

La formación docente y sus currículos

Gabriela del Carmen Maciel Sánchez

*Siempre que enseñes,
enseña a la vez a dudar
de lo que enseñas.
José Ortega y Gasset*

Inicios

El objetivo de este texto es realizar una reflexión acerca de la formación docente normalista en los diferentes periodos históricos y políticos de la educación misma. El interés principal es analizar cómo las distintas perspectivas de formación marcan rumbos diversos en lo que se refiere a la identidad, quehacer, compromiso y participación del docente.

Se considera que tener una óptica que integre estos aspectos propiciará que se formen profesores con mayor conocimiento y conciencia sobre su labor, pues se contará con elementos para lograrlo. Por otro lado, también se estará valorando la influencia que las políticas educativas han tenido en la formación de profesores y cómo esta se ha visto modificada sustancialmente al irse vertiendo caminos distintos sobre la acciones que los profesores deben realizar.

Para lograr lo anterior, se realizará una breve revisión histórica sobre los orígenes de la formación docente, posteriormente se hará una exploración a la visión actual del docente, lo que dará paso al análisis del contexto donde se desempeña como formadora de maestros y se concluirá con las reflexiones finales de todo lo anterior, mismas que se acercarán a valorar cómo la definición que el Estado da a los términos «enseñanza», «docente», «aprendizaje» repercute en la evaluación que desde la sociedad se les proporciona a los profesores.

Todos estos aspectos abordados, se piensa, son sustanciales al momento de plantear conceptos como formación docente, identidad del profesor y profesionalización del maestro. Pese a que este último es reciente, las reformas educativas se han inclinado en valorar, revisar y analizar qué tipo de docente se forma desde las necesidades no sociales pero sí políticas que el mismo sistema requiere.

Orígenes de la formación docente

La formación docente ha tenido distintos periodos; en este sentido, es importante comentar que la educación de profesores tuvo sus orígenes con la creación de escuelas lancasterianas, cuya característica principal radicaba en la utilización del método de enseñanza mutua. Posteriormente, y luego de que se reconfiguraran las ideologías sobre la enseñanza, se dio el rompimiento con dicho sistema educativo y se pasó a la creación de la Escuela Moderna, cuyos preceptos irían bajo la gratuidad, laicidad y obligatoriedad, específicamente en educación básica; este cambio se ubicó en el periodo histórico del porfiriato.¹

A partir de lo anterior, se fundó una perspectiva distinta sobre la educación del maestro, orientada a formar profesores que instruirían bajo la perspectiva del Estado Nacional Mexicano y todo lo que esto implicaba. Para este contexto político era de suma importancia crear escuelas y formar docentes normalistas. Bajo este entorno se crearon, el 8 de noviembre de 1886, los primeros cuatro grados de la primaria anexa; y el 30 de noviembre se llevó a efecto el acto de inauguración de la Escuela Normal Veracruzana, al que asistió un representante del presidente de la República Mexicana, Porfirio Díaz Mori.

La primera Escuela Normal de este tipo en México fue la Escuela Normal Veracruzana, fundada en noviembre de 1886 por el alemán Enrique Laubsher y el suizo Enrique C. Rébsamen. La segunda Normal Moderna de México fue fundada a principios de 1887 en la Ciudad de México. En lo local, se tiene registro de que la Escuela Normal de la Constitución, con un enfoque de enseñanza mutua, se fundó el 17 de septiembre de 1825; ahora es llamada Benemérita Escuela Normal «Manuel Ávila Camacho».²

¹ Cfr. Belinda Arteaga Castillo y Siddhartha Camargo Arteaga, «El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales» en *Revista Integra Educativa*, México, 2009.

² Margil de Jesús Romo Rivera, *Síntesis histórica de la Benemérita Escuela Normal «Manuel Ávila Camacho»* en <https://issuu.com/archivohistorico0/docs/I.-s_ntesis_hist_rica_benmac>.

El 17 de septiembre de 1825 y como parte de los festejos del aniversario de la Independencia, la institución abrió sus puertas. Para dirigirla, el Ayuntamiento contrató al profesor José Hidalgo de Ortega, de origen español, experto calígrafo y erudito en el sistema lancasteriano que se instituiría en la nueva Escuela Normal de la Constitución. En la ceremonia de apertura, Hidalgo se dirigió a los asistentes para exponer: «Los maestros han de ser de tal porte y circunstancias, que ocupan dignamente la atención de sus discípulos, que formen de ellos un juicio importante, y que sus principios de ilustración les ayuden a sostenerlos».³

Desde un enfoque modernista y positivista se fueron conformando las primeras escuelas formadoras de docentes, orientadas a educar a los profesores con un plan de estudios que constaba de catorce materias, como ciencias, artes y cultura general, que cursaban durante cinco años, durante los cuales practicaban en escuelas primarias anexas a las normales.

Hacia el periodo que comprende entre 1902 y 1969, los planes de estudio demandaban para los profesores una formación de seis años, que se dividían en tres de secundaria y tres de nivel profesional.⁴ En 1969 se acortó el plan de estudios a cuatro años solo de formación profesional, además de la secundaria. Este programa duró hasta 1984, año en el que, mediante un decreto, la educación normal se inició a considerar como licenciatura y se añadió el bachillerato anterior al curso de la educación normal, que continuó con una duración de cuatro años. Las materias que conformaban estos planes de estudios abarcaban cursos de ciencias, cursos generales y profesionales y educación física.

Justo en este periodo fue cuando el Estado comenzó a reconceptualizar la tarea docente y abrió con esto un debate sobre la función social del maes-

Consultado el 10 de febrero de 2022.

³ *Ibidem*, p. 9.

⁴ Cfr. Belinda Arteaga Castillo, *Análisis histórico de la formación de docentes mexicanos a través de los planes y programas de estudios de la Escuela Nacional de Maestros*, UPN, México, 2018.

tro. No obstante, esta redefinición del profesor no se haría desde lo académico, sino desde los ejercicios de poder que el gobierno ha mantenido dentro del magisterio: «De esta manera, lo que podemos inferir es que a mayor necesidad de control, menor disposición a dotar a los profesores de un andamiaje académico sólido y viceversa».⁵ Esto trajo como consecuencia la nueva conceptualización del ser maestro como ejecutor de planes y programas de estudio y todo lo que conlleva dicha acción.

En un contexto más cercano, las reformas de 1984 y de 2012 proveyeron al profesor de elementos científicos, pedagógicos, tecnológicos y comunicativos para asumir las nuevas demandas que la globalización requería, aunado a las distintas propuestas que por licenciatura se harían. Posterior a estas propuestas vino la de 2018, que replicaría mayormente las orientaciones planteadas en el plan 2012. Cada una de las épocas descritas muestra, de manera muy genérica, los aspectos que se consideraban para la formación de los docentes de cada periodo.

A la par de estos momentos históricos de la formación docente, se concentrarán los aspectos políticos que se gestaron durante este transcurrir y que afectaron directamente la visión de la educación docente. De esta manera, se puede hablar de los periodos porfirista, revolucionario, postrevolucionario, socialista, técnico, de los años 70, hasta el neoliberal. En cada uno de estos se propone, a veces de manera más evidente, una visión de la función social del profesor; otras solo se continúa con lo instaurado desde los inicios de las Escuelas Normales.

Planteamientos sobre la formación

Después de este recorrido histórico, se continúa con la revisión de los «nuevos» planteamientos que ha traído consigo la época neoliberal con el plan de estudios vigente de 2018 que, como ya se dijo, busca conservar la esencia de su precursor, el plan 2012. Es importante mencionar que desde que se instaura la

profesionalización docente, este concepto también se debe incluir en la formación del maestro.

Así, se ha dado pie a que se analice el papel de los docentes dentro de estos cambios en un contexto que va de lo global a lo local. En ese sentido, se puede comentar que desde que el capitalismo tomó fuerza en el mundo, especialmente en México, se comenzaron a ignorar las necesidades específicas de cada región, población o sociedad. Con lo anterior, se puede interpretar que poco a poco las particularidades comenzaron a deteriorarse debido a fines absolutistas que negaban la voz del otro y cuya hegemonía imperaba sobre cualquiera.

En el caso de las comunidades educativas aconteció lo mismo. Paulatinamente fue desapareciendo la voz del maestro dentro de la conformación del currículo y, así, la identidad del docente como agente de cambio y promotor de la educación. Si se revisa lo sucedido en los años 70, se verá que el replanteamiento de la función docente no se orientó hacia los aspectos académicos sino los reproductivos.

Después de este periodo, el papel de docente fue fundamental para incluir los requerimientos que el nuevo Estado y el gobierno demandaban. De esta forma, se les dio una tarea de dispenseros de la educación y reguladores de la sociedad. No obstante, los educadores ya no son aquellos personajes poseedores y transmisores de conocimiento. En la actualidad, y desde la visión del sistema, son los que permiten que la hegemonía siga predominando en las sociedades, la mayoría de ellas, vulnerables.

Como lo ha conceptualizado la historiadora Belinda Arteaga, los currículos atienden varios aspectos pero no el académico. Esto trae como consecuencia que se planteen reformas a corto plazo. Llama mucho la atención que precisamente en las reformas educativas se ignore a los maestros dentro de la configuración de los planes de estudio, un agente que es fundamental para educar y actualizar maestros con mayores capacidades, pues serán docentes poseedores de conocimientos necesarios para llevar a cabo su labor y brindar, desde el saber, una enseñanza «de calidad».

⁵ *Ibidem*, p. 10.

Si las reformas partieran de este análisis, quizá se ahorraría mucho tiempo y dinero en formular y reformular propuestas cuyo éxito o fracaso nunca es claro, pues se estudiarían con el detenimiento necesario para reconocer las vaguedades que tienen. Partir de cero ha implicado la desarticulación completa entre lo que se tiene y lo que se propone. Un ejemplo claro es el presentado por Yazmín Cuevas Cajiga, en el que expone lo sucedido en las planeaciones bajo el paradigma tradicional y el nuevo enfoque por competencia. Los docentes tardaron tiempo en asumir y dominar esta nueva forma de planear y enseñar, pues la forma de insertarlas fue de bote pronto, sin sentar precedentes sobre estos nuevos cambios.

Por tanto, se considera primordial que las reformas educativas tomen en cuenta la perspectiva del docente, tanto las problemáticas de los programas en función, como de lo que se espera que integren las nuevas propuestas, al igual de lo que ellos mismos consideran debe contener la propia innovación docente o actualización magisterial y que se realicen reformas desde lo académico y no desde lo político.

En este caso, lo político obedece mucho al modelo económico vigente, de ahí que los enfoques pedagógicos que han permeado a lo largo de la historia del magisterio han estado directamente influenciados por este factor: «La paradoja es evidente: se forma al magisterio para conservar la tradición, mientras tanto, se le exige una actitud de cambio permanente en su desempeño docente».⁶

Dentro del plan de estudios se visualizan los mismos fenómenos que han caracterizado las distintas reformas educativas y curriculares, pues estos siguen sin empatar con las verdaderas demandas que la escuela, desde sus distintos niveles, requiere del profesor. Dentro de ambos planes se presenta la continua idea de que el docente, para que se forme con calidad, deber tener conocimientos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS), ciencias, pedagogía, didáctica e investigación. No obs-

tante, ignoran saberes sustanciales para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo, tales como conocimientos sobre filosofía, historia o sociología, todas orientadas a la educación.

Análisis del contexto

Al revisar el contexto en el que se desempeña como docente, salta a la luz una serie de elementos que permiten entender los procesos de construcción de los planes y programas de estudio, cuya descripción ya se ha comentado líneas arriba. El currículo vigente tiene las características enunciadas y está pensado para que prescriba en poco tiempo, pues solo tendrá cinco años para subsistir. Esto se mantiene siempre y cuando no haya un cambio en la política económica; por ejemplo: Lázaro Cárdenas (1934-1940) implementó la educación socialista y Manuel Ávila Camacho (1940-1946) hizo lo propio con la propuesta de la «Educación del Amor», que representó un cambio radical dentro de la educación.

El actual currículum implica que la idea de largo plazo queda anulada, pues justo se están gestando los nuevos planes de estudio dirigidos ahora bajo las concepciones de la Nueva Escuela Mexicana. No obstante, en este momento está vigente el Plan 2018. A continuación se enuncian los elementos que integra la malla curricular, compuesta de cuatro trayectos formativos: 1. Bases teóricas metodológicas, 2. Formación para la enseñanza y el aprendizaje, 3. Práctica profesional y 4. Optativos.⁷ Cada trayecto atiende a distintas asignaturas. Por ejemplo el 1 se compone de diez materias; el 2, de veinte; el 3, de ocho; y el 4, de cuatro. Estos elementos se insertan a partir de la Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales que inicia luego de la modificación de 2013 al artículo 3º constitucional; se compone de seis ejes:

⁶ Rafael Lucio Gil, *La formación docente: horizontes y rutas de innovación*, CLACSO, Buenos Aires, 2018, p. 289.

⁷ Véase: Secretaría de Educación Pública, *Plan 2018. Licenciatura en Educación Primaria* en <<https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>>.

1. Transformación pedagógica de acuerdo al nuevo Modelo Educativo.
2. Educación indígena e intercultural.
3. Aprendizaje del inglés.
4. Profesionalización de la planta docente en las Escuelas Normales.
5. Sinergias con universidades y centros de investigación.
6. Apoyo a las Escuelas Normales y estímulos para la excelencia.⁸

La mallas que presentan los planes de estudios 2012 y 2018 parten de las mismas orientaciones curriculares. Esto es, se encaminan hacia la formación de docentes con conocimiento tecnológico, en idiomas, en investigación educativa:

La actualización del Plan de Estudios se sustenta en las tendencias más recientes de la formación docente; en las diversas perspectivas teórico-metodológicas de las disciplinas que son objeto de enseñanza en la educación básica y de aquellas que explican el proceso educativo.⁹

Se puede señalar que las reformas planteadas en el currículo de las Escuelas Normales tienen como objetivo la formación unificada de los profesores; esto es: que todas las escuelas formadoras de docentes se rijan por una misma normativa, se alinean con las políticas globales y siguen siendo conservadoras de las ideologías dadas por el Estado. De ahí que los planes de estudio de la educación normal estén distribuidos en función de los requerimientos que desde la educación básica se generan. En otras palabras, la formación de los profesores depende de varios factores, entre ellos el currículo que se proponga en educación preescolar, primaria, secundaria. Aunque desde la perspectiva de los docentes normalistas debería de ser al contrario: generar el conocimiento

en las Escuelas Normales para dar regla y norma a la educación básica, lo cual se apegaría al sentido que originó el nombre de estas instituciones de educación superior.

¿Qué significa todo lo anterior? Que desde las Escuelas Normales se tiene poca participación en el planteamiento de las propuestas educativas que se vinculan con las necesidades académicas vistas por los mismos docentes que forman profesores y de esa manera se presentan desarticulados, nuevamente, con el contexto. Pese a las continuas críticas que las Escuelas Normales han recibido, siguen siendo las ejecutoras de currículos, debido a que son dependientes del sistema y son reguladas por el sistema. Esto, se quiera o no, limita su propio accionar.

A partir de lo anterior, cabe preguntar qué rol cumplen los profesores normalistas al momento de ejercer estos planes de estudio, pues quizá estos docentes reconozcan las limitantes de los mismos pero se encuentran, al igual que en otros contextos, apesados en un sistema educativo que permite poco y demanda mucho. Se considera que lo antes dicho es una de las contrariedades que más se presenta y de la que lamentablemente menos se habla.

Por tanto, llama la atención cómo, cuando se habla de la dirección que rige a las escuelas formadoras de docentes, estas siempre presentan una serie de problemáticas que les impide seguir y para continuar deberán de asirse a los requerimientos solicitados por el gobierno, del cual dependen, de lo contrario se estarían emancipando de aquello que los oprime. Se tendrá que valorar las acciones que las escuelas formadoras hacen sobre la «mecanización» de enseñar a enseñar en la que no caben ni la crítica ni el análisis sobre lo que se realiza y cómo se realiza.

En consecuencia, se habrá de revisar cómo el concepto de docente y su formación se ha visto modificado en función de las distintas necesidades de cada contexto, no así en función de lo que el docente requiere. Sin embargo, como ya se dijo, no se centra la mirada en valorar qué requiere el maestro para ser un «buen docente», ni siquiera se da una con-

⁸ *Idem.*

⁹ *Idem.*

cepción real de lo que es un «buen docente», pues el sistema solo remarca los errores, a la par que dirige, ordena, juzga y cuestiona por qué aquel docente que ha formado no da los resultados estipulados.

Reflexiones finales

A manera de cierre, se puede comentar que no es somero ni subjetivo proponer que las Escuelas Normales sigan existiendo pese a las vicisitudes revisadas. Empero, sí es sustancial que la permanencia de estas escuelas sea desde la reflexión y la crítica. En otras palabras, que se formen profesores desde un ejemplo de reflexión, crítica y amor por la enseñanza. Por muy idílico que esto suene, es importante que, en efecto, se realicen adecuaciones a los planes de estudio, pero no desde lo político sino desde lo educativo, pedagógico, académico, disciplinar y didáctico.

Es decir, que la formación de profesores obedezca a otros intereses alejados del sistema hegemónico, pero sí desde una preocupación social por la adquisición del conocimiento. En ese sentido, se tendrán que incluir materias que propicien ese diálogo con los profesores, con los planes y con el contexto. Es fundamental que dentro de este currículo existan materias orientadas hacia el fortalecimiento del conocimiento crítico para que con ello se dé la práctica crítica.

Desde una mirada particular, la profesionalización, por tanto, no tendrá que ir dirigida a ingresar a distintos programas de reconocimiento, llámense Programa de Profesionalización Docente (PRODEP) o Sistema Nacional de Investigadores (SNI), o a ser tutores, asesores e investigadores, o a estudiar y obtener títulos y grados académicos, sino a su quehacer docente, de lo contrario pierde sentido, y es precisamente eso lo que ha llevado a prácticas educativas vacías.

La formación docente debe implicar estrategias que ayuden al profesorado a tomar decisiones conscientes y autónomas en relación con las acciones didácticas que debe

emprender y con los resultados que obtiene, debiendo, en consecuencia, aprender a modificar conscientemente su actuación, autorregulando su conducta profesional y orientándola al objetivo pretendido.¹⁰

Los maestros eficaces son, por tanto, aquellos que propician todo lo anterior en sus alumnos. Cabrá entonces la idea de si realmente la carrera magisterial, ya extinta, y otra serie de reconocimientos realmente propician la tan mencionada «calidad educativa» o solo fungen como herramientas que mercantilizan la preparación docente y esconden el supuesto beneficio económico para que se lleve a cabo esta actualización.

Todo lo dicho refuerza la idea de que las Escuelas Normales se encuentran atrapadas en un juego de opresor y oprimido, lo que provoca que gran cantidad de docentes no tenga el criterio para asumirse como opresor u oprimido. El sistema ha creado una trampa que consiste en que el profesor normalista tenga poco margen de acción. Pese a eso, hay maestros que cuestionan, analizan y critican, aunque sepan lo poco que pueden hacer desde este entramado educativo que los confunde y agobia.

Lo que queda es propiciar, gradualmente, alumnos que cuestionen su formación, cuestionen a sus formadores y al currículo que los ha formado, así como al que utilizan para educar. Lo que se propone es que los futuros maestros revisen y reconozcan en los programas las inconsistencias que el sistema proporciona y que conforma a la educación en México. Desde una interpretación particular, es la única manera de generar verdaderos cambios, pues lo que se transforma es la conciencia sobre una realidad con necesidades específicas y no genéricas.

¹⁰ Lucio Gil, *op. cit.*, p. 294.

Fuentes

Arteaga Castillo, Belinda y Siddhartha Camargo Arteaga, «El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales» en *Revista Integra Educativa*, México, 2009. Arteaga Castillo, Belinda, *Análisis histórico de la formación de docentes mexicanos a través de los planes y programas de estudios de la Escuela Nacional de Maestros*, UPN, México, 2018. Cuevas Cajigas, Yazmín, «La Reforma Integral de Educación Primaria» en *La Reforma Integral de la Educación Básica*, Issue educación, México, 2016. Estrada Rodríguez, *La formación de maestros en México. Evolución y Contexto Social*, CIEEN, México, 1992. Lucio Gil, Rafael, *La formación docente: horizontes y rutas de innovación*, CLACSO, Argentina, 2018. Nóvoa, António, «Para una formación de profesores construida dentro de la profesión» en *Revista de Educación*, España, 2009. Pescador Osuna, José Ángel. «La formación del magisterio en México» en *Perfiles Educativos*, México, 2001. Romo Rivera, Margil de Jesús, *Síntesis histórica de la Benemérita Escuela Normal «Manuel Ávila Camacho»*. Benemérita Escuela Normal «Manuel Ávila Camacho» en <[https://issuu.com/archivohistorico0/docs/I.-s_ntesis_hist_rica_benmac\(10/02/2022\)](https://issuu.com/archivohistorico0/docs/I.-s_ntesis_hist_rica_benmac(10/02/2022))>. Sánchez Mendiola, Melchor y A. M. del Pilar Martínez Hernández, *Formación docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado*, UNAM, 2019. Sandoval, Etelvina et al, *Desafíos y posibilidades en la formación de maestros. Una perspectiva desde América del Norte*, UPN-The University of Mexico-SFU, 2009. Vaillatan, Denise y Carlos Marcelo, *El ABC de la formación docente*, Narcea, Madrid, 2015. Secretaría de Educación Pública, *Plan 2018. Licenciatura en Educación Primaria* en <<https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>>.