticas, Facultad de Humanidades, UNACH, 2006.

SEP, *Acuerdo Secretarial 351*, México, SEP, 2005.

SEP, *Lineamiento generales para la aplicación del programa nacional de fortalecimiento de la educación normalista (PEFEN 2.0)*, Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, Subsecretaría de Educación Superior, SEP, México, 2007.

SEP, *Reglas de operación del PEFEN 2.0*, Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, Subsecretaría de Educación Superior, SEP, México, 2007.

Citas

¹ Los datos estadísticos oficiales de la Secretaría de Educación Pública (SEP), Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE) y el Centro Nacional de Evaluación de la Educación (CENEVAL) reportan que Chiapas ocupa el último lugar en calidad de la educación básica en todo el país; pero sobre todo los últimos resultados de la Evaluación del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) en 2006 y 2007 en los que los niños chiapanecos tienen un retroceso en cuanto al dominio de los aprendizajes en matemáticas y español.

² Un argumento que puede sustentar esta afirmación es que desde 1994, el presupuesto asignado al rubro de educación en Chiapas, ha tenido un crecimiento considerable, a tal grado que, es la tercera entidad federativa que tiene el mayor presupuesto federal en los últimos cinco años.

³ Estas cuatro dimensiones serán desarrolladas posteriormente con mayor amplitud en otra investigación en proceso en la que se analizarán las condiciones de desarrollo de dos de los principales movimientos sociales para la sociedad chiapaneca: el magisterial y el zapatista.

⁴ Cfr. Rincón Ramírez, Carlos, *El discurso político educativo en Chiapas. Desafíos del pensamiento crítico*, Tuxtla Gutiérrez, Centro de Investigaciones Humanísticas, Facultad de Humanidades, UNACH, 2006.

⁵ Para el caso de la educación superior, la conclusión de los estudios es considerada cuando el alumno presenta su examen profesional y obtiene el título de licenciatura; mientras esto no suceda, sigue siendo alumno de la institución.

⁶ INEGI, *Segundo conteo de población y vivienda 2005*, Aguascalientes, INEGI, 2006.

⁷ En este primer momento del análisis de las condiciones de la educación superior en Chiapas, no se consideran los datos de las instituciones formadoras de docentes, es decir, de las Escuelas Normales de Licenciatura en sus diferentes modalidades. En líneas posteriores, se hará el análisis de los datos correspondientes a este tipo de instituciones.

⁸ Luengo González, Enrique, *Tendencias de la educación superior en México: una lectura desde la perspectiva de la complejidad*, Seminario sobre Reformas de la Educación Superior, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESACC) y Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), Bogotá, Colombia, 2003.

⁹ El negocio educativo no sólo se vincula con la apertura de nuevas instituciones, sino también con la autorización por parte de las autoridades educativas de planes y programas de estudios para las instituciones que se encuentran funcionando. Las autorizaciones incluyen tanto la apertura de carreras novedosas como de aquellas que se encuentran saturadas como son las que pertenecen a las áreas de ciencias administrativas (contaduría pública y administración de empresas) y ciencias de la educación (pedagogía, educación).

¹⁰ Es importante considerar que esta decisión de la SEP de transformar el subsistema de educación normal en educación superior, se inscribe en el contexto de la aplicación de políticas educativas internacionales que se han orientado hacia la estandarización de capacidades, habilidades y destrezas de los egresados en el marco de competencias de los profesionistas.

¹¹ Con fecha 5 de febrero de 2005 entró en vigor el Acuerdo Secretarial 351 que establece que la nueva Estructura Orgánica de la SEP es de la siguiente manera: ... “Las Unidades Administrativas adscritas a la Subsecretaría de Educación Superior son: Dirección General de Educación Superior Universitaria; Coordinación General de Universidades Tecnológicas; Dirección General de Educación Superior Tecnológica; Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación; Dirección General de Profesiones; Instituto Nacional del Derecho de Autor; y la Universidad Pedagógica Nacional.”, Secretaría de Educación Pública, Acuerdo Secretarial 351, México, SEP, 2005.

¹² De hecho, existen 19 Escuelas Normales de Licenciatura en Educación en las modalidades de educación especial, preescolar, primaria, primaria indígena, educación física y secundaria; sin embargo, en las bases de datos de la Secretaría de Educación del Gobierno de Chiapas duplican los datos en aquellas instituciones que tienen doble turno y dos directores. En estos casos, existe una escuela con dos programas educativos, por ejemplo la Escuela Normal Experimental de Tuxtla Chico que tiene el Programa Educativo de Licenciatura en Educación Primaria y el de Educación Preescolar.

¹³ Anteriormente, existían escuelas normales federales, como era el caso de la Escuela Normal Rural Mactumactzá que dependía en lo organizativo, administrativo y financiero del Gobierno Federal. Con las reformas educativas planteadas en 1983, todas las instituciones formadoras de docentes que dependían del Gobierno Federal fueron transferidas a los gobiernos de las entidades federativas.

¹⁴ En cuanto a la cobertura en educación primaria, Chiapas se ubicada en el segundo lugar a nivel nacional, sólo superado por el estado de Oaxaca. Es de llamar la atención que en estas dos entidades federativas, que tienen los más álgidos problemas educativos y las condiciones de rezago más elevadas, son los que tienen el mayor porcentaje de cobertura; lo que indica que no existe una adecuada correlación entre la atención a la cobertura y la calidad de la educación primaria.

¹⁵ Las universidades en sus diferentes modalidades e institutos tecnológicos no reportan datos de los grupos y grados que atienden.

¹⁶ Este punto de vista no explica que necesariamente se defienda la globalización como proceso válido que se aplique en los procesos de formación profesional, sino como una referencia obligada para articular el contexto con la formación misma.

¹⁷ El asunto de la cobertura no se presenta como una exigencia de las políticas educativas nacionales del actual sexenio (2006-2012) que pretender atender el 30% de cobertura del cohorte generacional desde 19 hasta 25 años, sino como una necesidad social para otorgar educación superior al mayor número de jóvenes.

¹⁸ Este Plan contempla dos programas: *Programa para la gestión de la escuela normal* (PROGEN) y el *Programa de fortalecimiento de la escuela normal* (PROFEN). El primero, tiene como propósito mejorar las condiciones de gestión y administración del subsistema de educación normal en las entidades federativas; y el segundo, mejorar las condiciones académicas de las instituciones formadoras de docentes.

¹⁹ Se incluyen todos los profesores, tanto de base como interinos, que en su momento fueron registrados por la base de datos de la estadística 911 de la Secretaría de Educación Pública.

²⁰ El perfil académico de los profesores de las instituciones formadoras de docentes, es el grado de maestro.

²¹ No se incluye la licenciatura en Educación Especial porque en el momento de realizar la investigación no estaban registrados los datos en la oficina correspondiente de la Secretaría de Educación del Gobierno de Chiapas, 2006.

Políticas educativas nacionales y formación docente

Emy J. Roblero Villatoro

Breve posición en torno a los problemas de la educación en Chiapas

Dialogar sobre el tema de la educación en Chiapas en un escenario como este —que se caracteriza por la presencia de uno de los principales actores escolares—, es tan polémico como abordar los temas de pobreza, marginación, indigenismo y salud en las regiones de la Selva, Sierra o Los Altos. Sencillamente porque en Chiapas todo es un problema social.

Evidentemente, en el contexto de la problematización de la sociedad chiapaneca, lo educativo como imposibilidad de desarrollo humano sostenible y sustentable, sin lugar a dudas, ocupa uno de las principales inquietudes que la clase gobernante tiene registrada en la agenda de su quehacer político cotidiano. Es una preocupación que transita más allá de las instancias de decisión institucional del sector educativo y queda lejos del alcance de cualquier buena intencionalidad política. Se encuentra ubicada en la incertidumbre, la ignorancia y confinada a la desatención, relegada del porvenir social. Es más que un interés gubernamental. Es uno de los más fuertes flagelos de la humanidad, que camina lenta, pausada, pero mortalmente, de la mano del hambre y la miseria.

La educación como problema social está asociado a un conjunto de factores que sólo pueden explicarse tomando como referencia las características de las causas estructurales, mismas que se encuentran ubicadas en un contexto histórico-social específico y concreto. Reflexionar los problemas de la educación en Chiapas ante la presencia de las educadoras y los educadores de educación primaria de la Sección 40 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), implica establecer un diálogo abierto, amplio y crítico sobre el estado actual de dichos problemas. Es más que discutir con madurez educativa sus causas, implicaciones y repercusiones que actualmente están teniendo para el futuro de la sociedad chiapaneca. Debe constituirse en un espacio de compromiso compartido con la niñez y la juventud, con las autoridades y los funcionarios educativos, con los padres de familia. Sencillamente con la sociedad en su conjunto.

Este escenario —hoy más que nunca— adquiere una dimensión de importancia estratégica en el contexto de la educación estatal. Diversas razones podrían sustentar para argumentar lo significativo que representa este espacio pedagógico:

1) El estado conflictivo que identifica cada uno de los problemas en los diversos tipos, niveles y modalidades de la educación, cada día se agudiza. Para algunos de ellos, se han diseñado propuestas de intervención que se han constituido en paliativos, sin atenderlos en toda su magnitud. Otros, que representan la mayoría, tienen causas estructurales que no pueden resolverse con la única intervención de las políticas públicas educativas, ni con un mayor financiamiento al sector educativo. Se requiere una política de Estado en materia educativa que se conciba como una prioridad en el conjunto de las políticas públicas, que esté articulada a un proyecto de desarrollo social.

2) En las últimas evaluaciones internacionales que se realizaron en los años de 2000 y 2001 a los resultados de los aprendizajes a los alumnos de diversos países, los estudiantes mexicanos quedaron en los últimos lugares.¹ Y los resultados en Chiapas —incluyendo aprovechamiento escolar, preparación profesional, eficiencia terminal y logro educativo—, nos ubican en los últimos lugares.

En síntesis, estos dos factores que no son los únicos, pero sí los que en este momento pueden tener mayores implicaciones para las búsquedas permanentes por resolver algunos de los graves problemas educativos, se constituyen en referentes obligados que son indispensables considerar para el diseño de estrategias de intervención al complejo problema de la educación en Chiapas.

Puntualizar los elementos que permiten situar en su dimensionalidad cada uno de los elementos que matizan el estado actual de la educación como problema social, político, cultural y económico, es una condición *sine qua non* que los tomadores de decisiones y planificadores de la educación, así como educadores, intelectuales y académicos estamos obligados a considerar para contribuir a atender cada uno de los complejos problemas educativos. Esto significa comprender que los problemas de la educación en nuestra entidad, no son exclusivos del sector educativo, ni tampoco la responsabilidad de atenderlos compete únicamente a las autoridades y los educadores. Están asociados a las características estructurales de la sociedad y al estado actual de desarrollo humano de los chiapanecos; por ende, a las condiciones de pobreza, marginación, miseria, hambre, desnutrición, salud, vivienda por mencionar algunos factores, que prevalecen en la mayoría de las comunidades rurales e indígenas de la geografía chiapaneca.

La dimensión pedagógica

Es evidente que la situación actual de la educación en México en general, pero particularmente en Chiapas, se encuentra articulada al modelo educativo que se ha instrumentado durante varios años. Éste, a su vez, responde a un modelo de crecimiento económico cada vez más inhumano y deshumanizado que ha instrumentado un proyecto de desarrollo social que no atiende las aspiraciones y perspectivas de vida del conjunto de la sociedad chiapaneca, sino a los intereses económicos y financieros de las grandes trasnacionales. Es decir, un modelo educativo que está pretendiendo el desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas utilitaristas y pragmáticas.

La impronta de este modelo reflejó su mayor nitidez en 1992² cuando se firmó el famoso *Acuerdo para la modernización de la educación básica* entre el ejecutivo federal, los gobiernos de las entidades federativas y la dirigencia nacional del SNTE, que conllevó a la última gran reforma educativa del siglo pasado y/o milenio anterior en nuestro país. Esta reforma contempló tres grandes ejes: reformular los planes y programas de estudio; reordenar el sistema educativo nacional y revalorar la función magisterial.

Reformular los planes y programas de estudio, formó parte de una estrategia pedagógica que estaba apuntalando la instrumentación del modelo de crecimiento económico iniciado con el presidente Miguel de la Madrid Hurtado, continuado con Carlos Salinas de Gortari, fortalecido con Ernesto Zedillo Ponce de León y consolidado con Vicente Fox Quezada. Ante la presencia de una economía neoliberal, con fuertes vínculos con el capital trasnacional, se requiere mano de obra barata y calificada para responder a las exigencias de los modernos sistemas de producción.

Estos requerimientos sólo pueden ser suministrados por el sistema educativo nacional. Por ello, puede explicarse por qué tenemos un modelo educativo homogéneo que pretende estandarizar a nivel nacional un mismo tipo de educando. Se requieren hombres y mujeres habilitados para trabajar en cualquier fábrica o empresa, independiente de su lugar de ubicación, que lo mismo da que se encuentren en la frontera norte que en la frontera sur.

Para Chiapas, sociedad multicultural, multirreferenciada, multilingüística, pero fundamentalmente multiproblematizada³ que también posee múltiples horizontes de vida, la presencia de un modelo educativo homogéneo para todas nuestras culturas y diseñado desde el centro del país, es una de las graves debilidades que imposibilita la consolidación de nuestra identidad cultural. Así, en las comunidades indígenas, los educadores no indígenas que no sólo desconocen la idiosincrasia de estos pueblos, sino también su legado histórico, están instrumentando en las aulas métodos de enseñanza y aprendizaje, técnicas didácticas y criterios de evaluación descontextualizados y ajenos a los horizontes de vida de nuestros pueblos.

Problemas como la reprobación, deserción, baja eficiencia terminal y abandono escolar son el reflejo del enorme rezago educativo en Chiapas que tiene múltiples expresiones. Algunas de ellas son: 1) desigual e inequitativa distribución y acceso a las oportunidades educativas para la población indígena, adulta, con necesidades educativas especiales, grupos vulnerables (entre los que destacan las mujeres, menores en (y de) la calle, tercera edad, migrantes, desplazados, jornaleros y quienes tienen algún signo de discapacidad); 2) carencias, deficiencias e insuficiencias en la práctica docente; 3) ausencia de un sistema integral de formación y profesionalización docente que incorpore la formación inicial, actualización, capacitación, nivelación y profesionalización; 4) infraestructura educativa deficiente e inadecuada: edificios, mobiliario y equipamiento; 5) insuficientes criterios normativos y falta de condiciones óptimas para el funcionamiento de los órganos colegiados del trabajo docente y 6) desarticulación entre los tipos y niveles educativos.

La expresión cotidiana de cada uno de estos factores y su coexistencia en los centros escolares chiapanecos, representaes ln profundos obstáculos para lograr resultados que contribuyan abatir el rezago y una educación de calidad. La dimensión pedagógica además de estar vinculada directamente con el trabajo del aula y la relación de la escuela con la comunidad, trasciende los espacios institucionales educativos. Forma parte del quehacer constante de los educadores y se constituye en el eje fundamental de los procesos de formación.

Lo pedagógico como esencia del modelo educativo no sólo es método y técnica, ni teoría y concepto. Es el fundamento filosófico del tipo de mujer y hombre que queremos formar para los próximos años. Es la esencia que permite profundizar en la definición de los valores humanos. Es el campo disciplinario del conocimiento científico en el que se basa la formación de las nuevas generaciones. Por tanto, tendríamos que preguntarnos si el actual modelo educativo que se instrumenta en nuestras aulas, es el que está formando a la sociedad chiapaneca con apego a nuestros propios valores. Valores que históricamente están asociados a la justicia, democracia, tolerancia, inclusión y sensibilidad ante el malestar de nuestros semejantes. Hoy más que nunca, requeri-

mos y necesitamos de una filosofía pedagógica que nos forme para comprender y entender que somos una sociedad diversa y plural, que no todos los chiapanecos somos iguales. Incluso, muchos somos diferentes y mantenemos contradicciones ancestrales con los otros que es necesario superar para convivir con armonía y respeto. En otras palabras: necesitamos de una pedagogía que nos haga ser más humanos.

Este modelo que se ha impuesto desde la occidentalización del pensamiento académico, me pregunto: ¿realmente está consolidando los valores de indianidad chiapaneca y fortaleciendo nuestra identidad cultural, o está reproduciendo un viejo esquema de formación que tiende a legitimar la política educativa del proyecto de nación, al negar las características específicas valorales que nos han dado sustento durante siglos?

Si el actual modelo educativo es una propuesta pedagógica descontextualizada y si estamos convencidos fehacientemente que nuestra responsabilidad es ofrecer un futuro mejor a nuestros hijos, debemos comprometernos los educadores, sindicalistas,⁴ autoridades educativas, madres y padres de familia, gobierno; sociedad política y sociedad civil en construcción de una propuesta pedagógica que dinamice el sistema estatal para el desarrollo integral de la sociedad chiapaneca.

La dimensión política

Una primera aproximación a la reflexión sobre el estado actual de la dimensión política para continuar este diálogo, es la siguiente: es profundamente ingenuo creer que el modelo educativo y su fundamento pedagógico están aislados de las decisiones políticas, o que los elementos que constituyen el modelo educativo se definen al margen de la intencionalidad política de la clase gobernante. Política y educación es un binomio que durante la historia del Estado mexicano han caminado juntos para la construcción del estado-nación. Lo educativo es, sin lugar a dudas, uno de los grandes pilares que han consolidado el modelo de crecimiento económico y de desarrollo social.

Carlos Rincón Ramírez plantea que la política-política subordina la política educativa. Nada de lo que se decida y haga en el campo educativo le es ajeno a las intencionalidades de la clase política en el poder, simplemente porque es en la educación donde descansa el proyecto de formación de las nuevas generaciones; que puede ser de conservación, reproducción y legitimación del modelo de sociedad que está instrumentando el grupo social dominante o de cuestionamiento y crítica a dicho modelo por parte de los sectores sociales subalternos y emergentes.⁵

Esta intervención que no es nueva, ni única en nuestro país, hoy en día tiene dos grandes momentos históricos: 1992 y 2002. ¿Por qué son importantes estas dos fechas en la política educativa nacional y chiapaneca?, porque involucran a uno de los principales actores de la educación: los educadores.

El 18 de mayo de 1992 se firmó un importante acuerdo para transformar el sistema educativo nacional: el *Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica*,⁶ que conllevó, como mencioné anteriormente, a la última gran reforma educativa del siglo pasado. En dicho acuerdo, los educadores del país y de Chiapas, fueron los grandes excluidos. Se tomaron decisiones de tal magnitud que el futuro de la sociedad mexicana fue determinado por un grupo reducido de la clase política nacional: el presidente, el secretario de educación, los gobernadores y la secretaria general del Comité Ejecutivo Nacional del SNTE.

Se determinó de modificar planes y programas de estudios; es decir, el currículo, que no es más que la concepción pedagógica del tipo de hombre y mujer que se quiere formar. El nuevo modelo de formación de las generaciones futuras fue establecido por decreto institucional y lamentablemente —como suele suceder en la política educativa mexicana— con la ausencia de las educadoras y educadores chiapanecos. Se impuso una teoría curricular tan arbitraria que la oposición y resistencia manifestada por los educadores al instrumentarla en las aulas, obligó a las autoridades educativas, incorporar los procesos de actualización y capacitación del magisterio al esquema de *carrera magisterial* con el propósito de motivarlos para instrumentar

dicha reforma. Sin embargo, los resultados de dicha decisión política no son nada satisfactorios a diez años de haberse firmado el acuerdo y siete de decidir que la profesionalización del magisterio tiene que estar articulada a la *carrera magisterial*.

Desafortunadamente, el esquema de comportamiento del magisterio es diferente a las intencionalidades políticas de la clase política. Con este tipo de decisiones políticas, el magisterio participa en los procesos de actualización y capacitación porque finalmente, se traducen en mejores ingresos económicos, no porque esté interesado en modificar su concepción pedagógica, transformar su práctica y mejorar los resultados de los procesos educativos.

La actitud asumida por el magisterio chiapaneco que ha tendido a negar la reforma educativa y no asimilar con profundidad los contenidos pedagógicos, es la expresión más simbólica de la exclusión y negación a la participación.

Recientemente el 8 de agosto del 2002, se firmó nuevamente otro importante acuerdo para la educación en México. Este no fue un acuerdo, sino un pacto, que para el caso es lo mismo: compromiso social por la calidad de la educación. Este pacto tiene características diferentes al Acuerdo de 1992:

- Primero, no es una reforma educativa, ni mucho menos una transformación del sistema educativo nacional.
- Segundo, se reconocen siete graves problemas del sistema educativo nacional: 1) fallas de articulación; 2) rigidez en los programas de estudio; 3) insuficiente diversificación de las instituciones; 4) repetición y deserción; 5) falta de aprovechamiento; 6) problemas de cobertura y; 7) desigualdad entre los estados, las regiones y los diversos sectores sociales.
- Tercero, participan no sólo los actores políticos que lo hicieron en 1992 (ejecutivo, gobiernos estatales y CEN del SNTE), también los poderes judicial y legislativo, los representantes de las fuerzas armadas, los empresarios, los representantes de los padres de familia, representantes de instituciones de educación media superior y su-

perior, asociaciones científicas y culturales, organizaciones ciudadanas y organizaciones religiosas, lo que puede interpretarse como un sutil abandono del Estado mexicano a la rectoría de la educación pública.

- Cuarto, en el apartado V. *Nuestros compromisos* del documento, se ratifica el compromiso de la SEP para mejorar radicalmente la gestión del sistema educativo nacional; cumplir eficazmente su función rectora; dar alta prioridad a la formación profesional, entre otros. Me parece que estas son responsabilidades ineludibles de la Secretaría y que no tiene por qué firmar pactos para hacerlo. Son algunas de las funciones más elementales que debe realizar, si pretende mejorar resultados educativos. En el caso de las autoridades educativas federales y estatales, asumen el compromiso de fortalecer el federalismo educativo, promover la mejora continua del servicio.
- Quinto, en cuanto a la participación del magisterio, cito textualmente el compromiso que asumió el magisterio:

El magisterio, consciente de ser el guía en el proceso de aprendizaje asume el compromiso para que el educando, aun con limitaciones, pueda lograr el éxito escolar. Para cumplir con este compromiso requerimos libertad para innovar en el aula, así como centros educativos que cuenten con la infraestructura, los materiales de apoyo y los recursos necesarios. Se requiere, tener acceso a una oferta diversa de opciones para lograr nuestra profesionalización. Se trata de que trabajemos juntos con centros de investigación y desarrollo de excelencia para poner al día nuestros conocimientos disciplinarios y nuestra formación pedagógica.⁷

La duda que gravita en los maestros de Chiapas es ¿cuándo se les consultó para asumir este compromiso?, aun cuando puede contener elementos importantes para el magisterio, relacionados con la profesionalización, la investigación educativa, la excelencia académica y la transformación pedagógica, no deja de excluirlos. Este compromiso repitió el viejo esquema de exclusión de los maestros y de toma de decisiones entre la cúpula sindical y las autoridades federales educativas.

- Sexto, el Compromiso es un documento de buenas intenciones para mejorar el resultado de la educación; sin embargo, no explica cuándo, cómo, con quiénes y con qué se van a obtener mejores resultados. Se queda en el plano discursivo y el conjunto de las buenas intenciones lo remite a la firma posterior de convenios específicos.

Mientras las decisiones políticas en materia educativa continúen negando la participación social de las maestras y maestros de Chiapas, ningún proyecto o programa educativo por importante y significativo que sea podrá concretarse en logros de calidad.

La dimensión magisterial

El magisterio chiapaneco se ha identificado por asumir una posición de crítica y de cuestionamiento a las políticas educativas nacionales; incluso en algunos momentos, contestataria. Es sin lugar a dudas, uno de los sectores sociales más politizados en la entidad. Las maestras y maestros mantienen relación constante con importantes sectores de la sociedad; por tanto, tienen la posibilidad de influir en el accionar de un número significativo de sectores sociales. Además de tener la responsabilidad de formar las futuras generaciones, tiene la posibilidad de formar mentes críticas y reflexivas que pueden constituirse en factor determinante para la instrumentación de las políticas gubernamentales o para el debilitamiento de las mismas, y en muchos casos, para vetarlas.

Es el magisterio el que reproduce o transforma —según sea la posición que asuma— la política educativa, el modelo educativo y los principios pedagógicos en las aulas, porque tienen el contacto directo con los educandos y porque el aula es un microespacio de relativa libertad que le permite instrumentar proyectos educativos propios, muchas veces innovadores. Sin embargo, no es el único responsable del resultado del aprendizaje y de la calidad del proceso educativo.

Es bastante cierto que en las educadoras y educadores chiapanecos descansa buena parte de las condiciones de la calidad de la educación y que en ellos, el gobierno ha delegado el compromiso de los resultados educativos. No obstante estas afirmaciones, sustentan que el estado actual de la educación en nuestra entidad, es responsabilidad del magisterio; me parece que es una afirmación asumida con ligereza y sin los fundamentos académicos necesarios para identificar en su justa dimensión lo complejo de la problemática de la educación en Chiapas.

Reflexionemos en torno a los datos cuantitativos del factor preparación magisterial, con el propósito de desmitificar la responsabilidad exclusiva del magisterio en la calidad de la educación. Ubicar en el lugar 34 al magisterio chiapaneco en una escala de 34 lugares, pareciese ser que los educadores chiapanecos son los que tienen la preparación más deficiente en todo el país.

La realidad es mucho más compleja, de tal suerte que amerita un ejercicio intelectual que trascienda la cotidianidad empírica de la nota informativa de los medios de comunicación electrónicos. Veamos pues:

- Primero, la evaluación del factor preparación profesional, forma parte de un conjunto de cinco factores (antigüedad, grado académico, rendimiento escolar y desempeño escolar) que están asociados a un programa de promoción horizontal denominado *carrera magisterial*, que a su vez, tiene como uno de sus propósitos mejorar las condiciones salariales del magisterio. La integración de los puntajes de cada uno de los factores, otorga a los maestros un puntaje que los ubica en una posición determinada y que le permite ingresar al programa, mantenerse en él o promocionarse a una categoría superior.
- Segundo, por lo que, la evaluación del factor preparación profesional no se ha diseñado para aprobar o reprobar a los maestros, sino para su participación en *carrera magisterial*. Lo que podría entenderse como una lógica de los maestros cuando se preparan exclusivamente para formar parte del esquema de promoción horizontal propuesto por la propia SEP.

- Tercero, los instrumentos de evaluación empleados por la SEP —incluyendo el del factor preparación profesional— son homogéneos y estandarizados en todo el país. No consideran las características específicas y necesidades pedagógicas de los maestros chiapanecos. Además, tienen un categórico contenido memorístico que se reduce a la acumulación de los contenidos y de datos informativos. No evalúa otro tipo de capacidades como la reflexión, análisis, crítica, síntesis, imaginación y creatividad, se quedan en el nivel cuantitativo y no profundizan en nivel cualitativo.
- Y cuarto, al afirmar que los maestros de Chiapas están reprobados, lo que se está validando y legitimando es que el sistema de actualización y capacitación del magisterio chiapaneco, también está reprobado, ya que las políticas para la profesionalización son diseñadas por la SEP. Por tanto, si los productos finales —en este caso los maestros—, resultan reprobados, también el sistema de profesionalización está reprobado.

La conclusión de esta dimensión es que la educación en Chiapas es un problema estructural y que los educadores forman parte de esta complejidad; por lo que, la atención a las necesidades pedagógicas, sociales, culturales, económicas y políticas de los educadores tienen que dimensionarse de manera integral. Es más, la responsabilidad del estado actual del rezago educativo en nuestra entidad, es una responsabilidad que compete a todos los actores escolares, no sólo a los maestros.

En esta incertidumbre existencial nos encontramos todos los actores escolares: funcionarios, autoridades, maestros, sindicato, intelectuales, investigadores, políticos, padres de familia. Es decir, la sociedad política y la sociedad civil.

Reflexiones para una conclusión pendiente

Esta temática no se agota ni en mucho, con este diálogo pedagógico que se ha establecido entre los maestros y maestras. Simplemente es una de tantas aproximaciones a la búsqueda de explicaciones sobre lo educativo que he realizado en mi recorrido por los intrincados laberintos de las contradicciones que prevalecen en la educación chiapaneca. A pesar de la dificultad para estudiar, conocer, analizar, comprender, explicar y transformar esta complejidad educativa que lacera a nuestra niñez y juventud chiapanecas, creo que es posible esta transformación a partir de los siguientes factores:

1. Construcción de una propuesta educativa de formación integral para las nuevas generaciones, que incluya un sistema de principios filosóficos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos. Así como la decisión política de la clase gobernante para impulsar dicho proyecto y la participación financiera para lograr los propósitos deseados. Esta propuesta debe definir en un horizonte de larga duración cuál tipo de hombre y mujer queremos formar.⁸
2. A partir de la construcción anterior, diseñar un sistema estatal para el desarrollo integral de la educación en Chiapas.
3. Reestructurar el obsoleto esquema jurídico/normativo de la educación en la entidad, para adecuar la *Ley de educación de Chiapas* a las exigencias de los tiempos actuales y de la sociedad contemporánea.
4. Crear un sistema estatal de investigación y evaluación educativas, que esté articulado a un sistema integral de formación docente.

El conjunto de estas cuatro propuestas, le darían sentido a la educación y la ubicarían como una política de Estado. Aspiración social que hoy se demanda como una exigencia para nuestros gobernantes. Lo

contrario, sería mantenernos en el ostracismo educativo, evadir las responsabilidades, justificar nuestras deficiencias y limitaciones, y culpar a los otros de lo que no hemos sido capaces de hacer.

Lo que se haga ahora o se deje de hacer, mañana será reprochado o aplaudido por la niñez y la juventud chiapanecas. Ellos, serán los más fieles críticos. No se debe hipotecar el futuro que puede ser muy esperanzador y profundamente maravilloso.

Los formadores de docentes hacia la reconstrucción crítica de su práctica docente

Evidentemente, las instituciones formadoras de docentes no pueden eximirse de la responsabilidad que les corresponde ante la situación problemática que se encuentra la educación básica en la entidad. Simplemente porque ellas fueron quienes formaron inicialmente a los docentes que están laborando en las escuelas de educación preescolar, primaria y secundaria. Los primeros conocimientos pedagógicos, psicológicos y filosóficos los recibieron en este tipo de instituciones.

Por tanto, el compromiso que tienen, trasciende las mallas institucionales y va más allá de los proyectos educativos particulares o de las aspiraciones personales de los formadores de docentes.

Para comprender los retos a los cuales se están enfrentando estas instituciones, previamente, plantearía un conjunto de reflexiones en torno a las condiciones contemporáneas de la educación básica:

- Primer planteamiento problematizador: los resultados de la educación básica en Chiapas, históricamente forman parte del rezago educativo y se han ubicado en los últimos lugares del concierto nacional.
- Segundo planteamiento problematizador: si el estado actual del factor preparación profesional no es favorable para el magisterio chiapaneco, no sólo es un problema que compete exclusivamente a los docentes. Existe una corresponsabilidad entre el comporta-

miento pedagógico de ellos y las instituciones formadoras de docentes. En cierta manera, se pone en evidencia la formación inicial.

- Tercer planteamiento problematizador: el promedio de aprovechamiento escolar de los niños chiapanecos, que se encuentra por debajo de la media nacional y en condiciones de reprobación, refleja la complejidad estructural de las condiciones educativas y sociales. No es más que el resultado de un conjunto de situaciones conflictivas y complicadas que tienen su resonancia en las aulas y las escuelas. La miseria, el hambre, la pobreza, la marginación, los bajos salarios, la inseguridad, la intolerancia —por mencionar algunos problemas— forman parte del entramado social que se vive en Chiapas.
- Cuarto planteamiento problematizador: si los factores aprovechamiento escolar y preparación profesional no son satisfactorios y, en gran medida, sus resultados son consecuencia de una práctica pedagógica; significa que la formación inicial no logró consolidar habilidades, capacidades, aptitudes, destrezas y actitudes razonables con una práctica de calidad. Por tanto, las instituciones formadoras de docentes, no formaron educadores calificados.
- Quinto planteamiento problematizador: el problema de las dificultades de las instituciones formadoras de docentes para realizar su labor y aún obtener docentes calidad, es que primeramente, se tienen que formar formadores de docentes de calidad.

Estos cinco planteamientos, son el punto de referencia para reflexionar los retos a los cuales se tienen que enfrentar las instituciones formadoras de docentes.

- Primero, la corresponsabilidad en la formación de docentes, implica revisar a profundidad el modelo pedagógico de formación inicial. Esta revisión significa un seguimiento y evaluación curriculares que esté acompañado de un seguimiento de egresados. Sólo con da-

tos confiables, objetivos y concretos, se podrá conocer el estado actual de la formación inicial, se podrá saber cómo se han formado los docentes, cuáles habilidades y capacidades dominan, qué actitudes asumen. Es decir, las fortalezas y debilidades de los egresados.

- Segundo, evaluar el estado actual de la profesionalización docente de los formadores de docentes. ¿Quiénes realmente son los formadores de docentes, cuál tipo de formación tienen, cuáles contenidos teóricos y disciplinarios dominan, cuál es el compromiso que asumen en su práctica cotidiana? Es decir, ¿quiénes son y cuál es el perfil de éstos?
- Tercero, planear estratégicamente el desarrollo de las instituciones tomando como referencia las necesidades y condiciones de la formación docente, y no los intereses y exigencias de las políticas sexenales, sean federales o estatales.
- Cuarto, diseñar una propuesta de formación docente que se inscriba en una estrategia integral de la personalidad de los futuros educadores: sistema de principios filosóficos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos. Preguntas obligadas que deberían hacerse: ¿qué tipo de docente queremos formar?, ¿para qué queremos hacerlo?, ¿cómo los vamos a hacer? y ¿con qué vamos a hacer?
- Quinto, aun cuando las preguntas anteriores no tienen respuestas inmediatas, el estado actual del entramado social chiapaneco, demanda y además exige, tener claridad el tipo de hombre y mujer que debemos formar en el siglo XXI.

No cabe la menor duda que es necesario formar una sociedad más tolerante, justa, incluyente, defensora de la paz, equitativa, humana, solidaria, comprometida con el futuro de las nuevas generaciones; capaz de convivir con sus semejantes, aún cuando sean diferentes y prevalezcan distintas maneras de ver la vida y actuar en sociedad; preparada para comprender y aceptar la diversidad y contradicciones

culturales, sociales, económicas, políticas, ideológicas y religiosas; dotada de las más amplias herramientas intelectuales para resolver cualquier problema que se presente en la vida cotidiana.

Los seis retos que actualmente se le presentan a las instituciones formadoras de docentes, son tan complejos como las condiciones contemporáneas de la educación básica en Chiapas.

Bibliografía

CONAPO, *Reporte de indicadores educativos*, CONAPO, México, 2001.

Dirección de Planeación Educativa, *Estadística 1994-2005*, Servicios Educativos para Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, 2006.

INEE, *Resultados de evaluaciones nacionales de educación primaria*, Secretaría de Educación Pública, México, 2001.

– *La calidad de la educación básica en México*, Secretaría de Educación Pública, México, 2005.

– *Sistema de indicadores educativos de los Estados Unidos Mexicanos. Conjunto básico para el ciclo escolar 2004-2005*, Secretaría de Educación Pública, México, 2006.

Poder Ejecutivo Federal, *Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica*, Secretaría de Educación Pública, México, 1992.

– *Compromiso social por la calidad de la educación*, Secretaría de Educación Pública, 2002.

RINCÓN Ramírez, Carlos, *El discurso político educativo en Chiapas. Desafíos del pensamiento crítico*, Centro de Investigaciones Humanísticas, UNACH, 2006.

RINCÓN Ramírez, Carlos, *El futuro de la sociedad chiapaneca. La formación integral. Una propuesta educativa*, UNACH, 2001.

SEP, *Histórico de indicadores, aprovechamiento escolar*, México, SEP, 2001.

– *El futuro de la sociedad chiapaneca. La formación integral. Una propuesta educativa*, Tuxtla Gutiérrez, UNACH, 2001.

Citas

¹ Instituto Nacional de Evaluación de la Educación, *Resultados de evaluaciones nacionales de educación primaria*, INEE, México, 2001.

² Poder Ejecutivo Federal, *Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica*, Secretaría de Educación Pública, México, 1992.

³ Cfr. Rincón Ramírez, Carlos, *El discurso político educativo en Chiapas. Desafíos del pensamiento crítico*, Centro de Investigaciones Humanísticas, UNACH, 2006.

⁴ El profesor sindicalizado está adscrito al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, sin demostrar participación política al interior del gremio magisterial. El profesor sindicalista, por su parte, también está adscrito al sindicato, pero asume una práctica política activa, ya sea a favor o en contra de la estructura sindical. Por lo que, los sindicalistas pueden ser democráticos o institucionales, según la posición política que asuman con respecto al sindicato. Quienes defienden las estructuras tradicionales del sindicato, son sindicalistas *institucionales*; y quienes se oponen a las mismas e intentan construir nuevas estructuras son sindicalistas *democráticos*.

⁵ Rincón Ramírez, Carlos, *El discurso político educativo en Chiapas. Desafíos del pensamiento crítico*, Centro de Investigaciones Humanísticas, UNACH, 2006.

⁶ *Ibid.*

⁷ Poder Ejecutivo Federal, *Compromiso social por la calidad de la educación*, Secretaría de Educación Pública, 2002.

⁸ Rincón Ramírez, Carlos, *El futuro de la sociedad chiapaneca. La formación integral. Una propuesta educativa*, Tuxtla Gutiérrez, UNACH, 2001.

Tecnología y educación en el contexto de las escuelas normales de licenciatura en educación del estado de Chiapas

Venustiano Toledo Vázquez

La tecnología es un medio que permite avanzar en los diversos ámbitos de la vida del hombre, además de facilitar algunas labores de su vida cotidiana, sin embargo, no ha llegado a todos de la misma forma, unos las manejan, dominan, manipulan, y otros, por su mismo contexto económico y social no pueden acceder a ella. No obstante, cabe señalar que la tecnología está presente de alguna u otra forma en los diferentes sectores de la vida productiva, laboral y familiar del individuo, de ahí su importancia para que se involucre activamente en el uso y manejo de ella. Por otro lado, no se debe perder de vista que la tecnología no sólo es propia de la industria y de las grandes trasnacionales para producir elementos materiales, sino también, hoy en día, es vista por distintos investigadores de la educación; su pertinencia y aplicación en la construcción del conocimiento en el proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, que su intervención es fundamental en el proceso educativo.

Para su abordaje, ante todo, se debe considerar que la inteligencia humana como generadora de tecnologías, es la primera gran tecnología y como consecuencia, se convierte en un gran medio para el acceso al conocimiento, y conforme se van creando nuevas tecnologías

útiles como instrumentos para la reconstrucción del conocimiento y consecuentemente de lo social, surge la necesidad del hombre por aprender a manipularlas, de ahí su interés para tener acceso a la información y con ello la actualización que trae como resultado cuestionar el estado del conocimiento.

En lo que concierne a los medios, considerando la perspectiva de McLuhan (1980) en que éstos, son herramientas para lograr objetivos del ser humano ya que son una extensión de la inteligencia humana, los medios que evolucionan vertiginosamente comprueban la apreciación en cuanto a que la inteligencia no es estática, y por tanto, la perfección de los medios depende de las necesidades que el hombre requiere en los distintos ámbitos como en el sector productivo o de servicios, por citar algunos, aunque hay otros espacios en que apenas se está considerando la posibilidad de incorporarlos para el logro de mejores resultados, como por ejemplo, el sector educativo.

Sin embargo la postura de Morales Vázquez (2000) en cuanto a que “los medios apelan a los sistemas simbólicos del individuo, además incluyen una visión de quienes lo producen”, es decir, existe una manipulación de acuerdo con el objetivo que se pretende.

Con lo anterior, se puede deducir cómo se manifiesta permanentemente la relación medios-aprendizaje, ya que los aspectos que inciden en el proceso de aprendizaje, como la naturaleza de la tarea (lo que se va aprender), el objetivo del aprendizaje (para qué se aprende), y las condiciones del aprendizaje (internas como externas), son ejes, que siempre están presentes con las personas encargadas de producir visiones o sistemas simbólicos en los medios, ya que todo lo que se observa en los medios audiovisuales llevan una intencionalidad comunicativa, que no basta con la sola difusión de imágenes, sino que busca penetrar en las conciencias del individuo, con el fin de que los medios o las personas que lo dirigen, logren su objetivo.

Con esta forma de operar los medios dentro de otros, los audiovisuales, sería pertinente que los docentes empiecen a trabajar esta fórmula de operar los medios en el aula. Esto traería como consecuencia, adoptar estrategias de aprendizaje distintas a las comúnmente

utilizadas, lo que propiciaría la necesidad de contar con una cultura mediática que conlleve a ampliar nuevas formas de observar y analizar lo que sucede en la realidad y en la segunda realidad de los medios audiovisuales con la finalidad de ser más críticos y reflexivos, y así lograr una mayor vinculación entre lo educativo y tecnología, para satisfacer todas las expectativas planteadas por los docentes.

Al respecto al *Plan nacional de desarrollo* (PND. 2007-2012, 187) propone en su prospectiva para la modernización de la infraestructura que:

(...)El uso de tecnologías será fundamental para lograr una presencia cada vez más exitosa de los ciudadanos en la sociedad global del conocimiento, incluyendo, desde luego, la educación y la capacitación a distancia y el desarrollo de una cultura informática.

Resulta interesante lo que se plasma en el PND 2007-2012, pero lo más importante, es empezar a reconocer las actuales condiciones en que se encuentra el sector educativo, ya que existe una enorme distancia de México con los países del primer mundo para que se pueda estar en los niveles deseados.

Para lograr lo anterior se requiere que los docentes y los diferentes sectores sociales y económicos se involucren en su planeación, y no esperar que las autoridades educativas lo realicen, para tener una mejor apropiación y conocimiento de lo que se pretende innovar en la educación.

Para tal fin, es necesario que los docentes participen activamente, debido a que la tecnología debe ser una aliada del docente, puesto que en el proceso educativo es importante para la presentación y aplicación de contenidos, para utilizarse como guía, y facilitar y organizar la acción didáctica y se inmiscuya directa e indirectamente en la labor del docente, en el aprendizaje del alumno.

El docente debe de tener al menos la información de que la formación a través de medios se pueden considerar en dos importantes categorías: por un lado están los medios específicos de formación entre los cuales se encuentran la educación virtual o simulación, la enseñanza

tutorial, los sistemas expertos, los videos interactivos y el hipertexto o hipermedia; por otro lado tenemos los medios de formación abierta como son las videoconferencias.

Teniendo la información y la formación, el docente puede utilizar los medios necesarios en la propuesta didáctica con los alumnos posibilitando la motivación y la creatividad desde diferentes situaciones de aprendizaje, integrándose al trabajo colectivo y colaborativo al desarrollar habilidades para compartirlas en diferentes situaciones, y así posibilitar la generación de conocimiento.

Estos elementos contribuyen a aumentar seguridad y confianza tanto para el docente como a los alumnos, que indudablemente, se refleja en todas las acciones que estos realicen tanto en el aula como en sus actividades cotidianas, ya que al incrementar la práctica en el proceso de aprendizaje, hace que éste sea significativo por la misma participación activa que exige al maestro y alumno, al involucrarse con los distintos medios tecnológicos.

Por ello, la utilización de los medios tecnológicos permiten la construcción del aprendizaje porque lo construye de forma activa, significativa y progresiva a través de experiencias así como el desarrollo de la habilidad para transmitir información, obviamente esto, depende de la aplicación y manejo adecuado del material que realice el docente, además, no hay que olvidar que el uso de esta tecnología no garantiza la mejora en la enseñanza. A lo que Hugo Castellanos (2000) dice que “la alfabetización tecnológica sólo asegura el éxito en tanto se posean muchas otras habilidades —asociadas o no con ella—, siempre y cuando se disponga de las oportunidades adecuadas”.

Lo anterior permite identificar la importancia del docente en el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación (NTIC), así como desarrollar el sentido crítico para seleccionar la funcionalidad de los medios, tomando en cuenta necesidades, objetivos, contenidos, actividades, tipo de alumnos, etcétera, para poder adaptarlos adecuadamente y poder obtener resultados favorables en su aplicación.

Como consecuencia las NTIC, en la educación van a posibilitar proporcionar información educativa, es decir, al utilizarse como medio el

internet, la teleconferencia, educación a distancia, el *chat*, el uso adecuado del *messenger*, las comunidades de aprendizaje, los foros de discusión, estos recursos que hoy proporciona lo que ha denominado NTIC, permitirán acortar distancias, además de poder interactuar y propiciar otras formas de aprendizaje.

Sin embargo, los docentes desde sus actividades deben de actualizarse para desarrollar nuevas propuesta de estrategias didácticas a partir de la incorporación de las NTIC en situaciones de enseñanza aprendizaje. Por lo abordado hasta aquí, se puede decir que el uso de la NTIC, hoy en día, ya no es un lujo, sino una necesidad. La duda radica en cuáles serán las estrategias que se utilizarán para tal fin, y uno de los principales desafíos es el diseño de modelos efectivos para integrar la teoría y la práctica con la tecnología disponible, para ello se requiere desarrollar una infraestructura al alcance de todos, así como una adecuada formación docente para el manejo de esa tecnología — que se puede realizar a través de colegiados entre los mismos docentes— y que éstos a su vez, no deben asumir una postura de desplazo, sino una nueva forma de trabajar con la tecnología para la adquisición de nuevos conocimientos, sobretodo, verla como un recurso que se tienen al alcance para la mejora de la labor docente, que permita ir de la mano con los ritmos que imponen las políticas económicas de la sociedad global moderna, para lo cual el PND (2007-2012, 184) expresa:

(...) fortalecer las capacidades de los maestros para la enseñanza, la investigación, la difusión del conocimiento y el uso de nuevas tecnologías, alineándolas con los objetivos nacionales de elevación de la calidad educativa, estímulo al aprendizaje, fortalecimiento de los valores éticos de los alumnos y transmisión de conocimientos y habilidades para el trabajo, principalmente. Para ello se diseñarán acciones específicas dirigidas a robustecer la formación inicial y la capacitación continua del personal docente...

Para lo anterior los tipos de aprendizajes a desarrollarse con tecnología deben ser innovadores, es decir, deben generar cambios en el proceso, de

enseñanza como en el aprendizaje, generar motivación, tanto en el uso del propio medio como en la diversificación de la visión de la realidad.

En los tipos de aprendizaje a desarrollarse a través de las NTIC, el medio debe servir de guía al docente para que el alumno logre estructurar o simbolizar la realidad, además de un acompañamiento en la formación del alumno, esto debido a la diversidad de formas en que se presentan los contenidos y con ello facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje que como consecuencia de la organización, planificación y sistematización de la experiencia de aprendizaje se vincula directamente con realidad representada.

Respecto a la parte administrativa, es necesario contar con políticas de planeación y evaluación coherentes y comprensivas, con objetivos definidos, intenciones que hoy se encuentran expresadas en el PND (2007-2012, 187-188) en su objetivo II, estrategia II.2

Impulsar la capacitación de los maestros en el acceso y uso de nuevas tecnologías y materiales digitales. De poco o nada sirve la adquisición de aparatos, sistemas y líneas de conexión, así se trate de los más avanzados, si no se sabe cómo manejarlos. De ahí la importancia de propiciar una nueva cultura de uso y aprecio por las nuevas tecnologías de la información entre el profesorado y directivos, y estimular su capacitación en el manejo de ellas así como su permanente actualización, para que puedan aprovecharlas mejor en el proceso de enseñanza aprendizaje y el desarrollo de habilidades de los alumnos. Se diseñarán los instrumentos más adecuados para que los maestros reciban capacitación en el uso de estas tecnologías, cuenten con opciones para acceder a ellas y las compartan con sus alumnos. Del mismo modo, se capacitará a los directivos de las escuelas para que comprendan la importancia del uso de la tecnología en la enseñanza y para que utilicen la computadora como una herramienta para hacer más eficiente su gestión escolar. Para acelerar la adopción de las nuevas tecnologías, se ofrecerá la capacitación oficial en una modalidad de enseñanza mediada.

En este marco del Plan Nacional de Desarrollo, se encuentran transi-
tando las escuelas normales de licenciatura en educación en el contex-

to Chiapaneco, al estar incorporando el uso de las NTIC, considerando que es fundamental su implementación para trascender de una sociedad de la información a una sociedad del conocimiento, sin embargo, su incursión es incipiente y dista mucho para poder abordar y desarrollar conceptos como *comunidades de aprendizajes* con el apoyo de las tecnologías de punta, cursos en línea, plataformas educativas, páginas *web* además de comunidades virtuales, en nuestro contexto chiapaneco, según lo refiere el informe del *Plan estatal de fortalecimiento de la educación normal* (2006) de la Secretaría de Educación del Estado de Chiapas, al abordar lo referente, dice que:

El centro de cómputo no cuenta con los requisitos de actualización de software y hardware necesarios para su buen funcionamiento. El control escolar no tiene un programa de sistematización necesarios que permita su automatización, lo que constituye una pérdida de tiempo y escasez de información además de que se está dificultando el mejoramiento de la calidad académica en la formación de los estudiantes. Hace falta una red de Internet que facilite la tarea educativa.

Por otro lado, el documento se refiere a que se carece de información sobre la situación de la infraestructura de las escuelas. No existe un sistema de conectividad entre las escuelas normales y las instancias estatales, no se cuenta con una base de datos de información en la educación normal y básica en los procesos administrativos como control de personal, se desarrollan con procedimientos manuales y con insuficiente sistematización, sin excluir el PEFEN 2006.

Hay escuelas donde no se ha logrado la incorporación de la tecnología al proceso formativo de los estudiantes debido a la insuficiencia de equipo de cómputo y al personal especializado que asesore tanto a los docentes como a los alumnos en su uso.

A pesar de ello, a través del *Plan estatal de fortalecimiento de la educación normal del estado de Chiapas*, en el 2007 se suministraron equipos de cómputo, se adecuó la infraestructura física y en algunas escuelas

normales —en los primeros meses del 2008— no logran constituir sus páginas *web*, que es parte del proyecto federal para la entidad chiapaneca, mucho menos una sólida formación en cuanto al uso de lo que se ha denominado Nuevas Tecnología de Información y Comunicación.

Ante ello, el avance tecnológico para el beneficio directo de las escuelas de formadores de los docentes de las futuras generaciones, apenas a principio de este siglo están conociendo algunas ventajas que trae consigo el avance tecnológico y que puede ser aprovechado por los docentes de las escuelas normales para formar a los futuros licenciados de Educación Primaria y licenciados en Educación Preescolar para el beneficio de la sociedad chiapaneca.

Por todo lo anterior, las autoridades correspondientes deben implementar una excelente infraestructura tecnológica, que se suministre equipos de las denominadas “nuevas tecnologías de información y comunicación” a todas las escuelas y se otorgue equipo a docentes, mismo que deben de recibir una capacitación adecuada, así como tener centros de investigaciones en las diferentes regiones de México y específicamente Chiapas, donde se desarrollen programas educativos adecuados al contexto.

A partir de nuestros referentes, podemos situarnos y posibilitar un punto de partida para que las Instituciones de Educación Superior (IES), en este caso, las escuelas normales de licenciatura en educación primaria y educación preescolar, reconsideren su *continuum* educativo en los espacios de formadores de docentes, en donde las escuelas normales tienen incidencia para integrar las NTIC en el proceso de enseñanza aprendizaje en contextos y regiones donde se localizan los centros de formación, como son: Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria Villaflores, Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria del Occidente de Chiapas, Escuela Normal Rural Mactumatzá, Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria del Estado Matutino, Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria doctor Manuel Velasco Suárez, Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria con enfoque Intercultural Bilingüe licenciado Manuel Larraínzar, Escuela

Normal Indígena intercultural Bilingüe Jacinto Canek, Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria y Educación Especial Fray Matías de Córdoba, Escuela Normal de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria del Estado Tonalá, Escuela Normal de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria La Enseñanza e Ignacio Manuel Altamirano, Escuela Normal Experimental Fray Matías Antonio de Córdoba y Ordóñez, Escuela Normal de Licenciatura en Educación Preescolar Rosario Castellanos, Escuela Normal de Licenciatura en Educación Preescolar licenciado Manuel Larráinzar, Escuela Normal de Licenciatura en Educación Preescolar Bertha Von Glumer y Leyva, Escuela Normal de Licenciatura en Educación Física, Tapachula, y la Escuela Normal Superior.

Siendo estos escenarios reales en que se encuentran los formadores normalistas, desde ahí, ya existe una posibilidad de integración para posibilitar propuestas viables que permitan transitar a una mejor educación con el uso de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación.

Empero, por algo se tiene que empezar, se requiere ante todo sensibilidad, capacidad, creatividad y sobre todo disposición, ya que según el *Plan estatal de fortalecimiento de la educación normal* (2007), refiere sobre el trabajo colegiado:

El trabajo colegiado en las escuelas enfrenta fuertes dificultades para su realización, en parte debido a la situación laboral de los docentes. Por otro lado, hace falta consolidar el trabajo de las academias como equipos interdisciplinarios con planes de trabajo y seguimiento sistemático a sus acciones.

Lo anterior es uno de los múltiples factores que al menos en las IES deben de reconsiderar para socializar el conocimiento, al debatir los problemas, buscar soluciones. A pesar de los obstáculos, las escuelas normales, hoy en día están estableciendo vínculos con sus pares y con otras instituciones de educación superior para integrarse a los procesos de discusión para una mejor perspectiva en la formación de los futuros formadores

Por lo antes expuesto, el presente trabajo no es un punto de llegada, sino al contrario es un punto de partida para el análisis, discusión y reflexión de los problemas de la educación; es importante dejar abiertas estas reflexiones sobre el proceso de globalización y el desarrollo tecnocientífico, las posibilidades, potencialidades y ventajas que representan el avance de la ciencia y la tecnología, para ponerlos al servicio de la humanidad, y favorecer la formación de los formadores de las futuras generaciones, en donde las Escuelas Normales de Licenciatura en Educación Primaria y Las Escuelas Normales de Licenciatura en Educación Preescolar en el contexto chiapaneco, tienen la tarea pendiente, debido a que apenas están dando sus primeros pasos en la era de la información a través de las nuevas tecnologías e incursionando para fomentar la investigación y con ello traer beneficios a la humanidad, y sobre todo para nuestro contexto regional y local, como el chiapaneco.

Por tanto, queda un compromiso para acercarse a la sociedad de la información y transitar a las sociedad del conocimiento, para ello se debe de tener las condiciones mínimas de acceso a la información que permita debatir el conocimiento, ya sea a través de los medios y formas tradicionales o en escenarios en donde las nuevas tecnologías de información y comunicación se encuentren presentes y se concreten los trabajos colegiados, para reconstruir conocimientos que trascienda los márgenes estrechos de la sociedad; para ello, es fundamental que la sociedad, y gobierno, se involucren directamente a proponer soluciones a los problemas actuales que se enfrentan el sector educativo.

También es urgente que profesores y sindicatos relacionados con la educación, comprometidos con la superación académica y la transformación social deben de otorgarse la oportunidad de incorporar nuevas formas de aprendizaje en el proceso educativo, para que al involucrarse al estado de la cuestión tanto de la información como del conocimiento, se posibilite el debate en las nuevas alternativas de comunicación y permitan transitar de una sociedad pasiva a una sociedad más crítica, con respuesta y aportaciones más concretas, a través de una democracia-participativa.

Empero, para transitar de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento, no hay que olvidar: la diversidad y el escenario concreto de los procesos educativos, la apertura de las propuestas institucionales, así como la flexibilidad de los métodos de enseñanza que podrían ser factores claves para una participación más comprometida para responder a las diversas demandas de formación para el beneficio de la educación, permitiendo con ello la comunión entre las diversas regiones y la integración de la diversidad, social, étnica, cultural y de aquellas comunidades que han sido excluidos por el mismo proceso que ha ocasionado la globalización y la supuesta transformación económica.¹

Bibliografía

ADELL Segura, Judi *et al Entornos virtuales de la enseñanza aprendizaje: el proyecto get* en <http://www.ucm.es/info/multidoc/revista/cuand6-7euca.htm>, s.l.f.

BORRÁS, Isabel, *Enseñanza y aprendizaje con la internet: una aproximación crítica* en <http://www.doe.d5.ub.es/te/any97/borrás-pb>, s.l.f.

BARBERA, Elena, “Enseñar y aprender en la red” en *La educación en la red. Actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje*, Ed. Paidós, Barcelona España, 2004.

CASTELLANO M., Hugo, *El sentido de la alfabetización tecnológica* en <http://contexto-educativo.com.ar/2000/9/nota-09.htm>, s.l.f.

CEIAS, María de Jesús, *Informática: un recurso didáctico sin límite* en <http://contexto-educativo.com.ar/2000/11/nota-04.htm>, s.l.f.

CARDONA Ossa, Guillermo, *Educación virtual y necesidades humanas*, en <http://contexto-educativo.com.ar/2001/2/nota-03.htm>, s.l.f.

CROVI Drueta, Delia, “Virtudes de la virtualidad: algunas reflexiones desde la educación”, en *Tecnología y comunicación educativa*, núm. 29. ILCE., s.a.

GROUP ole recerca d'hipermedia distribuïda, universitat de Rovira i virgili-tarragona *La nuevas tecnologías en educación*, en <http://www.uib.es/depart/gte/grurehidi.html>, s.l.f.

GARCÍA Vega, Jorge Luis, “Influencia de las NTIC en la enseñanza”, en <http://contexto-educativo.com.ar/2001/1/nota-04.htm>, s.l.f.

Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República, 2007. *Plan nacional de desarrollo, 2007-2012*.

GOVANTES Oviedo, Ariel, *Retos y posibilidades que imponen las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones a la educación en los países del tercer mundo*, en <http://contexto-educativo.com.ar/2001/2/nota-04.htm>, s.l.f.

HESSEN, Joahn, *Teoría del conocimiento*, Editores Unidos, México, 2003.

KELLEY Salinas, Guillermo, *Educación para el mañana: aprendiendo a estrechar la división digital*, en <http://www.uib.es/depart/gte/grurehidi.html>, s.l.f.

MCLUHAN, Marshall, *La comprensión de los medios como extensión de hombre*. Editorial Diana, México D. F., 1980.

MORALES Vázquez, Cesáreo, *Inteligencia, medios y aprendizaje* en <http://contexto-educativo.com.ar/2000/5/nota-08.htm>, s.l.f.

NOGUEZ, Antonio “Aplicación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en educación básica”, en *Tecnología y educación (ant)* IEP, 2004.

OBSERVATORIO Ciudadano de la Educación, *Las recomendaciones educativas del Banco Mundial*, en <http://www.jornada.unam.mx/2001/jul01/010703/048n1soc.html>, s.l.f.

Rincón Ramírez, Carlos, *Pensamiento crítico de la construcción del conocimiento educativo*, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, Centro de Investigaciones Humanísticas de la Facultad de Humanidades de la UNACH, 2005.

_____ *Formación para la investigación en educación: construyendo la formación*, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, Centro de Investigaciones Humanísticas de la Facultad de Humanidades de la UNACH, 2003.

SECRETARÍA de Educación del Estado de Chiapas, Subsecretaria de Edu-

cación Estatal, Dirección de Educación Superior. *Plan estatal de fortalecimiento de la educación normal* (PEFEN 1.0) Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México. Mayo del 2006.

<http://contexto-educativo.com.ar/2000/9/nota-08.htm>, s.l.f.

<http://tecnologiaedu.us.es/edutec/paginas/43.html>, s.l.f.

www.iesalc.unesco.org.ve, s.l.f.

Citas

¹ Apuntes desde, *Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y El Caribe*. Axel Didriksson.

El programa institucional de tutorías en la escuela normal: una propuesta

Daniel Hernández Cruz

Introducción

Recientemente, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000) hizo pública su propuesta de Educación Superior para el Siglo XXI, donde exponen algunos de los retos que las universidades mexicanas tienen que enfrentar para desarrollar los perfiles profesionales demandados por la sociedad actual. Entre estos se encuentran:

- Convertir a la Universidad en puerta de acceso a la sociedad del conocimiento.
- Atender con calidad a una población estudiantil en constante crecimiento (como resultado de la dinámica demográfica del país y la expansión de la matrícula de educación superior).
- Ofrecer servicios educativos de calidad que proporcionen a los estudiantes una formación humanística y cultural, con una sólida capacitación técnica y científica.

Con el objetivo de lograr estos retos, la ANUIES propone que debe impulsarse, en cada una de las instituciones que la conforman, un

conjunto de acciones estratégicas que van desde la consolidación de los cuerpos académicos, el impulso y desarrollo de la innovación educativa, la vinculación interinstitucional, la construcción de un nuevo perfil en la práctica de la gestión, la planeación y evaluación institucional; y en forma especial, el desarrollo integral de los alumnos. Para esta última se demanda la institucionalización de las actividades de tutelaje.

Para las Instituciones de Educación Superior (IES), estas actividades tendrán características muy específicas en función de la atención de problemas también muy específicos. Entre los principales problemas figuran la disminución de los índices de reprobación, la mejora del rendimiento académico, el abatimiento de la deserción e incremento de la eficiencia terminal; esta última entendida como egreso con titulación; en otras palabras, garantizar la permanencia y egreso de los estudiantes con una atención de calidad. Por ello, las actividades de tutorías estarán centradas en apoyo psicopedagógico, motivacional, fortalecimiento de los hábitos de estudio, desarrollo personal, asesoría académica, entre las principales.

Las escuelas normales de México al formar parte de manera formal y real de las instituciones de educación superior inscriben su desarrollo académico en las funciones sustantivas que caracterizan actualmente a éstas. De tal suerte que a partir del 2005 se planifica y evalúa el desarrollo institucional de las escuelas normales desde estas funciones y sus parámetros establecidos. La meta final es la reducción de las brechas de calidad que hoy existen entre las escuelas normales y las demás IES, y entre las propias escuelas normales tanto a nivel nacional como en cada entidad. La función del tutelaje se inscribe en esta planeación y evaluación.

Dadas las características de las escuelas normales, según el estado académico que presentan, los problemas no se sitúan en la reprobación, la deserción o la eficiencia terminal. Estos indicadores a nivel nacional y por entidad presentan datos alentadores, no obstante, pueden ser objeto de debate en cuanto a “programas de calidad académica” sobre todo por los niveles alcanzados en las evaluaciones

aplicadas por el Centro Nacional de Evaluación de la Educación (CENEVAL). Por ello, la discusión en cuanto a un programa de tutorías en la perspectiva ANUIES resulta interesante; en este sentido surgen las preguntas: ¿debe impulsarse un programa de tutorías en las escuelas normales?, ¿cuáles características particulares debe tener dado los problemas propios de las normales?

El concepto de tutorías no es nada nuevo en la educación normal, sin embargo, es distinto al planteado por ANUIES y su desarrollo es diferente. Las tutorías de las que se habla en la educación normal aplica a la atención brindada a los estudiantes de séptimo y octavo semestres en su ejercicio docente llevado a cabo en las escuelas del nivel básico. Los tutores son externos, pues se encargan de dicha función los profesores que atienden los grupos escolares sea de pre-escolar, primaria, secundaria, así como la educación física, indígena y especial. Los profesores de la escuela normal cumplen la función de asesores atendiendo a un pequeño grupo de estudiantes cada uno, de acuerdo al número de profesores contratados por tiempo completo a medio tiempo, así como del número de estudiantes por grupo. El énfasis otorgado a las tutorías radica en la formación para la docencia a través de las prácticas profesionales basado en el modelo del práctico reflexivo.

Se sostiene aquí que si bien habrá de diseñarse e implementar un programa de tutorías desde la perspectiva ANUIES para responder a las nuevas exigencias y desafíos planteados, también resulta mucho más importante consolidar el modelo de tutorías hasta hoy implementado por la educación normal; el diseño de un programa específico en este orden resulta por demás fundamental. Ello significa que en todo caso los problemas a atender en la educación normal son vistos por la atención del mejoramiento del ejercicio docente, con vistas a una sólida formación como profesionales de la educación de los futuros profesores normalistas del país.

La tutoría académica como estrategia centrada en el alumno

La ANUIES propone que un Programa Institucional de Tutorías (PIT) debe considerar lograr el desarrollo integral de los alumnos como una tarea sumamente compleja de las IES, que va mucho más allá de la organización de algunas actividades aisladas, sobre todo si se considera su gran número y heterogeneidad de condiciones, por ello es necesario ocuparse de los estudiantes con programas de orientación e información efectivas desde antes de su ingreso hasta después del egreso; es importante que los alumnos terminen sus estudios en los tiempos previstos en los programas académicos.

En este sentido, uno de los principales retos de un programa de tutorías es lograr que una proporción elevada de alumnos alcance niveles de desempeño académico favorables y culminen satisfactoriamente sus estudios en los plazos previstos. El programa debe enmarcarse en un nuevo enfoque educativo flexible y eficiente, basado en el aprendizaje y atento al desarrollo humano integral, a la formación en valores y a la disciplina intelectual de los estudiantes. Para cumplir con dichos fines, es necesario desarrollar nuevos enfoques de lo educativo, que permitan formar al estudiante de una manera integral, dotándolo de las herramientas necesarias que le permitan adaptarse continuamente a las cambiantes demandas del medio donde llevará a cabo su práctica profesional.

Resulta pertinente y urgente ofrecer programas innovadores que posibiliten al estudiante concluir adecuadamente su formación en el nivel superior, no únicamente promoviendo cambios en las formas de entender e implementar los programas académicos, sino, sobre todo, promoviendo cambios en las formas de ver y entender al protagonista de la vida escolar. Es necesario que el estudiante recupere su importancia y se implementen programas encaminados a apoyar los procesos educativos.

Las tutorías en la educación superior

Tradicionalmente, el proceso de enseñanza-aprendizaje ha estado centrado en el docente. Los nuevos discursos didáctico-pedagógicos demandan un cambio radical en la relación docente-estudiante, que permita impulsar al máximo las potencialidades de éste. Por ello, se concibe al PIT como una estrategia educativa de apoyo al proceso formativo, como una acción orientada a coadyuvar en el logro académico de los estudiantes. Se persigue la formación integral individual, constituyendo el alumno como el centro del proceso. Se pretende que, de acuerdo con su interés y disposición de tiempo, el alumno reciba la orientación de un tutor durante su formación profesional. La práctica de esta actividad, permitirá tener un conocimiento más profundo y continuo de la problemática estudiantil, a fin de que la institución lleve a cabo acciones oportunas para resolver e impulsar el desarrollo personal de sus estudiantes. Con base en las recomendaciones de la ANUIES un Programa Institucional de Tutorías puede comprender los siguientes tipos:

- Tutoría Individual. Consiste en la atención personalizada a un estudiante por parte del tutor que lo acompañará durante su trayectoria escolar. Aunque la propuesta institucional considera pertinente que sea el mismo tutor durante su estancia en la Universidad, será posible solicitar cambio de tutor, circunstancia que habrá de justificarse. Lo anterior dependerá de la relación tutor-tutorado y de las formas de organización establecidas en cada uno de los programas docentes.
- Tutoría Grupal. Se brindará atención a un grupo de estudiantes, de preferencia grupos pequeños de entre 10 y 15 estudiantes, cifra que podrá variar según la población a atender. Es importante señalar que se recurrirá a esta forma de tutoría para tratar asuntos generales que competan al grupo, pero estará también orientada

- a detectar los casos problema que requieran atención individualizada. La tutoría grupal será utilizada como estrategia inicial para la atención de estudiantes en su ingreso a la universidad o en programas docentes con alta población estudiantil.
- Tutoría de Pares. Se constituirá por díadas en las que uno de los miembros enseñará al otro a solucionar un problema, completar una tarea, aprender una estrategia, dominar un procedimiento, etcétera, dentro de un programa previamente planificado. La aplicación de este tipo de tutoría se hará en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje entre alumnos, de tal forma que se recurrirá a ella para apoyar la función de los profesores-tutores, aprovechando las capacidades de estudiantes sobresalientes de los últimos semestres, exclusivamente en aquellos casos donde la demanda de tutoría rebase la disponibilidad de profesores para tales fines.

Para el caso de las escuelas normales aquí se planteará un tipo más de tutelaje que ha resultado innovador, ha funcionado, pero no con la eficiencia y efectividad que se podría alcanzar, una vez diseñado un programa específico en cada escuela normal que responda a las condiciones particulares de éstas; nos referimos a una tutoría de pares académicos.

El académico y la función de tutelaje

El tutelaje representa hoy día en las IES una de las cuatro funciones sustantivas que cumple el personal académico. Incluso cuando éstas formen parte del perfil de los profesores de tiempo completo se espera que todo docente asumido como académico realice dichas funciones sustantivas, a saber, docencia, generación y aplicación e innovación del conocimiento, gestión académica y tutelaje. Si bien encontramos en las IES personal académico exclusivo en la función de docencia o la investigación incluso en la gestión, hoy se está privilegiando el desarrollo de un perfil deseable del académico que abarque las cuatro funciones ya mencionadas.¹

Las tutorías en la educación normal

Se sabe que en las escuelas normales se trabaja con tutorías desde hace muchos años, sin embargo, éstas no corresponden al modelo desarrollado recientemente en las universidades, por lo que se puede afirmar que el tutelaje no ha sido una función sustantiva de los docentes en este tipo de IES a decir por el modelo propuesto por ANUIES. Es decir, cuando se habla de tutorías en la escuela normal se trata del tutelaje realizado por los profesores de centros de educación básica quienes mantienen un vínculo con el asesor de la escuela normal, responsable del “Seminario de análisis del trabajo docente”, materia que forma parte de los últimos dos semestres de la carrera como profesor normalista. De esta manera bien podría hablarse de un tutelaje de pares académicos, que difiere de la propuesta ANUIES en donde se plantea un tipo de tutoría con pares entre estudiantes, entre otros.

Lo anterior tiene una primera consecuencia, es importante iniciar un programa institucional de tutorías desde la concepción y para los fines específicos propuesto por la ANUIES, mismo que se ha descrito en el primer apartado de este documento. Sin embargo, como ya se mencionó es fundamental consolidar un programa de tutorías que se avoque a organizar el funcionamiento de las mismas por parte de los asesores y tutores según hemos descrito anteriormente. Este programa se deberá enriquecer en lo sucesivo con la modalidad de tutorías originada para las universidades.

El sistema de tutorías en la educación normal está orientada por la necesidad que se tiene de ubicar a los estudiantes en las escuelas de educación básica para que desarrollen sus prácticas profesionales, lo cual ocurre en el séptimo y octavo semestre de la carrera. Se nombra como tutor al profesor encargado del grupo de educación básica del centro donde se asigna al estudiante. La selección de tutores es responsabilidad compartida entre las autoridades de la escuela normal y las autoridades de educación primaria en cada entidad, supervisores de zona y directores de las escuelas primarias. Para ser nombrado como tutor los profesores de educación básica deben reunir algunas características (SEP, 2001: a).

Por su parte, la escuela normal nombra a un asesor por una determinada cantidad de estudiantes que regularmente son entre 4 y 6, aunque en algunas escuelas dado el número de profesores puede llegar hasta 8 estudiantes. La realización de estas tareas requiere de una organización del trabajo y una relación estrecha entre el profesor titular del Seminario y cada uno de los estudiantes normalistas en los diferentes momentos y espacios en que realicen sus actividades (SEP, 2001: a). Las escuelas normales establecen una vinculación con las escuelas de educación básica, regularmente localizadas en las localidades cercanas a aquellas, de tal manera que los estudiantes presten un servicio docente, que dura casi todo el ciclo escolar, con la asesoría y acompañamiento del profesor responsable del grupo.

Una fortaleza que se identifica es el hecho de contar precisamente con el apoyo de los directores y docentes de los centros escolares, los supervisores y jefes de sector. Una debilidad identificada es que los asesores no siempre realizan el acompañamiento adecuado en el centro escolar, por lo que la relación con el asesor es casi nula, presentándose una ausencia de retroalimentación entre asesor-tutor-estudiante. Esto se debe entre otras razones a la no observancia de los perfiles y funciones básicas a cumplir por parte de los agentes involucrados en el trabajo de tutelaje en la educación normal.

El programa institucional de tutorías: la propuesta

Conceptualización

El *Programa institucional de tutorías* de la escuela normal debe concebir la tutoría como una estrategia centrada en los procesos de enseñanza-aprendizaje *en y desde* la práctica docente, basada en una relación de acompañamiento del tutor hacia el estudiante fundamentado en la reflexión *para y desde* la acción. Se espera que esta actividad estimule el desarrollo de las capacidades del estudiante y enriquezca su práctica docente, permitiéndole detectar y aprovechar sus potencialidades, desarrollando su

capacidad crítica, creativa e innovadora, mejorando su desempeño escolar y apoyando su desarrollo futuro como profesional de la educación.

El Programa también debe establecer una distinción entre la asesoría y la tutoría aún cuando se establezca la necesidad de complementariedad, y ambas funciones en sentido amplio se comprendan como tutelaje. La primera, a su vez, se divide en dos tipos: uno consiste en el acompañamiento que brinda un profesor (asesor), dentro de su tiempo como docente responsable de la materia “Seminario de la práctica docente I” y “Seminario de la práctica docente II”, para resolver dudas o preguntas sobre temas específicos de la práctica docente, regularmente de un grupo de alumnos. La otra, en el acompañamiento que brinda un profesor dentro de su tiempo laboral como asesoría brindada en los espacios y tiempos establecidos en su programa individual de trabajo en tanto profesor de tiempo completo, según sea el caso.

Este tipo de tutelaje es el nuevo reto de la educación normal, ya que va dirigido a los estudiantes de primero a sexto semestre quienes también realizan observaciones y prácticas docentes en las escuelas del nivel básico y el seguimiento de este ejercicio académico es prácticamente nulo. Además de no articularse adecuadamente a las actividades exigidas en séptimo y octavo semestre; a saber, la elaboración del documento recepcional.

Por su parte, la tutoría es el método de enseñanza por medio del cual un estudiante recibe atención personalizada e individualizada de parte de un profesor externo a la escuela normal y en servicio en algún centro de educación básica. Consiste en la orientación sistemática que proporciona un profesor para apoyar el avance académico de un estudiante conforme a sus necesidades y requerimientos particulares derivados de su práctica docente.

Este tutelaje se otorga actualmente a los estudiantes de séptimo y octavo semestre; el programa institucional de tutorías deberá contemplar a los estudiantes de primero a sexto semestre para recibir la atención similar por parte del profesor de grupo de nivel básico al que asisten los estudiantes para sus prácticas docentes. El vínculo entre el *profesor-asesor* y el *profesor-tutor* será muy importante para dar un segui-

miento adecuado a las actividades emprendidas por los estudiantes de tal manera que la retroalimentación sea permanente y contribuya en tanto proceso formativo a la consecución de los objetivos programáticos del plan de estudios de la licenciatura que se trate.

Tipos de tutoría en el programa institucional de la escuela normal

Con base en las características y funcionamiento de las escuelas normales, el programa de tutorías puede comprender los siguientes tipos:

- Tutoría Individual externa. Consiste en la atención personalizada a un estudiante por parte del tutor que lo acompañará durante su estancia en el centro de educación básica en el que desarrolle su práctica docente. La propuesta institucional considera pertinente que sea el mismo tutor durante su estancia en el centro de educación básica, no obstante es posible un cambio de tutor, si las circunstancias del centro escolar lo justifiquen. Lo anterior dependerá de la dinámica propia de las escuelas de educación básica a donde los estudiantes normalistas ejerzan sus prácticas. El programa de tutorías será producto de la relación entre el asesor y el tutor.
- Tutoría individual interna. Consiste fundamentalmente en la reflexión crítica de la práctica docente que desarrolla el estudiante en el centro de educación básica, cuya retroalimentación permite al estudiante mejorar permanentemente su práctica docente con vistas a lograr una sólida formación como profesional de la educación.
- Tutoría de pares. Es el tipo de tutoría que se deriva como consecuencia de la relación que establecen asesor y tutor en el encuentro producido en el centro de educación básica durante las visitas que realiza el primero. Se entenderá como momentos de retroalimentación *asesor-tutor-estudiante* para la mejora continua de su desempeño docente.

Desde este punto de vista es muy importante que este tipo de tutelaje suceda, pues los tiempos y espacios compartidos entre *tutor-asesor-estudiante* representan momentos sustanciales para la evaluación del ejercicio docente y la mejora continua del mismo, de tal manera que se garantice esa formación sólida que demanda el perfil de egreso del estudiante normalista. Los cursos y talleres que en los últimos dos años se han implementado en las escuelas normales para atender los problemas de tutelaje, evaluación y seguimiento, y asesoramiento de estudiantes para la elaboración del documento recepcional, entre otros, hablan de las carencias reconocidas institucionalmente como de la intención de mejorar en estos procesos de trabajo académico.

Perfil y funciones de los agentes involucrados en el tutelaje en la educación normal primaria

En esta propuesta se parte de entender que tanto el *profesor-asesor* de la escuela normal como el *profesor-tutor* de la escuela de educación básica son tutores, cumpliendo funciones diferentes pero complementarias en razón del entrenamiento al estudiante normalista, de esta forma el perfil del tutor abarca a ambos actores educativos. Con base en lo propuesto por ANUIES y las características del profesorado normalista, el perfil del tutor es el siguiente:

- Ser profesor de tiempo completo.
- Identificarse con la misión y filosofía de la educación básica y normal.
- Haber cursado el Programa de Capacitación de Tutores.
- Tener dominio y experiencia en la docencia.
- Conocer ampliamente el plan de estudios de la licenciatura en educación primaria, así como del plan de estudios de educación primaria.
- Ser capaz de generar confianza y de adaptarse a las diversas personalidades de los estudiantes normalistas.

- Tener interés por propiciar la independencia, creatividad y el espíritu crítico de sus tutorados.
- Tener interés por fomentar el desarrollo de habilidades, actitudes y valores que contribuyan a un desarrollo equilibrado de las competencias profesionales de los estudiantes.
- Tener interés por mantenerse en formación permanente en las temáticas de tutoría académica y las de su disciplina o área del conocimiento.

Con base en los *Lineamientos para la organización del trabajo académico durante el séptimo y octavo semestres* (SEP, 2001: a), se establecen las responsabilidades de los estudiantes, de los directivos de la escuela normal, del asesor y del tutor. En nuestra perspectiva, las responsabilidades descritas en dicho documento son por demás suficientes para garantizar el éxito de un programa de tutorías, habrá que buscar las estrategias y mecanismos para el cumplimiento de ellas. Además de las funciones señaladas en el documento referido debe considerarse de importancia que el tutor:

- Adquiera permanentemente la capacitación necesaria para ejercer la actividad tutorial.
- Conozca la situación individual de cada tutorado e identifique áreas o ámbitos problemáticos.
- Elabore el plan de trabajo áulico y tutorial, y de seguimiento a las actividades acordadas con su tutorado.
- Canalice a los estudiantes a los servicios de apoyo apropiados a la problemática identificada en su práctica docente.
- Intervenga en aspectos relacionados con el desempeño de su tutorado y del grupo de trabajo en aspectos tales como la falta de motivación, problemas de conducta de los infantes que atiende el estudiante, organización del tiempo de prácticas según los contenidos y objetivos programáticos, selección de actividades y estrategias didácticas, entre otros aspectos vinculados directamente con el desempeño de su tutorado.

- Participe en los mecanismos de evaluación del programa institucional.
- Actúe como mediador entre las instancias administrativas del centro escolar, el cuerpo de asesores y sus tutorados a fin de promover un clima de colaboración y respeto para el tutorado, así como su autoconfianza.
- Participe en la elaboración del plan de trabajo docente de los estudiantes a su cargo.
- Elabore y presente a la instancia correspondiente el plan de trabajo semestral de asesorías.
- Realice visitas periódicas a los centros de educación básica, para observar el trabajo docente de sus estudiantes, según lo programado en el plan del trabajo semestral.
- Mantenga comunicación permanente y pertinente con el tutor de centro para coadyuvar en el mejoramiento del desempeño docente de sus estudiantes.
- Elabore y presente a la instancia correspondiente los informes de la observación y evaluación del trabajo docente de sus estudiantes.

Objetivos del programa

En la intención de recuperar los planteamientos de ANUIES para fundamentar un programa institucional de tutorías de la educación normal, se proponen los siguientes objetivos generales y específicos del mismo:

Objetivos generales

- Mejorar la calidad del proceso educativo a través de la atención personalizada de los problemas que influyen en el desempeño del estudiante normalista, a fin de mejorar sus condiciones de aprendizaje, desarrollar valores, actitudes, hábitos y habilidades que contribuyan a la integralidad de su formación profesional y humana.

- Consolidar un ejercicio docente profesional de los estudiantes normalistas, mediante una mayor y mejor comunicación entre estudiantes y maestros tutores y asesores, partiendo del reconocimiento de las expectativas y problemáticas concretas de los estudiantes en sus prácticas, a fin de generar alternativas que puedan incidir favorablemente en su formación profesional y personal.
- Construir ambientes educativos de confianza que permitan influir favorablemente en el desempeño del estudiante durante sus prácticas docentes.
- Contribuir a mejorar las condiciones de aprendizaje de los estudiantes, por medio del análisis y reflexión individual y colectiva de la información generada en el proceso tutorial.

Objetivos específicos:

- Contribuir al desarrollo de las capacidades del estudiante para adquirir y asumir responsabilidades en su proceso de formación profesional.
- Fomentar en el alumno el desarrollo de valores y de actitudes de integración, pertenencia e identidad institucional.
- Mejorar la actitud del estudiante hacia el aprendizaje mediante el desarrollo de procesos motivacionales que generen un compromiso con su proceso educativo.
- Estimular el desarrollo de toma de decisiones del estudiante, por medio de la construcción y análisis de escenarios, opciones y alternativas de acción en el proceso educativo.
- Impulsar en el alumno el desarrollo de la capacidad para el *autoaprendizaje* a través de la reflexión crítica, a fin de que el estudiante mejore su desempeño y favorezca su futura práctica profesional.
- Fomentar en el estudiante el desarrollo de habilidades y destrezas para una adecuada comunicación verbal y escrita, relaciones humanas cordiales, el trabajo grupal y la aplicación de los principios éticos de su profesión.

- Ofrecer al estudiante apoyo y asesoría en temas y problemas difíciles de las diversas actividades docentes que realiza durante sus prácticas.
- Propiciar el uso de los recursos y medios didácticos innovadores de carácter tecnológico por parte de los estudiantes a fin lograr mejores niveles en su desempeño docente.
- Orientar al estudiante en los problemas que surjan en la escuela y/o personales que surjan durante el proceso formativo y, en su caso canalizarlo a instancias capacitadas para su atención.
- Participar con las diferentes instancias académicas y administrativas para generar y proporcionar información oportuna que facilite a los alumnos la toma de decisiones académicas, el uso apropiado de los servicios y apoyos institucionales así como la realización de trámites y procedimientos propios de la escuela primaria.
- Informar y recomendar actividades extracurriculares (dentro y fuera de la institución) que favorezcan su formación como profesional de la educación.
- Capacitar permanentemente a los profesores de los centros de educación básica que fungirán como tutores.
- Ofrecer a los tutores los recursos necesarios para facilitar la operación del programa.
- Evaluar de manera continua los resultados de la actividad tutorial.
- Establecer mecanismos que permitan la reorientación oportuna del programa en función de los resultados de la evaluación y que aseguren una participación representativa de la comunidad normalista en la toma de decisiones relacionadas con el programa.

Acciones generales para la implementación de la propuesta

Las acciones enunciadas a continuación, responden principalmente a las necesidades, la dinámica y la organización de las escuelas normales, no son definitivas, sino una propuesta de lo que es posible realizar, y sujetas a las características de cada espacio escolar:

- Diseño de un seminario para formación de tutores (incluye asesores y tutores, en la medida de lo posible, de todos cuanto participan en la atención de estudiantes desde primero a octavo semestre). Es importante diseñar un seminario permanente con temas diversos que atiendan las distintas aristas del tutelaje, que se desarrolle a lo largo de varios ciclos escolares.
- Implementación del seminario. Puede ofrecerse el seminario por lo menos en dos grupos dado carácter del tutelaje: tutores de primero a sexto, y tutores de séptimo y octavo.
- Presentación del programa institucional de tutorías a la comunidad normalista.
- Asignación de centros escolares a los estudiantes.
- Reuniones periódicas con los asesores y tutores para seguimiento del trabajo docente de los estudiantes normalistas. También puede descomponerse en dos momentos de acuerdo a lo propuesto líneas arriba.
- Evaluación parcial (semestral) y final (al término del ciclo escolar) del programa.
- Rediseño del programa y operatividad de un nuevo ciclo, si es necesario.

De acuerdo con las acciones enunciadas el programa comprenderá las siguientes etapas:

1. Diseño y presentación del programa institucional de tutorías.
2. Diseño e implementación del seminario para formación de tutores.
3. Asignación de *tutores* y *tutorados* (entiéndase por *tutores* a los asesores y tutores, según el modelo normalista).
4. Seguimiento del programa por los *profesores-asesores* y responsable institucional del programa.
5. Evaluación semestral y anual del programa.

Acciones específicas

1. Diseño del Programa Institucional de Tutorías (PIT).
2. Presentación del PIT a la comunidad normalista.
3. Diseño de un Programa de Seminario para Formación de Tutores.
4. Implementación del Seminario para Formación de Tutores.
5. Asignación de asesores y tutorados.
6. Asignación de tutores y tutorados.
7. Diseño de instrumentos de evaluación del trabajo docente de los estudiantes y del trabajo de tutelaje.
8. Elaboración del calendario de visitas del asesor al centro de educación básica para observación del trabajo docente de los estudiantes a su cargo.
9. Seguimiento del programa por el responsable institucional.
10. Reunión semestral con tutores y asesores, y elaboración de informe parcial.
11. Reunión anual con tutores y asesores, y elaboración de informe final.
12. Entrega de reconocimientos a los tutores externos.
13. Evaluación de los alcances y limitaciones del PIT y en consecuencia rediseño del mismo.

Dado que las tutorías ya se viven en las escuelas normales, lo que se propone es que estas etapas y acciones se adecuen de acuerdo a la dinámica propia de cada una de ellas, de tal suerte que no obstruyan el proceso iniciado; en su defecto, la propuesta puede iniciar su desarrollo antes del inicio del ciclo escolar.

Metas a corto y mediano plazo

El documento *Lineamientos para la organización del trabajo académico durante el séptimo y octavo semestres* establece un calendario de actividades comprendido en el ciclo escolar. La mayoría de las escuelas normales se

sujetan a éste para el desarrollo de las tutorías, por lo que es conveniente respetar el mismo aún cuando algunas escuelas normales pudiesen proponer, por sus contextos, modificaciones al calendario de actividades. Las metas deberán ser construidas en términos cuantitativos y se proyectarán en corto plazo para un semestre y mediano plazo para un ciclo escolar. A manera de ejemplo se describe el siguiente calendario de actividades:

Calendario de actividades

Acción	Período de realización	Responsable
Diseño del PIT	Junio del primer año (ejemplo: 2008)	Asesoría externa coordinada por la Comisión de Seguimiento y Evaluación.
Presentación del PIT	Junio	Dirección de la escuela.
Diseño de instrumentos de evaluación del trabajo docente de los estudiantes y del trabajo de tutelaje	Junio	Asesoría externa coordinada por la Comisión de Seguimiento y Evaluación.
Diseño del programa de seminario para formación de tutores	Junio	Asesoría externa coordinada por la comisión de Seguimiento y Evaluación.
Asignación de asesores y tutorados	Agosto	Subdirección Académica.
Asignación de tutores y tutorados	Agosto	Subdirección Académica.
Elaboración del calendario de visitas del asesor al centro de educación básica para observación del trabajo docente de los estudiantes a su cargo	Agosto	Subdirección Académica y Comisión de Seguimiento y Evaluación.
Desarrollo del seminario de formación de tutores	Septiembre	Comisión de Seguimiento y Evaluación.

Reunión semestral con tutores y asesores, y elaboración de informe parcial.	Noviembre	Subdirección Académica y Comisión de Seguimiento y Evaluación.
Reunión anual con tutores y asesores, y elaboración de informe final.	Junio del siguiente Año (ejemplo: 2009)	Subdirección Académica y Comisión de Seguimiento y Evaluación.
Entrega de reconocimientos a los tutores.	Junio del siguiente año	Dirección de la Escuela Normal.

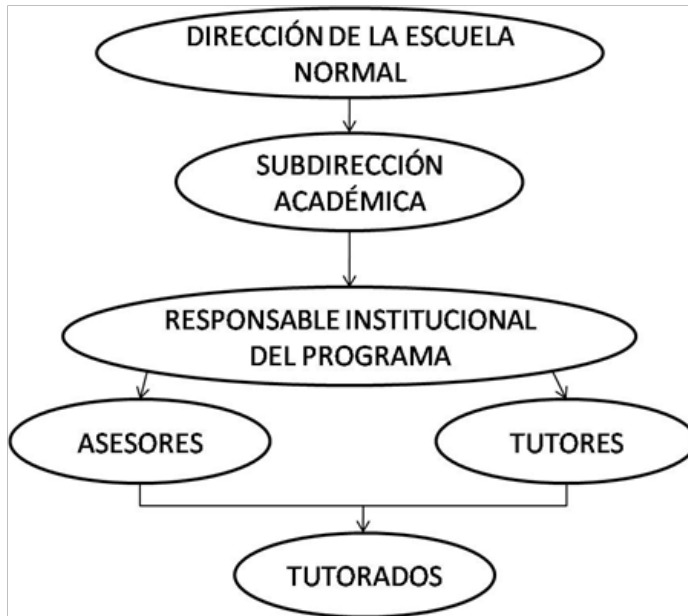
Responsable institucional

Todo programa de tutorías debe considerar un responsable institucional, esto lo determinarán las autoridades de la escuela normal. Se sugiere que sea un profesor de tiempo completo, integrante de la Comisión de Seguimiento y Evaluación; en su defecto la Comisión puede asumir el compromiso teniendo a uno de sus integrantes como coordinador.

Estructura organizacional

De acuerdo con la experiencia vivida en algunas escuelas normales y al conocimiento de éstas, según los diagnósticos formulados en el marco del Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (PROFEN), se puede afirmar que las escuelas normales cuentan con una estructura organizativa que les permitirá operar un programa de tutorías como el propuesto. En este orden de ideas se reconoce que la estructura con la que debe operar una escuela normal para el objetivo de un programa institucional de tutorías es el siguiente:

Esquema 1



Capacitación, reconocimiento y evaluación de tutores

Es importante reconocer la labor de los profesores de los centros a donde acuden los estudiantes normalistas para el desarrollo de sus prácticas docentes, en este sentido se proponen algunas estrategias que pretenden motivar a éstos, como a los propios profesores asesores de la escuela normal.

- El programa dispondrá de una capacitación permanente a los asesores y tutores participantes del programa. En ambos casos se propone un seminario anual con tópicos propios de la actividad de tutelaje en la educación normal.
- Además se diseñarán y establecerán instrumentos para la evaluación del trabajo de los tutores y asesores.

- Se establecerá un sistema de reconocimientos para los tutores por el apoyo brindado a la escuela normal y la formación de los futuros profesionales de la educación.

A manera de cierre: ¿qué se propone en este documento?

- Impulsar un programa institucional de tutorías que tenga como eje rector la formación de profesionales en educación.
- En consecuencia, continuar con el modelo de tutelaje hasta hoy realizado con los ajustes necesarios en razón del mejoramiento del ejercicio docente de los estudiantes normalistas.
- Extender el tutelaje a los semestres inferiores (de primero a sexto) siempre con el fin de consolidar la formación de las competencias académicas profesionales propias de la docencia.
- Incorporar a las funciones de los tutores de primero a sexto semestre las actividades de tutelaje propuestas por ANUIES, sobre todo las que corresponden al desarrollo personal del estudiante.
- Diseñar un programa institucional de tutorías que contemple las dos tareas antes mencionadas.
- Capacitar a los profesores asesores y tutores (en el modelo normalista) en la función y actividades específicas del tutelaje.
- Llevar un seguimiento puntual de las tareas tutelares, pues hasta ahora el seguimiento es responsabilidad del profesor asesor y como se sabe no en todas las escuelas normales se cumple con responsabilidad y compromiso. Para ello se propone que un profesor de tiempo completo sea encargado institucional o en su caso se comparta la tarea con el subdirector académico.
- Los *Lineamientos establecidos para la organización del trabajo académico durante el séptimo y octavo semestres* son suficientes para el propósito de diseñar, organizar e implementar el Programa Institucional de Tutorías en las escuelas normales.
- De ser necesaria, contar con la asesoría externa de especialistas en planeación educativa y de tutorías en educación superior.

Bibliografía

ANUIES, *Programas institucionales de tutorías*, México, D. F., 2000.

DELORS, Jacques, *La educación encierra un tesoro*, UNESCO. 1997.

LÄCHLER, V., *Educación e inquietud salarial en México*. Banco Mundial, Washington, D.C., 1997.

LATAPI, Sarre Pablo, *La enseñanza tutorial: elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad*, ANUIES, Revista de la Educación Superior núm. 68 México, D. F., 1988.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, *Seminario de análisis del trabajo docente I y II. licenciatura en Educación Primaria*. México D.F., 2001

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, *Lineamientos para la organización del trabajo académico durante el séptimo y octavo semestres. licenciatura en educación primaria*. México D.F., 2001a.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. 2001b. *Orientaciones académicas para la elaboración del documento recepcional. licenciatura en educación primaria*. México D.F., 2001b.

Citas

¹ Pueden consultarse las convocatorias del *Programa de mejoramiento del profesorado*, desde el año 2001 hasta la fecha.

La formación académica en la educación normal

José Eduardo Gordillo

Origen de la escuela normal en México

El presente artículo tiene como propósito analizar el origen universitario de la educación normal, enarbolando los principios de la ideología liberal, que unidos al pensamiento positivista cotidiano, posibilitaron el desarrollo económico y social y, particularmente, el educativo a través de la creación de instituciones y programas que potenciaron la conformación de un discurso pedagógico moderno.¹ La escuela normal nace en el seno de la Universidad Nacional de México² como una expresión de un proyecto político-cultural que integra las aspiraciones de la época en el contexto educativo: la organización y homogeneización de un sistema de formación de profesores que contribuyera a la unidad, la científicidad y el pragmatismo.

La Escuela Normal Superior recupera los conceptos, las ideas y preocupaciones educativas, contribuyendo a la formación de profesores, desde una pedagogía moderna. Las disputas entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Universidad Nacional (UN) habrían de poner fin a la existencia de la escuela; después de haber vivido un periodo de consolidación académica y de haber logrado captar en sus

aulas a un gran sector del magisterio en servicio, así como a los aspirantes a la docencia en los diferentes niveles educativos.

Después del movimiento independentista de México y en un contexto, de inestabilidad, de pobreza y deterioro económico, se perfila la intención de coadyuvar en la construcción de una nación más justa e igualitaria. En ese marco, la educación se vio fuertemente impactada, sin embargo, la preocupación por organizar un sistema educativo y ofrecer una escuela a los ciudadanos, se afianzó mediante las políticas liberales, que abanderaban la libertad de enseñanza. La Compañía Lancasteriana creada en 1822 en la ciudad de México, enarbó esta posición y creó la escuela Sol en ese año, en honor al diario denominado con el mismo nombre, que constituía el órgano oficial del grupo masónico escocés.³ Esta compañía era una institución de origen privado, dedicado a implantar el sistema de enseñanza⁴ mutua y adquiere relevancia porque precisamente es esta compañía la que por un lado, constituye el primer esfuerzo por fundar un sistema de escuelas gratuitas y, por el otro, representa un primer paso para la formación de docentes.

En 1823, la Compañía Lancasteriana instauró la segunda institución bajo el nombre de Filantropía, escuela que se encontraba organizada metodológicamente en tres ejes centrales, que operaban bajo el sistema de enseñanza mutua: a) de primaria (lectura, escritura, aritmética y catecismo); b) de artes y oficios (dibujo, matemáticas, geografía, historia, mitología y latinidad) y por último; c) la de enseñanza normal, destinada a preparar a los maestros para las primeras letras a través de un curso semestral, en el que se abordaba la teoría y la práctica de la enseñanza ahí privilegiado. Los maestros que eran formados —bajo previa solicitud— debían desarrollar el sistema de los pueblos⁵ para enseñar las letras en lugares remotos, logrando el apoyo del gobierno debido al éxito de la metodología que utilizaban, ya que era económica y rápida. En ese contexto se puede afirmar que la Compañía Lancasteriana se le atribuye el hecho de haber promovido las incipientes prácticas de formación del profesorado, además de considerarse como la única instancia que se hizo cargo de la educación en el México independiente.⁶

Durante el siglo XIX se fundaron varias escuelas normales en diferentes entidades del país. Guadalajara, Oaxaca, Zacatecas, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, Yucatán, Colima, Veracruz —entre otras—, destaca entre ellas la Escuela Modelo de Orizaba, que se encontraba formada por el Plan de la Academia Normal de Orizaba, el cual incluía como temáticas: Ciencias Pedagógicas, Psicología y Lógica, Pedagogía Especial —naturaleza y fin de la enseñanza, contenido y metodología de la enseñanza.⁷

Si bien es cierto que la preocupación por preparar a los instructores para las primeras letras data de los albores del siglo XIX, también lo es que ante el crecimiento de la población con instrucción primaria la demanda por educación media y superior fue aumentando, por lo que el Estado, se vio en la necesidad de contratar a profesores improvisados, en virtud de que no existía un sistema de formación docente para la enseñanza media y superior.

No es sino, hasta el período denominado Porfiriato,⁸ cuando surge la primera tentativa por atender esta necesidad, propuesta formulada por Justo Sierra. Sin embargo, fue hasta 1867, cuando el partido liberal triunfa sobre el partido conservador, se comienza a gestar una lucha de carácter político e ideológico que marcaría la orientación de la educación del país durante las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX.⁹ Se trata el positivismo que imbricado al proyecto neoliberal de la época, llegó a convertirse en la posición hegemónica, es decir, se generó una fórmula política y filosófica dominante: positivismo y liberalismo, se complementaron, aunque no sin disputas, crisis, alianzas y rupturas. El positivismo como sostiene Leopoldo Zea,¹⁰ representó un instrumento al servicio de la educación, eliminando el desorden de la metafísica o el orden de la teología.

En este contexto Justo Sierra, diputado y profesor de Historia en la Escuela Preparatoria lanza su proyecto de creación de la Escuela de Altos Estudios (EAE) y de la Universidad de México (UM), poniendo de relieve su vocación educadora: “la educación es el servicio nacional de mayor importancia... sin la escuela, tal como la ciencia moderna la comprende, todo cuanto se ha hecho por el progreso material y económico resultaría un desastre”.¹¹

Desde esta perspectiva teórica, la EAE habría de albergar otra institución: la escuela normal, para fortalecer la formación docente¹² —aunque ya existían escuelas normales para profesores, éstos eran insuficientes y en algunos casos, los profesores que dictaban las cátedras (jurisprudencia, medicina, ingeniería, entre otras) eran voluntarios—. En esta lógica la estrategia política, permitiría convertir la escuela mexicana en una escuela nueva, una escuela destinada a formar hombres, a preparar para la vida eterna, a suscitar elementos capaces de contribuir a desenvolverse socialmente.

La fundación de la EAE y la UM, representó la recuperación de las Humanidades y, particularmente, de la Filosofía, que el positivismo había aniquilado, así como la incorporación y el fortalecimiento de la pedagogía en las aulas universitarias. No obstante de surgir con una dependencia universitaria, la naciente institución tuvo que padecer, por un lado, los impactos de la política económica del país (lucha armada del movimiento revolucionario) y, por el otro, las luchas por el control educativo, por parte de sus adversarios, aduciendo la inutilidad de la última y la condición prematura del primero.

Para 1921, hubo una reorganización académica y administrativa de la institución, presentándose un nuevo ordenamiento académico, dividiéndose en tres secciones: Humanidades, Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Ciencias Sociales, Políticas y Jurídicas; cada una de ellas, se encontraba, conformada a su vez por subsecciones. Los estudios pedagógicos, fueron ubicados en la tercera sección de hecho, los estudios de Pedagogía se plantearon desde una doble perspectiva.

1. Como una especialidad, al otorgar los diferentes grados académicos: profesor universitario, maestro y doctor.
2. Como un área de servicio que atendía a todas las carreras de la institución, al proporcionar la formación que los futuros profesores requerían para ingresar a la docencia.

En 1924, la subsección de Ciencias de la Educación de la ya Facultad de Altos Estudios, amplió sus fines, estructura y funciones, aco-

giendo nuevos programas y otorgando novedosas certificaciones. Por un lado, certificado para ser misioneros de educación en rancherías y pequeños poblados, para director e inspector y para enseñar una materia determinada y, por el otro, los grados de maestro universitario para enseñar una materia, maestro sin certificación de aptitud docente, especialista en una materia, doctor en derecho, doctor en ciencias, doctor en Medicina, Ciencias exactas, Físicas, Ciencias Naturales, Filosofía y Letras.¹³

Finalmente en 1924, por Decreto del todavía presidente de la nación, Álvaro Obregón, se formaliza la fundación de la Escuela Normal Superior, junto con la Facultad de Filosofía y Letras, así como, la Escuela de Graduados, en virtud de la alta matrícula que concentró.

Las relaciones entre la Secretaría de Educación Pública y la Universidad, habían venido siendo motivo de roces y fricciones, en algunos casos, y de tratos y negociaciones, en otros, atribuibles en la mayoría de los casos. No fue hasta mayo de 1929, cuando se promulgó la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma y, a la vez, se aprobó, ese mismo año, la separación de la Escuela Normal Superior de la Facultad de Filosofía y Letras y de la Escuela de Graduados, quedando de esta forma como dependencias universitarias con estructuras y funciones particulares.¹⁴

La independencia de la Escuela Normal Superior, como resultado del reconocimiento de trabajo ahí generado, trajo consigo el inicio de una etapa de esplendor académico. Los programas establecidos fueron tres: la maestría y el doctorado en Ciencias de la Educación, así como los cursos de perfeccionamiento en determinadas enseñanzas. La primera funcionaba en seis especialidades, tres de las cuales habían venido operando previamente: profesor de escuelas secundarias, preparatorias y normales; profesor de escuelas primarias; inspector de escuelas; director, administrador y supervisor del sistema de educación rural; trabajador social y directora e inspectora de *kindergarden*.

Uno de los programas que mayor éxito alcanzó por su novedad e impacto, fue el relativo a la formación de directores de educación rural, en respuesta del gobierno federal de atender a las zonas con ma-

yores problemas educativos en zonas marginadas. El programa logró alcances muy importantes, al que llegaban maestros provenientes de diferentes partes del país, que la escuela se vio en la necesidad de efectuar una reorganización interna exclusivamente para este programa; bajo esta lógica se formaron tres grupos:

- a. Para inspectores del Departamento de Escuelas Rurales;
- b. Para directores de escuelas tipo y suburbanas y;
- c. Para profesores de los estados del interior.

El programa relativo a la formación de profesores de escuelas secundarias, preparatorias y normales constituyó una propuesta de estudios vanguardistas de gran alcance para la época y equiparable a algunos de los que funcionaron durante la segunda mitad del siglo xx o incluso de los que operan en la actualidad. Dicho programa estaba conformado por asignaturas distribuidas en tres grupos:

- a. De cultura general a cursarse en la propia escuela o en otra facultad universitaria;
- b. De formación pedagógica a realizarse en la Escuela Normal Superior y;
- c. Cursos optativos.

Además para la obtención del grado se exigía, por un lado, una experiencia docente de por lo menos seis meses y, por el otro, la presentación de una tesis con base en un trabajo de investigación o de sistematización de conocimiento relativos a la especialidad elegida.¹⁵

Antecedentes de la escuela normal de licenciatura en educación primaria del estado

Se localiza en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, ubicada en la región socioeconómica Centro y los municipios que atiende son los localizados en dicha zona.

La escuela se fundó el 1º de octubre de 1961, al amparo de la escuela normal diurna del Instituto de Ciencias y Artes de Chiapas. Su propósito inicial fue dar una oportunidad a los jóvenes de aquel momento para realizar los estudios de educación normal, a la que al devenir del tiempo se elevaría al rango de licenciatura; actualmente une esfuerzos con el turno matutino y tiene apoyo de la Dirección de Educación Superior e Investigación Científica de la Secretaría de Educación (SE).

Las etapas de desarrollo académico por las que ha cursado son: en su inicio trabajaba por coordinaciones de área, y en 1979 funcionaban las academias de formación. A partir de 1990, fecha en la cual se separa la escuela turno matutino, se inicia un proceso de cambios sustanciales para seguir fortaleciendo las acciones y el plan de trabajo edición 1984, el que se liquida en 1996, para entrar en vigor el plan y programas de estudios 1997, propiciando que el personal docente asistiera a cursos talleres para recibir actualización y poder hacer frente a la nueva currícula.

Su modalidad de atención es escolarizada, opera en el turno vespertino, y su sostenimiento es estatal. La población que atiende, tiene el bachillerato. Ofrece la licenciatura en educación primaria, y cubre una matrícula de 189 alumnos. Tiene relaciones académicas con el nivel correspondiente a través de las direcciones escolares de escuelas primarias del sistema federalizado y estatal.

Los aspectos que han favorecido el trabajo tutorial y de asesoría realizados por los maestros de la institución son: becas de apoyo, interés de los alumnos de realizar las prácticas y la calendarización de actividades. Los aspectos desfavorables son: falta de comunicación entre maestro-alumnos, pocas visitas de los asesores a los centros de prácticas intensivas, impuntualidad e inasistencia de tutores y falta de tutores.

En las actividades de tutoría y asesoría, los asesores se presentan con irregularidad o con avances programáticos escuetos de parte de los alumnos, mientras que los tutores en su mayoría únicamente delegan la responsabilidad de la enseñanza en el practicante, sin análisis reflexivo a los contenidos. Algunas de las formas para mejorar dichas actividades son: iniciar en la institución la cultura de la autoevaluación institucional, para dar cabida a la evaluación externa, comprender la forma en que se están aplicando los programas de estudios de plan 1997; conocer los obstáculos que los docentes encuentran al desarrollar los programas de estudios, y mejor conocimiento de los contenidos programados para la escuela primaria de parte de los asesores.

La plantilla de personal académico está compuesta por 37 docentes, de los cuales 31 son de base y 6 comisionados. El personal administrativo se compone de 24 en total, distribuidos de la siguiente manera: 22 de base y 2 comisionados.

La estructura de la institución está conformada por: 1 dirección, 2 subdirecciones: 1 administrativa y 1 académica, quienes ocupan esos puestos cuentan con los perfiles académicos que exige la currícula del plan de estudios. Apoyados por tres áreas sustantivas, docencia, investigación, difusión cultural y extensiones educativas, en cuyas acciones juegan un papel importante las academias de semestre; se incluye además la oficina de control escolar y la plantilla de apoyo secretarial y el personal de intendencia. La escuela considera que su organigrama, es funcional por que hay una adecuada administración y delegación de funciones.

Los aspectos relevantes que favorecen el desarrollo de las acciones de la institución son: espacio áulico adecuado, comunicación horizontal con el personal directivo y acervo cultural suficiente. Los aspectos que dificultan las actividades son: falta constante de maestros, impuntualidades y falta de comunicación maestro alumnos.

La institución enfrenta problemas específicamente en cuanto a:

- Oferta a través de los medios, cursos de actualización, maestrías y diplomados.

- Demanda: ampliación de matrícula, cursos de actualización y horas de apoyo curricular.
- Calidad: perfil del personal contratado, mejor selección de alumnos e integrar una cultura de calidad total.

Problemas de la institución de acuerdo a cuatro dimensiones:

- Dimensión pedagógica-curricular. Hay desconocimiento por parte de algunos maestros de los planes y programas de estudio. Las prácticas docentes están incidiendo, en forma negativa en el logro de los perfiles de egreso de los futuros maestros.
- Dimensión organizacional. No existe participación alguna de la comunidad normalista en la toma de decisiones y en la organización institucional. Tampoco una adecuada planeación del trabajo colegiado en las academias. Y no se está logrando en forma adecuada el perfil de egreso, debido a la falta de interés por analizar y dimensionar la importancia de los perfiles de egreso, así como la falta de estrategias en la operatividad y que las evaluaciones no toman como referente el perfil de egreso. En cuanto al uso del tiempo escolar, resulta insuficiente, algunas de las causas es que se interrumpen constantemente las clases por diversas razones (eventos sociales, deportivos, culturales, ausencia de alumnos, reuniones administrativas y sindicales, etc.). En cuanto al aprovechamiento de los recursos educativos disponibles, la problemática radica en que no se están utilizando adecuadamente —racionalmente—, las causas: los horarios establecidos no satisfacen las necesidades de los estudiantes y se afirma que el personal responsable de los diferentes servicios que presta la escuela, carecen del perfil correspondiente.
- Dimensión administrativa. En cuanto a la distribución de los recursos en las distintas áreas, proyectos y actividades en general, así como en a la definición de las prioridades, se desconocen debido a que no se informa a la comunidad normalista, porque tampoco existe la cultura de rendición de cuentas. En relación con

los criterios que se utilizan para el ingreso, contratación y promoción del personal docente, se hace siempre en forma unilateral. También se denota deficiencia en los mecanismos para el cumplimiento de la normatividad laboral y académica, en cuanto a asistencia, puntualidad, desempeño y promoción se refiere. Con relación a la distribución de los recursos en las distintas áreas, proyectos y actividades en general, así como en la definición de las prioridades, se desconocen debido a que no se informa a la comunidad normalista. Además, se requiere mantenimiento y adecuaciones en muchas áreas de la escuela, incluyendo los salones de clase, áreas académicas, auditorio, cafetería, canchas deportivas, entre otras.

- Dimensión vinculación con el entorno. No hay una verdadera coordinación entre la escuela normal y con las autoridades del nivel de educación básica, solamente es una relación en la que se utilizan las escuelas para realizar las jornadas de observación y práctica docente. También vinculación con otras instituciones afines.

Se puede observar que existen necesidades humanas, académicas y financieras y para poder cumplir con los propósitos de la institución se han implementado las siguientes líneas de acción:

- Evaluación y seguimiento a la aplicación de los programas de estudio, al desempeño de los profesores y a los resultados de aprendizaje.
- Utilización y aprovechamiento de materiales didácticos y recursos educativos para el desarrollo de la licenciatura en educación normal.
- Actualización del personal docente sobre los contenidos curriculares, métodos educativos, prácticas de enseñanza y uso de materiales didácticos congruentes con los nuevos enfoques de la formación inicial.
- Fortalecimiento del trabajo colegiado y de estrategias de intercambio y colaboración entre escuelas, licenciaturas, líneas de contenidos curriculares, grupos de asignaturas y semestres.

- Actividades de reflexión sobre las prácticas de enseñanza de los profesores de las escuelas normales y sobre las formas de mejorar su desempeño.
- Desarrollo profesional y capacitación complementaria de personal directivo.
- Círculos de lectura para fortalecer las competencias comunicativas de los estudiantes para promover el uso y aprovechamiento del material bibliográfico disponible en las escuelas normales.
- Adaptación y mantenimiento de espacios de trabajo para proporcionar mejor atención y asesoría a los estudiantes.
- Mejoramiento de la infraestructura para un mayor aprovechamiento de los servicios de cómputo y demás de tipo tecnológico con que cuenta la escuela.

El plan y programa de estudios vigentes en la institución son de 1997, esto propicia que el personal docente asista a cursos-talleres, para su actualización y hacer frente con ello a la nueva currícula. Su propósito es impulsar la planeación participativa para atender los problemas que inciden en la calidad de la educación y repercuten en el aprovechamiento de los alumnos. Su duración es de 8 semestres.

La escuela considera que los programas de formación inicial se vinculan con las políticas nacionales de formación y desarrollo profesional, porque en los últimos semestres tienen la comunicación directa con los niños de primaria en la práctica intensiva.

Los planes y programas no contribuyen a la formación del perfil de egreso de los estudiantes, ya que no están desarrollando las competencias necesarias para ejercer con eficacia la docencia, hay falta de interés por analizar y dimensionar la importancia de los perfiles de egreso, así como la falta de estrategias de la operatividad y de las evaluaciones. La escuela considera que estos planes y programas de formación inicial se vinculan con las políticas nacionales de formación y desarrollo profesional porque se sustentan en el artículo tercero constitucional, en la *Ley general de educación* y en el *Programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales*.

Los egresados no se integran al servicio de acuerdo al perfil de egreso, porque los planes y programas no se desarrollan en su totalidad debido a la falta de capacitación y actualización para el mejor manejo de los programas.

Los requisitos de admisión para los alumnos de nuevo ingreso son hasta el año 2002-2003, según la convocatoria: ser no mayores de 21 años y con promedio aprobatorio; y para el 2003-2004 con promedio mínimo de 8 y con 20 años cumplidos. Estos requisitos responden a los propósitos formativos de la institución, ya que con la nueva convocatoria se solicita un promedio mínimo de 8, por tanto, existirá una mejor selección.

Los criterios y mecanismos de evaluación desarrollados en la institución son: el tratamiento de temas académicos, grado de participación y compromiso de los participantes y grado de apoyo de las autoridades educativas.

Los resultados obtenidos en la aplicación del plan, programa y proyecto de trabajo se orientarán al trabajo académico, administrativo y de mantenimiento de la escuela; así como en otras actividades que redunden en el beneficio de la comunidad estudiantil.

Las propuestas curriculares impactan en el desarrollo de la práctica docente de quienes ingresan al servicio, porque manejan temas de capacitación y actualización sobre la función directiva, trabajo en equipo, manejo de conflictos, optimización del tiempo escolar, planeación, evaluación institucional y presentación de proyectos.

Las instancias estudiantiles y sindicales contribuyen en el desarrollo de las actividades de la institución, ya que proponen actualizar y capacitar a todos los directivos de las escuelas normales con el mismo recurso asignado a éstas, lograr un cambio para mejorar las condiciones de trabajo y convivencia y lograr el surgimiento de un nuevo modelo de gestión educativa que permita la organización de las actividades escolares.

El nivel de escolaridad de los docentes es desde licenciatura hasta maestría. Este perfil académico responde a los requerimientos del plan de estudios de la institución, ya que cumple con las exigencias del plan de estudios 1997, en el ámbito curricular. En cuanto al perfil académico de los integrantes del equipo técnico pedagógico está compuesto por docentes con licenciatura, diplomado o maestría.

La planta docente no recibe actualización y capacitación, por falta de recursos financieros.

Una de las acciones que permita garantizar la formación y desarrollo profesional de los formadores de docentes es realizar acciones que se orienten a la actualización del personal docente.

Las condiciones laborales en que se desempeñan los formadores de docentes son favorables en un 80%, pues hacen falta anexos para lograr optimizar con eficacia el desempeño docente en áreas específicas para su actualización y capacitación. A pesar de todo, las condiciones institucionales de tiempo, función y población atendida, permiten a los formadores de docentes, ofrecer un servicio de calidad, asumiendo la responsabilidad de sus funciones dentro y fuera de la institución.

Los criterios de selección del personal y modalidades de contratación son unilaterales, ya que cuando menos se espera, se encuentra uno con un nuevo trabajador, sin que se haya informado algo.

La Escuela Normal Superior cuenta con una Extensión Universitaria en la ciudad de Ocosingo, Chiapas, donde se desarrolla un proyecto denominado *Nivelación académica*,¹⁶ la cual tiene como propósito formar licenciados en educación preescolar y primaria, ha sido un proyecto al que no se le ha dado continuidad, ya que hay períodos donde no se aperturan semestres. Una de las características que se puede observar en la educación superior, es sin duda, la credencialización en los procesos de formación, como lo afirma Alberto Arnaut, cuando describe la manera de cómo el magisterio deja de ser una profesión libre a una profesión del Estado y de ser una profesión autorizada a ser una profesión especializada; sostiene la tesis que durante el siglo xx se descubre la búsqueda de un monopolio profesional, que exige la posesión de certificados escolares específicos y títulos profesionales para ingresar al ejercicio de la docencia.¹⁷

Así, la educación normal nace como una necesidad para formar cuadros para la enseñanza en la educación básica, media superior y superior; es por ello que se hace necesario comprender la lógica en que dan los procesos de formación al interior de la misma. Un primer elemento de análisis fundamental es el concepto de formación académica, como

el proceso de habilidades, capacidades, destrezas, aptitudes y actitudes que el sujeto desarrolla para el ejercicio de una profesión para la cual fue formado, desempeñando funciones de docencia, investigación, difusión, gestión del conocimiento científico con un nivel de excelencia y calidad, donde el sujeto asume su práctica profesional con una actitud crítica, con responsabilidad y comprometido con el desarrollo de los nuevos conocimientos tecno-científicos y humanísticos, consciente de sus limitaciones profesionales, pero buscando nuevas alternativas de solución en el campo disciplinario donde se desarrolla laboral y académicamente.¹⁸

Conclusiones

1. La Escuela Normal Superior de México, se gestó, se fundó y se desarrolló en el seno de la Universidad Nacional, contó con el apoyo de una planta docente, conformada por escritores, historiadores, pedagogos, filósofos y científicos, quienes lograron iniciar el despegue del campo del discurso y de las prácticas educativas.
2. La fundación de la Escuela Normal Superior representa un primer intento por institucionalizar la formación de profesores de nivel medio y superior del país, centrado en la visión técnica de los métodos de enseñanza, en consonancia con la ideología y el pensamiento científicista de final del siglo XIX e inicio del siglo XX.
3. En México en general y, de manera particular en Chiapas, mantiene el esquema normalista para la formación de profesores de primaria y secundaria y a diferencia de aquellos en los que, después de un siglo de normalismo, la tarea de formar profesores se ha trasladado nuevamente al espacio universitario, por considerar que la universidad con los recursos humanos y de infraestructura más idóneos para la formación de docentes en el campo educativo, además de que se nutre de la investigación propia de los académicos¹⁹ universitarios. La naturaleza plural de la universidad y del pensamiento que ahí se recrea, posibilitaría la formación de profesores desde una mirada crítica y humanista.

Bibliografía

DUCOING, Patricia, *La pedagogía en la universidad de México*, vol. 1, 1990.

DE IBARROLA, María, “La formación de los profesores de educación básica en el siglo XX”, en LATAPI Sarre, Pablo, *Un siglo de educación en México*, tomo II, Fondo de Cultura Económica, 1998.

GORDILLO, José Eduardo, “La formación académica de la especialidad en planeación y evaluación de la educación”, en Rincón Ramírez, Carlos, *Visiones convergentes I. La formación: agentes y procesos*, Centro de Investigaciones Humanísticas, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, 2006.

MENESES Morales, Ernesto, *Tendencia educativas oficiales en México 1911-1934*, México, Centro de Estudios Educativos, 1986.

ORTÍZ Enciso, Pedro *et al.* *La escuela normal lancasteriana y su influencia en las bases del sistema de formación en los maestros.*

STAPPLES, A., “Las escuelas Lancasterianas en el interior del país”, en ZEA, Leopoldo, *El positivismo en México*, 1968.

THANCK Estrada, Doroty, *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México*, Colegio de México. México, 1992

UNIVERSIDAD Autónoma de Guerrero, *Glosario de términos de educación superior*, Chilpancingo, UAG, 1996.

Citas

¹ Se entiende a aquella centrada especialmente en los nuevos métodos y técnicas de la enseñanza.

² Hoy Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

³ Thanck Estrada, D. en Ortíz Enciso, Pedro *et al.*, *La escuela normal lancasteriana y su influencia en las bases del sistema de formación en los maestros*, pp. 37-53. Limusa, 1996

⁴ El sistema Lancasteriano operaba con base en la selección de los mejores estudiantes, quienes previa capacitación, habrían de fungir como profesores de grupos de niños compuestos aproximadamente por diez niños.

⁵ Morales Meneses, E., *Tendencia educativas oficiales en México 1821-1911*, pp.90-92.

⁶ Stapples, A., *Las escuelas lancasterianas en el interior del país*, en Ortíz Enciso, Pedro *et al.*, *La escuela normal lancasteriana y su influencia en las bases del sistema de formación en los maestros*.

⁷ Castellanos A., *Asuntos de metodología general*, en E. Morales Meneses... pp.383.

⁸ El Porfiriato fue un régimen que se extendió por 30 años, concluyendo en 1910, cuando estalló el movimiento revolucionario y, aunque autoritario, permitió el desarrollo económico, social y sobre todo el educativo al potenciar la conformación de las bases para organizar un sistema educativo federal.

⁹ Ducoing, Patricia, *La pedagogía en la universidad de México*, vol. 1, 1990.

¹⁰ Zea, Leopoldo, *El positivismo en México*, 1968.

¹¹ Sierra, Justo, (1881), *La universidad nacional*, en Ducoing, Patricia, *La escuela de altos estudios y el origen de la pedagogía universitaria*, 2002.

¹² Ducoing... pp.49-54.

¹³ Ducoing...

¹⁴ UNAM, DGB, Archivo Histórico, "Asuntos Administrativos y Escolares", en Ducoing...

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ Aproximadamente el 90% de los alumnos matriculados en este proyecto se encuentra frente a grupo, y una gran parte tienen experiencia profesional, por lo que la lógica en que se encuentran matriculado es para obtener el título que les permita mejorar sus condiciones laborales y evidentemente salariales.

¹⁷ De Ibarrola, María, "La formación de los profesores de educación básica en el siglo XX", en LATAPÍ Sarre, Pablo, *Un siglo de educación en México*, tomo II, Fondo de Cultura Económica, 1998, pp.235.

¹⁸ Gordillo José Eduardo, “La formación académica de la especialidad en planeación y evaluación de la educación”, en Rincón Ramírez Carlos, *Visiones convergentes I. La formación: agentes y procesos*, Centro de Investigaciones Humanísticas, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, 2006, pp. 250-255.

¹⁹ El *Glosario de términos de educación superior* de la Universidad Autónoma de Guerrero, define a los académicos como un sector básico de cualquier institución educativa en la que se desarrollen las actividades de docencia, investigación, difusión, divulgación y extensión de la cultura universitaria, *cfr.* Universidad Autónoma de Guerrero, *Glosario de términos de educación superior*, Chilpancingo, UAG, 1996

La investigación en el campo normalista.

El caso de la Escuela Normal Rural Mactumactzá

Iván Alexis Pinto Díaz

Rafael Burgos

La constitución del campo normalista

Este artículo tiene como propósito la revisión y el análisis de la constitución del campo de la profesión magisterial y del proceso de incorporación de las escuelas normales, particularmente de la Escuela Normal Rural Mactumactzá, a las tareas de investigación propias de la educación superior, en tanto una de las consideraciones que caracterizan el proceso de modernización educativa¹ al que están sujetas las escuelas normales del país. La base teórica de este análisis se sustenta en los conceptos de *campo*, *habitus* y *capital cultural* desarrollados por Pierre Bourdieu en su teoría sociológica.

Si partimos de que para Bourdieu los campos son “espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes”; en el ámbito de las escuelas normales, es pertinente revisar cómo se construyó ese espacio

de formación docente (campo específico de las escuelas normales) en el que los agentes se movieron de acuerdo a las reglas establecidas.

Una primera consideración establece que las escuelas normales, se constituyeron en campo donde se institucionalizaron y se fueron reproduciendo prácticas, ideas y concepciones de la actividad docente, que le permitieron caracterizarse respecto de otras instituciones educativas. Ante esta consideración, es importante preguntarse ¿cuál es el proceso que siguió la profesión normalista para conformarse como campo?, ¿cuál tipo de campo y subcampos se está hablando?, interrogantes que nos remiten a la revisión histórica de dicho proceso.

Las primeras normales se establecen en la época de la República Independiente; ²éstas surgen como una necesidad de homogeneizar la enseñanza, de dar a los profesores las herramientas para formar a las nuevas generaciones de alumnos, el sentimiento de ser mexicano.

La precaria situación social y económica de la naciente nación mexicana, no permitió al Estado el sostenimiento de las escuelas normales, lo que implicó que inicialmente éstas fueran creadas y sostenidas por la Compañía Lancasteriana,³ entidad privada que ofreció sus servicios educativos, sustituyendo la participación del Estado. La Compañía Lancasteriana prepararía “preceptores”,⁴ personas que sabiendo leer y escribir, enseñarían a las demás personas.⁵ La actividad de enseñar, no exigía mayor requisito que el interés por realizarlo, por que no representaba mejorías en la condición social de quién detentaba dicha actividad. La labor educativa desarrollada por la Compañía Lancasteriana fue breve, pero sentaría las bases sobre las que se levantaría la tradición normalista en el país.

Después de algún tiempo y al asumir el poder los liberales, se promovería una mayor participación del Estado en la instrucción primaria. Se impulsaría la reglamentación de la organización escolar en el distrito y territorios federales, y el sistema escolar municipal crecería tanto en la capital como en algunos estados de la república; en algunos de éstos se expidieron planes y programas de estudio oficiales y los ayuntamientos se consolidaron en la facultad para autorizar el ejercicio de la profesión docente y a la vez se convirtieron en los principales empleadores de los

maestros de primeras letras. En suma, se produce una tendencia hacia la transformación del magisterio en una profesión de Estado.

Desde las primeras décadas del siglo XIX la creciente intervención del Estado, la difusión de nuevas ideas y métodos pedagógicos, así como la promoción de los primeros intentos porque la enseñanza fuera laica y obligatoria, planteó la necesidad de crear centros especializados para la formación de profesores.

Para la década de los años 80 del siglo XIX, y a pesar de las fuertes resistencias de los liberales, en la mayor parte del territorio nacional, se estipuló que las autoridades educativas debían contratar preferentemente profesores normalistas titulados.⁶ Enrique C. Rebsamen y sus discípulos diseñaron y dirigieron la reforma pedagógica e institucional de la enseñanza primaria y fundaron escuelas normales en diversos estados de la república.

En su jurisdicción, el gobierno federal transfirió a la Escuela Normal para Profesores del Distrito Federal⁷ la facultad de actualizar el ejercicio de la docencia y concedió a sus egresados preferencias de contratación en las escuelas federales y municipales. Sin embargo, esta institución que fue creada para servir a la reforma pedagógica, para centralizar y uniformar la enseñanza, como ejemplo de las demás instituciones de enseñanza normal del país y para la formación de un grupo homogéneo de maestros normalistas que difundió la versión central de la reforma pedagógica e institucional de la instrucción primaria en toda la república, finalmente no cumplió con los propósitos por la que fue fundada y la mayor parte de sus pocos egresados se quedaron a trabajar en las zonas urbanas, principalmente en la ciudad de México.

En el transcurso de las dos últimas décadas del siglo XIX la creación de escuelas normales se multiplicó en todo el territorio nacional y, por consecuencia, los antiguos profesores lancasterianos y municipales comenzaron a compartir su profesión con los normalistas. Las relaciones entre las diversas autoridades educativas y el personal docente adquieren mayores matices políticos, en gran parte por la expansión y claras diferencias que sufre el aparato técnico y administrativo de la instrucción pública oficial.

La creciente intervención del Estado en la enseñanza pública, la reforma pedagógica, la difusión del normalismo, la centralización técnica y administrativa de la educación primaria, así como la expansión y diferenciación burocrática alientan directa o indirectamente la formación de sociedades magisteriales.⁸

Progresivamente, estas sociedades pasan de ser agrupaciones integradas a alguna autoridad educativa, una revista pedagógica o a la escuela normal de origen, constituyéndose como academias oficiales y semioficiales, sociedades abiertas de carácter pedagógico o sociedades mutualistas, o una combinación de las tres. Desde estas organizaciones los maestros influyeron en la política educativa, en el diseño de los planes y programas de estudio, en la selección de los libros de texto y en la reglamentación del trabajo escolar. A su vez, los egresados de las escuelas normales tuvieron un papel relevante como difusores y directores de la reforma pedagógica. Las escuelas normales se constituyeron en centros de reclutamiento de los directivos y maestros para las oficinas de instrucción pública y de las principales escuelas primarias y normales de las entidades federativas. En suma, los normalistas se van constituyendo como un grupo diferenciado de otros grupos de profesionistas y con una creciente influencia en los asuntos educativos del país.

El crecimiento y expansión del normalismo no puso fin al reclutamiento de maestros sin título profesional, de hecho éstos siguieron constituyendo la mayoría de los mentores en servicio.⁹ Esta situación propició una estratificación dentro del magisterio, los nuevos profesores normalistas titulados van desplazando jerárquicamente a los antiguos maestros de primeras letras de la Compañía Lancasteriana y a los profesores sin título autorizados por los ayuntamientos y los gobiernos estatales.

El proceso de consolidación de las normales y el incremento constante de sus egresados, contribuyó a constituir y definir el capital cultural¹⁰ que identificó a los normalistas; el cual estuvo referenciado por la posesión y disposición de títulos y certificaciones. Lo anterior llevaría a los sujetos a su definición e inserción en espacios destinados a estimular la alta competencia, la participación activa por la posesión de dicho

capital; y consecuentemente, a su incorporación a las reglas del juego dentro del campo normalista.

Este *capital cultural* generó la conformación de la cultura magisterial al interior del *campo* de las normales. En esta lógica, cabe hacer notar que cada *campo* propicia y mantiene un *habitus* que se constituye como principio generador de prácticas, de tal manera que en un *campo* donde predomine el capital social se gestarán prácticas sociales o, como en el caso de las normales, en la que existe preeminencia de *capital cultural*, las prácticas serán predominantemente culturales.

Algunos elementos que fueron generando el *capital cultural* propio del campo normalista, se pueden observar en: a) la jerarquización y distinción de acuerdo con el lugar y la institución donde se desempeñaban los profesores; que además determinaba su sueldo, ya que éste dependía de dónde impartían clases, si en el campo o en la ciudad, y de quién era su empleador, si una institución particular o el ayuntamiento, si el gobierno federal o el estatal. En general, estos estratos definían sus diferencias y pertenencia al campo de los normalistas “reconocidos” socialmente; b) las propias maneras de estratificar que los profesores normalistas establecieron según el prestigio de la escuela normal donde habían estudiado. Los más prestigiados eran los egresados de las normales de Veracruz y de la ciudad de México, seguidos de los de Puebla y Coahuila, quedando más abajo los egresados de las demás escuelas normales del resto del país.

En la última década del siglo XIX, las autoridades federales de más alto rango intentaron constituir, con carácter pedagógico y mutualista, una asociación nacional del magisterio que prácticamente nació muerta, en virtud de las disensiones internas, la resistencia de los maestros y las sociedades magisteriales provincianas, y además, por la revolución que entonces comenzaba. Por su parte, los profesores peleaban por ser respetados y tomados en cuenta, por conquistar espacios de poder y decisión; empiezan a impulsar que profesionistas de otras carreras no fueran aceptados para ejercer actividades docentes y de dirección educativa.

La constitución del magisterio como *campo* era ya una realidad social palpable, su exigencia de ser reconocidos y respetados en su espacio de

acción y en sus prácticas estaría fundamentado por el *capital cultural* que poseían y que los hacía distinguirse de otros profesionistas.

Terminada la etapa armada de la revolución, los maestros consolidaron la idea de organizarse, primero a través de sociedades mutualistas,¹¹ y después a través de organizaciones con fines claramente políticos. A las sociedades mutualistas solamente se podría ingresar a partir de cumplir ciertos requisitos, tales como ser titulado, o tomando como referencia la normal de procedencia. El *campo* se asumía ya como un espacio de juego regulado, en donde las relaciones objetivas entre sus agentes estarían marcadas tanto por la apropiación de un capital cultural, que los hiciera partícipes activos del campo, como por la construcción de un capital social que les daría el reconocimiento de la comunidad normalista y de la sociedad en su conjunto.

La política de formación de profesores no sufrió cambios importantes y continuó siendo más o menos la misma durante el régimen porfirista. Sin embargo, a esta política los profesores agregarían su persistencia por definir su identidad y consolidar el campo magisterial. Los profesores normalistas comenzaron a exigir una mayor intervención en las decisiones gubernamentales en materia de instrucción; por medio de sus organizaciones y de sus recursos como gremio (la prensa, la influencia personal, los órganos colegiados, revistas pedagógicas,¹² las asambleas pedagógicas)¹³ los normalistas organizaban su campo profesional y exigían al Estado participar directamente en los asuntos referidos a los planes y programas estudio, a la selección de los libros de texto y, en general, a la legislación y organización escolar. Su *capital cultural* y social, y por lo tanto el *habitus* conformado, les hacía exigir con mayor insistencia lo que consideraban suyo, perteneciente a su *campo*.

Durante los primeros años posteriores a la culminación de la guerra revolucionaria, los profesores asumirían un papel de fundamental importancia en las políticas del Estado, pues la posesión de un capital cultural, su capacidad organizativa y su innegable presencia en las comunidades llevaría a los jefes postrevolucionarios a considerarlos como un elemento nodal en la consecución de los propósitos revolucionarios. Los profesores aprovecharon esta coyuntura para reclamar y ocupar

muchos de los principales cargos directivos en la administración de la instrucción primaria.

Los profesores normalistas manifestaban con gran insistencia y profundidad una práctica enmarcada en cierto patriotismo profesional,¹⁴ al cual habría de agregarse una especie de nacionalismo profesional (que al final de cuentas distinguiría con mayor precisión los *habitus* magisteriales y el *campo* en su totalidad) que proporcionaba a los profesores normalistas por un lado, la percepción de ser mejores representantes del carácter nacional de los mexicanos que los catedráticos y los egresados de las escuelas universitarias, y por otro de ser actores principales de un proyecto educativo y un sistema pedagógico dotado de un fuerte sentido y raigambre nacional,¹⁵ orientado por el imperativo de la integración, que atendiera la realidad heterogénea de los habitantes del territorio nacional.

Resulta pertinente hacer notar que, desde su origen, los normalistas se encontraron en medio de la controversia de ser distintos o semejantes a los universitarios; por una parte querían constituirse como un grupo diferente al resto de los profesionistas, con su propio campo de actividad, sus propias funciones y sus propias normas de ingreso, de permanencia y de movilidad profesional —es decir, con sus propias reglas de juego—, pero al mismo tiempo pretendían gozar de un status semejante al de los universitarios.

Los normalistas querían desplazar a los médicos, a los abogados y a los ingenieros de los órganos colegiados, de las oficinas de instrucción pública y de las cátedras de las escuelas normales, propias de su campo profesional, pues consideraban que esas posiciones deberían ser suyas por tener los elementos, conocimientos y prácticas que les permitían entender y accionar de mejor manera, y desde lo que consideraban más acertado, por ser conocedores del *campo*. En conjunto se sentían como dotados del *habitus*, que desde Bourdieu significaría producir prácticas tendientes a reproducir regularidades inmanentes a las condiciones objetivas de la producción de su principio generador, pero ajustadas a las exigencias inscritas, a título de potencialidades objetivas, en la situación directamente afrontada. Bajo esta lógica, las prácticas magisteriales, no podrían enten-

derse como reacciones mecánicas, determinadas directamente por las condiciones antecedentes y por completo reductibles al funcionamiento de montajes preestablecidos, modelos, normas o papeles, sino productos de una relación entre una situación y un *habitus*.¹⁶

Durante el Consejo Superior de Educación Pública (CSEP)¹⁷ efectuado en 1902, al debatirse el proyecto de Ley Orgánica para constituir la universidad, los normalistas, en las voces del Director General de Instrucción Primaria del DF y del Director de la Escuela Nacional de Maestros, propusieron incorporar la normal a la nueva universidad con el mismo rango que las demás escuelas superiores. Justo Sierra¹⁸ (entonces Ministro de Instrucción Pública, MIP) rechazó la propuesta señalando que no debía olvidarse que la enseñanza normal era un asunto de directa incumbencia del Estado, crucial para el cumplimiento del precepto de instrucción obligatoria, por lo que no podía pasar a formar parte de una universidad que, para realizar su cometido, requería un considerable margen de autonomía en sus asuntos internos.¹⁹

Desde entonces quedaron claramente deslindados los campos: la enseñanza normal o la formación de profesores de primaria era asunto de Estado; en cambio, la educación superior y la investigación científica, aunque también interesaban al Estado, sólo podrían desarrollarse si gozaban de un amplio margen de autonomía en su organización y funcionamiento.

Aunque el normalismo tenía un interés de Estado, y esto lo identificaba y distinguía como *campo* al de los universitarios, hay que destacar que fueron también sus agentes —los normalistas— los que le dieron una particularidad muy concreta, a través del *capital cultural*, del *habitus* y las reglas del juego que fueron estableciendo para distinguirse como profesionistas.

Lo hasta aquí reseñado permite ver cómo el *campo* es un espacio de poder y de acumulación de capital propio, con relaciones de fuerza específicos y donde “es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté dotada de los *habitus* que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego, de lo que está en juego...”²⁰ El *juego* puede ser una estrategia no consciente, producto y pro-

ducente de un sentido específico que ayuda a la definición de un interés propio y diferente de un campo.

De esta manera, se puede establecer que el *campo* de la profesión magisterial, caracterizado históricamente por su papel de enseñanza en la educación primaria se presenta “... como espacio estructurado de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes (en parte determinados por ellos)”,²¹ en que se dan luchas constantes por transformar o conservar las relaciones de fuerza que, invariablemente aparecen impuestas a los agentes nuevos por los integrantes del mismo.

Estas relaciones específicas, en que se mezcla interés, incorporación e inculcación, tienen como elemento común y guía de su participación en el interior del *campo* al capital simbólico, capital de reconocimiento social que cada agente ha podido acumular y exponer para obtener mejores condiciones en la lucha interna del *campo magisterial*.

En este transcurrir del *campo magisterial*, se hace notar su condición histórica y constitución como espacio estructurado de posiciones, la cual constituyó un interés que se asume como condición de su funcionamiento, que estableció y obedeció a sus propias leyes y que se fue conformando como un espacio relativamente autónomo y socialmente determinado. Se puede concebir de igual forma, como un espacio estructurado resultante de las posiciones y relaciones de fuerza entre agentes e instituciones, que lucha física y simbólicamente por obtener poder económico, político y cultural.

Los campos diferenciados, tanto de la normal como de la universidad tenían una vocación nacional y un papel que desempeñar en el proceso de integración nacional, sólo que tendrían que hacerlo por medios distintos y con reglas de juego específicos.

La normal tenía que difundir la lengua nacional, la historia patria y los valores cívicos contemplados en el programa de educación obligatoria. Su tarea consistía en difundir en el país la formación básica de los mexicanos, de acuerdo con un programa previamente definido por el Estado mediante sus órganos de dirección y consulta educativa.

La universidad, en cambio, tenía que contribuir a forjar el alma nacional mediante la investigación y la reflexión filosófica sobre la realidad del país, actividades ambas que requieren un régimen de libertades absolutas

La enseñanza normal —como *campo*— nació directamente asociada al crecimiento de la intervención del Estado en la instrucción primaria obligatoria. Surgió como una institución del Estado para formar a los maestros que iban a realizar una actividad cada vez más estatal: la formación de los ciudadanos que darían vida a las instituciones liberales. Las normales también nacieron para alfabetizar e integrar a la nación a los grupos marginados del desarrollo nacional.

En cambio, la universidad —como la Nacional Preparatoria y las escuelas que la precedieron en la enseñanza superior— nació para formar una élite: la de los profesionistas, investigadores y humanistas que requería el desarrollo de una sociedad integrada por una mayoría de analfabetos y marginados.

En 1921 se estableció la Secretaría de Educación Pública (SEP) con jurisdicción en todo el país. De ese modo se reanudó la política centralizadora de la enseñanza primaria, interrumpida por la revolución y que el antiguo régimen no había podido sacar adelante por la oposición de los gobiernos locales.²²

Al considerar que era urgente extender la educación a todo el país, en poco tiempo el nuevo régimen estableció numerosas escuelas rurales en las distintas entidades federativas.²³ El reclutamiento de maestros rurales privilegió, por encima de los de mayor escolaridad, a quienes conocieran la región y tuvieran capacidad de liderazgo en las comunidades donde se establecieran las escuelas. La mayoría de estos maestros habían estudiado sólo la educación primaria elemental de cuatro años (Jiménez, 1986). Este esquema de reclutamiento obedeció no sólo a la escasez y a la resistencia de los normalistas para incorporarse al sistema federal de enseñanza rural, sino también al criterio oficial de que los pedagogos no eran los docentes más apropiados para la enseñanza popular. Se va consolidando así la educación normal rural, y con ella un subcampo dentro del campo de la educación normal. Los *habitus* de

ésta, estarían referenciadas por la tradición normalista, pero ahora incorporándose nuevas reglas, establecidas por el momento histórico que se estaba viviendo.

Los profesores normalistas, seguirían concentrados en el Distrito Federal y en las capitales de los estados. Desde ahí, muchos normalistas se opusieron a las reformas que el nuevo régimen intentaba introducir en la enseñanza primaria. Los más conservadores vieron con alarma la multiplicación de las escuelas rurales por las consecuencias que ello traería para la educación y la profesión docente; decían que el reclutamiento de maestros rurales sin ninguna formación pedagógica²⁴ llevaría al fracaso de la educación pública y desprestigiaría aún más a la profesión docente.

En la década de los veinte, los profesores decimonónicos fueron desplazados por el magisterio rural. En los años 30, éste se transformó en el normalismo posrevolucionario, según los estudiantes iban egresando de las normales rurales, de las regionales campesinas y de los diversos programas dispuestos por las autoridades federales y locales para profesionalizar, normalizar y nivelar laboralmente al magisterio en servicio.

La diferenciación entre maestros urbanos y rurales pronto se hicieron notar, éstas se definirían en parte por las condiciones institucionales y sociales en las que se desempeñaban: los maestros urbanos trabajaban en primarias de más de dos grupos y grados, contaban con el control de la dirección de la escuela y trabajaban en un medio donde debieron comparar, con un gran número de profesionistas de otras disciplinas, su status y su presencia como profesionales.

Los maestros rurales, en cambio, casi se confundían con la escuela —generalmente unitaria— y tuvieron una mayor libertad de acción que los maestros urbanos, en virtud de su aislamiento geográfico y su incomunicación con los supervisores y directores de educación federal de los estados. Muchos maestros rurales comenzaban a trabajar en lugares a los que nunca antes había llegado ninguna otra agencia gubernamental, local ni federal. Por otra parte, su trabajo tenía un carácter secundariamente docente (enseñar a leer, escribir y contar) y predominantemente social y político: incorporar a los campesinos e indígenas

en la vida nacional y contribuir a organizar a la comunidad para mejorar su higiene, las formas de producción y comercialización de sus productos, sus sistemas de comunicación y transporte, entre otros.

Entre 1930 y 1970, la educación normal rural ocuparía un espacio importante en el campo de la educación normal general, y su presencia agregaría una regla de juego adicional, la de otorgarle a quien intentaba ingresar a él, el sentido de pertenencia a una clase social específica: la de campesinos y obreros, en general de condición humilde.

Durante el período que va desde 1950 hasta 1980, la educación normal fue impactada por las diferentes políticas educativas gubernamentales que los sucesivos gobiernos instrumentaron, pero conservarían su elemento distintivo: la de formar maestros. En ese sentido, la docencia en escuelas primarias, urbanas y rurales se constituyó en un campo, en donde sus agentes le darían características y reglas de juego muy particulares. Tan particulares que lograrían consolidarse como uno de los grupos gremiales más fuertes de Latinoamérica,²⁵ en donde el “consenso” y la contradicción —la lucha por el poder— se constituiría en el elemento de permanente presencia en el gremio y el campo

El normalismo rural y la investigación educativa: pertenencia de facto

La década de 1980, significó para el país un período de cambios y transformaciones sustanciales. Se agotaba un modelo de desarrollo que sintetizaba el proyecto de los gobiernos “surgidos” de la Revolución Mexicana, y se ponía en marcha uno nuevo,²⁶ ahora bajo las directrices y la carga político-ideológica del neoliberalismo.²⁷

El Estado mexicano entraría en una etapa de reformas que lo llevarían en lo sustancial, a dejar de lado su papel como agente rector de la economía y como suministrador de servicios sociales.

En medio de un contexto social permeado por una severa crisis económica, el gobierno del presidente Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988)²⁸ propuso la reestructuración del sistema de formación de

docentes de educación básica. Lo que implicaba la necesidad de reformular los planes y programas de estudio de las escuelas normales e incorporar como antecedente para el estudio de la educación normal el bachillerato. El 22 de marzo de 1984 fue publicada en el *Diario Oficial de la Federación* la disposición gubernamental por el que todos los tipos y especialidades de la educación normal se elevaban al grado de licenciatura.²⁹ La nueva modalidad entraría en vigor para las generaciones que ingresarían a las normales a partir de septiembre de 1984.³⁰

Esta disposición gubernamental afectaría el desempeño educativo que las escuelas normales, urbanas y rurales, habían mostrado hasta entonces. La incorporación de nuevos estudiantes con mayores niveles de escolaridad (bachillerato) y con un capital cultural referenciado por la revolución tecnológica en los medios masivos de comunicación y en el campo de la informática, planteó en varios sentidos serios retos a las instituciones formadoras de maestros. Por un lado, *constituyó una presión muy fuerte para el profesorado de las normales*, que “tuvieron” que aprender el lenguaje de las nuevas generaciones de estudiantes para establecer con ellos una comunicación efectiva en el desempeño de la docencia. Y, por el otro, obligó a las normales a incorporar a su infraestructura y sus programas las amplias posibilidades abiertas por la nueva tecnología educativa.

Las normales rurales, entre ellas Mactumactzá, sufrieron modificaciones serias en su organización y funcionamiento. A partir de ese momento la Escuela Normal Rural Mactumactzá se convertía en una institución de educación superior y por lo mismo ya no sólo se hablaría de la docencia como función sustantiva de la actividad institucional, sino que ahora se incorporaban la investigación y la difusión.³¹

En ese mismo sentido, pero ahora bajo el esquema de la política de Modernización³² Educativa impulsada desde los inicios del sexenio del presidente Salinas (1988-1994) se establecería en 1996³³ el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales³⁴ (PTFAEN) que comprendía la reforma curricular³⁵ de la licenciatura en educación primaria, la cual entraría en vigor en 1997. La reforma tendría como característica la reducción de materias, la dismi-

nución de los contenidos teóricos y de investigación y el énfasis en las materias más relacionadas con la formación para la docencia y para la formación en la práctica docente. De esa manera, a pesar de que conservó la enseñanza normal con el rango de licenciatura a la que sólo se podría ingresar con el certificado de bachillerato, la reforma curricular iniciada en 1997 recuperó una parte de la tradición normalista orientada a la formación para la docencia y en la práctica docente.

La investigación educativa, como antaño —sobre todo con la polémica generada en la época de Justo Sierra— fue considerada como una actividad ajena a los procesos formativos de las normales.³⁶ Se prioriza nuevamente, la formación en contenidos específicos del saber enseñar y del dominio de contenidos de la educación primaria.³⁷ Incluso la concepción de investigación en los trabajos de tesis, fue sustituida por la de análisis de experiencia de la práctica educativa, de la tesis tradicional se cambió a la elaboración de ensayos, como documento recepcional para la obtención del título de licenciado en educación primaria.

En cuanto a los profesores de la normal, se los mantuvo con la categoría de profesores investigadores. Esta categoría contractual no implica necesariamente el ejercicio de la actividad de investigación, solamente refiere al cumplimiento de descargas académicas³⁸ que, en la generalidad, poco o nada se cumplen en el área de investigación. La escasa producción en el área de investigación se ha limitado a sencillos trabajos de diagnóstico y artículos sobre temas educativos sin mayor trascendencia y significado, las publicaciones del personal docente son escasas e intermitentes y pocos profesores asisten a congresos de investigación educativa como ponentes.

En cuanto a su origen profesional, la mayor parte del personal docente de la normal rural Mactumactzá proviene de la tradición normalista (90%) y los demás (10%) son profesionistas universitarios formados en el campo de la educación y la pedagogía. El 95% cuenta con estudios de posgrado, solamente un profesor tiene estudios de Doctorado. Los estudios de maestría de su personal en un 90% fueron hechos en el Instituto de Estudios Universitarios —de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez— el resto se reparte en instituciones como el Instituto de Posgrado del

estado de Chiapas, la Normal Superior de Chiapas y la Universidad Autónoma de Chiapas. Una circunstancia que podría explicar por qué en Mactumactzá no se genera investigación educativa —y en general en las normales—, tiene que ver precisamente con esta falta de formación profesional para la investigación dentro del campo normalista.

En Mactumactzá no se ha dado una exigencia tácita por los estudios de posgrado, pero ha habido un interés personal por elevar la calidad de los procesos educativos (sobre todo de la docencia) que en ésta se generan,³⁹ y se veía como un elemento nodal este tipo de estudios para poder alcanzar dicho propósito, también, daba la posibilidad de cumplir con el requisito para la promoción laboral.⁴⁰ La situación es que los posgrados a los que podían acceder los profesores no consideraban como un elemento central la formación en el campo de la investigación —en la década de los 80's las oferta de maestrías en Chiapas era reducida—. La Secretaría de Educación Pública, no instrumentó —y no lo ha hecho en el caso de Mactumactzá— una política de formación en el campo de la investigación educativa para los maestros normalistas.

En las normales no existe tradición en el campo de la investigación. Se llegó a la investigación por decisión externa a la normal y se salió de ella de igual forma.⁴¹ La situación es que no se puede soslayar la importancia de ésta, y por lo mismo debería ser un elemento que acompañe la actividad cotidiana de los profesores, por su impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por las innovaciones que se podrían concebir, por la generación de conocimiento en torno al campo a que se pertenece, por la posibilidad de establecer redes de intercambio de información, etcétera. El problema es que no se tiene una formación en el campo que permite reconocer su importancia, y por otra la de posibilitar el desarrollo de la investigación en sí.

Existe coincidencia en la comunidad normalista de Mactumactzá en que no se puede estar esperando que las instancias oficiales exijan el desarrollo de la investigación en las normales o que se siga pensando en la falta de formación para hacerlo. La larga tradición que hacen a estas instituciones, nichos de conocimiento, implica que debemos empezar por un proceso de sistematización y reflexión de la experiencia forma-

tiva de la escuela para luego impulsar programas que permitan aglutinar en grupos a los profesores, para discutir y direccionar la posibilidad de la investigación.⁴² Se retoma la idea de grupo de investigación, en el sentido que a falta de experiencia en el campo, se podría pensar en la posibilidad de trabajo colegiado y dialógico de los profesores para acompañar esta primera parte de la experiencia y consolidar proyectos que tengan como objetivo la práctica de la investigación en la normal rural Mactumactzá.

Un elemento que podría contribuir en esta intencionalidad —por la oportunidad de recursos que ofrece— es el Programa de Fortalecimiento de las Escuelas Normales (PROFEN). Dicho programa está buscando incidir en el mejoramiento de la gestión institucional de las escuelas, con el apoyo de recursos financieros adicionales a los proyectos de innovación académica que presentan las escuelas, vinculados con su plan de desarrollo institucional y con sus programas anuales de trabajo. Con las acciones que el PROFEN promueve y los recursos económicos que derivarían del mismo, se plantea la posibilidad de la consolidación de la reforma curricular, y concomitantemente, fortalecer la gestión académica de las normales. Dentro de este esfuerzo innovador, se plantean una serie de acciones orientadas a construir diagnósticos y por lo tanto ejercicios de investigación que den cuenta del sistema de formación de maestros en las normales y, en este caso específico, en la normal rural de Mactumactzá.

A manera de conclusión, en la primera parte de este trabajo se hizo referencia a cómo se fue constituyendo el campo normalista (un campo definido por el ejercicio de la docencia), los factores externos que lo delinearon, y cómo sus agentes se fueron apropiando del mismo mediante el establecimiento de reglas del juego propias. En cuanto a la investigación educativa (un campo impuesto por la consideración de que desde 1984 las normales, al igual que las universidades y tecnológicos, son consideradas instituciones de educación superior) se establece que en la Escuela Normal Rural Mactumactzá esta actividad sustantiva no se ha consolidado (de hecho se encuentra en ciernes) en tanto los agentes educativos que en ella laboran no lo han considerado como

parte central de su actividad académica⁴³ y aún carecen de la formación profesional para desempeñarse con soltura en la misma.

Esta doble realidad es reconocida, pero también se expresa la importancia de iniciar acciones que impulsen el desarrollo de la investigación en la normal rural Mactumactzá. Esta es una cuestión que puede ofrecer alternativas de generación de información y conocimiento que impacte en los procesos académicos y docentes de la institución. Puede conducir a la escuela y sus agentes a constituirse en punto de referencia de los procesos de investigación educativa en la entidad y en la región.

El planteamiento final de este trabajo es considerar a los agentes sociales de la normal rural Mactumactzá como académicos, a partir de la identificación del *campo académico* como un campo de producción cultural desde la perspectiva manejada por Bourdieu, quien, como ha sido señalado, da una gran importancia a la categoría *cultura académica*. Para sustentar esta posición, se toma como punto de partida que las escuelas normales son instituciones de educación superior, miembros recientes del *campo académico* que (por falta de antigüedad en el mismo) se ha sujetado a criterios y visiones propias del campo, que de manera exógena están legitimadas para autodenominarse como académicas y en donde, de manera invariable, aparecen la docencia, la investigación, extensión y la difusión como actividades sustantivas.

Bajo esta lógica, quienes se desempeñan como académicos en la escuela normal rural de Mactumactzá deben iniciarse, por tanto, en el campo de la investigación educativa. Cuentan para ello con una larga trayectoria y un conocimiento consolidado en torno a la tradición normalista, el punto es encontrar los mecanismos más idóneos para que participen en el campo de la investigación educativa. Los profesores normalistas tienen hoy el reto de asumirse como comunidad de académicos,⁴⁴ a incursionar en forma más consistente en el ámbito de la investigación educativa.

Bibliografía

ARNAUT, Alberto, *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, México. SEP-Biblioteca del Normalista.

BAZANT, Milada, “La popularidad del magisterio”, en *Historia de la educación durante el Porfiriato*, México, El Colegio de México, 1995.

BOURDIEU, Pierre, *La distinción*, Madrid, España, Taurus, Fotocopias.

——— *Sociología y cultura*, México, D.F., CONACULTA-Grijalbo, Los Noventa.

BUENFIL Burgos, Rosa Nidia, Postmodernidad, globalización y utopías, en *Los márgenes de la educación. México a finales del milenio, Cuadernos de construcción conceptual en educación. Número I*. México: CESU-Seminario de análisis de discurso educativo y Plaza y Valdés. 2000.

COLINA Escalante, Alicia y Raul Osorio Madrid “Los agentes de la investigación educativa en México”, en Weiss, Eduardo (coordinador). *El campo de la investigación educativa 1993-2001*, México, COMIE-CESU-SEP, 2003.

GALVÁN, Luz Elena, “Porfirio Díaz y el magisterio nacional”, en SEP, *Antología de la educación en el desarrollo histórico de México I. Materiales de apoyo. Programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales*. México, SEP. 1999.

LECHNER, Norbert, “Un desencanto llamado posmoderno”, en *Modernidad y posmodernidad en educación*, México, Universidad Autónoma de Sinaloa y Universidad Autónoma del Estado de México, 1991.

MENESES Morales, Ernesto, “El debate nacional sobre el proyecto de Vasconcelos”, en *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*. México, Centro de Estudios Educativos, 1986.

O'GORMAN, Edmundo, *Justo Sierra y la universidad moderna*. UNAM. México. 1986.

RAMÍREZ, Rafael. “El periodo constructivo del movimiento educacional de México surgido de la revolución. Las escuelas rudimentarias”, en Concepción Jiménez Alarcón, *Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana*, México, SEP/El Caballito, 1986.

SIERRA, Justo. “Las escuelas normales y la universidad”, en *Obras completas*. La educación nacional. Tomo VII, México, UNAM, 1991.

SCHUGURENSKY, Daniel. “La reestructuración de la educación superior en la era de la globalización: ¿hacia un modelo heterónimo?” en Alcántara Santuario, Armando. (et al). *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*, Siglo XXI Editores, México, 1998.

SCHMELKES, Corina y Martha López Ruiz. (2003). “Instituciones y condiciones institucionales de la investigación educativa”, en WEISS, Eduardo (coordinador), *El campo de la investigación educativa 1993-2001*, México, COMIE-CESU-SEP.

TANK de Estrada, Dorothy, (coord). “Enseñanza y nacionalismo intelectual al final de la colonia”, en *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México*, México, El Colegio de Mexico.

—— “Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México”, en *La educación en la historia de México*, México, El Colegio de México, 1992.

—— “El gremio de maestros de primeras letras”, en *La educación ilustrada. 1786-1836. Educación primaria en la Ciudad de México*, México, El Colegio de México, 1992.

Citas

¹ Cfr. Buenfil Burgos, Rosa Nidia. Postmodernidad, globalización y utopías, en *Los márgenes de la educación*. México a finales del milenio. Cuadernos de construcción conceptual en educación. Número 1. México: CESU-Seminario de análisis de discurso educativo y Plaza y Valdés. 2000. pp. 30-32.

² “Junto a la necesidad de mejorar la situación económica del magisterio, se encontraba la de aumentar el nivel académico. Varios autores de la época se preocupaban de esto y de la importancia de fundar escuelas normales. Hasta 1875, sólo siete estados contaban con planteles para formar profesores: Durango tenía una Academia Normal; Guanajuato tenía una normal para profesores; Nuevo León, una normal para hombres; San Luis Potosí, una normal para hombres y otra para mujeres; Sinaloa y Sonora normales mixtas; y Zacatecas una normal para varones. El 2 de octubre de 1886 se publicó el reglamento para el DF en el que se establecieron los estudios normalistas en 4 años...” Galván, Luz Elena, Porfirio Díaz y el magisterio nacional, en SEP. *Antología de la educación en el desarrollo histórico de México I. Materiales de apoyo. Programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales*. México, SEP. 1999. p. 91.

³ “En 1822 cinco hombres prominentes de la ciudad de México (doctor Manuel Codorniz, Licenciado Agustín Buenrostro, Coronel Eulogio Villarrutis, Manuel Fernández Aguado y Eduardo Turreau de Linares) fundaron una asociación filantrópica con el fin de promover la educación primaria entre las clases pobres. Llamaron a su organización Compañía Lancasteriana en honor de Joseph Lancaster, personaje inglés que había popularizado, a principios de siglo, una nueva técnica pedagógica por la cual los alumnos más avanzados enseñaban a sus compañeros. El método, llamado sistema de enseñanza mutua, o sistema lancasteriano, se difundió con rapidez... tan reconocida fue la fama de la enseñanza recíproca y el prestigio de los miembros de la asociación Lancasteriana, que veinte años después de su fundación, en 1842, el gobierno nacional entregó a la Compañía Lancasteriana la dirección de la instrucción primaria de toda la República Mexicana”. Tanck de Estrada, Dorothy, “Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México”, en *La educación en la historia de México*, México, El Colegio de México, 1992. pp. 49-50.

⁴ Ser preceptor no era una actividad halagadora, bien vista o remunerada. “Las dificultades en el pago de la renta, del alimento de sus familias y el cuidado de sus salud eran parte de la vida diaria de la mayoría de los preceptores... se tenía... una opinión poco favorable de los preceptores: ‘es un dolor grande que, muchos, más por una mercenaria contribución, gafes y propinas que por la suficiencia necesaria que deben tener para vivir en casa de altos, comer, vestir bien y

buscar dineros...”. Tanck de Estrada, Dorothy, “Los maestros”, *Ibíd...*, pp. 48-49.

⁵ “Desde el siglo XVI en las ciudades novohispanas, preceptores particulares enseñaron a leer, escribir, contar y la doctrina cristiana. Durante dos siglos se permitió a maestros de cualquier raza ejercer el magisterio, pero en 1709 los maestros del Nobilísimo Arte de Primeras Letras lograron cambiar sus ordenanzas (otorgadas en 1601) para limitar el magisterio a los que pudieran comprobar su limpieza de sangre”. Tanck de Estrada, Dorothy, (coord). “Enseñanza y nacionalismo intelectual al final de la colonia”, en *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México*, México, El Colegio de Mexiquense, pp. 83-84.

⁶ En el apartado que refiere a “El efecto de la titulación del texto la distinción” se precisa la importancia que reviste los títulos y/o la certificación académica. Se plantea que dicha cuestión tiene un efecto muy bien encubierto por la institución escolar, efecto que lleva a una jerarquización clasista. “En la definición tácita de la titulación académica que garantiza formalmente una competencia específica (como título de ingeniero) se inscribe, pues, que dicha titulación garantiza realmente la posesión de una “cultura general”, tanto más considerable y extensa cuanto más prestigiosa sea la misma; y a la inversa, que no es posible pedir ninguna garantía real sobre aquello que garantiza formal y realmente o, si se prefiere, sobre el grado en el cual la titulación garantiza lo que garantiza”. Bourdieu, Pierre. *La distinción*, Madrid, España, Taurus, p. 22.

⁷ “Desde que Joaquín Baranda tomó posesión del cargo de secretario de Justicia e Instrucción Pública, en septiembre de 1882, manifestó que ‘el pensamiento dominante del gobierno’ había sido y era ‘el de la fundación de una Escuela Normal para crear, enaltecer y recompensar dignamente al magisterio’. Acordó entonces, con el presidente Manuel González, que el periodista, escritor y maestro Ignacio Altamirano, cuya trayectoria en materia educativa era bien conocida, formulara un proyecto de organización de la Escuela Normal de Profesores. Basándose en la ‘legislación escolar de todos los países civilizados’ y en libros adquiridos tanto en México como en Europa, presentó el proyecto tres años después. Dicho proyecto se sometió a discusión y una vez revisado se dio lugar al reglamento del 2 de octubre de 1886, en virtud del cual se establecieron los estudios normalistas.

En el discurso inaugural de la Escuela Normal para Profesores, el ministro de Justicia e Instrucción Pública... enaltecía la función del maestro, quien, como el sacerdote, era el apóstol de la religión del saber...” Bazant, Milada. “La popularidad del magisterio”, *Historia de la educación durante el Porfiriato*. México. El Colegio de México. 1995. p. 130.

⁸ Ya desde “1523 los herreros pidieron permiso de formar un gremio, asociación de hombres del mismo trabajo (artesanos, mercaderes o profesionistas) unidos para lograr beneficios para su grupo (...) Los gremios limitaron el ejercicio de un oficio a sus miembros y perjudicaron a los

trabajadores no afiliados, por otra dieron reconocimiento y protección legal (...) Dentro del sistema gremial, ocupaban un lugar los maestros de primeras letras. Una vez incorporados al gremio, los maestros tenían que contribuir con uno o dos reales cada semana para costear en ciertas ocasiones funciones públicas en honor al Rey o para financiar proyectos del maestro mayor.

La vida interna del gremio de maestros de primeras letras estaba asegurada por dos veedores (...) El primer artículo de las ordenanzas indicaba que estos veedores tenían facultades de examinar nuevos preceptores y visitar las escuelas para asegurar el cumplimiento de los reglamentos. Tanck de Estrada. Dorothy. "El gremio de maestros de primeras letras", La educación ilustrada. 1786-1836. educación primaria en la Ciudad de México. México. El Colegio de México. pp. 92-94.

⁹ "Durante el Segundo Congreso de Instrucción en 1890, se llevó a cabo una larga y acalorada discusión sobre la necesidad de exigir a los maestros. La mayoría de los representantes estaba en contra de tal exigencia, pues, como afirmó realísta Justo Sierra en el discurso de clausura, 'hubieramos inutilizado de golpe las cuatro quintas partes de los maestros de la república'". Bazant, Milada. "La popularidad del magisterio". *op. cit.*, p. 103.

¹⁰ En lo específico, resulta pertinente puntualizar que, el *capital cultural* se presenta en tres formas: el *estado incorporado*, que tiene que ver con todo aquello, adherido al propio individuo en forma de hábitos y disposiciones duraderas; el *estado objetivado*, que se representa como un bien económico y adquiere formas de libros, revistas, recursos, obras de artes, etc.; el *estado institucionalizado*, que es una forma particular de objetivación y se ve reflejado en un título que garantiza la propiedad de capital cultural y sus propiedades adquiridas en el trayecto de su consecución.

El *capital cultural* interviene en la conformación de la cultura al interior de los campos, presentándose de manera diferenciada en cada uno de ellos y contribuye en la definición del *habitus* como principio generador de prácticas, prácticas culturales. La distribución del *capital cultural* interviene de manera protagónica en el proceso de diferenciación y conformación de los campos culturales, su volumen, sus características estructurales y evolución en el tiempo, permite a los agentes sociales y/o instituciones ingresar y permanecer en un *campo*. *Cfr.* Bourdieu, Pierre. *Sociología y cultura*. México, D.F., CONACULTA-Grijalbo, Los Noventa, p. 135-141.

¹¹ En estas sociedades mutualistas, se hacen presente, por la distinción social y profesional que generaba, el interés por entrar en el juego y la disposición a jugar en el marco de las reglas que se iban estableciendo.

La educación normal, y su correspondiente título, habría permitido que los maestros fueran "dotados" del *habitus* que le otorgaría a los mismos el conocimiento y el reconocimiento "de las leyes immanentes del juego" y de los intereses de este juego. Huelga decir que quien no

procedía de la normal, y no se distinguía con el título, no poseía la condición, los conocimientos y el reconocimiento para entrar al juego, y participar en el campo.

¹² La producción y generación de espacios de discusión por parte de los maestros fue diversa y abundante. Cfr. Galván, Luz Elena. *op. cit.* p. 153-155.

¹³ Que se constituía en los elementos de participación del *campo*. La presencia en estos espacios por parte de los maestros, los hacía formar parte de las reglas del *juego magisterial*. Además que los hacía presentes en el ámbito social, les daba un reconocimiento en tanto mostraban su existencia.

¹⁴ Como ningún otro profesionista los maestros primarios se identificaron con la causa revolucionaria. Además, tuvieron un menor desprecio hacia los iletrados e ignorantes jefes revolucionarios. Muchos maestros ocuparían los cargos de consejeros o escribanos de los mandos revolucionarios. “Por las mismas razones, los maestros pudieron incorporarse con mayor facilidad que los universitarios al discurso revolucionario y posrevolucionario, por lo que no les costó trabajo sentirse parte del pueblo, de los sectores populares, de la clase trabajadora y, en algunos casos extremos, del proletariado... Durante, y sobre todo después de la Revolución, el papel del magisterio ha sido exaltado por casi todos los candidatos a los puestos de representación popular en sus campañas electorales. Esa exaltación tiene un significado múltiple: el papel realmente revolucionario del magisterio, el afán de congraciarse con los maestros como agentes políticos individuales o como gremio...” Arnaut, Alberto. *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México, SEP-Biblioteca del Normalista, p. 41.

¹⁵ “la sobrevaloración del magisterio en la revolución también tiene que ver con el papel que años después se le asignaría como uno de los principales agentes de las reformas sociales que impulsa el gobierno de Cárdenas. En estos años los maestros fungirán como educadores del Estado, como organizadores y gestores de los campesinos, jornaleros y obreros del país, así como difusores del programa de la Revolución en su periodo más radical”. *Ibid.*

¹⁶ Desde esta perspectiva el habitus implica un proceso en el que el sujeto interioriza lo social y “logra que las estructuras objetivas concuerden con las subjetivas”. *Sociología y cultura, op. cit.* pp. 34-35.

¹⁷ Celebrada 13 de septiembre de 1902.

¹⁸ “Antes de levantar la sesión, quiero hacer algunas cuantas observaciones. Es cosa que me ha llamado la atención que dos educadores, dos pedagogos tan notables como el señor Martínez y el señor Kiel, hayan confundido, de una manera que verdaderamente no sé como calificar, el papel de la Universidad y el de la Normal. La Universidad está llamada a encargarse de la juventud y del hombre, y la escuela primaria y la Normal primaria tienen a su cargo al niño; y esta

función de encargarse del niño es tan interesante para el Estado, que no se quiere confundirla con ninguna otra. De modo que el niño y el grupo selecto que va a la Universidad son dos cosas tan diversas, que no es posible que se confunda el papel universitario con el papel normalista". Sierra, Justo. "Las escuelas normales y la universidad", en *Obras completas. La educación nacional*. Tomo VII, México, UNAM, 1991, p. 323.

¹⁹ Cfr. O'Gorman, Edmundo. *Justo Sierra y la universidad moderna*, UNAM, México, 1986.

²⁰ Bourdieu, *op. cit.*, 137.

²¹ *Ibid.*, p. 135.

²² Meneses Morales, Ernesto. "El debate nacional sobre el proyecto de Vasconcelos", *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*. México, Centro de Estudios Educativos, 1986, pp. 294-301.

²³ En 1922 se funda en Tacámbaro, Michoacán, la primera normal rural del país; al finalizar la década de los veinte ya habían más de diez normales rurales en el territorio nacional.

²⁴ Se hace referencia a los maestros de las escuelas rudimentarias. Cfr. Ramírez, Rafael. *Ibid.*

²⁵ El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) -1943- hasta nuestros días sigue siendo uno de los grupos de profesionistas más numerosos y mejor organizados del país; dentro del SNTE, existe una organización paralela -de corte democrática, participativa y contestataria- denominada la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).

²⁶ Cfr. Buenfil Burgos, Rosa Nidia, *op. cit.*, pp. 23-26.

²⁷ "Paralelamente a la globalización tiene lugar la reducción del *estado benefactor*, el cual está siendo remplazado por un *estado neoliberal* que contribuye a la promoción de la competencia económica internacional mediante recortes en los gastos sociales, desregulación económica, disminución de impuestos al capital, privatización y flexibilidad laboral. Este nuevo tipo de estado abandona su papel como agente económico directo, (...) convirtiéndose en cambio en un agente subsidiario, cuya función principal es garantizar un ambiente económico y social adecuado para la acumulación del capital. Dicho estado deja también de cumplir con su compromiso del suministro universal de servicios públicos...". Schugurensky, Daniel. *La reestructuración de la educación superior en la era de la globalización: ¿Hacia un modelo heterónimo?*. en Alcántara Santuario, Armando. Alcántara Santuario, Armando (*et al.*). *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. Siglo XXI Editores, México, 1998, p. 122.

²⁸ "De diciembre de 1982 a 1990 el Estado tiende a establecer nuevas relaciones con la sociedad mexicana. Es posible indicar que estos vínculos se pretenden establecer bajo nuevas bases: económicas, políticas e ideológicas. Veamos algunos rasgos. Los gobiernos respectivos de Miguel de la Madrid y Carlos Salinas han propuesto la "reestructuración" y la "moderniza-

ción” del capitalismo mexicano como la estrategia para salir de la crisis en que se encuentra la economía desde el inicio de los años ochenta. La estrategia, muy acorde con los lineamientos del Fondo Monetario Internacional, ha resultado agresiva para la mayor parte de la población mexicana.” Alonso, Jorge. *op. cit.*, p. 35

²⁹ Con esta disposición se atendía un problema, pero se generaba o desatendían otros. “El primer efecto de esta medida se reflejó en la disminución drástica de la demanda para cursar estudios en las escuelas normales. La equivalencia de la carrera de maestro con los estudios universitarios, al establecer el bachillerato como requisito de ingreso, hizo que perdiera una de las ventajas que ofrecía: su corta duración, lo que provocó que muchos estudiantes optaran por otras carreras”. SEP. Plan de estudios, *op. cit.*, p. 15.

³⁰ Se plantearon divergencias entre la SEP y el SNTE en torno al tipo de bachillerato con el que deberían ingresar a estudiar la licenciatura en las normales. Por un lado, la SEP proponía bachillerato general, y por otro, a SNTE declaraba que éste debería ser pedagógico, los argumentos giraban en torno al sentido propedéutico que debería contener, se planteaba que debería impartirse materias vinculadas con la profesión, y por otro lado, el bachillerato se tendría que impartir en las mismas escuelas normales, para generar en el alumno un sentido de pertenencia e identificación con la profesión que desarrollaría. En Mactumactzá se dieron estas dos consideraciones. En agosto de 1984 la convocatoria estableció que los aspirantes deberían haber estudiado secundaria e incorporarse a estudiar el bachillerato pedagógico, para posteriormente incorporarse a cursar la licenciatura en educación primaria. Se contrataron a maestros que impartieran materias específicas del bachillerato general (inglés, física, química, ciencias de la tierra, etc.) y los profesores que de por sí prestaban sus labores en la institución darían las materias específicas de la especialidad pedagógica. Se aceptaron cuatro generaciones de bachillerato pedagógico, las que automáticamente pasaron a la licenciatura. Mientras pasaban las generaciones de bachillerato a la licenciatura no se generó egresados de la institución, además las autoridades educativas tomaron la decisión de que Mactumactzá se quedará como institución de educación superior, y desconcentrará el bachillerato (el cual fue ubicado en el municipio de Tecpatán). Entrevista con el profesor Hugo Herrera y Herrera. Catedrático de T.C. en la Normal Rural Mactumactzá. 6 de octubre de 2004.

³¹ “Con el establecimiento de la licenciatura se agregaron a las escuelas normales las funciones sustantivas de investigación y difusión cultural, para las cuales la mayoría de las escuelas no tenía experiencia, ni los recursos humanos y materiales con las características adecuadas.

El establecimiento de estas nuevas funciones respondió a un traslado mecánico del modelo universitario a las escuelas normales, sin considerar la naturaleza y función específica de éstas.

Lo anterior llevó a exigir que los docentes realizaran investigación y difusión sin apoyar su preparación y con escasos recursos para el desempeño de estas funciones; aunque en muchos casos se contaba con tiempo destinado ex profeso para realizarlas, en la mayoría de las escuelas sólo se establecieron de manera formal y, pese a muchos esfuerzos individuales realizados, se han obtenido resultados modestos”. SEP. Plan de estudios. *op. cit.*, p. 19

³² “La modernización es ante todo un proceso de secularización: el lento paso de un orden recibido a un orden producido. El acento es doble. Por un lado la producción social del orden. (...) Por el otro lado, el orden mismo.” Lechner, Norbert. “Un desencanto llamado posmoderno”, en *Modernidad y posmodernidad en educación*, México: Universidad Autónoma de Sinaloa y Universidad Autónoma del Estado de México, 1991, p. 12.

³³ “La reforma curricular de la educación básica, que se inició en 1993, creó un factor adicional que hace necesario un nuevo esquema de formación para los maestros de primaria, pues los cambios experimentados en los enfoques y los contenidos del currículum demandan competencias profesionales que no son adecuadamente atendidas por el plan de estudios de educación normal vigente desde 1984”. SEP. Plan de estudios. *op. cit.*, p. 20.

³⁴ “En el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 se señaló la urgencia de iniciar, otorgándole alta prioridad, una acción intensa y adecuadamente preparada para consolidar a las escuelas normales y mejorar de manera sustancial su funcionamiento. De ahí se derivó la propuesta del *Programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales...* El programa parte de la convicción de que las escuelas normales deben seguir formando a los maestros de educación básica, como lo han hecho en el pasado, pero respondiendo a las demandas cada vez mayores y más complejas que se derivan de la necesidad de una educación suficiente para todos, de alta calidad formativa y que distribuya con equidad sus beneficios”. *Ibidem*, p. 22. Con este programa “se puso énfasis en el mantenimiento y rehabilitación física de las instalaciones de las escuelas normales, se dotó de un acervo bibliográfico especializado, incluyendo CD-ROM y acceso a diferentes obras de consulta. Se les otorgó equipamiento para bibliotecas y salas de lectura, incluyendo de cómputo y audiovisual así como mobiliario. También se instalaron aulas de cómputo, con todo lo indispensable para el trabajo de investigación. Se logró obtener mobiliario en general tanto para aulas, salas de maestros y salones para el aprendizaje de idiomas...”. Es cierto, todo eso llegó, se dotó la Normal de cierta infraestructura, pero ¿y la formación para la investigación?. Schmelkes, Corina y Martha López Ruiz. (2003). “Instituciones y condiciones institucionales de la investigación educativa”, en Weiss, Eduardo (coordinador). *El campo de la investigación educativa 1993-2001*, México, COMIE-CESU-SEP. p. 141.

³⁵ La reforma curricular estaría dada dentro de un plan que comprendía una serie de ac-

ciones orientadas a la actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales, el mejoramiento de la planta física y el equipamiento de tales escuelas, y una estrategia orientada hacia la transformación de la gestión institucional y la regulación del trabajo académico de las escuelas normales. *Ibidem*. pp. 23-26.

³⁶ En Mactumactzá –como en todas las normales– no hubo una orientación hacia la investigación educativa, es por ello que no podemos hablar de un reconocimiento de su participación en la misma; mucho menos se puede hablar que sus agentes hayan podido participar en dicho campo. Sus agentes por tanto no entraron en un proceso de socialización, de lo contrario estaríamos hablando de que se hubiera favorecido “el crecimiento de un capital social en ellos y determinará el desarrollo de un estilo de pensar y sentir la IE, que caracterizará el trabajo profesional de los agentes”. Colina Escalante, Alicia y Raul Osorio Madrid (2003) “Los agentes de la investigación educativa en México”, en Weiss, Eduardo (coordinador). *El campo de la investigación educativa 1993-2001*, México, COMIE-CESU-SEP. pp. 107

³⁷ Se “...señala que por la historia más reciente de las normales, signada por la preocupación de ‘formar profesores capaces de aplicar las reformas educativas oficiales’ y el predominio de concepciones prácticas desde una pedagogía normativa, ha habido resistencia de amplios sectores de autoridades, directivos y profesores, además de la falta de infraestructura y apoyos adecuados, para integrar la investigación educativa”. Schmelkes, Corina, *op. cit.* p.140.

³⁸ “En las unidades donde la investigación no es el trabajo central del agente, frecuentemente sus formas de pensar, sentir y practicar la IE (*habitus*) se encuentran más enfocadas a la búsqueda de una supervivencia como investigador y no al de una productividad de excelencia”. *Ibid.* p. 108.

³⁹ Comentario del maestro Magín Novillo Cruz. Profesor-investigador de la Escuela Normal Rural Mactumactzá. Estudió la maestría en el Instituto de Estudios Superiores (1985). Entrevista: 7 de diciembre de 2004.

⁴⁰ Comentario del maestro José Gabriel Esquinca González. Profesor-investigador de la Escuela Normal Rural Mactumactzá. Estudió la maestría en el Instituto de Posgrado del estado de Chiapas –primera generación-. Entrevista: 7 de diciembre de 2004.

⁴¹ En el plan 97 de la licenciatura en educación primaria, ya no se contempla la investigación.

⁴² Schmelkes, citando a Reyes Esparza señala la “importancia de cambiar la relación de las normales con el saber y el conocimiento y de fortalecer, además del narrativo, el saber científico. Para él, la investigación tiene una importancia estratégica, en la perspectiva de la construcción de un nuevo tipo de normales. Propone como objeto de la investigación es estas escuelas la

formación, que es también el objeto central de las normales en tres dimensiones: a) la formación por medio de la investigación, es decir hacer de la investigación una actividad central en todos los cursos; b) la formación para la investigación, que debe considerarse como un proceso a largo plazo; y c) la formación como objeto de investigación, en especial la formación que ofrecen las normales a sus estudiantes. Con ello sería de esperarse 'la superación de la división entre los procesos de producción de conocimientos, derivados de la investigación, y la transmisión de los mismos por medio de la docencia'. Schmelkes, Corina, *op. cit.* p. 141.

⁴³ Schmelkes recuperando a Jerez advierte de algún tipo de investigación que se realiza en las normales, por lo que establece que "...la investigación educativa normalista se desarrolla en dos vertientes: como parte de las tareas docentes y como actividad especializada. 'Como una dimensión de la práctica docente (es decir, como forma didáctica, como procedimiento para sistematizar contenidos de aprendizaje o como medio para la resolución de problemas) que se suscitan en el interior del aula, la investigación es una añeja tradición en el ámbito normalista (...) Como forma especializada, la investigación educativa es una actividad incipiente'. Señala que las 'causas de la desvalorización de la investigación educativa normalista son endógenas y exógenas'. Schmelkes, Corina, *op. cit.* p. 142.

⁴⁴ "La verdadera posibilidad de ser, sólo se logra a través de la independencia sobre las determinaciones y controles institucionales, lo cual se adquiere y se ejerce si hay un distanciamiento efectivo de la necesidad económica y social". Colina Escalante, Alicia, *op. cit.* p. 108

Los estudios del seguimiento de los egresados: una fuente de información confiable y pertinente para apoyar la toma de decisiones en los procesos de gestión educacional y escolar

María del Pilar Elizondo Zenteno

La gestión educacional y escolar

A nivel macro la gestión educacional, se entiende como aquella disciplina encargada de la gestión global de los sistemas educacionales y de la creación de políticas educativas tomando como referente el marco curricular nacional, mientras que a nivel micro podemos situar a la gestión escolar o institucional como aquella disciplina que enfatiza principalmente en trabajo en equipo y, en consecuencia, el aprendizaje organizacional, tendientes a la generación de procesos que permitan diagnosticar, planificar, implementar y evaluar el quehacer pedagógico de la institución educativa (Vera, 2006).

La gestión escolar o institucional, asimismo, se refiere a la incertidumbre originada por los cambios de los contextos de intervención, de la imposibilidad de continuar considerando a los docentes y los funcionarios como meros ejecutores, cuando en realidad son actores que toman decisiones permanentemente; de esta forma la gestión está

relacionada con incertidumbre, tensiones, ambigüedades y conflictos inevitables. Por tanto, no se trata sólo de efectuar un plan o de planificar sobre el papel un grupo de actividades, la planificación articula los procesos técnicos y prácticos para recuperar el sentido y la razón de ser de la gobernabilidad, del mejoramiento continuo de la calidad, equidad y la pertinencia de la educación de todos sus docentes, programas educativos, procesos de enseñanza aprendizaje e infraestructura (Narváez, 2003). y es precisamente así como se considera para el trabajo que las escuelas normales deben de realizar. El proceso de transformación que tienen que vivir las escuelas normales está inmerso en la *gestión escolar o institucional*, en tanto cada escuela, debe establecer un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo. La gestión educativa y escolar es el recurso metodológico más importante con el que cuentan las universidades e instituciones de educación superior para concretar su misión y su visión. Mediante el establecimiento de los procesos adecuados de planeación, aseguran su desarrollo integral, reafirmando su liderazgo en los ámbitos de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura.

Las escuelas normales como instituciones formadoras de docentes, mediante la incorporación del seguimiento de egresados, no solo conocerá el desempeño profesional de los mismos, sino que se incorporara la reflexión y retroalimentación de su propio quehacer.

Contextualización

A partir de la década de 1980, los gobiernos aumentan y diversifican sus acciones hacia el sector educativo, incorporando políticas públicas tendientes a regular sus respectivos sistemas de educación superior y las cuales han sido principalmente en la relación Gobierno-Instituciones de Educación Superior (IES), así como en la relación IES-sociedad, generando orientaciones que difícilmente se revertirán.

- La introducción de procesos de evaluación gubernamental de las IES para regular su funcionamiento y el logro de determinados parámetros generales de calidad.
- Una opinión pública crecientemente crítica sobre el grado de eficacia y eficiencia con el que las IES, en especial las públicas, utilizan los recursos.
- Y el impulso del gobierno federal, para fortalecer la capacidad de planeación estratégica y participativa de las IES para mejorar la calidad de sus programas educativos (PE).

Desde la teoría de la sociología política, autores como Brunner (1990) señalan como imperativo abandonar los viejos modelos de relaciones entre el Estado e IES, para entrar en la fase del Estado evaluativo¹. Esto es, a partir de reconocer la autonomía y diversidad de las instituciones de enseñanza superior y el carácter de bien público de los servicios que éstas ofrecen, el Estado contribuye a su financiamiento, a la vez se hace cargo (por medios diversos) de promover la evaluación y autoevaluación de las acciones y los resultados obtenidos por las universidades y de orientarlas hacia los intereses de toda la sociedad.

Tedesco (1989), por su parte, supone que al modificarse el modelo de relación entre el sistema de educación superior (SES), la sociedad y el Estado, se facilitaría la constitución de la ciudadanía como una categoría universal, y con ello la estabilidad institucional y la democracia.

Estos planteamientos provocaron en los años 80 del siglo XX la aparición en América Latina de programas cuya labor principal fue la evaluación del desarrollo de las IES y la definición de los elementos o acciones para alcanzar estas propuestas.

El logro de evaluación del desarrollo de las IES y la definición de los elementos o acciones con el propósito de fortalecer esta nueva relación entre Gobierno-IES-Sociedad, parecía estar al alcance de los planificadores de la educación. Por esta razón se desarrollaron, durante esos años, las primeras metodologías encaminadas a generar la información para orientar el crecimiento y la diversificación del sistema escolar, en-

focado hacia la formación de los recursos humanos para obtener los niveles de productividad esperados en cada rama del sistema económico.

Todas estas propuestas se apoyaron en la posibilidad de armonizar la oferta y la demanda correspondientes a los distintos tipos de recursos humanos. Esa probabilidad radica por una parte, en el insuficiente desarrollo de los procesos que se ejecutan en las universidades y que dificultan la eficiencia de la gestión (Pernett: 2000), así como el no reconocimiento del carácter cooperativo de las actividades formativas,

Es importante señalar, como lo han hecho Rodríguez Jiménez y Gradiaga Kuri (2003), que a partir de considerar a la educación superior como apoyo al desarrollo, ésta ha contado con el respaldo del Estado, y los gobiernos atienden a la Educación Superior (ES) como un asunto de interés –ya sea como inversión de capital humano, en respuesta a las demandas de amplios segmentos sociales o bien como mecanismo de control político– y tomaron medidas para su consolidación, principalmente a través de líneas de financiamiento, lo que consolidó su crecimiento.

Es precisamente a través del financiamiento donde se decide el cambio que se ha producido en los sistemas de educación superior en América Latina, durante la última década del siglo pasado, y que ha sido caracterizada por Brunner y Neave (1994), sobre todo porque financia el sector dando un seguimiento preciso a los usos y resultados de la inversión pública.

La velocidad de la innovación y la difusión de las nuevas tecnologías modifica las estructuras productivas, sociales y políticas de los países, que aunada a las inciertas tendencias de la demanda de educación superior, exige a las instituciones educativas la generación de estrategias para conocer el impacto de su acción, y al mismo tiempo, identificar nuevas demandas formativas en cada una de las prácticas profesionales. Todo ello con la finalidad de responder a las necesidades sociales, lo cual es parte de la misión de las IES.

El conocimiento del desempeño de sus egresados constituye una vía de aproximación a la realidad de los campos profesionales que, en conjunto con estudios de carácter prospectivo sobre las tendencias económicas y sociales en el ámbito regional, resultan de gran utilidad para redimensionar la labor educativa.

En ese sentido, y retomando explícitamente las consideraciones definidas en la metodología básica para estudios de egresados de la ANUIES, se concluye que los resultados de los estudios de egresados son una herramienta importante para:

- Analizar los caminos que siguen los nuevos profesionales: si se incorporan a las empresas productivas y de servicios, si dentro de ellas se estancan en los puestos bajos o intermedios, o bien, si gracias a su formación pueden acceder progresiva y rápidamente posiciones complejas.
- Determinar la creatividad y capacidad de los egresados para identificar problemas y oportunidades, que IES permitan descubrir vetas de desarrollo que IES permitan generar nuevas alternativas para su propia subsistencia primero y para ampliar la demanda de puestos de trabajo después.
- Conocer si la formación recibida en la institución donde cursaron sus estudios superiores IES permite desenvolverse en el área del conocimiento que determinó su vocación, o bien, si han requerido prácticamente volver a formarse para desempeñar adecuadamente las actividades profesionales.
- Conocer los elementos que contribuyen indirectamente a evidenciar la calidad de la planta docente, de tal forma que permita reforzar en éste rubro, con las políticas nacionales de carrera magisterial en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

Todo lo anterior es fundamental para la planeación académica en las instituciones formadoras de jóvenes normalistas.

Las normales, requieren de estos estudios para poder realizar y obtener diagnósticos, que sean interpretados de manera general y específica, para fundamentar con ellos, los nuevos modelos de transformación institucional que sean necesarios respecto a la formación de recursos humanos profesionales.

El nacimiento de los estudios sobre egresados, surge ante la necesidad de conocer el impacto de la formación recibida, y en qué medida

ha aportado el recurso humano profesional a la sociedad, y el nivel de expectativas que tienen los egresados para su desarrollo profesional, y su relación con su situación y movilidad laboral, de acuerdo en el sector donde se desempeñan.

Si bien es cierto que en años anteriores se han realizado estudios de seguimiento de egresados en forma aleatoria, y se han conseguido datos estadísticos fríos que no visualizan un panorama sobre la participación del egresado (en relación con la demanda de personal calificado en los diversos sectores de nuestra sociedad), hoy es impostergable la organización de instrumentos que acopien la vasta información empírica, pero que además permitan realizar análisis de inferencia estadística continua y sustentada en la solidez de un cuerpo conceptual consistente.

El conocer los elementos que intervienen en el proceso de inserción del egresado en el mercado laboral, tales como, el nivel de preparación, su práctica profesional, la aplicación de sus conocimientos teórico-práctico, entre otros, son de vital importancia para nuestra institución, con los cuales se podrá apuntar hacia una revisión de contenidos curriculares, reestructurar la oferta educativa, y si es necesario, la cancelación de aquellas programas de formación, cuya saturación afecta al propio egresado, al tener pocas oportunidades de empleo.

Los resultados de estos estudios pueden, asimismo, aportar elementos para redefinir el proyecto de desarrollo de las Escuelas Normalistas, las cuales están alertas ante las nuevas necesidades sociales, permitiéndoles reconocer y asumir nuevas formas de práctica profesional que se requiere para sustentar un proceso social menos inequitativo y dependiente.

Los estudios sobre egresados en México

Los estudios sobre egresados en México, comienzan a desarrollarse en la década de 1970 por diversas IES, y es a partir de los 90, cuando éstos forman parte de dichos procesos de evaluación, sin embargo, es importante señalar que las diversas IES planteaban su propia metodología, derivando con ello un gran número de estudios sin que éstos pudieran

compararse entre sí. Estos primeros estudios tendieron a centrarse desigualmente, en dos aspectos:

- Obtener información acerca de la inserción de los egresados en el mercado de trabajo.
- Indagar la opinión de los egresados sobre la formación recibida.

En 1998, la ANUIES planteó su esquema básico para el estudio de egresados, cuyo propósito es el de homologar metodológicamente este tipo de estudios, permitiendo con ello desarrollar comparaciones con un mismo instrumento cualquier programa a nivel nacional o regional.

La ANUIES dentro de su esquema, identifica dos tipos de estudios a realizar:

- Los estudios de trayectoria o simplemente estudio de egresados, se refieren a las trayectorias educativas y ocupacionales de los egresados. Éstas son reconstruidas a partir de la información que se recaba en un momento sobre egresados que tienen cierto tiempo de haber egresado.
- En cambio los estudios de seguimiento se basan en la construcción de grupos de egresados que son observados en diversos momentos (Brennan, 1992) y así, la información sobre la trayectoria de los egresados se produce simultáneamente.

El análisis supone la realización de varias investigaciones: El estudio de egresados, el estudio de opinión de los empleadores y el estudio de opinión de especialistas.

Los instrumentos son:

- El cuestionario.
- El guión de entrevistas.
- El guión para el análisis de los planes y programas de estudio.

El estudio eje del modelo es el de egresados, porque al evaluar la calidad de la oferta de formación profesional de las IES, ellos son los actores centrales a observar, en la medida que son el resultado directo de la formación. Los egresados son los que ponen a prueba en el mercado de trabajo los conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes que las IES transmitió a la institución de educación superior donde estudiaron; y, por lo tanto, tienen una opinión sobre los puntos positivos y aquellos en los que notan carencias y limitaciones. Asimismo, conocen las exigencias a las que están sometidos en su ejercicio profesional cotidiano.

En ese mismo sentido, con el estudio se busca obtener información adicional que sea determinante en el destino laboral del egresado, por lo que las dimensiones de observación se agrupan de la siguiente manera.

Dimensiones de observación:

1. Origen socio-familiar de los egresados.
2. Rasgos generales de los egresados.
3. Trayectoria educativa de los egresados.
4. Incorporación al mercado laboral.
5. Tasa de ocupación y de desempleo abierto.
6. Ubicación en el mercado laboral.
7. Satisfacción.
8. Desempeño profesional.
9. Opiniones acerca de la formación.
10. Valoración de la institución.

El estudio de egresados pone especial énfasis en el momento en que el estudiante concluye sus estudios y, por tanto, es de suponer que su incorporación completa al mercado de trabajo se convierta en uno de sus propósitos principales.

En ese sentido, el criterio principal para la selección del periodo, es que de acuerdo con la experiencia internacional en estudios de egresados, dentro de los primeros cinco años se analiza con mayor precisión el impacto de la formación recibida. Y en particular, si se pretende iniciar

un estudio de seguimiento, el tiempo indicado para ello es como máximo a los cuatro años después del egreso, debiendo entrevistarlos en dos ocasiones, cada dos años posteriores a la primera entrevista, es decir a los seis y ocho años posteriores a su egreso.

La dinámica de trabajo que la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha sometido a las IES, hace imposible que éstas se aislen del contexto social y económico del país. Ante ello, la situación actual y las perspectivas de desarrollo institucional de las normales deben ser vistas entonces desde la óptica de la coyuntura nacional e internacional, pues el rezago que ha caracterizado a nuestro país, se constituye en la actualidad como el punto de partida para la redefinición de los rumbos institucionales. El sistema educativo nacional y el de la educación normalista en particular, son parte de una problemática socioeconómica y cultural que históricamente ha definido los rasgos específicos en función de los cuales deben ser fundamentadas las tareas de planeación y de desarrollo institucional.

Favorecer la excelencia de los procesos institucionales y, en particular, los relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, es una exigencia derivada del entorno internacional por los procesos de globalización, mismos que ejercen una fuerte presión hacia las instituciones de educación superior sobre los rezagos estructurales y funcionales.

Si la vinculación universidad-sociedad es uno de los ejes centrales bajo los cuales se mueve la acción de la universidad, ésta debe tener una idea concreta del contexto en el que se desarrolla y opera, de los sujetos sociales con los que convive y del tejido social que se trama a su alrededor.

El sistema educativo es la esfera institucional promotora de la cultura, reconocido también como uno de los instrumentos más importantes para lograr el desarrollo social y económico. No obstante, las estructuras formales de la educación han contribuido más al mantenimiento del orden social establecido, que a la promoción del cambio de formas de aprendizaje orientadas más hacia la adquisición y reafirmación del conocimiento. A las escuelas normales como IES corresponde emprender una revisión crítica donde no sólo se analice la participación recíproca del individuo y la sociedad en la construcción permanente del conoci-

miento escolarizado, sino también se promueva una relación activa con el potencial científico y tecnológico disponible.

Referentes teórico que sustentan los estudios sobre egresados

La relación economía-educación ha sido un área de estudio que ha dado lugar a un buen número de teorías, que se han agrupado en un enfoque general que se ha denominado capital humano, y que ha propiciado serias reflexiones sobre las posibilidades de considerar a la educación como el factor determinante del desarrollo de un país. En los orígenes de la economía clásica y neoclásica, en la década de los cincuentas los economistas encontraron que los aumentos en el trabajo y en el capital, medidos por hora de trabajo y valor de capital, explican las tasas de crecimiento de un país

Estas teorías se basaban en el supuesto de que, a mayor educación, corresponda mayor capacitación, productividad y remuneración pecuniaria que redundara en el beneficio directo hacia la familia así como de la propia sociedad, dado esto en un proceso gradual y funcional del cambio de las estructuras sociales, en la que el gobierno y la planeación estratégica tendrían una marcada presencia como lo han desarrollado la teoría sociológica del capital humano y la sociología política².

Schultz fue uno de los pioneros en este tipo de teorías, que a lo largo del tiempo se han ido replanteando para dar cabida a nuevas teorías que se pueden considerar como emergentes, tal es el caso de la teoría de Bowles y Gintis y su *teoría de la correspondencia*, la *teoría de la segmentación* de Carnoy, así como la *teoría del desarrollo* de Medina y la *teoría del bien posicional* propuesta por Muñoz.

En este trabajo se hará una breve revisión de estas teorías con el propósito de reflexionar acerca de la polémica relación entre la economía y la educación como un ejercicio que ayude a comprender tanto los aportes teóricos como las políticas educativas actuales.

El documento está organizado en siete apartados en donde el primero hace referencia a la contextualización histórica de la relación eco-

nomía educación, en el segundo se analiza el papel que ha asumido el Estado en la educación actual, el tercero expone a grandes rasgos la *teoría de segmentación* de Carnoy, el cuarto sintetiza los principales planteamientos de la *teoría del capital humano* de Schultz el quinto expone la *teoría de la correspondencia* de Bowles y Gintis, el sexto expone la *teoría del desarrollo* de Medina y el séptimo expone la *teoría del bien posicional* de Muñoz, finalmente se presentan las conclusiones derivadas de esta revisión.

La economía de una nación está relacionada con el esfuerzo directo del hombre como factor principal para lograr la producción y por ende la distribución de bienes y servicios el cual debería ser de forma equitativa³.

Con el surgimiento de la Revolución Industrial se generan cambios importantes en cuanto a la relación hombre–fuerza laboral–trabajo que trae consecuencias tanto positivas como negativas. Desde el punto de vista negativo cabe destacar la sustitución de la relación hombre trabajo por la relación hombre–máquina–trabajo y que redundó en algunos casos en el desplazamiento del hombre por la máquina. Desde el aspecto positivo se identifica la liberación del hombre del trabajo agotador y la multiplicación de las oportunidades de empleo para aquellos que se considerasen mano de obra calificada.

La Revolución Industrial como punta de lanza de los cambios en los modos de producción de la humanidad junto con los descubrimientos de todas las épocas, ha llevado a incrementos de la productividad desde la perspectiva de que un país industrializado genera mayores ganancias e incrementa también la necesidad de un grado mayor de especialización.

Bajo esta lógica de pensamiento se inserta la *teoría del capital humano* de Schultz que desarrolla la idea de que la educación es una inversión que aumenta la capacidad de trabajo y que influye en el incremento de la productividad.

Esta teoría toma como referencia la dinámica de los precios de mercado, por lo que el comportamiento de la demanda educativa se explica como una consecuencia de las diferencias existentes entre los salarios de los individuos que cursaron diversos niveles de escolaridad las cua-

les reflejan los incrementos en la productividad que se asocian con los respectivos niveles de educación formal.

Las diferencias en igualdad de condiciones están determinadas por los diversos grados en que son satisfechas las demandas existentes en los mercados de trabajo para los egresados de cada nivel educativo, ya que los niveles en que se va satisfaciendo la demanda varían en forma inversamente proporcional respecto de la productividad marginal de los trabajadores que han adquirido diferentes niveles de educación formal.

Para Schutz (1979:136) El concepto de capital humano permite explicar y analizar las diferentes actividades organizadas que aumentan aquellas capacidades humanas que mejoran las perspectivas de renta real. “Las personas adquieren capacidades tanto de producción como de consumo y es claro que muchas de ellas son producto de la inversión”, como lo consideró Smith al señalar que todas las capacidades útiles de los habitantes de un país son heredadas o adquiridas y se pueden tomar como parte del capital.

Las capacidades adquiridas para Schultz son el resultado de la educación ya sea de carácter formal, informal y no formal, para explicar la diferencia entre los países ricos y pobres en razón de que los primeros tienen en mayor medida mayor capacidades adquiridas con un consiguiente valor económico elevado.

En la economía clásica el atributo de productor consiste en reconocer que los agentes humanos son un factor de producción conocido simplemente como trabajo. Sin embargo, desde este planteamiento de *capital humano* se considera que al contabilizar los incrementos históricos de la renta nacional el trabajo es tratado como una de las fuentes de crecimiento económico, en cuanto a fuentes de flujos de renta las capacidades adquiridas de los agentes humanos tienen el carácter de inversión, todos estos atributos son en una u otra forma capital.

El *capital humano* es mucho mayor que los bienes de producción de un país, como todo insumo posee dos aspectos económicos; uno el valor de renta de sus servicios productivos y otro su valor capital.

La influencia del capitalismo como modo de producción social y el desarrollo industrial a partir de la Revolución Industrial lleva a percibir

a la acción escolar como un acto de inversión escolar que debe ser rentable, tal como lo plantea Carnoy (1977) cuando señala que la historia de la educación del sistema educativo estadounidense a finales del siglo pasado y principios de este desde la perspectiva de la administración científica del trabajo propuesta por Taylor a partir de la alianza de los hombres de negocios y los reformistas conciben a la escuela como un medio de preparación para el trabajo evaluando los procesos educativos en términos de su nivel de eficiencia escolar.

Este planteamiento pertenece a la teoría de la segmentación que de acuerdo a Carnoy (1977) el acceso y la permanencia en el empleo se explica por las relaciones sociales de producción en el que laboralmente se identifican tres tipos de segmentos:

- Segmento primario independiente en el cual se privilegia la iniciativa y la creatividad.
- Segmento subordinado en el cual predomina la conformidad a las normas impuestas.
- Segmento secundario que requiere la posición de responder a órdenes directas.

Esta teoría se enfoca principalmente a las formas de organización del trabajo y la naturaleza de los mercados laborales, más que a las características de los trabajadores.

Una teoría alternativa es la Teoría de la correspondencia propuesta por Bowles y Gintis (1981:264) consideran que “al igual que un organismo vivo, la estabilidad de la esfera económica es resultado de mecanismos explícitos constituidos para mantener y ampliar los patrones dominantes de poder y privilegio. Nosotros llamamos a la suma total de dichos mecanismos y sus acciones el proceso de reproducción”.

En esta teoría se anota el énfasis en el papel de la escuela en la reproducción de las jerarquías sociales, por la transmisión de una serie de atributos indispensables para la reproducción de las relaciones de producción dominantes como son:

- La subordinación.
- La disciplina en el trabajo.
- La motivación externa entre otros.

Estos atributos premiados por la escuela son imprescindibles en el desempeño de los roles adecuados en la división jerárquica del trabajo utilizando como mecanismo educativo para su logro lo que se denomina reproducción de conciencia.

Los autores plantean que la correspondencia entre la relación social de la instrucción escolar y el trabajo explica la capacidad que tiene el sistema educativo para producir una fuerza de trabajo dócil y fragmentado. Así señalan que el sistema educativo se erige como un elemento social que tiene vida propia constituyéndose, por tanto, a partir de la experiencia laboral y la naturaleza de la estructura de clases desde donde se pretenden concretar los propósitos en términos de los valores educativos.

Por su parte Medina E. (1976:149) al hacer un análisis de la relación entre el desarrollo económico y la educación, critica la visión restringida de la educación como factor del desarrollo, “en los países en vía de desarrollo la educación no puede aparecer como un medio de mantener sin disminución logros ya conseguidos en las estructuras económicas y sociales, sino como posible factor (decisivos para algunos) del desarrollo económico mismo”.

Esta idea fundamental con que se ha percibido a la educación desde el punto de vista de Medina requiere del reconocimiento de lo importante que significa reflexionar acerca de la educación como la inversión, del papel de la misma ante la demanda de los cuadros profesionales y de la relación de la educación frente a otras inversiones que impactan sobremanera los mecanismos y procesos de planeación educativa, y que redundan en las políticas de lo que denomina “los soportes humanos de la educación”, es decir, personas obligadas a aprender y personas obligadas a enseñar.

De esto se desprende la propuesta de que el educador moderno tiene que enfrentar en las actuales condiciones sociales, tareas como huma-

nizar el trabajo y mantener el cultivo de la personalidad en el creciente ocio que se genera como consecuencia del progreso industrial.

Muñoz I. (1997:114) reconoce el valor de la teoría del capital humano porque considera que “si bien es cierto que las tasas de rendimiento económico de las inversiones educativas están positivamente relacionadas con los salarios, también estas se relacionan inversamente con los niveles de los costes asociados con la adquisición de la escolaridad obtenida por los individuos que se insertan en cada ocupación”.

Este autor explica el papel de los ingresos no percibidos por las personas durante el tiempo dedicado a la escolaridad para su incorporación al mercado laboral entendidos como costes de oportunidad que tienen un comportamiento inversamente proporcional a los diversos grados en que se va satisfaciendo la demanda correspondiente a cada ocupación, es decir, la satisfacción de la demanda va reduciendo los salarios que las personas pueden percibir después de haber cursado un determinado nivel educativo formal.

De acuerdo a este planteamiento en la medida en que se satisfacen las necesidades de las demandas laborales y se reducen en paralelo los costes de oportunidad, se pueden generar algunos aumentos en la demanda educativa porque la reducción en los costes contrarresta el impacto que genera en la demanda por educación, la reducción en salarios que se atribuye a la disminución en la demanda laboral.

Una teoría considerada emergente y al mismo tiempo alternativa a la teoría del capital humano es referida por Muñoz I. (1997:116) como la teoría del bien posicional con la cual se explica el fenómeno de las ocupaciones desempeñadas por personas que no alcanzaron niveles de escolaridad poco homogéneos y que ante la creciente densidad educativa de la fuerza laboral, existe una mayor proporción de personas que desempeñan cada puesto con una escolaridad superior de la que habían obtenido las personas que se van retirando de los mercados de trabajo.

Así se explica el incremento de escolaridad con el fin de competir por determinado estatus. Esta teoría indica que “en la medida en que una cierta escolaridad deja de ser suficiente para poder tener acceso

a la posición social deseada, aquellos individuos que están en condiciones de adquirir mayores dosis de educación deciden hacerlo, con el fin de disponer de la educación formal que va ya siendo necesaria para desempeñar las mismas ocupaciones que anteriormente requerían menores niveles de preparación”, esto necesariamente trae como consecuencia la elevación continua de la demanda educativa, aún cuando la demanda laboral tienda a permanecer en niveles relativamente estables.

La *teoría de la funcionalidad* técnica como marco de planeación educativa pierde sentido porque parte del supuesto de que la escolaridad tiene una íntima relación con los niveles jerárquicos de las diversas ocupaciones existentes de las diversas ocupaciones que existen en el mercado de trabajo, por lo que la relaciones macroeconómicas oferta demanda educativa se verán sujetas a esta dinámica.

El beneficio educativo es el efecto de la educación que, en el plano individual, se obtiene comparando los costos pagados por un individuo y los resultados económicos de movilidad social o culturales obtenidos por el como fruto de esa educación. También los beneficios en el plano social se pueden expresar en el cálculo de los incrementos económicos o el grado de satisfacción de quién se ha formado educativamente.

Todo individuo para percibir una inversión en su educación utiliza como parámetros sus beneficios educativos y su rendimiento escolar en concreto, aunque el rendimiento escolar puede depender de factores ideológicos, institucionales, personales, técnicos y de política escolar, por otra parte la formación para el mercado de trabajo en numerosas ocasiones forman parte de convenios más amplios, cuyos objetivos centrales son los servicios o el desarrollo y transferencia de tecnología. Como parte de estos se asumen con frecuencia también compromisos que repercuten en una formación más acorde con las necesidades de la industria en cuestión.

Un modelo de formación basado en las necesidades del mercado laboral tiende a ignorar problemas como pueden ser, el valor social de la educación, las relaciones de interacción entre la educación y el

mercado de trabajo en el sentido de que los papeles ocupacionales se modifican quedando rezagados algunos tipos de formación.

Todo esto que hasta este momento se ha venido planteando definitivamente no tiene razón de ser si no estamos convencidos de que tenemos que realizar trascendentes cambios, tanto en el ámbito institucional sino también en el ámbito académico específicamente en todo el proceso enseñanza aprendizaje, tenemos un gran reto frente a nosotros y sólo un camino que seguir: el de la transformación integral que permita el crecimiento y mejora del sistema educativo.

Bibliografía

RODRÍGUEZ Jiménez, Gradiaga Kuri y otros, “Variaciones de una misma orientación general. Las políticas públicas hacia la educación superior en Argentina, Brasil, Chile, México y Venezuela”, en *Revista de Educación Superior*, vol. XXXII (4), núm. 128, octubre-diciembre, 2003.

BRUNNER José Joaquín, 1994, “Universidad, sociedad y desarrollo”, en *Rev. de Educación Superior y Sociedad*, vol. I, núm. 2 (julio-diciembre de pp 17-23).

Agenda Estadística Chiapas (2000).

BOWLES, Samuel y Gintis, Herbert, 1981, “Educación y desarrollo personal: la larga sombra del trabajo” en *La instrucción escolar en la América Latina México*, Editorial Siglo XXI.

LOYO, Aurora, 1996, “Las nuevas orientaciones de la política educativa mexicana” en *Las políticas sociales de México en los años noventa*, México: FLACSO, Plaza y Valdes, UNAM e Instituto Mora.

MEDINA Echavarría, José, 1976, “Desarrollo Económico y Educación” y “Factores sociales de la educación”, en *Filosofía, educación y desarrollo*. México: Editorial Siglo XXI.

MUÑOZ, I., C. 1997, “Profesiones, mercados de trabajo y desarrollo económico” en coord. por Pacheco, T. y Díaz B., A., *La profesión. Su condición social e institucional*, México: CESU-Porrúa.

SCHULTZ, Theodore W., 1979, “Capital humano”, en *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*, España: Editorial Aguilar.

TEDESCO, Juan Carlos. 1989, “El rol del estado en la educación”, en *Revista Perspectivas*, México, D.F., vol. XIX, núm. 4, pp. 489-511.

BRUNNER José Joaquín, 1990 “Universidad, sociedad y desarrollo”, en *Revista de Educación Superior y Sociedad*, vol. núm. 2, (julio-diciembre de. pp 17-23).

Citas

¹J.J. Brunner señala los diferentes modelos de relación que han existido tradicionalmente entre el Estado y las IES en América Latina, Estado benevolente, Estado policía, Estado planificador, Estado previsor, hasta llegar al Estado evaluativo, en donde se marca una nueva relación entre IES, el Estado y la sociedad, relación que sólo se puede establecer a partir de un cambio de orientación y de función del Estado.

² En el caso de la Teoría de la Sociología Política, autores como Brunner (1990), señala que es imperativo abandonar los viejos modelos de relaciones entre el Estado y las IES, para entrar en la fase del Estado evolutivo. Esto es, en Estado que parte por reconocer la autonomía y diversidad de las instituciones de enseñanza superior y el carácter de bien público de los servicios que ellos ofrecen, y que por tanto contribuye a su financiamiento, pero que a la vez se hace cargo (por medios diversos) de promover la evaluación y auto evaluación de las acciones y los resultados obtenidos por las universidades y de orientarlas a los intereses de toda la sociedad y Tedesco(1989) por su parte, suponen que al modificarse el modelo de relación entre el sistema de educación superior (SES) la sociedad y el estado se facilitaría la constitución de la ciudadanía como una categoría universal permitiéndose con ello la estabilidad institucional y la democracia..

³J.J. Brunner, señala los diferentes modelos de relación que han existido tradicionalmente entre el Estado y las IES en América Latina, Estado benevolente, Estado policía, Estado planificador, Estado previsor, hasta llegar al Estado evolutivo en donde se marca una nueva relación entre IES, el Estado y la sociedad, relación que sólo se puede establecer a partir de un cambio de orientación y de función del Estado.

Rectoría

Ing. Roberto Domínguez Castellanos
RECTOR

Mtro. José Francisco Nigenda Pérez
SECRETARIO GENERAL

C.P. Miriam Matilde Solís Domínguez
AUDITORA GENERAL

Lic. Adrián Velázquez Megchún
ABOGADO GENERAL

Mtro. Pascual Ramos García
DIRECTOR DE PLANEACIÓN

Dr. Amín Andrés Miceli Ruiz
DIRECTOR ACADÉMICO

Mtro. Jaime Antonio Guillén Albores
DIRECTOR DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Dr. Eduardo E. Espinosa Medinilla
DIRECTOR DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

Lic. Ricardo Cruz González
DIRECTOR DE ADMINISTRACIÓN

L.R.P. Aurora Evangelina Serrano Roblero
DIRECTORA DE SERVICIOS ESCOLARES

Mtra. Brenda Ma. Villarreal Antelo
DIRECTORA DE TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN

Lic. Noé Fernando Gutiérrez González
DIRECTOR DE SERVICIOS DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

Dependencias de Educación Superior

C.D. Jaime Raúl Zebadúa Picone
DIRECTOR DE LA DES DE ODONTOLOGÍA

Mtra. Érika Judith López Zúñiga
DIRECTORA DE LA DES DE NUTRICIÓN

Mtro. Martín de Jesús Ovalle Sosa
DIRECTOR DE LA DES DE PSICOLOGÍA

Dra. Sandra Urania Moreno Andrade
DIRECTORA DE LA DES DE BIOLOGÍA

Ing. Francisco Félix Domínguez Salazar
DIRECTOR DE LA DES DE INGENIERÍAS

Mtro. Carlos Gutiérrez Alfonso
DIRECTOR DE LA DES DEL CESMECA

Mtro. Jesús Manuel Grajales Romero
DIRECTOR DE LA DES DE OFERTA REGIONALIZADA

Antrop. Julio Alberto Pimentel Tort
DIRECTOR DE LA DES DE ARTES

Lic. Diego Martín Gámez Espinosa
COORDINADOR DEL CENTRO DE LENGUAS

**Colección
Selva Negra**



UNICACH

Visiones convergentes

II

Se terminó de imprimir en el mes de julio de 2010, con un tiraje de 500 ejemplares, en los talleres de Desarrollo Gráfico Editorial, S.A. de C.V. Teléfono: (55) 5-605-81-75, México, D.F. El diseño tipográfico estuvo a cargo de Ana Laura Gordillo Ponce, la corrección de Luciano Villarreal Rodas y el cuidado de la edición de la Oficina Editorial de la UNICACH, durante el rectorado del Ing. Roberto Domínguez Castellanos.

El presente volumen forma parte de un proyecto de investigación más amplio que tiene como propósito esencial identificar las características que subyacen a la formación docente en las Instituciones de Educación Superior Formadoras de Docentes (IESFD) de Chiapas y que se encuentran relacionadas con el nivel de dominio y comprensión teórico, metodológico y disciplinario que poseen los formadores de docentes. Esta información permitirá explicar las condiciones contemporáneas de las prácticas docentes para establecer la articulación lógica entre las condiciones de la profesionalización de los docentes de las Escuelas Normales —ahora concebidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) e Instituciones de Educación Superior (IES)— y las condiciones del rezago en educación básica.

Los coordinadores.

