

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

ELEMENTOS PARA LA TEORIA Y LA HISTORIA DE LA FORMACION
DE PROFESORES EN MEXICO

TESIS QUE PRESENTA EL LICENCIADO EN FILOSOFÍA

JUAN MANUEL DELGADO REYNOSO

PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRO EN EDUCACION

México, 1992.

A Maria del Refugio, Esposa y Maestra en el
Arte de Sísifo de enfrentar sin desmayo las
cuestas difíciles de la vida cotidiana.

A Manuel Adrián, mi hijo, por enseñarme la
ternura y la felicidad de un niño.

RECONOCIMIENTOS

Entre las personas a quien debo la realización de esta tesis, quiero destacar a mi hermano Martín Esquivel Reynoso, de cuya disciplina intelectual, inteligencia y modestia se nutrieron las páginas de la Investigación; a él se deben también las versiones mecanográficas de los distintos borradores. La Mtra. Gloria Ornelas, orientó muchas de mis lecturas, amplió significativamente la bibliografía inicial y propició una interlocución siempre solidaria y pertinente durante el desarrollo de los primeros capítulos. El Mtro. Erasmo Cisneros Paz fué un asesor atento, su experiencia académica alertó la corrección de los capítulos finales, alentando y permitiendo la presentación de la versión última. A todos ellos mi agradecimiento profundo. De los defectos, excesos y debilidades de la investigación soy el responsable único.

INTRODUCCION

De los problemas educativos nacionales, el mayor de ellos se refiere a la formación de profesores. Los programas de estudio, los métodos de enseñanza, siendo relevantes, son condicionados por la mediación del maestro de grupo. En el docente se encarna el contenido y la orientación de los procesos educativos.

La presente investigación parte de interrogaciones fundamentales: ¿para el desempño de la docencia es suficiente el conocimiento de los contenidos programáticos: o bien es necesaria una formación específica? ¿Hacia dónde enfatizar el proceso de formación, hacia los contenidos o hacia los métodos didácticos?. Las respuestas deben cumplir varios requisitos. Deben señalar, por ejemplo, desde qué posición se parte: desde la teóricamente deseable o desde el estado de cosas dado en la realidad; desde el punto de vista del educador o desde la posición de la burocracia —estatal o sindical— que administra el proceso educativo o influye en él a través de medidas de presión extraacadémicas.

La hipótesis de trabajo seguida, considera falsa la disyuntiva entre formar en la disciplina académica o formar en las estrategias didácticas de la enseñanza. Pero reconoce, que la formación de los profesores de educación básica ha estado dominada por la última tendencia, descuidando la producción de conocimientos disciplinarios.

En los procesos formativos cobra relevancia especial la dualidad establecida

entre el conocimiento significativo y el denominado "bancario". Los aspirantes a desempeñar la docencia en la educación básica (que es la única que cuenta, a nivel nacional, con programas pedagógicos obligatorios institucionalizados en las escuelas normales) pueden desarrollar ambas formas de conocimiento, a partir de los contenidos que se les presentan; en el conocimiento significativo entienden el valor de una formación especial para educar; en el conocimiento "bancario" únicamente retienen una serie de datos en los cuales no encuentran significación alguna, por bien clasificados que estén.

En relación con lo anterior, una propuesta epistemológica fundamental es tomar a la docencia efectiva como objeto de estudio a partir del cual surjan las teorías determinantes de los planes de estudio para la formación docente; la realidad de la docencia también debe ser la consideración que cribe las fórmulas pedagógicas ya establecidas que pugnan por incidir en los currículos de dicha formación.

Otra pregunta a la cual se intenta dar respuesta en el presente trabajo es la de si la formación docente es un elemento puro en su determinación académica. La respuesta hipotética, hace aparecer otros factores como los políticos, gremiales y culturales entreverados en un todo tremendamente complejo.

Una de las causas para dar a las disertaciones sobre la formación docente la gran importancia que han adquirido, sobre todo en las dos últimas décadas, es el conjunto de transformaciones que se han producido en el sistema educativo nacional, particularmente en su nivel superior. Este se masificó, y los cambios cualitativos se produjeron como consecuencia casi inevitable de aquellos

otros de naturaleza cuantitativa. Creció la magnitud del estudiantado, en parte por la presión de los grupos sociales medios (principalmente) y también por la evolución misma de las políticas educativas nacionales. Este incremento implicó una modificación en el mismo sentido del cuerpo académico universitario. Este último aspecto puso en evidencia que no se contaba con los mecanismos adecuados para esa demanda súbita de académicos, principalmente profesores. El modelo tradicional de la universidad no contaba con personal dedicado exclusiva o por lo menos primordialmente a la docencia; la mayoría de sus integrantes eran profesionistas que sólo de modo colateral se desempeñaban como enseñantes. Fue entonces cuando las preguntas sobre la esencia de la labor docente resultaron ineludibles, sobre todo como parte de la búsqueda de alternativas teóricas y prácticas que proporcionaran los medios efectivos para satisfacer la necesidad de personal docente que se tuvo en ese momento.

Paralelamente, los elementos económicos que enmarcaban al sistema educativo habían evolucionado hasta el punto de reclamar a éste último que se modificara en función de ellos, sobre todo en lo relativo a la formación de recursos humanos. Dieron inicio los esfuerzos por modernizar el conjunto de la vida nacional, desde lo económico hasta lo educativo. La razón trató de convertirse en principio rector omnipotente; la docencia debería desempeñarse de modo científico, ya no con base en la intuición y el sentido común. Como parte del intento para acabar con el carácter de ejercicio libre de algunas de las profesiones, para enmarcarlas en un aparato productivo globalizante y moderno: se empezó a buscar la profesionalización del personal docente.

Dicha profesionalización puede ser entendida desde varios puntos de vista: co

mo la dedicación exclusiva o prioritaria a la docencia; como la posesión, por parte del maestro, de una serie de conocimientos y aptitudes específicas para comprender la enseñanza en sus aspectos esenciales y poder desempeñarla de modo más eficiente; como la capacidad para trascender los límites propios de la docencia y estar en condiciones de desarrollar proyectos de investigación relacionados con los contenidos educativos por impartir y con la didáctica pertinente para estos; como la formación sociológica que impida al profesor encerrarse, al autodefinirse como integrante de la maquinaria educativa, en los límites del aula de clases y de la institución escolar; como la cesión al educador de los recursos materiales necesarios no sólo para sobrevivir como ser humano, sino como persona dedicada a una actividad que implica necesidades específicas (compra de materiales bibliográficos y de oficina, disposición de tiempo no sólo para enseñar sino también para aprender, etcétera).

La profesionalización del personal docente adscrito a la educación básica adquirió características particulares. Históricamente el status de profesional sobre todo en su aspecto de capacidad para desarrollar una labor específica, ha sido proporcionado por las instituciones universitarias. En este sentido, la educación normalista ha buscado un acercamiento a éstas. Un acercamiento muy particular, puesto que no consiste en la colaboración de los sistemas normalista y universitario sino en la adquisición por aquél de algunas características, sobre todo formales, de éste. En 1975 se implementó un programa de actualización con el rango de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria. En 1979 inició sus funciones la Universidad Pedagógica Nacional, que desde su fundación pretende constituirse en síntesis de las culturas normalista y universitaria. Finalmente, en 1984 se implementó una reforma que dio

a los estudios normalistas el nivel de licenciatura.

En la educación superior destacan los programas de formación docente generados en el interior de la Universidad Nacional Autónoma de México. En 1969 fueron fundados el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, ambos con la finalidad de brindar al profesorado de la enseñanza media superior y superior una formación especializada que por una parte le permitiera contrarrestar la impartición aleatoria y subjetiva de la docencia, y, por otra, le diera acceso al status profesional; una de las diferencias fundamentales entre el Centro de Didáctica y la CNME es que ésta se vio más influida por la pedagogía norteamericana, sobre todo en lo relativo a la Tecnología Educativa; el CD, por su parte, logró integrar una formación de carácter multidisciplinario aunque en ella destacaba una teorización sociológica. En 1977 el Centro y la Comisión fueron fusionados para dar origen al Centro de investigaciones y Servicios Educativos (CISE), el cual retomó el programa de Especialización para la Docencia, iniciado por la CD, y lo diversificó en tres alternativas: el Programa A, Formación y actualización en la práctica educativa; el Programa B, Especialización para el ejercicio de la docencia; y el Programa C, Formación del personal académico para la docencia y la investigación educativa. Estos programas han servido de base para la colaboración del CISE con universidades del interior del país y extranjeras.

¿Cuáles son los resultados de los diferentes proyectos referidos, tendientes a la profesionalización de la docencia tanto en la educación básica como en la media superior y superior? Esta es la última pregunta a la cual intenta responder el presente trabajo.

El cuerpo de la investigación se presenta bajo el título de Elementos para la teoría y la historia de la formación de profesores en México. Es un trabajo de síntesis de componentes iniciales; no plantea preguntas ni respuestas absolutas, porque es imposible formularlas en un campo problemático tan incipiente y tan vasto al propio tiempo. En el capítulo primero, se revisa el concepto de formación, hasta llegar a una caracterización **general** de la docencia; esta es la parte más densa del recorrido teórico. El **segundo** capítulo aborda los contextos culturales y políticos de la docencia: los grupos de status, los docentes en sus relaciones con el poder; caracteriza a la docencia como una forma privilegiada de intervención política en la sociedad.

En los últimos doce años la Universidad Pedagógica Nacional se constituyó en la expectativa de mayor significado para los maestros mexicanos. En el capítulo tercero se esbozan algunos elementos para caracterizar la importancia de su fundación y el conflicto que suscitó en el medio político magisterial. Los capítulos cuarto y quinto son dedicados a los programas de formación y de actualización ofrecidos a los docentes en servicio del sistema de educación básica y del sistema universitario. Se describen los programas, hipotetizando algunas líneas de convergencia.

La formación de profesores es un campo de investigación en construcción. Las síntesis de información, la organización de la misma, así como las relaciones hipotéticas formuladas, son parte de un esfuerzo personal por comprender la problemática esencial de la educación mexicana: el maestro.

INDICE

PÁG.

INTRODUCCION.

INDICE.

I. EL CONCEPTO DE FORMACION DOCENTE.....	3
ELEMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA FORMACIÓN.....	30
A). LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.....	30
B). LA PRÁCTICA DOCENTE COMO FUNDAMENTO DE LA FORMACIÓN.....	45
C). CIENTIFICIDAD Y LABOR DOCENTE.....	52
CARACTERIZACION GENERAL DE LA DOCENCIA.....	60
II. ASPECTOS EXTRAACADEMICOS DE LA FORMACION.....	82
A). LA NOCIÓN DE "CAPITAL CULTURAL".....	88
B). LOS GRUPOS DE <u>STATUS</u>	92
C). CREDENCIALISMO.....	97
D). RECURSOS ECONÓMICOS, DOCENCIA Y FORMACIÓN.....	118
E). LA DOCENCIA Y LAS ÉLITES POLÍTICA E INTELECTUAL NACIONALES.....	129
III. LA UPN: FUNDACION Y CONFLICTO.....	151
MODERNIZACIÓN EDUCATIVA.....	172
FORMACIÓN DOCENTE: ¿FACTOR DE DESARROLLO ECONÓMICO?..	187

	PÁG.
IV. PROFESIONALIZACION DEL PERSONAL DOCENTE.....	196
A), LA FORMACIÓN NORMALISTA.....	220
B), FORMACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	248
V. REALIDAD DE LA FORMACION Y ACTUALIZACION DE DOCENTES.	266
A), FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA.....	268
B), LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.....	302
C), PROGRAMAS UNIVERSITARIOS DE FORMACIÓN Y ACTUALI- ZACIÓN.....	308
CONCLUSIONES.....	323
NOTAS.....	332
BIBLIOGRAFIA.....	369

I. EL CONCEPTO DE FORMACION DOCENTE

No es muy antiguo el interés generalizado por el problema de la formación de maestros, incluso en los niveles elemental y medio de la educación. Las primeras instituciones dedicadas expresamente a dicha formación en estos niveles, y surgidas en Europa - datan de fines del siglo XVIII e inicios del XIX. Sin embargo, en no pocas ocasiones la formación dada a los alumnos consistía en inculcarles solamente los contenidos educativos que ellos mismos impartirían posteriormente. En la actualidad todavía es posible encontrar, bajo el currículo formal de varias escuelas normales, el énfasis en esos contenidos.

Incluso algunos investigadores de la problemática han señalado en las últimas dos décadas que es innecesaria una preparación específica para la labor docente, puesto que reaccionan de modo similar ante un grupo escolar personas que sólo saben la materia que van a impartir y aquellas otras que han recibido, además, una formación especial para desarrollar la enseñanza. Pueden ser señaladas al respecto las investigaciones de Popham (de 1971), de Aspy (1972) y Prost (1973). Pocos años antes, en 1967, los estudios antropológicos de Stephens habían determinado a la enseñanza como un acto casi intuitivo y que, por tanto, es similar en individuos que hayan recibido una formación específica para la docencia o que hayan carecido de ella. ¹

Otra posición teórica que conduce a negar la pertinencia de una formación específica para la docencia es la que considera las aptitudes para la enseñanza como un don innato. Si una persona cuenta con ese don, puede desempeñarse como maestro; pero, si no lo tiene, toda formación que pueda

proporcionársele sólo podrá, en el mejor de los casos, paliar hasta cierto punto la carencia innata. Para las personas que poseen el " don de la docencia ", la formación se presenta sólo como una ayuda que se les presta desde el exterior para que puedan descubrir sus cualidades inherentes y naturales. ²

En la educación superior mexicana tiene absoluta vigencia práctica la creencia de que basta con conocer un determinado objeto de estudio para poder suscitar en otras personas ese mismo conocimiento. A nivel teórico, todavía a principios de los años 70 el profesorado de la educación superior consideraba a la didáctica como pertinente sólo para el trabajo con niños. ³

A pesar de lo anterior, la atención de los diversos agentes e instancias relacionados con la formación de maestros (instituciones, intelectuales, los mismos maestros, etc.) se desplaza cada vez más del objeto al sujeto de la enseñanza, de los contenidos al educando y los procesos cognoscitivos desarrollados por éste; en otras palabras, una real formación está sustituyendo paulatinamente a la simple información. Este desplazamiento obedece a diversas causas, pero de entre ellas destacan ciertas dificultades afrontadas por los sistemas educativos en las últimas décadas: la masificación del sistema educativo en su nivel superior, la elevación de los costos de dicho sistema y la inadecuación de los egresados a los requisitos del aparato productivo. Porque el sistema de educación es, entre otras cosas, el mecanismo que produce una gran parte de los recursos humanos necesarios para la reproducción de la sociedad, y por ello responde a las mismas tendencias vigentes en ésta. Y si actualmente se impone a nivel nacional una serie de medidas de modernización del aparato productivo, el sistema de educación no puede escapar a este hecho; las nuevas decisiones

adoptadas en materia de planeación educativa tienden a elevar la eficiencia del desempeño de las instituciones escolares, disminuyendo costos -por ejemplo al limitar el número de aspirantes aceptados a la enseñanza media, media superior, superior y a las especializaciones y posgrados, verbigracia en materia educativa- y adaptando los currículos más a las habilidades y conocimientos técnicos requeridos por la planta productiva que a teorías que puedan resultar interesantes y esenciales para la labor sociológica o filosófica, pero que no tienen una aplicación práctica a corto plazo. Como resultado, incluso en el nivel superior del sistema educativo el personal académico muestra serias deficiencias en lo relativo a la capacidad teórica más abstracta -y por ello menos utilitaria; ¿qué decir de los niveles educativos medio y básico ?

Uno de los lugares comunes (estereotipos, modelos) que actualmente tienen mayor vigencia en el pensamiento en torno a la docencia es el que achaca al maestro la responsabilidad primordial del proceso educativo y sus resultados. De acuerdo con esta consideración, todo intento de elevar la calidad de la educación nacional en sus diferentes niveles debe centrarse en el personal docente.

Pero la insistencia en la formación de maestros proviene no sólo de las autoridades educativas, sino también de los agentes directos del proceso educativo. Originalmente en primaria y posteriormente en los niveles restantes -en ese orden se ha ido presentando la masificación, la cual ha resultado, en la práctica, uno de los mayores catalizadores de la maduración de los problemas enfrentados por el sistema educativo- los maestros, los investigadores e incluso los alumnos (estos últimos sobre

todo de los niveles superiores) se han percatado de las carencias de la práctica docente, y han agregado a sus demandas laborales y estudiantiles la implementación de medidas que mejoren la preparación del personal académico, en especial el docente, ya que la actividad de éste se diferencia de otras profesiones en que los resultados que produce -alumnos egresados- están influenciados de modo directo por el sistema de ideas sustentado por dicho personal docente. La fundación de la UPN respondió, en cierta medida y entre otras causas, a las aspiraciones del magisterio por elevar la calidad de su preparación; el movimiento estudiantil de la UNAM a fines de la década de los 80 postulaba, entre otras, demandas que promovían la superación del personal académico y una mayor participación de éste en el aparato administrativo universitario. Ambos hechos muestran el interés de los académicos y los educandos por elevar la calidad del proceso educativo, aunque en varios puntos dicha calidad difiera de la eficiencia propuesta por la política oficial de modernización.

Definitivamente deben ser descartadas las consideraciones que descansan en el innatismo de las aptitudes para la docencia. En este sentido, el concepto de " vocación se presenta como un elemento ambiguo y caduco; no es posible establecer cierta relación entre la vocación y la calidad de la labor docente.

A pesar de que la enseñanza descansa en situaciones particulares, que requieren actitudes diferentes del personal docente (por las características de la institución educativa, de los alumnos, de los mismos maestros, etc.), es posible determinar ciertos elementos generales de la enseñanza que pueden ser sistematizados teóricamente para estructurar propuestas

específicas de formación. De renunciar a ésta, se estaría propiciando que cada enseñante reinventara para su uso particular los elementos generales de la docencia.

La formación queda justificada también por la caducidad del conocimiento. Lo que fue aceptable para una época y para una generación de maestros no lo es para las subsecuentes. Esta limitante es una de las razones para proponer, como se detallará en páginas posteriores, una formación de carácter permanente: el maestro no debe quedarse detenido en las argumentaciones didácticas que recibe en un único momento de su actividad; esta última es fuente constante de nuevas alternativas teóricas y prácticas para la enseñanza.

La formación del personal docente es, en buena medida, el problema de la formación de la persona. De esta consideración se desprende una de las mayores dificultades para lograr la preparación de nuevas generaciones de maestros : lo que se trata de transmitir a dichas generaciones es en su mayor parte una forma específica de conocimiento, que se diferencia del eminentemente teórico en no poder ser transmitido de modo abstracto. Lo que se trata de imbuir a los maestros en formación es mayoritariamente la experiencia de generaciones anteriores de enseñantes, y específicamente la experiencia del personal a cuyo cargo está la formación. No ser consciente de esto, y tratar de transmitir este conocimiento como si se tratara de nociones matemáticas o químicas, generalmente conduce a una formación basada en parámetros de imitación: el alumno-maestro adpta las actitudes que le señala el formador, pero dichas actitudes carecen de significación porque no encuentran resonancia en sus esquemas mentales (referenciales,

según la conocida tesis de Piaget); de este modo, la formación pasa sin dejar una impronta notoria. El incremento del contacto directo del alumno-maestro con la realidad educativa en la cual se insertará, así como la participación en los aspectos concretos de dicha realidad, se presentan como la solución más evidente a esta problemática (este es uno de los elementos que explica los éxitos de la microenseñanza), aunque no como la panacea; ello debido a que la realidad educativa no se presenta de súbito en su totalidad al sujeto cognoscente (en este caso el maestro en formación): sólo a través de los años de docencia efectiva es posible descubrir esa realidad; además, no existe un punto final en dicho descubrimiento, porque el proceso educativo tiene vida propia, y genera constantemente nuevos aspectos, antes desconocidos. Este es otro argumento en favor de la formación continua.

Por el hecho de involucrar a la persona, al sí-mismo del individuo, la formación real del maestro rebasa los límites de la institución formadora, y abarca el ámbito familiar, el sindical, los medios de comunicación, la cotidianidad de la institución educativa en la cual se labora, el pasado de la persona, sus aspiraciones, etcétera.

Por lo anterior se puede deducir que el maestro no es el único responsable de sí mismo, ya que establece con el contexto educativo y social -principalmente a través de los agentes de dicho contexto- una serie de influencias recíprocas, estructuradas en un estado de equilibrio funcional que, no obstante, está transformándose continuamente.

En sentido estricto no debiera hablarse únicamente de formación, sino también de autoformación e interformación, esta última entendida como

la mutua influencia que ejercen entre sí los alumnos-maestros. En la bibliografía existente sobre el tema de la formación también suelen ser utilizados los conceptos de "aculturación" y "enculturación", el primero referido a la influencia ejercida por el formador sobre el maestro, y el segundo relativo a la interacción que ejercen entre sí los maestros en formación. ⁴

Por la diversidad de las situaciones educativas en las cuales se insertará el maestro, así como por todas las relatividades que se encuentran en el intento de definir la formación, es posible constatar que ésta no puede circunscribirse a un modelo -del mismo modo que tampoco puede hablarse de un prototipo de maestro que trascienda toda situación concreta. Ante este hecho, G. Ferry propuso en 1970 que formar a los maestros consiste esencialmente en "hacerlos aptos para asumir sus dudas"; ⁵ implícitamente, formarlos para que se formen a sí mismos en las circunstancias específicas a las cuales se enfrenten. Siempre es mejor que el maestro y la instancia formadora reconozcan las limitaciones de aquél al ubicarse en un contexto educativo, y se propongan no tanto tapar con retóricas las deficiencias sino resolver las cuestiones concretas del mejor modo posible -no "perfecto" a partir de una serie de principios teóricos, metodológicos y técnicos, pero siempre tratando de obtener las conclusiones pertinentes de la realidad misma en la que se ubiquen. Se trata de contar con una serie de principios, no de recetas pedagógicas; el principio -en uno de los sentidos en que fue usado en la filosofía griega- indica el punto de partida (o premisa) de una argumentación, no una propuesta estructurada de antemano. (Sería conveniente investigar en qué proporción los maestros solicitan inscribirse en cursos de formación o en posgrados en educación

con la finalidad de recibir "recetas pedagógicas" que les permitan resolver tal o cual problema ante el cual se enfrentan en su práctica cotidiana; esto es más cómodo que valorar críticamente a esta última.)

(Es en la educación media superior y en la superior donde puede observarse más la ausencia de toda preparación específica en los maestros para realizar sus labores de enseñanza. En la educación primaria y secundaria sí existe esa preparación, pero dista bastante de responder mínimamente a requerimientos teóricos y metodológicos que permitan lograr el objetivo fundamental de la enseñanza: propiciar que los alumnos construyan para sí el conocimiento, con base en su propio nivel de desarrollo intelectual -- (lo que en diversas obras sobre el tema se conoce como desarrollar aprendizajes significativos). Ante la ausencia o la deficiencia de la preparación la práctica docente se desarrolla únicamente con base en la reproducción de ideas y acciones tradicionales, que varían poco de generación en generación; por lo general el resultado de este hecho es la pasividad de los estudiantes, los cuales se convierten en simples receptores de contenidos.

La formación inicial que recibe un aspirante a la docencia no puede ser considerada suficiente, por muy prolongada y meticulosa que sea, ante todo porque aún le falta el contacto directo y pleno con la realidad educativa. Dicho contacto proporciona un conocimiento sui generis, no sustituible por todos los señalamientos teóricos posibles; es un conocimiento similar al cual proporciona, en los primeros años de edad, la percepción directa del lenguaje oral; que este último conocimiento es insustituible lo prueba el hecho de que niños sordos no pueden desarrollar, a pesar de contar con una capacidad mental promedio e incluso sobresaliente

te, la lengua hablada. Las prácticas a las cuales son sometidos los maestros en formación son un elemento importante para ésta porque son un contacto directo que aquéllos establecen con una manifestación concreta del sistema educativo. Las ventajas que ofrece la microenseñanza se deben precisamente a que ésta enfoca y segmenta el propio proceso educativo. Sin embargo, las prácticas en instituciones escolares o en el laboratorio de autoscopia de la microenseñanza muestran al maestro en formación sólo algunos de los aspectos del proceso educativo, fundamentalmente los de tipo técnico. Sólo con el desempeño cotidiano de su labor el personal docente puede percibir y valorar profundamente aspectos menos visibles de la realidad educativa, como la correlación de fuerzas políticas, sindicales y académicas que se establece de modo particular en cada institución educativa; sólo entonces el maestro puede percibir (experimentos realizados por Piaget con niños preoperatorios demostraron que el acto de la percepción no es tan simple como indica el sentido común) las tensiones psicológicas propias de la labor docente y que son causa de alteraciones psicosomáticas diversas, las cuales pueden llegar a ser graves. ⁶

La formación de maestros es, independientemente de la voluntad de las autoridades educaativas, continua, porque -como ya se señaló en páginas anteriores- rebasa los límites de las instancias que oficialmente se dedican a ella. El maestro, en su participación cotidiana en el proceso educativo, constantemente está formulando deducciones que pasan a regir esa participación; por medio de esas deducciones encuentra, ajusta y modifica su lugar en las diferentes esferas conformantes de una institución educativa; la académica, la laboral, la ideológica, etc. Sin embargo, la valoración que realiza el maestro no rebasa el nivel intuitivo, es

decir, el de la percepción directa; además, persigue una utilización inmediata y personal, por lo cual puede ser caracterizada más como pragmática que como de tipo teórico -pues para alcanzar este último nivel se requiere un mínimo de sistematicidad y el estudio no de uno sino de numerosos casos.

Uno de los aspectos epistemológicos de la propuesta de una formación permanente es la concepción de la realidad educativa como una fuente de conocimientos que está en constante transformación. De este modo, incluso en el caso utópico de que con una formación inicial el futuro maestro pudiera conocer -como suele decirse- de una vez y para siempre la realidad educativa, la formación permanente como propuesta sistematizada en instituciones ad hoc (ya antes se mostró el sentido individual e intuitivo en el cual la formación permanente es ya una realidad) se impone porque sería necesario renovar el conocimiento original a la par que se modifica la realidad misma. Por ejemplo, la masificación de la educación media superior y superior en la década de los 70 implicó muchas más cuestiones que la simple variación cuantitativa de los alumnos y del personal docente : dio personalidad política a los sindicatos universitarios, aportó elementos importantes tendientes a la profesionalización del magisterio, promovió la llamada inflación educativa. La masificación es un ejemplo de vastas proporciones, pero en el sistema educativo constantemente se producen modificaciones menores que, sin embargo, tienen repercusiones importantes en aquél, sobre todo consideradas en conjunto.

La misma concepción de una realidad educativa como objeto de estudio condujo a otra de las características necesarias para la formación: contar

con la amplia participación de los mismos maestros, porque son ellos quienes mejor conocen el objeto de estudio en cuestión, es decir, la enseñanza escolarizada y sus circunstancias.

Es de desear que la formación estuviera en manos de los mismos maestros; que éstos no esperaran a que expertos eruditos les transmitieran el bagaje de teorías que en no pocas ocasiones son aplicadas **forzadamente** a la realidad educativa nacional; que los maestros mismos **encontraran** canales apropiados para rescatar, sistematizar y convertir en propuestas de tipo teórico su propia experiencia. Pero hay varios e importantes obstáculos para que este deseo de buena voluntad pueda ser puesto en práctica en todos sus aspectos y consecuencias. En primer lugar está la posición laboral-sindical del personal académico: por una parte, mediante los aparatos sindicales se ejerce un control sobre dicho personal, y en este sentido el intento de los maestros por manejar y administrar las instancias formadoras choca con los intereses de la burocracia, la cual decide a quién se promueve y a quién no -posteriormente se abordará la función certificadora de las instituciones formadoras y su papel en la promoción social, económica y académica; por otra parte, las innovaciones que fuera necesario implementar no sólo en el proceso de formación sino también en el sistema educativo nacional en su conjunto chocarían con el "sentido común" -con sus ideas preestablecidas no siempre cimentadas racionalmente- de personas relacionadas con la educación escolarizada, por ejemplo las familias de los educandos, el aparato administrativo escolar -directores, inspectores, etc.- e incluso instituciones aparentemente alejadas de la educación, como la iglesia. Las ideas preestablecidas -determinadas y reforzadas por la costumbre- tienen gran peso, y en el caso de la educa-

ción indican al maestro seguir las normas ya establecidas, no cuestionarlas. Incluso el mismo maestro es un factor de resistencia a la innovaciones que se pretenda introducir en el sistema educativo, porque siempre es más fácil y se lleva menos tiempo seguir instrucciones elaboradas por otras personas que esforzarse en razonar las propias actitudes, cuestionando pensamientos adoptados a priori e intentando formular nuevos parámetros teóricos para la acción. Pero esta actitud pasiva del maestro no debe ser achacada exclusivamente a cierta abulia de su parte: la situación laboral-salarial en la cual se encuentra es la responsable principal; el sueldo que recibe no le permite dedicar todo su esfuerzo a una sola institución educativa o a unos cuantos grupos escolares, sino que se ve en la necesidad de saturar sus horarios, para elevar sus ingresos económicos; en estas circunstancias, tiene que buscar la facilidad y rapidez de los mecanismos tradicionales de desarrollo de la enseñanza; no puede individualizar a ésta; tiene que limitarse a ser simple suministrador de informaciones para sus alumnos. Por otra parte -y este es uno de los aspectos conflictivos centrales en la labor docente- las percepciones salariales no están en relación directa con el desempeño efectivo del personal académico en sus funciones, sean éstas de investigación, difusión o docencia. Existen, claro está, criterios generales de diferenciación a este respecto; por ejemplo, gana más y tiene más prestigio académico- el investigador que el docente, el profesor de carrera que el de asignatura; pero en ninguno de los niveles educativos existen mecanismos de valoración de la labor docente confiables para establecer a partir de ellos una correlación entre desempeño y salario; el personal administrativo que desempeña labores de seguimiento del proceso educativo se guía, en

la mayoría de los casos, por criterios extraacadémicos; por otra parte, el juicio lanzado por los alumnos cae en el subjetivismo, al valorar el comportamiento del maestro sobre todo en función del grado en que facilite la certificación de conocimientos; dicho juicio, además, no es tomado en cuenta por los órganos administrativos, finalmente, tampoco existe la voluntad -por parte de las autoridades correspondientes de establecer los niveles salariales en función de la labor realizada de modo efectivo por el maestro; la actual política de modernización se encamina a aumentar la eficiencia de los recursos invertidos, reduciendo costos principalmente en los relativo a la mano de obra; la educación puede ser considerada, en este aspecto, un sector productivo, y el maestro, un obrero de la cultura cuyo salario debe ser abatido al nivel mínimo posible. De este modo, el personal docente no cuenta ni con los alicientes ni con las presiones necesarios para mejorar su actividad, ante todo en función del aprendizaje realizado por los alumnos; los maestros saben que la variación de sus niveles salariales depende menos de su labor cotidiana que de la crisis económica nacional, de la correlación de fuerzas entre el estado y el movimiento sindicalista, y de los vínculos personales que sea posible establecer con miembros de la burocracia del sistema educativo.

En la medida en la cual el maestro deje de ser simple ejecutor de decisiones tomadas desde arriba, es decir, en la medida en que pueda influir en su propia actividad profesional -entendida ésta, por ahora, simplemente como trabajo retribuido-, tendrá que constituirse cada vez más en intelectual; deberá dejar de ser simple transmisor de informaciones para convertirse en generador de conocimientos. Para modificar sus circunstancias

profesionales, el maestro no debe quedar satisfecho con realizar sólo sus demandas, personales e inmediatas (mayor salario, menor saturación de sus horarios, contratación de medio tiempo o tiempo completo ...), porque la docencia no es una actividad que tenga en sí misma su finalidad; siempre está en función de otras esferas sociales: la necesidad de recursos humanos del aparato productivo; las necesidades ideológicas del estado u otras instituciones, como la iglesia; las necesidades de grupos no oficiales, como los propios estudiantes y sus familias. Por eso, si el maestro llega a dejar de cumplir instrucciones predeterminadas, tendrá que determinarlas él mismo, saber qué nexos tiene con su contexto social, por cuáles intereses está orientado; propiamente tendrá que desalienarse, autodeterminarse en un doble sentido: primero determinar su ser actual y luego determinar sus alternativas y los mecanismos de realización de éstas. Para ello el maestro debe constituirse en intelectual, y esto es responsabilidad tanto de las instancias formadoras como del propio maestro como individuo. Aunque no debe olvidarse que el individuo no es un ente autónomo, por lo que Ortega y Gasset tuvo que expresar " yo soy yo y mis circunstancias". Incluso no han faltado los materialistas radicales que presentan al hombre como epifenómeno, mixtura de sus circunstancias no sólo culturales (en el sentido amplio del término) sino también biológicas y químicas. Por tanto ¿ hasta qué punto es responsable el maestro, como individuo, de su consolidación como intelectual ? Dicha consolidación, por otra parte, se dará plenamente sólo cuando exista su causa eficiente: el control ejercido por los maestros sobre sus circunstancias profesionales, y la consecuente necesidad de teorizar sobre ellas para determinarlas.

Todo cuestionamiento de la formación tiene que ser a la vez cuestionamiento de la enseñanza y el aprendizaje. Implícitamente toda formación tiene la finalidad de preparar a los maestros para enseñar bien . Pero en el salón de clases se puede comprobar que no existe un modelo de la buena enseñanza que trascienda la naturaleza del objeto de estudio, el nivel intelectual de cada alumno y las situaciones contextuales en las que se da la educación escolarizada. El postulado—muy frecuentemente mencionado en las obras nacionales que versan sobre la problemática educativa— de que el objetivo central de la enseñanza es generar un aprendizaje significativo se concretiza de modo diferente en la enseñanza de las tablas de multiplicar y de los procesos políticos presentes a lo largo de la historia de México; en la enseñanza a estudiantes cuyas familias no están alfabetizadas y a estudiantes que reciben una amplia herencia cultural (en el sentido estricto del término, como realización intelectual) de sus padres; en la enseñanza a niños mestizos y a niños indígenas. En este sentido adquiere relevancia uno de los señalamientos expresados anteriormente: se debe crear en el maestro la conciencia y la capacidad de enfrentarse a lo nuevo e inesperado; la capacidad de asimilarlo teóricamente para poder manipularlo.

Ante la complejidad de la formación como realidad y como objeto de conocimiento, los recursos de formación vigentes en la actualidad se presentan —en su mayoría— como un "parche", puesto que no dan respuesta a todos los aspectos (quizá ni siquiera a los más importantes) de la problemática a la cual se abocan. ⁷ El obstáculo principal depende de las instituciones educativas: las deficiencias de la labor docente continuarán mientras dichas instituciones no cambien —en el caso específico de México— sus

principios de organización, como la marginación de los agentes directos del proceso educativo de las instancias facultadas para decidir en materia educativa, la escasa retribución del trabajo docente y la promoción de los maestros con base en consideraciones extraacadémicas.

Ante la imposibilidad de que el cuerpo académico participe amplia y directamente en la administración del sistema educativo (por lo menos en las perspectivas que se alcanzan a vislumbrar, y ante todo por los nexos económicos, ideológicos y políticos de dicho sistema educativo con el estado), se impone la necesidad de extender los alcances de la formación hasta el cuerpo burocrático encargado de tomar las decisiones, de tal modo que éstas, cuando se contrapongan a las necesidades del proceso educativo, lo hagan por razones de estado -económicas, ideológicas, políticas...- y no por las carencias que en materia de conocimiento -tanto abstracto como de las condiciones concretas de la educación- tengan quienes sustentan el poder de decisión.

Razonar acerca de la formación de maestros implica cuestionar numerosos lugares comunes vigentes en el pensamiento pedagógico y en el cotidiano. El maestro es concebido en general como dador de conocimientos, del mismo modo que el alumno queda como recipiente en el cual se depositan y se deben conservar. La escuela es pensada como la única fuente de saber, del cual -además- quedan excluidos los valores, las conductas y las creencias que no aparezcan expresamente en los libros o en la exposición del maestro. Los conocimientos impartidos en las aulas no son versiones de la realidad, sino la verdad sobre ésta. Los libros y los maestros aparecen como semi-deidades frente a los alumnos: saben y pueden todo. El maestro, por otra parte, es considerado responsable de la calidad del conjunto de

la educación y del progreso intelectual de los alumnos; éstos quedan dispensados de casi toda responsabilidad; si aprenden es porque el maestro enseña bien, si no, porque mal; en consecuencia, un número elevado de reprobados es consecuencia de la labor del maestro ..De lo anterior se deduce otro pensamiento estereotipado: en la formación del personal docente está la solución de los principales problemas del sistema educativo. Estas ideas, tan poco razonadas y tan profundamente arraigadas, se acentúan en los niveles educativos interiores, pero están presentes, con mayor o menor intensidad, también en la educación superior. Y es que el formular modelos, imágenes prototípicas, es una de las características del pensamiento cotidiano que repercute en cierto grado en la teorización -por lo menos en algunos de sus niveles; mediante el modelo se eliminan los conflictos y las determinaciones históricas; el modelo es una fragmentación y una simplificación de la realidad; además, se presenta con absolutas certeza y seguridad; por otra parte, es un producto inconsciente del pensamiento, por paradójico que parezca.

Entre las diferentes propuestas teóricas surgidas en torno a la formación de maestros, la de grupos operativos plantea un aspecto interesante: anteriormente la formación había sido dirigida al individuo, a pesar de estar organizada formalmente en grupos. En éstos, los individuos simplemente estaban yuxtapuestos, de tal modo que en realidad no se establecía una relación entre el maestro formador y el grupo, sino una suma de relaciones individuales entre ésta y sus alumnos. Además, en todo momento estaban presentes los elementos tradicionales de organización, principalmente los vínculos de dependencia jerárquica. Una experiencia interesante del trabajo grupal con maestros fue la realizada por Ada

Abraham (en los cursos formativos implementados por el CISE se retoman algunos de los elementos de un trabajo de tal índole). Dicha experiencia -a pesar de que actualmente en los estudios sobre la formación ya se considera caduca en buena medida la base teórica que la sustenta- ofrece algunas ventajas, tanto de tipo teórico como de resultados prácticos. El maestro, al sentirse en realidad parte de un grupo con el cual tiene en común sus características profesionales (las cuales son fundamentales en la determinación de la persona), expresa ideas y valores que por lo general se mantienen ocultos por diversas causas: la vigilancia de las autoridades educativas, la necesidad de mantener una imagen coincidente con el modelo de maestro vigente en el pensamiento cotidiano, etcétera. El trabajo de grupo desarrollado por Abraham permitió conocer aspectos antes ignorados de la personal del maestro y de la persona colectiva del personal docente, por lo cual el trabajo grupal se reveló como instrumento de conocimiento. Por otra parte, los participantes mostraron un verdadero interés, a pesar de no contar con la recepción de ningún reconocimiento académico, ninguna promoción laboral ni la amenaza de censura por parte de las instancias administrativas en caso de no participar; en el transcurso de las sesiones, los maestros denunciaron diversos cambios en su labor cotidiana: ya no veían a los inspectores y demás instancias de control de su actividad como el mismo recelo de antes; permitían y promovían entre los alumnos una mayor participación; en general, habían disminuido en cierto grado las tensiones generadas por la docencia.⁸ Estos hechos debieran ser tomados en cuenta para considerar que los diversos cursos de formación existentes puedan potenciar sus resultados al dirigirse conscientemente no al individuo sino al ser colectivo del personal docente.

Al limitarse a cumplir instrucciones recibidas de otros, sin cuestionarlas, sin razonarlas, y, por tanto, sin entenderlas plenamente, el maestro se conduce en un estado de alineación. Pero esto se da no sólo por imposición de los otros (las autoridades educativas principalmente), sino también con la complicidad del propio maestro, porque en algunos aspectos éste tiende a no aceptarse, a negar su realidad y sustituirla por imágenes idealizadas, modelos; por ejemplo, él nunca se enoja con los alumnos, nunca llega a sentir tedio, siempre ocupa su tiempo libre en actividades intelectuales, siempre está contento con su profesión y nunca reconoce frente a sus alumnos la ignorancia del elemento más nimio de los contenidos por impartir. Mientras no acepte su ser real, el maestro seguirá siendo una presa más o menos fácil de las imposiciones que lo alienan. Para el maestro, la alienación promovida por él mismo es un mecanismo de defensa ante las diferentes voluntades que convergen en él: los padres de familia, los educandos, las autoridades. Todos ellos buscan un responsable con el cual justificar las deficiencias en materia educativa. ⁹

En algunos ensayos sobre la realidad educativa se plantea la noción de "normalidad mínima" como recurso para el establecimiento de cierto nivel (como se señala en el membrete, mínimo) de calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según la propuesta de "normalidad mínima", se debe verificar

que el maestro cumpla con sus obligaciones - más elementales como son : presentarse a trabajar, hacerlo a la hora correspondiente, realizar las tareas previstas, transmi-

tir de la mejor manera posible los conocimientos que se supone debe impartir; en fin, dar verdadera eficacia al proceso de enseñanza-aprendizaje. La noción de normalidad mínima plantea (también): que los supervisores escolares realicen a conciencia y en forma democrática sus funciones administrativas y técnicas, ante todo sus tareas de apoyo académico y pedagógico; que la distribución de materiales didácticos sea realizada de manera suficiente y oportuna; que los pagos, servicios y prestaciones al magisterio sean proporcionadas de manera adecuada, conforme a mínimos de eficiencia administrativa (por ejemplo, que el personal reciba su salario puntualmente); en fin, que los padres de familia, en conjunción con las autoridades educativas, apoyen al desarrollo emocional, cognitivo intelectual y físico de los niños y jóvenes. ¹⁰

Sin embargo, esta propuesta de " normalidad mínima" parte de premisas muy ambigüas, las cuales, por lo mismo encubren algunos aspectos esenciales. Por ejemplo, las tareas que se mencionan, ¿ por quién fueron previstas ? Si result6a -como es lo más seguro- que fueron determinadas por personas diferentes de los maestros, éstos siguen en el estado de alineación

puesto de manifiesto por numerosos ensayos, y entonces el concepto de "normalidad mínima" es la justificación de las características de la docencia tradicional, conservadora.

Lo mismo ocurre con "los conocimientos que se supone debe impartir"; no se especifica quién los determina ni con base en qué intereses, por lo cual pueden responder a ciertas necesidades y aspiraciones de los educandos o bien simplemente a los requerimientos del aparato productivo o el sistema ideológico del estado. ¿Qué hay detrás del a primera vista coherente y mesurado término "eficacia" ? Por no estar especificado, puede dar cabida a muchos intereses, los cuales -como muestra la práctica hasta hoy- en la mayoría de los casos no son los de los maestros ni directamente los de los alumnos. La propuesta mencionada de "normalidad mínima" también conlleva buenos deseos que sólo conducen a la discusión sobre los problemas educativos fuera de sus dimensiones reales; la administración del sistema educativo, por ejemplo, no es -en México- democrática; puede ser suficiente, adecuada y oportuna sólo desde ciertos puntos de vista; para invocar el apoyo de la familia a las necesidades educativas no se toman en cuenta los problemas económicos ni las limitaciones culturales (en el sentido estricto) de aquélla. Para cambiar sustancialmente la enseñanza-aprendizaje, la formación de maestros debe -en lo que de responsabilidad tiene en la consecución de ese objetivo- buscar argumentaciones menos ambiguas y obvias -pero superficiales- que la de "normalidad mínima".

En general, los programas de formación de maestros se basan en enlistados de objetivos fundados en la labor docente, en las funciones consideradas pro

pías de una institución formadora, etcétera. Por ejemplo, en 1972 fueron propuestos -en el III Coloquio Internacional, celebrado en Bruselas- los nueve principios siguientes, para orientar la formación de personal docente: la formación pedagógica no puede sustituir al saber; por el contrario, dicha formación debe articularse con la formación general; en materia pedagógica, la teoría y la práctica deben darse vinculadas; el futuro maestro no debe ser puesto en contacto con **grupos** escolares antes de poseer una formación mínima, con el fin de evitar la comisión de errores serios que puedan perjudicar a los alumnos; como personal formador deben ser incluidos maestros en activo y jubilados, de tal modo que la experiencia de ambos no sea desaprovechada; debe existir un isomorfismo entre las consideraciones pedagógicas con las cuales se forma al personal docente y las acciones de tipo pedagógico que después se le exigirán en su desempeño profesional; se debe pedir al personal formador que los contenidos de los cursos sean impartidos de acuerdo con las características de cada alumno-maestro; se debe buscar la unificación de los programas formativos correspondientes a un mismo nivel educativo; todo curso de formación debe ser considerado sólo como un eslabón en la cadena de preparación del maestro, la cual debe prolongarse a lo largo del desempeño de éste.¹¹ En otro ejemplo, son propuestas las siguientes ocho finalidades de la educación escolarizada como rectoras de los programas de formación : desarrollar en los alumnos la proclividad al aprendizaje de las materias impartidas; inducir a que los conocimientos enseñados desarrollen en el alumno una actitud dinámica; generar en los alumnos la serie de conocimientos mínimos que debe tener todo egresado; desarrollar en los alumnos los hábitos y automatismos que resultan neces-

rios pero también compatibles con la creatividad; enseñar al alumno a hacer; mostrar a los educandos cómo aplicar los conocimientos adquiridos; fomentar la creatividad de los alumnos; tomar en cuenta los aspectos emotivos de estos últimos .¹² En un ejemplo más, son reconocidas diez funciones a las instituciones formadoras: promover el conocimiento del contexto de las instituciones escolares; desarrollar el conocimiento de las funciones escolares; difundir el conocimiento de los medios escolares, tales como teorías y metodologías de información y formación; inducir el conocimiento del educando; promover el conocimiento del medio educador, sobre todo en lo relativo a las técnicas de trabajo social; estructurar las diversas propuestas teóricas y metodológicas contenidas en sus programas; controlar las actividades de los maestros formadores y los alumnos-maestros ; buscar nuevas alternativas a las propuestas de formación; desarrollar la investigación; desarrollar la creatividad en la realización de las funciones anteriores.¹³ En otros esquemas más simples, los programas de formación se fundan en tres estadios: la modificación de actitudes, la preparación para la animación y el aprendizaje de las conducta pedagógicas.

Finalmente, en otros casos de pretende retomar para la formación de maestros los tres postulados escuetos y generales propuestos para la enseñanza-aprendizaje en su conjunto: aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a ser.¹⁵

Deben considerarse provechosas estas clasificaciones, ya que son un intento de sistematizar de algún modo la formación; la sistematización es, recuérdese, una de las características del pensamiento científico, cuya objetividad es deseable en la temática que ahora abordamos. Sin embargo, dichas

clasificaciones no deben generar propuestas específicas de formación de maestros que no tomen en cuenta las condiciones concretas del sistema educativo y de la sociedad en la cual van a ser implementadas. Lo deseable sería que cada sociedad (cada país, e incluso cada región importante de éste) retomara y sistematizara sus características educativas y cultural en general, para elaborar propuestas propias de formación, con lo cual habría más probabilidades de que sus resultados fueran favorables.

Los diferentes programas de formación pueden ser clasificados en dos grupos: aquellos de orientación tecnicista, los cuales buscan preparar al personal docente para una labor específica, como diseñar objetivos, utilizar técnicas de enseñanza o de formulación de reactivos, etcétera; aquellos otros que asumen -o por lo menos pretenden hacerlo- una posición crítica, y la transmiten a sus alumnos-maestros, induciéndolos a discernir sobre el objeto de estudio y conformar - con el apoyo de su bagaje de teorías relacionadas con dicho objeto- propuestas propias (o la adopción razonada, consciente, de otras ya planteadas) para fundar en ellas la relación pedagógica con sus alumnos. Como muestra del segundo tipo de programas, citemos la siguiente definición del concepto de formación:

Formación pedagógica hace referencia a una formación integral en la educación, como disciplina, que pretende cierto tipo de rigor conceptual y que asimismo forma parte de las ciencias sociales. (La formación debe posibilitar al maestro) por una parte, tomar una posición (política

y teórica) al interior del campo y, por otra parte, producir conocimientos en el campo. ¹⁶

Según lo anterior, la formación implica -para el maestro- constituirse como intelectual.

Son necesarios la búsqueda y el uso de nuevas técnicas e instrumentos aplicables a la formación de maestros. El circuito cerrado de televisión, por ejemplo, es uno de los elementos técnicos quemayor éxito y difusión han tenido en las instituciones y programas formadores a nivel internacional. Frecuentemente se ha criticado el hecho de que tales instituciones y programas se reduzcan a los elementos técnicos que son capaces de utilizar. Sin embargo, esta crítica no es del todo justificada. La sola utilización de elementos técnicos puede satisfacer todas las ambiciones de cierto tipo de instituciones formadoras: aquellas que dirigen a su personal egresado a la simple aplicación de objetivos, metodologías e instrumentos que encuentra ya formados. No es recomendable descontextualizar las diversas instancias formadoras y sus programas del tipo específico de sociedad en la cual se enmarcan. Cuando las decisiones fundamentales son tomadas por un único organismo -el estado-, sólo es necesario personal ejecutor. En México se presenta esta situación, lo cual genera una de las principales contradicciones en lo que respecta a la formación de maestros, por lo menos en educación superior: en varios de los programas de dicha formación se induce a los alumnos a que cuestionen su propia labor cotidiana y en general el sistema educativo en el cual ésta se enmarca; sin embargo, los productos teóricos de este cuestionamiento

no pasan de ser un bagaje de erudición en la literatura pedagógica nacional, puesto que no tienen una influencia importante en las decisiones que afectan al sistema educativo; suelen repercutir en algunas instituciones públicas de educación superior, pero de modo más o menos intrascendente debido a que no corresponden con las intenciones de la autoridades educativas - las cuales, sobre todo con la puesta en marcha de la política de modernización, quieren personal técnico, no intelectual- ni con las condiciones materiales de subsistencia del sistema de educación, sobre todo en lo que respecta a los requerimientos del aparato productivo y al sistema de apoyos que las instituciones educativas puedan y quieren brindar a su personal docente para que asista a los recursos de formación; además, incluso dichos cursos ofrecen un número muy reducido de lugares, pues son aplicados diversos mecanismos de selección, los cuales serán detallados posteriormente. Puede afirmarse, por tanto, que la posición crítica que impulsan algunos programas de formación produce investigadores y alternativas teóricas que pasan a formar parte del conjunto de propuestas no oficiales presente en los diversos campos de la cultura (en su sentido - estricto), en contraposición a los intelectuales y las formulaciones oficiales, generados a apoyados por las instancias de gobierno. Lo paradójico está en que los programas de formación mencionados pertenecen a instituciones gubernamentales; son, probablemente -al igual que la autonomía relativa de las universidades, la apertura de éstas a sectores sociales más amplios, etcétera- una de las conquistas de la sociedad civil, lograda en particular a través de los conflictos que han estado presentes en la educación superior mexicana y en especial en la UNAM. La dualidad entre las propuestas oficiales y las no oficiales explica

la lentitud en la aplicación de algunas soluciones aportadas por la labor intelectual a las cuestiones sociales; la alternativa no oficial puede tener mayores perspectivas de éxito, pero, -por afectar los intereses representados en la propuesta oficial- queda indefinidamente marginada de toda realización práctica. Por tanto, muchos problemas quedan sin solución no por un lento avance de la teorización sobre ellos, sino por el grado de viabilidad social de las alternativas proporcionadas por dicha teorización.

Es un lugar común en los ensayos sobre el tema de la formación de personal docente propugnar el balance entre el conocimiento de los contenidos por enseñar y la preparación pedagógica. En el caso de las educaciones especiales -a alumnos con cierto tipo de deficiencias mentales o físicas- se acentúa el conocimiento que debe tener el maestro sobre los alumnos. En la enseñanza de asignaturas de tipo técnico, en cambio, se pondera más el contenido de la enseñanza. Sin embargo, a pesar de ser un lugar común, se producen divergencias al momento de proponer los mecanismos particulares por medio de los cuales se implementará un programa de formación. Entonces la solución del balance entre contenidos y preparación pedagógica no es una salida tan fácil como parecía a simple vista; su puesta en práctica evidencia los elementos que habían sido velados por la propuesta general.

Como parte del incremento del interés por la formación, se ha llegado a proponer revalorar e incluso suprimir el término mismo de "formación", ya que implica cierta predeterminación, lo cual se opone a las nuevas propuestas teóricas: que la formación haga al maestro flexible, adaptable

a las diferentes condiciones en las cuales se puede ubicar su labor cotidiana. ¹⁷

Sería de desear que el sistema de formación de maestros estuviera articulado de modo coherente. Sin embargo, al menos en el caso específico de México, dicho sistema ha recibido del aparato educativo global el caos que impera en éste : instituciones privadas que difieren en mayor o menor grado de los programas de los establecimientos públicos; propuestas curriculares de distintos niveles educativos que no se coordinan entre sí; diferentes etapas diacrónicas de programas que -dentro de una misma institución- se sobreponen entre sí sin seguir una tendencia definida sino un zigzag el cual más que desarrollo intelectual y práctico, provoca desconcierto entre las diferentes generaciones de estudiantes. De este modo, en la formación de maestros reina una confusión que inicia por el hecho de que el personal que la lleva a cabo notiene el mismo status en todos los casos: no pertenece a una instancia específica o está encuadrado en departamentos para los cuales la formación no es más que una de sus funciones, - o bien está adscrito a departamentos o instituciones dedicados exclusivamente a la formación y a la investigación respectiva. En la educación superior mexicana la tendencia actual es que cada institución forme un centro con la función específica de preparar al personal docente; también se tiende a que esos centros cuenten cada vez con más personal de tiempo completo. ¹⁸

Elementos epistemológicos de la formación

A) La enseñanza-aprendizaje

Una crítica que se hace con frecuencia a la práctica docente y la formación de maestros es que ambas, en determinado momento, se estructuran implícita o explícitamente con base en la consideración de que basta con conocer el objeto de estudio para poder enseñarlo adecuadamente. La validez de la crítica es evidente: no basta con conocer algo para estar en condiciones de enseñarlo de modo efectivo, es decir, de manera que el alumno asimile correctamente y en el plazo más breve posible el objeto de la enseñanza-aprendizaje. Enseñar de modo aleatorio -improvisado, sin tener idea de los resultados que tendrá la enseñanza- cualquiera puede hacerlo; después de todo, así se ha desarrollado la mayoría de los procesos de enseñanza formal e informal (dependiendo de que se ubique o no -respectivamente- en una institución escolar) desde el surgimiento de la especie humana. La educación escolarizada actual no es la excepción, y prueba de ellos es que el alumno que realmente quiere aprender los contenidos impartidos y se esfuerza por hacerlo tiene que recurrir con cierta frecuencia a la ayuda de familiares y conocidos, así como a la consulta de bibliografía no recomendada por el maestro. Esto se debe a que el enseñante no conoce o no quiere tomar en cuenta los procesos mentales que se desarrollan en el alumno. Por tanto, la respuesta a la cuestión de qué otra cosa debe conocer el maestro, además de los contenidos por impartir, para que éstos sean realmente aprehendidos -es decir, asidos mentalmente- por el alumno es: los procesos mentales que se desarrollan en este último en el proceso de asimilación de lo que se le está enseñando.

El conocimiento de tales procesos involucra principalmente a dos ramas del conocimiento, la epistemología y la psicología, si bien ambas son insuficientes si no recurren a argumentaciones de otro tipo, sobre todo

sociológico.

La didáctica tradicional descansa en la consideración de la enseñanza como transmisión y del aprendizaje como recepción de conocimientos, los cuales aparecen como bloques estables. Para esta didáctica, por tanto, la labor docente debe buscar la motivación del alumno para que reciba los contenidos educativos. En cambio, para el nuevo modelo de la docencia el enseñante debe promover las condiciones adecuadas para el aprendizaje. La primera propuesta parte de la premisa de que el aprendizaje es simplemente un acto volitivo del alumno; la segunda, por el contrario, considera que el aprendizaje es un factor dependiente de varios factores, los cuales van más allá de la subjetividad del educando; es más, la subjetividad puede convertirse, en algunos de sus aspectos, en algo no consciente para éste (son muchos los ejemplos que se pueden dar del atuarhumano y que tienen aspectos y consecuencias impensables para los ejecutores de la acción).

De las condiciones adecuadas para el aprendizaje, las principales están en el mismo educando: sus esquemas referenciales.

Mientras que para una teoría de corte conductista -bastante difundida- el aprendizaje consiste en los cambios de conducta que pueden ser observados y sobre todo medidos en el individuo, para otra propuesta el aprendizaje es "un proceso de sucesivas reestructuraciones de los esquemas internos del sujeto ... 19

Tales reestructuraciones se llevan a cabo en el marco de la interacción del sujeto y el objeto de conocimiento. Porque este último, el conocimiento,

no es simple percepción, sino sobre todo actividad, praxis:

(...) el hombre, para conocer las cosas como son en sí mismas, debe transformarlas antes en cosas para sí; para poder conocer las cosas como son independientemente de él, debe someterlas primero a su propia práctica; para ~~comprobar~~ comprobar cómo son cuando no está en contacto con ellas, debe primeramente entrar en contacto con las cosas. el conocimiento no es contemplación. La contemplación del mundo se basa en los resultados de la praxis humana. El hombre sólo conoce la realidad en la medida en que crea la realidad humana y se comporta ante todo como ser práctico.²⁰

La objetividad de esta aseveración se demuestra no sólo con la adquisición de nuevos conocimientos sino también con la conservación de los ya antes asimilados. Para aprehender un nuevo objeto de conocimiento no son suficientes las indicaciones abstractas acerca de él: sólo se puede aprender a nadar en el agua; a soldar con los instrumentos necesarios; incluso un conocimiento abstracto como el matemático no se puede dominar sin manipular objetos o hacer trazos; un hecho histórico-social sólo puede ser realmente significativo para personas que hayan tenido vivencias relacionadas en cierto modo con él (de ahí, por ejemplo, que generaciones europeas posteriores a la II Guerra Mundial o norteamericanas posteriores

aa la guerra de Vietnam manejen muy fácilmente términos, actitudes e ideologías bélicas, rechazados por las generaciones de la guerra). En cuanto a la conservación de conocimientos ya antes asimilados basta con preguntar por los idiomas antes conocidos y que paulatinamente van quedando reducidos a dos o tres palabras; la habilidad musical, la capacidad para el cálculo diferencial e integral; incluso las tablas de multiplicar o la época a la cual perteneció Benito Juárez. El conocimiento se da en un proceso de reconstrucción ininterrumpida de las estructuras mentales; los nuevos conocimientos tienen que ingresar por generarse de esta forma, y los ya asimilados tienen que permanecer en movimiento constante para no desaparecer sustancialmente y a veces de modo absoluto; los traductores, por ejemplo, no olvidan el segundo idioma aprendido -aunque el conocimiento de éste no permanece siempre el mismo, sino que se modifica- porque lo están renovando, ejecutando constantemente.

De lo anterior se deduce que es necesario sacar a los educandos del papel pasivo que les ha asignado la didáctica tradicional; es necesario que asuman un papel activo en la enseñanza-aprendizaje. Esto sólo se puede lograr si el alumno encuentra un verdadero interés en ésta. Dicho interés debe provenir ante todo del objeto de conocimiento. Cuando ocurre así, el alumno puede incluso dar más de lo que se le pide: puede disminuir su tiempo libre, restar horas al sueño. Una de las causas por las cuales el alumno no se interesa en los contenidos es que éstos son presentados casi siempre en forma abstracta, desvinculados de la experiencia del educando. Esto obedece por una parte a los enfoques didácticos y por otra a la carencia de recursos para incrementar el número de laboratorios y de prácticas de campo, por ejemplo.

En ocasiones, determinados intereses extraacadémicos ejercen la fuerza necesaria para que el alumno se involucre realmente con el objeto de estudio. Por ejemplo, la promoción social que generalmente se asigna a la educación.

El aprendizaje no es, entonces, recepción, sino construcción a partir de las bases intelectuales preexistentes. Por ello el maestro debe desempeña una labor constante de observación del nivel con el cual inicia el alumno y los estadios posteriores por los que va pasando. Esto implica modificar algunos de los principios sobre los cuales se ha desarrollado tradicionalmente la enseñanza- aprendizaje; implica, por ejemplo, el cambio de la concepción de los exámenes; éstos no deben reducirse a la función de certificar conocimientos, sino también deben abarcar la valoración de los avances registrados para fundamentar las acciones posteriores. Una caracterización tal de la actividad docente, sin embargo, se enfrenta con serios obstáculos extraacadémicos: requiere de mayor tiempo y dedicación por parte del maestro, por lo cual éste debería percibir un sueldo de monto suficiente para dedicarse sólo a la enseñanza sin saturar sus horarios con un número excesivo de grupos.

El maestro en formación es también un sujeto que desarrolla ciertos procesos mentales para asimilar los conceptos que se le imparten en los cursos de formación. Esta debe predicar con el ejemplo, y por ello debe aplicar con el maestro la metodología y los principios que se pretende que aquél aplique con sus alumnos. Se debe partir, por tanto, de un diagnóstico de la preparación intelectual con la que ingresa el alumno-maestro. Desafortunadamente,

tunadamente aquí también se observan dificultades que impiden al formados - sobre todo en el nivel normalista- transformar los cursos impartidos por él . En la educación superior hay propuestas que respondan a una posición crítica; también hay más recursos económicos (en términos relativos, por ejemplo por cada alumno inscrito), pero aun así las instancias formadoras tienen que limitar el número de solicitantes aceptados en los distintos programas.

En su papel de alumno- en los recursos de formación- el maestro debiera reparar en los aspectos generales del aprendizaje; y estar consciente de que existen elementos particulares que dependen de la naturaleza del objeto de estudio, del nivel intelectual del educando, de la institución escolar y de otros factores. En otras palabras, la experiencia personal ayudaría al enseñante en formación a entender mejor las dificultades que enfrentarán sus alumnos en su actividad cognoscitiva.

La asimilación de un objeto de estudio sigue, en términos generales, dos caminos; el análisis y la síntesis. Ambos recursos metodológicos no deben ser entendidos, sin embargo, como simple división y unificación, respectivamente, sino como desglosamiento y reconstrucción por niveles de comprensión. Al enfrentar un mecanismo desconocido, por ejemplo la maquinaria de un automóvil, el sujeto cognoscente no tiene otra alternativa que iniciar el conocimiento de dicho mecanismo estando determinado éste como totalidad, es decir, como una maquinaria completa y en la realización de determinadas funciones; es imposible desarmarla en su totalidad durante un primer paso de análisis; por el contrario, es necesario analizarla por etapas, esto es, primero se desmontan -y se comprenden en su ubicación

en la totalidad- las piezas superficiales; posteriormente las piezas que con la separación de las anteriores ahora conforman la nueva capa exterior; este recurso se repite hasta llegar al o a los componentes últimos, debajo de los cuales no hay otros. Posteriormente se sigue el camino contrario, el de armado de la maquinaria para llegar nuevamente a su totalidad. capaz de realizar las mismas funciones que originalmente desempeñaba. El mecanismo no ha variado un ápice considerado en sí mismo; pero sí ha cambiado considerado como un objeto para el sujeto cognoscente: ya no es algo caótico y por tanto inexplicable, sino una totalidad comprendida en la estructuración de sus componentes. El análisis es la alternativa metodológica que predomina en la formulación de un conocimiento socialmente nuevo; por ejemplo, el arribo al descubrimiento y manejo de los componentes del átomo se inicio con el conocimiento y el uso de sustancias y compuestos químicos ofrecidos al hombre directamente por la naturaleza. La síntesis es, por su parte, el método que predomina en la reconstrucción individual de un conocimiento ya socialmente asimilado; la física, la química, las matemáticas y la economía -para citar sólo algunos ejemplos- se inician en las aulas escolares con la enseñanza-aprendizaje de las categorías más abstractas (los componentes del átomo, la configuración electrónica de los elementos, las propiedades de la educación, el valor) para, a partir de ellas, reconstruir el mundo físico y químico, el cálculo diferencial e integral, y la dependencia económica de los países subdesarrollados respecto de los países industrializados; se va, por tanto, de los abstracto a lo concreto. Sin embargo, en la realidad los procedimientos metodológicos no son tan puros: el investigador que formula conocimientos nuevos también recurre a síntesis parciales para afinar la comprensión del objeto de

estudio; en la escuela frecuentemente es necesario citar ejemplos de la vida cotidiana -elementos concretos, por tanto- para comprender las categorías más generales. Análisis y síntesis son, en conclusión, dos elementos metodológicos que el enseñante debe saber utilizar, porque los procesos mentales que realizan los alumnos para apropiarse del objeto de estudio se basa en ellos, aunque con énfasis en la síntesis; el conocimiento se forma en movimientos alternativos entre el análisis y la síntesis pero siempre tendiendo a la concreción (esto se refiere a conocimientos ya socialmente adquiridos), es decir, a la comprensión del objeto de estudio en su ser real, concreto, total. Muy frecuentemente ocurre que la enseñanza se queda en los elementos abstractos, renunciando de antemano a buscar un referente concreto en el cual el alumno encuentre sentido y motivación al aprendizaje que realiza; este fenómeno puede tener como una de sus causas la ignorancia o la indiferencia que muestra el maestro por las cuestiones metodológicas implícitas en la labor docente.

La importancia de las consideraciones epistemológicas en la determinación y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje ya es mencionada en los diferentes eventos relacionados con la formación docente, aunque todavía no con la profundidad ni el acierto debidos. Por ejemplo, en el encuentro "La tecnología educativa en la formación, capacitación y actualización del personal docente", realizado en el primer lustro de los años ochenta, se presentó la ponencia "Modalidades escolarizadas, abiertas y a distancia en la solución de problemas de formación de docentes", en la cual se planteó: "La experiencia filogenética y la experiencia ontogenética humanas nos demuestran que la vía más asequible para aprender un sistema teórico es la vía empírico-inductiva o sea, partir de la

experiencia, trabajar con la experiencia y de ésta derivar las abstracciones".²¹ Esta aseveración considera que la aprehensión del objeto de conocimientos es igual en todo caso, independientemente de que sea la formulación prístina o suplemente la asimilación individual de un elemento teórico que ya forma parte del acervo cultural de la humanidad. En líneas anteriores del presente trabajo ya han sido expuestos los argumentos que fundamentan la divergencia con la opinión citada.

En los niveles educativos inferiores la labor docente tiene complicaciones adicionales porque los procesos cognoscitivos desarrollados por los alumnos responden no únicamente a las consideraciones epistemológicas planteadas anteriormente, sino también al nivel de desarrollo biológico-mental de los educandos. Esto se hace evidente sobre todo en uno de los aspectos centrales de la educación primaria: la enseñanza de la lecto-escritura. Emilia Ferreiro y Ana Teberosky pusieron de manifiesto con sus investigaciones²² que para los niños en la edad correspondiente al primer grado de primaria -6 e incluso 7 años- es prácticamente imposible seguir el camino de lo abstracto a lo concreto en el aprendizaje de la lecto-escritura y por ello los métodos sintéticos (aquellos que parten de la relación letra-fonema para continuar con la sílaba, la palabra, la frase y la oración; o bien, que inician directamente en la sílaba y recorren los siguientes elementos mencionados) son inadecuados, puesto que -en el mejor de los casos- sólo consiguen formar en el alumno una serie de relaciones mecánicas causa-efecto carentes de significado; por ejemplo, la relación entre la grafía de una letra y su nombre (no su sonido), de modo que, al ver escrito "m", el alumno pronuncia sin dificultad "eme"; o bien una relación más compleja, pero aún mecánica, entre el conjunto

de grafías de las letras y el conjunto de los fonemas que les corresponden, de tal modo que el alumno puede "leer" cualquier escrito que se le presente, pero, sin embargo, no puede dar cuenta del significado al cual se refiere lo que acaba de descifrar. Si finalmente estos alumnos aprenden a leer (en el sentido pleno del término) es por que utilizan un método propio de aprendizaje; aprenden a leer del mismo modo que aprendieron a hablar; tomando por su cuenta las manifestaciones concretas del fenómeno lingüístico y buscando y estableciendo las relaciones de logicidad correspondientes a la estructuración de dicho fenómeno; por eso los niños que apenas empiezan a hablar dicen "sabo" en lugar de "sé", es decir, han encontrado los parámetros lógicos de su lengua y los aplican indiferenciadamente a nuevos elementos lingüísticos (en este caso, verbos); sólo posteriormente reparan en la lógica específica de la lengua, compuesta por excepciones, dobles sentidos, etc. Las numerosas generaciones que aprendieron a leer y escribir con los métodos sintéticos realizaron el mismo proceso: tomaron en sus manos su propio aprendizaje, mientras que los maestros se esforzaban en llevarlos por otro camino, intransitable para los alumnos a la edad de 6-7 años. Esta limitación puede deberse, como señala Piaget, simplemente al nivel de desarrollo psíquico por el cual pasan los niños de esta edad en su evolución biológica; también puede deberse a una argumentación epistemológica más compleja: todo aprendizaje remite el objeto de estudio y los conocimientos y experiencias previas del individuo; pero cuando éste tiene 6 ó 7 años de edad no cuenta con un bagaje tan amplio como la persona adulta promedio; por tanto, para el niño la mayoría de los aprendizajes que realiza no tienen precedentes a los cuales remitirlos, por lo que deben seguir el mismo camino que sigue el ser social en la

asimilación de nuevos objetos; no tiene otra alternativa, por tanto, que valerse del análisis, el recorrido de lo concreto a lo abstracto. Sea una u otra -o la conjugación de ambas- la causa, la labor docente debe conocer todas las opciones posibles y experimentarlas, para encontrar la mejor forma de ayudar de modo efectivo a los alumnos de los niveles educativos inferiores en la realización de un aprendizaje adecuado; la docencia debe ajustarse a los alumnos, no independizarse de éstos y seguir un camino propio, carente de sentido por sí mismo.

Las propuestas hechas hasta este momento tienden a que la docencia genere un conocimiento significativo para los alumnos :

(...) desde Binet se acuñó el término aprendizaje significativo para distinguirlo del aprendizaje mecánico o por repetición. El término es retomado por la corriente cognoscitivista, sobre todo por Ausubel, quien afirma que "hay aprendizaje significativo si la tarea de aprendizaje puede relacionarse, de modo no arbitrario, sustantivo, con lo que el alumno ya sabe ... si puede relacionarse con su estructura-cognoscitiva". 23

La significatividad del conocimiento implica elementos correspondientes a la naturaleza del contenido por impartir, a las características del alumno y a los diferentes ámbitos que contextualizan a éste. La formación de maestros debe procurar investigar y difundir el conocimiento de estos

elementos.

La misma problemática de la significatividad del conocimiento conlleva una consideración ya antes mencionada: la labor docente debe individualizar la enseñanza, tomar en cuenta las características y los avances de cada alumno; pero no deben ser olvidados los obstáculos económico-laborales y de otro tipo que dificultan la individualización mencionada.

En las "Notas para un modelo de docencia" (documento importante puesto que sirve de fundamento a uno de los subprogramas de formación implementados por el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos) se plantea que la promoción de aprendizajes significativos debe -como una de sus consecuencias- estar dirigida a eliminar los prejuicios generados por el contexto cultural. ²⁴

Pero la influencia del sistema educativo sobre su contexto social no es tan amplia como frecuentemente se supone. Las investigaciones de las últimas décadas en materia educativa han evidenciado hechos que cuestionan la magnitud, la importancia y la influencia de los sistemas educativos . El ingreso de las instituciones educativas no está determinado -en la mayoría de los casos- por el anhelo de desarrollo intelectual, sino por el intento de conseguir certificaciones en las cuales poder fundar cierta promoción socio-económica. Además, gran parte de los currículos de escuelas públicas y privadas están guiados por consideraciones tecnicistas más que de cuestionamiento de las distintas esferas ideológicas que caracterizan a la sociedad. Por otra parte, la noción de significatividad del conocimiento permite comprender que, incluso cuando un programa educativo aporte una posición crítica, tendrá repercusión en el sistema de ideas y valores

del alumno sólo en la medida en que éste haya tenido -en su formación ideológica anterior o en sus condiciones materiales de vida- elementos propicios para que dicha repercusión se produzca. En conclusión, la influencia de un sistema educativo sobre el sistema ideológico de su contexto social no es amplia. Por otra parte, toda persona -incluso los grandes científicos e intelectuales- tienen una cotidianidad y un pensamiento que corresponde a ésta; y el pensamiento cotidiano tiene ciertas características generales ineludibles, una de las cuales es ejecutar determinados grupos de acciones con base en una serie específica de premisas que intervienen en el pensar y el actuar de modo automático. Desde los movimientos más simples hasta cierto tipo de juicios relativamente simples y ante todo urgentes, todos ellos se realizan por la intervención de los prejuicios. Estos, como su nombre lo indica, son estructuras mentales formuladas con anterioridad y agrupadas en un repertorio que tiene la función de emitir respuestas inmediatas a determinados estímulos del contexto socio-cultural. La preferencia de un aficionado al fútbol por un equipo específico responde a un prejuicio que no tiene más fundamentación que una costumbre heredada de la familia o tomada del entorno social. Un prejuicio también puede tener una fundamentación objetiva, sistematizada y verificable; las propiedades de la adición, la multiplicación y la ecuación son ejemplo de ello: son elementos que se aplican sin ser cuestionados pero que, en un momento determinado, pueden ser demostrados. En otro ejemplo, una mentalidad que se considere científica puede desarrollar el prejuicio de rechazar sin más toda propuesta que apele a elementos trascendentes, por ejemplo de tipo teológico; esta es, concretamente, una de las críticas que se han formulado al positivismo, para cuyos repre-

sentantes toda propuesta teórica sólo puede fundarse en elementos materiales, datos precisos. Los elementos más prosaicos de la vida cotidiana se convierten en prejuicios por el mismo devenir de esta última. A pesar de la racionalidad que diferencia a la especie humana del reino animal, aquélla desarrolla gran parte de su actividad con base en la inercia de la costumbre y los prejuicios. Esto se debe a la repetición y a la premura de la cotidianidad; saludar a una persona, responder a una pregunta -en el trabajo, en la familia-, reaccionar frente a una agente de tránsito, la realización del trabajo cotidiano, las diferentes expresiones lingüísticas que no tienen otra finalidad que abrir, cerrar y regular los canales y los parámetros de la comunicación (la función fática de la lengua), expresar de inmediato un juicio acerca de una persona, de un obstáculo en el trabajo o de una dificultad familiar: todos estos son actos que requieren una respuesta instantánea de la persona, y por eso ésta no cuenta con las condiciones necesarias -de entre las cuales destaca el tiempo- para utilizar todo el aparato racional que caracteriza al ser humano; la persona tiene que responder de inmediato con lo que tenga, y lo que tiene es toda su experiencia anterior condensada en breves bloques de información y valorativos, los cuales le indican que fulano de tal es mal presidente, que tal equipo de futbol es el mejor, que las mujeres rubias son mejores que las morenas, que todo hombre debe fumar y tomar, que determinada raza (la negra, la china, la india, la blanca, la mestiza..) es despreciable, que quien estudia consigue mejores empleos, que el maestro está para enseñar y los alumnos para aprender, etcétera. Por tanto, más que hablar de eliminación de los prejuicios se debe tener la idea de cuestionarlos y revalorarlos, de tal modo que se cimenten en considera-

ciones más racionales. En conclusión, parte de los programas de formación existentes están fundamentados en buenos deseos cuya objetividad es, sin embargo, cuestionables en varios sentidos.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje el alumno no es el único que aprende, y esta es otra de las ideas que hay que revalorar: mientras el alumno asimila los contenidos impartidos, el maestro aprende las formas en las cuales reacciona el alumno ante el objeto de estudio y, se siente, los procesos mediante los cuales llega al conocimiento de éste. El aprendizaje desarrollado por el maestro debe constituirse en uno de los elementos que determinen la práctica docente.

B) La práctica docente como fundamento de la formación

La propuesta que da título a este subinciso es de una obviedad indiscutible, y así se reconoce en la mayoría de los ensayos sobre la formación de maestros; si dicha formación incide sobre la labor docente, entonces tiene que basarse en las características y las necesidades de ésta. Epistemológicamente es discutible que la acción dirigida a un objeto cualquiera se debe fundar en el conocimiento por lo menos intuitivo de éste. Además, como vimos en el subinciso anterior, el conocimiento es una forma de praxis, y la formación, por dirigirse a maestros en ciernes o ya en activo, debiera nutrirse de la experiencia, de las vivencias de éstos y de generaciones anteriores de enseñantes.

La caracterización de la práctica docente debe ser el punto central y de partida de las propuestas de formación. Para alimentar dichas propuestas con el conocimiento de la docencia se proponen varios mecanismos, como

retomar las experiencias de los egresados de instituciones formadoras después de algún tiempo de haber concluido los cursos; puede ser conveniente que se reúnan los mismos individuos que conformaban cada grupo de estudiantes-maestros, incluso bajo la supervisión del mismo personal formador, para confrontar sus vivencias y las conclusiones que han realizado.

En las reseñas existentes sobre la actividad del Centro de Didáctica -de la UNAM- se menciona que uno de los principios que **regían** su actividad era precisamente el de la recuperación de la experiencia de sus egresados.²⁵

Por otra parte, la teorización sobre el proceso educativo debe ser una actividad desarrollada ante todo por el mismo personal docente; los pedagogos y los intelectuales en general que se interesen por estudiar la realidad educativa estando ubicados al margen de ésta sólo podrán dar una visión erudita, pero no objetiva acerca de la misma -salvo en algunos casos, en disciplinas eminentemente abstractas- un simple conjunto de datos, sino un ente que apela a las vivencias del individuo (de ahí se derivó la categoría de conocimiento significativo). Del mismo modo, el estudio de la labor docente no puede quedarse en las estadísticas sobre la matrícula escolar, el número de maestros, los presupuestos del sistema educativo; tiene que abarcar, además, el testimonio y las reflexiones de los agentes directos del sistema educativo, porque de su experiencia directa emanan consideraciones no sustituibles por argumentaciones librescas. La teorización sobre la labor docente sólo puede -para ser objetiva- surgir de la misma labor docente y probar sus propuestas en ella; este es un principio científico básico. La formación, entonces, debe ser esencialmente autoformación, no en términos individuales pero sí de los diferentes cuerpos

docentes con los cuales cuenta todo sistema educativo. Esto implica que los formadores no deben permanecer indefinidamente en este puesto, sino constantemente alternar éste con el de maestro; el conocimiento es un proceso, y como tal debe ser continuo, pues en el momento en el que se detiene, por abandonar su medio natural de realización, empieza a atrofiarse. Este es uno de los problemas de la burocratización del personal docente: éste se retira de su actividad cotidiana y por tanto sus decisiones -ahora desde el aparato administrativo- empiezan a responder a intereses distintos de los generados por su actividad anterior.

Las propuestas mencionadas hasta este momento suenan bastante bien: que la labor docente sea la guía de la formación; que sea el mismo maestro quien teorice sobre su desempeño cotidiano. Pero ¿ hasta qué punto son viables?

La intelectual no es una labor tan pura, neutra y por ello libre de complicaciones ideológico-políticas como a veces se cree. El pensamiento no es un instrumento romo :

Partir de la experiencia (docente) para sustentar una teoría de la formación, no implica apologizar conocimientos que en ella residen, sino cuestionar las certezas y sacudir la seguridad que ellos proporcionan. Partir de la experiencia tampoco implica aliarse al poder que en ella radica, por el contrario, implica desalientar tanto a sus modelizaciones

como a la subjetividad que la elabora, así como, hacer objeto del pensamiento crítico a los ámbitos que intervienen en la formación de la experiencia. ²⁶

Seguramente por esto José Frías Sarmiento, uno de los autores de ensayos sobre la formación de maestros, hizo un símil con la novela Fahrenheit 451 para mencionar que tal parece que a alguien le conviene ~~que~~ los maestros no piensen en su propia actividad como docentes:

Es que pensar implica (en total acuerdo con Bachelard) pensar precisamente contra alguien o contra algo, en este caso contra todas esas normas, valores y creencias dichas y no dichas pero implicadas, ambas, en los conocimientos transmitidos a los estudiantes a través de las reglas implícitas que estructuran la rutina y las relaciones sociales en la escuela y en la vida del aula. ²⁷

Más allá de la disertación, están las acciones efectivas. La pretensión de los maestros de controlar ellos mismos las instancias de formación se enfrenta con la hegemonía de las autoridades educativas y las organizaciones sindicales no sólo en la formación sino en el sistema educativo mismo. Los cursos formativos y sobre todo las acreditaciones emanadas de ellos son instrumentos de control y promoción -aunque no en todos los casos, sí en la mayoría de ellos- cuyo manejo es muy codiciado por

las diferentes fuerzas sociales y políticas involucradas en el sistema educativo; recuérdese, por ejemplo, el conflicto surgido entre la SEP y el SNTE por la reparaición de zonas de influencia en la UPN, al momento de la proyección y creación de ésta. Así, el intento del personal docente por adueñarse de sus propias condiciones de desempeño cotidiano encuentran importantes obstáculos políticos.

Por una parte la importancia y por otra la inercia conducen a los maestros a cierta abulia y cierta indiferencia por el desempeño de su actividad. Fijan implícitamente su propia noción de nivel mínimo de dicho desempeño; una asistencia con los márgenes de retrasos y faltas permitidos por los reglamentos; una enseñanza basada en los planes oficiales; una didáctica tradicional; una evaluación de los alumnos sólo con vistas a la certificación de conocimientos; cobrar el sueldo cada quincena y descansar en la medida en que lo permita la distribución de los horarios en una o varias instituciones educativas.

Uno de los subprogramas de formación del CISE se propone explícitamente promover en el personal docente la capacidad de investigar y teorizar sobre la realidad educativa. Pero ¿qué incentivos tienen los egresados para desarrollar, además de la docencia, la investigación en las instituciones educativas? En realidad la motivación valedera es que dichas instituciones los contraten para investigar además de enseñar. Sin embargo, los puestos correspondientes son reducidos; además, ¿qué garantía tienen quienes los ocupan de que los resultados de su labor de investigación sean tomados en cuenta para la modificación del sistema educativo y de formación? Ya antes se evidenció el carácter mítico de la pretendida

neutralidad del pensamiento.

Por otro lado, parte de las propuestas de formación requiere, para la aceptación de los aspirantes, que éstos cuenten con el apoyo de las instituciones en las cuales laboran. De este modo, la voluntad de reflexionar sobre su propia actividad no es responsabilidad exclusiva del maestro: depende en gran parte del apoyo institucional que éste recibe.

El otro lado de la moneda lo constituyen los formadores y los investigadores de la docencia que sólo se dedican a eso, a formar o a investigar, pero sin pertenecer ellos mismos al personal que forman o investigan. Ese es, sin embargo, su trabajo.

La posición laboral es, en conclusión, el principal instrumento de desociación entre la labor docente y su teorización: por una parte están los maestros, carentes en su mayor parte de los apoyos económicos necesarios para sistematizar la reflexión sobre su actividad; por otra parte, los investigadores que tienen que recopilar información a partir no de la experiencia propia sino de referencias aportadas por los maestros. Sobre esto último, el testimonio de un investigador y formador resulta ilustrativo:

Como hemos precisado, a través del discurso del maestro hemos podido conformar una serie de problemas. Su lenguaje nos ha objetivado una realidad educativa, la cual nos ha sido narrada. (...)
El maestro como protagonista de la relación

pedagógica nos ha ido informando sobre qué problemas considerar, qué dificultades encarar, sobre una situación cotidiana... 28

Esta es, al parecer, la única forma en la cual se puede establecer cierto contacto entre la realidad educativa y las disertaciones sobre ella. El autor del testimonio citado agrega que el personal formador se forma en los cursos que imparte, con base en la formación proporcionada por los maestros inscritos en dichos cursos.

En las " Notas para un modelo de docencia " -documento citado anteriormente- se menciona un aspecto epistemológico importante: la evaluación -de un determinado objeto de estudio- es una de las fuentes más valiosas de conocimiento. En el proceso educativo, la única evaluación que realiza el personal docente es la del aprendizaje de los alumnos, y eso con dos limitantes: evaluación basada sólo en los objetivos de los programas escolares, y dirigida exclusivamente a la certificación de conocimientos. La evaluación del proceso -realizada sobre todo desde puntos de vista técnicos- corre a cargo de la burocracia que controla dicho proceso. En consecuencia, el personal docente se ve privado de una fuente -valiosa de conocimiento de la realidad educativa en general y de su actividad profesional en particular.

Cuando el personal académico de una institución toma la iniciativa y realiza una valoración de su centro de trabajo y las condiciones que éste le proporciona para el desempeño de su labor, por lo general no es tomado en cuenta por las instancias administrativas permanentes. Baste

mencionar los Foros Académicos realizados en la UPN en 1982 y 1983, en los cuales fueron presentadas 44 ponencias acerca de la vida académica de la institución; "sin embargo, poco se les ha escuchado y menos atendido".²⁹

La educación normal en nuestro país, por su parte, renuncia a evaluar la experiencia docente de sus egresados. Las instituciones de este nivel pierden de vista a éstos, no saben a qué problemas se enfrentan ni las alternativas prácticas que siguen. De este modo el sistema normalista carece de uno de los principales mecanismos de transformación de sus principios teóricos y sus programas de formación específicos.³⁰

Con esta actitud, las escuelas normales se quedan en una concepción muy limitada de la práctica; reducen ésta a categoría de laboratorio, lugar de demostración de conocimientos predeterminados del currículo, y también instancia de adiestramiento de los futuros enseñantes. No se llega a la práctica cotidiana, efectiva, de la docencia, y -consecuentemente- no se la considera como fuente de conocimientos para orientar y modificar la formación.

C) Cientificidad y labor docente

En varios programas de formación de maestros, así como en ensayos sobre el tema, se propone explícitamente conducir a la docencia a desarrollarse no con base en la intuición y el pragmatismo que hasta ahora la ha caracterizado, sino sobre conclusiones plenamente racionales, las cuales le den un cierto status de científicidad.³¹

El maestro reconoce varios aspectos y consecuencias de su práctica cotidiana

de modo intuitivo (en este caso la intuición debe ser considerada en su aspecto material, como percepción directa de los sentidos; no se piense en ella como la experiencia trascendente -en gran parte teológica- con la cual es identificada por ejemplo en la filosofía de Antonio Caso), pero no está en condiciones de darles una explicación amplia y objetiva. El bajo nivel de aprovechamiento presente en los alumnos; el grado de deserción de éstos; su abulia, los bajos niveles salariales del personal docente; el manejo político de éste por parte de sus sindicatos la limitación del ingreso a los niveles medio, medio superior y superior; la no correspondencia que llega a establecerse entre las calificaciones asignadas y los aprendizajes reales observados: estos y otros aspectos de la problemática educativa son percibidos por el personal docente, pero sobre todo en la medida en que se relacionan con sus circunstancias e intereses personales; la explicación que se da -además- está limitada por el horizonte intelectual del maestro, el cual ha sido formado -y hacia allá lo conduce la cotidianidad de su labor- esencialmente para ejecutar instrucciones (los planes y programas, las indicaciones adicionales del aparato administrativo) elaboradas por otros. En este sentido se puede decir acerca de la docencia lo que es válido para numerosos y vastos campos de la actividad humana: es realizada de modo no razonado por cuanto no se conocen (en el sentido pleno del término) sus características ni sus consecuencias.

Por lo anterior puede señalarse que la propuesta de estructurar la formación de tal modo que sus alumnos-maestros egresados se desenvuelvan sobre consideraciones científicas es excelente. Pero es necesario especificar qué debe entenderse cuando se utiliza el calificativo de "científico", ya

que éste es utilizado con cierta frecuencia en diversos tipos de retóricas. Del diagnóstico de los médicos, por ejemplo, el sentido común dice que es científico; lo mismo se menciona acerca de los planos de una construcción, elaborados por un ingeniero. Sin embargo mueren pacientes a quienes la medicina había prometido salvar, y se derrumban construcciones hechas por personal especializado. Luego pues, la primera tarea en torno al calificativo de "científico" es quitarle la estereotipia de la cual lo ha dotado el pensamiento cotidiano, como adjetivo que proporciona veracidad e infalibilidad al apelativo al cual se agrega, revistiéndolo además de una protección contra todo cuestionamiento y toda crítica.

La práctica es uno de los fundamentos centrales de la cientificidad: ésta toma a aquélla como fuente de conocimientos y como instancia de comprobación. Pero, para que sea pertinente como principio de la actitud y el pensamiento científicos, la práctica debe ser considerada no desde el punto de vista inmediato de la vida cotidiana, sino con sistematicidad, la cual implica, por ejemplo, no quedarse en el estudio de un solo caso, y, ante la dificultad de que los hechos "hablen" por sí mismos - (una de las pretensiones centrales del positivismo), contar con el mayor número posible de variantes interpretativas, las cuales serán probadas o disprobadas en la realidad misma a través de la práctica

Hablar de formación científica de los enseñantes significa, por una parte, enriquecer el contenido de esta formación, gracias a las aportaciones más recientes y más válidas de las ciencias humanas

y, por tra, suscitar y desarrollar en los interesados una actitud experimental, gracias a la cual el práctico, mejor informado de las condiciones y consecuencias de su acción, se encontraría en condiciones de jerarquizar los orígenes de sus dificultades, lo que le llevaría a dominar mejor su tarea y, en cierta forma, a apropiarse mejor del fruto de su trabajo. ³²

Como ya antes se mencionó, la reflexión sobre la labor docente tiende a cuestionar y revalorar los modelos, prejuicios y lugares comunes en general que rigen en torno a lo educativo y a la actividad docentes en particular. El desempeño de los maestros con base en fundamentos científicos implicaría dotar a aquéllos de una serie de instrumentos teóricos y metodológicos -emanados de la sistematización del razonamiento sobre la práctica docente- con los cuales actuar después de haber determinado la situación de un nivel educativo, una escuela, un grupo e incluso un alumno. Sobre todo en Estdos Unidos ha sido promovida esta imagen de "enseñante clínico", que determina las medidas pertinentes para cada caso con base en el análisis previo de éste; con esto se considera que la labor docente ya se traslada de la tradicional actuación artesanal a una racional, científica. ³³

El carácter artesanal de la labor docente descansa en dos factores, los cuales se complementan mutuamente. En primer lugar, es decisivo el peso que tiene la individualidad del maestro; el desempeño de éste en el aula

depende más de su experiencia personal que de características impartidas con conjunto del personal docente por programas de formación. Este fenómeno se explica por la carencia o escasez de canales a través de los cuales sea posible difundir la experiencia individual del maestro; en otros términos, las instancias formadoras -si existen- no se fundan en la práctica docente efectiva, o por lo menos no de modo sustancial. Por otra parte, está el desarrollo insuficiente de las propuestas teóricas sobre la docencia y la educación en general, además del aspecto fragmentado y limitado en el cual se integran a los cursos de formación de maestros. Así, éstos cuentan con una preparación teórica inadecuada a las condiciones reales de la labor docente, la cual condiciona que sea principalmente la experiencia el factor que influya más evidentemente en su actuación cotidiana efectiva. De este modo se imbrican los dos elementos señalados, en los cuales se cimenta el carácter artesanal de la labor docente.

Respecto al escaso desarrollo de las ramas del conocimiento relacionadas con la labor docente, es necesario repetir lo que fue mencionado al inicio del presente trabajo: es relativamente reciente el interés generalizado por el estudio de la enseñanza; bastante más se ha teorizado en torno al aprendizaje. A pesar de que, en efecto, las teorías que tienen a la docencia y a la educación en general como objeto de estudio -directa o indirectamente- estén a un nivel de desarrollo aún insuficiente para sustentar una actuación científica del enseñante, el obstáculo principal para el logro de este objetivo es el conjunto de factores que obstaculizan o definitivamente impiden a los maestros tomar como objeto de estudio su propio ser profesional (posteriormente se hablará sobre los detalles

de la profesionalización; por el momento sólo se hace referencia a una actividad que genera un ingreso económico). Y es que este acto no es sólo de naturaleza intelectual; o, mejor dicho, lo intelectual no es asunto exclusivamente subjetivo no abstracto: ya antes se mencionó la serie de apoyos institucionales necesarios para que la reflexión del maestro sobre sí y sus condiciones vaya más allá de la intuición y el pragmatismo individuales; porque si la docencia ha de desarrollarse con base en consideraciones científicas, deberá generar, instrumentar y verificar hipótesis, ³⁴ lo cual implica -sobre todo en el segundo y tercer aspectos- tener el control del sistema educativo, de tal modo que las alternativas emanadas de la teorización sean susceptibles de ser llevadas a la práctica. El pensamiento tiene una premisa: la subsistencia material. Quien controla ésta, controla aquél de modo directo o indirecto -pues esta determinación no tiene un carácter rígido, absoluto.

Sólo en la medida en que el personal académico sea dueño de sus condiciones de trabajo -las cuales son el centro de sus condiciones generales de existencia- podrá generar una reflexión de dimensiones lo suficientemente amplias para que dicho trabajo -en sus variantes de investigación y docencia- cumpla con las condiciones de objetividad y sistematicidad que permitan definirlo como una actividad fundada en consideraciones científicas. Cuál será la forma específica en la cual el personal académico organice y llegue al control sobre sus condiciones de desarrollo profesional, es una pregunta acerca de la cual pueden existir muchas versiones, pero no una respuesta irrevocable, la cual sólo podrá ser dada por la realidad misma, si algún día llega a producirse el hecho.

Estados Unidos es uno de los países en los cuales se han hecho los mayores esfuerzos para sacar a la docencia del nivel artesanal. Como eje de este intento, se ha pretendido difundir la imagen del "enseñante clínico" -el maestro que primero determina el estado intelectual de cada alumno para señalar las medidas adecuadas para hacer viable la implementación del currículo. Paralelamente se intenta dotar al personal docente de un marco teórico amplio en el cual funde sus decisiones. Sin embar, en la práctica se ha comprobado que éstas son tomadas -por esos mismos enseñantes norteamericanos- basándose en el sentido común generado por la experiencia. 35

No cesan los intentos de dotar a la docencia de cientificidad, a pesar de que los obstáculos que se vislumbran no dan la impresión de desaparecer a corto plazo. La razón puede estar en que tales intentos forman parte de una política amplia, la cual rebasa los límites del sistema educativo, y pretenden regir el devenir de la sociedad en su conjunto. La política de modernización es precisamente, por lo menos en el discurso oficial, la tentativa de conducir a la sociedad a un desempeño guiado sólo por consideraciones de tipo racional. Edward Shils expresa al respecto :

(...) una sociedad que pretenda ser moderna requiere, por lo menos, contar con una administración racional, con una perspectiva racional acerca de las cuestiones económicas y con una organización también racional de las actividades afines. 36

Como vástagos del pensamiento racional, la tecnología y el experto se

han convertido en elementos indispensables de la política de modernización, a la vez que en nuevos fetiches del pensamiento cotidiano. La microenseñanza ha sido alabada más de lo justo; sus innegables avances respecto a las alternativas de formación tradicionales han sido magnificados a tal grado que impiden percibir los aspectos sociales que condicionan en mayor o menor grado las características y el desempeño del sistema educativo y del proceso de formación.

La noción de científicidad forma parte del discurso oficial de modernización y en este sentido oculta los elementos sociales y políticos presentes en las medidas concretas adoptadas por ese discurso. Por ejemplo, la limitación de la matrícula escolar de los niveles medio, medio superior, superior y de los diferentes cursos de formación es justificada con el argumento -de filiación racionalista- de perseguir la excelencia académica, limitando el número de estudiantes pero incrementado la calidad de su preparación; estos argumentos, sin embargo, callan la selectividad social que conlleva la acción referida. El casi único tipo de modificación de los currículos que se lleva a cabo está determinado por los requerimientos del aparato productivo, pero esta argumentación tan obvia y racional no menciona que un saber fragmentado -el de los especialistas para ...- acentúa los diferentes tipos de alineación observables en los diferentes grupos laborables y sociales, por cuanto que implícitamente sanciona todas las verdades establecidas en la cotidianidad, al no cuestionarlas.

Más allá de la objetividad y sistematicidad del carácter científico que se pretende implantar en la labor docente, dicho carácter tiene una utilización ideológica-política, lo cual se puede ejemplificar, en cierto sentido,

con la fundación de la UPN: la pugna entre la SEP y la dirigencia del SNTE (pugna que, por otra parte, es uno de los capítulos del enfrentamiento actual entre el relaativamente nuevo gripo en el poder, los tecnócratas, y los políticos de viejo cuño, basados en el clientelismo) se enmascaraba detrás de, por una parte, la justificación de modernizar la educación normal y, por otra, el logro y la conservación de beneficios sindicales para el magisterio.

CARACTERIZACION GENERAL DE LA DOCENCIA

En el inciso anterior se adujeron las razones por las cuales la labor docente efectiva debe constituirse en la rectora de los principios y las alternativas concretas de formación. Ahora se impone caracterizar la labor docente, la cual tiene sus propias reglas, tendencia y una dinámica específica, propia. Esta caracterización será general, puesto que cada nivel educativo e incluso cada institución escolar tienen elementos particulares que dan un carácter sui generis a la práctica docente desempeñada en ellos. A continuación serán señalados, por tanto, únicamente los elementos generales de la enseñanza, haciendo hincapié en aquellos que contribuyen a la alienación de ésta, y que frecuentemente son omitidos de la versión oficial sobre la docencia.

De inicio, debe tomarse en cuenta algo que por obvio frecuentemente no se menciona: la docencia es la educación organizada, intencional y sistemática, a diferencia de la educación que se da en la vida cotidiana, a lo largo de toda la vida del ser humano y de modo subrepticio. Sus componentes esenciales son el maestro, el alumno, el contenido, el vínculo pedagógico-

gico y un contexto histórico social. La docencia tiene su término y su objetivo en el aprendizaje en un doble sentido: por una parte como intencionalidad y, por otra, como resultado concreto, el cual, sin embargo, puede diferir del aprendizaje previsto; en otros términos, no hay una relación directa entre la enseñanza y el aprendizaje; éste puede diferir de los resultados hacia los cuales tendía aquélla.

Los enfoques acerca de la docencia pueden ser agrupados en dos sectores: los correspondiente a una labor docente tradicional y aquellos otros basados en la crítica de esta última, y que por ello se fundan no en las características vigentes actualmente sino en la propuesta de nuevas alternativas

Un enfoque del primer tipo es el que asigna al sistema educativo en general y a la docencia en particular la función de "promover" al alumno; ³⁷ la ambigüedad del término utilizado es un buen punto de apoyo para obstaculizar la transformación de cualquier estructura educativa.

Respecto al personal docente, se menciona, todavía desde una posición bastante ambigua, que debe tener fuerza de carácter, tenacidad, sangre fría, optimismo equilibrio y riqueza de personalidad, flexibilidad y apertura mental. ³⁸ D. G. Ryan da su propia versión de las cualidades deseables en el enseñante: comprensión, disponibilidad, apertura, una serie de recursos metodológicos, sentido de responsabilidad, originalidad y creatividad. ³⁹

El segundo grupo de enfoques acerca de la docencia se deriva de la crítica de ciertos lugares comunes poco razonados existentes en torno a ella,

y que en término general confluyen en la concepción del maestro como simple suministrador de informaciones. La posición crítica mencionada destaca que el maestro ya no puede limitarse a esta función porque entonces estaría en desventaja con respecto a los medios técnicos y audiovisuales existentes en la actualidad.

Si se pretende elevar la calidad del desempeño del maestro, se debe formar a este como algo más que aportador de datos. Elevar la calidad desde varios puntos de vista, incluida la eficiencia promovida por la tecnocracia que controla tanto la dirección del sistema educativo como el conjunto del aparato estatal nacional. Incluso los conocimientos del carácter técnico más radical desencadenan, para su asimilación por parte del alumno, los procesos psíquicos y epistemológicos mencionados en páginas anteriores. Por tanto, la actual política de modernización del sistema educativo no debe eludir -si quiere alcanzar de modo efectivo sus metas de aumentar la rentabilidad de la educación- implementar una formación que vaya más allá de los contenidos por impartir.

En las "Notas para un modelo de docencia" se caracteriza de un modo crítico la docencia y se formulan varias propuestas para mejorarla. Estas propuestas son importante, y, de realizarse, realmente contribuirían a elevar la calidad de la enseñanza. Sin embargo, no deja de estar presente la duda sobre su viabilidad, sobre la posibilidad de llevarlas a la práctica no como proyecto experimental sino de amplia difusión no sólo en la enseñanza superior sino también en los restantes niveles del sistema educativo nacional.

Los autores de las Notas destacan cuatro conjuntos de variables que deter -

minan la docencia: 1) las correspondientes al maestro, considerado como individuo; 2) las variables que dependen de los diferentes tipos de aprendizajes, es decir, el aprendizaje de conocimientos, el de habilidades, el de destrezas, el de hábitos y el de actitudes; 3) las variables contextuales, referidas a la institución educativa y el entorno social de ésta; 4) las variables instrumentales y metodológicas.⁴⁰ De estos grupos de variables son deducidas sendas dimensiones de la docencia: 1) la de intencionalidad, 2) la de interacción, 3) la de circunstancialidad y 4) la de instrumentalidad. La primera caracteriza a la docencia como un acto explícito y consciente el cual, sin embargo, puede conllevar aspectos implícitos e inconscientes. Por lo que respecta a la segunda dimensión, hay que el proceso educativo es ya de suyo producto de la interacción entre las diferentes personas que intervienen en él; pero este hecho debe ser asumido conscientemente y conducido hacia la potenciación de sus capacidades; después de todo es ampliamente reconocido que el ser humano se conforma como individuo sólo en la medida en que pertenece a una comunidad, sea esta del tipo que sea; ya en páginas anteriores se planteó que el CISE retomaba la propuesta de grupos operativos, en el intento de que bajo la constitución formal de los grupos escolares hubiese no una suma mecánica de individualidades sino un verdadero trabajo grupal. La dimensión de circunstancialidad de la docencia responde ante todo a la esencial social del ser humano, y tiene tanta influencia sobre el proceso educativo que es propuesto por las Notas como un objeto de estudio específico para la investigación que fundamenta las propuestas de formación de maestros; esta tercera dimensión de la docencia implica que esta última no depende únicamente de la intencionalidad del maestro.

La última dimensión mencionada tiene un referente obvio: la marcha del proceso educativo requiere de recursos materiales y procedimientos. ⁴¹

Pero las "Notas para un modelo de docencia" no se quedan en los factores señalados hasta ahora, en las presentes líneas, sino que promueven lo que en páginas anteriores fue designado como imagen del "enseñante clínico": el maestro debe, en todo momento, fundar las decisiones que tome en la observación y la valoración de los distintos factores que intervienen en la educación (esta imagen del maestro surgió, cabe señalar, a partir de las críticas que, fundadas en las teorías de Freud y Piaget, se hicieron a la educación que instrumenta sus objetivos dirigiéndolos a los grupos de educandos sin considerar las particularidades de cada individuo). ⁴² -

Para cumplir este objetivo, el maestro debe -se sobreentente- tener presentes las variables de la docencia así como el conjunto de relaciones establecidas entre ellas. Las notas proponen dos grupos de tareas a través de las cuales el maestro cumplirá con este objetivo: las tareas previas al acto educativo y las propias de éste. Las primeras son las cinco siguientes: determinar los elementos contextuales, pertenecientes tanto a la institución educativa como al entorno social; detectar las características personales de los agentes directos del proceso educativo; determinar los elementos integrantes del currículo formal; establecer las hipótesis sobre las decisiones que se vayan a adoptar con base en los datos proporcionados por las tareas anteriores; fijar los mecanismos concretos a través de los cuales serán instrumentadas las hipótesis mencionadas. Las tareas propias de la docencia son las siguientes : efectuar una valoración específica del grupo escolar que se tiene a cargo y de cada uno de sus integrantes (esta valoración es de hecho una comprobación

del diagnóstico realizado en las actividades previas); confrontar los objetivos formales del currículo con la actitud que hacia ellos presenten los alumnos; promover la interacción del grupo y, en la medida de lo posible, el resto de las condiciones propicias para el aprendizaje; estar comprobando constantemente los resultados de la enseñanza. 43

Según la propuesta correspondiente a las Notas, la docencia debe ser una actividad guiada por el conocimiento que tenga el maestro acerca de los elementos que intervienen en el proceso educativo; basándose en ese conocimiento, el maestro no sólo debe estar en condiciones de explicar e interpretar una realidad educativa concreta, sino también de formular hipótesis acerca de las posibles modificaciones en el caso de la variación de uno de los determinantes de la docencia. Sin embargo, como ya se había mencionado al inicio de este inciso, las propuestas de las Notas no son tanto la descripción de la realidad educativa actual cuanto una seria de proposiciones a futuro, puesto que con base en ese documento fue instrumentado el subprograma de Especialización en la Docencia del CISE; luego entonces, éste pretende formar maestros de un nuevo tipo; maestros que desempeñen su labor como un proceso de toma de decisiones basadas en la generación, instrumentación y comprobación de hipótesis, las cuales impliquen la consideración y el manejo de las variables inherente al proceso educativo. ¿ Qué alternativas reales puede hacer para que este proyecto se haga realidad ? Como se mencionó en páginas anteriores, todo conduce a la conclusión de que, mientras no se modifique sustancialmente la estructura económica y política del sistema educativo, las buenas intenciones de los programas de formación no pasarán de ser tales.

La teorización que se hace desde posiciones críticas, sin embargo, no carecen de importancia. Pone en evidencia los aspectos conflictivos sobre los cuales se desarrolla actualmente la docencia, hace tomar conciencia de ellos, y esto, si no es suficiente, es un inicio imprescindible.

La docencia que actualmente se desarrolla está cimentada sobre una serie de estereotipos que por una parte son producto y por otra fuente de sus deficiencias. Dichos estereotipos forman parte del estado alentante que caracteriza a la docencia actual; la esencia de esta alienación -radica, como ya se vio antes, en que el personal docente no es dueño de sus condiciones profesionales de vida, ni en un sentido material ni en uno ideológico, relativo a la investigación y la toma de decisiones. Los estereotipos que orientan a la docencia actual no son cuestionados por las teorizaciones que asumen la defensa -pedagógica y/o política- de la didáctica tradicional; son puestos en evidencia y enjuiciados en sus fundamentos sólo por posiciones críticas como la adoptada por el CISE en sus subprogramas de formación. En este sentido la educación superior aventaja notoriamente a la normal. La valoración objetiva de la docencia coincide, en este caso, con un enfoque crítico.

Un estereotipo que constituye uno de los mayores pilares de la didáctica tradicional es el que por una parte asigna toda la responsabilidad por los resultados del proceso educativo al maestro y, por otra parte, determina al alumno como elemento pasivo. Pero este modelo no es independiente; antes bien, está estrechamente relacionado con la creencia -también ampliamente difundida y fuertemente enraizada- que dota al maestro de un status casi sobrehumano, omnisapiente; de este modo, el alumno cesa de preocuparse

y deja que el enseñante se encargue del conjunto del proceso educativo, no sólo en lo relativo a la enseñanza, sino también al aprendizaje, el conocimiento se convierte pócima que debe ser preparada por el maestro y sólo ingerida por el alumno.

Al mover con base en estereotipos tan lejanos de la realidad conlleva riesgos importantes; en el caso de la docencia, el maestro puede ir de la cima a la sima, cuando sus alumnos llegan a percibir deficiencias en su saber y en su actuación; en algunos casos del nivel de primaria, la desilusión experimentada por los alumnos es tal que llegan a desarrollar actitudes de negativa rotunda al aprendizaje. ⁴⁴

Otra secuela de los estereotipos mencionados es que el alumno, al determinar al conocimiento como un factor que el maestro le da ya terminado, lo concibe como un producto perfecto, lo cual lo impulsa a rehuir las cuestiones que no tienen respuesta o la tienen sólo al nivel de propuesta hipotética. De modo paralelo, el alumno no desarrolla la actitud ni la capacidad de buscar por sí mismo la vía del conocimiento.

En lugar de implicar el sometimiento del alumno a la voluntad del maestro, como ahora ocurre, la docencia debiera conducir a este último primero a conocer y luego a respetar el universo individual del estudiante, pero, además, a desarrollar una serie de nuevas expectativas que realmente lo interesen en los conocimientos impartidos, porque el aprendizaje se produce sólo por iniciativa del educando y sólo como respuesta a la búsqueda que realiza como producto de dicha iniciativa. En otras palabras, el maestro debe tener capacidad de convocación, ⁴⁵ para evitar que la presencia del alumno en los cursos obedezca sólo al deber. El logro de este

objetivo implica, entre otras cosas, hacer consciente al enseñante - durante su formación- de que todo aprendizaje conlleva el afrontar los esquemas referenciales ya existentes en el individuo con los nuevos conocimientos; conlleva, por tanto, la exteriorización de las contradicciones internas.

Algunas corrientes pedagógicas (conocidas como "de la espontaneidad" o "del no directivismo") proponen eliminar de la labor docente todo tipo de control sobre el alumno; esto como respuesta contra el autoritarismo de la didáctica tradicional.⁴⁶ Esta alternativa difícilmente puede ser la adecuada, no sólo desde un punto de vista puramente pedagógico, sino también a partir de la función ideológica que cumple el sistema educativo en la sociedad.

Sería importante que la determinación del currículo contara con la participación de los alumnos; pero, si se recuerda, incluso los maestros tienen una participación mínima o nula en tal actividad, la cual compete exclusivamente a las autoridades correspondientes. Sólo en la educación superior, como parte de la libertad de cátedra, el maestro y, ocasionalmente, también los alumnos pueden determinar -por lo menos hasta cierto límite- los contenidos curriculares.

Como derivación del modelo que define al maestro como ser casi sobrenatural, se considera que los conocimientos que imparte son una especie de revelación; esto en varios sentidos, pero ante todo como revelación de algo que no puede ser aprendido fuera de los muros escolares. Este estereotipo es tan fuerte que incluso en algunos ensayos especializados pueden leerse cosas como estas: "él (el maestro) es el vínculo entre el alumno y la

realidad".⁴⁷ ¿Será objetiva esta aseveración? Es difícil. Al respecto cabe destacar la opinión de los autores de las " Notas para un modelo de la docencia " :

(...) con frecuencia lo que la escuela realiza es una sustitución de las circunstancias reales del medio ~~ambiente~~ socio-cultural e histórico, por ~~las~~ circunstancias artificiales de un medio ambiente escolarizado ahistórico. En ese sentido, la experiencia escolar se convierte, muchas veces, en un desaprendizaje de la realidad, lo que se aprende no es la realidad del mundo, sino el mundo "artificial" de la escuela. En ese sentido está la frase de Illich: "La escuela no educa, escolariza".⁴⁸

La valoración desmedida de los conocimientos difundidos por el sistema escolar tiene un papel ideológico y político importante: lo dicho por la escuela acerca de la historia y la política nacionales es la verdad, y por lo mismo es infalible e incuestionable. La importancia de este aspecto de la educación en general y de la docencia en particular resalta si la referimos no tanto al conocimiento de, por ejemplo, la pugna decimonónica entre liberales y conservadores cuanto a la comprensión de la Revolución Mexicana, acontecimiento que sirve de sustento -o por lo menos de justificación- a la realidad política y partidaria que se vive actualmen-

te a nivel nacional.

La alienación de la docencia tiene otra de sus manifestaciones en la idea que determina el comportamiento del maestro, en su totalidad, como producto de su experiencia. En realidad, esto no puede ser verídico porque el maestro no dicta las pautas de su propio desempeño profesional; éstas son impuestas por las instancias administrativas, por lo cual su labor cotidiana es resultado tanto de dichas pautas como de su experiencia en los ámbitos que aquellas dejan libres o no determinadas del todo.

Los maestros han desarrollado otro pensamiento estereotipado: el de que todos los cambios que puedan producirse en la realidad educativa sólo pueden ser propiciados por las autoridades de este sector. Esta creencia es fomentada por el acaecimiento de cambios superficiales como la impartición de cursos de capacitación y actualización en determinados elementos técnicos de la docencia, o la promoción de grados académicos (ante todo posgrados) en pedagogía. Estos elementos no producen cambios de fondo en la actividad educativa porque no evidencian ni cuestionan sus elementos esenciales, quedándose sólo en la superficie, en los aspectos de carácter técnico.

Una de las formas alienantes de mayor importancia es la promovida por el mismo maestro, ya que su fuerza radica precisamente en el hecho de ser impulsada por el mismo individuo y el mismo grupo a los cuales se dirige. Surge ante todo como elemento de defensa del personal docente ante varios factores, los cuales serán especificados en los siguientes párrafos.

Ada Abraham realizó durante varios años una investigación con maestros israelíes, a partir de la década de los 70. El punto central de este trabajo era confrontar la valoración que hace el personal de su propio ser profesional con una caracterización lo más objetiva posible de dicho ser; de modo complementario, la valoración de los maestros también fue confrontada con el juicio emitido por sus alumnos.

Los maestros tienden a presentarse a sí mismos como coincidentes con el modelo de maestro concebido por ellos.⁴⁹ Aunque la experiencia de Abraham fue realizada con maestros israelíes, la investigadora tiene razón al afirmar que la educación escolarizada tiene sus propias características y tendencias, por lo cual, a pesar de las especificidades que presenta en los diferentes países, tiene rasgos generales válidos para éstos.

La autodefinición orientada por el modelo de maestro forma parte del control que ejerce la sociedad sobre sus integrantes por medio no tanto de la represión cuanto del ensalzamiento de lo que socialmente se considera importante y positivo. Lo "socialmente deseable" es una valoración que debiene interna en el sujeto; éste tiende, entonces, a identificarse consciente o inconscientemente con el modelo asumido.⁵⁰ Esta identificación es tanto real como ideal, y en esta última forma se convierte en la fuente de la alienación que ahora se aborda en las presentes líneas: cuando el ser profesional del maestro no coincide con el modelo se tiende a ocultar este desfase, se realiza una construcción ideal que niega la realidad para coincidir con "lo socialmente deseable".

La sociedad comercial que caracteriza a Israel, a México y al parecer

ya a todo el mundo -con las transformaciones económicas realizadas en el bloque de los países socialistas- intensifica la influencia de " lo socialmente deseable ", al demandar a toda persona, para la obtención de un empleo, unas características bien definidas que van a determinar al sujeto todavía con más fuerza según exigencias de una voluntad colectiva exterior a él. Erich Fromm definió este fenómeno como "personalidad comercial", en sus obras de 1941 y 1947. La existencia de la persona depende, entonces, de su "éxito en el mercado", por lo que tenderá a asumir acríticamente los modelos vigentes, ya que de este acto depende su propia sobrevivencia. El no obtener el "consentimiento de los demás" es uno de los factores que provocan mayor angustia en el individuo. ⁵¹

El concepto de alienación presenta serias dificultades para su manejo. ¿Cuándo se puede hablar de alienación y cuándo de un caso concreto de la determinación por medio de la cual se va construyendo la individualidad? Porque ésta no tiene -como suponía la filosofía socrático-platónica- una existencia previa al ser material intuible sensorialmente. Por ello el individuo se presenta -según la conocida tesis de Heidegger- como un ser lanzado al mundo y que se ve obligado a aceptar e incluso definir como propias las características que éste le da como una realidad ya establecida. El aspecto de la docencia que ahora abordamos, sin embargo, proporciona una posición relativamente cómoda para establecer el sentido en que debe entenderse la alienación para este aspecto específico: la negación que hace el maestro de su sí-mismo real en pro de un sí-mismo ideal, el cual se presenta incluso ante el mismo maestro como las condiciones reales del desempeño profesional de éste. ⁵²

La alienación que ejerce la sociedad sobre el individuo es mayor en el terreno profesional que en el personal, y es mayor aún en la medida en que las profesiones impliquen una mayor relación interpersonal. Por ejemplo, un obrero tiene menos presiones para negar su realidad laboral y ajustarse idealmente a un modelo determinado que un médico, quien debe ajustarse más a las características de sus pacientes, con la finalidad de conservarlos como fuente de ingreso económico. La docencia está entre las profesiones que cuentan con un mayor contacto interpersonal, y que son denominadas "profesiones sociales", porque "tienen como función la de resolver, mediante un contacto generalmente directo, un problema de orden humano." 53

Son varios los grupos humanos que interactúan de modo más o menos directo con el personal docente en el desempeño de su actividad, y lo presionan en diferentes sentidos, a menudo contradictorios; por ejemplo, mientras las autoridades educativas establecen un currículo que en la mayoría de los casos tiene la finalidad de preparara para un conocimiento y un desempeño técnicos de los estudiantes, éstos, sobre todo si pertenecen a los niveles educativos superiores, pueden ejercer presión para que se implanten métodos activos de aprendizaje o para que se enfoquen los contenidos educativos desde posiciones críticas.

La docencia es una actividad profesional en la que las presiones son mayores que en otras profesiones, por ser, después de la familia y considerada como parte fundamental del sistema educativo, el elemento de mayor peso en la socialización del niño. De estemodo, la docencia determina al personal que la ejerce en un doble sentido: primero para adecuarlo al desempeño concreto de ella (de la docencia), y luego para adiestrarlo

en el enmascaramiento de dicho desempeño con toda una serie de ideas estereotipadas. La segunda determinación se enmarca sin problemas en el sentido en el cual se definió anteriormente la alienación, para la problemática abordada en el presente inciso; la primera determinación, en cambio, tiene un status ambiguo, pero también contraría el enfoque de Carl Rogers sobre la docencia, como actividad en la cual el enseñante respeta y ayuda a otro permaneciendo fiel a sí mismo. 54

Resulta necesario en este punto mencionar explícitamente las funciones cumplidas por el personal docente en su desempeño cotidiano. Por una parte está la función técnica, referida al manejo de los conocimientos aportados por las diferentes ramas del conocimiento a los planes de estudio. Por otra parte está la función didáctica, la cual consiste en la puesta en práctica de los elementos metodológicos que conduzcan a los alumnos a un aprendizaje efectivo de los contenidos impartidos. Finalmente está la función orientadora, en la cual el maestro sirve de modelo a seguir por el alumno; 55 esta función tiene aspectos explícitos e implícitos: estos últimos forman parte de las circunstancias de la educación que han forzado a los investigadores a formular el concepto de currículum oculto.

En su desempeño laboral efectivo, el personal docente tiene pocas oportunidades de conformarse como grupo, como ocurre en otras profesiones; los obreros, por ejemplo, trabajan en condiciones que los concentran, los agrupan, entre otras para establecer cierto sentido de competencia. El maestro, en cambio, está solo frente al grupo escolar, y no tiene otra salida que recurrir a lo que Ada Abraham denomina "mecanismos de defensa

alienantes". Es por ello que el maestro tiene que constituirse en ser omnisapiente y omnipotente, para mostrarse frente a los alumnos monolítico, fuerte: frente a los alumnos considerados como grupo, porque frente a un educando específico hay menos aprensión en mostrarse humano, y por ello limitado.

La jerarquización del sistema educativo, así como la ~~inserción~~ del maestro en el sitio inferior de ella, son otros factores que se ~~conjugan~~ para incrementar la alienación del personal docente. En el caso del sistema educativo francés, por ejemplo, el 58% de los enseñantes abarcados por una encuesta opinó que la visita de inspectores es benéfica para la educación en general; pero en la realidad es posible comprobar que los días de visita del inspector se establece una solución entre enseñante y alumnos para modificar sus comportamientos cotidianos, con base en lo que consideran que el inspector desea encontrar. 56

El maestro es un observador muy atento de su propia labor y las circunstancias que la enmarcan, pero no con el objeivo de inducir un mejor aprendizaje en el alumno, sino para determinar los aspectos y los momentos específicos en los cuales tiene que ejercer su defensa esgrimiendo los estereotipos pertinentes: ¿qué es lo permitido por directores o inspectores? ¿Qué complace más a éstos? En qué aspectos y cómo oponerse a ellos; con qué finalidad? ¿Cómo limitar las críticas y en general la presión ejercida por los alumnos? ¿Cómo tratar, favorablemente para él, los temas políticos implícitos en el currículo?...

La defensa alienante tiene diversas formas de manifestarse; una de ellas es la de un conjunto vacío: el silencio. Hay determindos temas que los

maestros no quieren tratar. Ada Abraham cita el caso de lo que ella denomina sexualización de las jerarquías existentes en la educación: en general, entre las bases del personal docente tiende a predominar el número de mujeres sobre el de varones, mientras que en la cúspide administrativa que controla el sistema educativo existe la tendencia opuesta; a las mujeres les provoca cierta desazón la posibilidad de ser ascendidas, mientras que los varones se sienten presionados por no escalar grados jerárquicos; para Ada Abraham existe una razón esencial para la distribución medionada de estos grados, ya que investigaciones realizadas por Edwards en 1965 concluyeron que las mujeres se someten con más facilidad y menos cuestionamiento al fenómeno de "lo socialmente deseable" descrito en párrafos anteriores, de tal modo que serían más adecuadas para ocupar los cargos que implican la simple ejecución de instrucciones y objetivos. El personal docente femenino guarda silencio sobre esta situación por cierto complejo de inferioridad intelectual -además, porque su estereotipo socialmente aceptado implica la pasividad y la aceptación incondicional; el masculino tampoco se expresa al respecto en parte porque le conviene este estado de cosas y también por cierta incomodidad que le cause moverse en un medio ocupado mayoritariamente por mujeres. ⁵⁷ Abraham cita esta temática como ejemplo de la autocensura que se llega a imponer el personal docente, pero hay muchos otros casos; por ejemplo, durante el movimiento magisterial que se dio en México en 1989, y que concluyó con la caída del líder del SNTE, la gente brindó un apoyo amplio a los maestros, pero con la prolongación del movimiento ese apoyo tuvo algunos puntos de crítica a la labor docente: el número de faltas y retardos de los maestros es considerable en varios casos; el inicio de las clases es retrasado en

cierta medida por las charlas de los maestros al inicio del día escolar o en el transcurso de éste; en ocasiones los maestros llegan a adoptar una actitud prepotente con los alumnos; en realidad, salvo en algunos casos, a los enseñantes no les interesa el progreso académico de los alumnos considerados como individuos, pues cada uno de éstos debe adaptarse a la enseñanza promedio impartida a todo el grupo. Los maestros eludían abordar estos temas en sus pancartas y en los actos de apoyo de los padres de familia al movimiento magisterial; aunque las críticas mencionadas no se presentaron en un número amplio de casos, sirven para ejemplificar el punto que ahora se aborda: los enseñantes no podían hablar francamente con la población para explicarle que en sus condiciones de desarrollo profesional no pueden darse el "lujo" de interesarse por el aprendizaje realizado por cada uno de sus alumnos; que el bajo salario que perciben no les provoca un interés desmedido por la actividad que realizan; que tienen que buscar en los demás maestros la impresión de compañía y de apoyo que no encuentran en su grupo escolar, porque éste es, por el contrario, elemento de presión; que la actitud prepotente e incluso a veces agresiva contra los alumnos es uno de los mecanismos de los cuales tienen que echar mano. El maestro no puede tratar abiertamente estos temas; antes bien, debe refugiarse en la imagen de persona que se dedica a la enseñanza por vocación, porque esta actividad le interesa a tal grado que a pesar de sus condiciones laborales deplorables él trata de llevar a sus alumnos la "luz del saber", la cultura y todos esos elementos tan mencionados en los discursos oficiales.

La formación de los maestros es uno de los mayores factores de difusión de los estereotipos que plagan la actividad docente, ante todo por no

fundarse en los hechos concretos de la práctica docente real, sino en toda una serie de elementos abstractos del deber ser del maestro.

Los elementos de presión que inciden sobre la docencia convierten a ésta en uno de los campos más propicios para el desarrollo de mecanismos de defensa -o de simple adaptación al contexto- alienantes, como expresa Ada Abraham en una de las conclusiones de su investigación:

Creemos que no existen otras profesiones en las que las presiones alienantes estén tan concentradas y amenacen tanto al ser humano en su individualidad esencial como en la enseñanza. 58

El maestro trata de disfrazar sus condiciones profesionales reales no sólo ante los demás, sino ante sí mismo. Puede achacar la tensión que experimenta en cierto momento a factores distintos de los que en realidad la producen; puede atribuir a la ira, por ejemplo, determinadas reacciones orgánicas causadas en realidad por la angustia que en algún momento siente frente al grupo escolar.

La serie de tensiones presentes en la docencia puede producir en el maestro padecimientos psicossomáticos de diversa gravedad; Abraham menciona que en algunos casos se llega a enfermedades mentales severas; cierto número de jubilaciones adelantadas puede ser explicado por las tensiones mencionadas. En conclusión, la docencia desarrolla una situación clara de inseguridad psicológica. 59 Ante este estado de cosas, se presenta la necesidad de buscar un estado de equilibrio que evite el caos tanto del enseñante

como del sistema educativo en su conjunto.

Es entonces cuando se busca el modelo, el estereotipo, para refugiarse en él como una medida de protección. En este acto, el maestro trata no tanto de negar sus características censurables como de atribuirse cualidades que forman parte del modelo de enseñante. Pero el recurrir la docencia a estereotipos no es un acto fortuito ni aislado, sino integrante de una tendencia social: el individuo es determinado por el ente social al cual pertenece ante todo por medio de la idealización de determinadas características. Esto constituye una forma de control basada en el conformismo.

⁶⁰ Del mismo modo que el maestro nunca puede reconocer frente a un grupo escolar que ignora algo, el médico tampoco puede aceptar ser incapaz de tratar un padecimiento, el funcionario no puede reconocer no servir a los intereses de sus representados, el político nunca deja de llevar en la boca las más enfáticas declaraciones de filantropía, un padre nunca puede aceptar haber practicado la misma conducta licenciosa que censura en su hijo, y el sacerdote ni remotamente puede reconocer como propios los pensamientos pecaminosos. Estos son sólo algunos ejemplos de la alienación social en la cual se enmarca la alienación específica promovida por el mismo maestro como mecanismo para su defensa.

Hemos visto los mecanismos por los cuales la imagen idealizada se convierte en el opresor interno que reafirma el desprecio del sí-mismo profesional auténtico. La doctrina no es fortuita; su objetivo está bien definido: hay que humillar

al enseñante, hacer que dude de sí mismo,
que se sienta culpable de lo que tiene
de esencial y legítimo en él (...) 61

Con este acto se mete a la docencia real, efectiva, en un recipiente sellado, en cual permanece por la connivencia no sólo de los agentes directos del proceso educativo sino del conjunto de la ~~sociedad~~, quien tiene como uno de los elementos sine qua non de su existencia a la estereotipia y en general a un desenvolvimiento basado en lo que Karel Kosík denominó mundo de la pseudoconcreción. 62

El trabajo realizado por Ada Abraham no se redujo a la caracterización de la docencia; también abarcó la experimentación de una alternativa para enfrentar el estado de cosas descrito en los párrafos anteriores: el trabajo grupal con los maestros en servicio, una especie de terapia de grupo que sin embargo no se queda simplemente en el aspecto psicológico sino que involucra también los aspectos sociales de la docencia. Abraham formó doce grupos de maestros de entre 22 y 56 años de edad y desde uno hasta varios años de experiencia en la labor docente; cada grupo estaba formado por diez o doce personas, las cuales se reunían una vez a la semana o a la quincena durante dos horas; las reuniones se efectuaban en salones de clase comunes y corrientes, sólo que con los pupitres dispuestos en forma circular; cada grupo contaba con un mediador integrado al círculo y un observador anotador ubicado fuera de él; los maestros participantes provenían de varias instituciones escolares, aunque algunos de los grupos contaban con integrantes del mismo panel; en general se observaron mejores resultados en los grupos de composición heterogénea,

pero el grupo que superó a los restantes por sus avances estaba formado por maestros de la misma institución. Dentro de cada grupo, el trabajo consistiría en la expresión de opiniones sobre un tema elegido libremente por los participantes; el mediador sólo observa y pone atención en los conceptos y las valoraciones emitidos, pues de antemano renuncia a ejercer cualquier tipo de manipulación o de autoridad. Con este trabajo fue posible establecer lo que Abraham denomina "nexus profesional", es decir, la consolidación de los maestros participantes en un grupo que comparte los valores generados por la profesión común. Otro concepto manejado por Abraham para la colectividad establecida entre los maestros es el de "trans-sí-mismo", una especie de sí-mismo colectivo que comprende el conjunto de características tanto evidentes como implícitas, del personal docente y su actividad. El trans-sí mismo tiene varios aspectos: el trans-sí-mismo que es abiertamente reconocido por el personal docente; el plasmado en la retórica oficial; el idealizado, con el cual el personal docente contrarresta en cierta medida las tensiones de su labor cotidiana; finalmente, un trans-sí-mismo oculto a veces incluso para los mismos maestros. 63

Para enfrentar los mecanismos de alienación promovidos por el personal docente, Abraham propone crear "redes de comunicación" entre los maestros y entre éstos y los restantes grupos que actúan en el sistema educativo; la comunicación abierta despliega al sí-mismo real, lo cual contribuye a su aceptación. 64

La alienación del personal docente repercute en los alumnos, y esto es fácilmente comprensible si se considera que, en su estado de alienación,

el maestro se preocupa más por conservar una imagen prestigiosa que por desarrollar en el alumno el aprendizaje pertinente de los contenidos impartidos..

Como ya se había mencionado anteriormente, Abraham también encuestó a un buen número de alumnos, y observó que la valoración de éstos coincidía más con las características de desempeño real del personal docente que la opinión de éste sobre sí mismo.

En nuestro país, Cayetano de Lella es uno de los investigadores que han retomado la línea de trabajo grupal con maestros.⁶⁵ Esta posición será abordada con más detalle en incisos posteriores.

II. ASPECTOS EXTRAACADEMICOS DE LA FORMACION

En incisos anteriores ya han sido mencionados de modo implícito varios de estos aspectos. Ahora es necesario ubicarlos como objeto central de la presente reflexión, debido a la influencia que tienen en la formación de personal docente.

El hombre es un ser social. Este postulado, aceptado por la mayoría de las corrientes sociológicas, historiográficas y de pensamiento político, se manifiesta en la práctica en dos de las más importantes instancias de formación del individuo: la familia y la escuela. ¿Qué es lo que más promueven y con lo que más están de acuerdo los padres de familia en ambas instancias (en la educación superior, naturalmente, la influencia de los padres disminuye notoriamente), con el sentido de disciplina o con el de promoción de la iniciativa del hijo-alumno? Esto depende de

diversas variables, pero fundamentalmente de una de ellas -según reveló un estudio de Melvin Kohn: la filiación social del núcleo familiar al cual pertenece el alumno. Las familias de las clases trabajadoras valoran más la disciplina; las de las clases media y alta dan y mayor peso a la promoción de la iniciativa. Esto se explica porque las primeras se insertan en el aparato productivo como simples ejecutoras, mientras que las segundas son quienes formulan, promueven y dan vigencia a las decisiones. En el seno familiar la determinación es directa, mientras que en la escuela es más mediatizada, pues se da bajo la forma del apoyo aportado por los padres a las prácticas pedagógicas; la educación abierta, por ejemplo, encuentra un mayor respaldo entre las clases media y alta que entre las clases trabajadoras.⁶⁶ Otro mecanismo de determinación de las instituciones educativas por el conjunto social ya no es de naturaleza ideológica, sino económica, y se da a través del presupuesto de los establecimientos escolares:

La falta de apoyo financiero no hace sino tratar a los alumnos como materia prima en una línea de producción: recompensa la obediencia y la puntualidad; proporciona pocas oportunidades para el manejo independiente y creativo o para la atención individual de los profesores. Las escuelas bien financiadas, concurridas por los hijos de los ricos, pueden ofrecer oportunidades mucho mayores para el desarrollo de la capacidad para el trabajo indepen-

diente y las otras características necesarias al desempeño de los puestos de los niveles superiores de la jerarquía ocupacional. 67

El sistema educativo, entonces, no puede soslayar los límites que le impone la estructura social como reproductor de la fuerza laboral en sus diferentes categorías, sobre todo ahora, cuando la política de modernización del conjunto de la sociedad y específicamente de la educación está en marcha. En un desplegado periodístico de agosto de 1989, por ejemplo, el SNTE manifestó, ya después del cambio de la cabeza visible de su dirigencia:

La producción moderna vincula la investigación con el desarrollo productivo. La escuela requiere vincularse con los centros productivos para preparar al educando en las condiciones reales de la economía; se establece así una convergencia entre dos espacios tradicionalmente separados: la escuela y la planta productiva. 68

Por cuanto respecta a la educación superior, en los años setenta cobró fuerza la acusación lanzada por el estado a las instituciones universitarias éstas no capacitaban adecuadamente a los cuadros técnico-profesionales y por ello son uno de los principales responsables de que el país no supere sus dificultades económicas. 69

John Dewey y sobre todo James Mill consideraban que la educación desempeñaba un papel compensatorio en la dinámica de las jerarquías sociales, pues contribuía por un parte a contrarrestar las desventajas intelectuales propiciadas por lo rutinario del trabajo manual y, por otra parte, servía como factor de promoción social de las clases económicamente inferiores. Pero la verdad es que, a una mayor pobreza de la familia de la que procede, el alumno tiene menos probabilidades de avanzar a niveles **altos** del sistema educativo. Esto se debe a que la dualidad pobreza-riqueza generalmente está asociada con la ausencia y la existencia, respectivamente, de una herencia cultural (en el sentido limitado del término " cultura ") transmitida por vía familiar.

La importancia de esta herencia es manifiesta desde los niveles educativos inferiores. Respecto al aprendizaje de la lecto-escritura, por ejemplo, entre los niños de cuatro años no se observan diferencias por lo que respecta al origen socio-económico de sus familias; a los cinco años ya la diferencia es notoria y a los seis años es incuestionable: los niños de las clases medias y altas ya saben escribir su nombre, y algunos ya prácticamente saben leer y escribir, incluso antes de ingresar al primer grado de primaria; los niños de las clases bajas, en cambio, casi no han tenido contacto directo con ningún sistema gráfico, por una parte porque en sus familias es raro el uso de éste y por otra parte porque no tuvieron oportunidad de asistir a jardines de niños; claro que actualmente el uso de la lengua escrita es amplio en las calles, en los medios de transporte y en los productos comerciales, así como en los medios de comunicación masiva, pero los niños de las clases media y alta

ven en sus casas cotidianamente la producción de mensajes escritos, y por ello tienen a su disposición los instrumentos de escritura utilizados por los adultos (tienen, además, el incentivo y la ayuda para manejar dichos instrumentos); en cambio, las familias de las clases bajas frecuentemente ni siquiera están alfabetizadas. Es significativo que los mayores porcentajes de fracaso escolar se concentren en la población indígena, rural y marginada de los centros urbanos; en estos núcleos poblacionales el individuo carece no únicamente de los instrumentos, alicientes y ayudas para desarrollar - en el ejemplo que ahora se aborda - la lecto-escritura, sino incluso de tiempo libre; para las familias de escasos recursos, los niños son un elemento productivo importante; esto se ve con particular evidencia en el medio rural, pero también ocurre en las ciudades. Por todo lo anterior, puede afirmarse que ya en los niveles educativos inferiores se establecen mecanismos de selección social de los educandos, ya que sus fracasos escolares y deserciones obedecen no tanto a deficiencias de su capacidad intelectual como a sus circunstancias sociales, económicas y culturales.

Cada nivel educativo es un filtro, una instancia de selección que es más densa conforme más elevada se encuentra en el sistema educativo global.

En opinión de J. Brunner, en los países latinoamericanos es mayor que en las sociedades industrializadas el peso que tiene la herencia cultural transmitida por la familia al educando, en el paso de éste a través de las distintas instancias de selección. De este modo, determinados grupos sociales tienden a establecer un monopolio sobre ciertos niveles y ciertas especializaciones educativas; monopolio que buscan conservar en beneficio

de sus generaciones herederas. Por ejemplo, con la masificación de los niveles educativos superiores los títulos de licenciatura dejaron de ser escasos, y por ello su prestigio y remuneración disminuyeron; en estas condiciones, los grupos sociales que antes monopolizaban esos títulos buscaron nuevas alternativas para conformar una nueva cúspide de credencialización: la educación en instituciones prestigiadas de los países desarrollados, los posgrados, las especializaciones, etcétera.⁷⁰

En párrafos posteriores se verá que las instancias de formación de personal docente no escapan a estos fenómenos.

La inflación educativa es otro factor que pone de manifiesto la dependencia del sistema escolarizado respecto de su contexto social : los egresados de los diferentes niveles responden a las leyes de mercado de la sociedad, caracterizada por su esencia comercial; a mayor oferta de mano de obra calificada, menor monto del sueldo que ésta puede percibir, si la demanda se conserva estable; de este modo, en la actualidad un técnico altamente calificado gana menos que uno de preparación regular o mínima de hace 10 años.

Otra dimensión, además de la económica, en la cual se mueve un sistema educativo es la política. Por su carácter social, todo conocimiento está integrado en un sistema de relaciones de poder. Al respecto, Foucault llegó a mencionar :

Cuanto más avanzo, más me parece que la formación de los discursos y la genealogía del saber deben ser analizados

a partir no de tipos de conciencia, de modalidades de percepción o de formas de ideologías, sino de tácticas y estrategias de poder.⁷¹

En las sociedades antiguas, anteriores a nuestra era, la simple capacidad de leer y escribir era factor de conformación de una élite burocrática con cierta cuota de poder en el aparato estatal. Hasta hace una década y media o dos, la UNAM era el principal ámbito de reclutamiento de la clase política mexicana y en especial de la cúspide de ésta, la denominada Familia Revolucionaria; actualmente esta última -en gran parte debido a la inflación educativa- tiende a detentar otros rasgos característicos de identificación política, por ejemplo el cursar posgrados en universidades norteamericanas y europeas. Estos son sólo algunos ejemplos de la dimensión política del sistema político.

A) LA NOCION DE "CAPITAL CULTURAL"

Para Alwin Gouldner, las formas comunicativas, los logros intelectuales, las técnicas y las habilidades logrados por la humanidad a través de su desarrollo histórico conforman una especie de capital cultural cuya propiedad es detentada fundamentalmente por dos grupos: la intelligentsia y los intelectuales; los integrantes de la primera sustentan los conocimientos de tipo instrumental, técnico; los de la segunda, en cambio, los referidos a la hermenéutica y la crítica. La posesión del capital cultural de origen -todavía en la terminología de Gouldner- a un nuevo grupo, la burguesía cultural;⁷² esta designación tiene su fundamento

en el hecho de que la nueva clase utiliza en su beneficio propio el patrimonio cultural de la sociedad en su conjunto, del mismo modo que la burguesía propiamente dicha (o burguesía de la esfera económica) se apropia del capital sin más, es decir, del conjunto de recursos materiales producidos socialmente y que entran de nuevo al ciclo productivo para incrementarse incesantemente.

La vieja definición del sistema educativo como factor ~~de~~ desarrollo económico tiene ciertos nexos con la noción de "capital cultural": éste, a la par que el capital económico, interviene en la reproducción de la sociedad y, consecuentemente, también en su posible desarrollo; después de todo, la tecnología es una de las mercancías que los países industrializados venden más caras a los países subdesarrollados; paralelamente, también el pensamiento humanista y las realizaciones artísticas entran en el tráfico comercial de la sociedad contemporánea. La teorización de los sistemas educativos queda incluida, por tanto, en la problemática de la reproducción sostenida y ampliada de uno de los segmentos del capital: el cultural.

En los incisos anteriores se han venido esbozando la idea de que el sistema educativo en general y el de formación de maestros en particular deben sus fracasos en gran parte a los factores de su organización económica y política. Si dicha organización llegara a cambiar de modo tan radical que permitiera a la educación desarrollar todas sus potencialidades -sin las trabas administrativas e ideológicas que ahora la sujetan-, entonces la propuesta del párrafo anteriores perdería completamente ese cierto velo utópico que la envuelve por las circunstancias actuales del

sistema educativo: la teorización sobre éste sería un aspecto de vital importancia en el desarrollo económico nacional puesto que se refiere a la "tecnología" de "producción" de uno de los principales factores de dicho desarrollo: los recursos humanos.

Como ocurre en el caso del capital propiamente dicho, es decir el económico, el cultural dota, con su propiedad, de ciertos privilegios. El campo cultural es el medio donde se busca realizar la transacción de capital cultural por ingresos monetarios e influencia política; como individuo, el intelectual establece una interrelación con dicho campo, el cual está constituido por un sistema de prácticas, instituciones y organizaciones. El intelectual obtiene su capital cultural en los aparatos formativos de este campo, a través de cuyas instancias de comunicación busca divulgar, valorizar y finalmente convertir dicho capital. ⁷³

El sistema educativo, a través de sus diferentes niveles e instituciones es uno de los factores que fijan la "tasa de convertibilidad" entre el capital económico y el cultural; ⁷⁴ el otro factor es, naturalmente, el propio mercado de los productos y servicios intelectuales; dicho mercado tiene sus propias leyes, como la de la oferta y la demanda, la cual determina, con cierta independencia de la formación escolarizada real del individuo, fenómenos como la inflación educativa ya mencionada en párrafos anteriores.

La expresión "capital cultural", utilizada por Gouldner, es difícil de ubicar en la taxonomía gnoseológica. ¿ Es un concepto, un modelo o simplemente una metáfora ? En las presenes líneas ya han sido mostrados algunos aspectos que tienen en común con el capital propiamente dicho: el

otorgamiento de privilegios a sus propietarios, cierto carácter hereditario y la lucha que se establece por monopolizarlo. Pero ¿qué hay de la esencia del capital, la plusvalía? Aquí es donde se presenta la mayor dificultad para decidir la naturaleza de la expresión "capital cultural". A primera vista parece claro que las producciones intelectuales de Weber, Sartre, Cortazar y Picasso son precisamente producciones de ellos. Pero hay algunos casos concretos que, aun con sus diferencias particulares, hacen surgir la duda a este respecto. Salvador Dalí, por ejemplo, vendió su firma en numerosas hojas de papel y telas en blanco; la finalidad de la transacción no era conservar el autógrafa del pintor, sino confundir a un futuro comprador, de tal modo que pagara por una obra común y corriente el precio de una de Dalí; este fenómeno ya no es una simple metáfora de la plusvalía, pues indica que el pintor percibía una parte de la retribución del trabajo de quien posteriormente pintara en la tela o dibujara en el papel. Otro caso es el de Gabriel García Márquez, el cual utilizó, para la escritura de su última obra de vastas proporciones -El general en su laberinto- un grupo de "asesores" que incluía "historiadores", lingüistas, políticas, bolivarianos aficionados y demás".⁷⁵ La obra es fundamentalmente de Gabriel García Márquez, por supuesto, pero lleva también cierto trabajo intelectual de otras personas. En cierto sentido, el escritor colombiano está vendiendo como propio un trabajo que no es suyo y que, sino es la parte central de la obra, sí contribuye de modo importante a la estructuración definitiva de ésta; claro que los asesores del escritor fueron retribuidos, pero como historiadores, lingüistas y demás, no como creadores literarios, y García Márquez está vendiendo su trabajo (el de ellos) como obra artística. La expresión "capital cultural" empieza

a ir más allá de la simple metáfora; hay una cierta forma de plusvalía. Sin embargo, aunque no se han realizado trabajos estadísticos al respecto, lo más probable es que esta forma de utilización del capital cultural como forma de capital propiamente dicho no esté generalizada ni siquiera en la actividad restante de García Márquez; Salvador Dalí es un caso aparte por toda la serie de excentricidades que practicaba.

La propuesta de Alwin Gouldner es útil todavía para una conclusión más. El problema actual de nuestras sociedades latinoamericanas, subdesarrolladas es que sus recursos materiales se reproducen y amplían sólo en la medida en que benefician a los grupos que detentan su propiedad. Probablemente se puede decir lo mismo del capital cultural: no es producido ni ampliado por el conjunto de la sociedad ni en función de los intereses de ésta, sino en dependencia de la burguesía propiamente dicha o de la "burguesía cultural"; de ahí su estancamiento; también por esta razón sólo hay unas cuantas bibliotecas en el país, y de las existentes sólo unas cuantas trabajen en pleno rendimiento, mientras que la mayoría de ellas mantiene sus acervos en un encierro y estancamiento casi absolutos. Quizá sea válido concluir que, en el aspecto referido, la problemática latinoamericana en el plano cultural es la problemática de la organización social del conjunto de sus recursos materiales.

B) LOS GRUPOS DE STATUS

La formación escolarizada tiene como una de sus consecuencias, por la serie de beneficios económicos y políticos que puede proporcionar, la formación de grupos de status. "Grupo de status" es, en la teoría de Max Weber, la agrupación que monopoliza para sí ciertas actividades,

ciertos privilegios y en general ciertas condiciones de trabajo y de vida ventajosas en varios sentidos. ⁷⁶ El monopolio ejercido por un grupo de status implica el cierre social del acceso al grupo y sus condiciones; pero no es un cierre absoluto, sino más bien un control riguroso a través de diversos mecanismos, tales como los certificados educativos, reducciones en la matrícula de los establecimientos escolares, los exámenes y otros requisitos curriculares que funcionan como filtros para permitir el paso únicamente de personas con determinadas características socio-económicas e intelectuales.

Los mecanismos de control del ingreso a los grupos de status se dividen en cuatro modalidades generales, según la propuesta de Brunner:

(...) en virtud de la tradición (por ejemplo, sobre la base de la apropiación familística de oportunidades); por razones afectivas (por ejemplo, en relaciones personales sobre la base de la exclusividad de sentimientos); en virtud de la racionalidad de valores (comunidad de fe, secta); en virtud de una actividad racional con arreglo a fines típicamente, asociación de carácter monopolista en el mercado). Son las dos últimas las que más nos van a interesar en relación a los intelectuales: la tercera se aplica, por ejemplo, en el caso de los partidos

políticos; la última, en el de las asociaciones de profesionales. ⁷⁷

Son diversos los elementos que pueden cohesionar a los grupos académico-intelectuales. De entre los de naturaleza ideológica puede ser mencionada, por ejemplo, la libertad académica, que da al grupo justificaciones para ofrecer resistencia al control que pretenden ejercer instancias externas. Sin embargo, los principales elementos de conformación de los grupos de status tienen, en el medio académico, un sustrato material: los certificados educativos. Quienes ya los detentan pueden regular su adquisición por medio de exámenes y toda una serie de elementos curriculares. La demanda, el surgimiento y la difusión de currícula regulares y exámenes especiales obedecen no tanto a cierta ansiedad por educación cuanto al intento de ejercer un control efectivo sobre el acceso a condiciones laborales y grupos profesionales, con todas las características y ventajas que éstos conllevan.

Cuando un individuo no puede convertir el saber en influencia, se ve arrojado a una posición marginal, y adopta la estrategia de protestar contra el conexto existente, buscando una redistribución de las zonas de influencia económica, política y de otro tipo. Pero se presentan pugnas no sólo entre los grupos de status y quienes quedan marginados de ellos, sino también en el interior de los primeros.

Cada conversión de saber en poder) es decir, en influencia, cualquiera que sea la modalidad de ésta) de origen a legitimaciones que se constituyen en ideologías. Los diferentes grupos profesionales promueven, en este aspecto, la idea de que existe una relación directa y esencial entre

la preparación académica reconocida y el desempeño del profesionista. En el caso de las instancias formadoras de personal docente, se trate de instituciones autónomas, departamento subordinados o posgrados, la investigación y la formación pedagógicas no sólo promueven un conocimiento y unas aptitudes efectivas, sino también una justificación ideológica del monopolio sobre determinadas condiciones ventajosas que conlleva la certificación de esos conocimientos y habilidades; en otras palabras, las entidades dedicadas a la formación de personal docente y a la investigación pedagógica tienen un papel doble: a la vez que espacios para la reflexión y la iniciación de la enseñanza con instrumentos de control burocrático sobre el magisterio.

Esta última característica ocasiona competencia y determinadas pugnas entre las diferentes instancias de formación de personal docente. En las universidades mexicanas, y en particular en la UNAM, las unidades de posgrado buscan en todo momento hacer valer su supuesta excelencia académica para descalificar la formación que puedan proporcionar centros dedicados específicamente a la formación e investigación pedagógicas. ⁷⁸

En páginas posteriores será visto, como un ejemplo ampliamente documentado, el fuerte conflicto que se dio entre la SEP y el SNTE por la repartición entre ambos de las zonas de influencia que generó la fundación de la Universidad Pedagógica Nacional.

La estratificación de las instituciones educativas, particularmente las de nivel superior, alcanza tal grado que rebasa los pequeños grupos de status, para convertir a dichas instituciones en auténticos conjuntos de mercados. Por ello debe entenderse que una institución educativa es

una entidad no unitaria sino abigarrada, conformada por numerosas determinantes, frecuentemente antitéticas entre sí.

Un mercado debe entenderse, para la disertación que ocupa el presente trabajo, como una estructura de oportunidades institucionalmente configuradas.⁷⁹ Puede ser ocupacional, de saberes, prestigios, recursos o poder. Toda esta variedad está presente en las instituciones educativas:

Podemos identificar varios mercados: el de la profesión académica, el de la carrera político/burocrática, el de las ocupaciones administrativas y manuales, los mercados simbólicos (de conocimientos, valores y prestigios), el mercado de certificados escolares. Cada mercado tiene sus propias bases de reclutamiento, vías de constitución y acceso, formas orgánicas, culturales, formas de estratificación y segmentación internas, y estrategias.⁸⁰

Al referirse a la cultura generada por cada mercado debe entenderse el conjunto de capacidades y funciones, aspiraciones, intereses, criterios conductuales y nivel jerárquico a que da lugar dicho mercado. De este modo, cuando se habla abstractamente del "ambiente cultural" de una institución educativa en realidad se hace mención de la resultante de la interacción de las características de los diferentes mercados y sus agentes. El ambiente cultural tiene numerosos factores no explícitos,

por lo que se inserta, en buena medida, en el currículum oculto, llegando a adquirir en determinados momentos tanta o mayor importancia que los programas y planes de estudio formales.

Los mercados presenes en los sistemas educativos -a través de sus instituciones- no son perpetuos cuantitativa ni cualitativamente. La masificación de las universidades mexicanas, por ejemplo, implicó cambios drásticos en ellos, como la devaluación de los certificados expedidos por el nivel de licenciatura de estas instituciones; ahora los diferentes grupos de status -verbigracia la clase política mexicana- buscan otros rasgos distintivos, como el cursar posgrados en universidades prestigiosas del extranjero, en particular de los países desarrollados.

C) CREENCIALISMO

A primera vista, el otorgamiento de reconocimientos formales que avalen la sustentación de conocimientos y habilidades es un asunto eminentemente académico. Pero en realidad participa de la esfera del control burocrático e incluso político e ideológico de los egresados; en nuestro caso, del personal docente que termina los cursos de formación y actualización.

Puesto que las instituciones educativas tienen, además de la función formadora de los alumnos, la prerrogativa de expedir los certificados correspondientes, la educación en general puede ser abordada como educación propiamente dicha o bien como simple cualificación, credencialización. Una institución escolar, por tanto, puede llegar a ser considerada ante todo como una agencia de certificación si en ella tiene más importancia -por sus currícula explícito y oculto y por sus relaciones con el entorno

económico, social y político- esta función que la relativa propiamente al desarrollo de conocimientos y aptitudes en los educandos.

Los certificados educativos tuvieron diversos orígenes, uno de ellos está directamente relacionado con la docencia: el grado de licenciatura surgió como mecanismo para regular la reproducción del cuerpo magisterial; era el permiso o licencia que se otorgaba para ejercer la enseñanza pública. Max Weber aporta otro de los orígenes: las certificaciones surgieron con la aparición de un estado necesitado de un aparato burocrático que promueva la eficiencia práctica en todos los rubros del desarrollo de la sociedad; paulatinamente la certificación ya sustituyendo los antiguos parámetros de designación a cargos públicos -la compra-venta de éstos y el nombramiento por decisión nepótica; aunque a este respecto cabe señalar que la certificación no siempre es el único elemento determinante, y en numerosos casos es tan sólo la justificación (si bien indispensable) del acceso al aparato burocrático. El origen más importante de los certificados educativos está en la economía de la sociedad moderna, caracterizada por la expansión amplia y constante de las relaciones mercantiles, así como por la disolución de los lazos gremiales en la profesiones; ante tal disolución, se hizo necesario un instrumento con aspiraciones universales que legitimara las diferentes prácticas profesionales; los certificados nacieron, de este modo, con un valor de mercado que relaciona el ejercicio de una profesión con una educación especializada.⁷⁸

En la actualidad los certificados -o credenciales- son uno de los nexos más importantes entre la universidad y la sociedad.

Las credenciales educativas han pasado a adquirir una gran importancia para la estratificación de la sociedad contemporánea. Su expedición está determinada, en consecuencia, como parte de los elementos de poder prevalecientes en el campo cultural. La posesión de credenciales educativas es la llave para ingresar a los grupos de status. Dicho status estará determinado, en sus ingresos económicos, su prestigio intelectual e influencia política en gran parte por el reconocimiento **que** socialmente se reconozca a cada institución educativa; reconocimiento que, consecuentemente, es trasferido a los certificados que expida esta última. A la vez, la prerrogativa de otorgar certificados es el elemento central de la estrategia de las instituciones educativas para mantener su poder, en los distintos componentes de éste: el económico, el ideológico, el político...

Las características anteriores conducen a una pugna entre los diferentes grupos de mayor influencia dentro de la sociedad para ejercer el control de las instituciones educativas. A este respecto, el estado es una de las instancias más destacadas. Con relación a la UNAM, por ejemplo, el aparato estatal mantiene de modo formal una posición de respeto frente a la libertad académica y la certificación; pero en realidad la autonomía de dicha institución es relativa, pues esta última -en por lo menos dos ocasiones evidentes a lo largo de su historia- ha sido presionada por el estado, a través del presupuesto que éste le asigna, para que modifique sus posiciones ideológicas y, en consecuencia, parte de sus estructuras curriculares: en 1933 la reducción de dicho presupuesto en alrededor del 75% provocó la caída del rector Luis Chico Goerne; en 1969, tras la matanza de Tlatelolco, los fondos para la universidad se vieron

reducidos en su monto y en la velocidad con que llegaban a la institución universitaria. Por otra parte, la actuación y probablemente también la designación del rector se dan bajo la influencia del aparato estatal, si se consideran los casos en los cuales este funcionario ha continuado, después de su gestión en la UNAM, una carrera político-burocrática en el gobierno. Además podría sospecharse de cierto control estatal sobre los sindicatos universitarios si se toma en consideración que uno de sus exlíderes, Evaristo Pérez Arreola, fue integrado al equipo político que rodea al actual poder ejecutivo. El control que ejerza el estado sobre la UNAM cobra mayor relevancia si se considera que uno de los rasgos distintivos de la clase política nacional, sobre todo en sus niveles más altos, ha sido el inicio de su carrera política en las aulas de tal institución universitaria.

La capacidad de certificar se perfila, por tanto, como la zona de control político más codiciada dentro de las instituciones educativas, porque es el instrumento más importante para asignar a determinados conocimientos y capacidades un valor de cambio como capital cultural :

La cultura se hace capital, entonces, cuando es capitalizada. Cuando proporciona a su propietario ingresos que están negados a los que carecen de ese capital. Las credenciales, a su vez, certifican - por un acto de la autoridad competente- que el individuo aludido posee ciertas habilidades culturales valorizables como

capital en el mercado. 82

El capital cultural también puede obtener reconocimiento social -su valor de cambio- por otros medios, como la participación en publicaciones periódicas o la edición de obras individuales o colectivas. Pero las instituciones educativas, sin duda alguna, las siguen superando en importancia. Esto es cierto a tal grado que la sociedad contemporánea ha llegado a ser definida como esencialmente meritocrática. 83 Esta característica de nuestras sociedades obedece sobre todo a que las credenciales educativas son un medio alternativo de promoción económica y social, frente a la propiedad de un capital propiamente dicho : medios de producción bienes inmuebles, dinero.

En la formación de personal docente en nuestro país el credencialismo tiene gran importancia si se considera que una de las tendencias observadas en la contratación de personal formador es que éste cuente con reconocimientos académicos cada vez mayores : maestrías y doctorados principalmente aunque también diplomas de especialización. De este modo, la formación deviene otro terreno en el cual la sustentación de las credenciales respectivas conlleva el establecimiento de grupos de status. En este campo se desarrollan, entonces las pugnas que fueron mencionadas en páginas anteriores: quienes pertenecen al grupo de privilegio buscan explícita o implícitamente conservar su monopolio por medio de factores curriculares, además de los aspectos económicos, sociales y laborales que actúan por impulso propio; quienes se encuentran fuera, por su parte, buscan hacer presión para ingresar.

El desenvolvimiento de esta pugna tiene a la inflación educativa como

una de sus consecuencias.

El sistema educativo de las sociedades contemporáneas no se libra de la esencia mercantil de éstas. Anteriormente se mencionó que la sustentación de credenciales educativas es una fuente de beneficios económicos y promoción social. Pero dichos beneficios deben ser confrontados con los gastos que realiza un estudiante a lo largo de sus estudios; con tal confrontación se obtiene lo que en algunos ensayos se denomina "tasa privada de rendimiento", es decir, la razón de beneficios económicos que se obtienen a partir de cierta inversión.⁸⁴ Ahora bien, puesto que la valoración de certificados responde a las leyes de la oferta y la demanda, el incremento de su número hace que disminuya su valor. Eso es precisamente lo que ha ocurrido en las sociedades contemporáneas: la educación ha sido considerada más en su papel de fuente de beneficios monetarios que como factor de desarrollo cultural y productivo, por lo que se ha ido masificando hasta en sus niveles superiores.

La inflación educativa vino a cuestionar una de las ideas más arraigadas en torno a la educación: su determinación como factor de desarrollo económico de la sociedad. La proliferación de certificados no sólo no ha contribuido a dicho desarrollo en la medida en la cual se esperaba, sino que además generó el desempleo de personas con altos niveles de calificación profesional. La "tasa social de rendimiento" (la razón entre los impuestos que pagarían en su desempeño profesional los egresados del sistema educativo público y los gastos realizados por el estado para sostener a este último), en consecuencia, adoptó valores muy bajos e incluso nulos. Estos fenómenos a la par con otros relativos a los nexos

entre educación y recursos económicos, muestran que, en general -es decir, como tendencia-, es la base material de la sociedad la que determina el devenir de un sistema educativo, no al contrario.

La inflación educativa implica un aumento cuantitativo pero a la vez una disminución cualitativa de la educación escolarizada, no por una relación de causalidad inexorable entre ambos factores, sino por la forma en la cual es afrontada por la organización social del sistema educativo. Los individuos que ingresan a éste pretenden ascender en su sistema jerárquico lo más posible para obtener al menos una de las categorías laborales y sociales que antes se conseguían con menores niveles de escolarización. En consecuencia, proliferan las instituciones educativas que en buena proporción son privadas, y que ante la elevación de la demanda por ellas se preocupan más de los requisitos formales exigidos por las autoridades respectivas -las cuales les proporcionan la licencia de certificar- que de la conformación de una academia verdaderamente preparada, no sólo en los conocimientos por impartir sino en las consideraciones didácticas pertinentes.

Es posible detectar cierta relación entre el grado de desarrollo económico de una país y las proporciones que en él alcanza el credencialismo. En las naciones industrializadas este fenómeno es hasta cierto punto limitado, mientras que en las sociedades subdesarrolladas es mayor; paralelamente, se puede percibir que el credencialismo es mayor cuanto más tarde se hayan incorporado dichas sociedades al conjunto de relaciones internacionales en los diferentes órdenes de éstas: económico, diplomático, cultural, etcétera. Sin embargo, estas correspondencias no deben ser

interpretadas como prueba de que la educación es causa de desarrollo o atraso según sea conducida como auténtico proceso formativo o como simple credencialización, respectivamente, como hace Ronald Dore.⁸⁵ Su explicación radica en factores mencionados en párrafos anteriores; en un país con una planta educativa reducida cuantitativa y cualitativamente, los certificados se presentan más claramente como alternativas laborales autónomas; en los países industrializados, por el contrario, son mayores las posibilidades de cada individuo para encontrar un lugar en la red fabril y comercial, y la educación se torna entonces en capacitación para un desempeño efectivo, por lo cual el credencialismo no crece ampliamente. Por otra parte, no debe olvidarse la relación desventajosa que hay entre los países ricos y los subdesarrollados: aquellos sustraen constantemente de éstos -a través de la deuda externa o por inversiones directas- cantidades considerables de recursos económicos, por lo que las diferencias entre ambos, incluidas las educativas, se perpetúan de tal modo que no se ve, actualmente, una alternativa por la cual las naciones subdesarrolladas puedan acabar con su categoría de sociedades de incorporación tardía al conjunto de relaciones internacionales. La consideración cualificacionista -credencialista- de la educación se incrementa de año en año en todas las naciones, pero con mayores dimensiones en los países subdesarrollados; es como la inflación económica, la cual es apenas perceptible en los países industrializados, pero siempre se encuentra latente, como preludio de la recesión.

Las limitaciones materiales de un país se manifiestan en el restringido número de actividades de investigación científica e intelectuales en general que en él se desarrollan. Por ello los egresados de instituciones

educativas carecen de espacios en los cuales aplicar con propiedad los conocimientos que los currícula desarrollaron en ellos. En el caso concreto de México son numerosos los intelectuales que, por el hecho anterior, se ven obligados a buscar colocación como personal al servicio del estado. Este es otro argumento que señala a la base material de la sociedad como determinante no absoluto pero sí importante de los fenómenos educativos, incluso el credencialismo.

Otra alternativa ocupacional para aquellos que detentan certificados educativos sin encontrar acomodo en la planta productiva o en instituciones de investigación es la docencia y la administración escolar. Así se genera otro de los factores de la inflación educativa, ya esbozado en párrafos precedentes: el aumento excesivo -puesto que no tiene correspondencia con las necesidades de la planta productiva- del sistema escolarizado, lo cual a su vez genera nuevamente un número elevado de egresados, a pesar de los índices de reprobación y deserción; el círculo vicioso es evidente, incrementando la consideración credencialista de la educación. Paralelamente cabe señalar que los sujetos arrastrados a las instituciones escolares por este mecanismo prefieren en general el sector burocrático que al académico, pues ahí las percepciones económicas y los ascensos pueden ser mayores; paulatinamente la institución escolar se va burocratizando, proceso que presenta las siguientes características: las jerarquías racionales existentes alteran con la escasez o la ausencia absoluta de normas democráticas de gestión; la conducta es reglamentada explícitamente; los individuos que concretizan la burocratización presentan altas especializaciones técnico-profesionales; finalmente son criterios meritocrático-credencialistas los que rigen el mercado ocupacional. ⁸⁶

En los países industrializados la situación es otra. En EU, por ejemplo, una parte de los mejores estudiantes se dirige por iniciativa propia a la docencia en los niveles educativos inferiores e incluso especiales, de tal modo que llegan a presentarse casos en los cuales los maestros tienen mayores credenciales educativas que el personal directivo ; aproximadamente el 13.6% de los aspirantes a la docencia en 1982 formaban parte de los mejores egresados universitarios.⁸⁷ También en EU, son mayores las oportunidades que tienen los intelectuales de desarrollar actividades autónomas de acuerdo con sus especialidades, por lo cual su prestigio radica más en su desempeño efectivo en el terreno teórico que en los reconocimientos que puedan recibir de su propio gobierno, como ocurre en los países subdesarrollados.

En esencia el credencialismo es la disociación entre la formación efectiva y la validación formal de ésta.

Dicha disociación se manifiesta en, además de los factores mencionados hasta ahora, la separación entre la docencia y la planeación educativa, de modo que ésta se realiza sin tomar en cuenta la experiencia ni los señalamientos del profesorado. Esto entorpece uno de los objetivos que con más frecuencia se plasma formalmente en los planes y programas de estudio: que los alumnos desarrollen conocimientos significativos. Quienes pueden conocer mejor, por su desempeño cotidiano, los mecanismos de impartición de conocimientos y aptitudes se ven marginados de la toma de decisiones en cuanto al diseño curricular, e igualmente se ven obligados a aplicar programas, teorías y contenidos inadecuados a las características de los educandos y del entorno de la institución educativa.

Para los alumnos, la escolarización llevada como mera cualificación significa, entre otras cosas, ser adiestrado para recibir órdenes, no para desarrollar la iniciativa propia; para cumplir con el deber, no para establecer objetivos personales. La simple búsqueda de credenciales convierte al ambiente escolar en tedioso, ritual e incluso antieducativo. Probablemente esta sea una de las explicaciones de los resultados mediocres obtenidos en la educación primaria nacional, tanto en los centros urbanos como en las zonas rurales y entre los grupos indígenas. El interés de los investigadores de la problemática educativa recae mayoritariamente en los niveles superiores, principalmente en el sistema universitario; ello puede sustraer a la educación básicas de un intento serio por valorarla. Cuando se habla de cuestiones como la masificación educativa y la credencialización, generalmente se evoca casi automáticamente la educación superior, pero ambas tendencias existen también en el nivel primario. En los establecimientos escolares de éste, por lo menos en los públicos, las actividades deportivas y recreativas son escasas, del mismo modo que las instalaciones son reducidas y se encuentran en diferentes grados de deterioro, sobre todo las de tipo sanitario. Estos y otros aspectos convierten al proceso educativo, para la visión específica de los educandos, en una imposición poco grata, porque las familias los condicionan y presionan para que día tras día acudan a él; en las comunidades indígenas, donde las familias no conceden a la escuela un nivel tan elevado de necesidad por su vida cotidiana, son las autoridades locales quienes presionan en ese sentido. La voluntad gubernamental, de acuerdo con la sociedad civil o forzando las decisiones de ésta, es dotarla de educación elemental en la mayor cantidad posible, aunque siempre de acuerdo al presupuesto

federal. Pero el resultado efectivo en el cual se concretiza este intento es la impartición y sobre todo la asimilación de unos cuantos conocimientos elementales: esencialmente la lectura y la escritura, así como el manejo de las operaciones matemáticas elementales; esto adquiere una evidencia particular en el medio indígena, en donde, además de lo anterior, se busca la castellanización. El crecimiento de la educación primaria no ha alcanzado en las últimas décadas los elevados porcentajes de la educación superior, pero en términos absolutos su importancia es innegable. Además de los conocimientos señalados, la primaria nacional otorga certificados, los cuales son indispensables -lo sabe cualquier mexicano que busca colocarse en el mercado laboral- para los empleos inferiores del aparato productivo. Con base en esto se puede formular la siguiente pregunta: ¿hasta qué punto los intentos gubernamentales por proporcionar educación básica responden a la voluntad de credenciar a los futuros integrantes del sector poblacional que pone en funcionamiento el aparato productivo nacional? Mientras la masificación del nivel educativo superior corrió a cargo de los grupos sociales medios y altos, la que se da en la educación básica corre a cargo de los grupos más depauperados e incluso tradicionalmente marginados, como es el caso de los grupos étnicos, para los cuales a partir de 1963 fue establecido el servicio nacional de promotores culturales bilingües, como intento del estado por proporcionarles una educación primaria de la cual los egresados conservan ante todo... el certificado, porque terminan conociendo mal el español, a veces sin saber leer ni escribir del todo, y sin poder retener en la memoria los datos que se les proporcionan sobre realidades ajenas, incluida la nacional, que es esencialmente mestiza; conservan el certificado porque

la migración -efectiva o latente- a los centros urbanos lo hace necesario; también existe la posibilidad de utilizarlo para ingresar al cuerpo docente indígena, y en este sentido se cumple cabalmente la propuesta de que las credenciales educativas son, para las clases sociales inferiores, un sustituto de la posesión de un capital propiamente dicho.

La importancia del problema del credencialismo crece al considerar que las sociedades contemporáneas tratan de basar su funcionamiento y las decisiones ligadas a él en la autoridad de la ciencia y la tecnología, en otras palabras, tratan de funcionar de un modo más "racional". En este marco, la autoridad del experto deviene decisiva en las diferentes esferas del funcionamiento social, pero especialmente en una: el ejercicio de la autoridad.

Del mismo modo que en las sociedades teocráticas la sustentación del poder estaba justificada con determinadas cualidades trascendentes de los gobernantes, en las sociedades contemporáneas -dominadas por las posibilidades y en ocasiones por la mitificación de la ciencia y la tecnología- el argumento justificatorio de esa misma sustentación se basa en la posesión de determinados conocimientos y habilidades. Las legislaciones y los tratados actuales en materia económica esgrimen, como respaldo, argumentaciones más de tipo técnico que político -aunque las decisiones efectivas respondan en realidad más a consideraciones de este último rango.

Por tanto, los certificados educativos se convierten si no en la causa sí en la justificación para detentar el poder en las sociedades contemporáneas; sin recurrir a ejemplos lejanos, cabe mencionar el caso

de México, en el cual las antiguas generaciones de la clase política están siendo sustituidas por un grupo tecnocrático.

Si la autoridad del técnico, del experto, domina los aparatos estatales, cabe esperar que lo mismo haga con los sistemas educativos; baste recordar la importancia que llegó a tener la tecnología educativa a nivel internacional y en particular en México. A pesar del decrecimiento de la importancia de esta corriente, la autoridad del experto sigue siendo un argumento para que éste detente y justifique la prerrogativa de la toma de decisiones; y los certificados siguen siendo el parámetro fundamental para determinar la calidad del experto.

A pesar del descontento que en ciertos círculos ha provocado la tecnología, nuestro sistema educacional formal continúa siendo conducido por quienes están comprometidos con el dominio de la pericia tecnológica que acompaña a la "ilusoria teoría del progreso histórico". La "autoridad de la tecnología" ha penetrado en las orientaciones y prácticas de nuestras instituciones educativas. 88

El credencialismo tiene diferentes dimensiones y modalidades en la formación de personal docente según los niveles educativos en los cuales dicho personal se vaya a ubicar. En el nivel básico y medio tiene amplias proporciones, pues los maestros encuentran algunas facilidades para actualizarse (por ejemplo, baste mencionar la amplitud de los programas

abiertos), y a cada logro educativo -avalado por las credenciales respectivas- pueden negociar ascensos escalafonarios. En la educación media superior y superior, en cambio, son pocas las instituciones que toman en cuenta los logros de su personal académico en su formación y actualización pedagógicas para promoverlos en algún sentido. Por otra parte, son frecuentes los casos en los cuales los cursos de formación y actualización sirvan más como llave para ingresar al aparato burocrático que controla al sistema educativo que a la docencia. Además, las entidades escolares se interesan no tanto por las disertaciones teóricas amplias impartidas en las instituciones formadoras cuanto por los conocimientos de aplicación inmediata, generalmente de naturaleza técnica. Todo esto desalienta la superación pedagógica real del personal docente de los niveles medio superior y superior.

Los reconocimientos formales pueden llegar a tener complicaciones serias en el caso del personal docente, no por sí mismos sino por la estructura social en la cual se insertan. En Costa de Marfil, por ejemplo, país esencialmente rural, los diplomas y las calificaciones se revisten de tal entorno mítico que se constituyen en una barrera entre el maestro y su medio: la formación magisterial da cierto prestigio, el cual es fuente de prejuicios en el trato que el maestro da a sus alumnos y a su comunidad, y viceversa, en el trato de éstos a aquél.⁸⁹ En Camerún prevalecía la misma situación, a tal grado que en 1970 la ministra de educación propuso una serie de medidas para integrar al personal docente a su comunidad y adecuar los contenidos educativos a la realidad de ésta.⁹⁰

Ligado de modo esencial al credencialismo y la inflación educativa está

otro fenómeno del sistema educativo: la masificación. Ante la devaluación de los certificados, los individuos establecen entre sí una competencia casi ilimitada por escalar lo más alto posible un nivel educativo tras otro; esto provoca el aumento acelerado de los planteles escolares, de la matrícula de los mismos y del personal docente que los atiende, a pesar de que implica -por lo menos no en el mismo grado- el incremento cuantitativo ni cualitativo de las instituciones y los cursos de formación y actualización de dicho personal.

Entre 1958 y 1982 se dio, en México, un incremento general de 463.3% en la cifra de estudiantatos desde el nivel preescolar hasta el superior, pues en la primera fecha había 5 184 122, y en la segunda ya eran 24 019 331. Proporcionalmente, la masificación fue mayor en los niveles superiores que en el básico y el medio: mientras en estos últimos la población estudiantil pasó de 4,772.495 (1958) a 17,005.231 (1982), con un incremento de 356.3%, en el nivel superior la matrícula creció de 63,899 a 1,074,601, con un crecimiento de 1,583.4% ⁹¹

A nivel internacional el crecimiento del personal docente ha sido amplio. En Francia aumentó de menos de 12,000 en 1930 a 43,000 en 1982. En EU pasó de 48,000 a 603,000 entre 1920 y 1972. En Brasil, entre 1962 y 1979 aumentó de 25,000 a más de 100,000. ⁹²

Tanto para países industrializados como para subdesarrollados parece ser válido el señalamiento de que la masificación educativa se produjo esencialmente con sujetos provenientes de los grupos sociales medios y altos, y sólo en pequeña proporción con individuos de las clases inferiores. Por lo menos para los casos de Francia, Gran Bretaña y México

esta aseveración está documentada.⁹³

La expansión del sistema educativo superior ha corrido a cargo fundamentalmente del estado. En el caso de México, en 1970 el gobierno federal participaba con 23% del financiamiento de las instituciones educativas de nivel superior; para 1982, en cambio, ese porcentaje se elevó a 81.6%.⁹⁴ Este hecho, combinado con el señalado en el párrafo anterior, puede respaldar la hipótesis de que la masificación educativa respondió en gran parte a la presión social ejercida por los sectores sociales medios (recuérdese por ejemplo el movimiento estudiantil de 1968) para ampliar los accesos a la educación universitaria. Se establece una negociación implícita para determinar en qué grado las universidades estatales otorgarán a los estratos intermedios los requisitos necesarios -los certificados- para su movilidad social.

Las negociaciones de las capas medias y las universidades en torno al tema del primer ingreso están concretamente medidas por el grado de masificación alcanzado en los ciclos escolares básico y medio, por la extensión de la ideología - meritocrática en las familias de los sectores medios , y particularmente por el grado de organización de los movimientos estudiantes que en América Latina han sido protagonistas políticos de los conflictos en torno a la apertura de

la educación superior. ⁹⁵

En el caso concreto de la UNAM, son varios los movimientos estudiantiles claramente definibles, además del ya mencionado de 1969 y las protestas de dimensiones reducidas a nivel de cada facultad o escuela. En 1965 se llevó a cabo una querrela en torno al pase automático que condujo a la separación de Ignacio Chávez de la rectoría; entre 1973 y 1974 se produjeron varias protestas de aspirantes rechazados; finalmente, en 1986 el movimiento encabezado por el Consejo Estudiantil Universitario logró detener la política restriccionista que con la justificación de lograr la excelencia académica impulsó Jorge Carpizo desde la rectoría.

La masificación educativa realiza en la sociedad un proceso que podría calificarse de mesocratización, pues se da relacionada con cierto incremento de las clases intermedias entre los polos sociales, y con esto conlleva la devaluación de las élites, ya que el monopolio ejercido por éstas sobre determinados niveles y áreas educativas se ve roto en diferentes grados según los sectores específicos. Se ven afectadas incluso las características educativas que antes habían sido casi exclusivas de los grupos en el poder. Ante ello, las estrategias de los grupos de status es reestructurar los procesos de certificación y ascender en la escala educativa para buscar nuevos reductos exclusivos. Para el primer punto, se hacen más complicadas las redes y los instrumentos de calificación, a la par que los requisitos de ingreso se incrementan; esto es lo que pretendía la política de "excelencia académica" del rector Carpizo en la UNAM; como la mayoría de las decisiones adoptadas en la actualidad por órganos de autoridad, se justificaba con argumentos tecnicistas que

que silenciaban las implicaciones políticas que contenía : porque efectivamente la calidad educativa se mejoraría, pero esto a costa de marginar a amplios grupos sociales de los planteles universitarios; a costa de preservarles su carácter elitista. En Chile se produjo algo parecido. Después de la masificación acaecida entre 1967 y 1973, las autoridades educativas del nuevo gobierno -el de Pinochet- reestructuraron el sistema certificadorio de tal modo que los títulos de licenciatura pasaron a ser exclusivos de las universidades, mientras que otras formas de educación superior, como los institutos profesionales y los centros de formación técnica, quedaron en una segunda y hasta en una tercera categoría certificadoria. De este modo se preservaron los privilegios de los grupos profesionales egresados del sistema universitario chileno, los cuales veían amenazados sus intereses con la proliferación de reconocimientos formales equivalentes a los suyos.⁹⁶ Volviendo al caso de México, las élites intelectual y política han buscado la preservación de su status en los posgrados tanto en instituciones nacionales como extranjeras; en la UNAM del ciclo escolar 1979-1980, por ejemplo, los alumnos de posgrado constituían tan sólo el 2.8% de la matrícula total de la institución.⁹⁷

Con el ingreso al sistema educativo de relativamente amplios sectores de la población, se cre4a una situación en la cual cada uno de esos sectores tiene la oportunidad de producir una forma específica de intelectualidad, con características sui generis. Los grupos sociales que cuentan con amplios recursos económicos o con una larga tradición intelectual producen sujetos que sustentan conocimientos más amplios pero no siempre más objetivos; para las clases bajas, en cambio, la situación económica

que la caracteriza puede desarrollar con mayor intensidad en sus grupos más escolarizados la capacidad de percibir y resaltar teóricamente aspectos como la situación económico-social y política del país. Esto queda de manifiesto, por ejemplo, cuando se leen y sobre todo se confrontan entre sí artículos de gente como Alfonso Caso y de miembros de la OPINAC - (Organización de Profesionistas Indígenas Nahuas, A.C.) o de la ANPIBAC (Asociación Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C.) sobre la misma cuestión, la temática indígena: el primero la aborda más desde variantes lógicas y eruditas, mientras que en la argumentación de los segundo se siente la urgencia de una situación marginal vivida en carne propia.

En torno a los efectos de la masificación de la educación universitaria en las determinanes políticas de ésta hay ciertas diferencias entre algunos estudiosos del tema. Para unos dicha masificación ocasiona un aumento de los roles políticos de la universidad; para otros implica lo contrario. En realidad ambas argumentaciones no son excluyentes. Por una parte el incremento desmedido de los agentes que participan directamente en el proceso educativo implica una potenciación de las características sociales y políticas que de suyo conlleva toda institución escolar, esto aunado a las determinantes del mismo tipo que traen en sí los sectores de nuevo ingreso. Por otra parte, hay cierta disminución proporcional del papel político de la universidad en la sociedad, en el sentido de que se relajan en alguna medida los nexos entre este nivel educativo y el grupo político en el poder; en el caso concreto de México, la UNAM era, antes de su masificación, el sello típico y casi exclusivo de la burocracia detentadora del monopolio sobre el estado; aunque todavía

ahora la mayoría de los funcionarios de alto nivel han sido alumnos de la Universidad Nacional, dicha mayoría no es tan apabullante como en décadas anteriores. Por tanto, si se toma en cuenta que la masificación de la educación superior se da como resultado de una nueva correlación de fuerzas entre los sectores sociales medios que demandan el ingreso a dicha educación y las políticas restrictivas que el estado les impone, se concluye sin mayor dificultad que la participación política de la universidad cambia de sentido, pues antes estaba más dirigida al servicio de las élites política e intelectual, mientras que ahora se relaciona más que en décadas anteriores con la formación no sólo técnica y erudita sino también ideológica y política de sectores de la sociedad civil más amplios que antaño. Ahora bien, el aspecto cuantitativo de los cambios en la participación política de la universidad depende del aspecto cualitativo de dicha participación que sea tomado en cuenta: para alguien podría resultar más importante la función de reclutamiento de nuevas generaciones de la clase política en el poder; para otros, en cambio, puede ser de mayor trascendencia la formación ideológica de nuevos sectores poblacionales. 98

La masificación educativa ha conllevado en la práctica efectiva un descenso en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Esto es innegable pero debe ser interpretado meticulosamente: quizá la causa de ese descenso no se encuentre en la masificación por sí misma sino en la manera en la cual fue conducida por los responsables de la planeación curricular respectiva. Con respecto a ello, destaca la importancia del personal docente y su formación. En el caso de la UNAM, sólo el personal destinado a los Colegios de Ciencias y Humanidades recibió, antes de la puesta en

marcha de los mismos, una formación pedagógica que si no fue suficiente por lo menos sí específica, por parte del Centro de Didáctica, dependiente de la propia universidad; el incremento de la planta de profesores e investigadores a nivel licenciatura, en cambio, careció de dicha formación especializada y de amplias proporciones. En el caso de la masificación del sistema educativo en el medio indígena, la creación del servicio de promotores culturales bilingües en 1963 no fue acompañada de programas e instituciones formadoras suficientes en número y en calidad para asegurar una educación adecuada a la realidad de los grupos étnicos, y por ello en la práctica se ha observado que, aunque los alumnos indígenas son más, su nivel de preparación -incluso en los objetivos centrales de ésta, la castellanización y alfabetización en español es diferente.

D) Recursos económicos, docencia y formación.

Uno de los puntos torales de la docencia y la formación del personal que la ejerce es el de los recursos económicos que proporcione la enseñanza y aquellos otros destinados a desarrollar / en el profesorado los conocimientos y las aptitudes necesarios para propiciar en los educandos un conocimiento efectivo.

De las dos actividades fundamentales susceptibles de ser realizadas por un cuerpo académico, la investigación y la docencia, esta última es la más segregada por lo que se refiere al prestigio intelectual y la remuneración económica que proporciona. Si consideramos que la división de las actividades intelectuales en tres grandes campos, donde la creación es realizada por investigadores y artistas, la distribución por el personal docente y la aplicación por los diferentes profesionistas -ahorados,

administradores, etcétera-, la enseñanza tiene un prestigio intermedio por una remuneración inferior a la que corresponde a los dos campos restantes.

Lo anterior es válido a nivel no sólo individual, sino también institucional: las instancias de investigación tienen un mayor poder de negociación con sus fuentes de financiamiento, principalmente el estado. La actividad intelectual de los centros de investigación tiene, en general, un nivel cualitativo superior a la presente en las instituciones de enseñanza, debido a que en estas últimas la función certificatoria es un elemento de distorsión que en cierto grado relega a la enseñanza propiamente dicha (que busca desarrollar conocimientos efectivos) a un lugar secundario.

Por otra parte, y debido a su carácter de instancia distributiva de los logros intelectuales, la docencia está más sujeta a estructuras de planificación determinadas por agentes externos, no por el propio personal docente. Los académicos dedicados a la investigación, en cambio, poseen una mayor autonomía, lo cual les permite seguir caminos nuevos, alternativas teóricas y experimentales que respondan menos a ideas preestablecidas; dicha autonomía, sin embargo, también puede adoptar un papel extraacadémico, al conducir a que las remuneraciones económica y de prestigio de la actividad de investigación no correspondan con el desempeño ni con los resultados reales de ésta; tal disociación es una prerrogativa del capital cultural altamente valorado.

La situación salarial precaria del personal docente va ligada, tendencialmente, a una baja calidad de la determinación intelectual y

el desempeño profesional de éste. La categoría laboral predominante entre el personal docente de la educación superior en México es la del profesor de asignatura, categoría que se enmarca en una forma de compraventa directa establecida entre institución y maestro, y que no deja gran provecho intelectual a ninguno de los dos, pues ni antes ni después de la realización del servicio se establece mayor compromiso en materia de formación o actualización en el terreno pedagógico ni en la materia específica por impartir. La cultura académica se ve evidentemente degradada. La situación es diferente en el caso de los profesores de carrera, los cuales cuentan con cierta continuidad para valorar y sistematizar su propia experiencia; además, detentan ciertos privilegios sobre los profesores de asignatura: el CISE (Centro de Investigación y Servicios Educativos, de la UNAM), por ejemplo, de preferencia -para la inscripción en sus programas- a los profesores de carrera sobre los de asignatura. La supremacía numérica de éstos en comparación con aquéllos es uno de los factores de la crisis que experimenta la educación superior nacional, pero se deriva de una crisis más amplia, que abarca a todo el país. La fuente principal del profesorado de asignatura es el conjunto de profesionistas que no encuentra ubicación en el mercado laboral no docente, debido a las estrecheces cuantitativas y cualitativas de la planta productiva nacional. Cada vez es mayor el número de egresados, pero las plazas disponibles para ellos no aumentan en la misma proporción e incluso decrecen, por lo que la institución educativa que los formó se presenta como un mercado laboral de reserva; el nuevo personal docente se integra de modo acelerado, no planificado y sin una preparación específica para la enseñanza.

Los profesores de asignatura enfrentan una situación que contribuye a degradar la calidad de la educación: la suturación de horarios, la cual se presenta como medida para contrarrestar la baja remuneración de cada hora de clase. De este modo, el personal docente con esta categoría dispone de menos tiempo para preparar las clases, elaborar los instrumentos de evaluación y juzgar el rendimiento individual de los alumnos.

Las dificultades económicas de la nación, y en particular del sistema educativo, conjugadas con la masificación de éste, marcan un cambio radical en las reivindicaciones enarboladas por los movimientos surgido del sistema universitario y específicamente de la UNAM. En los años 60 dichos movimientos eran encabezados por el estudiantado, e implicaban la defensa de la universidad como institución, por lo cual tomaban en consideración la cultura académica de ésta. En la década de los 70, en cambio, la atención se centró en los problemas de tipo económico y sindical, en los cuales los protagonistas fueron los trabajadores manuales y administrativos, dejando en segundo plano a los académicos; se deja de lado, en consecuencia, el proceso educativo en sí. Sólo hasta 1986 éste volvió a ser retomado, ahora por el movimiento cuya cabeza fue el CEU (Consejo Estudiantil Universitario), al cual se unió una parte de la planta académica; el movimiento, sin embargo, estuvo dirigido más a los elementos sociales y políticos implicados en la educación universitaria que a la calidad intelectual y pedagógica de la misma; curiosamente, las propuestas del sector Carpizo tomaban más en cuenta estos últimos aspectos, pero escondían, tras justificaciones técnicas y eruditas, los aspectos sociales y políticos que indudablemente están presentes en lo educativo. Se observa una vez más, por tanto, que las dificultades

financieras de una institución escolar repercuten, en mayor o menor grado, en la calidad de su desempeño.

Es de esperarse que los países subdesarrollados presenten mayores problemas en sus sistemas educativos que los países industrializados. Marzio Barbagli escribió al respecto, considerando de modo particular la dualidad paradójica del desempleo de personal calificado y la ignorancia masiva de la población.

(...) desocupación intelectual y analfabetismo no son otra cosa que dos caras de la misma medalla ... la situación de la instrucción en el subdesarrollo. ⁹⁹

La docencia y la formación del personal que la desempeña se enfrentan, como se ha visto, no sólo con dificultades de carácter teórico. La complejidad de esta problemática hace abortar a las legislaciones más humanitarias, que en países pobres establecen, por ejemplo, la obligatoriedad del nivel educativo básico, propuesta que no puede darse en la práctica por la carencia de los recursos necesarios; esa misma complejidad hace fracasar también los planes de formación y actualización de personal docente que no toman en cuenta los aspectos extraacadémicos de ambas acciones, o bien que, al hacerlo, no están en condiciones de incidir sobre tales aspectos. Concretamente, el CISE, cuando quiso comprobar, en 1975, el desempeño del personal docente que había formado desde 1969, se encontró con que una buena parte de sus integrantes ya no laboraban en las mismas instituciones educativas de 6 años atrás: por un lado se había perdido la posibilidad de retroalimentar los cursos de la institución formadora; por otra parte, se pudo comprobar el alto

índice de movilidad del personal docente debida sobre todo a su situación salarial precaria y a la consecuente búsqueda constante de mejores alternativas, la cual dificulta el mejoramiento de la enseñanza a partir de la iniciativa individual del maestro, ya que éste carece de la continuidad necesaria para asimilar los currícula de una institución educativa en particular y determinar las características socio-culturales de los alumnos de la misma, para adoptar medidas adecuadas al objetivo de conducir a dichos alumnos a un aprendizaje real. Ante estas consideraciones la institución formadora pierde parte del peso que le corresponde en la elevación de la calidad de la enseñanza. Mientras no se solucionen los problemas extraacadémicos de la docencia y de la formación de su personal, las propuestas curriculares formuladas a este respecto no son más que una especie de "parche" que no sólo no resuelve la problemática sino que incluso la torna, con su intervención, más abigarrada y confusa. 100

Desafortunadamente, todo parece indicar que los problemas educativos planteados no tienen una solución acorto plazo; por lo menos, no mientras no se resuelva la crisis económica y quizá también ideológica y política que envuelve a la sociedad mexicana contemporánea. Porque, además, los gastos educativos ocupan del presupuesto de un país un lugar tan relegado que nada impide su disminución en tiempos de crisis, al mismo tiempo que nada aboga por su incremento en tiempos de bonanza. Más aún: el rubro de formación de personal docente -nuestro objeto de estudio- ocupa dentro del presupuesto educativo el lugar que éste tiene en el presupuesto nacional. 101

En un país de economía desarrollada, como EU, se da una formación universitaria a la mayor parte del magisterio. Se tiene una mayor disponibilidad y unas mejor movilidad de recursos para instrumentar con rapidez medidas específicas como la campaña masiva de educación compensatoria, destinada a elevar la eficiencia escolar de las minorías raciales norteamericanas.¹⁰² Por otra parte, puesto que EU es uno de los países en los cuales el credencialismo tiene los menores índices, el personal docente de niveles educativos elementales llega a presentar un origen social y universitario elevado, por lo que -al menos en teoría- hay mayores probabilidades de que contribuya a la elevación de la calidad del proceso educativo.

Una de las consecuencias más degradantes de la escasez de recursos económicos para financiar de modo suficiente un sistema educativo es la exclusión que se tiene que hacer de unos aspirantes en beneficio de otros. Será necesario recordar que casi todos -si no es que efectivamente todos- los procesos humanos realizados hasta el presente conllevan una pugna abierta o velada entre los participantes. No es ahora el momento de buscar las causas -si se debe a la naturaleza humana" invariable o a la escasez de recursos en disputa. Lo que importa es el hecho. A pesar de la masificación educativa de la cual se ha hablado en páginas precedentes, la riqueza de las naciones -en particular las tercermundistas- no es tal que permita satisfacer la totalidad de la demanda educativa de la población. Incluso en el nivel elemental hay solicitantes que quedan sin ser admitidos o sin poder conservar el lugar que ya hayan obtenido, por las limitaciones materiales de los establecimientos escolares, en el primer caso, y por la falta de recursos del propio individuo y

su familia, en el segundo; hay, por tanto, una selección explícita y otra oculta. De este modo, la masificación del sistema educativo tiene un alto grado de relatividad; es masificación si se compara ya sea con los niveles de matrícula que la precedieron, con las concesiones que el estado está de acuerdo en hacer a los grupos depauperados de la sociedad civil o bien con los requerimientos de un aparato productivo que opera sólo en función del flujo de las ganancias que van a parar a los bolsillos de un grupo cada vez más poderoso y más reducido; pero es insuficiente si se compara con las demandas real y potencial precisamente de la sociedad civil en sus grupos no privilegiados.

Para ningún estado contemporáneo es rentable económica ni políticamente que los contingentes que conforman la parte inferior del aparato productivo tengan un nivel educativo más allá del mínimo indispensable para poner en funcionamiento dicho aparato. Los costos de la educación superan con mucho el rendimiento que pueda proporcionar una persona que acciona una palanca con cierta regularidad; por otra parte, la preparación escolar -sobre todo si es alta- en grupos marginados siempre representa un importante riesgo político, por los elementos de análisis y organización que pueda implicar tal preparación. 103

Ante los escasos recursos económicos y ante la poca voluntad política del aparato estatal para proporcionar educación en sus diferentes niveles a todos los demandantes, es necesario marginar a algunos o muchos de ellos: a los que tienen menos "capital cultural", una menor posición laboral o administrativa, o una base económica reducida en la cual apoyarse para cumplir con los requisitos curriculares. Esto ocurre en la práctica efectiva de la formación docente de nuestro país:

A mayor status laboral (...), el personal académico y académico-administrativo tienen mayores probabilidades de superación académica. A menores derechos laborales adquiridos, menores ingresos económicos y mayor parcialización del tiempo de servicios de los profesores universitarios, corresponden menores probabilidades de formación docente. ¹⁰⁴

Una de las opciones para hacer posible la formación de personal docente es el patrocinio ejercido sobre éste por la institución académica donde labore. Pero dicho patrocinio es controlado por la burocracia que administra la institución, por lo que es sumamente restringido y recae sobre todo en el personal que tiene especificado ese apoyo como una de sus condiciones laborales: los profesores de carrera, quienes contractualmente deben destinar una parte de su tiempo de servicio a su propia superación académica. Dos proyectos desarrollados por el CISE muestran el escaso respaldo de las instituciones educativas a la superación pedagógica de su personal: el Proyecto de formación de personal académico de las universidades estatales en el campo de las ciencias y técnicas educación, y el Programa de especialización para la docencia. En ambos casos, los egresados encontraban que sus instituciones de origen no les asignaban actividades acordes con la formación que habían recibido; tampoco les otorgaban en todos los casos el rango laboral ofrecido al inicio de la formación; por ejemplo, los contrataban a medio tiempo y no por tiempo completo.

En algunas ocasiones, incluso cuando un sistema educativo tiene los recursos suficientes para formar a un amplio número de enseñantes, reduce intencionalmente la cantidad de éstos que es aceptada, esgrimiendo la necesidad de elevar la calidad de la formación. Esto ocurrió, por ejemplo durante la década de los 70 en Francia.¹⁰⁵

En cuanto a la formación impartida por las normales mexicanas, cabe decir que las instituciones federales han reducido su matrícula de modo ostensible: en 1978 atendían a un alumnado de 71,018 integrantes, mientras que para 1982 eran 46,965, y en 1983 disminuyó un 25% más.¹⁰⁶ Este hecho no entra en contradicción con el proceso de inflación educativa: la cantfida de estudiantes normalistas disminuye en las instituciones federales pero se incrementa en las privadas.

Uno de los primeros obstáculos con los que se encuentra el personal docente de la educación superior mexicana es la incompatibilidad de los horarios por una parte de la institución en la cual presta sus servicios y, por otra, de aquella que ofrece la formación; ambas son inflexibles, salvo en las circunstancias mencionadas antes: cuando se trata de profesores de carrera. Una segunda dificultad tiene, a primera vista, un carácter absurdo y por tanto evitable: el tiempo que el personal docente tiene que dedicar a actividades extraacadémicas para cumplir con su desempeño profesional y con la asistencia a los cursos formativos; actividades como el desplazamiento entre puntos de la ciudad distantes; actividades que vistas con mayor detenimiento tienen una importancia real, a tal grado que pueden impedir el profesorado asistir regularmente a la institución formadora.

Los programas de formación impartidos primero por el Centro de Didáctica y luego por su sucesor, el CISE, tienen la intención explícitamente declarada de abarcar a todo profesor que demande precisamente formación y superación académica. Sin embargo, en su práctica efectiva no satisface la demanda real que en este sentido existe, e implanta diversos mecanismos de selección no sólo para limitar el ingreso sino para obstaculizar y retardar el posterior desenvolvimiento de los cursos así como el cumplimiento de los requisitos formales de los mismos. Estas trabas responden por una parte a la limitación de recursos económicos de la institución formadora, pero también a las determinantes políticas que han sido analizadas en páginas anteriores, principalmente la conformación de grupos de status. La primera selección realizada es la que se da durante el ingreso: tienen prioridad es este aspecto los profesores de carrera por encima de los de asignatura, siendo que los primeros constituye sólo el 11% de la población académica de la UNAM; entre 1978 y 1980, uno de los requisitos de admisión era que el personal docente debía laborar un mínimo de 20 horas/semana/mes, pero en el período que va de 1980 a 1983 esta cantidad se redujo a 12 horas/semana/mes, con lo cual un porcentaje mayor de profesores de asignatura entró en el contingente que teóricamente puede ser admitido; por último, se da prioridad al personal de la UNAM sobre el de otras instituciones educativas, sin explicitar una jerarquización para estas últimas. Una vez iniciados los cursos, el CISE somete a las personas admitidas a una selección intermedia: después de terminar la parte inicial del currículo de formación, la denominada Formación Básica, se efectúa una segregación sobre los profesores que deciden continuar con el curso, en la etapa denominada Subprograma de

Especialización: aunque la mayoría de quienes concluyeron la Formación Básica solicitó continuar con la segunda fase curricular, un poco menos de la mitad de solicitantes recibió una respuesta afirmativa, mientras que al resto se le comunicó que no había el quórum suficiente para proseguir; el resto de los participantes no recibió ninguna respuesta, enterándose posteriormente que los cursos habían continuado sólo con un contingente reducido y seleccionado; no son explícitos los criterios seguidos por esta selección intermedia. Como ya se adelantó, el curso de formación puede ser interrumpido temporal o definitivamente; esto ocurre si el grupo que lo recibe es menor de 15 o mayor de 30 integrantes; este requisito tiene la finalidad de hacer rentable el curso, elevando los beneficios potenciales que produzca por encima de los costos que conlleva. El último mecanismo de selección es la reprobación basada en requisitos formales en los cuales se expresa la rigidez de la institución formadora (el CISE), la cual establece como dos condiciones curriculares primero el cumplimiento con un mínimo de 80% de la asistencia a las sesiones, y luego la entrega al final del curso de un trabajo escrito. Varios alumnos-profesores no pueden cumplir con alguno de los dos requisitos por la saturación de horarios en la institución donde trabajan o bien por imprevistos laborales de última hora. 107

E) La docencia y las élites política e intelectual nacionales

Por "élite política" debe entenderse aquel sector de la burocracia que controla los puestos altos dentro del aparato estatal, principalmente el poder ejecutivo (con el equipo que lo rodea), el legislativo y las secretarías de estado. La "élite intelectual" comprende a quienes publican

con frecuencia trabajos ensayísticos en revistas especializadas o en secciones culturales de diarios; a quienes han publicado obras de creación teórica o literaria, y a quienes pertenecen a alguna de las academias mexicanas que cuentan con cierta tradición. como El Colegio Nacional o el Seminario de Cultura Mexicana. La forma en que se reclutan ambas élites en nuestro país tienen nexos interesantes con las instituciones universitarias y en especial con la docencia presente en éstas, aunque particular importancia tiene una de ellas: la UNAM.

La clase política mexicana, a diferencia de la de otras nacionalidades, por ejemplo la norteamericana, está compuesta mayoritariamente por individuos que toman a la política y la actividad burocrática como actividades profesionales, es decir, labores de las que obtienen los medios materiales de vida y a las cuales dedican todo su tiempo fuera del destinado a cuestiones personales. Roderic Ai Camp, investigador norteamericano que ha dedicado bastante tiempo y varias obras al estudio y exposición de la realidad política mexicana, considera que más del 95% de los integrantes de la élite burocrática de nuestro país está en este caso. ¹⁰⁸

Lo anterior implica primero que los políticos nacionales que han ocupado el aparato estatal en sus niveles superiores optaron conscientemente por seguir la carrera político-burocrática; no llegaron a ella por casualidad o por falta de oportunidades en otro campo profesional. De una muestra de encuestados por Ai Camp. el 53% manifestó haber seguido la carrera política por decisión propia; un 34% confesó haber sido influido por algún personaje, ya fuera político, de su propia familia, de sus

amistades o de las instituciones escolares en las cuales haya estado matriculado; sólo en porcentajes de 5 e inferiores los políticos mexicanos se dejaron influir por el medio socio-económico o por acontecimientos históricos nacionales de cierta importancia (como la campaña de Vasconcelos al postularse a la presidencia). 109

También por ser la política nacional una profesión, sus integrantes se inician, en su mayor parte, antes de los treinta años, poco después de terminar la educación superior. Una parte menor de ellos, pero de cualquier modo importante, realiza actividades políticas aún en su etapa estudiantil, sobre todo en el nivel superior aunque a veces desde el medio superior. Los congresos estudiantiles nacionales e internacionales son actos políticos en los que suelen participar los futuros miembros de la clase política nacional; durante el cuarto congreso nacional, por ejemplo, realizado en 1927, se anunció la postulación de Vasconcelos como candidato no oficial a la presidencia. Del proyecto de Biografías Políticas Mexicanas, compilación amplia realizada por Ai Camp, se observa que 22% de los miembros de la clase política en el poder fueron líderes estudiantiles; el porcentaje se eleva si se considera al grupo más elitista, la denominada Familia Revolucionaria, la cual está integrada por quienes han ocupado cuatro o más veces altos cargos en el aparato estatal; hacia los primeros años de la década de los ochenta, la Familia estaba compuesta sólo por 20 individuos, de los cuales el 38% tuvo participación política en su época estudiantil. 110

Pero la influencia de la educación sobre la formación de la clase política no se reduce al aspecto anterior. En general, la edad en la cual se

cursan los niveles medio superior y superior es propicia para la influencia del entorno humano; la juventud es la etapa en la cual la persona adquiere sus convicciones fundamentales. Por otra parte debe considerarse que todavía hoy la mayor parte de la actual dirigencia gubernamental nacional cursó el bachillerato y la universidad antes de la masificación de los 70, por lo cual la mayoría de sus miembros procedía del interior del país, y en consecuencia se alejaba de la familia para estudiar en la ciudad de México; con ello la esfera de mayor influencia dejó de ser el ambiente familiar y pasó a ser la universidad, institución que era el nexo inicial entre el inmigrante y el centro urbano. Además, el ambiente escolar es donde el estudiante adolescente más suele hablar sobre temas políticos, después de la familia.

La institución universitaria combina una función intelectual con otra de carácter ideológico-político. El sistema universitario mexicano no es la excepción. La universidad no ha sido desplazada, por lo menos en las sociedades latinoamericanas, como la instancia principal de desarrollo de la labor intelectual; en sociedades industrializadas, como la norteamericana, recibe fuerte competencia del trabajo editorial y de las publicaciones periódicas, de tal modo que los intelectuales pueden mantenerse con cierta autonomía respecto a ella. En México, así como en otras naciones, principalmente latinoamericanas, las determinantes sociales y políticas de la universidad tienen un peso proporcionalmente amplio respecto de la función intelectual de la misma; se pretende el ingreso a ella no tanto como acceso al conocimiento sino como fuente de contactos personales que puedan ayudar al individuo en el futuro.

Un estudio realizado por Rafael Segovia en la década de los 70, en México, que incluso en los niveles de primaria y secundaria, sobre todo de instituciones escolares públicas, los alumnos tratan con sus maestros temas políticos. ¹¹¹ Esto adquiere dimensiones más amplias en la educación media superior y superior, porque la influencia política no se reduce a charlas sobre determinados temas, sino que es de modo directo reclutamiento de un tipo específico de alumnos por parte de personal docente que forma parte o ha formado parte de la clase política en el poder. Funcionarios o exfuncionarios realizan labor docente sin interés en la remuneración salarial respectiva, sino con la finalidad explícita de reclutar y preparar a posibles futuros miembros del grupo político en el poder. ¹¹² La UNAM es la institución en la cual se presenta este fenómeno con mayor magnitud. Fue a partir de la administración de Cárdenas cuando la docencia ejercida por miembros de la clase política cobró dimensiones precisas; en esa administración fue de 28 el porcentaje de funcionarios de alto nivel que a la vez se ocupaban de la enseñanza; posteriormente, en el sexenio echeverrista se llegó al 44% . Hasta el período de López Portillo (cuyo fin coincide con la publicación de la obra de Ai Camp que sirve de fuente para esta parte de trabajo), la mayoría de los funcionarios-profesores se desempeñaron como tales específicamente en la UNAM; sólo en el sexenio de Ruíz cortines (1952-1958) la cifra conjunta de otras instituciones igualó a la correspondiente a la Universidad Nacional; por otra parte, en el régimen de Avila Camacho (1940-1946) esta última contó con 30 funcionarios-maestros, mientras que el conjunto de otras instituciones sólo tenía 9. ¹¹³

Son varios los argumentos que se pueden esgrimir para un intento de

explicación en torno a los lazos entre la burocracia en el poder y la docencia de una institución específica, la UNAM. Por una parte está cierta tradición, o, si se prefiere denominarlo así, cierto apego personal a la entidad educativa en la cual esos mismos funcionarios-profesores se formaron intelectual y políticamente. Quizá se trate de cierto prestigio que de suyo otorgue la actividad docente, sobre todo en los niveles superiores; después de todo, en el Instituto de Artes y Ciencias de Oaxaca se presentó con toda nitidez, durante la revolución, un fenómeno similar: por la difícil situación del país en ese momento, cesaron los ingresos salariales del personal docente, pero una parte de él siguió impartiendo sus clases sin demérito de la calidad de las mismas, y ello simplemente por la docencia en sí, por el interés y el prestigio que ésta despertaba y otorgaba; varios de esos profesores participaban en la política de su tiempo, pues dos de ellos eran diputados federales (Alberto Vargas y Ramón Pardo), uno era senador (Aurelio Valdivieso), otro había sido diputado federal y presidente de la Suprema Corte (Francisco M. Ramírez), y otro más había tenido el interinato de la gubernatura de Oaxaca (Jesús Acevedo).¹¹⁴ Finalmente está un argumento más programático: el beneficio que el funcionario pueda obtener para sí y para su grupo político a partir de la labor docente y el reclutamiento de nuevas generaciones de miembros del gobierno que dicha labor trae como consecuencia. Puede obtener un beneficio personal porque en la política mexicana la lealtad es una característica de las más importantes; obtiene un beneficio para su grupo porque la burocracia en el poder no es homogénea en cuanto a su organización, sino que está estructurada en camarillas, y cada una busca para sí mejores posiciones a través de sus distintos integrantes;

en última instancia, el reclutamiento a partir de la labor docente de altos funcionarios puede ser una de las principales causas de la estabilidad y continuidad -aunque un tanto relativas- que prevalecen en la transición de una administración a otra.

La influencia del funcionario-profesor sobre sus estudiantes se da no únicamente en las clases ni de modo exclusivo en torno a las directrices curriculares. Los nexos entre el primero y los segundos, cuando conducen al reclutamiento, se dan a nivel personal, de amistad. Frecuentemente el profesor promueve la formación de grupos extraescolares de discusión que se reúnen periódicamente incluso en situaciones totalmente cotidianas, como durante las horas de comida. Los escritos de los enseñantes son otro elemento de influencia sobre sus alumnos. En general aquellos sirven de modelo para éstos no sólo en los asuntos referidos al conocimiento, sino en aspectos éticos generales; en ocasiones los alumnos se sienten atraídos a la docencia por ese mismo ascendiente. Es cierto que antes de la masificación del sistema educativo universitario eran más posibles los nexos personales entre el enseñante y los alumnos, pero aún ahora pueden ser observados claramente.

El funcionario-profesor no desarrolla el mismo trato para todos sus alumnos; antes bien, realiza una valoración de éstos para centrar su atención en aquellos que, en general, tienen características similares a las suyas propias. Al respecto, cabe mencionar los rasgos propios del personal docente que ahora nos ocupa: en su mayoría tienen un origen urbano - (aunque no necesariamente de la capital de la república) y socialmente medio o alto; sus carreras como profesores son largas; mayoritariamente

tienen certificados expedidos por las mismas instituciones en las cuales enseñan, es decir, la Escuela Nacional Preparatoria y las diferentes facultades de la UNAM; en su etapa estudiantil participaron ampliamente en actividades intelectuales y políticas; tuvieron mentores académicos destacados en ambos rubros; su participación en el aparato burocrático nacional ha sido exitosa.¹¹⁵ El alto grado de homogeneidad existente en la clase política nacional seguramente obedece en buena medida a este mecanismo de reclutamiento. Dicha clase es una élite que " se perpetúa a sí misma ".¹¹⁶ en gran parte gracias al contingente de educadores que pertenece a ella; este contingente, además, ha sido reclutado y formado políticamente en primera instancia por otro grupo de funcionarios-profesores; es, por tanto, dentro de la élite burocrática a la cual pertenece, otro grupo de status que se reproduce sobre sus propias bases.

En un estudio más reciente, referido a la administración delamadridista, José Angel Pescador y Carlos Alberto Torres señalan que, de una muestra de 799 funcionarios del más alto nivel de dicha administración, el 55.41% había desempeñado o desempeñaba en ese momento labor docente en diferentes niveles del sistema educativo nacional aunque de preferencia en el universitario. Por ello concluyen que la vida académica es un camino, para el avance político, incluso mejor que la pertenencia a un partido político, aunque éste sea el oficial, el PRI.¹¹⁷

El personal docente es señalado por los funcionarios encuestados al respecto como el principal elemento primario de formación política; ha tenido un mayor peso incluso que la familia, los acontecimientos histórico-sociales que ha vivido el país, los libros y el ambiente universitario en general. De aquellos que iniciaron sus carreras políticas en la Escuela Nacional

Preparatoria, la absoluta mayoría lo hizo bajo el ejemplo y la conducción iniciales de ciertos miembros del personal docente de dicha institución.

Las relaciones que el alumnado establece entre sí llegan a tener importancia para su carrera política sólo posteriormente, cuando ésta ya se ha iniciado. La especificidad de la influencia de los profesores-funcionarios radica en que tiene un carácter primario, pues es el elemento **que** inicia las aspiraciones políticas y propiamente la carrera burocrática del sujeto reclutado. Esto quizá pueda explicarse no sólo por el hecho de que los profesores señalados pertenecen a la burocracia estatal, sino también porque la vida universitaria tiene, como en escala, varias características del ambiente político nacional, por lo cual se convierte en una especie de "microcosmos" de este último. ¹¹⁸

Sólo en casos excepcionales la relación profesor-alumno puede invertirse, y este último asumir el papel de reclutador del primero. Un caso concreto de este hecho lo constituyó Miguel Alemán, quien reclutó a varios de sus profesores. La explicación de ello está en que durante los años 20 (la época estudiantil de Alemán), y por efecto de la crisis revolucionaria reciente, el número de enseñantes de la Universidad Nacional era reducido, por lo cual varios alumnos de los grados superiores eran improvisados para esa función, y como consecuencia de ello no estaban en condiciones de ejercer el papel de reclutadores, aunque algunos de ellos ya habían iniciado sus carreras políticas.

Otra característica del personal docente que forma parte de la burocracia estatal es el éxito que alcanza en los dos campos donde se desempeña:

El hecho de que los profesores que tienen más influencia, en opinión de los funcionarios mexicanos, son asimismo funcionarios, confirma mi punto de vista de que es difícil separar la carrera pública de la académica, debido a que los que tienen más éxito en una, también lo tienen en la otra. 119

Antonio Caso y Manuel Gómez Morín han sido señalados por los políticos mexicanos como los mentores académicos que más influencia han tenido sobre ellos. Caso no formó parte directamente de la burocracia estatal pero estuvo estrechamente ligado a ella por sus actividades en el Ateneo de la Juventud; porque muchos de sus condiscípulos después pasaron a formar parte de dicha burocracia (Vanconcelos, por ejemplo, llegó a ocupar la dirigencia de la SEP; por su participación en debates ideológicos importantes para la definición política del aparato estatal, como las controversias con Vicente Lombardo Toledano y Francisco Zamora en torno a si la universidad y el sistema educativo mexicano en general debían tener una filiación ideológica oficial, particularmente la de tipo marxista. Después de Caso y Gómez Morín, hay una lista interminable -pues seguramente se incrementa y se seguirá incrementando generación tras generación- de funcionarios-profesores que han sido importantes como reclutadores políticos. Chico Goeme, Narciso Bassols, Ramón Beteta, Alfonso Caso, Ezequiel Chávez, José Vasconcelos, Jesús Silva Harzog...

La élite intelectual mexicana también incide en la docencia, incluso en mayor medida que la élite política. También en este caso la UNAM

es la institución más frecuentada. Un 72% de la intelectualidad mexicana se ha desempeñado como personal docente a nivel nacional, y este porcentaje se eleva a 75 si se considera la cúpula de dicho grupo; ahora bien, la docencia ha sido ejercida por los intelectuales mexicanos en el extranjero, y en este caso se encuentra el 7% de ellos; ¹²⁰ con ello se concluye que en realidad el 82% de la intelectualidad nacional se ha dedicado en algún momento de su carrera a la enseñanza, aunque ésta ha sido preferentemente de tiempo parcial. Las actividades de tiempo completo realizadas por el grupo de intelectuales considerado por la investigación de Ai Camp -grupo que abarca al 86% de la intelectualidad del país- son, según el grado de incidencia en ellas, las siguientes: el desempeño dentro de la burocracia estatal, 28%; la docencia universitaria, 17%; el periodismo 10%; la creación teórica independiente, 9% ; la creación artística y arquitectónica, 8%; pertenencia a la burocracia educativa, 7%; la abogacía, 7%. ¹²¹

La docencia es esencial para el reclutamiento también en el caso de los intelectuales. Ello probablemente se explique por el hecho de que la universidad es, particularmente en México, la principal instancia de desarrollo de la actividad intelectual. Esto refuerza el carácter elitista del grupo intelectual, porque la principal institución universitaria de nuestro país -por sus dimensiones físicas, por el volumen de su matrícula, por sus tradiciones culturales, por el origen político y cultural de buena parte de su academia, por el relativo respeto que hacia su autonomía ejerce el aparato estatal, etcétera-, la UNAM, está en la capital del país, misma que cuenta con el mayor número de elementos colaterales de desarrollo y apoyo a la actividad intelectual a nivel

nacional, es decir, las revistas especializadas, las secciones culturales de los diarios, las sedes de las casas editoriales, las organizaciones que en un momento determinado pueden otorgar financiamiento a investigadores y creadores, como las becas y premios a escritores. Por todo ello, los intelectuales en mayor porcentaje que los políticos del país proceden de centros urbanos y ante todo de la ciudad de México; para las generaciones que se desempeñaron profesionalmente entre 1920 y 1985, el 15% de los políticos nacieron en el Distrito Federal, mientras que ese porcentaje fue de 33% para los intelectuales, y 35% para la cúpula de éstos. ¹²²

A mediados de la década de los 70, la UNAM y el IPN albergaban al 40% de la población estudiantil de nivel superior existente en todo el país; en la capital del país se encontraba el 36% del total de estudiantes universitarios nacionales; de los 5,352 investigadores que prestaban sus servicios en México, el 17% lo hacía en la UNAM. ¹²³ Otro aspecto elitista de ésta es la mayor libertad que ofrece a sus académicos para el desempeño de sus actividades, ya que el control estatal no es tan evidente como en el caso de las universidades del interior del país, donde los actos de violación de la libertad ideológica en el desenvolvimiento de los cursos son frecuentes. ¹²⁴

Para hacer carrera en el terreno político o intelectual, los mexicanos tienen que radicar o emigrar a la capital del país. Son relativamente pocos los casos en que un gobernador de algún estado de la república haya ingresado a la élite política desde su lugar de nacimiento; por lo general se dirige a la ciudad de México para establecer -generalmente en las escuelas de la UNAM- los contactos que lo introduzcan y promuevan

a la esfera política, para después postularse a la gubernatura de su entidad y regresar a ella. Sólo 4% de los miembros de la Familia Revolucionaria había ocupado, hasta fines de los años 70, el cargo de presidente municipal,¹²⁵ lo que da idea de la escasez de vías regionales de ingreso al grupo político en el poder.

Antes se había mencionado que el ambiente universitario es una especie de microcosmos que adopta varias características de la esfera política nacional. La vida académica sigue en varios aspectos las formas de reclutamiento y promoción que surgieron en dicha esfera; una de ellas es la camarilla. Un político con cierta cuota de poder dentro del aparato estatal tiende a rodearse por gente de su entera confianza. Gente a la cual conoce muy bien desde años atrás. Quizá por eso los "contactos" establecidos en la etapa escolar -entre personal docente y alumnos, así como entre estos últimos- tienen tanta importancia para la política nacional. Esta tiene uno de sus fundamentos en las relaciones personales y, como consecuencia de éstas, la lealtad, la cual está por encima de las determinaciones ideológicas de los individuos. De este modo, el político poderoso forma en torno a sí un grupo de amigos e incluso familiares que obtienen beneficios de él y a la vez lo fortalecen con su respaldo; esta es la camarilla política. Hay camarillas de diferente tamaño e influencia, que contienen a otras menores, son contenidas por otras mayores y se contraponen y luchan contra otras en el reparto del poder. Dentro de la camarilla, la autoridad suprema es el líder.

Es el ambiente universitario y también en la élite intelectual se forman camarillas que se disputan y reparten entre sí los diferentes mercados

culturales disponibles en las instituciones educativas, principalmente, pero también en ciertos medios de comunicación masiva; camarillas tales como el grupo del Ateneo de México (1910), con miembros como Antonio Caso, Alfonso Reyes y José Vasconcelos; la Generación de 1915; el Grupo de los Contemporáneos de los años veinte, reunidos en torno a la revista del mismo nombre y con integrantes como Jaime Torres Bodet, José Gorostiza y Rufino Tamayo; los refugiados españoles, que no pueden ser designados como un solo grupo por la diversidad de su formación y los frutos que dieron en las instituciones culturales de México, principalmente de enseñanza pero también en el terreno de la investigación y la creación científica, artística y filosófica; el grupo Hiperión, de la década de los cuarenta y que contaba con exiliados españoles como José Gaos; el grupo formado en torno al suplemento "México en la Cultura" de Novedades en la década de los 50, como gente como Pablo González Casanova y Fernando Benítez; el grupo de El Espectador, de la década de los 50, con Carlos Fuenes y Luis Villoro entre otros; el grupo de Política, entre 1961 y 1967, con Alonso Aguilar, Vicente Lombardo, David Alfaro Siqueiros, etcétera el grupo encabezado por Octavio Paz primero en torno a Plural (1971) y luego en torno a Vuelta (desde 1977), con integrantes como Jorge Ibarquengoitia; el grupo de Nexos, con Héctor Aguilar Camín, Enrique Florescano y otros; el grupo de Carlos Monsiváis en torno a UNOMásUNO y Siempre! ¹²⁶ Estas camarillas intelectuales son cerradas, y, para ingresar en ellas, un nuevo miembro debe contar con el apoyo de uno de los integrantes; en general, para publicar una primera obra es necesario dicho apoyo; en caso contrario, las editoriales suelen cerrar sus puertas de modo explícito o dando largas al autor. En las diferentes instancias

que conforman el sistema universitario, principalmente las facultades, se observa algo parecido: académicos de amplios reconocimientos y larga trayectoria en la institución reclutan a las nuevas generaciones de profesores y sobre todo de investigadores, ante todo a través del sistema de maestros adjuntos; en las carreras que implican prolongación de los currículos universitarios en instituciones no educativas -por ejemplo medicina-, o que conllevan la utilización de equipo especializado, como en física, la filiación respecto a una camarilla importante es decisiva para la prosecución de la carrera académica. Pero los grupos intelectuales y académicos tienen lazos internos menos fuertes que los prevalecientes en las camarillas políticas; en ellos la lealtad personal es menor, pues una vez que el individuo se ha integrado a la esfera intelectual o académica puede seguir su propio camino, e incluso, en un momento determinado, servir de agente reclutador y conformar su propio grupo. ¹²⁷ -

Por otra parte, el ingreso al cuerpo académico de una institución no es tan restringido como el acceso a la clase política nacional, por lo que la camarilla no tiene un carácter de necesidad tan evidente como en esta última, y en este sentido hay más facilidad para seguir otros canales de ingreso, aunque hasta cierto punto secundarios, como los exámenes de oposición.

México es un caso excepcional en el predominio abrumador que en el reclutamiento de su clase política tiene una sola institución educativa, la Universidad Nacional. Después de ésta, las escuelas que se han distinguido por aportar integrantes a la burocracia estatal han sido, por orden cuantitativo: el Colegio Militar, la Escuela Nacional de Agricultura (actualmente Universidad Autónoma de Chapingo), el Instituto

Politécnico Nacional, la Universidad de Guadalajara y la Escuela Libre de Derecho. Dentro de la UNAM, las facultades que han sido más frecuentadas por futuros líderes políticos han sido : derecho, economía, medicina e ingeniería.¹²⁸ La fundación del IPN por Cárdenas, según se menciona en algunos ensayos, tenía la finalidad de restar influencia a la Universidad Nacional, pero -como se deduce fácilmente- dicha finalidad no tuvo el éxito esperado,¹²⁹ puesto que todos los presidentes posteriores a la administración de Avila Camacho han egresado de dicha universidad.

La educación es, en México, un requisito indispensable para el éxito en la carrera política; a mayor nivel de ésta, indefectiblemente corresponde un mayor nivel educativo. Y dicho nivel se da mayoritariamente en las instituciones escolares públicas; incluso en los niveles de primaria y secundaria se observa esta tendencia, a pesar de los vastos recursos económicos personales con los cuales cuenta la clase política nacional; este rango probablemente obedezca a una característica de las instituciones públicas mencionada con anterioridad: en ellas es más frecuente el trato de temas políticos entre el personal docente y el alumnado.

En buena medida por compartir los canales institucionales de reclutamiento (principalmente el sistema universitario y fundamentalmente la UNAM), las élites intelectual y política nacionales presentan entre sí un alto grado de entrelazamiento: amplios lazos de amistad y parentesco.¹³⁰ Frecuentemente el intelectual se vale de este hecho para participar en la burocracia estatal o para obtener la influencia suficiente para conformar su propia camarilla en torno a una institución educativa o alguna publicación periódica especializada.¹³¹

Mientras que las élites estudiadas en este inciso presentan mayoritariamente niveles educativos muy altos (con una leve superioridad por parte de los intelectuales), sólo el 2% de la población mexicana tiene acceso a la educación universitaria. Ese es uno de los rasgos que definen a los políticos e intelectuales de nuestro país como grupos de status, como élites, pero además es uno de los elementos que reflejan la separación entre el aparato estatal y la sociedad civil, mientras que el acercamiento entre las dos élites señaladas es -como se ha visto- amplio .

A pesar de lo anterior, intelectuales y políticos se quejan de la "masificación" educativa, y, como grupos de Status que son, buscan otros rasgos sobre los cuales ejercer su monopolio, por la lejanía que tengan -más aún que la licenciatura universitaria- respecto a la población general del país.

La clase política nacional ha encontrado un nuevo rasgo distintivo en la educación que trasciende el nivel licenciatura así como las fronteras del país. Los nuevos líderes de hoy y los candidatos a desempeñarse como tales en el futuro han buscado y buscan las maestrías y doctorados sobre todo en universidades norteamericanas. Paralelamente, y como rasgos distintivos colaterales, se observan otras tendencias, como la diversificación de carreras; al respecto cabe mencionar que el nuevo presidente, para el período 1988-1994, ya no realizó una carrera en derecho, como sus predecesores a partir de Miguel Alemán, sino en economía. Además se observa cierto incremento de la participación de las universidades privadas en la formación de algunos sectores de la clase política nacional. 132

Para lograr la consecución de esos nuevos rasgos distintivos, la cúpula de la burocracia estatal cuenta con varios apoyos, de tipo económico, personal y político, por parte en primer lugar de sus familias pero también del estado y de empresarios cercanos a éste. Actualmente (fines de 1990) está a punto de firmarse un convenio entre la universidad de Harvard -de la cual es egresado, por cierto, el actual presidente- y el gobierno mexicano para convertir deuda externa nacional en un fondo que por una parte otorgará una ganancia importante a la institución norteamericana y, por otra, permitirá a varios estudiantes mexicanos estudiar en dicha institución. Un acuerdo similar ya fue firmado con el gobierno ecuatoriano, y rendirá sus primeros frutos en abril de 1991, cuando se realice la admisión de alumnos en Harvard. Pero esta no es la única acción realizada por el gobierno mexicano para asegurar a las nuevas generaciones de la clase política que lo conforma una educación exclusivista; en octubre del presente año firmó una carta de intención para fundar y brindar apoyo a una asociación de estudiantes mexicanos en la universidad bostoniana; entre esos estudiantes se encuentra uno de los hijos del expresidente de la Madrid. En el apoyo a dichos estudiantes están involucrados también empresarios de alto nivel, como Antonio Madero Bracho, perteneciente al grupo minero San Luis, quien realiza actualmente una colecta para reunir un fondo de un millón de dólares para apoyar a los estudiantes mexicanos que ya realizan o pretenden iniciar estudios en Harvard, institución que ha prometido aportar para la misma finalidad una cantidad similar cuando el empresario referido dé cima a la colecta. Estas acciones se realizan con el objetivo abiertamente expresado de formar a las futuras generaciones gobernantes

de nuestro país. Resulta evidente, por tanto, que los alumnos que sean apoyados pasarán por una serie de selecciones que garanticen seguir el objetivo señalado; por lo pronto, Madero Bracho ya tiene el poder de indicar a la universidad bostoniana cuáles de sus exalumnos mexicanos pueden dictar conferencias en ella: Ifigenia Martínez, del PRD, y Vicente Fox, candidato por el PAN a la gubernatura de Guanajuato, están definitivamente excluidos de esa lista por su oposición al partido que actualmente monopoliza el aparato estatal. Probablemente la universidad de Harvard llegue a concretar, con el acuerdo que esta por firmarse, su papel de sucesora de la UNAM anterior a la masificación, como rasgo distintivo y organización reclutadora de la élite política nacional.¹³³

Antes de la masificación del sistema universitario mexicano pocos funcionarios habían realizado estudios superiores en el extranjero; de entre ellos se puede citar a Jesús Reyes Heróles, que estudió en Buenos Aires, a Luis Echeverría y José López Portillo, que ingresaron a la Universidad de Santiago de Chile, a Porfirio Muñoz Ledo, quien realizó estudios en París, donde también ejerció la docencia, y a Víctor Manuel Villaseñor, el cual se graduó en la Universidad de Michigan.

La influencia de los funcionarios que se desempeñan como personal docente con el objetivo de reclutar a nuevos miembros del aparato estatal se manifestaba, en esa época anterior a la masificación de la UNAM, también en el sentido de enviar a algunos de sus alumnos destacados a estudiar al extranjero. Jesús Silva Herzog (padre) cuando se desempeñaba -en la década de los 40- como funcionario de alto nivel en la secretaría de Hacienda, logró que se asignaran fondos para enviar a sus mejores discípulos a cursar posgrados en universidades norteamericanas.

En la administración delamadridista se puede ejemplificar la serie de tendencias que han sido planteadas hasta el momento en torno a los nexos que vinculan a la vida política nacional con el sistema universitario y en particular con la docencia del mismo. De los 799 funcionarios más importantes de ese sexenio (1982-1988), los cuales abarcan a 21 secretarios, 72 subsecretarios, 21 oficiales mayores, 670 directores generales y 16 delegados del D.F., el 97.12% cuenta con título profesional, 52.31% estudió en la UNAM; 48.18% tiene estudios de posgrado, perteneciendo el mayor porcentaje (30.28) a universidades norteamericanas y luego a instituciones de México (23.37%), Francia (10.9%) e Inglaterra (9.93%); la credencialización es mayor en los funcionarios jóvenes, pues dentro del grupo de los menores de 30 años el 66.53% cuenta con estudios de posgrado; más de la mitad de los 799 funcionarios considerados (55.41% de éstos) habían ejercido o aún ejercían la docencia, sobre todo en la educación superior. ¹³⁴

Las élites intelectuales y/o académicas tienden, ante la masificación educativa, y consecuentemente ante la devaluación generalizada de los certificados educativos, a fundar organizaciones extraescolares. Tal ocurrió, por ejemplo, en Francia, donde la planta académica de las universidades creó fuera de éstas el College de Francia, l'Ecole Pratique y otras agrupaciones similares. ¹³⁵ En México las organizaciones intelectuales y académicas extra-universitarias ya se encontraban creadas, en su mayor parte, antes de la masificación del nivel educativo superior, y los grupos de status amenazados por ella sólo tuvieron que restringir sus privilegios a dichas organizaciones.

La más prestigiosa de ellas es el Colegio Nacional, fundado en 1943 con el respaldo de la SEP. Quince fueron sus integrantes originales: Mariano Azuela, Alfonso Caso, Antonio Caso, Carlos Chávez, Ezequiel Chávez, Ignacio Chávez, Enrique González Martínez, Issac Ochoterena, Ezequiel Ordóñez, José Clemente Orozco, Alfonso Reyes, Diego Rivera, Manuel Sandoval Vallarta, Manuel Uribe Troncoso y José Vasconcelos. De ellos, doce -es decir todos excepto Diego Rivgera, José Clemente Orozco y Mariano Azuela- ejercieron la docencia en la UNAM, y reclutaron a varios discípulos suyos para que en 1972 la organización elevara a 30 el número de sus integrantes. Cinco de los miembros originales llegaron a la rectoría de la Universidad Nacional, y Alfonso Reyes fue presidente de El Colegio de México.¹³⁶ Antes de la masificación del sistema universitario, la protección de un mentor era más necesaria para ingresar al cuerpo académico de dicho sistema; después de la masificación, el acceso a ese cuerpo se amplió considerablemente, y las camarillas perdieron su anterior importancia en este terreno; pero la conservan actualmente en los niveles más elevados de la docencia y la investigación, así como para el ingreso a la organizaciones extrauniversitarias del tipo de El Colegio Nacional.

Otras de estas organizaciones son: el Seminario de Cultura Mexicana, fundado en 1942 y que cuenta con 25 miembros; la Academia de Artes, creada en 1966, con 29 integrantes; la Academia Mexicana de Historia, inaugurada en 1919, y que hasta 1970 no había admitido a más de 50 miembros.

Una organización es, por su propia naturaleza, una forma de control institucional. En el terreno intelectual y académico mexicano funcionan los establecimientos escolares y las organizaciones extrauniversitarias como las ya mencionadas; aquéllos y éstas certifican y/o promueven las

carreras de individuos con determinadas características, por una parte en el terreno de la formación profesional, pero también en lo relativo a la influencia extraacadémica. Los Premios Nacionales, por ejemplo, ha sido sospechosos -para algunos autores- de ser otorgados con base no tanto en las aptitudes intelectuales y creativas de quienes los reciben cuanto en las relaciones personales o en la participación política de los mismos. 137

La educación superior, como elemento característico de la clase política que ejerce el monopolio sobre el aparato estatal, es -entre otras cosas- la justificación de dicho monopolio, y cuando la sociedad civil se acerca mínimamente a ella (como sucede con la denominada masificación) la burocracia estatal escala el sistema educativo hasta sus niveles más altos: los posgrados, y, por si fuera poco, en instituciones cuyo prestigio está fuera de las fronteras nacionales y fuera del presupuesto de los sectores que han "masificado" el nivel de licenciatura del sistema universitario del país. A toda costa se trata de conservar la idea de la correspondencia entre los reconocimientos formales recibidos y la capacidad intelectual efectiva del individuo. Porque cada día con más evidencia se busca intelectualizar la vida cotidiana, es decir, racionalizarla, con la intención de que las decisiones políticas se presente como propuestas dictadas exclusivamente por la razón.

Pero la intelectualización comporta igualmente un componente de dominación o poder, que pasa usualmente desapercibido. Que la racionalidad científica y los

progresos en las ciencias y la cultura implican poder un asunto ya viejo. Lo dijo Bacon en los albores del desarrollo científico, al enunciar la consigna Saber es poder. Esa equivalencia se interpreta comúnmente en el entendido de que se trata de un poder sobre las cosas, sobre la naturaleza no humana y, por consiguiente, de un poder benéfico. Se olvida así que este poder también se ejerce sobre las personas. 138

III. LA UPN: FUNDACION Y CONFLICTO

Las disertaciones realizadas hasta este momento permiten determinar a las instituciones formadoras de personal docente no sólo como establecimientos escolares sino también como instancias con ciertos aspectos ideológicos y políticos.

En general todo el sistema educativo nacional conlleva estos aspectos, incluso en sus niveles inferiores, en los cuales el desenvolvimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje depende no únicamente de la labor del enseñante, sino de cierto equilibrio que se establece entre éste y los demás agentes directos o indirectos de la práctica escolar cotidiana: alumnos, personal directivo y supervisor, y los padres de familia. Esto es más evidente en medios como el indígena, donde los adultos frecuentemente evitan que los niños en edad escolar asistan a los planteles educativos. Ahora bien, en los niveles superiores los componentes extraescolares

son tantos y tales que es posible expresar:

(...) quien haya tenido responsabilidades en el terreno de la planeación y la administración educativas sabe, aunque quizá lo niegue, que la instancia decisiva - en la construcción y operación de una determinada medida educativa o programa, es eminentemente política.

(...) la formación de política educativa siempre resultará de contradicciones y conflictos, y nunca será producto de una actividad técnica de planeación calmadamente diseñada desde un confortable escritorio. 139

Es en este contexto en el cual es necesario considerar el surgimiento de la Universidad Pedagógica Nacional, a fines de la década de los 70.

La versión oficial acerca de la necesidad del surgimiento de la UPN manejó varios argumentos: en primer lugar, se dijo que la nueva institución respondería a las demandas magisteriales de revalorar la profesión docente; contribuiría, para lo anterior, a la reforma global del sistema de educación normalista; respondería no tanto a la concepción del sistema educativo como factor de desarrollo económico cuanto a una valoración humanista del mismo, con el objetivo de que los maestros formados en la nueva institución contribuyeran al ideal de una ciudadanía con acceso a educación de alta calidad, la UPN sería manifestación concreta de la intención

gubernamental y racionalista de planear rigurosamente el desenvolvimiento del sistema educativo; finalmente, contribuiría a realizar otra de las demandas magisteriales, la relativa a la elevación del status socio-económico de la enseñanza.

Esta argumentación formal, sin embargo, entra en contradicción con algunos hechos que contextualizaron la fundación de la UPN, y que cuestionan la objetividad de las razones manejadas. En primer lugar, la idea de la creación de una universidad para el magisterio no fue una propuesta original de las autoridades educativas del sexenio lopezportillista, sino una antigua demanda del magisterio por lograr su profesionalización; posteriormente, en 1975, el grupo que encabezaba al SNTE la retomó como petición formulada al entonces candidato en campaña José López Portillo, el cual se comprometió, poco más de un año después, a la formación de la Universidad; desde el inicio, la adopción de la idea por el candidato oficial fue ante todo uno más de los recursos políticos de su campaña, para ganar influencia en el sector sindical, uno de los pilares del estado mexicano actual. Por otra parte, la reacción que provocó en el magisterio el proyecto de la nueva institución no fue unitaria; Vanguardia Revolucionaria, evidentemente, estuvo de acuerdo (después serán presentados los aspectos particulares con los cuales disenta); pero hubo una fuerte oposición por parte del Frente Nacional de Escuelas Normales y otros grupos importantes, impulsores de una gestión democrática en el sindicato; ello parece evidenciar que no todo el magisterio nacional se sentía beneficiado con la nueva institución. Ahora bien, llama la atención que el debate en torno a la creación de ésta se haya circunscrito a dos instancias, la SEP y el SNTE (específicamente, su dirigencia), marginando

de él a los más interesados: los maestros de base. Además, llama la atención el hecho de que se hayan alargado los periodos que mediaron primero entre el anuncio al magisterio nacional de la fundación de la UPN (durante el XI Congreso Nacional Ordinario del SNTE, el 31 de enero de 1977) y la fecha de publicación del decreto correspondiente en el Diario Oficial (29 de agosto de 1978), y, luego, entre dicho decreto y la puesta en marcha de las actividades docentes de la nueva institución (12 de marzo de 1979); el alargamiento de estos periodos obedeció, como se detallará posteriormente, a las pugnas establecidas entre la SEP y el SNTE en torno al reparto de las zonas de influencia dentro de la UPN. Otro hecho que cuestiona la veracidad de los argumentos esgrimidos oficialmente para la fundación de ésta es la dificultad que encontraron los primeros egresados en los programas de maestría de la Universidad para lograr acomodo en el mercado laboral; ello es muestra de que el país no tiene, en la forma de organización que actualmente sigue, una demanda efectiva de "personal docente altamente calificado".

Otra consideración que denuncia a la UPN como instancia que responde más a razones políticas que a imperativos de la planeación educativa es el hecho de que no termina con la anarquía existente en el sistema nacional de formación de maestros; antes bien, la incrementa. Tal anarquía se manifiesta en aspectos como los siguientes : los programas de formación vigentes en las distintas escuelas normales no están unificados entre sí ni con los planes de estudio vigentes en las escuelas primarias y secundarias; esta característica obedece, en parte, a que más de la tercera parte de las escuelas normales del país están en manos de la iniciativa privada, por lo que, en mayor o menor grado escapan al control de las

autoridades educativas; más o menos frecuentemente, en general coincidiendo con los cambios sexenales de gobierno, se producen transformaciones en los planes y programas del sistema educativo global y particularmente en las instancias formadoras de maestros; transformaciones que obedecen no tanto a una planeación racional, como oficialmente se postula, cuanto a la "fiebre reformista de cada sexenio, la cual quizá esté determinada por cambios en la correlación de fuerzas entre los diferentes sectores políticos que participan en las decisiones del sistema educativo nacional. La Universidad Pedagógica Nacional se ha mantenido relativamente apartada de las escuelas normales, por lo cual no las coordina en un proyecto coherente; al surgir, simplemente representó un agregado más al sistema nacional de formación de maestros, por lo cual no sólo no acabó con el carácter abigarrado de éste, sino que, por el contrario, lo acrecentó. 141

Eran varios los beneficios que tanto el aparato estatal como la dirigencia del SNTE vislumbraban en la creación de una universidad del magisterio. En primer lugar destaca cierta legitimación perseguida por el estado con este hecho. Desde fines de los años 60 se habrían producido en el país acontecimientos políticos, sociales y económicos (como el movimiento estudiantil y popular de 1968, así como la represión del mismo en ese año y en 1971; también el derrumbe de la política de crecimiento económico) que minaban la imagen del estado frente a la sociedad civil, poniendo de manifiesto por un parte sus insuficiencias y, por otra, el carácter represivo que podía adoptar en momentos críticos. En este sentido, la aparición de la UPN fue presentada como parte del interés del estado por mejorar en primer término la situación profesional de magisterio, pero también la formación cultural del conjunto de la población. De

este modo, el aparato estatal adquiriría una imagen de agente civilizador que le saldría barata si se compara con proyectos más amplios y probablemente más efectivos, pero también más costosos, como el incremento de la escolaridad obligatoria a nueve grados. El gobierno sería consecuente, por tanto, con su discurso modernizador, pues proporcionaría a la ciudadanía los instrumentos culturales para dejar atrás estructuras teóricas caducas, y, con ello, estar en condiciones de integrarse a las sociedades más avanzadas a nivel internacional; por otra parte, agregaría el rubro de la formación docente a la serie de medidas modernizadoras que había adoptado en otros sectores del sistema educativo a partir de 1971: después de todo, la administración echeverrista había comprobado que la modificación de programas y materiales es insuficiente si no va acompañada de un cambio en el desempeño efectivo del maestro.¹⁴²

Otra ventaja que buscaba el aparato estatal al fundar la UPN era incrementar su control sobre la agrupación sindical más numerosa del país, el SNTE, el cual tiene, por sus proporciones, gran fuerza y capacidad de movilización. Este control tiene como instrumento principal un fenómeno señalado en páginas anteriores: el credencialismo. La UPN se convertiría, pues, en otro más de los peldaños escalafonarios ofrecidos al magisterio para su promoción laboral. Con esto se ampliaba la posibilidad de limitar y sobre todo manejar el metabolismo del sindicato principalmente por dos vías. En primer lugar se sustituiría la organización conjunta del magisterio por la lucha individual de sus integrantes en la búsqueda de mejoras en las condiciones de trabajo. Por otra parte, y en cierto agrado por el hecho anterior, el estado podría hacer compatibles entre sí dos de sus determinantes, una formal y otra efectiva: por un lado

ser benefactor de la población en su conjunto, incluido el magisterio; por otro, tener que regirse por los imperativos de la austeridad económica. No era posible satisfacer un incremento salarial del conjunto del magisterio pero sí de aquellos que lograran cierta promoción a través de los cursos impartidos en la UPN. Además, en gran parte eran desviadas las demandas económicas del sindicato a otras de orden académico: en vez de un aumento generalizado de salarios, se les ofrecía una mejor ~~por~~ lo menos en teoría- formación pedagógica. Vanguardia Revolucionaria apoyó al estado en este aspecto, señalando que desde 1972 había dejado de guiarse, en su papel de dirigencia del SNTE, por consideraciones economicistas, y que ahora (1977-1978) lo que le interesaba era la profesionalización del magisterio. De este modo, salía beneficiado el plan económico en turno, la Alianza para la Producción.

También para la dirigencia del SNTE, encabezada entonces por Carlos Jonguitud Barrios, la nueva institución formadora de personal académico -principalmente el dirigido a la docencia- implicaba un aumento de poder, pues de un modo influiría sobre el sistema normalista nacional, principalmente a través del Sistema de Educación a Distancia.¹⁴³ Aunque dicha influencia no ha conducido -como ya se dijo- a la coordinación efectiva del sistema nacional de formación de maestros.

La prerrogativa de credenciar que tiene una institución educativa muestra, a través del caso particular de la UPN, la importancia que puede adquirir en el terreno ideológico-político. Esto nos proporciona un elemento para valorar más objetivamente la educación nacional:

Quienes acusan al magisterio de

"credencialismo" olvidan que éste fue impuesto como norma por el Estado y que, en todo caso, el maestro no hace sino ajustarse a la única vía de promoción que se le ofrece. 144

La certificación educativa es un elemento de pugna, por el control que ejerce sobre la pertenencia y a la marginación de determinados grupos profesionales. La UPN no es la excepción a este precepto. Parte de la base magisterial, organizada en grupos disidentes como el MRN, COCID y FMIN, así como el Frente Nacional de Escuelas Normales, particularmente la normal superior, se opusieron al surgimiento de la UPN; los maestros de base porque veían en ella un instrumento de control al servicio del estado y de la dirigencia del SNTE que tornaría elitista la formación del magisterio y por ello marginaría a la mayoría de éste no sólo de una preparación de calidad sino sobre todo de la posibilidad de ascenso en lo relativo a las condiciones de trabajo, principalmente el salario; las escuelas normales, por su parte, se opusieron porque la nueva institución entraría a participar de la prerrogativa de otorgar certificados para el ejercicio de la docencia; incluso amenazaría su existencia, ya que nacía con un rango formalmente elevado, como universidad, no como simple escuela normal.

Ante la oposición surgida al proyecto de la UPN, la dirigencia del SNTE puso en marcha sus mecanismos ideológicos para convencer a la mayoría del magisterio o simplemente para disimular y descalificar los argumentos opositores, a través de un silogismo bastante curioso : Vanguardia Revolucionaria se presentaba como precisamente defensora de la revolución,

nacionalista, partidaria del artículo tercero constitucional y del partido oficial, y reivindicadora de los intereses del magisterio y de la educación en general; por tanto, quienes se opusieran a las decisiones vanguardistas estaban oponiéndose a todo lo que la dirigencia del SNTE representaba y defendía.¹⁴⁵ Otra forma de descalificación se basaba en asignar a la UPN, de modo apriorístico, la característica de responder a las aspiraciones del magisterio, de modo que quien se opusiera a su creación sería "un enemigo perverso de los educadores".¹⁴⁶

Vanguardia Revolucionaria presentó la fundación de la UPN como la cima de la profesionalización del magisterio. Cuando el candidato a la presidencia, López Portillo, hizo el anuncio de dicha fundación, la dirigencia del SNTE se adhirió completamente a él; estaba de acuerdo con el futuro presidente y con su política educativa global; lo que no le terminaba de gustar era la cantidad de influencia que la SEP le reservaba en tal política. El punto central de la pugna entre esta secretaría de estado y la cúpula del SNTE era quién y en qué proporción ejercería el control de la nueva institución; pero la pugna no podía plantearse en términos abiertos, sino enmascarada en la preocupación de ambas instancias por la estructuración académica de la Universidad. Para la SEP el argumento que sirvió de pretexto fue el de la excelencia educativa; para el SNTE, la defensa de sus agremiados en el proceso de su formación pedagógica.

De este modo, la estructuración curricular de la nueva institución se convirtió en el terreno fundamental en el cual se decidirían las zonas de influencia para la SEP y para el SNTE.

El proyecto inicial de la SEP preveía que la UPN fuera una instancia con un alumnado reducido, para que los recursos económicos y académicos de los cuales se disponía dieran como resultado una educación de calidad elevada, por lo menos en comparación con los niveles vigentes en las escuelas normales. Sin embargo, las presiones posteriores del SNTE dieron por resultado la definición de la Universidad como institución masificada desde su surgimiento. La SEP había propuesto que los cursos se iniciaran con una matrícula de 1,000 estudiantes, distribuidos en cuatro licenciaturas; al inicio no habría posgrados ni sistema de educación abierta. Por influencia del Sindicato, la UPN debía asimilar, en los primeros tres meses de su funcionamiento, las licenciaturas en educación preescolar y primaria que eran impartidas por la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento del Magisterio; debía absorber por una parte a los 26,000 alumnos registrados en ellas en ese momento, y , por otra, a los 8,000 egresados de las mismas, a quienes debía revalidar estudios y proporcionar las condiciones necesarias para que efectuaran el examen profesional respectivo. Por si fuera poco, aproximadamente un año después de su fundación, la UPN iniciaría dos cursos de posgrado, el de administración escolar y el de planeación educativa, con los egresados de las licenciaturas de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento del Magisterio. Dichas licenciaturas eran dudosas en cuanto a su calidad: eran cursadas en tres años mediante sistema abierto, con asistencia los sábados y durante algunos cursos intensivos. Con todo lo anterior, se hizo de lado el intento de las autoridades educativas por formar una institución educativa de verdadera calidad académica; el proyecto definitivo de la universidad de los maestros definió a ésta como una instancia enfocada casi exclusivamente a la certificación para la promoción escalafonaria. 147

El punto en disputa en cuanto a la estructuración de la UPN se refiere a su alcance. Originalmente se había previsto que se restringiera a la capital del país, pero finalmente, por el carácter masivo que le implimió el SNTE, se acordó ir creando unidades en diferentes estados de la república.

Otro aspecto en pugna consistía en si la Universidad estaría dirigida a la práctica docente o a la formación universitaria. La influencia del Sindicato determinó agregar a la estructura curricular originalmente planteada por la SEP una quinta licenciatura en educación básica destinada principalmente al personal docente que ya estaba en ejercicio. Con ello, el funcionamiento inmediato de la UPN quedaba dirigido esencialmente a la docencia; aplazaba la creación de cuadros profesionales destinados a la reestructuración del sistema educativo nacional.

La SEP había previsto inicialmente que la nueva institución funcionaria ante todo con base en un sistema escolarizado, dejando para después la organización de un sistema de educación abierta con un mínimo de calidad educativa. Pero las aspiraciones masivas de Vanguardia Revolucionaria lograron la implantación inmediata del Sistema de Educación a Distancia.¹⁴⁸

La pugna, y especialmente la competencia que se establece en torno al control de los certificados (su prodección, obtención y uso), constituyen por lo mismo un motor decisivo de las transformaciones que experimenta la institución universitaria y, más generalmente, representan una

de las formas típicas que adopta en la sociedad contemporánea la disputa por el poder, la riqueza y el status. 149

Esta aseveración se cumple de modo evidente en lo relativo a la fundación de la Universidad Pedagógica Nacional. La Secretaría de Educación Pública pretendía en un inicio que ésta formara una élite intelectual de alta preparación; un grupo de status que monopolizara ciertas formas de conocimiento así como determinadas condiciones de trabajo, evidentemente favorables si se toma en consideración que la labor académica responde a las leyes del mercado de nuestra sociedad, y consecuentemente a menor oferta corresponde una mayor demanda y por tanto un mayor precio; en este caso, mejores condiciones laborales. Este proyecto original se presentaba a sí mismo como dictado por la razón (el argumento justificatorio que actualmente parece estar de moda en las decisiones gubernamentales a nivel internacional), surgido de un acto serio de planeación educativa. Pero las decisiones racionales también conllevan, abierta o implícitamente, aspectos políticos, beneficios para unos grupos y marginación para otros; esto, sin embargo, era ignorado o callado por el equipo de especialistas de la SEP que formularon el proyecto inicial de la nueva institución. Posteriormente intervino el SNTE, más específicamente su dirigencia, para presionar con la fuerza que le da ser el sindicato nacional de mayores proporciones. La estructura final de la UPN, con la cual inició sus actividades, mostró ser producto no de una decisión vertical -viniera de quien fuera, el gobierno o el sindicato- sino de la negociación en el marco de una correlación específica de las fuerzas que tienen poder en materia de planeación educativa dentro de nuestro país. el elemento

más interesado en los resultados de la negociación, sin embargo, quedó marginado de ésta: las bases magisteriales tuvieron que conformarse con la pequeña proporción en que "su" universidad respondiera de modo efectivo a sus demandas en lo relativo al mejoramiento de sus condiciones de trabajo, pues dichas condiciones son las de la docencia, la cual está constituida no sólo por escalafones y promociones certificatorias, sino también por una preparación pedagógica que permita al maestro desempeñarse correctamente en las áreas didáctica, social y política de su labor cotidiana.

La determinación final de la UPN fue, por tanto, un "empate" entre los proyectos de las dos instancias en pugna. La nueva institución, en los hechos, quedó dividida en dos estructuras contrapuestas: de un lado el sistema escolarizado y del otro el de educación a distancia; el primero con la finalidad de preparar -aun con las deficiencias académicas mencionadas en párrafos anteriores- profesionales en el campo educativo; el segundo, en cambio, más enfocado a la simple certificación del magisterio aunque el sistema escolarizado no deja dar importancia a este aspecto.

Si la transacción política efectuada entre la SEP y el SNTE se reflejó en la estructura curricular de la UPN, más aún quedó plasmada en el control burocrático de la misma; basta mencionar que sus dos primeros rectores tenían una filiación clara con el SNTE, mientras que el tercero era más cercano a la SEP; el núcleo de su academia, por su parte, se identificaba más con el proyecto de la Secretaría. 150

La negociación entre los dos organismos no terminó en la fundación de la Universidad, sino que prosiguió después de este hecho. Por ejemplo, en un memorándum de febrero de 1983 y en la Segunda Asamblea de la Academia

Nacional del SNTE, este último insistía en presionar a la SEP para que los puestos de mayor jerarquía en la UPN fueran ocupados por maestros normalistas; para que se incrementaran las oportunidades económicas ofrecidas al magisterio nacional con la finalidad de que incrementara su preparación a través de la UPN; para que se dotara de instalaciones propias al Sistema de Educación a Distancia de la Universidad; para que se agilizara la expansión de ésta en toda la república a través de unidades regionales en cuya estructuración debería participar ampliamente el sindicato. 151

El SNTE no puede, en general, influir de modo directo las determinaciones gubernamentales en materia de política educativa; es decir, no puede -en términos de su estatuto jurídico- participar en la formulación original de los proyectos de este rubro. Pero sí puede, y de hecho así lo hace, certificar o bien introducir determinadas reformas en dichos proyectos, en dependencia de si éstos están de acuerdo o son contrarios a los intereses de la agrupación sindical y en particular de la dirigencia de la misma.

El mecanismo de formulación de proyectos educativos de alcance nacional empieza en el gabinete presidencial, del cual continúa en la Secretaría de Educación Pública; de ahí pasa a una serie de agencias de la propia secretaría, las cuales concretizan propiamente los proyectos. Los detalles de éstos son elaborados por departamentos menores pero donde la especialización es mayor, como el Consejo de Contendios y Métodos y el Consejo Nacional Técnico de la Educación. Posteriormente el proyecto, ya plasmado en planes y programas, contendios y materiales didácticos, pasa a los puntos finales del sistema, en especial las diferentes

subsecretarías (la de Educación Básica, la de Educación Superior).¹⁵² Como puede verse, en ningún punto intermedio de este recorrido aparece la influencia del sindicato: sólo se puede dar, como se dijo antes, a posteriori, mediante la crítica sistemática de los puntos en los cuales disiente de la postura gubernamental; mediante cierto boicot, cuyas proporciones y medidas específicas se encuentran en un amplio campo de variación; y mediante la búsqueda tanto de adeptos entre los altos funcionarios de la SEP como de puestos en esta misma para personas ligadas a los intereses o a los líderes del sindicato (recuérdese la importancia de los lazos personales entre la clase política nacional). Acciones como éstas fueron seguidas por el SNTE a partir del anuncio de la intención de fundar una universidad para el magisterio. La SEP, por su parte, enfrenta la influencia del SNTE con otra serie de medidas, como las siguientes: compartir con el sindicato la toma de decisiones sólo en determinadas áreas; acabar con las prácticas tradicionales de la docencia (entre otras, el credencialismo de vastas proporciones y, consecuentemente, la masificación que conlleva), las cuales son un punto de apoyo para que la dirigencia del gremio de la enseñanza incremente su poder; lo anterior trata de ser logrado mediante la llamada profesionalización del magisterio; remover de los altos puestos a funcionarios de la Secretaría que se identifiquen ideológica o personalmente con el SNTE; tratar de ganar adeptos entre las bases de éste, por medio de una difusión amplia de los proyectos gubernamentales en materia de política educativa; promover la descentralización administrativa del sistema educativo nacional, lo cual puede escindir los fundamentos de la influencia sindical.¹⁵³

Considerando el periodo en el cual se ubican la fundación, la puesta

en servicio y los primeros años de actividad de la UPN, el SNTE tenía un poder económico importante: hacia 1982 contaba con un total de 666,975 afiliados, con cuyas cuotas obligatorias se lograba reunir 200 millones de pesos mensuales, 2,400 millones anuales. Por el número de sus afiliados, el SNTE no sólo es el sindicato nacional más numeroso sino uno de los más dinámicos, con un elevado índice de crecimiento: en 1977 contaba con 545,783 miembros, cifra que se elevó a 679,225 en 1982 y a 700,000 un par de años después. Políticamente la situación del SNTE es privilegiada es el sector fundamental de la FSTSE y uno de los principales elementos del sector popular del partido oficial; sus miembros han llegado a ocupar puestos importantes del sistema político nacional, como la gubernatura estatal y curules en ambas cámaras legislativas; además, en los niveles políticos inferiores su importancia se acrecienta porque un porcentaje significativo de su base ejerce el control de las elecciones a nivel de casilla, principalmente en el medio rural. 154

El poder del SNTE surge del peso del estado, de las propias necesidades de éste, por una parte en cuanto a su legitimación frente a la sociedad civil, y, por otra, en cuanto al elemento contrario del anterior: la mediación y el control de esa misma sociedad civil en uno de sus sectores más numerosos, el magisterio.

Las pugnas que promueven las transformaciones en la política educativa nacional, y en particular en el sistema de formación de maestros, no se establecen únicamente entre la Secretaría y el Sindicato, sino también entre los distintos grupos que se han formado en el interior de éste. Prueba de la importancia de los grupos internos del SNTE y la presión

que pueden ejercer es la caída del que se consideraba líder vitalicio del gremio, Carlos Jonguitud, en abril de 1989. El surgimiento de sectores opuestos a la dirigencia del Sindicato puede ser explicado por el hecho de que tal dirigencia realiza propuestas más de tipo político y académico que laboral, como le corresponde por su rango jurídico.

La separación y el enfrentamiento políticos entre la SEP y el SNTE no son muy antiguos. Datan, en opinión de algunos autores, del inicio de la administración lopezportillista,¹⁵⁵ y en parte como elemento específico de la confrontación global que se produce en el interior de la clase política nacional, entre los antiguos funcionarios clientelistas y los nuevos tecnócratas. En el sexenio de López Portillo, quienes encabezaban la Secretaría de Educación Pública carecían, a diferencia de sus antecesores de un origen normalista, y presentaban una formación universitaria; además, sus acciones terminaron de enfrentarlos al Sindicato, con la promoción que hicieron de la modernización del sistema educativo nacional, proyecto que tiende a limitar las prerrogativas de la asociación magisterial. La caída de Jonguitud Barrios, mencionada anteriormente como producto de la presión de los grupos disidentes del Sindicato, también podría ser explicada como resultado de la pugna entre las antiguas y las nuevas generaciones políticos que se disputan la posesión del aparato estatal.

El enfrentamiento entre la SEP y el SNTE no se da de modo franco, del todo explícito, sino siempre como trasfondo de la defensa de los intereses de la educación y del magisterio, respectivamente, y siempre en un lenguaje respetuoso y correcto, como cuando la nueva dirigente del sindicato. - Elba Esther Gordillo- expresó: "Debe quedar muy claro que nuestra preocupación

no es por los espacios de la administración de la educación. El SNTE no pretende decir quién debe dirigir o quién debe estar en tal o cual cargo. Nuestra preocupación es que la convocatoria para la modernización educativa llegue auténticamente al sentir de los maestros". 156

Las bases del magisterio nacional, el elemento que menos participó en la estructuración definitiva de la Universidad Pedagógica Nacional, cuentan con características -inherentes a su desempeño cotidiano- que pueden conducirlos bien sea a la búsqueda de una mayor participación en las decisiones que los afectan, o a la inercia y la indiferencia absoluta al respecto. Por una parte, la docencia en los niveles básico y medio es una de las profesiones con mayor peso social, con un mayor contacto con la comunidad donde se enmarca y sus problemas; además, los maestros pertenecen a la categoría de trabajadores asalariados, con los sueldos menores vigentes en los mercados culturales del país, por lo cual son afectados de modo directo por la crisis económica nacional; aparte de lo anterior, son trabajadores agrupados en un sindicato de grandes proporciones y no monolítico, a pesar de su dirigencia, la cual trata de eliminar toda crítica y toda desidencia. Todo esto define al magisterio nacional como un grupo de trabajadores intelectuales que en cualquier momento pueden asumir posiciones críticas respecto a sus propias condiciones de desempeño cotidiano, como lo demostraron las movilizaciones de abril de 1989. Sin embargo otros factores conducen a los maestros a la abulia respecto de su labor. Por ejemplo, en muchos de los proyectos educativos lanzados por la SEP y aprobados o censurados por el SNTE los maestros no sólo no son tomados en cuenta sino ni siquiera informados; en otros casos, la dirigencia sindical apela a prejuicios y esperanzas de los

trabajadores de la educación para reprimir ideológicamente todo argumento se salga de "la línea" política; el magisterio, por otra parte, pretende para sí el rango de grupo social medio, no depauperado, y en este sentido sigue las vías de promoción individual ofrecidas tanto por las autoridades educativas como por la agrupación sindical, sin apenas cuestionarlas; por este mecanismo cae en fenómenos como el credencialismo y la saturación de horarios laborales; los elementos ajenos a la enseñanza que cada vez en mayor número están presentes en la cotidianidad del magisterio (la presentación de reportes administrativos, la asistencia forzosa a eventos políticos, etcétera) debilitan el interés educativo de los educadores; la formación recibida por el enseñante lo conduce a ver su actuación más como un acto técnico, de producción, que como un proceso social en el cual él es un elemento activo; por otra parte están los mitos que pueblan la definición y la valoración del maestro, mitos con los cuales éste es manipulado y marginado de la crítica no sólo por agentes externos, sino también por él mismo; los mitos con la cubierta ideal para enmascarar lo oscuro de la actuación profesional efectiva. ¹⁵⁷

Lo mencionado hasta este momento sirve para enmarcar la aseveración con la cual dio inicio el presente inciso:

(...) la creación de la UPN implica, no la "planificación racional" de un "instrumento neutro" para iniciar una reforma académica de la enseñanza normal del país; sino una serie de negociaciones - alrededor de varios proyectos políticos

defendidos por los diferentes grupos organizados del magisterio y por diversas facciones en el interior de la SEP.¹⁵⁸

Desafortunadamente, las condiciones que prevalecen actualmente en el país y particularmente en el sistema educativo nacional establecen una relación inversamente proporcional entre la matrícula escolar y la calidad de la educación impartida. Este fenómeno se observa en los diferentes niveles del sistema educativo nacional, desde primaria hasta las instituciones universitarias. A mayores dimensiones del proceso educativo -en cuanto a número de alumnos y docentes- menor calidad de los contenidos impartidos y de los resultados logrados; y viceversa, muchas políticas educativas intentan reducir la matrícula escolar en busca de una educación mejor conducida y más eficiente. Pero las proporciones que se logran de uno y otro factores siempre son producto de la correlación que existe entre los grupos reducidos que hacen valer sus privilegios -económicos, sociales, raciales o políticos- y los grupos que permanecen marginados de esos mismos privilegios. Por tanto, una elevada calidad educativa generalmente va asociada, en las condiciones sociales con base en las cuales se estructura el sistema educativo mexicano, a una selección muy escrupulosa de los estudiantes y del personal académicos; ya asociada, por tanto, a la marginación. Ahora bien, una apertura de las instituciones educativas, como la masificación de la UNAM o de la UPN -en su mismo nacimiento-, es más justa desde el punto de vista social, pero conduce casi ileludiblemente a una disminución cualitativa de la educación.

El desempeño de la UPN ha sido, en términos generales, deficiente,

considerado incluso con los parámetros exclusivos de la propia institución: "En 1978 se inscribieron 1,200 estudiantes, aproximadamente, en las especializaciones de administración educativa y planeación educativa. DE esta cantidad, sólo 5 mil comenzaron a tomar cursos regularmente; de éstos, sólo 185 terminaron y obtuvieron todos los créditos solicitados para complementar el programa de estudio en cualesquiera de las dos especialidades. Finalmente, sólo diez obtuvieron su titulación habiendo completado con éxito la tesis en un periodo considerado normal. "En lo relativo a las licenciaturas, hacia principios de 1983 no se había titulado ningún estudiante porque la institución no contaba aún con el reglamento para ello, a pesar de que el número de egresados del nivel citado era de alrededor de 400. En el Sistema de Educación a Distancia, sólo 40% de la matrícula (unos 80 mil estudiantes hacia 1983) asistía regularmente, y de ellos no todos (un 80% aproximadamente) presentaban los exámenes correspondientes. Por lo que se refiere a la calidad global de la academia, se puede señalar que en 1982 la Comisión Dictaminadora analizó el caso de 1,194 enseñantes e investigadores, de los cuales fueron rechazados 213, pero, puesto que de dicha cifra 140 ya desempeñaban sus funciones respectivas en la institución, se decidió no removerlos de sus puestos, para no suscitar una protesta masiva del personal académico.¹⁵⁹ Nuevamente las consideraciones políticas evidenciaron sus nexos con la calidad educativa.

Por datos como los anteriores, Pablo Latapí llegó a considerar, ya desde 1978, que la UPN, desde su mismo surgimiento, cancelaba el nivel de calidad educativa a que debía obligarla su categoría de institución universitaria:

Desafortunadamente las disposiciones

anunciadas parecen cancelar las esperanzas de que la UPN llegue a significar un mejoramiento efectivo del magisterio y de la educación nacional. Las orientaciones adoptadas limitan las posibilidades que ofrecía el diseño original de esta institución para dar a los maestros mexicanos categoría universitaria real y no meramente ficticia. 160

Probablemente nunca se llegue a romper la fatalidad de la correlación entre la calidad de la educación y el grado de apertura social de la misma; quizá sea necesaria una transformación radical de las estructuras sociales que sostienen el actual sistema educativo, pero esto quizá sólo sea objeto de reflexión para los formuladores de utopías; en todo caso, rebasa los límites del presente trabajo.

Modernización Educativa

Actualmente se presenta, de modo muy difundido y a nivel internacional, el interés de las instancias administrativas y de gobierno por fundamental el poder de decisión que sustentan en una capacidad de tipo racional.

La organización social que actualmente rige en la mayoría de los países occidentales muestra una énfasis especial en el desarrollo de innovaciones técnicas y del conocimiento asociado a éstas. Esta tendencia puede ser señalada como uno de los factores decisivos en el surgimiento de la filosofía positivista, notable por su carácter pragmático; en este

marco, las ciencias adquieren una importancia desmesurada, que llega a alcanzar un nivel mítico e incluso justificatorio, ideológico. Las "lucubraciones" de la filosofía y de algunas ciencias con limitaciones en su carácter experimental -principalmente las sociales- pierden interés para el nuevo pensamiento, deslumbrado por los resultados materiales de la física, la química y las demás ramas del conocimiento involucradas en el avance tecnológico.

La intelectualización del proceso productivo invade los ámbitos burocrático gubernamentales. Esta es la explicación del ascenso al poder de los grupos tecnócratas, así como de la tecnocratización de la burocracia que ya lo detentan; de ahí, en parte, los nexos tan amplios observados en incisos anteriores entre la clase política mexicana y la educación superior no sólo nacional sino también extranjera, principalmente norteamericana. De este modo los gobiernos se legitiman por medio de la ciencia, tratando de dar a sus decisiones un carácter científico.

Ya antes se había mencionado que el conocimiento es objeto de tres procesos claramente establecidos y diferenciables: producción, distribución y aplicación; el primero es realizado por los diferentes tipos de investigadores, el segundo por el personal docente, y el tercero por los profesionistas. Ahora bien, si se considera que el punto central del concepto de modernidad es -al menos formalmente- la racionalidad como régimen de lo social, se entenderá la importancia sobresaliente de las diferentes profesiones y sus integrantes en todo proceso que se defina como modernizador; la investigación y la difusión del conocimiento sólo son subsidiarias de su aplicación: tienen su telos, su casa final,

en esta última, por lo menos en las sociedades actuales, regidas ante todo por el practicismo; no se puede concebir la existencia del conocimiento por el conocimiento mismo, sino sólo dirigido a su aplicación.

Es Parsons quien ha expuesto el punto con mayor claridad. De acuerdo con este autor, las profesiones hacen a la esencia de la modernidad. Ello es así porque las profesiones son portadoras eminentes del principio de racionalidad, en tanto que se apoyan (en) y aplican las ciencias, una de cuyas características dominantes sería "su racionalidad, en el sentido que se opone a tradicionalismo". Las profesiones vuelven institucional la racionalidad; la transformación en parte constitutiva de las pautas normativas que rigen la interacción entre los hombres. 161

Es posible establecer, en términos generales, una sinonimia entre "modernizar" y "racionalizar". Se trata de un proceso que pretende limitar la espontaneidad y la contingencia con las cuales se desarrolla la sociedad. Ello con el objetivo manifiesto de conducir a ésta a niveles, sobre todo económicos, cada vez más altos; por ejemplo, los países desarrollados ven en los industrializados la meta por alcanzar.

Los proyectos de modernización se presentan como meras propuestas

intelectuales, pero en esencia contienen aspectos de tipo social y político que permanecen ocultos, enmascarados por los elementos técnico y material de tales proyectos.

Las cosas pretenden explicarse por sí mismas, y mantenerse independientes respecto a la estructura social que en realidad las engendra. Se presenta, por tanto, cierta forma de fetichismo. Los impulsores de los procesos modernizadores exhiben únicamente los resultados materiales ostensibles -más aún, previamente seleccionados-, pero silencian las modificaciones sociales producidas. Los informes de gobierno, no sólo en México sino a nivel internacional, están plagados de cifras halagüeñas sobre el progreso material en sus diferentes órdenes; pero no hay en ellos el reporte de consecuencias sociales negativas implicadas por ese mismo progreso; las deficiencias y desigualdades sociales que llegan a ser mencionadas con definidas como aspectos con los cuales terminará tarde o temprano la marcha futura de los proyectos modernizadores; implícitamente, estos parten de la idea de que la sociedad ha alcanzado la madurez en cuanto a su organización interna, y sólo le queda agregar así elementos de progreso cuantitativos.

Dos de los principios fundamentales a los cuales responden los proyectos modernizadores con la empresa y el mercado libres. Es decir, la modernización está ligada de modo esencial a la organización social capitalista, la cual es presentada por las tecnocracias de los diferentes países como la estructura más adecuada para guiar a un país hacia el desarrollo, hacia el progreso. En consecuencia, los argumentos que conforman a los proyectos de modernización no tienen -como se dice oficialmente- una naturaleza racional sin más, aunque sean formulados

promueven las políticas de modernización tienen por grupos intelectuales selectos, con la más alta preparación "científica". La ciencia -y esto es ya un lugar común en sociología- no puede ser neutra en términos socio-políticos. Así pues, los logros materiales que promueven las políticas de modernización tienen importantes consecuencias en estos términos. En México, por ejemplo, la modernización impulsada por las últimas administraciones presidenciales ha significado la reducción sistemática de los salarios reales no sólo del sector obrero, sino también de otros grupos laborales, incluido el magisterio; paralelamente, el movimiento sindical ha sido fuertemente reprimido, como lo demuestra la caída de uno de sus líderes más importantes, Joaquín Hernández Galicia, "La Quina". La razón parece estar en que los sindicatos, incluso los manejados por líderes asociados al aparato estatal, ejercen cierta protección de los derechos de sus agremiados; derechos que no abarcan únicamente el nivel salarial sino también las restantes condiciones de trabajo; incluso las dirigencias sindicales más proclives al control gubernamental oponen cierta resistencia a éste por motivos de su propia sobrevivencia: si el número de obreros de una determinada industria es reducido en aras de una pretendida modernización, esa dirigencia ve disminuida una de sus fuentes de poder. Concretamente, en México hay varios ejemplos que parecen definir a las políticas nacionales de modernización como proyectos dirigidos a reducir la resistencia sindical que pueda oponerse a la eficiencia productiva y por tanto a la elevación de ganancias. Ya se mencionó el cambio de la dirigencia del sindicato petrolero; también están las quiebras de Aeroméxico y la minera Cananea, maniobras que a primera vista son eminentemente económicas, pero en esencia tuvieron

una finalidad política; ¹⁶² asimismo puede citarse el caso de la Siderúrgica Lázaro Cárdenas las Truchas, cuyo sindicato estalló una huelga el 21 de agosto de 1989 -las bases sindicales, pues la dirigencia había acordado posponer el paro de labores- como protesta por las modificaciones al contrato colectivo de trabajo que pretendían realizar las autoridades de la empresa, apoyándose en consideraciones modernizadoras; al respecto son ilustrativas las palabras de uno de los miembros del sindicato:

Estamos de acuerdo con la modernización.
Pero queremos que se respete nuestra
voluntad y que se nos tome en cuenta
y que no se quiera modernizar a la empresa
con base en una mayor explotación de
la mano de obra. ¹⁶³

Por la correlación que se pueda observar entre los beneficios obtenidos por la modernización (elevación de la eficiencia productiva, y por las ganancias e ingresos generales de las empresas) y los desajustes sociales que propicia o incrementa la misma, es posible sospechar, como parte esencial de los proyectos modernizadores, el ser mecanismos de autorregulación de una organización social que tiene en su misma base aspectos evidentemente propiciatorios de conflicto; ¹⁶⁴ concretamente puede destacarse que dicha organización tiene un carácter masivo por el número de agenes que involucra, sobre todo en el aparato productivo, pero en cambio es restringida por la cantidad de beneficiarios de los producido.

La planificación modernizadora, impulsada por las tecnocracias, es en

esencia una ideología que encubre sus consecuencias sociales y políticas con referencias materiales previamente seleccionadas; es la conciencia de clase de determinados grupos que trata de ocultar su origen social, y presentarse como la racionalidad y la objetividad por excelencia. La modernización postula a los aparatos administrativos y los proyectos de planeación como la panacea que puede no sólo propiciar el desarrollo material sino también acabar con las restricciones sociales que puedan presentarse en una nación; en consecuencia, considera que los únicos o los mayores límites que se encuentran en el progreso de un país son la insuficiencia de recursos, una cultura baja en formación científica y -naturalmente- la escasez de personal administrativo y planificador capacitado adecuadamente. Los dos últimos argumentos tienen una raíz profunda en la historia de las ideas políticas, pues, por ejemplo, Hegel justificaba con ellos la separación entre el aparato estatal y la sociedad civil; la burocracia presente en aquél ejerce un monopolio sobre el "conocimiento profundo", y con ello está capacitada para "hacer el bien sin el concurso de los estamentos", es decir, sin la participación de la sociedad civil, la cual "no sabe lo que quiere". 165

La intelectualización con la que se justifica la modernidad tiene gran importancia para el sistema educativo de un país y especialmente para su sistema de formación de personal docente, puesto que todo proyecto de modernización requiere un moderno sistema intelectual. La educación es designada como factor que debe acabar no sólo con la ignorancia, sino también con los mitos sociales y la pobreza material de la sociedad; adquiere, entonces, un sentido desarrollista. Esto es el plano formal. Ahora bien, en esencia, la educación asume -bajo las perspectivas de

la modernización - el papel de factor de selección social. En incisos anteriores fue ejemplificada esta función con la clase política nacional y los diferentes grupos de status que se forman en torno a las instituciones culturales del país, principalmente las universidades.

En el sector educativo, la modernidad significa, entre otras cosas, el intento de acabar con la preparación deficiente del maestro del nivel básico; de aquí la importancia que representaba el surgimiento de la Universidad Pedagógica Nacional en los planes de los expertos de la SEP, ya que los proyectos originales de éstos, si bien no estaban enfocados directamente y a corto plazo a la formación del maestro del nivel elemental, sí pretendían incidir en el sistema nacional de formación de maestros, principalmente a través de la preparación de cuadros especializados dirigido a dicha formación.

Otro de los objetivos de la modernización educativa es el establecimiento de vínculos más estrechos y directos entre las directrices curriculares de las instituciones escolares y las necesidades de mano de obra del aparato productivo. Esta pretensión tiene un mayor carácter de necesidad en los países subdesarrollados, en los cuales -como se vio en el inciso anterior- el credencialismo adquiere las mayores proporciones, lo cual evidencia que la educación es enfocada más como un medio de promoción social individual que como instancia formadora de los recursos humanos que necesitan de modo efectivo las diferentes empresas que conforman el aparato de producción.

En relación con el objetivo anterior, los proyectos modernizadores desarrolla una conciencia utilitaria entre el estudiantado, lo cual está de acuerdo

con la esencia del sistema social capitalista. De este modo, todo conocimiento tendrá su razón de ser fuera de sí mismo; probablemente con este hecho pueda explicarse la menor popularidad de las materias y carreras humanistas en comparación con las de carácter técnico. Estas últimas contribuyen, en un inicio, a reducir el desempleo de egresados del sistema escolar, pero a la larga caen en el mismo problema: paulatinamente las nuevas generaciones de sus alumnos titulados encuentran cada vez más dificultades para colocarse en el mercado laboral; esta experiencia pudo comprobarse a nivel internacional a mediados de los años 60. ¹⁶⁶

La modernización en el sector educativo también se propone "racionalizar" el crecimiento de sus instituciones; en otros términos, incrementar cuantitativa y cualitativamente los mecanismos de selección. Es la política que pretendía implementar el rector Carpizo durante su gestión en la UNAM; es, asimismo, la directriz que quería imponer la SEP en el proyecto original de fundación de la UPN. La expansión de los sistemas educativos obedece, a nivel internacional, sobre todo a la presión de los grupos marginados de ellos, pero no es del todo ajena a los designios de la racionalidad corporizada en el estado. Dicha racionalidad pretende que todo incremento sea, sin embargo, moderado y sin depreciación de la cultura académica, sin importar los costos sociales de ello; para los grupos sociales mencionados, en cambio, la apertura educativa tiene una importancia sobre todo socio-económica, y por lo mismo debe ser amplia, sin tomar demasiado en cuenta la calidad de la educación.

Las políticas modernizadoras tienen otra meta, todavía en relación a los sistemas educativos: incrementar el número de unidades de planeación

y, consecuentemente, aumentar también las instancias que formen al personal de dichas unidades. El proyecto original de la UPN contenía cuatro licenciaturas, orientadas todas ellas no directamente a la docencia sino a la formación de cuadros para administrar y transformar el sistema educativo nacional: psicología educativa, sociología de la educación, administración escolar y pedagogía experimental.

Por último, la modernización educativa pretende que la formación de personal docente se realice de modo principal con base en los preceptos de la tecnología educativa.¹⁶⁷ En México, el Centro de Didáctica, creado a fines de los años 60, estuvo bastante influido, en un principio, por esta corriente. En la actualidad ésta todavía manifiesta su influencia en los currícula de las escuelas normales.

La formación de personal docente es uno de los puntos estratégicos de las políticas de modernización en materia educativa, y entra en el rubro general de formación de los recursos humanos necesarios para el progreso general del país. En la educación universitaria nacional, las instancias de formación de profesores surgieron explícitamente para elevar la eficiencia de la enseñanza, por medio de la aplicación de consideraciones e instrumentos de estricto carácter "científico" y "racional"; con estos adjetivos se pretendía recubrir el carácter tecnicista de aquella formación, dada bajo la influencia de la pedagogía de la sociedad industrial norteamericana.

Pero la modernización no es una disposición meramente racional, y conlleva, entre otros factores, el incremento de la burocracia que controla los

sistemas educativos, así como la complicación de las redes de interdependencia e influencia establecidas por una parte entre la burocracia misma y, por otra, entre ella y los grupos académicos. Frecuentemente el resultado principal de la modernización no es tanto el incremento de la eficiencia académica -objetivo abiertamente declarado- cuanto el aumento desmesurado del peso que tiene el aparato burocrático en los establecimientos escolares; más aún, en varios casos esto último se da en detrimento de lo primero: mientras el burócrata se profesionaliza y adquiere autonomía e influencia, el personal académico permanece estancado y subordinado. Por ejemplo, en el surgimiento de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, de la UNAM:

No estamos en presencia de un campo de innovación académica sino de una forma de reproducción deformada e inestable de las viejas culturas disciplinarias. Se ha creado una nueva segmentación entre académicos y burócratas, con el claro predominio de los últimos. 168

La modernización se presenta a sí misma como el cuestionamiento de los sistemas educativos tradicionales y la introducción en ellos de cambios importantes. Dichos sistemas tienen, en general, las siguientes características: las actividades académicas se reducen casi exclusivamente a la enseñanza; el acceso a ésta obedece mayoritariamente a criterios extraintelectuales; la remuneración de la docencia es baja; la pertenencia a un cuerpo académico proporciona un prestigio abstracto, que no varía

de acuerdo a la importancia específica del individuo en dicho cuerpo; las instituciones educativas no compiten entre sí por atraer a los enseñantes; la docencia no es la única ni la más importante de las actividades remuneradas de estos últimos. En un sistema académico tradicional todo progreso cognitivo puede darse sólo a través de la docencia, y por consiguiente es, en general, escaso, ya que prácticamente no existen los estímulos necesarios; específicamente cabe destacar que el enseñante no tiene más tiempo que el ocupado por la docencia, y entonces la preparación de clases se da con base en apuntes de ciclos escolares anteriores, por lo cual se cae en la monotonía y en una creciente caducidad. Esto repercute en otros sectores del sistema educativo, como el bibliotecario, por la referencia que hace la enseñanza a materiales bibliográficos vetustos, lo cual no estimula la renovación de los acervos. Un sistema educativo tradicional tiene en sí mismo los mecanismos para su reproducción, puesto que el reclutamiento de las nuevas generaciones de su academia se realiza con base en criterios precisamente tradicionales: el parentesco, la amistad y la pertenencia a camarillas con una definición ideológica, profesional o administrativa específica. 169

Por ello la transformación de dicho sistema frecuentemente debe buscar apoyos en el exterior.¹⁷⁰ Sin embargo, a veces las instancias ajenas al medio académico tradicional realizan acciones no tanto renovadoras cuanto subordinantes. Tales instancias, respondiendo a consideraciones tecnocráticas, asocian la modernidad a la proliferación y supremacía de los cuerpos administrativos, mientras que asignan al personal académico la definición del elemento tradicional por excelencia, por lo cual pretenden que este último se subordine a aquéllos, quienes son considerados "motor

de la modernidad". 171

Un sistema educativo puede presentar sólo algunos de los rasgos anteriores y en diferentes grados, por lo cual el rango de "tradicional" no es rígido. En la educación superior mexicana, la cual ya ha sido objeto de algunos proyectos modernizadores, es posible observar actualmente, por ejemplo, que el profesorado ejerce en su mayor parte la docencia como actividad remunerada principal e incluso exclusiva, pero sólo a costa de saturar sus horarios de clase en una o varias instituciones; esto provoca que el profesor, aunque ya se dedique sólo a la docencia, no tenga tiempo de preparar clases, investigar ni evaluar amplia, objetiva y lo más individualmente posible a sus alumnos; de nuevo se cae en la inercia propia de lo tradicional, en la reproducción monótona de los mismos contenidos curriculares curso a tras curso.

El conflicto surgido entre la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación en torno a la definición de la Universidad Pedagógica Nacional es una forma concreta del conflicto entre modernidad y tradicionalismo, con las características académicas y políticas implicadas por ambos; características que ya fueron expuestas en el inciso anterior del presente trabajo. Pero la fundación de la UPN no ha sido la única medida modernizadora implementada por las autoridades educativas ni el único punto de fricción entre éstas y el sindicato del magisterio. La descentralización educativa iniciada por el sexenio de Miguel de la Madrid también fue presentada como producto de los esfuerzos por elevar la eficiencia del sistema educativo nacional; pero igualmente implicaba cierta mengua de los privilegios del SNTE.

Tal proyecto había tenido una especie de preludeo en las medidas desconcentradoras de 1973, cuando fueron creadas nueve Unidades de Servicio Descentralizados para atender los trámites en todos los estados de la república, y 1978, fecha de creación de las Delegaciones Generales de la Secretaría de Educación Pública. Pero la descentralización es una medida más radical que la desconcentración, pues implica una cesión de poder más amplia, prácticamente absoluta, a las instancias regionales, con lo cual sería liquidado el mecanismo de la planeación educativa central. Aunque la propuesta descentralizadora no se ha materializado hasta el día de hoy en hechos de magnitud ostensible, aún se encuentra vigente como proyecto.

La descentralización persigue, de modo explícito, los siguientes objetivos: responder a las necesidades específicas de cada región y de cada comunidad; promover una más amplia participación de los agentes directos del proceso de enseñanza-aprendizaje; buscar una mejor utilización de los recursos humanos y materiales de los que dispone el proceso educativo; ampliar el acceso a las instituciones educativas, en beneficio de sectores sociales amplios; en general, elevar la calidad de la educación impartida a nivel nacional. ¹⁷²

Sin embargo, hay indicios para suponer que el proyecto de descentralización responde en gran parte a motivos económicos y políticos. La difícil situación financiera que vive el país y en particular el aparato estatal ha obligado a éste a tomar medidas de austeridad importantes: fue precisamente en el sexenio delamadridista cuando se firmó el primer Pacto destinado a detener el proceso inflacionario; el endeudamiento público excesivo ha conducido a la venta masiva de las empresas estatales a particulares

tanto nacionales como extranjeros. En este contexto, la pretendida descentralización educativa puede explicarse -en parte- como una medida que trata de repartir los costos de la educación nacional entre un mayor número de entidades financieras; concretamente, entre los estados y los municipios: éstos y aquéllos serían prácticamente obligados a invertir en educación.¹⁷³ Otra explicación del proyecto mencionado quizá se localice en el ámbito político, pues la descentralización puede socabar, conscientemente o no, y de llevarse plenamente a la práctica, las bases del poder sindical del magisterio.

La dirigencia del SNTE basa su influencia justamente en el centralismo de la toma de decisiones en cuanto al otorgamiento de licencias, permisos, prestaciones económicas y ubicación y transferencia de plazas; esto favorece el control político que pueda ejercer tal dirigencia sobre las bases del sindicato. De este modo, la descentralización educativa tendría como uno de sus objetivos esenciales pero no explícitos fragmentar el poder del grupo dirigente del SNTE y la capacidad de presión de la base magisterial. El SNTE, a través del secretario general de su Comité Ejecutivo Nacional, se opuso a la descentralización desde su anuncio por la administración de Miguel de la Madrid.¹⁷⁴

Las políticas nacionales de modernización en el ámbito educativo dieron principio en la década de los 70, en parte por la necesidad que tenía el aparato estatal de recuperar legitimidad frente a la sociedad civil, pero también como mecanismo para controlar un sistema educativo que, sobre todo en su nivel superior, estaba en pleno proceso de expansión;¹⁷⁵ - ese control abarcaba el ámbito académico pero también las condicionantes

políticas del mismo.

Los factores que en el interior del país empujaban a éste a la modernización educativa coincidieron, en los años 70, con los esfuerzos que en el mismo sentido desarrollaban los organismos internacionales, especialmene, claro está, la UNESCO, la cual percibía la crisis de la educación a nivel mundial, y le presentaba algunas alternativas de solución sobre todo en los países subdesarrollados; el departamento de asuntos educativos de la OEA ha implementado desde entonces varios proyectos de formación de personal docente basados en la tecnología educativa; los principales autores de esta corriente fueron traducidos masivamente justo en la década de los 70. ¹⁷⁶ Instituciones como el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza evidenciaron la influencia de las corrientes teóricas internacionales en la formación docente de la educación superior nacional.

La modernización promovida por el aparato estatal es "a toda costa", sobre todo en el terreno económico. ¹⁷⁷ pero también en el político y el educativo. los intereses que han resultado afectados no han tenido, salvo excepciones, el peso suficiente para detener su marcha.

Formación docente: ¿factor de desarrollo económico?

Un país que aspira al desarrollo y progreso no puede descuidar la formación de profesores. ¹⁷⁸

(...) el país requería avanzar en su economía, y para ello necesitaba de personal preparado que impulsara el desarrollo

de la ciencia y la tecnología.

Todo esto representaba retos para la Universidad, que repercutían en la formación de profesores. 179

En la formación de personal docente se tiende a ver la panacea de los problemas de la educación en general y de la sociedad en su conjunto. En este sentido, los planificadores actuales asignan gran importancia a la inversión en recursos humanos, y clasifican a la educación en este rubro. Ya Adam Smith destacaba la formación de los individuos como una de las fuentes de riqueza para las naciones. Más recientemente, Theodore W. Schultz achacaba las desigualdades sociales a la falta de oportunidades educativas, y John Friedmann señalaba que el desarrollo de los países tercermundistas dependía no únicamente de sus empresarios, sino también de sus élites de intelectuales y profesionistas en particular. 180

En los países latinoamericanos al parecer han mantenido gran importancia, para la difusión de la concepción desarrollista de lo educativo, las reuniones celebradas entre los titulares de educación de sus respectivos gobiernos. Por ejemplo, en Lima (1953), Santiago de Chile (1963) y Bogotá (1964) fueron suscritas declaraciones en las que se definía al sistema educativo como insumo que tiene gran peso en la economía. En las naciones subdesarrolladas en general la educación ha adoptado el papel de elemento de migración a la modernidad, la cual se materializa sólo en unas cuantas entidades: algunas fábricas, oficinas o clínicas, que destacan en medio de la estructura tradicional de la sociedad.

Son varias las medidas adoptadas por los sexenios recientes que denuncian

la concepción desarrollista de la educación sustentada por ellos. Las políticas de formación docente que predominaron en la linde de los años 60 y 70, y que cristalizaron por ejemplo en la creación del Centro de Didáctica, partían del supuesto de que una mejor preparación de los cuadros técnico-profesionales del país conrobuiría ampliamente a la solución de los problemas globales del desarrollo nacional. En la administración de Luis Echeverría fue creada la Universidad Autónoma Metropolitana y se expandió el sistema de educación tecnológica; en el sexenio lopezportillista fue fundada la Universidad Pedagógica Nacional, a la vez que se implementó el programa de primaria para toda la población respectiva, y fueron ampliados los sistemas de educación preescolar y para adultos. La administración delamadridista proclamó el proyecto de descentralización educativa, el cual ha sido retomado por el presente gobierno y probablemente a corto plazo dé lugar a modificaciones prácticas importantes; fue también en el sexenio 1982-1988 cuando la rectoría de la UNAM lanzó toda una serie de propuestas modernizadoras cuyo objetivo declarado era conducir a esta institución universitaria hacia la excelencia académica; sin embargo, la oposición política del alumnado y de algunos sectores académicos frustró la mayor parte de esas propuestas.

Las reformas educativas que han sido implementadas en las últimas décadas adquieren un cierto carácter ideológico (de falsa conciencia, de idea que no responde a la objetividad) precisamente por la intención desarrollista que abiertamente proclaman y que ya se ha oficializado, institucionalizado. Incluso la misma dirigencia del SNTE -tan proclive a los instrumentos discursivos- ha señalado la sobrevaloración que hace el estado de la educación como "pivote de desarrollo social".¹⁸¹ Es de

llamar la atención el hecho de que las deficiencias en el sector educativo -las cuales han existido desde mucho tiempo atrás- hayan sido destacadas por las autoridades nacionales respectivas sólo cuando el país entró en una fase especialmente difícil de la crisis que por lo visto es consustancial a las sociedades contemporáneas. En este sentido, el carácter ideológico de la valoración del sistema educativo realizada por el aparato estatal es más claro: la explicación y la posible solución de los problemas económicos del país son sacados de su contexto y por tanto separados de sus causas efectivas, para asociarlos a un factor que en realidad es más efecto que premisa de ellos, la educación; de este modo se evitan las escabrosas explicaciones que habría que dar respecto a los nexos entre los diferentes grupos sociales y políticos nacionales, nexos que seguramente están más involucrados que el sistema educativo en la crisis vivida actualmente por el país.

En incisos anteriores han sido mencionadas las tasas privada y social de rendimiento de la educación: la primera se refiere al provecho relativo que obtiene una persona de la formación escolarizada que haya recibido; la segunda hace referencia a los beneficios que obtiene una sociedad en su conjunto -principalmente por vía de la recaudación fiscal- de los recursos que invierte en su sistema educativo. En opinión de Ronald Dore, ambas tasas carecen de la confiabilidad necesaria para justificar cualesquiera medidas de planeación que se adopten tanto en un sistema educativo como en el conjunto administrativo de una nación; tomarlas en consideración solo para consideraciones teóricas no acarrea resultados tan nocivos, pero su transformación en medidas prácticas puede ubicarse "si no exactamente en una tierra de locos, al menos en sus zonas

fronterizas" :

Resulta más alarmante si alguien arguye que puesto que la tasa social de rendimiento de la escolarización secundaria es del 15%, y (la tasa de rendimiento) en un proyecto hidroeléctrico (es) sólo del 13%, un economista prudente debería seguir invirtiendo dinero en escuelas secundarias mejor que en estaciones hidroeléctricas hasta que las tasas de rendimiento de las escuelas secundarias bajen. Pocos economistas han argumentado con esa crudeza (...), pero han argumentado el caso inverso: (...) si los rendimientos en un nivel o tipo de educación resultan más altos que en otros tipos, es dicho nivel el que debería extenderse. Por ejemplo, esto se ha sugerido seriamente como razón para que los fondos invertidos en los países en desarrollo se trasladen de la educación secundaria y superior a la educación primaria... 182

Una de las razones por las que las tasas de rendimiento mencionadas no son confiables es la presencia en ellas de elementos sociales y políticos que distorsionan su objetividad. Concretamente, a mediados de los años 70, en México la tasa social de rendimiento de la educación superior

era de 23%, mientras que en Holanda era, para esa misma época, sólo del 6%. Esta diferencia no puede inducir a la conclusión general de que un graduado mexicano realice un aporte real mayor para su país que el graduado holandés para el suyo; una explicación más coherente está en la diferencia de desarrollo socio-económico observable entre las dos naciones: en el País Bajo el grupo que tiene acceso a la educación superior es mayor que en México. ¹⁸³

Por otra parte, en incisos anteriores se mostró que una cierta cantidad de personas con títulos universitarios no realiza un aporte material efectivo al desarrollo del país, sino que utiliza dichos títulos sólo como palanca para su ingreso y ascenso en el sistema burocrático nacional; en México es, en comparación con otros países, muy alto el peso político de la educación superior.

En los países industrializados se puede observar cierta relación entre los niveles de escolaridad y de desarrollo socio-económico. El personal de la planta productiva tiene, en esos países, los mayores niveles de escolaridad a nivel internacional. Es un hecho, entonces, que altos grados de desarrollo económico producen altos índices educativos; pero es muy simplista establecer la correlación contraria: que un sistema educativo vasto y complejo pueda generar estadios de desarrollo avanzados. Esta conversión es realizada por las valoraciones desarrollistas de la educación. Sin embargo, los gobiernos no abandonarán esta propuesta ideológica mientras les funcione, es decir, mientras les brinde la imagen de administraciones preocupadas por el bienestar de la sociedad civil en su conjunto y de cada individuo en particular. ¹⁸⁴ En el caso de México, esta ideología

parece plasmarse en un hecho que preocupa: la educación -sobre todo en su nivel básico, pero también en el medio y superior- tiende a expandirse, pero la formación de su personal docente no crece en la misma proporción ni mejora cualitativamente en la medida deseable; en el mejor de los casos, las autoridades educativas renuncian al intento de controlar dicha formación, y dejan a la suerte que surjan o no -además, con programas no del todo supervisados- instituciones privadas que se encarguen de ella. Por ejemplo, para el período 1970-1976, la educación secundaria se incrementó en un 72%; sin embargo, no se incrementó en absoluto el número de escuelas normales superiores federales. 185

De este modo, la educación brindada a la ciudadanía es el rostro del estado, quien pretende mantener una imagen positiva frente a aquélla; por su parte, la educación requerida por los educadores es el patio trasero de la política educativa, y por ello puede permanecer todo lo desatendida que se quiera. La apariencia es fundamental, sobre todo por las cuestiones políticas implícitas en lo educativo; la esencia es, en contraste, un elemento colateral.

El credencialismo tiene cierta relación con el desfase entre los niveles educativo y de desarrollo de un país. La educación, vista como simple instancia de cualificación, de otorgamiento de certificados, es un tumor social, una excrecencia desligada de las necesidades productivas y teóricas de la sociedad, formada e incrementada sólo por la pus de los conflictos clasistas y políticos inherentes a esta última por lo menos en la época actual. Por ello, a mayores niveles de credencialismo hay una mayor desvinculación entre el sistema educativo de un país y

el nivel de desarrollo del mismo; paralelamente, el credencialismo parece ser uno de tantos barómetros de la crisis general de una sociedad. En los países subdesarrollados, por tanto, es de esperarse que la educación contribuya menos al desarrollo económico que en los países industrializados; en los primeros tiene, como contraparte, un mayor peso político que en los últimos. Ambos fenómenos muy probablemente estén ligados por relaciones de causalidad, ya que los recursos monetarios que cada año son transferidos de las naciones pobres a las ricas -por vía de la deuda externa, de las ganancias obtenidas por la inversión directa o de las balanzas comerciales desequilibradas- preservan y radicalizan sus rangos de pobreza y abundancia, respectivamente. Por ejemplo, en Estados Unidos se cuenta con los medios económicos suficientes para implementar programas de formación de maestros más detallados, estrictos e innovadores que los seguidos incluso por otras naciones industrializadas, como las europeas;¹⁸⁶ ¿qué mencionar sobre los países subdesarrollados como México?

Sólo por motivos políticos se puede mantener la concepción desarrollista de la educación; la ineficacia de ésta para incidir de modo sensible en el desarrollo social resalta ostensiblemente sobre todo en dos hechos, los cuales se complementan: el incremento incesante de los costos de la educación, ya que de generación en generación aumenta el número de solicitantes; por otra parte está el avance continuo de la inflación educativa, que significa el desperdicio parcial o total de los recursos invertidos en el sistema escolarizado, según los egresados del mismo ocupen niveles inferiores a los designados por sus credenciales o bien queden completamente fuera del mercado laboral. Con este tipo de inflación, además, las instituciones educativas se convierten en una especie de

"estacionamiento" en los cuales sus egresados permanecen mientras se forma una vacante en el aparato productivo; cuando esto último no se produce, dichas instituciones asimilan a sus propios graduados, de modo más o menos artificial pues dicha asimilación no responde a las necesidades educativas de la sociedad; el tumor sigue creciendo.

A nivel internacional también hay ciertos hechos que evidencian lo absurdo de determinar a la educación como factor de desarrollo socio-económico. Mientras Estados Unidos ha podido formar un sistema educativo amplio y de calidad por lo menos aceptable, a partir de una base económica igualmente amplia, la Unión Soviética ha entrado -según informes de su propio gobierno- en una situación económica tan difícil que llega a poner en riesgo la manutención alimentaria general de su población, poseyendo uno de los sistemas educativos más extensos y calificados a nivel internacional. De igual modo, Cuba pudo acabar en un período relativamente breve con el analfabetismo de su población, pero no ha podido liquidar -después de tres décadas- los requerimientos económicos más elementales de la misma, como es el relativo a la vivienda.

Uno de los titulares que tuvo la Secretaría de Educación Pública en uno de sus períodos de definición más críticos, Narciso Bassols, expresó en el año 1937, seguramente tomando en cuenta su experiencia personal en el sector de la educación, lo siguiente :

(...) ningún problema educativo podrá resolverse de un modo integral mientras la sociedad no se transforme, porque -más de lo que se piensa- es la sociedad

la que hace la escuela y no la escuela
la que hace a la sociedad. 187

IV. PROFESIONALIZACION DEL PERSONAL DOCENTE

Esta profesionalización tiene importancia para el presente trabajo en tanto que es el marco de ella donde surgen los programas de formación docente, en los niveles educativos donde no existían -la enseñanza media superior y superior-, y, donde ya estaban presentes (la educación básica), cobran un significado sobresaliente, por una parte por las repercusiones que de modo efectivo pudieran tener sobre la actividad cotidiana en el aula, y, por otra parte, debido al conjunto de implicaciones económicas, sociales y políticas que involucran.

La profesionalización de la labor docente se enmarca, a su vez, en la política -vigente hasta este momento- de modernización del sector educativo en su conjunto. La modernización es, en el plano formal, el intento de someter los procesos humanos al imperio de la razón. Las autoridades educativas nacionales reconocen que la formación de maestros se realiza actualmente de modo fragmentado, sin establecer nexos esenciales entre sus distintos componentes, sin coordinarlos; igualmente postulan que la propia labor docente no se realiza de modo planeado, sino en gran parte con base en la intuición (en el sentido trascendente del término, como visión espiritual) y en el sentido común. Se debe proporcionar entonces al maestro -todavía según la propuesta oficial- una formación científica que le permita desempeñar su labor cotidiana de modo del todo consciente y planificado. Aunque detrás de este postulado formal se agazapá, como se verá más adelante, toda una serie de factores

extraacadémicos, principalmente ideológicos y laborales. Otros aspectos de la educación a los cuales se dirigen los proyectos modernizadores de la misma son los planes y programas de estudio, la investigación sobre las metodologías de enseñanza y la organización administrativa. Implícitamente, a nivel oficial se reconoce la decisiva imbricación de la docencia con los factores educativos adyacentes.

Son varios los criterios en los cuales se pretende simular la profesionalización de la docencia en la literatura pedagógica contemporánea. En primer lugar se señala la determinación de la enseñanza como la actividad laboral exclusiva o por lo menos prioritaria de quien la ejerza. Para varios autores este es el punto de partida para lograr las demás características de definición de la docencia como actividad profesional. El tiempo dedicado a la enseñanza es utilizado como criterio de clasificación del enseñante: si éste ejerce la docencia de tiempo completo, cae en la categoría del profesor clásico; si la ejerce de modo parcial, se ubica en un punto transicional; finalmente, si la desarrolla como actividad marginal, pertenece a la categoría de " profesor taxi " o "lechero".¹⁸⁸ En este punto se debe ser cauteloso, y no hacer descansar todo el peso de la profesionalización en el aspecto más visible de la docencia: el tiempo dedicado a ella por el personal que la ejerce. En la actualidad la mayor parte del personal docente nacional se dedica exclusivamente a la enseñanza, pero en unas condiciones materiales que dificultan determinar su rango profesional; debido a los bajos salarios, tienen que saturar su tiempo de trabajo, en una y por lo general en varias instituciones, lo cual les impide satisfacer requisitos de profesionalización que serán referidos en párrafos subsecuentes. En

consecuencia, la caracterización de la docencia como actividad laboral prioritaria debe ser acompañada de otra que implique para el personal docente una remuneración suficiente no sólo para subsistir -como ahora ocurre-, sino para subsistir como dicho personal docente, lo cual implica tener los recursos económicos y el tiempo suficientes para realizar las actividades que son necesarias en apoyo de la actividad en el aula. En la actualidad el personal docente no cuenta con los elementos necesarios para producir y reproducir su ser específico de profesional de la enseñanza

En consonancia con lo anterior, se debe pedir una determinación profesional no sólo de los maestros dedicados por completo a la docencia, sino también de quienes ejercen ésta de modo parcial.¹⁸⁹ Para ello se deben buscar los mecanismos académico-administrativos pertinentes.

El segundo rasgo de profesionalización más mencionado en las publicaciones pedagógicas es la formación especializada de la cual se debe dotar al personal docente. Formación que abarque por una parte los contenidos por impartir y por otra la metodología pertinente para hacerlo. Esto brindaría a la docencia la oportunidad de desarrollarse con base en criterios "científicos" (en páginas anteriores del presente trabajo ya han sido destacados la relatividad y el uso ideológico de este adjetivo). La formación profesional del personal docente debe abarcar tanto lo teórico como lo práctico, sin escindir esta dualidad para sólo retomar uno de los dos aspectos, generalmente el primero. La especialización de esta enseñanza brindada a los enseñantes se justifica porque éstos van a desempeñar una función específica, sui generis, del mismo modo que a un ingeniero civil se le capacita específicamente para diseñar y edificar

construcciones, o a un geólogo para determinar los distintos estratos del planeta. En este sentido, no es válido que la educación recibida por los educadores tenga finalidades distintas de la señalada, por ejemplo posibilitarles el acceso a otros niveles de educación; si esto se logra como efecto secundario, es loable, pero no debe constituirse en el objetivo primordial. 190

También se propone que el personal docente se vincule a la investigación, a la vez que practique la enseñanza. Esto supondría una definición precisa del maestro como intelectual. Sobre todo destaca la propuesta de que la docencia se convierta en objeto de investigación del educador. De realizarse estas propuestas, el maestro estaría en condiciones de investigar lo que enseña y cómo lo enseña, del mismo modo que enseñar lo que investiga y de acuerdo con lo que investiga. Estas consideraciones son decisivas en la formación del personal docente: éste debe analizar y, en su caso, efectuar las modificaciones pertinentes en su propio desempeño laboral cotidiano.¹⁹¹ En la actualidad esto no ocurre, y ello es otro de los rasgos del estado de enajenación en el cual se desenvuelve el profesorado: éste ha sido despojado de un elemento que le debiera ser inherente, la reflexión sobre su propio desenvolvimiento; en los cursos de formación y actualización que recibe, esta reflexión ha sido sustituida con elementos teóricos ajenos, constituyentes de las propuestas elaboradas por los expertos en disertación pedagógica, expertos que en buen número son extranjeros, y por ello más distanciados que los nacionales del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado de modo efectivo en las aulas de México.

La reflexión sobre la docencia no debe ser entendida de modo restringido,

como simple pensamiento individual y en consecuencia aislado, sino como una labor que corresponde efectuar al conjunto del personal docente de modo organizado y, por tanto, institucionalizado. Este es el aspecto decisivo. Por ello puede señalarse que la reflexión sobre la docencia efectiva es un problema no tanto teórico cuanto económico e ideológico político, pues para llevarse a cabo requiere de instalaciones, subsidios y la anuencia del aparato estatal, el cual, como ya se mencionó en páginas anteriores, trata en todo momento de tener bajo control a la agrupación laboral más numerosa del país, lo cual implica ejercer -en mayor o menor grado- una censura sobre la expresión del pensamiento magisterial.

La recuperación de la docencia efectiva por parte de quienes la ejercen es esencial para la formación profesional de éstos, ya que dicha docencia no sólo es la única fuente válida de toda propuesta didáctica, sino también el medio exclusivo para comprobar o disprobar toda formulación teórica que la involucre,¹⁹² lo cual es importante para cerner teóricamente los juicios pedagógicos de los expertos en formación de personal docente. Sin cierta garantía o esperanza de poder incidir en la práctica efectiva, la reflexión sobre la docencia, aunque sea colectiva e institucionalizada, no tiene mucho sentido.

Otro aspecto en el cual se debe cimentar la profesionalización de los enseñantes es una mayor participación de los mismos en el conjunto de las actividades académicas; su papel no debe restringirse al desempeño en el aula; por el contrario, debe abarcar también, por ejemplo, la elaboración de material didáctico y la participación en el diseño de planes y programas de estudio no sólo en la institución en la cual labora

sino también en aquella otra encargada de su formación. ¹⁹³ Los maestros tienen el monopolio del contacto directo con la docencia efectiva, y ello es importante, puesto que sólo desempeñando ésta se puede llegar a conocerla en su esencia; por tanto, en realidad son únicamente ellos quienes están en condiciones de estructurar -si logran al mismo tiempo liberarse del ser idealizado, mítico, que los envuelve y acerca del cual ya fueron expuestas en páginas anteriores las ideas de **Ada** Abraham- programas de formación docente objetivos.

Para constituir a la docencia como una actividad profesional, el personal que la ejerce debe -según otras propuestas teóricas al respecto- tener una conciencia amplia acerca de las funciones que cumple la educación en su entorno social. Algunos ensayos caen, al respecto, en posiciones idealistas, al señalar que la docencia debe tener a "la satisfacción de las necesidades y requerimientos de la comunidad; ¹⁹⁴ este tipo de propuestas no toma en cuenta, entre otras cosas, la separación existente entre la sociedad civil (o "comunidad") y el estado, el cual detenta el control del sistema educativo, por lo que este último satisface los requerimientos estatales, y sólo en dependencia de éstos brinda los servicios educativos al conjunto de la población. La formación sociológica que se dé al personal docente debe ser lo más objetiva posible, dentro del relativismo que suele afectar a este intento; sobre todo, se debe hacer hincapié no tanto en la posible influencia de la educación en el entorno social, porque este es el terreno más fértil para las utopías, sino en las determinantes económicas y socio-políticas que actualmente y de modo efectivo, comprobable, definen el desenvolvimiento del sistema educativo: el control ideológico que ejerce el estado sobre dicho sistema,

la repercusión de la crisis económica nacional sobre el mismo, la serie de elementos míticos que -ya sean de naturaleza psicológica o ideológico-política- encubren su realidad, evitando teorizarla y valorarla debidamente de modo mesurado y sobre todo susceptible de ser demostrado en cualquier momento. No se pretende en este trabajo adoptar una posición positivista, pero sí se trata de ser consecuente con una de las propuestas formuladas en párrafos anteriores, y hacer el intento de rescatar la práctica efectiva del personal docente como criterio de elaboración y verificación de las teorías pedagógicas. Recordemos un texto de Narciso Bassols citado con anterioridad: es mayor la influencia que puede ejercer la sociedad sobre la educación que ésta sobre aquélla; además, muy probablemente esta última influencia depende en buena medida de las condiciones en las cuales se dé la primera.

Un personal docente profesional debe tener mayor autonomía en su desempeño laboral que la existente en la actualidad; de otro modo no podrá salir de la situación marginal en la que se encuentra respecto a la formulación de políticas educativas en general y particularmente de planes y programas de estudio, así como de otros aspectos curriculares menos evidentes pero no por ello menos importantes. En Estados Unidos, por ejemplo, dicha autonomía se logró con una descentralización educativa que afectó principalmente los niveles de preescolar y primaria. 195

Una consideración que no aparece en los estudios consultados pero que resulta importante es la siguiente: la remuneración económica del personal docente debiera estar en relación directa con el desempeño laboral efectivo de éste. En la actualidad ambos aspectos están separados por el aparato

burocrático administrador de la educación, el cual establece, para determinar los montos salariales, una serie de criterios que van desde la magnitud del presupuesto recibido (el cual depende de la situación económica global del país) hasta los distintos niveles de una jerarquía meritocrática basada por una parte en la antigüedad del personal docente pero por otra en parámetros menos confiables de la calidad de la enseñanza impartida, como la serie de credenciales que dicho personal va acumulando a través de la participación en cursos cuyos currículos no siempre responden a las condiciones y necesidades de la docencia efectiva, sino al intento de dotar a la educación de una apariencia de salud y efectividad pedagógicas que aún dista de tener.

Dos parecen ser los factores esenciales para definir la profesionalización del personal docente -y en general del personal académico- del sistema educativo nacional; el primero de ellos económico, y el segundo político: en primer lugar, el personal cuya profesionalización se persigue debe ejercer la docencia -o cualquiera de las otras actividades académicas- como actividad laboral prioritaria e incluso exclusiva; además, dicho personal debe tener la garantía de una participación amplia y decisiva en la toma de decisiones que afectan directa o indirectamente su desempeño cotidiano en el sistema educativo; decisiones como la elaboración de planes de estudio, metodologías pedagógicas, directrices ideológicas de investigación y enseñanza, e incluso aspectos relativos a la gestión económica de las instituciones donde labora.

Antes de la década de los 60 predominaba entre el personal docente de la educación media superior y superior la práctica de la enseñanza sólo

como una actividad económica marginal; no existía el término "profesor de tiempo completo", y sólo unas cuantas figuras destacadas podían ser calificadas de personas dedicadas exclusivamente al servicio de la educación superior.¹⁹⁶ La mayoría de los profesores eran abogados, ingenieros y miembros de otras profesiones que se aproximaban a las instituciones educativas no tanto por los ingresos económicos directos que éstas les proporcionaran sino por el prestigio que la docencia les otorgaba como profesionales en sus campos respectivos (jurisprudencia, ingeniería, etcétera); en otras palabras, la cátedra contribuía a una mayor valoración de sus capitales culturales en las áreas de ejercicio laboral correspondientes. Predominaba, en consecuencia, el desempeño "liberal tradicional" de la docencia.¹⁹⁷ En esas circunstancias carecía de sentido hablar de la formación del personal docente. En páginas anteriores del presente trabajo se han mencionado otras circunstancias en las cuales la docencia es ejercida de modo subsidiario: cuando es utilizada para el reclutamiento de las nuevas generaciones de la clase política nacional; es de suponer que también en este caso es difícil encontrar una base propicia para proponer y llevar a la práctica programas de formación para la docencia. Los profesionistas dedicados parcialmente a ésta simplemente tenían que afinar su preparación en los conocimientos involucrados por los programas de estudio. Incluso en los años 60, cuando se registran los primeros programas de formación docente en el sistema universitario, sólo se hablaba de delimitar los contenidos por impartir, no de brindar una preparación específicamente pedagógica.¹⁹⁸

La masificación de la educación media superior y superior modificó sustancialmente este estado de cosas. Esta parte del sistema educativo

nacional ya no podía subsistir con una docencia a medias. Para su atención apropiada -por lo menos en un nivel mínimo- surgió un cuerpo académico cuya principal fuente de ingresos económicos provenía precisamente de su actividad en el interior del sistema educativo. Este hecho propició, en el orden social, el surgimiento de un nuevo sector dentro de la clase media mexicana, de proporciones y características claramente delimitadas.

Sin embargo en las instituciones educativas privadas, sobre todo de nivel superior, aún prevalece lo que líneas atrás se ha denominado ejercicio liberal de la docencia, por lo que, cuando se habla de la necesidad de programas de formación pedagógica, primero es necesario convencer a los profesionistas de diferentes ramas dedicados colateralmente a la docencia de la necesidad de una preparación específica para el ejercicio de ésta.¹⁹⁹ Ahora bien, es necesario remarcar un aspecto ya mencionado con anterioridad: en las instituciones públicas que forman parte de los sistemas de enseñanza media superior y superior el personal docente se dedica de modo exclusivo a la docencia, pero en buena medida gracias a la saturación de sus horarios laborales, debido a la remuneración salarial insuficiente. Esta situación no puede considerarse como base sólida para conseguir las demás características de definición de una docencia profesional, lo cual se demuestra con el fracaso de numerosos programas de formación y actualización que pretenden desarrollar en el personal docente una preparación pedagógica, una capacidad para desarrollar la investigación y ligarla a la enseñanza, una conciencia de las funciones sociales de la educación, etcétera.

Por lo anterior se puede sustentar que mientras la docencia, por una parte, se consolide como actividad económica primordial y, por otra,

no ofrezca una remuneración salarial suficiente para evitar la saturación de horarios, los programas de formación y actualización brindados al personal docente carecerán de una base firme para obtener el éxito y lograr la profesionalización de dicho personal. 200

La formación docente es un factor decisivo para la profesionalización de los enseñantes, debido a que puede desarrollar en ellos por lo menos en teoría- los demás requisitos de dicha profesionalización, enumerados anteriormente: una preparación especializada en cuanto a contenidos y forma de impartirlos; además la capacidad de investigar, de participar en la planeación curricular y de comprender el papel social de la educación. Ahora bien, la experiencia demuestra una mayor efectividad de los programas de actualización que de los de formación inicial; esto se debe seguramente a la importancia de la práctica docente como fundamento epistemológico de toda preparación pedagógica; de ahí la importancia -como se mencionó en su momento- de retomar dicha práctica como objeto de estudio y como parámetro de confrontación de las producciones teóricas respectivas. Varias personas e instituciones dedicadas a la investigación pedagógica coinciden en el señalamiento anterior:

(...) Harris Bessent y McIntyre (1969) encontraron, en primer lugar, que la preparación previa al servicio docente es solamente introductoria, más que propiamente profesional. Estudios más recientes como el realizado por la Oficina Regional para la Educación en Asia de la UNESCO

(1973) concuerda en poner en primer término el papel de los programas de superación como correcciones de las deficiencias de formación previa al ejercicio profesional. Cogan (1975) sostiene que la superación profesional de los maestros es más necesaria que la de los médicos, abogados e ingenieros, ya que para los docentes, además de prevenir la obsolescencia, los programas de mejoramiento tienen que remediar las "severas insuficiencias de la educación previa al servicio".²⁰¹

Las autoridades a cuyo cargo está la administración del sistema educativo nacional reconocen la importancia de la formación docente. En la educación media superior y superiores ese reconocimiento surgió sólo en las dos últimas décadas, cuando ambos sectores educativos cobraron dimensiones amplias. En la educación básica, en cambio, el reconocimiento de la importancia de la formación docente es más antiguo, quizá porque este sector educativo ha crecido a un mayor ritmo que la educación media superior y superior.

Una reseña de la educación normal en México evidencia que, además de los factores histórico-políticos que inevitablemente se presentan, la búsqueda de mejores alternativas de formación docente ha determinado una serie de transformaciones curriculares en dicha educación normal; dos de los últimos y más importantes (por sus repercusiones académicas y extraacadémicas) intentos de transformación han sido la fundación de

la Universidad Pedagógica Nacional y la ubicación de la educación normalista a nivel de licenciatura, con la estructura curricular implementada en 1984. Con esta serie de modificaciones se busca -por lo menos según los objetivos expresos de la versión oficial- la profesionalización del magisterio, la cual, como ya se ha dicho, se enmarca en la política de modernización educativa.

La implementación de una estructura moderna, sin embargo, no se hace en el vacío, sino sobre un sistema educativo ya establecido, tradicional, con características que se han conformado en el transcurso de periodos amplios. Es necesario modificar, en consecuencia, todos los criterios que rigen el desempeño académico, lo cual no es una acción inocua puesto que afecta determinados intereses; en concreto, los del personal administrativo y académico cuya actuación ya resulta obsoleta.

La ideología implícita en el intento de profesionalizar al magisterio es de tipo utilitarista, pues esgrime, como uno de sus fundamentos, el desarrollo económico nacional, como se esbozó al presentar la fundamentación desarrollista del conjunto del sistema educativo nacional. Implícitamente el magisterio es englobado por el concepto empresarial de "recursos humanos" con los cuales cuenta la nación para lograr la reproducción y el avance económico. Este hecho queda de manifiesto cuando algunas empresas privadas participan en el financiamiento y la asesoría técnica de cursos de actualización dirigidos a determinados sectores del magisterio ; concretamente, las empresas transnacionales Nissan y Kodak han actuado conjuntamente con la Dirección General de Educación Secundaria en la actualización de profesores de este nivel que imparaten materias de

educación tecnológica.

Las nuevas instancias administrativas y académicas creadas por las políticas de profesionalización son causa de una pugna, tanto en el interior como en el exterior de las instituciones educativas, por controlarlas. Esto obedece ante todo a la prerrogativa de expedir certificados de educación disputada por las diferentes instituciones educativas y por los grupos académicos y administrativos que actúan en el interior de éstas.

La profesionalización conlleva un incremento del credencialismo, puesto que tiene uno de sus fundamentos en él. A través de la obtención de nuevos reconocimientos de escolaridad, los enseñantes perciben la posibilidad de ascender en la pirámide jerárquica en la cual se encuentran insertos; se les abre la oportunidad de conformar nuevos grupos de status. El ascenso del credencialismo obedece también a otra causa, si bien ligada estrechamente con la anterior: el otorgamiento -promovido por la profesionalización- de certificados educativos de mayor prestigio, puesto que ahora son entregados por instituciones universitarias (de ahí la importancia del surgimiento de la Universidad Pedagógica Nacional), trata de librar al magisterio de la proletarización, al separarlo de las masas depauperadas no tanto por el nivel de ingresos económicos que perciba -la política estatal de austeridad difícilmente puede ceder en este aspecto- cuanto por su constitución en grupo cultural de status frente a los grupos sociales marginados del ingreso a la educación superior, particularmente la impartida por instituciones universitarias, ya que estas últimas históricamente se han definido como monopolizadoras "de

la racionalidad cognitiva" y por tanto de la actividad científica.²⁰³ En conclusión, la profesionalización tiene otro de sus fundamentos en una ideología meritocrática.

Una profesionalización magisterial puede darse, por una parte, como producto de la evolución intrínseca de un sistema educativo, pero, por otra, también puede ser resultado de la imposición de postulados que han surgido de realidades educativas ajenas. El segundo caso puede ser calificado como una profesionalización "tardía", e involucra concretamente a los países industrializados y a los subdesarrollados: las experiencias y conclusiones educativas surgidas en los primeros son aplicadas en los segundos de un modo planificado y consciente, pero más o menos superficial, puesto que no responden a las características y necesidades efectivas de la educación en estos últimos países.²⁰⁴

Dicha educación ya atiene una estructura, la cual va a resultar incompatible en mayor o menor grado con las nuevas propuestas. De este hecho surge el conflicto entre lo tradicional y la modernidad, conflicto que estuvo y está presente en la fundación y el desarrollo posterior de la UPN; esta circunstancia hace pensar en la probabilidad de que la profesionalización impulsada en México tenga por lo menos algunas de las características que Brunner asigna a una profesionalización académica tardía". Para respaldar este argumento quizá sea conveniente mencionar dos hechos: a) la gran importancia que inicialmente tuvo la pedagogía norteamericana en las investigaciones y los programas de formación docente nacionales; importancia que se ha conservado en cierta medida, principalmente a través de la presencia de la Tecnología Educativa en instancias

de investigación y formación normalistas, universitarias y de instituciones de enseñanza tecnológica como el IPN; b) en los últimos sexenios -comprendido el actual- se ha incrementado la tendencia, dentro de las clases política nacional, de que los integrantes de ésta tengan cada vez en mayor número una formación educativa en el extranjero, abarcando diversas especializaciones y posgrados; este hecho puede definirlos (sobre todo a aquellos que encabezan la Secretaría de Educación Pública) como parte de la moderna tecnocracia, opuesta a la clase política tradicional; el surgimiento de la UPN -es necesario repetir- evidenció la existencia de esta pugna. De este modo, aunque en México no parece ser amplia la importación de expertos en educación, sí es amplia la asimilación de teorías formuladas en el extranjero, y aún mayores proporciones cobra la formación de la clase política nacional en los países industrializados.

Las políticas de modernización tienen en sí elementos contradictorios importantes. Como objetivo manifiesto postulan el logro de mayores niveles de eficiencia y el consecuente aumento de la productividad y del desarrollo económico general del país. Sin embargo, en su aplicación a las empresas generan recortes en el personal de éstas; producen desempleo, que es desperdicio de recursos humanos, algo contrario a la meta formal de progreso y elevación de los niveles de vida. En el sector educativo, dichas políticas persiguen la profesionalización del magisterio, la cual consiste -formalmente al menos- en el aumento de los niveles de preparación pedagógica y científica o humanista del personal académico en general y particularmente del dedicado a la docencia. Sin embargo, dicho personal tiene sobre sí diversos factores, sobre todo de tipo laboral, que dificultan o definitivamente impiden su superación profesional, sobre todo por lo que respecta a la participación

en cursos establecidos con esa finalidad. De este modo, la profesionalización de la docencia está cimentada en la siguiente contradicción: por una parte existe la necesidad, en un plano técnico y conceptual, de capacitar al personal académico del sistema educativo nacional; pero, por otra, hay serias limitantes laborales y sociales que lo impiden o por lo menos lo restringen.

Respecto a este punto, algunos autores llegan a mencionar ~~no~~ sin razón la definición clara, en el interior del sistema educativo y de las instituciones que lo conforman, de unas "relaciones sociales de producción académicas":

Las relaciones sociales de producción académica son las relaciones materiales y las formas de conciencia social (jurídico-políticas e ideológicas) correspondientes, que se establecen en la producción académica (investigación, docencia, extensión y servicio), en un marco institucional, en una formación social dada. ²⁰⁵

Estas relaciones sociales son las que limitan la superación profesional de los académicos, y específicamente constan de los siguientes elementos, los cuales, como se podrá observar, caracterizan a estos últimos: "nivel educativo, categoría académica, sueldo, institución y unidad de adscripción, procedimiento de contratación, tipo de contratación, funciones académicas y académico-administrativas, tiempo de servicios y antigüedad reconocida." ²⁰⁶ El éxito de la profesionalización está en dependencia,

entonces, no sólo de formular planes de formación docente, sino también e incluso principalmente en la transformación adecuada de las relaciones sociales de producción académica. La UPN parece evidenciar la objetividad de este planteamiento, y en este sentido se puede concluir que :

El enfrentamiento entre diversos grupos, suscitado por este proyecto (fundación de la UPN), denota que la **profesionalización** del magisterio implica la reestructuración no sólo de un sistema de formación profesional, sino fundamentalmente de una estructura de poder. ²⁰⁷

En términos generales, la realización de un proyecto para profesionalizar a una agrupación académica se inicia con el establecimiento de puntos de avanzada, instancias que cumplen con los requisitos de profesionalización pero que se encuentran aisladas en un contexto educativo tradicional. La UPN puede considerarse, por lo menos hasta cierto punto -tomando en cuenta concesiones que tuvo que hacer la política modernizadora de la SEP al tradicionalismo de la dirigencia del SNTE-, como uno de los primeros pasos para hacer realidad la profesionalización magisterial; por lo menos, debe ser tomada en cuenta como punto de apoyo para conseguir objetivos futuros al respecto. Sin embargo, la temática de la profesionalización académica (principalmente docente) ha sido usada no sólo en la teorización pedagógica o en la planeación educativa, sino en el terreno de la demagogia; es decir, ha llegado a ser utilizada ideológicamente para servir de cubierta a determinadas intenciones políticas. Concretamente, la dirigencia del SNTE fue la primera en mencionar la necesidad de fundar una universidad

del magisterio, con el objetivo manifiesto de lograr la profesionalización de éste; ²⁰⁸ sin embargo, los acontecimientos posteriores evidenciaron que Vanguardia Revolucionaria pretendía no tanto la finalidad proclamada sino incrementar el control ejercido sobre las bases magisteriales, a través de una serie de concesiones laborales y académicas relacionadas con el funcionamiento de la nueva institución. La SEP también llega a utilizar la profesionalización docente, y en general la modernización educativa, como argumento para limitar las zonas de influencia del sindicato más numeroso del país; de modo concreto, actualmente existe la posibilidad de instrumentar medidas descentralizadoras amplias anunciadas desde el sexenio pasado, las cuales fragmentarían literalmente al SNTE, menguando su capacidad de expresión sobre las autoridades educativas; por otra parte, los diversos proyectos de la Secretaría para promover la profesionalización del magisterio abarcan exclusivamente el sector curricular o institucional (en el primero, por ejemplo, los planes 1975 y 1984; en el segundo, la UPN), pero nunca un incremento salarial, cuya importancia para la superación profesional del magisterio ya ha sido mencionada con amplitud en párrafos anteriores; en 1989 se otorgó a los maestros un incremento en sus salarios (como fruto de su movilización y protesta masivas) que rápidamente fue absorbido por el proceso inflacionario, de tal modo que quedaron, aproximadamente, en la misma situación de siempre. De este modo, el concepto de necesidad es manipulado en función de unos u otros intereses: ¿qué necesita el magisterio para lograr su profesionalización? ¿Una universidad que ha llegado a ser calificada de ficticia porque su carácter masivo no es compatible -al menos por el momento- con el nivel esperado de calidad académica pero sí con el uso de la función certificadora como instancias

de control de las promociones de los maestros? ¿O el sistema educativo nacional necesita la fragmentación descentralizadora para elevar sus niveles de eficiencia? El concepto de necesidad difícilmente puede tener un carácter neutral, imparcial; afirmar esto y presentar determinada o determinadas necesidades sin una especificación de los puntos de vista y los intereses a los cuales están subordinadas implica un uso político del término. ²⁰⁹

Para abordar una importante consecuencia económica de la profesionalización, será necesario hacer hincapié en un factor que antes fue destacado en su aspecto académico. El discurso oficial reconoce la mayoría de los requisitos señalados al principio de esta sección como definitorios de la profesionalización, pero la realidad evidencia que ese mismo discurso no contempla como parte de dicha profesionalización el otorgar al personal docente salarios de un monto más elevado, de tal modo que tenga mayores oportunidades -en cuanto a recursos y tiempo- de superarse profesionalmente.- En consecuencia, el conjunto de programas de formación inicial y sobre todo de actualización lanzados por la SEP -incluidos los enmarcados en la UPN- son, implícitamente, un sustituto del requisito salarial de profesionalización que acaba de ser mencionado. los programas de superación académica tienen la ventaja, desde la consideración que ahora se aborda, de significar egresos económicos, para las autoridades educativas, sólo a largo plazo -mientras los maestros inscritos en los programas concluyen éstos- y en dimensiones más o menos reducidas, tomando en cuenta primero que no es demasiado elevada la cantidad de educadores que ingresan en dichos programas y son menos aún quienes los concluyen, por la serie de cargas laborales que se los impide. Además, la obtención de promociones escalafonarias y económicas por la conclusión de cursos de actualización

no es inmediata, ya que debe pasar por varios y lentos procesos burocráticos. Esto es importante si se toma en cuenta la necesidad constante de presupuesto que tiene el aparato estatal, sobre todo en la economía en crisis de un país dependiente, como es México.

Cuando se produce una profesionalización tardía, según el concepto que de ésta propone Brunner y colaboradores, el resultado es una situación que combina la tradición con ciertos aspectos de modernidad. En el caso de México, la Universidad Pedagógica Nacional constituye un buen ejemplo de la negociación que se establece entre los sectores opuestos al cambio y los proyectos del nuevo grupo político, tecnocrático, ubicado en la cima de los órganos decisorios en materia educativa.

La profesionalización del personal docente depende, por lo que se refiere a la formación específica de los contenidos por impartir y en la metodología pedagógica para hacerlo, sobre todo del apoyo brindado por las instituciones educativas a su cuerpo académico, primero para ingresar y proseguir de modo regular los cursos respectivos, y luego para darle una nueva ubicación dentro de las funciones de la misma institución, acorde con la preparación que haya recibido. Pero este apoyo es escaso, o bien puede distorsionarse, y seguir rumbos distintos a los considerados originalmente. En un caso concreto, la UNAM de los años 60 y 70 realizó esfuerzos importantes por profesionalizar a su personal académico, pero el apoyo brindado a éste lo condujo a abandonar su propio campo laboral para constituir una nueva agrupación profesional: la burocracia universitaria, cuyas labores antes eran desempeñadas de modo esporádico por docentes e investigadores, los cuales regresaban posteriormente a sus propias actividades. La burocracia - universitaria se consolidó a tal grado que se constituyó en peldaño

intermedio para los estudiantes y académicos que aspiraban ingresar a alguno de los niveles del aparato estatal; 31 funcionarios universitarios durante el rectorado de Guillermo Soberón, por ejemplo, se integraron posteriormente a la burocracia estatal. ²¹⁰

Dificultades como las anteriores cuestionan la viabilidad de los proyectos de profesionalización académica, y hacen pensar que dichos proyectos sólo implican cambios adaptacionistas, no de transformación efectiva.

Las instancias y los programas de formación docente no escapan al conjunto de determinantes extraacadémicas que pueblan el sistema educativo nacional. Esto es importante para el presente trabajo porque la formación docente tiene la finalidad de proveer a los enseñantes de varias de las características asignadas a un status profesional de los mismos. Cuando la instancia formadora es sólo un área dentro de una institución, como ocurre en los casos del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM y el Departamento de Tecnología Educativa del IPN, por ejemplo, tres son los factores que determinan su importancia dentro del centro educativo que la engloba: 1) su definición jurídica; 2) el presupuesto ordinario y los subsidios extraordinarios que recibe, así como los convenios con otras instancias de la misma institución o de otros establecimientos educativos para obtener apoyos materiales y teóricos; 3) el alcance de los contratos que regulan sus servicios de formación; si dichos servicios se restringen al interior de la institución en la cual se enmarca, o si dichos servicios son prestados a otras instituciones y otros sectores educativos. Cuando la instancia de formación docente es en sí una institución, como en el caso de las escuelas normales y la Universidad Pedagógica Nacional, sus aspectos decisivos son: 1) su personal académico,

sobre todo en lo que se refiere al número de plazas de tiempo completo con que éste cuente, ya que este factor confiere solidez a las actividades de dicho personal y de la institución en su conjunto; también es importante el nivel de preparación de la academia así como del reconocimiento que sustente en el conjunto del mercado académico; 2) el proyecto político-académico que rija el conjunto de sus actividades, así como la cohesión que en torno a él muestre el personal académico; para ser un elemento de apoyo, dicho proyecto debe ser original y fundamentado con argumentos sólidos; 3) el conjunto de contactos y relaciones que tenga vigencia tanto en su interior como con otras instituciones e incluso con dependencias educativas sitas en el extranjero; 4) los elementos comunicativos e informativos a los cuales tenga acceso su personal, de modo que éste pueda mantenerse lo mejor informado posible acerca de los últimos acontecimientos en investigación pedagógica así como en cuestiones sociales generales; 5) su presupuesto; sobre todo, que éste sea propio y suficiente, de modo que no se restrinja al pago de la nómina del personal, sino que permita dotar a éste de los elementos necesarios para hacer más completa y eficiente su labor. Dentro de las instituciones de investigación y formación pedagógica, el personal académico de las mismas tiene características decisivas que pueden determinar su importancia tanto en sus fuentes de trabajo como en el conjunto del sistema educativo nacional; a grandes rasgos, esas características son las siguientes: 1) su tipo de nombramiento, el cual determina el tipo de relaciones horizontales y verticales que establezca entre sí y con el sector administrativo de la institución; 2) el grado de cohesión que presente, sobre todo en la valoración y puesta en práctica de los programas planteados en la institución

3) el personal académico al cual nos referimos puede tener un punto de apoyo importante en un "esquema conceptual, referencial y operativo" que fundamente el conjunto de programas implementados por la institución; dicho esquema es un marco teórico del cual deben partir los programas mencionados; 4) finalmente debe ser capaz, el personal académico, de coordinar las acciones de los individuos que lo conforman, ya que son inevitables las diferencias entre estos últimos, y consecuentemente mientras unos tienen mayor facilidad para realizar un tipo de trabajo, por ejemplo el de investigación, otros demuestran mayores aptitudes para otras actividades, por ejemplo las que implican una mayor proporción de relaciones interpersonales. También los programas específicos de formación docente tienen características que pueden significarles mayores o menores fuerza y vigencia: 1) las implicaciones ideológicas y políticas que les son inherentes, las cuales pueden impulsarlos o restringirlos dependiendo de las coyunturas políticas nacionales específicas, incluso con independencia respecto de su calidad como proyectos académicos, hecho que -por cierto- parece ser más o menos frecuente en el sistema nacional de formación de maestros; 2) la utilidad y la aplicabilidad que en ellos, en los programas, determina el personal académico; la utilidad se refiere fundamentalmente a la temática de dichos programas, mientras que la aplicabilidad se refiere a las circunstancias de instrumentación de los mismos; los programas, para ser respaldados por el personal académico que los aplica, y para ser seleccionados por los académicos-alumnos, deben responder a los intereses teórico-prácticos y a las posibilidades materiales y laborales de estos últimos, demostrando flexibilidad para rectificar sus características una vez iniciada su instrumentación. 211

En la actualidad el personal docente nacional no ha llegado a un status de profesionalización; son varios los hechos que evidencian esto: los profesores de asignatura frecuentemente soportan fuertes cargas laborales sin conseguir por ello la contratación de medio tiempo o tiempo completo; 2) los derechos y las obligaciones del personal docente en general no están definidos explícitamente; 3) dicho personal está constantemente bajo la presión de la inestabilidad laboral y las dificultades para una nueva contratación; 4) sus percepciones salariales son bajas; 5) es escaso el prestigio que socialmente se asigna a la docencia; 6) es muy alta la movilidad del personal docente, principalmente por la búsqueda de mejores condiciones académicas y laborales; 7) las instituciones en las cuales presta sus servicios dicho personal ponen a éste numerosos obstáculos para su regulación, promoción y definitividad; 8) los horarios de clase son distribuidos de modo inadecuado respecto a los intereses de los profesores tanto definitivos como interinos; tal distribución en general es realizada unilateralmente por las autoridades de las instituciones; 9) las cuestiones administrativas tienen preponderancia sobre las académicas; 10) hay un exceso de nombramientos en el interior del personal de confianza; 11) se presentan rescisiones contractuales por causas extraacadémicas; 12) finalmente, las relaciones laborales en las cuales se sitúa el personal docente son muy flexibles, de modo que se mantienen inalterables (y generalmente son desventajas para dicho personal) durante muchos años. ²¹²

La formación normalista

No todas las características que otorgan a la docencia un rango profesional pueden ser desarrolladas por un proceso de formación, pero sí buena parte

de ellas, sobre todo las referidas al cuerpo de conocimientos y aptitudes considerados centrales para la actividad específica del enseñante. La profesionalización implica, en este sentido, el establecimiento de una serie de entidades y acciones educativas enfocadas hacia esta especificidad en un doble sentido: por una parte para impartir los conocimientos y desarrollar las aptitudes mencionadas, y, por otra, para establecer un control eficiente sobre el mercado laboral formado en torno a la docencia, principalmente a través de la certificación de la capacidad para ejercerla.

Históricamente las instituciones universitarias han sido las encargadas de efectuar ambas funciones, para la generalidad de las profesiones. Incluso cuando la preparación y el control del acceso a éstas han sido desempeñados por instituciones de otra índole, éstas han tendido a acercarse a las universidades para desarrollar gradualmente diversos factores curriculares comunes. ²¹³

En el caso concreto de México, su sistema de educación normal en términos generales ha seguido un camino propio, independiente, hasta que los intentos de profesionalizar al magisterio desembocaron en algunas medidas que lo vincularon en cierto grado a formas institucionales y curriculares universitarias, principalmente por la fundación de la Universidad Pedagógica Nacional y el cambio de la educación normal hasta darle la extensión y el ^{l'}ruído de licenciatura. En otros países se presente la misma tendencia, e incluso con mayor intensidad; baste mencionar los casos de Estados Unidos, Alemania y Canadá. ²¹⁴

En consecuencia, en este inciso se hará una breve reseña de los principales programas e instancias de formación y actualización dirigidos al personal docente de la educación básica nacional, para ilustrar la forma en la

cual el sistema normalista realizó las aproximaciones mencionadas a las características -aunque quizás sólo formales- de lo universitario.

En 1887 fue fundada la Escuela Normal para Profesores, pero en opinión de algunos autores la preocupación del estado por controlar la educación normal en su conjunto surgió sólo en la promulgación de un decreto legislativo, en 1908, que involucraba precisamente a este sector educativo.²¹⁵ En 1910 fue creada la Escuela Nacional de Altos Estudios, y en la década de los 20 dio inicio el movimiento de las Misiones Culturales, las cuales respondían al intento -seguramente derivado del ambiente reivindicatorio social del período posrevolucionario- de dar acceso al sistema educativo nacional a amplios sectores poblacionales, principalmente del campo. Las Misiones eran grupos formadores de maestros (sin juzgar por el momento la calidad de su desempeño) que recorrían el país fundando en cada comunidad una Casa del Pueblo y un "monitor" que desempeñaba la función docente en su sentido más amplio, rebasando los muros escolares e influyendo en determinadas condiciones de la comunidad. A pesar de que la primera Misión Cultural, encabezada por Roberto Medellín y Rafael Ramírez, inició sus actividades en noviembre de 1921, sólo hasta 1924 se promulgaron formalmente los fundamentos del movimiento misionero, el cual se desempeño de modo regular sólo a partir de 1926; este movimiento tuvo tal importancia que llegó a contar con una Dirección de Misiones Culturales. Bajo la influencia de este movimiento, en la capital del país se impartieron cursos a maestros de provincia por una parte sobre los principios y la metodología de la docencia, pero también sobre la realización de actividades agrícolas. En 1933 las Misiones Culturales fueron adscritas a 10 escuelas normales rurales, a dos Centros Agrícolas

y a dos Escuelas Regionales Campesinas, hasta que en 1938 fueron suprimidas por la administración cardenista, por considerar que se habían convertido en grupos políticos de choque. Pero la acción del movimiento misionero no se limitó al campo, pues en 1932 fue creada una Misión Cultural Urbana, con los mismos objetivos que las operantes en el medio rural. ²¹⁶

De modo simultáneo al desempeño de las Misiones Culturales, ~~se~~ desarrollaban otras medidas concretas para promover la superación académica y profesional del personal docente de educación básica, ante todo del nivel primaria. En 1922 dio inicio la impartición de los Cursos de Invierno. También en la década de los 20 la SEP creó los primeros programas de radio destinados a desarrollar o apoyar la actualización del magisterio; esos programas pioneros recibieron el nombre de Cursos de Perfeccionamiento por Radio, y estaban dirigidos específicamente a los maestros de provincia que no podían asistir a la capital del país para seguir los cursos escolarizados respectivos. Los programas eran transmitidos a las Direcciones de Educación Federal de cada estado de la república. ²¹⁷

Como una de las consecuencias menos loables del movimiento de las Misiones Culturales, el personal docente (los "monitores") que formaron en el medio rural tenía una preparación baja para la docencia e insuficiente en el manejo de los contenidos educativos respectivos; dicha preparación estaba dirigida antae todo a la atención de las necesidades extraescolares de la comunidad, por ejemplo en el terreno de los hábitos higiénicos, los problemas productivos y los conflictos sociales. Para los objetivos inmediatos de las Misiones Culturales, la preparación referida era más o menos adecuada; pero a mediano y lagro plazo resultó insuficiente, sobre todo cuando fue suprimido el movimiento misionero por considerarlo ocupado

más en asuntos socio-políticos que escolares. Para elevar la formación docente de los educadores en el campo empezaron a surgir las Escuelas Normales Rurales, en 1923. Inicialmente, los cursos de las normales rurales tuvieron una extensión de cuatro semestres, que incluía asignaturas referidas a la producción agropecuaria específica de cada región. Sólo en marzo de 1926 se unificaron los planes de estudio de todas las normales rurales del país. Estas instituciones, cabe aclarar, no se ocupaban únicamente de la formación docente inicial, sino que también prestaban servicios de actualización: de ahí su importancia para todo el personal docente que era habilitado como tal por las Misiones Culturales. En 1936 las Escuelas Normales Rurales fueron vinculadas a las escuelas de agricultura práctica, y conformaron las Escuelas Regionales Campesinas, las cuales pretendían dar a sus alumnos una mejor preparación en el desempeño de las actividades productivas agropecuarias. Sin embargo, la administración de Avila Camacho rectificó la medida adoptada por el gobierno cardenista, y en 1941 dividió a las Escuelas Regionales Campesinas en sus componentes originales, es decir, las escuelas normales rurales y las escuelas prácticas de agricultura. Finalmente, en 1942 los programas de estudio de las normales rurales fueron unificados con los vigentes en las normales urbanas; las primeras conservaron únicamente la especificidad de impartir algunas asignaturas enfocadas a las actividades productivas del agro mexicano. 218

En 1924 fue fundada la Escuela Nacional de Maestros, con base en la fusión de las tres escuelas normales que existían en ese momento en la ciudad de México, y como parte de las reformas a la enseñanza normal promovidas por el maestro Lauro Aguirre. 219

En 1941 se realizaron reformas importantes al sistema de educación normalista

las cuales comprendieron la devolución a las normales rurales de su status jurídico propio, como ya se vio anteriormente, y a subordinación -al igual que la de todas las instancias para la superación profesional del magisterio- a un nuevo organismo, creado ese mismo año: el Departamento de Enseñanza Normal y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DENMPM). Las instancias más importantes que quedaron subordinadas a este Departamento fueron : la Dirección General de Enseñanza Superior e Investigaciones Científicas, las escuelas normales rurales, la Escuela Nacional de Maestros y el Instituto Nacional del Magisterio de Segunda Enseñanza. Poco después de su formación, el DENMPM dio origen a otro organismo subordinado a él: la Oficina de Mejoramiento Profesional del Magisterio, la cual tenía como función buscar la superación profesional docente no sólo de educación básica, sino también del adscrito a los restantes niveles del sistema educativo nacional; la Oficina impartía cursos tanto escolarizados como por correspondencia.²²⁰

En 1942, el Instituto de Preparación del Magisterio de Segunda Enseñanza fue transformado para dar origen a la Escuela Normal Superior de México, que continuaba con la función principal de aquél: formar a los maestros del nivel secundario.²²¹

En 1944 fue creado el instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), el cual evidentemente tenía como finalidad la superación profesional del personal docente de la educación básica nacional. Para ello contaba con dos dependencias, la Escuela Oral (la que posteriormente pasó a ser la Escuela Normal para Maestros no Titulados) y la Escuela por Correspondencia. El IFCM es uno de los órganos más importantes en la historia de los esfuerzos por promover la superación profesional del magisterio,

sobre todo por los mecanismos que estableció para motivar e incluso presionar a los maestros en el sentido de lograr su propia superación. Los maestros en servicio que no estuvieron titulados y que fueran federales estaban obligados a inscribirse en el IFCM, a menos que ya tuvieran 10 años o más de servicio y 40 o más de edad; aquellos ya inscritos en los cursos del IFCM recibían una promoción salarial por cada uno de los grados que fueran acreditando; los maestros que no se inscribieran en el Instituto perdían los derechos para ser promovidos o para recibir la adscripción deseada por ellos; igualmente perdían esos derechos los maestros ya inscritos que reprobaran dos cursos consecutivamente. Como paratae de su desempeño posterior, el IFCM multiplicó sus Centros Orales Regionales, de modo que para 1955 ya contaba con 272. El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio tituló a un total de 81,000 maestros de educación primaria, en el período que va de 1944 a 1969; en este último año el gobierno federal emitió un comunicado señalando que ya era el momento de iniciar la transformación del IFCM en un Instituto Nacional para el Mejoramiento y Asistencia Técnica del Magisterio;²²² sin embargo, no fue sino hasta 1971 cuando el IFCM fue propiamente reemplazado por la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio.

Las actividades del Instituto fueron de muy diversa índole. Además de los cursos por correspondencia y los escolarizados, el Instituto mantenía contacto casi de manera constante con los profesores a través de la difusión de materiales impresos de gran utilidad, como fueron las lecciones,

los cuestionarios, los boletines bibliográficos y los textos; estos últimos eran de tan buena calidad que en algunas escuelas normales se utilizaban en las cátedras.²²³

En 1947 fue fundada la Dirección General de Enseñanza Normal, en sustitución del Departamento de Enseñanza Normal, y con Francisco Larroyo a la cabeza.

Hacia 1950 la SEP creó la Oficina de Documentación Pedagógica y Auxiliares Científicos, entre cuyas funciones destacaban la de recopilar datos a nivel internacional sobre la formación normalista, así como la de promover la educación audiovisual para maestros. También en la década de los 50 surgió el uso de la televisión por el sistema educativo nacional; concretamente, apareció el programa televisivo y radiofónico Escuela del Aire, transmitido por el canal 2 y XEW, respectivamente; sus contenidos abarcaban datos generales sobre la vida del campo, las características de los alumnos de educación básica (niños y adolescentes) y la conmemoración de sucesos históricos varios;²²⁴ tendía, por tanto, principalmente a fortalecer algunos aspectos de los contenidos impartidos por la educación básica nacional, pero colateralmente también se ocupaba de algunos temas pedagógicos.

En 1956 inició sus actividades en México el Instituto Latinoamericano de Cinematografía Educativa (ILCE), el cual contribuyó a la educación audiovisual del magisterio, función que también fue realizada por la Dirección General de Educación Audiovisual, la cual, además, debía difundir entre el magisterio los principios teóricos y la metodología en los cuales se funda la enseñanza audiovisual.²²⁵

En el período comprendido entre 1958 y 1959, el Instituto Federal

de Capacitación del Magisterio utilizó un total de 26 radiodifusoras comerciales para transmitir en distintos horarios programas que complementaban los cursos por correspondencia del mismo Instituto, en los cuales estaban inscritos numerosos sectores del magisterio nacional; en 1964 el IFCM creó su propia estación de radio, XEICM.²²⁶

Hacia 1958 dio inicio la implementación del "Plan de Once Años", cuyo nombre oficial era Plan Nacional para el Mejoramiento y la Extensión de la Educación Primaria, y cuyo objetivo central era extender la educación primaria al total de la demanda existente a nivel nacional. Colateralmente, implicaba un mayor nivel -en lo cualitativo y sobre todo en lo cuantitativo- de atención al magisterio, por el incremento que éste debía registrar para cumplir con los objetivos del Plan. Aunque era "de once años", sólo se aplicó durante cinco, logrando en este periodo que la matrícula del nivel primario creciera de 4.1 a 9.2 millones de alumnos, a pesar de lo cual -sin embargo- no se logró satisfacer en un cien por ciento la demanda de ingreso a dicho nivel educativo (sólo en el ciclo escolar 1979-1980 se logró igualar la oferta a la demanda; ello, sin embargo, no garantiza que todos los niños en edad escolar hayan solicitado su ingreso a la primaria nacional, y, por tanto, no es prueba absoluta de que todo niños en edad escolar asistiera a la primaria).²²⁷

La aplicación del plan de Once Años evidenció la falta de personal docente en el medio rural, para lo cual la Secretaría de Educación Pública -a cuya cabeza estaba, por segunda vez, Jaime Torres Bodet- impulsó la creación de Centros Regionales de Educación Normal. Los dos primeros fueron fundados en 1960, en Ciudad Guzmán, Jalisco y en Iguala, Guerrero; el plan de estudios aplicado en ambas instituciones fue aprobado, tres años después, para

su instrumentación a nivel nacional. 228

En 1971 fue creada la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio, la cual, a grandes rasgos, desempeñaba las mismas funciones del desaparecido Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. También en este año fue propuesto el Plan de Emergencia para Actualización y Mejoramiento Profesional de los Profesores de Educación Primaria, el cual pretendía la profesionalización de los maestros de primaria con base en principios ético-laborales y pedagógicos como los siguientes: "una actitud positiva hacia el estudio, la investigación y la experimentación para su permanente superación profesional y cultural"; "Un amplio dominio sobre los conocimientos científicos básicos del nivel primaria, o sea, sobre la materia de enseñanza"; "Conocimientos actualizados de la teoría educativa y dominio de las técnicas modernas para la dirección del aprendizaje. 229

En 1975 fue publicado el acuerdo por el cual la Dirección General de Educación Normal impartiría la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria. Esta es la primera opción presentada al magisterio, a lo largo de la historia de su formación, para realizar un acercamiento a las estructuras curriculares universitarias. Ahora, a través de cursos realizados en el sistema abierto entre los meses de septiembre y junio de cada ciclo escolar, y complementados con periodos intensivos en julio y agosto, los maestros en servicio podrían obtener una escolaridad de nivel superior, en el rango de licenciatura. Esta tenía una duración de tres años, y en el primer ciclo escolar en el cual estuvo en funcionamiento logró una matrícula de 50,000 maestros-alumnos. Para este proyecto fueron establecidos incentivos económicos importantes por cada curso aprobado. Después de un año de estar en servicio, la impartición de la licenciatura pasó a la Dirección General de Mejoramiento

Profesional del Magisterio,²³⁰ y finalmente se constituyó en responsabilidad de la Universidad Pedagógica Nacional, la cual le introdujo varias modificaciones curriculares importantes, como su extensión a cuatro niveles, en lugar de los tres originales.

La calidad de la Licenciatura queda en entredicho al considerar algunos aspectos de la misma: su duración era inferior a la de la mayoría de las licenciaturas impartidas en el sistema universitario nacional; la mayoría de sus alumnos tenía responsabilidades familiares y sociales gravosas, por ser jefes de familia, a diferencia de una parte amplia del sistema universitario conformada por jóvenes respaldados económicamente y en otros aspectos por sus padres; finalmente, a pesar de las ventajas que pueda tener la educación abierta (sobre las cuales se hablará en páginas posteriores), se debe considerar que los alumnos de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria no son educandos de tiempo completo, por todas las responsabilidades laborales, sociales y familiares que pesan sobre ellos. Considerando todo esto, se debe cavilar en la posibilidad de que el proyecto de dar a los maestros en servicio una escolaridad en el nivel licenciatura se dirija más hacia aspectos formales que hacia una elevación efectiva de la formación docente³; más hacia la promoción escalafonaria y salarial (lo cual es fuente de control ideológico y político, como ya se ha mencionado antes) que hacia la transformación -en un sentido progresista- de la actuación real del maestro en el aula.

El decreto de creación de la Universidad Pedagógica Nacional fue publicado en 1978, y su puesta en marcha se enmarcó en el Plan Nacional de Educación del sexenio lopezportillista.

La UPN inició sus labores docentes el 12 de marzo de 1979, en unas instalaciones provisionales en Azcapotzalco, puesto que la Unidad Ajusco terminó de ser edificada en 1982. Su población estudiantil inicial fue de 2,200 individuos, distribuidos en cinco licenciaturas: Sociología y Psicología de la Educación, Pedagogía, Administración Educativa y Educación Básica. La especialización de posgrado en Planeación y Administración Educativa inició sus cursos el 23 de abril de ese mismo año, con 950 educandos. En noviembre se iniciaron las actividades académicas del Sistema de Educación a Distancia (SEAD), el cual tenía una doble función, pues no sólo debía impartir los cursos de licenciatura que hasta ese momento eran responsabilidad de la Dirección de Mejoramiento Profesional del Magisterio, sino que además debía revalidar los estudios del magisterio realizados a partir de 1975 en el marco de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria. 231

En los primeros años de la década de los ochenta se implementaron diversos programas para la actualización y superación profesional del magisterio, en los cuales era evidente en énfasis puesto en la utilización de diversos recursos técnicos, de entre los cuales destacan los propios de los medios de comunicación masiva. El programa "La Ciencia en el Aula", implementado por la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio, tenía la finalidad de desarrollar en los maestros de entre tercero y sexto grados de primaria los conocimientos científicos que estuvieran relacionados con los programas de estudio de sus respectivos grados; además se intentaba que esos conocimientos no fueran manejados de cualquier modo, sino en una forma específica para la docencia, para facilitar su asimilación por parte de los alumnos. " La Ciencia en el Aula " constaba de videocasetes

que contenían una serie de documentales acerca de los temas científicos involucrados con los programas de estudio de los grados tercero a sexto; los videocasetes podían ser usados no únicamente en circuito cerrado de televisión, sino también en un sistema abierto, de transmisión a través de las redes federal y estatal de televisión educativa. La Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio contaba con tres grupos de proyectos: de capacitación, de actualización y de apoyo básico al magisterio; "La Ciencia en el Aula" se enmarcaba dentro de este rubro, y estaba planeado para abarcar los 46 Centros Regionales de la Dirección mencionada. 232

El sistema educativo nacional de secundaria por televisión (telesecundaria) se inició de modo experimental en 1966, en circuito cerrado, y sólo dos años después se instrumentó en circuito abierto, el cual abarcó inicialmente ocho entidades federativas. El personal docente que inició este proyecto era egresado de la normal básica y tenía, mayoritariamente, experiencia en la conducción de grupos de quinto y sexto grados de primaria. Sólo en el periodo 1975-1978 la Dirección General de Mejoramiento Profesional del magisterio ofreció una licenciatura a sus maestros de telesecundaria. Fuera de esta alternativa, estos maestros pasaron a ser formados y actualizados con recursos técnicos propios del sistema educativo al cual se dirigían: las lecciones recibidas por televisión. Las nuevas generaciones de enseñantes (las cuales ya debían cubrir el requisito de ser egresadas de la educación normal superior) eran formadas con base en un conjunto de 30 lecciones televisadas con una duración de veinte minutos cada una; a cada lección correspondía un material didáctico impreso que debía ser consultado por el aspirante a educador de modo individual y bajo la asesoría

del maestro formador, o conductor; el material contenía diversas actividades para resaltar y profundizar el contenido de las lecciones. La actualización seguía, en términos generales, los mismos procedimientos, aunque ahora eran más flexibles, considerando que el alumno ya no era aspirante a la docencia, sino un maestro en sí, con determinadas obligaciones laborales y, por tanto, restricciones de horario; el profesor en actualización podía asistir cada sábado al centro de actualización asignado a él, o bien podía estudiar el paquete didáctico en su casa, en un circuito cerrado de televisión; cada semana debía asimilar un conjunto de ocho lecciones, para lo cual se le recomendaba leer los materiales impresos correspondientes a ellas durante los días laborales anteriores a la transmisión televisiva de los programas; entre los materiales impresos había actividades de reforzamiento y ejercicios de autoevaluación. En 1983 la Escuela Normal Superior de Puebla formuló un programa de licenciatura para maestros de telesecundaria en servicio, con una duración de 6 años; un año después, estudios similares fueron propuestos por el Centro de Estudios Superiores de Comunicación Educativa, de Tlaxcala. ²³³

Otro programa de superación profesional fue el consistente en la publicación de "Magister", suplemento semanal del periódico La Prensa, con un tiraje de 270,000 ejemplares. Dirigido explícitamente a los maestros de educación primaria, "Magister" contaba, en los primeros años de la década de los 80, con la sección Temas de Tecnología Educativa y con el proyecto de servir como instrumento de difusión para un Curso Abierto de Diseño y Producción de Materiales Didácticos Fáciles y Baratos. ²³⁴ En el periodo que ahora se aborda también se desarrolló un programa de planeación participativa para los cursos dirigidos a los capacitadores de educación

básica; dichos capacitadores participaban en la especificación de los cursos dirigidos a ellos mismos.²³⁵ En este mismo lapso, la Dirección General de Educación Secundaria puso en marcha algunos programas de actualización y capacitación dirigidos no sólo al personal docente de este nivel sino también al personal directivo y de asistencia educativa del mismo, con la finalidad de reducir el carácter abigarrado de los niveles de escolaridad presentados por dichos sectores laborales; en el caso concreto del personal docente, la mayoría proviene de escuelas normales superiores, pero varios de sus integrantes egresaron de instituciones universitarias y de otros tipos dentro del nivel superior. Los programas de actualización y capacitación abarcaron las siguientes áreas curriculares: español, matemáticas, inglés (cursos I y II), ciencias sociales (cursos I y II), educación tecnológica y orientación educativa y vocacional. Dichos programas se impartían en los periodos vocacionales de fin de cursos y los sábados, con una duración total de 40 horas; los maestros inscritos en ellos eran integrados en grupos de 30 individuos; anualmente unos mil maestros resultaban beneficiados con estos programas, obteniendo la constancia respectiva, la cual tenía valor escalafonario.²³⁶

Los programas de formación y actualización docentes han abarcado incluso a un nivel educativo de relativamente escasas proporciones y del cual no se habla mucho en los estudios sobre docencia: la educación inicial. En 1976 fue creado el organismo encargado de administrarla, la Dirección General de Educación Inicial, y a partir de ese momento se trató de incrementar los servicios educativos en este nivel. La Dirección contaba con una Escuela para Asistentes Educativos, en la cual se formaban los nuevos integrantes del personal destinado a atender los Centros de Desarrollo

Infantil, los cuales brindaban la educación inicial. Sin embargo, el personal formado a través de la Escuela resultaba insuficiente para atender a los niños de entre unos cuantos meses de nacidos y 6 años de edad cuyos padres solicitaban registrarlos en los Centros de Desarrollo Infantil. En vista de lo anterior, la Dirección formuló un programa destinado a capacitar a los padres de familia y a otros miembros de la comunidad para que ellos mismos brindaran los servicios de educación inicial; este programa fue aplicado en 1981, principalmente en las zonas urbanas marginadas y en las comunidades rurales. Para instrumentar el programa mencionado, la Dirección creó un sistema no escolarizado que tenía por función producir paquetes didácticos para la capacitación de los ciudadanos interesados en formar parte del proyecto; tales paquetes contaban con los siguientes documentos: "Programa de desarrollo del niño de cero a cinco años" , "Compendio de desarrollo del niño de 0 a 5 años", "Manual de operación del programa", "Manual del promotor", "Guía de padres" y "Guía de capacitación". Eran cuatro los tipos de agentes involucrados en la instrumentación del programa de capacitación referido: coordinadores, responsables de sector, promotores y los padres de familia o miembros de la comunidad en general; los dos primeros eran capacitados directamente por dependencias de la Dirección General de Educación Inicial; luego los coordinadores y los responsables de sector capacitaban a los promotores, y éstos a su vez hacían lo propio con los ejecutores directos de la educación inicial: los padres de familia y los miembros de la comunidad. La capacitación a estos dos últimos agentes se daba primero a través de una asesoría y capacitación permanentes por medio de reuniones semanales y visitas domiciliarias; para esta última fase del programa, de capacitación de

los ciudadanos, los promotores se auxiliaban con la "Guía de capacitación" y el "Manual del promotor".²³⁷

En 1984 se instituyó, en la educación normal, el Plan 84, el cual da a dicha educación el rango de licenciatura. Este es el tercer acercamiento del sistema educativo normalista a las características del sistema universitario, el cual, como ya se ha mencionado, históricamente se ha consolidado como el criterio de definición de las profesiones y los grupos profesionales. Más adelante, en este mismo trabajo, al hablar de la realidad del sistema nacional de formación de maestros, se hará una valoración de la forma en la cual ha sido instrumentado el Plan 84; por el momento sólo es posible adelantar que ha encontrado numerosos puntos de resistencia en la vida académica del sistema normalista nacional, dominado por las prácticas tradicionales. En este sentido, se reprodujo el conflicto presente en el nacimiento mismo de la Universidad Pedagógica Nacional: las políticas de modernización frente a un tradicionalismo bastante fuerte, aunque esta pugna no abarca únicamente el aspecto académico, como se indicó en su momento.

Ahora es necesario presentar las medidas concretas de formación y actualización docentes en el ciclo escolar 1989-1990, recientemente concluido. En este periodo estuvieron en vigencia dos programas de carácter general: 1) el Programa de Formación y Actualización de Docentes y 2) el Plan de Acción para el Desarrollo del Subsistema de Formación y Actualización de Docentes. Cinco de las acciones más importantes propuestas por ambos programas son : a) la invitación al personal docente y al directivo de escuelas normales, centros de actualización y unidades de la UPN para realizar estudios de posgrado en educación en instituciones nacionales

y extranjeras; b) las instituciones mencionadas en el inciso anterior iniciaron o continuaron la autoevaluación de su desempeño institucional; en este proceso toman parte el personal docente, los alumnos, el personal administrativo y directivo a incluso los exalumnos; c) entre el personal docente de las instituciones indicadas en el inciso "a" se promueve la inscripción en programas destinados a formar investigadores: d) fue constituida una comisión interinstitucional para efectuar las investigaciones que conduzcan a formular un sistema de estímulos " a la productividad y el desempeño académico" de los profesores encargados de la formación docente; e) por último, la Universidad Pedagógica Nacional empezó a implementar un programa editorial enfocado al sistema formador de maestros de educación básica. ²³⁸

En el contexto de la actualización, fueron impartidos los siguientes cursos,, cuya duración era en promedio, de dos años: curso básico de ciencias, en ciencias sociales, matemática educativa, español y educación artística. Un total de 194 maestros se inscribió en estos cursos. "También se ofrecieron 50 cursos monográficos, de 30 a 40 horas de duración, a los que asistieron 233,284 maestros. Algunos de los cursos fueron: Psicología educativa, Relaciones humanas, Técnicas de investigación, Didáctica general y Música y movimiento." ²³⁹

A través de las Direcciones Generales de los Servicios Coordinados de Educación Pública de los Estados, la SEP impartió cursos de capacitación sobre el uso de materiales didácticos y acervos bibliográficos. Ambos cursos se apoyaron en el proyecto estratégico "Elevar el aprovechamiento escolar en la educación básica"; fueron impartidos por una parte a 25 mil maestros de la educación primaria en el sector rural, y , por otra,

a 418 enseñantes de secundaria pertenecientes a 16 estados de la república. También se realizaron acciones para impulsar el desarrollo de la investigación por profesores de escuelas normales federales; en Tamaulipas fueron impartidos tres cursos sobre métodos de investigación a treinta profesores de escuelas normales; paralelamente se brindó asesoría a 207 docentes investigadores.²⁴⁰ Estas acciones tienen una magnitud reducida, sobre todo si consideramos que el país cuenta con 24,605 maestros de educación normal sólo en su sector federal; al considerar los sectores estatal y privado, la cifra se eleva a 133,068, cantidad respecto a la cual los 237 maestros-investigadores asesorados constituyeron sólo el 1.7%.

Un programa de actualización para maestros de secundaria -comprendido en el mismo ciclo 1989-1990- tuvo dos etapas, la primera de las cuales fue semiescolarizada y se realizó entre el mes de octubre y el de junio, en los centros de actualización de los diferentes estados de la república; la segunda etapa fue de carácter escolarizado, y se realizó de modo intensivo en los meses de julio y agosto, en las siguientes sedes regionales: Aguascalientes, Campeche, Hermosillo, Morelia, Oaxaca, Puebla, Querétaro y Jalapa. También en el nivel de secundaria, pero en el área de educación tecnológica, la SEP brindó a 4,967 maestros el acceso a un programa de "Licenciatura en docencia tecnológica".²⁴¹

La capacitación en bachillerato pedagógico abarcó a treinta entidades federativas, y se impartió a un total de 16,023 maestros que se desempeñaban en las siguientes materias: educación artística, educación física, lenguas extranjeras y actividades tecnológicas. En el ciclo 1989-1990 egresaron de este programa 2,124 maestros.

Por lo que respecta a la Universidad Pedagógica Nacional, ésta pasó a

impartir desde 1990 una licenciatura del sistema de educación abierta por medio de emisiones radiofónicas: la Licenciatura en Educación Primaria, destinada al personal docente de las zonas rurales. A partir del mismo año, la UPN inició los cursos, también en el sistema abierto, de la Licenciatura en Educación, dirigida al personal docente de zonas urbanas marginadas. Por otra parte, es el ciclo escolar 1989-1990 la UPN creó, como parte de su estructura académico-administrativa, la Dirección de Desarrollo Curricular, la cual tiene la finalidad de diseñar y evaluar las estructuras curriculares proyectadas para la formación y actualización del magisterio nacional. Por último, la UPN, Unidad Ajusco, ha iniciado la actualización de su acervo bibliotecario, como parte del proyecto "Biblioteca", que en una segunda etapa pretende realizar acciones similares en las restantes unidades de la Universidad; en la tercera fase del programa serán renovados los acervos de las escuelas normales federales y estatales. 242

La Secretaría de Educación Pública ofrece, a los maestros que ya concluyeron los estudios de licenciatura, las siguientes especializaciones, las cuales tienen una duración de dos años: Docencia en Educación para la Salud, Recursos Computacionales para la Educación, Matemática Educativa, Formación de Directivos y Docencia en Educación Normal. En 1989-1990, 300 maestros se matricularon en estas especializaciones. Paralelamente, la SEP elaboró varios programas radiofónicos sobre formación docente, transmitidos por Radio Educación y otras estaciones, oficiales y privadas, del Distrito Federalo, así como diez estaciones de universidades de los estados y del Instituto Nacional Indigenista. En total, la Secretaría elaboró 108 guiones de radio para la capacitación magisterial por este medio; con el mismo

propósito, se produjeron 28 programas y se transmitieron 111 programas radiofónicos en dos emisoras oficiales. La radio también fue utilizada, en el periodo que se abarca ahora, para la difusión de pequeñas notas con información que -en teoría- contribuirá a la superación del personal docente de los estados de Puebla, Quintana Roo y Guerrero, entidades en las cuales ya se transmite la serie radiofónica "Algo más que educar"; esas pequeñas notas de información educativa para los docentes fueron denominadas "educápsulas", y se enmarcan en el proyecto general denominado "Apoyo a la educación y la cultura a través de los medios de que dispone la SEP". ²⁴³

Finalmente, en el ciclo 1989-1990 el Centro de Procesamiento Arturo Rosenblueth, dependiente de la SEP, a través de la Subsecretaría de Coordinación Educativa, concluyó la cuarta fase de un curso de computación educativa que contó con 40 alumnos-maestros adscritos a escuelas normales federales en el área de computación y tecnología educativa. ²⁴⁴

La mayoría de los programas de capacitación y superación profesional ofrecido a los maestros de educación básica (es decir, preescolar, primaria y secundaria) pertenecen a la modalidad de educación abierta; a veces ésta se conjunta con formas semiescolarizadas. Esto es fácilmente comprensible si se toman en cuenta las cargas laborales que pesan sobre el magisterio nacional; éstas le impedirían, en gran parte de los casos individuales, asistir al sistema escolarizado ofrecido, por ejemplo, por la Universidad Pedagógica Nacional. Será necesario, en consecuencia, abordar aunque sea someramente algunas consideraciones en torno a la educación abierta.

Esta última privilegia el derecho del alumno a ser sujeto de su propia educación, de su propia estrategia para hacer efectiva esta última. La

educación abierta cuestiona los principios que sustentan el sistema escolarizado, definido por algunos autores como "modelo autoritario de la escuela fábrica", ante todo por la dualidad establecida entre el maestro y el alumno, entre la autoridad y la sumisión, respectivamente; pero también hay otros factores que condicionan ese calificativo: el sistema escolarizado establece un régimen de desarrollo, para el proceso educativo, similar al vigente en las empresas productivas, con un lugar, un horario y un ritmo fijos, preestablecidos, independientemente de las características de cada individuo; características de primera importancia en el caso de los maestros-alumnos si se considera que éstos laboran en diferentes instituciones educativas, desempeñan funciones más o menos diferentes, con distintas distribuciones de horario. En el sistema de educación abierta, en cambio, el alumno asimila los contenidos educativos en el lugar y en el tiempo más convenientes según sus responsabilidades concretas. Para este modelo educativo el alumno es la única persona que puede determinar los problemas cognitivos que se le enfrentan, y también es la única persona que puede resolverlos, valiéndose para ello del material didáctico proporcionado por el mismo programa de educación abierta, la bibliografía determinada por él mismo o del personal académico previsto precisamente para asesoría; en este sentido, el modelo educativo ahora analizado difiere de la didáctica tradicional, según la cual el conocimiento es otorgado por el maestro al alumno; la educación abierta enfoca el conocimiento -explícita o implícitamente- como un proceso, y el acto resultante del mismo, desarrollados por el propio alumno, con base en la formación global que haya recibido hasta ese momento; el conocimiento efectivo sólo puede ser construcción del sujeto cognoscente, no se debe ubicar en la categoría

de mera repetición. Con base en esto es posible afirmar que la educación abierta tiene uno de sus fundamentos en la teoría de sistemas, por la ingerencia que tiene en la síntesis interdisciplinaria que debe realizar el alumno por su cuenta en el proceso de aprendizaje. ²⁴⁵

Con este modelo (la educación abierta) se estimula la responsabilidad del hombre individual, sujeto de su propio proceso educativo, del grupo de estudio como organización colectiva raesponsable de sus propias decisiones, los profesores que se involucran en el medio son constantes, críticos y propenden a reproducir el modelo en su actividad profesional; algunos tienen como resultado estudiantes-niños capaces de proponerse por sí mismos pequeños proyectos autodidactas. ²⁴⁶

En el caso concreto del Sistema de Educación a Distancia (SEAD), el cual es una de las modalidades específicas de la educación abierta, impartido por la UPN, el principio pedagógico y epistemológico que rige la producción de los materiales didácticos destinados a sus diferentes programas no conduce al alumnos al manejo masivo de datos, porque en este sentido toda capacidad humana resultaría insuficiente primero por el volumen de aportaciones teóricas realizadas a lo largo de la historia del pensamiento pedagógico, y luego porque dicho pensamiento está en constante renovación; más bien se busca desarrollar en el alumno la capacidad de orientarse por su propia iniciativa y su propia capacidad en la búsqueda de respuestas

a los problemas teóricos y prácticos que se le vayan presentando. Los materiales didácticos utilizados por la UPN en sus diferentes Unidades del Sistema de Educación a Distancia (USEAD) manejan la evaluación no sólo en su aspecto certificatorio, sino también como instrumento de diagnóstico aplicado por el alumno para determinar el grado de avance que ha realizado respecto a los objetivos curriculares del programa que cursa. ²⁴⁷

Con la educación abierta se abre la posibilidad de definir a la formación docente como un proceso que rebasa los límites temporales de la enseñanza escolarizada; dichos límites hacen referencia no tanto a la duración claramente establecida de los cursos escolarizados, sino a las dificultades e incluso a la imposibilidad absoluta que enfrentan los maestros en servicio para ingresar a programas formativos impartidos en esta última modalidad. Con la educación abierta, el maestro puede hacer una distribución de su tiempo y de sus responsabilidades más eficiente según sus propios intereses. En consecuencia, la formación docente tiene la oportunidad de rebasar el rango de carrera profesional, para convertirse en un proceso ininterrumpido de participación en la cultura general y particularmente en la cultura pedagógica. ²⁴⁸

La educación abierta puede cuestionar no únicamente las características organizativas y epistemológicas de los sistemas escolarizados, sino también las implicaciones ideológicas y políticas de los mismos. Ya antes, en este mismo trabajo, se han señalado algunas de estas implicaciones, de las cuales las más destacadas son el credencialismo y la conformación de grupos de status asociados a aquél. La educación abierta, entonces, significa una ruptura, o por lo menos un debilitamiento de la estructura

que sustenta los privilegios de determinados grupos académicos y, en consecuencia, de ciertos sectores sociales. Se debe tener presente que uno de los recursos utilizados por la dirigencia del SNTE para contrarrestar la influencia de la SEP en el nacimiento de la UPN fue la implantación en ésta de los estudios de licenciatura que, en el sistema abierto, impartía hasta ese momento la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio; mientras la Secretaría intentaba formar grupos académicos de élite, la introducción del SEAD masificó el acceso a la Universidad Pedagógica Nacional.

Históricamente, el magisterio nacional ha pasado, en la reseña diacrónica de su formación, por las siguientes etapas: a inicios del siglo XIX, dicha formación estaba a cargo de la escuela lancasteriana, con la cual la preparación de los enseñantes era la educación primaria; hacia 1887 esa preparación adquirió una definición normalista, pero en los hechos equivalía a la educación secundaria; con la fundación de la Escuela Nacional de Maestros, en 1924, la preparación del magisterio alcanzó una extensión de doce años; a partir de 1984 dicha extensión pasó a ser doce años; a partir de 1984 dicha extensión pasó a ser de 16 años de escolaridad obligatoria; pero, con los posgrados y especializaciones ofrecidos por la UPN, la preparación formal del magisterio puede alcanzar "por lo menos 24 años". 249

La Universidad Pedagógica Nacional es uno de los peldaños del intento de profesionalizar al magisterio nacional. Su surgimiento, en 1978-1979 (en el primer año como proyecto, y en el segundo como institución en funciones), abría la posibilidad de establecer un nexo importante entre dos tipos académicos y administrativos de organización educativa: el

normalista y el universitario. Históricamente ambos sistemas se han desarrollado de modo independiente uno del otro. En esta separación, los elementos escindidos no han tenido el mismo peso, sobre todo en lo relativo al prestigio académico: tradicionalmente se ha considerado a la enseñanza normal como educación "de segunda", dedicada a la impartición de metodologías de enseñanza casi de modo exclusivo.²⁵⁰ De este modo, entre los agentes involucrados en el sistema normalista se formó o bien cierto complejo de inferioridad o algún sentimiento de desprecio y rechazo respecto al sistema universitario, debido a cierta mitificación del conocimiento manejado e impartido por este último; conocimiento calificado de excesivamente abstracto, y por ello inaccesible o inútil. pero en ambos casos carente de sentido práctico.

Lo cierto es que, en el caso concreto de México, las universidades y las normales han adoptado características propias claramente diferenciables y, en algunos casos, incluso antagónicas: las escuelas normales imparten un conocimiento mayoritariamente pedagógico y combinado con algunas asignaturas referidas al manejo de los contenidos educativos que serían manejados por los maestros en su desempeño laboral, mientras que las universidades han impartido exclusivamente (con excepción de la carrera de pedagogía y algunos programas de formación docente surgidos a fines de los años 60) conocimientos relativos a los objetos de estudio de las diferentes carreras, sin preocuparse en lo más mínimo de ninguna consideración pedagógica; la educación normal ha estado más vinculada que la universitaria a los grupos sociales depauperados, probablemente porque se masificó primero y, en este sentido, ha sido usada como factor de promoción social antes y durante más tiempo que la universidad; el

sistema normalista ha estado vinculado más directamente al estado que el universitario, por lo cual se ha identificado más con sus directrices ideológico-políticas, mientras que la universidad ha adoptado una posición más crítica, desde el lugar más o menos privilegiado que le reserva su autonomía, con los relativismos inherentes a ella. ²⁵¹

Las diferencias anteriores explican el distanciamiento entre los sistemas normalista y universitario. Las instancias que, dentro de este último, se abocan a la formación docente (surgidas sobre todo en las dos últimas décadas) y la investigación pedagógica en general mantienen pocos nexos con las instancias similares enmarcadas en instituciones normalistas. En general, los acercamientos que en este terreno se pueden producir ocurren entre instituciones que se consideran con ciertos rasgos de similitud, de tal modo que :

En la actualidad la colaboración entre universidades y normales es muy poca, y entre universidades y tecnológicos es casi inexistente. ²⁵²

Aunque posteriormente se profundizará en ello, ahora cabe concluir de modo provisional que la Universidad Pedagógica Nacional no tuvo el éxito buscado en el sentido de lograr la conformación de una síntesis entre los discursos normalista y universitario. Desde su mismo surgimiento los intereses extraacadémicos que la determinaron propiciaron su desmembramiento en dos estructuras, correspondientes a dos proyectos contradictorios en la mayoría de sus componentes. El carácter universitario de la UPN no quedó completamente abortado, como señaló en su momento Pablo Latapí, pero si severamente restringido, sobre todo en lo que respecta

a la profundidad, la sistematicidad y el criticismo que en general- aunque no en las proporciones exageradas que cierto sentido común imperante en el medio académico señala- caracteriza a su conocimiento. La UPN, como factor institucional de acercamiento de la formación del magisterio nacional al sistema universitario (el cual es -como se ha reiterado- el criterio histórico para la definición de las profesiones), ha logrado su objetivo sólo a medias, y ante todo en el aspecto formal.

Los otros intentos de aproximar la formación docente del magisterio a lo universitario son de carácter curricular. El primero fue la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria impartida en sistema abierto, primero por la Dirección General de Educación Normal, luego por la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio y finalmente por la Universidad Pedagógica Nacional (aunque esta última le dio una conformación curricular propia); su impartición dio inicio en 1975. El segundo intento data de 1984, y consistió en la modificación del currículum de la enseñanza normalista hasta darle la extensión y la estructura del nivel licenciatura. El primero proyecto tiene, como se mencionó al abordarlo, características que cuestionan su contribución efectiva a la preparación pedagógica del maestro así como al desempeño efectivo de éste en el aula. El Plan 84, por su parte, ha encontrado serias dificultades para su aplicación tal como lo prescribe su estructura formal; el sistema normalista acepta el nuevo rango que le otorga dicho plan, pero se niega a modificar su estructura tradicional en los aspectos determinados por este último; aspectos que serán abordados con más detalle en páginas posteriores.

En consecuencia, el acercamiento del sistema normalista al universitario para consolidar la profesionalización del magisterio nacional parece ser

más formal que efectivo, y de este intento el credencialismo resulta ser el único beneficiado, incrementando sus ya bastante dilatadas proporciones en la preparación global del magisterio.

Formación docente en la educación superior

Antes de la década de los 60 la mayoría de los enseñantes de los niveles medio superior y superior se dedicaba a la docencia sólo como una actividad marginal. Sin embargo, estos niveles educativos fueron evolucionando hasta tal punto que hicieron indispensable la conformación de un cuerpo académico con otras características, de entre las cuales destacaba la dedicación laboral exclusiva a las actividades relacionadas con la educación, principalmente la docencia. Dos aspectos fueron decisivos para el surgimiento de esta nueva orientación: la masificación y el intento de adecuar en mayor medida los niveles educativos mencionados a las necesidades del aparato productivo nacional.

El súbito incremento de alumnos de ambos niveles implicó el aumento del personal docente en dos sentidos: como hecho y como instrumentación de diversas voluntades y proyectos; por una parte era una necesidad sin más, y, por otra, se debía buscar la satisfacción de dicha necesidad basándose lo más posible en la planeación, la previsión de sus características y de los elementos que pondría en juego.

La masificación de la educación media superior y superior fue producto no sólo de la presión social ejercida por grupos sociales (principalmente medios) márgnados de ella, sino también de los procesos evolutivos del aparato de producción y de las políticas educativas implementadas por

el estado. En consecuencia, las características y tendencias adoptadas por la estructuración del nuevo personal académico reflejaron esta serie de causas. El sistema universitario y su academia tuvieron que cambiar cuantitativa pero también cualitativamente, y este último aspecto tiene no uno sino varios componentes, de los cuales cabe mencionar dos : las nuevas dimensiones del sistema educativo permitían a su profesorado dedicarse exclusivamente a la docencia, aunque, como se vio posteriormente, a costa de saturar sus horarios laborales; por otra parte, el personal docente y el sistema universitarios debían formar un nuevo tipo de profesionalista, basado ya no en el desempeño liberal de sus actividades, sino en la integración a la economía nacional, mayoritariamente dominada por el sistema empresarial. 253

A grandes rasgos, la masificación y el intento de adecuar la educación media superior y superior al aparato productivo fueron los elementos centrales para que las actividades educativas determinaran a la formación docente como necesaria para ambos niveles, después de que éstos habían desarrollado durante décadas la docencia de modo azaroso, considerando implícitamente que no era una preparación específica para ejercerla.

La concretización de los esfuerzos por brindar al personal docente esta preparación se inició a fines de los años 60, con la impartición eventual y desarticulada de cursillos, mesas redondas, simposios y coloquios; también fueron elaborados algunos materiales impresos. Posteriormente la ANUIES dio inicio al Programa Nacional de Formación de Profesores, y con ello se inauguró una nueva etapa en la formación docente para los niveles educativos que ahora se abordan; esta fase presenta una mayor coordinación entre sus eventos, los cuales fueron en su mayoría programas de

especialización; se logró también la conformación en varias facultades de la UNAM y de algunas universidades de provincia de departamentos abocados a la investigación e impartición de cursos relacionados con la didáctica; en esta segunda etapa se observó el predominio de las propuestas de la tecnología educativa. Una tercera etapa se inicia en 1975 o -según otros autores- 1976, y se caracteriza por la proliferación de los posgrados en educación, agrupados en dos vertientes: los enfocados a una formación pedagógica y aquellos que se constituyen en simples variantes de los programas de capacitación docente, pues consisten en cursos de didáctica insertados en planes de estudio de otras especialidades. En esta etapa se menciona con mayor insistencia la intención de profesionalizar al personal docente; además, la formación de éste ya no se da bajo el predominio de la tecnología educativa, sino como resultado de un enfoque multidisciplinario; finalmente, en esta etapa se busca vincular la docencia a la investigación, lo cual es otro de los aspectos definitorios de la profesionalización docente.

La década de los 70 marcó el surgimiento del interés institucionalizado por formar a los profesores de educación media superior y superior; interés enmarcado en el proyecto global de modernización del sistema universitario nacional. Este proyecto ha dado origen a numerosos programas particulares, como el programa Nacional de Formación de Profesores, de 1971, que hacia 1974 había registrado la asistencia de 19,493 (de los niveles referidos) a cursos de actualización y especialización; también cabe mencionar el Programa de Educación Continua para Profesores, implementando también por la ANUIES, en 1975, y que tenía la finalidad de diseñar talleres que serían impartidos en toda la república, así como la elaboración de diversos

materiales de apoyo didáctico; en 1977 fue fundado el Programa de Superación de Personal Académico; en el Plan Nacional de Educación Superior formulado en 1978 se da un lugar importante a la formación docente como factor para elevar la calidad de la educación y hacer a ésta compatible con las proporciones que ha adquirido; en el inicio de la década de los 80 la formación docente es una política educativa no sólo necesaria, sino también prioritaria, de modo que en esta década se organizan varios eventos, como el Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios de 1987, organizado por la ANUIES, la SEP y la UNAM, con la finalidad de celebrar el décimo aniversario de la fundación del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE). 255

La Universidad Nacional Autónoma de México tomó la iniciativa en cuanto a la creación de instancias encargadas de buscar ofrecer a los maestros de los niveles medio superior y superior una preparación específica para la docencia, con la finalidad de profesionalizarlos. En 1969 fueron fundados el Centro de Didáctica (CD) y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME), por iniciativa de la UNAM e insertos en la estructura administrativa de ésta. Ambas instancias surgieron bajo la influencia de la tecnología educativa como corriente imperante en el pensamiento pedagógico desarrollado en ese momento en México, bajo los postulados de la pedagogía de la sociedad industrial norteamericana. Sin embargo, la CNME mostraba más evidentemente dicha influencia, mientras que el Centro de Didáctica retomó también el llamado "nuevo enfoque de la Didáctica", el cual tenía como uno de sus objetivos centrales la profesionalización de la docencia; para la CNME, en cambio, la meta principal era lograr la sistematización de la enseñanza. Antes de la fundación del CD y la CNME, la UNAM contaba con una Dirección

General del Profesorado, pero ésta no tenía entre sus funciones la implementación de programas dirigidos a la formación y la actualización de la planta docente universitaria. De este modo, el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza fueron pioneros en este terreno. En busca de la profesionalización de la docencia, el CD tomaba en cuenta las propuestas económicas y políticas de la UNESCO para el desarrollo latinoamericano; igualmente se guiaba por los lineamientos de la ANUIES para la formación de recursos humanos en los niveles de licenciatura y posgrado. 256

Cuatro fueron los principales tipos de actividad desarrollados por el Centro de Didáctica: la formación de enseñantes; la extensión universitaria, entendida como la difusión de los servicios y avances teóricos del CD a sectores educativos no universitarios; la adopción de la docencia como objeto de estudio dentro de las investigaciones realizadas por el Centro; la cooperación y el intercambio académicos, principalmente con las universidades de los estados. Estas líneas de acción se tradujeron en medidas concretas como las siguientes: el Centro colaboró con la ANUIES en el ya antes mencionado Programa Nacional de Formación de Profesores, el cual brindó atención a 15,000 profesores en el periodo comprendido entre 1972 y 1975; coordinó la selección y la formación del personal docente del sistema de Colegios de Ciencias y Humanidades, surgió en 1971-1972; después de este último año promovió el surgimiento y la consolidación de instancias formadoras de maestros en las facultades de la UNAM; asimismo elaboró diversos materiales impresos para el apoyo didáctico; a partir de 1976, y hasta su desaparición en 1977, contribuyó a la especialización en docencia a nivel de posgrado. Específicamente en la relación establecida

con las diferentes escuelas profesionales y facultades de la UNAM, el Centro de Didáctica empezó por diseñar e impartir una especialización en docencia en las instalaciones de la Escuela de Odontología, en 1974; al año siguiente llevó a cabo acciones similares en la Facultad de Contaduría y Administración; fue sólo a partir de 1976 cuando pudo impartir la especialización en docencia en sus propias instalaciones y ya no a petición expresa de alguna o algunas de las escuelas y facultades de la UNAM, sino al conjunto de ellas. ²⁵⁷

En 1977 fueron fusionados el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza para dar origen al Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), también como institución integrante de la UNAM. Unos meses antes de este hecho, en febrero de ese mismo año, el CD y la CNME habían integrado el Consejo de Metodología y Apoyo Educativos (CMAE), junto con otras instancias afines, como el Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (CLATES).

En la fusión que dio origen al CISE predominó el personal académico y los objetivos del Centro de Didáctica, con lo cual el nuevo organismo prosiguió con la propuesta de profesionalizar la docencia en la educación media superior y superior. Para integrar al Centro de Didáctica y a la CNME en una sola instancia se manejaron dos razones: primero la escasez presupuestaria de la UNAM, y, luego, la similitud de las funciones desempeñadas por el Centro y la Comisión, pero ambos argumentos parecen ser insuficientes para justificar la fusión, según afirman algunos investigadores. ²⁵⁸

Hasta 1982 el CISE había desarrollado sus actividades en tres áreas: Tecnología Educativa, Psicopedagogía y Ciencias Sociales y Educación.

A partir de ese año se agregó dos más: Apoyo Académico Administrativo y Documentación, Eventos y Publicaciones. Las funciones manifiestas del CISE son : asesorar a las autoridades universitarias en los proyectos y reformas que se hagan en la estructura académica de la UNAM; intervenir en todo lo relativo a la formación de la planta académica de esta institución, tanto en el sector de la investigación como en el de la docencia cooperar en este rubro con otras instituciones educativas nacionales y extranjeras; realizar investigaciones del proceso educativo, principalmente universitario y principalmente en lo relativo a la docencia; realizar labores de difusión de los resultados de dichas investigaciones así como de las alternativas teóricas relacionadas con ellas.

En el desarrollo de instancias de apoyo a la docencia en otras instituciones, el CISE ha colaborado con las universidades de Baja California Norte, de Yucatán, de Carabobo (Venezuela), de San Carlos (Guatemala) y la Universidad Nacional de Honduras. Esta colaboración ha tendido a que las instituciones señaladas sean autosuficientes en el tratamiento de las cuestiones educativas inherentes a ellas.

En la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, de la UNAM, el interés por la formación docente surgió en la carrera de ingeniería, la cual consiguió implementar un programa de actualización para su profesorado; poco después la Escuela en su conjunto adoptó un proyecto global en el mismo sentido, lo cual desembocó en la creación, hacia 1982, de la Mesa de Superación del Personal Académico. ²⁵⁹

En el Instituto Politécnico Nacional han sido creadas varias instancias de apoyo a la docencia: en julio de 1975, el Centro de Comunicación y Tecnología Educativa (CECTE); el Centro de Investigación sobre Estructuras

y Servicios Educativos (CENIESE), en 1977; hacia 1980 las dos instancias anteriores se fusionaron para dar origen al Departamento de Tecnología Educativa. ²⁶⁰

Respecto al personal académico de las instancias formadoras que han sido mencionadas, cabe mencionar algunas tendencias: procede, en general de la misma institución en la cual se enmarca la instancia formadora; en su mayor parte presenta niveles elevados de reconocimiento académico, con títulos como maestrías, doctorados o por lo menos diplomas de especialización; uno de sus sectores está conformado por profesionistas de diversas ramas altamente calificados en éstas e interesados en los aspectos didáctico-pedagógicos de las mismas; sus funciones se reducen cada vez en mayor medida a la simple asesoría, es decir, ya no es él quien se encarga directamente de formar personal docente, sino que sólo diseña, coordina y evalúa los proyectos respectivos, cuya aplicación es efectuada por la institución a la cual está adscrito el personal docente en cuestión. ²⁶¹

La impartición de conocimientos pedagógicos no es asunto exclusivo de las instancias de formación docente: corresponde también a las carreras universitarias en educación. En México, la más antigua de éstas fue desarrollada por el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, surgido en 1955. También este Colegio desarrollo el programa más antiguo -también para el caso de México- de posgrado en educación, la Maestría en Ciencias Educativas, la cual data igualmente de 1955. ²⁶² En la década de los 70, como se mencionó con anterioridad, las alternativas de posgrados en educación se incrementaron notablemente:

Mientras a principios de los setenta sólo había un posgrado en pedagogía, un estudio de 1979 reconoce 17 programas. Un estudio reciente de CONACYT indica que en 1984 existían 44 maestrías en educación, esto es, que mostraban un crecimiento de más de 100 por ciento. ²⁶³

Este incremento puede ser explicado -como la generalidad de los fenómenos educativos actuales- en términos de la dualidad educación efectiva-credencialismo: por una parte el sistema educativo nacional requiere de personal altamente calificado, para un desempeño relativamente coordinado; la sola existencia de dicho personal no es garantía suficiente para que este objetivo se cumpla, pero sí es uno de sus requisitos; por otra parte, las unidades de posgrado lograron, durante la mayor parte de la década de los 70, que se respetara su exclusividad en la emisión de certificados avalatorios de su nivel -es decir, del posgrado- en educación, y esto fue uno de los principales factores que las obligó a incrementar sus programas, para satisfacer una demanda educativa sobre la cual ellas ejercieron el monopolio hasta que en 1979 el Consejo Universitario de la UNAM dio a los créditos obtenidos en el CISE el valor de posgrado. ²⁶⁴

Será necesario hacer énfasis en los programas de formación docente desarrollados primero por el Centro de Didáctica y después por el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, debido al carácter pionero del Centro de Didáctica en la formación docente de la educación media y superior del país, y debido asimismo a que ambas instancias fueron también pioneras en reaccionar contra la influencia masiva de la pedagogía

norteamericana, implementando programas en cuya multidisciplinareidad destacaban las propuestas sociológicas. En este aspecto, los dos Centros rebasaron los lineamientos modernizadores de la universidad, según los cuales ésta debería funcionar exclusivamente con base en las necesidades del aparato productivo nacional, y, en consecuencia, fomentar en sus estudiantes sólo saberes específicos, fundamentalmente de tipo técnico, encaminados a las actividades requeridas por el mercado **laboral**. En el área de formación docente se pedía a los egresados las capacidades de elaborar objetivos, hacer cartas descriptivas, diseñar reactivos para exámenes, manejar instrumentos y productos estadísticos, y utilizar en cierta medida los equipos de cómputo respectivos.²⁶⁵ Todo otro conocimiento era considerado superfluo por su inaplicabilidad en acciones concretas específicas.

En esta perspectiva, un mérito del Programa de Especialización para la Docencia (Implementado por el CD y el CISE) consiste en proponer el plan de estudios como un espacio de formación en los problemas de la educación vinculados a la práctica docente. Más que proporcionar al maestro "una receta" que niega la realidad histórica en la que se mueve, el plan de estudios busca propiciar un espacio de formación desde el cual pueda comprender y explicar los aspectos de la docencia que afectan su situación cotidiana. Se pretende que

el análisis de su propia experiencia, articulado con un acercamiento conceptual, le permita gestar las alternativas instrumentales a partir de las cuales enfrenta a lo cotidiano. 266

Esto último es importante: no se renuncia al conocimiento, la formulación ni la aplicación de los instrumentos relacionados con la docencia, pero sí se genera una disertación sobre sus fundamentos generales, para establecer su papel y pertinencia en la cotidianidad laboral del enseñante. Se busca desmitificar los aspectos técnico-instrumentales de la docencia para evitar la subordinación a ellos de lo humano. Aunque "lo humano" no es homogéneo, y la mitificación de los objetos y la tecnología en ocasiones beneficia a determinados grupos en perjuicio de otros, pero incluso en estas circunstancias el conocimiento de estos aspectos resulta importanta para el personal docente, para autoubicarse en la correlación de fuerzas sociales de la cual no puede sustraerse.

En 1976, el Centro de Didáctica implementó el Programa de Especialización para la docencia. Su sucesor, el CISE, lo continuó, pero tiempo después lo reestructuró en tres alternativas curriculares: el Programa A, Formación y actualización en la práctica educativa; el Programa B, Especialización para el ejercicio de la docencia; y el Programa C, Formación de personal académico para la docencia y la investigación educativa.

El Programa A ha pasado por varias reformas curriculares. En 1978 se denominaba "Actualización en ciencias y técnicas de la educación", y constaba de 9 asignaturas; al año siguiente pasó a denominarse "Actualización didáctica", y sus asignaturas se redujeron a 6. Posteriormente adquirió

el nombre de "Formación y actualización en la práctica educativa", con los siguientes eventos curriculares: Introducción a la didáctica general (curso); Adolescencia y aprendizaje (curso); Análisis curricular (seminario); Introducción a la comunicación educativa (curso); Elaboración de material didáctico escrito (taller); Evaluación educativa (curso); Guionismo para producción audiovisual (taller); Introducción a la dinámica de grupos (curso); Investigación-acción y práctica educativa (~~curso~~); Planeación educativa (curso); Planeación prospectiva (curso); Producción de materiales audiovisuales (taller); Elaboración de programas de estudio (taller); Análisis de mensajes (curso); Producción de televisión educativa (taller). Esta estructura, sin embargo, ha tenido algunas modificaciones, de entre las cuales destacan, por ejemplo, la inserción del curso Introducción a la epistemología genética. Estos cursos, seminarios y talleres no tienen una seriación entre sí; el maestro-alumno puede seleccionar cualquiera de ellos en el orden que prefiera, con el solo requisito de haber cursado Didáctica general, y de este modo tenga una formación teórica general mínima, la cual incluya el conocimiento de la metodología grupal de aprendizaje, la historia de las propuestas didácticas y las determinantes sociales de la educación. ²⁶⁷

La historia del Programa B ya fue abordada al hablar de las actividades desarrolladas por el Centro de Didáctica en sus ocho años de existencia: surgió como proyecto de aplicación particular a la escuela de odontología, en 1974, y sólo en 1976 fue ofrecido al conjunto de las dependencias educativas universitarias, en forma de dos planes de estudio, uno dirigido al corto plazo y otro con aspiraciones más amplias; el primero era el "Plan básico de formación docente", y el segundo, el "Plan integral de

formación docente"; el primero comprendía cuatro cursos, y el segundo cinco; el primer plan pretendía dar de inmediato al personal docente universitario elementos que le permitieran mejorar la calidad de su práctica docente; el segundo pretendía formar personal que impulsara la creación de instancias formadoras de maestros en las instituciones educativas en las cuales laboraban.

El Programa B es una respuesta concreta a la aspiración de profesionalizar al personal docente universitario. Esto determina la naturaleza de los requisitos que debe cubrir el aspirante para ingresar a este programa; fundamentalmente, dicho aspirante debe presentar un comprobante de la institución donde labora, así como una carta en la cual esta última se manifiesta interesada por la superación profesional del enseñante y por darle, al terminar el Programa, una ubicación laboral acorde con la formación recibida, con el objetivo de que sirva de elemento de innovación dentro de ella, promoviendo la superación académica de la misma.

En este Programa sí hay una seriación de las asignaturas, de tal modo que el maestro-alumno sólo puede seguir la estructura curricular preestablecida. Los objetivos del Programa B son, fundamentalmente, tres: 1) que los egresados puedan desarrollar investigaciones sobre la enseñanza-aprendizaje; 2) que la didáctica grupal sea el fundamento para el desarrollo de la actividad docente de los alumnos una vez concluido el Programa; 3) que esos mismos egresados contribuyan a las modificaciones consideradas necesarias en las instituciones educativas donde laboran. El Programa B está constituido por seis asignaturas, cada una de las cuales tiene una duración total de 80 horas, por lo cual el programa tiene una duración global de 480 horas, distribuidas en dos sesiones por semana, cada una

de cuatro horas de duración.

Considerando que el Programa B ofrecido por el CISE es la propuesta más completa para la profesionalización de la docencia en los niveles educativos medio superior y superior, s necesario exponer los principales postulados teóricos de los cuales parte: 1) la educación es una práctica social; 2) en consecuencia, la docencia no puede ser considerada tan solo como un acto individual del enseñante; 3) como práctica humana, la educación es susceptible de ser conocida y transformada; la docencia, como aspecto central de la educación, se constituye en el principal objeto de estudio del Programa B del CISE; 4) los aspectos social, psicológico y didáctico son los principales puntos desde los cuales puede ser abordado el proceso educativo; 5) tres son los principales referentes curriculares sitios en la práctica educativa: el aprendizaje grupal, el vínculo profesor-alumno y el currículum. ²⁶⁸

Entre 1975 y 1982 se realizaron los esfuerzos pertinentes para detallar la estructura del Programa B; esfuerzos que quedaron plasmados en el documento titulado "Notas para un modelo de docencia", el cual pasó por tres versiones: un texto mimeografiado producido entre 1975 y 1976, una versión esquematizada publicada en 1977 en Cuadernos del Centro de Didáctica y la versión final "Notas para un modelo de docencia", aparecida en 1979 en Perfiles educativos. Este documento fue retomado no sólo por el CISE, sino también por otras instituciones nacionales y del extranjero, aunque en ocasiones de modo acrítico, dando lugar a implementaciones mecanicistas:

En muchos casos, fue manejado indiscriminadamente, sin proceder a las necesarias adecuaciones, por personal que, en ocasiones,

no contaba con preparación consistente. Con el tiempo, se convirtió en un producto de exportación, en un paquete educativo del CISE, mismo que al andar el tiempo perdió el valor real de sus planteamientos iniciales. Se hicieron "refritos" del modelo, por encargo de instituciones educativas, lo cual, por un lado, evidenciaba el "éxito" del modelo, pero, por el otro, indicaba que se había adoptado acríticamente, como si se tratara de un molde, más que como modelo, y que podía ser aplicado indiscriminadamente a todos los niveles de la educación. ²⁶⁹

Ante la gran influencia de la Tecnología Educativa en México, es de notar que, desde su surgimiento como opción ofrecida al conjunto de las dependencias universitarias (en 1976), el programa que ahora se analiza no se circunscribió a los límites de esta propuesta pedagógica, sino que también incluyó en su estructura curricular enfoques psicológicos y sociales propios de la Teoría Molar de la Conducta. Sin embargo, este hecho es definido como contradictorio por parte de algunos autores, ya que mientras esta última alternativa teórica concibe al ser humano como producto de múltiples determinaciones de diverso tipo -históricas, sociales, etcétera- la Tecnología Educativa señala que su conducta puede ser moldeada con base en la aplicación de diferentes sistemas, métodos y técnicas. ²⁷⁰

El Programa C del CISE. "Formación de personal académico para la docencia

y la investigación educativa", está integrado por dos niveles, el primero de los cuales -como su nombre lo indica- está enfocado a la docencia, y es el Programa B descrito en párrafos anteriores. El segundo nivel es el referido a la investigación, y consta de cinco asignaturas: un seminario de metodología de investigación, el cual desemboca en el planteamiento de un proyecto de investigación; un taller de investigación que tiene un carácter permanente, para propiciar el desarrollo del proyecto de investigación; tres seminarios que deben ser elegidos por cada maestro-alumno entre una serie de opciones que se le presentan; la elección depende de la temática de la investigación desarrollada por cada participante. Este Programa C es el que exige una mayor dedicación de parte de los maestros alumnos; de hecho, dicha dedicación es de tiempo completo, por lo cual los participantes son becarios del ICES. En consecuencia, la realización de este Programa no es continua; antes bien, es poco frecuente; baste mencionar que al conmemorarse la primera década de existencia del CISE sólo se había efectuado este Programa C en dos ocasiones: en julio de 1979 (hasta agosto de 1980) y en julio de 1982 (hasta agosto del siguiente año).²⁷¹ El acceso al Programa C es, como se deduce de lo expuesto hasta aquí, limitado; el gasto realizado por el CISE no se limita al monto de las becas de los participantes, sino que también abarca los gastos por la contratación del personal académico encargado de impartir el Programa; en el periodo 1979-1980 dicho personal contó con investigadores reconocidos internacionalmente, como Darcy Ribeiro, Giulio Firardi y Michel Labrot. Por los egresos ocasionados por el programa, éste ha sido dirigido fundamentalmente a la formación del personal del propio Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, aunque en el periodo 1982-1982

sólo uno de los alumnos egresados pasó a formar parte del Centro.

Aparte de los tres programas mencionados anteriormente, el CISE ha realizado acciones de colaboración con universidades del interior del país y del extranjero. En coordinación con la Dirección General de Intercambio Académico, de la misma UNAM, la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP y la Comisión de Planeación y Fomento de Actividades Culturales de la Universidad de Yucatán, implementó el proyecto "Formación de personal académico de las universidades de los estados en el campo de las ciencias y técnicas de la educación", realizado en la Universidad de Yucatán entre septiembre de 1979 y junio de 1980, y que contó con la participación de un total de nueve instituciones universitarias. Este proyecto tuvo dos aspectos: uno teórico y otro teórico-práctico. El primero fue cubierto con el Programa B del CISE, y debido a ello se pidió a los aspirantes que cubrieron los requisitos de dicho programas, es decir, demostrar que las universidades de los cuales provenían los apoyaban ampliamente. El segundo aspecto del proyecto establecía que los participantes debían estudiar las condiciones particulares de las instituciones universitarias en las cuales laboraban, para, a su regreso a ellas, implementar un programa de trabajo que estableciera las medidas o transformaciones pertinentes en los siguientes tres rubros: "Formación teórico-pedagógica de los profesores"; "Realización de estudios sobre problemas y condiciones de la educación, en sus propias instituciones"; y "Prestación de servicios de asesoría y de apoyo a procesos de desarrollo académico". El CISE ofreció la asesoría necesaria para, después del proyecto, llevar a la práctica los programas determinados por los alumnos-maestros, siempre y cuando fueran ratificados por las instituciones de adscripción de estos últimos.²⁷²

A nivel internacional, destaca la colaboración del CISE con la Universidad Nacional de Loja, y con la Escuela Superior Politécnica del Litoral en Guayaquil, ambas instituciones del Ecuador. Los dos centros educativos retomaron el Programa C del CISE y lo implementaron con el grado de maestría; la Universidad Nacional de Loja le dio específicamente el nombre de "Maestría en docencia universitaria e investigación educativa", con el objetivo expreso de formar personal académico encargado, a su vez, de formar maestros, así como de realizar investigación sobre la realidad universitaria ecuatoriana. De este modo, recibieron un impulso notable los principales fundamentos teóricos del CISE, por ejemplo la determinación de la práctica docente efectiva como objeto de estudio y la definición del aprendizaje como proceso de aprehensión mental de la realidad. ²⁷³

El Programa C del CISE también sirvió de base para la estructuración de una maestría en la Universidad de Querétaro, con la designación formal de "Maestría en formación de personal académico universitario para la docencia y la investigación educativa", y con la participación de maestros-alumnos provenientes de diversas universidades nacionales. A diferencia de las 1860 horas de duración de la maestría en la Universidad de Loja, ahora sólo tiene 1140, cubiertas por cinco cursos, tres talleres y seis seminarios, además de tres meses -al final de la maestría- dedicados a la elaboración de la tesis respectiva.

También cabe destacar, como parte de las actividades realizadas por el CISE, su colaboración en el primer programa internacional de docencia jurídica, en la Universidad de Carabobo, de Venezuela; asimismo participó en la estructuración de programas para las universidades de Guatemala y Honduras. Finalmente, también es de destacar el servicio de difusión

realizado por el Centro a través de Perfiles educativos.

V. REALIDAD DE LA FORMACION Y ACTUALIZACION DOCENTES

El terreno de la investigación social no es llano ni unívoco; antes bien, presenta múltiples alternativas, no siempre claramente diferenciables. La formación docente, al igual que el conjunto del sistema educativo, es un fenómeno social específico, particular, y por ello es abarcado por este tipo de investigación. En consecuencia, la formación docente debe ser abordada, al considerarla como objeto de estudio, a sabiendas de que su aprehensión mental no se dará de modo fácil: no basta la simple observación, puesto que los hechos -en contra del sentido común- no hablan por sí mismos ni son monolíticos, por lo menos al ser considerados desde la posición del sujeto cognoscente, y por ello es válida su escisión en los aspectos formal y esencial; para encontrar este último aspecto será necesario considerar la mayor cantidad posible de versiones sobre el mismo, tratando en todo momento de confrontarlas entre sí y con la realidad del objeto de estudio; además, no se debe dejar de lado considerar que las versiones señaladas no siempre responden a un interés puramente epistemológico, ya que, después de todo, el conocimiento es otra de las formas concretas de poder, y en este sentido no escapa a las correlaciones de fuerzas características del ser social.

En páginas anteriores fueron presentados los principales proyectos de formación y actualización del personal docente nacional. Ahora será necesario tomar en cuenta otras versiones, distintas de la oficial; opiniones de investigadores bastante vinculados a la formación docente y con el interés

de acercarse a ésta y presentarla del modo más objetivo posible.

En los últimos años, y quizá en las dos últimas décadas, se ha generalizado y vuelto un lugar común la crítica a la didáctica tradicional, vigente en el sistema educativo nacional y, naturalmente, en la formación de enseñantes, sobre todo en lo que respecta a las escuelas normales. Se menciona, por ejemplo, que cada nueva generación de personal docente ha sido condicionada para responder, en su desempeño laboral cotidiano, a las instancias de autoridad que penden sobre ella y al postulado no explícito de tomar el contexto en el cual se da dicho desempeño como algo dado de una vez y para siempre, es decir, como algo invariable y que, por lo mismo, debe ser considerado como se presenta, sin conocerlo más que en sus aspectos inmediatos. Sin embargo, lo relevante está en las alternativas que se propongan para reemplazar a la didáctica tradicional, así como en las circunstancias en las cuales se plantee dicho remplazo. Para varios autores es necesario toda una serie de transformaciones profundas en la organización social relacionada directa o indirectamente con el fenómeno educativo; esto da lugar a lucubraciones amplias, las cuales desembocan a veces en la utopía.²⁷⁴ Tratando de reconocer esto último se debe reconocer, sin embargo, que la formación y actualización de personal docente, consideradas por sí mismas, no constituyen un factor suficiente para garantizar la superación de la didáctica tradicional y los resultados deficientes del sistema educativo en general; o quizá deba considerarse a ambas como algo más que procesos de simple carácter académico, y en este sentido deberían abarcar aspectos económicos y políticos presentes en el contexto de la docencia, de tal modo que mientras no se considere la modificación de éstos como parte de la formación y la actualización

docentes no se deben esperar transformaciones profundas de las actividades - realizadas en las aulas a las cuales acuden los maestros-alumnos. Esto se debe tomar en cuenta para evitar el desencanto en el que ha caído cierta parte del personal académico encargado de la formación y actualización docente, sobre todo en lo que respecta a la educación media superior y superior, donde los programas respectivos se iniciaron sólo hace dos décadas, periodo en el cual se esperaba alcanzar resultados importantes. 275

A) Formación y actualización para la educación básica

Lo primero que salta a la vista en la educación normal del país es una anarquía de vastas proporciones, cuyo aspecto más evidente es la diversidad institucional. Las estadísticas de la SEP para el ciclo escolar 1989-1990 indican que estuvieron en funciones 473 escuelas normales de nivel licenciatura, clasificadas del siguiente modo: 126 federales, 194 estatales o autónomas y 153 privadas; las primeras representaron el 26.6% del total, las segundas el 41% y las últimas el 32%. Como puede verse, la iniciativa privada -una de las principales fuentes de diversidad en lo que se refiere a servicios educativos- controla la tercera parte de las instituciones. 276

Este dato resulta importante si se considera que la coordinación entre las diferentes escuelas normales del país es mínima o nula, sobre todo por lo que respecta a las controladas por la iniciativa privada, y en este sentido cada una de ellas presenta características particulares en la concretización de los currícula dirigidos a la formación del magisterio.

A pesar de que desde el siglo XIX se observaba la tendencia de que el estado monopolizara la formación de maestros, a partir de la década de los 40 del presente siglo se empezó a delegar la responsabilidad por dicha

formación a instituciones privadas, de tal modo que en las dos últimas décadas las escuelas normales privadas han llegado a aportar mayor cantidad de maestros que las federales y las estatales:

(...) en el año lectivo 1970-71, la matrícula de Normal Preescolar comprendía, del total, el 14.0% en escuelas federales, el 65.6% en escuelas particulares y el resto en estatales; en Normal Primaria, para el mismo ciclo, correspondía el 28.2% a planteles federales, el 40.2% a particulares y el 31.6% a los estatales.

En el periodo 1975-76, los planteles federales aumentaron la atención al 16.2% de la matrícula en Normal Preescolar, mientras que los particulares cubrían el 58.4% y en Normal Primaria se tenía 25.3% en federales y 41.8% en particulares.

Finalmente, en el periodo 1980-81, de 414 escuelas que formaban a los maestros, 100 eran de control federal, 224 particulares y 90 estatales, de donde se destaca que las particulares abarcaban el 54.1% y las federales solamente el 24.2%, es decir, menos de la mitad de los primeros. ²⁷⁷

En cierta proporción, el incremento del personal docente egresado de normales privadas obedece al intento del estado por reducir sus servicios en el

renglón de la educación normal, con la finalidad de igualar la oferta de maestros con la demanda que de ellos hay en el sistema de educación básica nacional. De este modo, una parte de los aspirantes a la docencia que son rechazados por las instituciones federales y estatales ha llenado las aulas de las normales privadas.

La limitación del sector federal en el normalismo nacional podría deberse no sólo al intento declarado en el párrafo anterior, sino también a la fuerte crisis económica experimentada por el país en los últimos sexenios. Durante el encuentro "La tecnología educativa en la formación, capacitación y actualización del personal docente", realizado en 1984, se expuso que una de las directrices de la política educativa nacional era limitar las dimensiones del personal encargado de impartir la educación inicial, a pesar de la demanda creciente observada para este nivel educativo; igualmente se planteó la restricción de los recursos destinados a la formación del personal encargado de impartir la educación inicial, de tal modo que el Departamento de Capacitación de la Dirección General de Educación Inicial debió cancelar varios programas insertos en dicha formación, debido a la falta de personal que los implementara o instalaciones en las cuales se llevaran a cabo; en estos mismos programas de formación, los niveles de deserción fueron elevados, debido a la lejanía de los lugares donde se impartían, así como a la dificultad de llegar a ellos en medios de transporte público.²⁷⁸ Por otra parte, ha habido cierta reducción del porcentaje del Producto Interno Bruto destinado a la educación.²⁷⁹ Además, los salarios del personal docente han descendido a tal grado que varios miembros de este último se ven en la necesidad de buscar una ocupación mejor remunerada que la docencia, con lo cual la formación que hayan recibido

resulta desechada; en este fenómeno destacan los casos de la educación inicial, la del medio rural y particularmente la indígena. Estos hechos evidencian la repercusión de la crisis económica nacional en el conjunto del sistema educativo y particularmente en los elementos inherentes y contextuales de la formación de personal docente; parte de esta repercusión podría ser la restricción de la matrícula de las escuelas normales federales y estatales.

Otro elemento de la anarquía vigente en el sistema normalista es la introducción frecuente de reformas en los currícula de éste; reformas que, por otro lado, no siempre parecen estar suficientemente justificadas (por las circunstancias efectivas del sistema) ni adecuadamente fundamentadas en el aspecto teórico (por los principios y ventajas pedagógicos que implicarían). Desde la fundación de la Escuela Normal de México, en 1887, hasta mediados de la década de los ochenta se habían presentado por lo menos catorce reformas de este tipo, y de ellas, en términos generales, la mitad había ocurrido a partir de 1965.²⁸⁰ Dentro de la falta de fundamentación teórica de parte de estas reformas, cabe destacar que han sido aplicadas sin estar respaldadas por una investigación profunda de las estructuras curriculares anteriores y la forma concreta en la cual habían sido instrumentadas. En varios casos las reformas a los planes de estudio normalistas no han ido acompañadas del surgimiento de personal formador apto para aplicarlas; la modificación implementada en 1975 se ubica en este caso: en las escuelas normales no había maestros que manejaran el campo de las ciencias naturales en todos y cada uno de sus componentes (física, química, biología, astronomía y ciencias de la tierra), así como simultáneamente, la didáctica correspondiente a este campo en cada uno

de los grados de primaria. Ante carencias como la descrita, las reformas al sistema normalista son implementadas con el personal del cual se dispone, y con ello la formación docente que resulta parte implícitamente de -entre otras premisas- la disociación de los contenidos y su didáctica específica, dando una importancia mayor y casi exclusiva a los primeros.²⁸¹ De este modo, con los hechos se está induciendo al estudiante normalista a la idea de que es suficiente el conocimiento de un área de estudio para poder enseñarla, idea contra la cual -almenos en teoría- se dirige toda formación docente.

En general pude observarse una gran falta de coordinación -sino es que una separación radical- entre las personas encargadas de planificar las políticas educativas nacionales, sobre todo en su aspecto referido a la formación docente, y aquellas otras encargadas de llevar a la práctica efectiva dichas políticas; en otras palabras, los terrenos burocrático y académico permanecen distanciados, sin establecer entre sí la comunicación necesaria para su mejor desempeño de las instituciones educativas en general y normalista específicamente.

Asimismo puede observarse una separación entre la educación normalista y la docencia desarrollada de modo efectivo en la educación básica. De dicha separación se derivan otros elementos de anarquía dentro del sistema nacional de formación de maestros. Así, puede observarse que la educación normalista se desarrolla sin tomar en consideración el contexto en el cual se desenvuelve el sistema educativo nacional. Sobre todo destaca la distribución geográfica de las escuelas normales, la cual es incongruente con las necesidades educativas reales de las diferentes regiones del país, y responde más bien al grado de influencia económica y política de estas

últimas; los mismos criterios son seguidos para la ampliación y el mejoramiento de las instituciones normalistas ya establecidas; es por estas razones que las escuelas normales urbanas superan, en general a las rurales sobre todo en cuanto recursos materiales y académicos; seguramente también por esta razón no se hizo realidad el proyecto de 1981 para dotar a la educación indígena de un sistema normalista propio, específico. 282

Los planes de estudio de las escuelas normales han seguido, a lo largo de su historia, un camino propio, que en general no toma en cuenta los planes de estudio de la educación básica, de tal modo que las modificaciones producidas en éstos no generan las modificaciones respectivas en los primeros, y viceversa. 283

Del mismo modo se puede mencionar que el sistema normalista, al ser uno de los elementos educativos más utilizados como factores de promoción social por grupos relativamente amplios, no ha tomado en consideración -por lo menos no tan ampliamente como debiera esperarse- las necesidades efectivas de personal docente que tiene el sistema de enseñanza básica. Son más o menos recientes las medidas adoptadas para reducir la matrícula de las escuelas normales, con el objetivo de disminuir el número excesivo de enseñantes que hay en este nivel; en el ciclo escolar 1989-1990, la Secretaría de Educación Pública estableció convenios en este sentido con 23 estados de la república. 284

También forma parte de la anarquía en la formación magisterial el hecho de que los egresados de las normales superiores no desempeñan la docencia únicamente en escuelas secundarias, sino también en las primarias; incluso es cotidiano observar que el maestro de secundaria haya tenido como requisito para desempeñarse como tal, haber laborado antes como maestro en el nivel

de primaria. ²⁸⁵

Uno de los elementos centrales del desorden que existe en el sistema normalista es que, al no ser tomada en cuenta la opinión de los maestros en servicio para la formulación del conjunto de su estructura curricular, se pretende sustituir dicha opinión con elementos de carácter técnico. Esta es una de las principales críticas que se pueden formular a la pedagogía de origen norteamericano y principalmente aun componente particular de la misma, la Tecnología Educativa. La SEP, por ejemplo, promovió una encuesta ente los enseñantes de primero y segundo grados de primaria, con la finalidad de conocer su opinión sobre la implantación de los planes integrados en ambos niveles; de una muestra de 8,000 maestros, la mayoría de ellos opinó que dichos planes habían sido elaborados y puestos en práctica sin tomar en cuenta la experiencia de las bases magisteriales.

Ante este hecho, las autoridades educativas decidieron echar mano de uno de los recursos de la tecnología educativa, y elaboraron un material audiovisual en 8 milímetros, el cual fue proyectado a grupos de entre 200 y 300 maestros hasta abarcar a los 800 escuestados; posteriormente esta cifra se elevó a 1,400. ²⁸⁶ Con acciones de este tipo se cae en cierto fetichismo, pues implícitamente se parte del supuesto de que la educación, la docencia y la formación para esta última son asuntos exclusivamente técnicos, relativos a objetos y metodologías, mientras que en realidad son asuntos esencialmente humanos, es decir, sociales.

A lo largo de la historia del sistema normalista, las diferentes instituciones constituyentes de éste han seguido, durante un mismo periodo, planes de estudio diferentes. Este es otro elemento de la desarticulación que ha prevalecido en la formación de maestros. Un ensayo de 1983 menciona

al respecto :

Actualmente la educación normal superior tiene cuatro planes de estudios: el plan 1959, que lo llevan 33 escuelas, el plan 1976 vigente en 19 planteles, el 1976 reestructurado, que funciona en 6 instituciones, y el de 1977, utilizado en 12 planteles. En opinión del Consejo Nacional Consultivo de Educación Normal existe "una mezcla de los planes de estudio de 1959 y 1976 en la mayoría de las escuelas-normales superiores de control estatal". 287

Un plan de estudio, considerado en su individualidad, también presenta cierta desarticulación entre los principios teóricos que involucra, ya que éstos aparecen englobados en una propuesta ecléctica; es decir, simplemente son presentados, sin una valoración que revele la especificidad de cada uno de ellos en contraposición a los demás elementos incluidos; 288 la confrontación entre tales elementos teóricos tiene gran importancia en el campo de las ciencias sociales, las cuales no pueden recurrir a la realidad y la experimentación tan frecuente ni ampliamente como pueden hacerlo las ciencias naturales. En consecuencia, el alumno normalista se ve convertido en un simple bando de datos, consistentes sólo en fechas y expresiones configuradas de antemano; aquél maneja a éstas de modo indiferenciado, porque no ha sido inducido a buscar algún nexo esencial, de correspondencia o de contraposición, entre los fundamentos teóricos de ellas.

Tomando en cuenta aspectos como los señalados hasta ahora se puede compartir la opinión de algunos investigadores del desarrollo histórico seguido por la educación normal en México: ésta ha estado marcada por el sello de la improvisación.²⁸⁹ Aunque en opinión de otros autores la anarquía es una tendencia seguida cada vez por más sistemas y organizaciones educativos, no sólo los relacionados con la formación docente; Karl Weick los denomina "sistemas flojamente acoplados", y para describirlos utiliza una metáfora: un juego de fútbol en el cual las reglas son transformadas completamente hasta hacerlas irreconocibles por absurdas y, a pesar de ello, el juego pretende desarrollarse en términos serios, formales. Los sistemas educativos llegan a un acoplamiento flojo cuando no hay coordinación entre sus instituciones conformantes, las posiciones jerárquicas superiores e inferiores, la burocracia y la academia, los recursos pedagógicos y las necesidades educativas, y el personal docente y los demás elementos del proceso educativo.²⁹⁰

La anarquía del sistema nacional de formación de maestros indudablemente tiene numerosas causas, entre las cuales pueden ser citadas las siguientes:

(...) la poderosa burocracia que existe en las instancias dirigentes, carencia de una política con criterios definidos y cotinuada, creciente participación de la iniciativa privada, falta de espacios democráticos para la participación de los trabajadores académicos y los estudiantes, y en menor grado, los insuficientes planteamientos alternativos de

los movimientos democráticos del SNTE. 291

Aparte del "acoplamiento flojo" existente entre las partes del sistema normalista nacional, la formación impartida por éste adolece de varias deficiencias en lo relativo a su conformación teórica y su fundamentación metodológica.

La educación normal está basada en la repetición de conocimientos ya consolidados; en sus estructuras curriculares prácticamente no hay lugar para la investigación, y cuando así ocurre las tradiciones del sistema impiden a ésta desarrollarse en toda su profundidad; de este modo el normalismo queda marginado del desarrollo científico que se da en determinadas instituciones educativas del país. Los currículos de la educación normal, en consecuencia, prácticamente han carecido a lo largo de su historia de asignaturas enfocadas a la metodología de la investigación.

Las materias filosóficas insertas en la educación normal tienden, formalmente, a constituir a los maestros en personas capaces de discernir de modo amplio sobre los problemas generales de lo humano. Sin embargo, la instrumentación de estas materias las aísla de las consideraciones sociológicas necesarias para darles un auténtico sentido general y profundo; además, de los currículos normalistas están ausentes dos de los más importantes campos de disertación filosófica: la ontología y la epistemología; ²⁹² esta última debiera ser indispensable en todo programa enfocado a la docencia.

EN el terreno historiográfico, la educación normal tiende a exponer únicamente el punto de vista oficial, aunque sin definirlo como tal; lo presenta simplemente como la crónica de la historia, sin hacer notar que ésta no suele permitir una verdad acabada sino distintas versiones que sólo a través del debate y del tiempo tienen ciertas probabilidades

de evidenciar sus carencias y sus acierto; al no evidenciar tampoco el carácter ideológico de dichas versiones, la educación normal trata -implícitamente- de presentar al conocimiento historiográfico como políticamente neutro, y con ello proporciona el contexto adecuado para que la versión oficial se presente como el saber historiográfico sin más.

Otras materias que tienden a ser aisladas del conocimiento sociológico son pedagogía, psicología e historia de la educación. También para este caso son pertinentes los señalamientos de párrafos anteriores: con esta línea de acción se quita a las asignaturas referidas un aspecto importante para ser comprendidas de un modo más amplio y plural; quedan descontextualizadas, y, en este sentido, reducidas a datos fragmentados, carentes de un nexo esencial interno. 293

Por otra parte, la formación docente recibe la influencia de un factor presente en todo el sistema educativo nacional: la identificación que se hace de lo teórico y lo verbal. Ante las deficiencias que ya han sido mencionadas como insertas en los contenidos de la educación normalista, se tiende a pensar en lo teórico como el elemento de oposición a lo empírico; es identificado, por tanto, con la inactividad que supone, por parte de los alumnos, la pasividad, el simple escuchar el flujo verbal del enseñante. Este hecho suele producir serias consecuencias para la formación docente, ya que el alumno normalista egresa estando convencido de que, por el hecho de haber recibido en la mayor parte de los cursos clases badadas en el verbalismo, ha recibido mucha teoría, y puede considerar que domina amplios campos de conocimiento. Sin embargo esta consideración es errónea, y ello se evidencia al considerar que uno de los problemas más importantes de la educación secundaria es el contar con maestros normalistas que

presentan serias deficiencias en el dominio del área de conocimiento en la cual administrativamente han sido adscritos: ciencias sociales, ciencias naturales. Este problema, por cierto, es la contraparte de aquel otro consistente en enseñantes (también de la educación secundaria) que son egresados universitarios y por ello, aunque en términos generales sí presentan cierto dominio de sus campos de conocimiento respectivo, no han recibido -por lo menos formalmente- una preparación enfocada al ejercicio de la docencia.²⁹⁴

Sin embargo, esta preparación específica proporcionada por la educación normal no llega a constituirse en un aprendizaje significativo para el aspirante a maestro. Este se enfrenta por primera vez a la docencia ya no desde el papel del alumno sino como ejercicio laboral en perspectiva; en este sentido, las prácticas realizadas en el marco de los currícula normalistas resultan insuficientes por su condición de elementos de laboratorio: el alumno aún no asume como propios todos los elementos del desempeño docente, sobre todo aquellos no explícitos pero no por ello intrascendentes, como los controles administrativos y las implicaciones ideológicas y políticas. En este sentido cabe destacar la mayor importancia de los cursos de actualización sobre los de formación inicial, debido a que los primeros tienen como fundamento la experiencia directa de los enseñantes, la cual permite a éstos valorar de un modo más amplio la preparación que se les imparte. Al estudiante normalista los principios pedagógicos que recibe se le presentan como un elemento descontextuado que sólo es susceptible de ser manipulado en un nivel inmediato, pragmático, sin comprender las razones de fondo a las cuales responde. En opinión de algunos autores, esos principios pedagógicos tienen para el estudiante

normalista el valor de recetas como las proporcionadas por los materiales autodidactas de "Hágalo usted mismo".²⁹⁵

Un intento de superar todo este estado de cosas imperante en el sistema normalista en la modificación curricular implementada en 1984, la cual, por otra parte, permitió a los estudiantes normalistas adquirir el rango de licenciatura. Esto último fue aceptado con agrado, pero no ocurrió lo mismo con otro tipo de cambios implicados por el Plan.⁸⁴

Entre dichos cambios están no sólo el incremento del tiempo de estudio, sino también transformaciones amplias en la estructura curricular global del sistema normalista; esta es la principal diferencia de este Plan con respecto de reformas instrumentadas anteriormente. De llevarse plenamente a la práctica, convertiría de modo efectivo a las escuelas normales - en instituciones de nivel superior.²⁹⁶ Sin embargo, después de varios años de haber iniciado su implementación, el Plan no ha cumplido con todas sus especificaciones, y la causa principal de esto radica en la estructura tradicional del proceso educativo desarrollado en las escuelas normales; estructura que puede ser caracterizada del siguiente modo:

(...) parte de que existe una forma determinada de ser maestro y de que la preparación que reciben los normalistas tiene como propósito que adquieran esa forma. Forma estereotipada que descansa en la pedagogía del deber ser; que pone el énfasis en los aspectos prácticos de la profesión (método didáctico), recelando y menospreciando la teoría; que ofrece al alumno

la vivencia de un determinado tipo de relación maestro-alumno, del poder del maestro y la forma de ejercerlo, así como el discurso y la práctica de las funciones del maestro y del alumno dentro de la escuela. Currículo oculto que muestra por qué el maestro no puede ser cuestionado,- y, que cuando pese a esto, algún alumno protesta, se le indica que ya estará él en la posición de profesor y entenderá por qué no es posible atender las exigencias de los alumnos, y que el maestro es quien tiene siempre la razón. (...) Función mesiánica del profesor que lo ubica como segundo padre, más que como profesional de la educación, por lo que lo principal que se deberá formar es la actitud más que brindar una sólida preparación, la cual suple con los pasos didácticos, la motivación del cuento y la lámina o las horas y horas dedicadas a elaborar el llamado material didáctico.²⁹⁷

Un hecho que pone de manifiesto la poca atención prestadas a las modificaciones curriculares implicadas por el Plan 84 es que los debates producidos en torno a éste han versado sobre sus dimensiones temporales y sus efectos sociales y clasistas en la configuración del magisterio,

mas no sobre esas modificaciones curriculares y académicas. Parece existir el consenso de que el Plan 84 y el proceso educativo real de las escuelas normales se ubican en niveles distintos, y aquél no tiene por qué afectar a éste.

Las generaciones de maestros formados en el tradicionalismo, según ha sido caracterizado éste anteriormente, constituyen un factor de resistencia a las innovaciones de la docencia normalista: ésta es ejercida por integrantes de esas generaciones. Defienden los valores tradicionales porque éstos constituyen su identidad académica. Esas mismas generaciones, por su desempeño laboral, han reproducido la didáctica tradicional en la enseñanza básica, y con ello se explica que -en este sector específico- esta última no entre en contradicción con el sistema normalista.

Claramente se pueden delinear por lo menos cinco aspectos de incidencia decisiva del Plan 84 sobre la educación normalista que afectan al tradicionalismo arraigado en ésta; dicho Plan pretende: 1) determinar a la formación de maestros como elemento integrante de la educación para adultos; 2) igualmente determinarla como una educación permanente; 3) fomentar la participación de nuevas propuestas teóricas dentro de la educación normal; 4) concebir la formación docente de modo interdisciplinario; 5) revalorar los nexos entre la teoría y la práctica.²⁹⁸

Determinar a la educación normalista como parte de la educación para adultos conlleva un cambio importante en el proceso educativo, pues el énfasis dejará de estar en la enseñanza para ubicarse ahora en el aprendizaje.

Con ello se cuestiona la esencia de la didáctica tradicional: concebir el proceso educativo como cesión de conocimientos. También se pone en

entredicho el autoritarismo del enseñante y se da una mayor responsabilidad a los alumnos; éstos dejarán de recibir y empezarán a construir conocimiento, lo cual sólo se puede lograr con una participación más amplia y profunda en lo que se refiere a los elementos conceptuales que involucre. En estas condiciones, el maestro vería cuestionado el papel que se le ha asignado tradicionalmente para adoptar un rango similar al de un coordinador.²⁹⁹ Esto modificaría severamente una de las fuentes de control presentes en la educación normalista; con toda seguridad este es uno de los principales puntos de resistencia para la cabal implementación del Plan 84.

El inscribir al sistema normalista de modo efectivo en un proceso de formación permanente traería consigo varias transformaciones importantes, tanto en el terreno pedagógico como ideológico y político. En primer lugar se terminaría el mito teórico de que la formación docente es "algo" que puede ser otorgado, y ello sólo por instituciones dotadas de la cientificidad, la metodología y la tecnología "adecuadas" para ello; dicha formación dejaría de ser un asunto exclusivo de expertos y desvinculado de la cotidianidad del enseñante. Las escuelas normales dejarían, entonces, de brindar un conocimiento acabado, perfecto, y tendrían más bien que inducir al alumno al desarrollo de determinadas actitudes, relacionadas ante todo con el anhelo y la capacidad de investigación por una parte de diversas alternativas teóricas, pero sobre todo de la docencia efectiva.³⁰⁰ La formación sería asunto no de breves periodos sino de toda la trayectoria profesional del enseñante. La autoformación y la interformación sustituirían en amplio grado a las instituciones especializadas; las escuelas normales brindarían una preparación que de ningún modo podría considerarse suficiente para todo el desempeño profesional futuro del maestro, sino sólo como

un elemento formativo inicial; los centros de trabajo del personal docente se constituirían en las instancias que englobarían los esfuerzos y los recursos para la formación permanente del magisterio. Este hecho implicaría la pérdida, por parte de los organismos dedicados exclusivamente a la formación y actualización docentes, del control que, principalmente con base en su función certificatoria, ejercen sobre el magisterio; ideológica y políticamente, esto es completamente inaceptable para determinados intereses; baste mencionar la pugna establecida entre la SEP y la dirigencia del SNTE por controlar a la Universidad Pedagógica Nacional.

En el establecimiento de un nuevo marco teórico-conceptual, destaca la introducción de técnicas grupales para el desarrollo del proceso educativo normalista; de introducirse realmente, dichas técnicas acabarían -como ya se mencionó antes- con los papeles asignados por la didáctica tradicional al maestro y a los alumnos, papeles determinados en una relación no tanto de colaboración como de dominio establecida entre ambos agentes del proceso educativo.

Respecto al concebir la formación docente de modo interdisciplinario, se puede señalar:

El Plan 84 insiste reiteradamente en la importancia de la interdisciplina en la formación de maestros, tratando de evitar la visión parcelada de la realidad que ha predominado en planes anteriores. Sin embargo, el concepto es ajeno a la práctica de las normales (...). El espacio natural para la actividad interdisciplinaria

es el Laboratorio de Docencia. No es de sorprender que éste sea uno de los cursos que se prestan a las más diversas interpretaciones y que exista una gran discusión entorno a cómo entenderlo. 301

La propuesta curricular de 1984 pretende establecer nuevos nexos entre la teoría y la práctica presentes tanto en la formación como en la práctica laboral del maestro. La tradición normalista se basa en vincular formalmente ambos elementos, pero manteniéndolos separados en realidad. Las teorías inculcadas en las aulas normalistas deben ser aplicadas en las prácticas desarrolladas por los alumnos, pero en realidad esto no ocurre, debido a que dichas prácticas se desarrollan de acuerdo a la cotidianidad de la docencia presente en la educación básica nacional; el alumno normalista se ve obligado a sujetarse a la forma de dar la clase seguida habitualmente por el maestro titular del grupo en el cual se desarrolla la práctica; de este modo, los elementos teóricos proporcionados por la educación normalista no llegan a ser experimentados por los alumnos de ésta; el tradicionalismo vigente en la educación normal sólo pretende, de modo efectivo, imbuir en dichos alumnos algunos principios pragmáticos en los cuales posteriormente basen su desempeño laboral cotidiano. La disociación entre teoría y práctica todavía tiene, bajo los preceptos tradicionales, otra forma: la docencia efectiva nunca -o sólo en algunas ocasiones, sobre todo de modo fortuito- se convierte en objeto de estudio para la educación normal; el Plan 84 pretende incrementar las acciones tendientes hacia este objetivo. 302

Uno de los factores que fomentan la oposición a las reformas en el sistema

normalista es la incertidumbre de los alumnos en formación y los maestros en servicio por la incidencia que dichas reformas tengan en su desempeño laboral y su ubicación escalafonaria. No se debe olvidar la serie de elementos perjudiciales que ha tenido la modernización educativa para el magisterio nacional, según se deduce de los desplegados periodísticos de diversas secciones del SNTE; algunos de esos elementos perjudiciales son el cierre de turnos, la fusión de grupos, el desplazamiento de maestros, la intensificación de los controles sobre el magisterio, y desde luego, los topes salariales impuestos al mismo.³⁰³ La oposición a que se aplique plenamente el Plan 84 puede obedecer, en parte, a ser producto de la misma modernización educativa promotora de estos últimos elementos. Será necesario reconocer, a este respecto, que el Plan 84 fue -como tantas otras propuestas curriculares dentro de la formación nacional de maestros- formulado e instrumentado sin contar con la opinión ni las valoraciones de la base magisterial en torno a sus necesidades de desempeño profesional; incluso se llegó a observar que el personal académico encargado de aplicar el Plan carecía de la preparación adecuada para hacerlo.³⁰⁴

La consideración constante de la docencia efectiva es fundamental para una formación de maestros que pretenda responder verdaderamente a las necesidades de profesionalización de estos últimos. Esto es cierto no sólo para la docencia sino también para otras actividades remuneradas; algunos autores incluso hablan de una "ley de transmisión del aprendizaje", según la cual este último resulta más significativo cuanto más se basa en las condiciones reales de la profesión para la cual se prepara al estudiante.³⁰⁵ Este es un argumento en favor de la formación permanente del magisterio; también permite deducir el mayor provecho que pueden reportar

los programas de actualización confrontados con los de formación inicial, ya que en ellos los participantes cuentan con su propia experiencia laboral como punto de referencia para significar los conceptos y las teorías que se le presentan.

El acercamiento a la docencia real debiera ser un factor constante de regulación de los programas formativos para los docentes. La asistencia de los estudiantes normalistas a las aulas de educación básica debiera ser precedida y alternada con periodos de confrontación de diferentes alternativas teóricas y valoración de la experiencia realizada. Sin embargo, en páginas anteriores del presente trabajo se ha mencionado una parte de los estereotipos que encubren la realidad del sistema educativo nacional, principalmente en lo referido a la docencia y con particular énfasis en lo referido a la persona del enseñante. Estos estereotipos llegan a adquirir importancia como elementos de control ideológico y político; en todo caso, su vigencia puede ser explicada como producto de la inercia que ritge en el sistema normalista. El egresado de éste se encuentra, al integrarse al personal docente de la enseñanza básica nacional, con una realidad desconocida en buena parte puesto que no corresponde a los enfoques de ella manejados en las aulas normalistas; incluso puede afirmarse que la formación del maestro se da, en cierta proporción, sólo al iniciar éste el ejercicio remunerado de la docencia.

La falta de una reflexión sistemática e institucionalizada sobre la realidad de la docencia, así como la no participación del personal docente en determinadas manifestaciones esporádicas de dicha reflexión - realizadas por los expertos de las instituciones formadoras o de los organismos superiores de la autoridad educativa-, han determinado al maestro como

simple aplicador de propuestas pedagógicas ajenas; en este rol, maneja dichas propuestas en el nivel empírico más inmediato, sin comprender sus determinantes esenciales.³⁰⁶ Por ello son importantes las características del Plan 84 tendientes a acercar la formación docente a la investigación, en especial la enfocada a la realidad presente en las aulas de la educación básica nacional ; por eso mismo son preocupantes las dificultades que ha encontrado el Plan 84 en su implementación efectiva.

En el encuentro denominado "La tecnología educativa en la formación, capacitación y actualización del personal docente" (1984) fue presentada una ponencia que daba cuenta de la experimentación de un proyecto dirigido a la formación de capacitadores para la docencia en la enseñanza básica. La particularidad de este proyecto radicaba en incorporar, para la formulación de los contenidos del curso, a las personas a las cuales estaba dirigido. Esta experiencia mostró varias ventajas importantes con respecto a los programas de formación cuyos contenidos son establecidos a priori por las autoridades educativas sin basarse en las necesidades de la docencia y la misma formación docentes; algunas de esas ventajas son las siguientes: se eleva la eficacia de la formación (aunque ésta no es dirigida a la docencia, sino al personal encargado a su vez de formar para esta última), ya que incluye únicamente aspectos teóricos y metodológicos dirigidos a la solución de las dificultades señaladas por los capacitadores (a los cuales se dirige el curso), en el desempeño cotidiano de su actividad; el aprendizaje resultante tiende a ser más de tipo significativo que "bancario", ya que responde a la capacidad y los intereses profesionales de los participantes, y por eso mismo no se queda en el rango de simple conjunto de datos inconexos y carentes de valor para esos mismos

participantes; surgen nexos de coordinación entre el personal que imparte el curso y las personas a las cuales está dirigido el mismo; con ello se acaban o por lo menos se limitan los roles de autoridad y sumisión que la didáctica tradicional asigna a aquél y a éstas, respectivamente; entre los participantes se desarrolla un sentido crítico para analizar su labor cotidiana, así como cierta capacidad para proponer transformaciones a esta última, basadas en el marco conceptual y metodológico proporcionado por el mismo curso; el alto grado de participación surgido en el interior de este último se extendió a propuestas de proyectos de auformación a realizarse una vez concluido el curso. Las ventajas observadas en esta experiencia, sin embargo, no surgieron de inmediato ni libres de conflictos con la forma tradicional de impartir cursos similares al reseñado. El principal grupo de dificultades surgió de los mismos participantes; sobre todo, de las profundas raíces que en ellos habían echado los valores de la didáctica tradicional: el maestro es quien posee el conocimiento y los alumnos carecen en absoluto de él; de esta dualidad se deriva aquella otra consistente en la autoridad y la subordinación de aquél y de éstos; por lo anterior, los participantes presentaron ciertas dificultades, sobre todo en un inicio, para definir su nuevo rango de copartícipes en la elaboración de los contenidos del curso; no les resultaba fácil analizar su práctica cotidiana para posteriormente presentar los resultados de dicho análisis como elementos para integrar el plan de estudio; en determinados momentos tendían a refugiarse en su papel tradicional de no responsables y simples receptores de la educación dirigida a ellos. Estas dificultades conducen a la siguiente conclusión: para que se dé una participación activa de los agentes involucrados directa o indirectamente

en la docencia (los maestros y los formadores de éstos) en la educación dirigida a ellos no basta la simple posibilidad de dicha participación: son igualmente necesarias la promoción y el asesoramiento de ésta.³⁰⁷ No en todos los casos los personales docente y formador tienen conciencia de sus propias necesidades profesionales; al parecen, se dejan arrastrar por la inercia de la tradición vigente en el sistema educativo nacional, y mantienen una actitud pasiva, en simple espera de los elementos que se les pedirá aplicar en los cursos dirigidos por ellos; su participación activa tiene, por tanto, una serie de requisitos de orden práctico, teórico y -sobre todo- axiológico.

A pesar de esto último no se debe menospreciar la importancia de los factores políticos en la situación del magisterio nacional así como en las transformaciones que al respecto se puedan producir. Sobre él son ejercidos -como se ha visto a lo largo del presente trabajo- diversos mecanismos de control. Su mayor participación en la formulación de las políticas generales y particulares del sistema educativo nacional sigue siendo un problema inicialmente político, en la medida en que la solución de este aspecto abriría la puerta para el tratamiento de los demás factores: el teórico, el metodológico, el axiológico, etcétera. A pesar de los controles a los cuales se ve sujeto, el magisterio nacional ha sido capaz de expresar en diversas ocasiones su oposición a determinados aspectos de la educación nacional, y en algunos casos ha conseguido espacios para su participación activa. Concretamente cabe citar a la Escuela Normal del Desierto de Cedral, en San Luis Potosí, y la Escuela Normal Superior de Chiapas; la primera a partir de su fundación, en 1975, y la segunda desde 1982, han propiciado la democratización de la enseñanza y el aprendizaje desarrollados

en su interior; democratización entendida como disminución de las jerarquías verticales establecidas entre autoridades, personal académico y alumnado. Como resultado de la participación amplia y más o menos igualitaria de estos sectores en la gestión de sus instituciones se logró, sobre todo en el caso de la institución chiapaneca, algunas medidas de bastante importancia para la educación normalista: se integraron grupos de estudio con la intervención de estudiantes, maestros y asesores, abocados a la detección y análisis de los problemas curriculares existentes en la institución; dichos problemas resultaron ser la carencia de investigación, un abordaje escaso de los problemas de la región por parte del plan de estudio y una práctica educativa insuficiente y desarticulada de las propuestas teóricas impartidas. En consonancia con lo anterior, se crearon cursos destinados al estudio de la realidad regional, abarcadores de los aspectos económico, político, social y cultural de la misma; también se impulsó la investigación en tres niveles, integrados por la investigación científica (destinada a alimentar los cursos impartidos por la institución), la investigación curricular (cuyo objetivo es el seguimiento de las actividades de la institución) y la "investigación-aprendizaje", la cual pretende servir como medio para difundir y fomentar entre la comunidad estudiantil la práctica y los recursos de investigación; finalmente se formularon programas para varios talleres de práctica educativa, para aumentar el peso de ésta en la estructura curricular de la institución y vincularla más estrechamente con la teoría pedagógica. 308

Un sector importante en la preparación del magisterio nacional es el correspondiente a los cursos de actualización y superación profesional. Estos resultan incluso más importantes que la formación inicial, impartida

en las escuelas normales, debido a que el maestro en servicio cuenta con su experiencia laboral como referente que le permite determinar la pertenencia de los contenidos que se le ofrecen; el aprendizaje resultante tiene más probabilidades de ser significativo. Los maestros en funciones descubren que la formación inicial que recibieron no es suficiente e incluso resulta inadecuada para los cursos escolares que deben dirigir, y por ello "ven en los programas de mejoramiento profesional la oportunidad de complementar su preparación pedagógica y de actualizar y ampliar sus conocimientos sobre las asignaturas que imparten".

Ahora bien, parece estar ampliamente difundida la idea de que la actualización y la superación profesional del magisterio dependen esencial y casi exclusivamente de la oferta de los programas respectivos, pero la realidad ha mostrado que no es así. Diversos factores impiden a los maestros inscribirse en los cursos mencionados, y otros tantos los inducen a abandonarlos o seguirlos de modo irregular. En 1980, por ejemplo, la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio implementó un programa denominado Capacitación Primaria General, al cual sólo ingresó un 4% del número de maestros que cumplían los requisitos para hacerlo; la UPN, por su parte, tampoco atiende, en su sistema de educación a distancia, a la totalidad de los grupos magisteriales considerados por sus programas; finalmente, los porcentajes de perseverancia en el seguimiento de los cursos no son lo suficientemente altos; en 1981, por ejemplo, no se llegó al 80%.³⁰⁹

Entre 1981 y 1982 fue realizada una investigación -fundamentalmente de campo- para determinar cuáles son los factores que más influyen para la inscripción en los programas de superación profesional dirigidos al personal

docente de la educación básica; para determinar, igualmente, las condiciones que fomentan u obstaculizan el cursar con regularidad dichos programas. 310

El principal mérito de esta investigación es el dirigirse directamente a los maestros, tanto los que han ingresado a los programas referidos como a los que no lo han hecho y los que habiéndolos iniciado tuvieron que abandonarlos o seguirlos con irregularidad; la muestra de educadores considerada es amplia (más de 800), y ello de validez y los resultados arrojados por las encuestas que sirven de base a la investigación referida.

Los factores señalados por los maestros como más relevantes para ingresar o no ingresar a los programas de superación profesional, o para seguirlos con regularidad o irregularmente pertenecen a dos filiaciones: una de naturaleza material y otra de carácter académico. En el primer tipo de factores cabe mencionar: el apoyo brindado por las autoridades (tanto de la institución donde se labora como de la instancia que ofrece el programa de superación) para estudiar; la cercanía del lugar donde se imparte el programa; si el maestro interesado en éste labora en un solo turno o si desempeña otra actividad remunerada, aparte de la docencia; la esperanza de incrementar, con la acreditación del programa, su rango laboral y los ingresos salariales; el disponer de los recursos económicos necesarios para cubrir los gastos ocasionados por los estudios dentro del programa; los compromisos personales y familiares que tenga el educador; finalmente, una condición cuya importancia se subestima, y que consiste en la propaganda que se haga acerca del programa entre el magisterio. Entre los factores de orden académico están: el grado de necesidad percibido por los maestros en la superación propia, principalmente como objetivo para elevar la calidad de la educación dirigida por ellos; el grado en el cual -también según

consideración de los mismos maestros- el programa de superación profesional contribuya al mejoramiento del trabajo docente cotidiano; lo favorable de las características inherentes al programa, sobre todo en lo relativo a duración, objetivos y métodos didácticos y de evaluación; finalmente la preparación que tengan los maestros para afrontar adecuadamente los contenidos del programa.

No se puede señalar tajantemente una mayor importancia de alguno de los dos tipos de factores señalados anteriormente. En las diferentes encuestas realizadas por Josafat Figueroa y colaboradores -como parte de la investigación antes referida- se colocan en diversos órdenes de importancia las condiciones materiales y académicas antes referidas, en dependencia sobre todo de las características de los grupos particulares a los cuales se enfocaron las encuestas mencionadas. En una de éstas, cuya muestra estaba integrada en un 36.3% por maestros que nunca habían ingresado a un programa de superación profesional, se obtuvieron mayoritariamente respuestas que señalaban a circunstancias de carácter material como los impedimentos principales precisamente para el ingreso a los programas de superación; en primer lugar se menciona el hecho de tener dos o más trabajos, luego la lejanía de los sitios donde se imparten los cursos y en tercer lugar los escasos estímulos escalafonarios y salariales ofrecidos para ingraesar a éstos.³¹¹ En otra encuesta, dirigida a maestros que en su totalidad estaban inscritos en programa de la UPN y la Escuela Normal Superior al monto de responder el cuestionario, fueron mencionados -como más importantes para propiciar el ingreso a programas de superación- factores de tipo académico: la necesidad percibida por los propios maestros para actualizarse y superarse profesionalmente, y el interés por elevar la

calidad de la educación impartida por ellos mismos. ³¹²

Es fácilmente comprensible la importancia de los factores materiales de la educación en general y de los programas de superación profesional en particular, para determinar el ingreso y la perseverancia en los programas que a este respecto son ofrecidos al magisterio nacional: un educador que trabaja en dos turnos o en otras actividades **aparte de** la docencia tendrá, evidentemente, mayores dificultades para cursar estudios de actualización pedagógica, comparado con otro enseñante que tenga menos responsabilidades en este sentido. Hay más complicaciones para explicar la importancia asignada por los maestros encuestados a los elementos de tipo académico, sobre todo cuando se considera que en las dos mayores muestras de maestros interrogados (cada una de 400 individuos) se señalaron en primer lugar factores académicos como propiciatorios para el ingreso y la perseverancia en los programas de superación profesional.

Josefat Figueroa y colaboradores realizaron varias encuestas de tipo exploratorio con muestras pequeñas de educadores, para obtener indicios acerca de los factores considerados más importantes por estos últimos para su preparación profesional. Una vez cumplido este objetivo ampliaron las muestras a dos grupos de 400 maestros cada uno, el primero destinado a determinar los elementos más importantes para el ingreso a los programas o la marginación respecto de los mismos, mientras que el segundo debería señalar las circunstancias de mayor influencia en el seguimiento regular de los cursos y en el abandono o irregularidad de los mismos. Todo este trabajo dio lugar a cuatro cuestionarios y, en consecuencia, también a cuatro grupos de resultados. En todos ellos se alternaron, en términos generales, los factores de orden material y los de orden académico señalados

como causas principales de ingreso/marginación y perseverancia/ irregularidad respecto a los programas de superación; sin embargo, analizando más detalladamente los resultados, en tres de los cuatro grupos de respuestas se mencionó en primer lugar una consideración académica. De este modo, la "necesidad de actualización y superación profesional" fue lo que más impulsó a los maestros interrogados a inscribirse; la "adecuada preparación de los maestros que conducen y asesoran los programas de superación" fue lo determinante para la perseverancia; y la "deficiente preparación de los maestros que conducen y asesoran los programas de superación" fue la causa principal de irregularidad o deserción. Una posible explicación a estos resultados es que los maestros tienen presente la baja calidad de la docencia que desempeñan, ante lo cual una parte de ellos opta por ingresar a los cursos de superación profesional como recurso para mejorar su desempeño cotidiano. Otra parte del magisterio, en cambio, opta por la apatía, sobre la cual se profundizará posteriormente. Otra explicación probable de la importancia asignada a los aspectos académicos por los educadores encuestados puede hallarse también en su experiencia directa en la docencia, mas ahora considerada como elemento epistemológico y para explicar no el ingreso a los cursos de superación sino la perseverancia y la deserción en éstos; los maestros abarcados por la investigación de Josafat Figueroa y colaboradores ubican como las cinco causas más importantes para seguir regularmente los cursos, las siguientes: 1) "Adecuada preparación de los maestros que conducen y asesoran los programas de superación"; 2) "Necesidad de actualización y superación profesional"; 3) "Contar con los hábitos de estudio y autodisciplina que requiere el trabajo académico"; 4) Importante contribución de los programas de superación

al mejoramiento del trabajo docente cotidiano"; 5) " Satisfactorias características de los programas de superación (duración, objetivos y métodos didácticos y de evaluación)". Ahora bien, las cinco razones más aducidas para el abandono de los cursos son en su mayoría las contrapartes de los aspectos recién mencionados: 1) "Deficiente preparación de los maestros que conducen y asesoran los programas de superación"; 2) "Insatisfactorias características de los programas de superación (duración, objetivos y métodos didácticos y de evaluación)"; 3) "Carecer de los hábitos de estudio y autodisciplina que requiere el trabajo académico"; 4) Escasa contribución de los programas de superación al mejoramiento del trabajo docente cotidiano"; 5) "Deficiente preparación previa de quienes toman los programas de superación". 314

Para los maestros en servicio su labor cotidiana es elemento de referencia que les permite ubicarse en una posición crítica respecto a los contenidos y el personal académico de los programas de actualización que se les ofrecen; no son alumnos normalistas en proceso de formación docente inicial, y no aceptan, por ello, tan fácilmente todos los elementos discursivos que se les presentan; ahora están dentro del sistema educativo y lo conocen, si bien no con todo el rigor y la profundidad teóricos necesarios, sí con la experiencia directa, y con base en ésta pueden determinar si lo que se les presenta en los programas de superación es pertinente para su actividad profesional o sólo es una serie de disertaciones alejadas de la realidad; si el enseñante encuentra interesantes los contenidos, sigue regularmente el programa; si no le interesan, lo abandona. Finalmente, no puede evitarse retomar las ideas de Ada Abraham citadas al inicio del presente trabajo, y preguntarse hasta qué grado algunas de las respuestas

dadas por los maestros encuestados podrían depender de la idealización de su realidad y de su actuar personal que se les ha constituido en valor interno, subjetivo; respuestas que los definen como seres conscientes de la "necesidad de actualización y superación profesional", para contribuir "al mejoramiento del trabajo docente cotidiano".

Uno de los elementos que influyen negativamente en la decisión de ingresar a los programas de superación profesional o continuarlos es el conjunto de deficiencias teóricas y metodológicas que el maestro en servicio percibe en sí mismo. Esta es otra evidencia de la falta de coordinación imperante en el sistema de formación y actualización del magisterio nacional. La formación docente no induce al alumno normalista a desarrollar los conocimientos ni las aptitudes que posteriormente puede necesitar para estar en condiciones de proseguir su formación profesional una vez que está en servicio como educador; es más, en el pensamiento pedagógico contemporáneo parece afianzarse la idea de que en la preparación de personal docente la formación inicial no proporciona todos los elementos indispensables, y, en consecuencia, el ingreso a cursos de actualización pierde paulatinamente su carácter superfluo para adquirir el rengto de necesidad. En este sentido, es conveniente insistir en la necesidad de coordinar los currícula normalistas en los correspondientes a los cursos de actualización.

Una circunstancia al parecer insignificante contribuye a limitar el acceso del magisterio a los programas de superación profesional: la escasa difusión que de ellos se hace precisamente entre las bases magisteriales. Un sistema adecuado de propaganda fue designado por los maestros encuestados por Figueroa y colaboradores como el segundo más importante que permite el

acceso a los programas de superación; asimismo, una propaganda deficiente fue señalada como el principal elemento que impide a los maestros el enterarse de los cursos de actualización existentes y, por lo mismo, ingresar a ellos.

No es suficiente la creación de oportunidades de desarrollo para el maestro en servicio; es necesario informar oportuna y profusamente de sus objetivos, condiciones y beneficios. El trabajo docente en la escuela primaria es tan absorbente que el maestro de grupo difícilmente tiene ocasión de investigar por cuenta propia acerca de los programas que pudieran satisfacer sus necesidades de mejoramiento profesional; así pues, la difusión de estos programas debe ser iniciativa de trabajo de los responsables que los proporcionan. ³¹⁵

El credencialismo es un fenómeno existente en el medio magisterial, sobre todo porque la docencia en la educación básica ha sido uno de los sectores educativos tomados como medio de promoción social más temprano y en proporciones más amplias que, por ejemplo, el sistema universitario. Sin embargo, su existencia no es tan holgada, en términos absolutos, como se supone.

En una de las encuestas de exploración comprendidas en la investigación que se ha venido retomando en las últimas páginas, los maestros interrogados señalan como principal factor propiciatorio de deserción en los programas

de actualización el carácter insuficiente de los estímulos ofrecidos para cursar esos programas.³¹⁶ El asunto es que no es tan fácil ni inmediata la obtención de promociones escalafonarias y salariales a partir de la conclusión de un determinado curso de actualización docente. Para obtener esas recompensas, los maestros deben pasar por un proceso burocrático relativamente prolongado y plagado de requisitos. Si se recuerda lo planteado en incisos anteriores del presente trabajo, históricamente la formación y actualización de personal docente en México ha tenido sólo dos momentos en los cuales se ha proporcionado a los maestros estímulos escalafonarios y salariales inmediatos y de proporciones considerables: al crearse el Instituto Federal de Capacitación del magisterio (1944) y al implementarse la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria, en 1975. Fuera de esos dos casos, los programas de superación profesional sólo ofrecen, en general, puntos escalafonarios, los cuales deben pasar por la tramitación burocrática correspondiente para convertirse en estímulos económicos tangibles.³¹⁷

En una de las encuestas menores por la muestra de maestros a la cual fue aplicada, se encontró a la apatía como segundo elemento más influyente para que el magisterio no se inscribiera en los cursos de superación profesional. Esta es la otra opción elegida por el personal docente de la educación básica nacional, al percibir las deficiencias de su actividad cotidiana y del contexto en el cual ésta se desarrolla. Aunque quizá sea necesario matizar. Probablemente la indiferencia manifestada por el magisterio en cuanto a sus niveles de formación y la repercusión de éstos en la calidad de la docencia que desarrolla no sea producto de una decisión puramente subjetiva, sino una actitud obligada por las circunstancias

del mismo personal docente, el cual afronta varias dificultades para ingresar a los cursos de actualización: trabajar en dos turnos o desempeñar otra actividad remunerada además de la docencia, encontrar que las características de los cursos son incompatibles con sus horarios y lugar de trabajo, percibir que los contenidos de los cursos no le aportan ninguna solución a los problemas que afronta en su actividad profesional, etcétera. En resumen, para determinados sectores del magisterio la apatía es la actitud más adecuada ante las circunstancias enlistadas hasta este momento. 318

Del análisis de los factores que influyen a los maestros para aceptar las alternativas de superación profesional o marginarse de ellas, se deducen determinadas conclusiones-sugerencias: acompañar la formulación de estas alternativas con un sistema de información amplio dirigido a las bases magisteriales; simplificar los trámites burocráticos que se interponen entre la realización de los cursos y la obtención de las recompensas escalafonarias y salariales convenidas de antemano; adecuar los contenidos de tales cursos a las expectativas profesionales específicas de los educadores; coordinar la educación normal con las alternativas de actualización, con el objetivo de proporcionar al alumno normalista la preparación necesaria para dichas alternativas; evitar que la superación profesional aleje a los maestros que optaron por ella de la docencia para ubicarlos en el sector burocrático de la educación; que una característica como detentar una doble plaza no sea producto exclusivo de los requerimientos económicos de los enseñantes sino, ante todo, uno de los alicientes proporcionados a éstos para una mayor participación en los programas actualizadores; finalmente, se debe buscar un incremento cualitativo y cuantitativo del sistema de alicientes para inducir al magisterio a la

superación profesional. 319

B) La Universidad Pedagógica Nacional

La Universidad Pedagógica Nacional no vino a terminar con la anarquía imperante en el sistema nacional de formación y actualización docentes; por el contrario, vino a continuarla en mayor escala. /La Universidad surgió no como elemento aglutinante y coordinador de las escuelas normales del país, sino como una institución más, abocada a las tareas de actualizar y formar tanto al magisterio como a cuadros especializados cuyas funciones se ubican en el terreno de la planeación y el seguimiento de la docencia, así como de otros elementos educativos. En este último aspecto, la UPN tiene una función copular que, sin embargo, no surgió de modo coordinado con el resto de instituciones y organismos nacionales ejecutores de funciones en alguna medida similares; una prueba de ello parece estar en la dificultad encontrada por los egresados de la Universidad para ubicarse en el mercado académico. 320

- Antecedentes -

El surgimiento de la UPN respondió, entre otras causas, a la tendencia de la formación docente de rebasar la estructura normalista e integrarse a los sistemas universitarios; tendencia observada en otros países, como Estados Unidos, Francia e incluso algunos tercermundistas como Argentina y Colombia. Pero en México los vínculos entre lo normalista y lo universitario se establecieron, para el caso específico de la UPN, (ya en páginas anteriores se mencionó que también con elementos curriculares la educación normalista intentó vincularse a los estándares universitarios), no como producto de la evolución intrínseca del sistema de formación y actualización docentes, sino como medida implementada desde arriba,

desde la posición de las autoridades educativas; además, dicha implementación se dio de modo apresurado, en un periodo muy breve, insuficiente para que se consolidaran las innovaciones consideradas. El Sistema de Enseñanza a Distancia (SEAD), por ejemplo, surgió de la noche a la mañana, fundamentalmente como herencia de las instalaciones, los programas y los alumnos de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio; más aún, el surgimiento del SEAD se produjo a sólo cinco meses de inicio de las actividades escolarizadas de la UPN. La premura de la puesta en marcha del SEAD conllevó el rezago en la formación del personal académico que lo implementaría y en la elaboración de los materiales didácticos necesarios,³²¹ lo cual tuvo que repercutir necesariamente en la actualización de los maestros inscritos en el sistema.

Posteriormente, cuando el Sistema de Educación a Distancia se consolidó como elemento integrante de la UPN, sus problemas continuaron, por ejemplo en la elaboración de sus materiales didácticos. Al respecto, en 1984 fueron señaladas las siguientes deficiencias, en el marco del encuentro "La tecnología educativa en la formación, capacitación y actualización del personal docente": con el pretexto de la interdisciplinariedad, participan instancias de diferente tipo en la elaboración de dichos materiales, con lo cual se siguen metodologías que no responden a las necesidades propias de la educación a distancia; se carece, por tanto, de lineamientos curriculares específicos para la elaboración de materiales propios del SEAD; por último, no existe un proceso de retroalimentación para la producción de dichos materiales.³²²

A pesar de lo anterior, algunos autores consideran que el SEAD presenta algunas ventajas para los maestros inscritos en él. A través de los materiales

impresos se les ofrecen propuestas pedagógicas en las cuales difícilmente tendrían acceso por otros conductos. La estructura académico-administrativa del sistema, por otra parte, acumuló una experiencia importante para adecuarse a las circunstancias del magisterio nacional y ofrecerle las alternativas de actualización convenientes. Finalmente, la heterogeneidad académica del sistema no sólo es fuente de anarquía, como se planteó en el párrafo anterior al hablar de la elaboración de materiales didácticos, sino también elemento propicio para la apertura a diferentes alternativas teórico-ideológicas, lo cual puede servir de contrapeso a la oficialización del conocimiento. ³²³

En su sistema escolarizado, los programas de la Universidad pedagógica Nacional presentan una alta densidad de contenidos por ciclo, con lo cual se parte implícitamente del supuesto de que los alumnos de dicho sistema son estudiantes de tiempo completo, mientras que la realidad es otra. Esto confirma que la UPN, por haber surgido esencialmente por decisión de las autoridades educativas y la cúpula sindical, no toma en consideración por lo menos no en un grado importante- la experiencia cotidiana del magisterio.

Los factores ideológico-políticos tuvieron importancia no sólo en el surgimiento de la Universidad, sino también en su desempeño posterior, incluido el presente. En el Sistema de Educación a Distancia, por ejemplo, la matrícula es manipulada por el sindicato magisterial a tal grado que sus dimensiones puedan registrar variaciones importantes en lapsos muy breves. Concretamente, la presión del SNTE sobre la SEP para la creación del SEAD se dio con una matrícula de unos 80, 000 alumnos, inscritos en la Licenciatura de Educación Preescolar y Primaria de la Dirección General

de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio; una vez creado el SEAD de la UPN, dicha matrícula disminuyó hasta en un 70%. 324

Sin embargo, lo político influye sobre el desempeño de la UPN no sólo como fuerza macrosocial y más o menos externa a ella; también se manifiesta como elemento interno y conformante de la cotidianidad de la Universidad.

Uno de los aspectos que provocan las deficiencias de esta institución es la fragmentación y la pugna establecidas entre el personal académico; fragmentación que toma forma corpórea en las diferentes "academias", las cuales en realidad sólo son agrupaciones de asignaturas afines. La pugna entre estas entidades se da por el incremento de las plazas y los proyectos abarcados por cada una de ellas, sin tomar en cuenta si esas plazas y esos proyectos contribuyen al mejoramiento de la labor conjunta de la Universidad. Cada grupo e incluso cada individuo tienden a establecer "feudos" inamovibles y a negar toda discusión y crítica que los afecten, lo cual llega a producir una inercia que tiende a regir el conjunto del desenvolvimiento académico de la institución. Este estado de cosas llega a producir un cierto malestar en el personal de ésta, de modo que dicho personal tiende a permanecer en la Universidad el menor tiempo posible. 325

Es cierto que la Universidad Pedagógica Nacional no logró constituirse en una síntesis fructífera de las culturas normalistas y universitaria, pero sí logró establecer cierto contacto entre ambas. El personal de la UPN es heterogéneo por su origen, y la vida cotidiana de la institución hizo ver a los normalistas que los universitarios no son tan "teóricos" y "abstractos" como creían, y a la vez mostró a los universitarios que los normalistas no son tan "pragmáticos". Prueba de cierto acercamiento entre ambas partes es que la participación de la Universidad en diferentes

encuentros académicos ha estado marcada por la especificidad de sus planteamientos y por un enfoque crítico de los mismos; esto resulta relevante sobre todo comparado con las exposiciones realizadas por otras instancias relacionadas directa o indirectamente con la formación y la actualización docentes.³²⁶ Si no se logró una mayor integración entre los personales y las culturas normalista y universitaria fue en gran parte debido a los elementos de pugna sindical y política externos e internos, pero aún así se socabaron algunos de los mitos con los cuales se cubrían ambos desempeños académicos a sí mismos o recíprocamente.

Uno de los aspectos en los cuales la Universidad Pedagógica Nacional se ve influenciada sobre todo por su raíz normalista -en menor grado por su fuente universitaria- es la característica de basar los contenidos de sus cursos -pr lo menos de parte de ellos- en enfoques teóricos y valoraciones surgidos de, o acordes con, la posición ideológica del estado:

(...) otra tendencia constante es la de legitimar la ideología del Estado, de las instituciones y del partido oficial: - basta consultar el volumen II de Sociedad Mexicana II, en el cual se tratan algunos aspectos políticos, como son: el poder ejecutivo, el partido en el poder, los partidos de oposición, organizaciones obreras, campesinas, entre otros. La falta de explicación conceptual persiste, conceptos como partido quedan sin análisis, por

lo tanto, sin definición. Lo que sí se hace es definir al PRI y su historia como un partido transformador. Aquí el problema no es tanto discutir si el PRI es o no un partido con esas características, sino que el problema radica en que sólo se plasma esa versión, quedando el mensaje más en el campo de la propaganda ideológica que en el de la ciencia política. ³²⁷

Otra deficiencia localizable es determinadas áreas curriculares de los programas impartidos por la UPN es la referencia predominante a situaciones históricas y políticas del pasado, antes que a circunstancias presentes de la misma índole; esto se observa, por ejemplo, en el análisis de los partidos políticos actuantes en el contexto nacional; los contenidos no se actualizan, no toman en cuenta las modificaciones más recientes en dicho contexto. Por otra parte, también cabe mencionar que el uso superficial que se hace, en algunas de las asignaturas, de ciertos conceptos y términos especializados. Por ejemplo, en el curso dos de Sociedad Mexicana se utilizan, para analizar la situación económica de México entre 1940 y 1970, conceptos complejos como el de "acumulación de capital", el cual debiera ser tratado de modo amplio; sin embargo, lo que se hace es utilizar un glosario que para definir un concepto como el referido menciona otros tan complejos como éste, de tal modo que el alumno no sólo no aclara sus dudas sino que incluso queda más confundido, y tiende a refugiarse en el sentido común para manejar las categorías especulativas complejas, con lo cual el conocimiento resultante es vago y endeble. ³²⁸

C) Programas universitarios de formación y actualización

El primer aspecto que resalta de la formación y actualización docentes impartidas por instancias universitarias es una clara delimitación de los sectores burocrático y académico a cargo de los cuales corre la administración y la impartición de los programas respectivos. En el deslinde de ambos sectores no hay, sin embargo, una relación equitativa entre ambos: el sector académico depende en varios sentidos de su contraparte burocrática.

A raíz de la masificación del sistema universitario, los organismos de naturaleza académica fueron perdiendo terreno frente a las entidades sindicales y burocráticas, sobre todo en lo relativo al manejo de los recursos materiales asignados por el estado al sistema universitario. El crecimiento de dicho sistema hizo más compleja la red de relaciones mantenidas entre éste y el aparato estatal; tales relaciones se hicieron más cercanas.

En cambio, la expansión de la educación universitaria aportó sólo cambios cuantitativos a la organización académica de ésta, ya que cualitativamente permaneció casi idéntica a la época anterior a la masificación.

La evolución diferente que siguieron el aparato burocrático y las estructuras académicas desembocó, como ya se ha mencionado en páginas anteriores, en la permanencia del personal académico en un estado de desprofesionalización y dependencia, mientras que la burocracia universitaria se consolidó como agrupación profesional y políticamente autónoma.

En estas circunstancias, aunque las universidades (particularmente la UNAM) tengan el rango de entidades autónomas, y a su personal académico se le dé formalmente la prerrogativa de la libertad de cátedra, las

actividades desarrolladas por dicho personal están bajo diversos mecanismos de control directo o indirecto, explícito o subrepticio. La ocupación de plazas académicas, por ejemplo, tiende a responder más a "sugerencias" personales que a los conocimientos y aptitudes demostrados por los candidatos. De este modo, las actividades académicas tienen a desplazar su centro de gravedad de sus características intrínsecas al terreno de las lealtades personales y políticas. Esto conduce, entre otras cosas, a un estancamiento de la cultura académica y a un conformismo en el personal que la integra ante dicho fenómeno.

Mencionado lo anterior, cabe esperar que las instancias universitarias encargadas de la formación y la actualización docentes no escapen a la influencia de los factores citados. La importancia de los programas de formación y actualización dependerá, entonces, no sólo de los componentes estrictamente académicos de dichos programas, sino también en buena medida de consideraciones como el status jurídico de la instancia universitaria formadora, las relaciones jerárquicas establecidas entre los diferentes sectores e incluso entre los diferentes individuos del personal académico, etcétera. El desaparecido Centro de Didáctica, por ejemplo, llegó a tener varios problemas debido al régimen jurídico que tenía, el cual era diferente al de las escuelas y facultades de la misma UNAM. 329

El Programa de Especialización en la Docencia, del CISE, es otro ejemplo del predominio de las consideraciones burocráticas sobre las del desempeño académico real. Para acreditar el programa, los profesores inscritos en él deben cumplir, aparte de otros requisitos, con una asistencia a por lo menos el 80% de las sesiones, y entregar 15 días después de concluidos los cursos un trabajo escrito. Si no es satisfecha alguna de estas

condiciones, los cursillistas no obtienen el reconocimiento formal correspondiente, a pesar de que realmente hayan manifestado interés por el programa y hayan asimilado los contenidos del mismo. La rigidez de estos requisitos contradice los preceptos plasmados en las "Notas para un modelo de docencia", documento que formalmente sirvió de base para la estructuración del Programa de Especialización para la docencia; dicha rigidez ha sido fuente de deserción o, si se prefiere, ha sido otro de los filtros que permiten a los egresados del Programa constituirse en cierto grupo de status.

Al respecto cabe señalar las cuatro causas más frecuentes por las cuales los profesores-alumnos abandonan los programas universitarios de formación docente: 1) la falta de apoyo de la institución donde laboran; 2) los diversos niveles de selección establecidos por la propia instancia formadora para reducir el número de profesores-alumnos aceptados y egresados (estos niveles de selección ya han sido detallados en páginas anteriores); 3) la saturación de los horarios laborales de los cursillistas; 4) la discordancia que hay entre los programas de formación y las demandas del mercado laboral. La deserción producida por este último factor es menos notoria que la generada por los tres primeros, pero llega a tener la misma importancia; los mercados académicos ponderan más el conocimiento y el manejo de elementos de tipo técnico relacionados con los procesos educativos, mientras que los programas universitarios de formación docente- particularmente el de Especialización en la Docencia- son multidisciplinarios y dan un enfoque crítico, en gran parte sociológico. 330

El surgimiento del CISE a partir del Centro de Didáctica (en la fusión de éste con la CNME) implicó, entre otras cosas, la inserción de elementos

curriculares relativos a la investigación en los programas de formación docente. Para adoptar esta medida no se tomó en cuenta la situación laboral de los enseñantes; en ningún momento se interrogó a éstos sobre si tendrían tiempo disponible para asimilar debidamente los agregados curriculares. El resultado fue que :

La investigación educativa se convirtió en un mito y en una actividad relativamente tan enajenada como otras actividades que realiza el docente. No logró constituirse en un oficio ni en la generalidad de quienes se dedican a la formación, ni en los docentes formados para tal tarea. 331

Una de las formas particulares en las cuales se manifiesta el desfase entre lo burocrático y lo académico, con la subordinación de esto a aquello, es el hecho de que todas las innovaciones y propuestas críticas surgidas en el terreno pedagógico -o por lo menos las más importantes de ellas- se manifiestan en los programas de formación y actualización formuladas en el interior del sistema universitario, pero posteriormente no pueden llegar hasta la docencia desarrollada en el mismo. Algunos autores extranjeros, sin referirse al caso de México ni en particular a los programas universitarios, explican el hecho anterior por cierta indiferencia del conjunto de la sociedad, y en parte también de las autoridades educativas, respecto a los programas enfocados a la docencia. Tal indiferencia obedece, al parecer, a que la generalidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje cumplen con el objetivo de imbuir en los alumnos sometidos a ellos los conocimientos y las aptitudes mínimas requeridas para insertarse en sus

respectivas áreas laborales; la sociedad y las autoridades educativas parecen quedar satisfechas con esto, y fuera de ello permiten a las instancias formadoras y actualizadoras tomar en cuenta e incluso formular propuestas pedagógicas novedosas e incluso críticas.³³² Volviendo a la realidad del sistema universitario nacional, cabe mencionar que las propuestas innovadoras en el terreno de la pedagogía en buen número de casos no llegan a incidir ni siquiera en la docencia ejercida para impartir cursos de pedagogía; esto es evidente sobre todo en el caso de los posgrados en educación.³³³ Con base en estos datos podría juzgarse que los currículos de la formación y actualización docentes en el medio universitario no parten, en su mayoría, de las condiciones efectivas de la docencia, y prácticamente en su totalidad no inciden posteriormente en ella.

La docencia continúa desarrollándose, por tanto, sobre los principios de la didáctica tradicional: el aprendizaje se sigue considerando sólo como un asunto intelectual y esencialmente como un "reflejo" de la realidad; se sigue pensando que el aprendizaje depende exclusivamente de la voluntad individual del estudiante; no se toma en cuenta que esta voluntad depende de numerosos factores. El profesor universitario, frente a los límites que observa en sí mismo por lo que respecta al dominio de las asignaturas que imparte o por los resultados que percibe en el aprendizaje realizado por los alumnos, sigue refugiándose en la autoridad que le da la cátedra para dirigir la clase por los caminos determinados por él, y evitar de este modo propuestas de los alumnos que se sigan de lo establecido por los programas de estudio; para evitar, en todo caso, la crítica. Al iniciar los cursos, el profesor sigue infiriendo, a partir del nivel en el cual se ubican dichos cursos, los conocimientos con los que debe iniciar el

alumno, pero no verifica los conocimientos reales del alumno; al respecto cabe mencionar que los exámenes siguen siendo concebidos como instrumentos dirigidos exclusivamente a proporcionar una cifra de calificación, no para servir de guía a la docencia ni en lo relativo a los contenidos ni en lo referido a la forma de impartirlos.³³⁴

Antes de la masificación del sistema universitario nacional, y por tanto también antes del surgimiento de los programas para la formación del personal docente adscrito a dicho sistema, el mecanismo de reclutamiento de nuevos enseñantes se basaba en el "el contagio": el profesor titular tomaba a varios de sus alumnos como ayudantes, aunque de modo informal; tras algunos años de permanecer en esta situación, tales alumnos iban asimilando, aparte de los conocimientos sobre los contenidos de la asignatura por impartir, los recursos didácticos usados por el maestro titular para hacerlo; con el tiempo llegaban a convertirse en maestros adjuntos y probablemente algunos de ellos en maestros titulares; no se debe olvidar que, además, la docencia no era en esa época una actividad exclusiva, sino subordinada al desempeño de los egresados en otras áreas profesionales. Después de la masificación universitaria y la puesta en marcha de las instancias y los programas destinados a la formación docente, el mecanismo de formación y reclutamiento de nuevos profesores que en la práctica efectiva vino a sustituir al tradicional se fundamenta en "el dedazo"; el maestro titular dice a alguno de sus alumnos: "tú, ¿sabes algo de matemáticas? te doy tantas horas para enseñar matemáticas o teoría de la comunicación o contaduría".³³⁵ Como puede observarse, a pesar del surgimiento del Centro de Didáctica y otras instancias para la formación docente dentro de la educación superior, éste no ha avanzado prácticamente nada en la realidad de la docencia desarrollada

en sus aulas; implícitamente se sigue partiendo del precepto de que basta con dominar una materia para poder enseñarla.

Transformar la función docente implica, entre otros aspectos, transformar la ética en la que hoy se fundamenta la relación pedagógica. ³³⁶

Esta es la clave, como se ha venido señalando a lo largo del presente trabajo, para la superación efectiva de la docencia tanto en el medio universitario como en el normalista. Las transformaciones educativas tienen la premisa de transformar la conducta humana, la cual -evidentemente- debe entenderse no en su limitación individual, sino en su esencia social. En este sentido, lo urgente es promover un diálogo entre el mismo personal docente, para discernir de modo conjunto acerca del sentido y la función de la universidad, y en general del sistema educativo nacional. ³³⁷ Este diálogo ha sido, en el caso de varios programas de formación y actualización docentes dirigidos tanto a la enseñanza básica como a la superior, relegado para dar paso a toda una serie de conocimientos de carácter técnico con los cuales se pretende mejorar la calidad de la enseñanza; en otros casos, las instancias formadoras (por ejemplo el CISE) han rebasado los límites de los conocimientos técnicos, y han enriquecido sus programas con propuestas de tipo sociológico las cuales, sin embargo, no son suficientes por no retomar en la medida necesaria la experiencia ni la opinión directa del profesorado; sobre todo, este último tipo de programas no tiene una incidencia directa sobre la labor desarrollada en las aulas, por lo cual sus ventajas quedan encapsuladas en la definición de una estructura simplemente erudita. En consecuencia, es necesario no sólo promover el

diálogo entre los enseñantes, sino también modificar la organización educativa actual de tal modo que las propuestas surgidas de ese diálogo rebasen el rango de propuestas teóricas novedosas e incluso críticas.

Una de las características de los currículos de contenidos pedagógicos, y en ello destacan los pertenecientes a los posgrados en educación, es el mayor lugar que dan a lo teórico, dejando a las prácticas y a la investigación de campo en un segundo nivel de importancia, abarcando ambas una parte reducida dentro de los planes de estudio. El personal responsable de los programas de formación y actualización docentes tiende a achacar varias de las dificultades y deficiencias observadas en la aplicación de dichos programas a la carencia de un marco teórico general cuya fundamentación explique, abarque y coordine los diferentes eventos comprendidos precisamente por la formación y actualización de profesores. En este sentido deben ser entendidas declaraciones como las siguientes: "(...) la formación y la actualización de profesores es un conjunto de actividades institucionales articuladas y fundamentadas muy pobremente, tal vez producto del típico pragmatismo con el que son enfrentados muchos problemas en México"; "(...) las teorías no transforman, por sí mismas, la realidad. Pero cuando la praxis no está orientada por una 'buena' teoría, la transformación que produce no es la más adecuada para satisfacer las necesidades del hombre. Esto ocurre, de manera muy evidente en el campo de la actividad humana al que denominamos 'formación y actualización de los profesores'." ³³⁸ El marco teórico demandado por el personal encargado de dicha formación y actualización tendría varios componentes: una conceptualización explícita de la enseñanza y el aprendizaje; una teoría que explique el papel social del enseñante; una teoría que dé cuenta del

sentido y el valor de los procesos educativos, etcétera. De entre las deficiencias que son achacadas a la falta de un marco teórico como el mencionado destacan las siguientes : falta de continuidad en los programas, ya que éstos tienen un alcance temporal limitado; la falta de coordinación entre las diferentes actividades comprendidas por los programas; lo limitado de la temática de los eventos formativos y actualizadores del personal docente; dicha temática se restringe por lo general a unas cuantas alternativas pedagógicas e incluso a unos cuantos componentes específicos de las mismas; finalmente, la separación de los procesos de formación y actualización respecto de los niveles educativos a los cuales se enfoca también, es atribuida la falta del marco teórico referido. ³³⁹

Es difícil determinar hasta qué punto las deficiencias anteriores obedecen a la carencia de una fundamentación teórica adecuada. La discontinuidad de los programas de formación y actualización docentes, tanto en la educación normal como en la universitaria, suele depender sobre todo de la voluntad cambiante de los administradores del sistema educativo nacional y de la escasez de recursos materiales ; los currículos normalistas, por ejemplo, han experimentado más de los cambios políticos nacionales -sobre todo en los relevos sexenales- que da la falta de sistematicidad -la cual, por otra parte, es innegable- en los fundamentos teóricos que respaldan a dichos currículos; en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, por su parte, el Programa C ("Formación de personal académico para la docencia y la investigación educativa") ha sido impartido sólo unas cuantas veces no porque carezca de una fundamentación teórica, sino por los gastos importantes que implica, como se mencionó en páginas anteriores, al abordar sus principios formales. Otra de las deficiencias mencionadas en el

párrafo anterior, la no coordinación de los procesos formadores y actualizadores con los niveles educativos a los cuales son enfocados, se debe no tanto a una falta de conciencia sobre la necesidad de esta coordinación cuanto a la escasez de recursos materiales para establecerla, la divergencia de los intereses prevaletientes en los diferentes niveles educativos y, en última instancia, la apatía respecto a la calidad de la educación nacional.

Atribuir las deficiencias de los programas de formación docente a la falta de una fundamentación teórica general lleva cierta dosis de irrealismo, de utopía, como la existente en el "efecto multiplicador" que se pensaba iba a caracterizar a los recursos impartidos primero por el CD y luego por el CISE. En efecto, sólo se puede suponer que los profesores egresados de dichos cursos formarán a su vez a otros sectores del personal docente si se parte de una idealización de la docencia, aislándola de las condiciones reales que la contextualizan en el presente.

No obstante, es cierto que las instituciones y los programas de formación y actualización en docencia se están alejando de la investigación, y particularmente de la investigación de campo. Durante los años 70 la formación docente en la educación superior. recién surgida, tuvo importantes logros en el terreno de la investigación, pero posteriormente de modo paulatino se fue dejando conducir cada vez más por la inercia. Los posgrados en educación, prácticamente desde su surgimiento, han permanecido basados casi exclusivamente en la educación de aula, sin aproximarse a la realidad de los diferentes niveles educativos nacionales.³⁴⁰ Esta deficiencia es importante porque indica que la educación en pedagogía se está basando en las ideas generalizadas en torno a la docencia y los individuos que

la ejercen; ideas que no siempre coinciden con la realidad pues están preñadas de cierta dosis de idealización. Los lugares comunes que se han formado en los discursos sobre la docencia llegan a tener un componente mítico tan importante que han sido calificados por algunos autores como "fantasmas". 341.

¿Dónde queda el conocimiento que el docente construye cotidianamente, y con base en su experiencia, en el aula? 342

Al parecer la única alternativa consiste en responder que se ha perdido, ante la indiferencia mostrada por las personas y las instituciones que oficialmente debieran retomar ese conocimiento, indudablemente valioso para que la docencia se retroalimente.

Como se ha señalado en otras partes del presente trabajo, con frecuencia se cae en el error de intentar substituir la esencia social de la docencia, y de la formación para ella, con elementos y propuestas de tipo técnico, instrumental. Un caso extremo de esta tendencia fue expuesto en 1984, con relación a la licenciatura en pedagogía de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón. La materia "prácticas escolares", incluida en dicha licenciatura, presentaba varios aspectos conflictivos: las visitas de los alumnos a determinadas instituciones educativas se realizaban sin basarse en objetivos claramente determinados con anterioridad; en su estancia en dichas instituciones, frecuentemente desempeñaban más labores administrativas que académicas y de observación de lo académico; la elevada proporción de los alumnos por cada maestro de la licenciatura impedía una supervisión adecuada; finalmente, los establecimientos escolares seleccionados para las prácticas tendían a poner obstáculos para la

realización de las mismas. En estas circunstancias, los contenidos de la licenciatura se relacionaban poco con la realidad docente. Para enfrentar esta problemática se decidió integrar en la asignatura mencionada el circuito cerrado de televisión, con grabaciones de situaciones concretas de docencia. Este es un recurso valioso, pero no debe ser considerado como suficiente, ni menos aún como elemento que sustituya a la observación y la práctica directas, como parece manifestarse implícitamente en la siguiente opinión: "La televisión educativa es un excelente recurso que permite llevar al futuro pedagogo la práctica educativa a su salón de clases, sin que éste se tenga que trasladar al lugar donde se da la experiencia. Para la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP-Aragón, implica un beneficio y los alumnos que trabajan pueden observar situaciones educativas casi reales, que de otra manera resultaría difícil conocer." ³⁴³

Otro tipo de deficiencias en los programas universitarios para la formación y actualización del personal docente es la falta de coordinación entre sus diferentes elementos integrantes. Con base en esto se puede aplicar aquí también la idea del "acoplamiento flojo", mencionada al analizar las circunstancias de la educación normalista.

La red de agentes y estructuras universitarias está flojamente acoplada porque no se puede hablar de dependencia funcional o estrictamente racional entre una unidad y otra. En las grandes universidades se han desarrollado las burocracias centrales pero éstas no logran integrar todas las estructuras

funcionalmente o de acuerdo a una lógica económica o rigurosamente jerárquica. La coordinación de este tipo de organización se basa en un proceso de tipo político: la negociación, la competencia, la corrupción el clientelismo y la formación de coaliciones y alianzas. 344

En la década de los 70, la Universidad Nacional Autónoma de México se propuso la formación de profesionales de la investigación, la docencia y la difusión de la cultura. Sin embargo, esos tres campos carecían de interrelación entre sí, además de que cada uno tuvo un desarrollo desigual: la docencia recibió un mayor apoyo, pero esto no tuvo gran trascendencia porque se dio como fenómeno desvinculado de las condiciones reales de la labor docente y del proceso educativo en general. 345

A partir de los años setentas, los proyectos dirigidos a la formación y actualización docentes, así como al conjunto de las actividades académicas universitarias, no se han fundamentado en investigaciones que tengan la profundidad ni la sistematicidad necesarias. 346

Otro factor que dificulta el funcionamiento adecuado de los programas pedagógicos universitarios es la insuficiente e incluso nula preparación sociológica de los maestros adscritos a campos de conocimiento como la física, las matemáticas o la biología. Como ya se ha mencionado antes, los programas desarrollados primero por el Centro de Didáctica y continuados posteriormente por el CISE se han caracterizado por su multidisciplinareidad; no se han sometido a una influencia absoluta de la pedagogía norteamericana, e incluso han dado cierto énfasis a las propuestas teóricas

de carácter sociológico. Al carecer de una preparación adecuada en este último campo, varios maestros universitarios no pueden comprender la lógica específica vigente en el mismo; una lógica que se diferencia de la existencia en las matemáticas, la física o la biología por presentar elementos de contradicción que sólo encuentran una justificación apropiada en el contexto de los comportamientos sociales. ³⁴⁷

En otros casos, los programas universitarios para la formación docente encuentran en los participantes en ellos deficiencias de carácter general, que abarcan uncluso una insuficiente expresión escrita de las ideas propias; esta es una "carencia histórica de la mayor parte de los egresados universitarios". En este caso los programas mencionados tienen que hacer un sesgo en su desarrollo para atender esta deficiencia, sobre todo con la realización amplia de síntesis, comentarios, reseñas, etcétera. ³⁴⁸

En resumen, por todas las dificultades mencionadas hasta este momento se puede concluir, junto con personas involucradas directamente en los programas universitarios de formación para la docencia, lo siguiente:

Si fuera factible realizar un análisis sobre la formación intelectual de los docentes aún en los programas más sólidos sería difícil reconocerla y, peron aún, existen elementos que permiten dudar sobre su real promoción por parte de la institución educativa. ³⁴⁹

Entre egresados de programas de posgrado ocurre algo similar, pudiéndose observar, por ejemplo, el desconocimiento de autores ya clásicos en el

pensamiento pedagógico.

Sobre este último tipo de programas es necesario mencionar otros aspectos adversos. Entre ellos y los programas de formación docente no existen divergencias claras en lo referente a los contenidos que imparten, a pesar de lo cual entre ambos grupos se establecieron fuertes pugnas en torno a los reconocimientos asignados a la certificación ejercida por cada uno de ellos. Como se señaló anteriormente, esta **punga** -de tipo credencialista- fue una de las causas principales del incremento desmesurado de los posgrados en educación durante las dos últimas décadas. Este incremento se ha dado en forma anárquica, sin establecer continuidad ni coordinación entre los diferentes programas, ya que varios de éstos son creados en periodos muy breves, mientras que otros experimentan cambios en sus planes de estudio sin considerar los contenidos impartidos por los restantes, todo lo cual propicia una amplia diversidad de denominaciones para dichos programas; diversidad que evidencia en algún grado cierta confusión en lo relativo al objeto por abordar en los posgrados en educación. 350

CONCLUSIONES

Los procesos de formación y actualización de personal docente están determinados no sólo por factores académicos y educativos en general, sino también por elementos económicos e ideológico-políticos que bajo determinadas circunstancias llegan a tener mayor peso que los primeros.

La educación normal y los programas pedagógicos universitarios confirman el señalamiento anterior, sobre todo cuando sus objetivos manifiestos son comparados con los resultados prácticos que producen. De dichos objetivos destaca uno: la profesionalización de la docencia.

Para los maestros de la educación básica ha sido formulada, desde el periodo posrevolucionario, una vasta serie de proyectos encaminados explícita o implícitamente a lograr este objetivo. En la educación superior proyectos similares aparecieron a fines de los años 60, es decir, hace un poco más de veinte años, si se considera como punto de referencia la fundación del Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza. Sin embargo, en ambos casos el personal docente no ha cubierto los requisitos para considerar que ha llegado a la profesionalización, y ello se debe en buena medida a factores extraacadémicos. A continuación se enlistan los requisitos aludidos anteriormente, así como una valoración conclusiva acerca de los mismos:

- Ni los maestros de educación básica ni los de media superior y superior tienen una formación especializada referida tanto a los contenidos por impartir como a la metodología pedagógica para hacerlo. En general se mantiene la dualidad consistente en que mientras los primeros tienen

una formación pedagógica pero serias deficiencias en el manejo de contenidos escolares relativamente especializados, los segundos poseen estos últimos pero no tienen los elementos necesarios para impartirlos adecuadamente. Sin embargo, cabe hacer algunas precisiones al respecto: la "formación pedagógica" de los egresados normalistas generalmente consiste en una serie de principios pragmáticos para ser aplicados durante la conducción de la clase, en la aplicación de instrumentos de evaluación, etcétera. El maestro universitario, por su parte, frecuentemente hace exposiciones cuyas características no corresponden al nivel intelectual de los alumnos; sólo a través de los años de experiencia logra adecuar el grado de abstracción y otros elementos teóricos de los contenidos al nivel educativo que imparte.

- En su conjunto, el personal docente nacional no tiene la prerrogativa de intervenir en la conformación de los planes de estudio que aplica.
- En las escuelas normales los aspectos teórico y práctico de la formación no están ampliamente coordinados; en los programas pedagógicos de la educación superior, por su parte, se da prioridad a lo teórico, mientras que lo práctico ocupa un lugar mínimo.
- La educación normal no forma a maestros-investigadores. En el sistema universitario sólo una pequeña parte del personal académico desempeña simultáneamente la docencia y la investigación.
- Ni en la educación normal ni en los programas de formación docente universitarios se investiga a fondo ni se toma en cuenta la cotidianidad de la docencia. Esta no rige la estructura ni la evolución curricular de ambos niveles.

- La educación normalista no promueve el desarrollo en sus alumnos de los conocimientos necesarios para tener presente el lugar y las funciones de la educación es el conjunto de la sociedad; en las asignaturas relacionadas con el conocimiento histórico y político generalmente se da una visión incompleta, en general coincidente con los principios ideológicos oficiales. Los maestros universitarios no reciben las ventajas que en este sentido tienen los programas de instituciones como el CISE porque el acceso a ellas es limitado, ya sea por decisión de ellas mismas o por limitaciones materiales del profesorado de la educación superior.
- El maestro de educación básica no tiene prácticamente ningún grado de autonomía en el desempeño de su labor cotidiana; en todo momento depende de los planes de estudio y del aparato administrativo. En el sistema universitario el personal docente tiene una mayor capacidad de decisión, pero sólo hasta cierto punto.
- Los salarios y el conjunto de prestaciones contractuales de los maestros de educación básica son menores que los correspondientes a la educación media superior y superior; pero aun así estos últimos no impiden que los maestros de asignatura -la mayoría del personal docente universitario- tengan que saturar sus horarios de trabajo, lo cual es impide, entre otras cosas, ingresar en programas de tipo pedagógico.
- En ambos niveles la docencia es ejercida como actividad remunerada exclusiva o por lo menos prioritaria, pero la suficiencia de esta circunstancia para garantizar la profesionalización de la docencia es cuestionada por la consideración anterior.

Estos elementos evidencian que no se ha cumplido uno de los objetivos centrales de la modernización educativa: la profesionalización de la docencia. Varias son las causas de este fracaso, y la mayoría de ellas son aspectos extraacadémicos. En primer lugar está la situación económica precaria del país, la cual impide proporcionar al personal docente las condiciones materiales más adecuadas para su consolidación profesional: un salario adecuado; más instalaciones, material y personal académico dedicados a la actualización; mayores y mejores recursos bibliotecarios; un aparato propagandístico más amplio, destinado a la promoción de los programas de superación profesional, ya que una de las causas principales por las cuales el magisterio no ingresa a éstos es el desconocimiento de sus ventajas y requisitos.

Por otra parte está la necesidad que tiene el estado—de modo inherente a su propia naturaleza— de controlar los grupos sindicales del personal docente y de controlar el contenido teórico-ideológico del sistema educativo nacional. De aquí se deducen, entre otras cosas, la escasa o nula autonomía de los maestros en la conducción del proceso educativo, su marginación de la toma de decisiones en materia de planeación educativa.

La pugna de los diferentes sectores de la clase política nacional es otro de los factores que han influido negativamente en la formación y actualización docentes. La Universidad Pedagógica Nacional es ejemplo de ello, La dirigencia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y la Secretaría de Educación Pública establecieron una fuerte pugna por ganar espacios en el control de ella. La SEP, quien formuló el proyecto original de la nueva institución, pretendía determinarla como centro de alto nivel educativo pero con un ingreso restringido. El grupo

dirigente del sindicato magisterial, en cambio, fue quien formuló originalmente la petición, en el marco de la campaña presidencial de José López Portillo, de que fuera creada una universidad de los maestros. A falta del rango jurídico adecuado para intervenir directamente en la planeación educativa nacional, el SNTE sólo puede ejercer presión a posteriori, para que se modifiquen determinados aspectos de esta última que le resulten perjudiciales; eso fue lo que hizo una vez que conoció los objetivos elitistas de la Secretaría. Entre otras medidas de presión, elevó la matrícula de los programas de enseñanza abierta (impartidos en ese momento por la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio) a unos 80,000 maestros. Finalmente logró hacer más amplio el acceso a la Universidad Pedagógica Nacional, sobre todo a través del Sistema de Educación a Distancia (SEAD). Para el Sindicato la nueva institución tenía una importancia capital como fuente de control sobre las becas magisteriales. Al respecto cabe recordar que toda institución educativa conlleva un importante elemento de control social en su función certificadora. Los líderes del Sindicato pretendían, con base en la prestación de servicios de educación superior que realizaría la nueva institución, ampliar su influencia y representatividad entre los grupos docentes del país. Como resultado final, la UPN quedó dividida entre los dos proyectos, contradictorios en muchos aspectos; al parecer, en las condiciones actuales en las que se desarrolla la educación nacional, son inevitables los nexos entre la calidad de ésta y la cantidad de alumnos que pueda atender; si se pretende desarrollar programas con un nivel de calidad considerable, se debe optar por el elitismo del ingreso a los mismos; si, por el contrario, se pretende beneficiar a grupos académicos

amplios -tan amplios como todo el personal docente de la educación básica nacional- entonces habrá que conformarse con una calidad media e incluso baja.

Otro factor negativo en el desarrollo de las instituciones y los programas relacionados directa o indirectamente con la formación docente han sido las escisiones y los conflictos existentes entre el personal académico de esas instituciones.1 Esto puede ser ejemplificado también con la Universidad Pedagógica Nacional, cuyo personal docente y de investigación está dividido en diferentes academias, las cuales pugnan por incrementar su número de plazas y la cantidad de proyectos a su cargo. En la UNAM se presentó un conflicto parecido, entre el personal adscrito a los posgrados en educación y el encargado de impartir los cursos de especialización en docencia, aunque aquí el punto central en disputa era la validez de las certificaciones expedidas por cada una de estas instancias.

El incremento acelerado del personal docente es otra de las causas de las carencias en su preparación. Dicho incremento ha obedecido fundamentalmente a dos razones. La primera de ellas es la utilización de la labor docente como medio de promoción social por parte de grupos sociales amplios; la educación normal antes que la universitaria se ubicó en esta circunstancia. La segunda razón es la concepción reivindicadora y desarrollista que las autoridades educativas han asignado a la educación a partir de los años veinte; proyectos amplios como el de las Misiones Culturales y el Servicio de Promotores Bilingües han habilitado como maestros a gran cantidad de personas que apenas contaban con los rudimentos de la lectura y la escritura, pero con la ventaja de pertenecer a las comunidades rurales e indígenas a las cuales estaban dirigidos los proyectos

educativos respectivos.

Posteriormente las autoridades educativas trataron de brindar, al personal docente incorporado al servicio de este modo, una mejor preparación a través de cursos de actualización. En este terreno destacan acciones como la fundación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, en 1944, y la importancia de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria, en 1975. Sin embargo, los programas de actualización siempre implican el riesgo de llevar, aparejado a su intención manifiesta de contribuir a la superación profesional del magisterio, cierta dosis de credencialismo, es decir, de un enfoque de la formación ajeno a sus intenciones pedagógicas, y ligado más bien a las promociones escalafonarias y salariales.

Teniendo presentes todos los aspectos mencionados, es posible comprender la dificultad de que se llevan a cabo las propuestas formuladas por las diferentes corrientes del pensamiento pedagógico: que el maestro desarrolle no sólo la docencia sino también la investigación; en particular, que tome como objeto de estudio permanente a su propio desempeño laboral; que se actualice constantemente en ramas del conocimiento muy relacionadas con la pedagogía, como la epistemología y la psicología; que se concientice de la importancia social de los sistemas educativos, etcétera.

Las innovaciones y las propuestas críticas en el terreno pedagógico por lo general se quedan encerradas en las instalaciones y los programas destinados a la formación y la actualización docentes, sin trascender hacia el desempeño efectivo de los maestros en las aulas.

Al constatar las deficiencias de su desempeño, los enseñantes reaccionan

de diferentes modos. Algunos de ellos recurren a los programas de especialización, para buscar las respuestas a las interrogantes que les formula la realidad del proceso educativo. Sin embargo en varios casos se encuentran con que esos programas no les ofrecen nada importante al respecto. Después de todo, los maestros en servicio tienen una ventaja decisiva respecto a quienes apenas son aspirantes a la docencia y acuden a las aulas normalistas: en su experiencia laboral cotidiana. Esta les sirve como esquema referencial a partir del cual pueden juzgar de modo amplio y crítico la pertinencia de los cursos que se les ofrecen. Los alumnos de las escuelas normales, en cambio, no tienen más remedio (porque además los cursos que toman no son opcionales sino obligatorios) que aceptar todo el cúmulo de información que se les brinda, sin entender la significación plena de la misma, por bien estructurada que esté teóricamente. Otros educadores optan por una actitud apáticas. Conocen sus deficiencias, pero su misma experiencia en el aula les revela los mecanismos con los cuales pueden no corregirlas pero sí ocultarlas. Hay toda una serie de elementos míticos que cumplen este objetivo; el maestro idealiza su realidad, distorsionándose a sí mismo: ante los padres de familia es un ser profundamente preocupado por la niñez, la juventud y los problemas de ambas fases evolutivas; ante las autoridades es un servidor público honesto en el cumplimiento de su deber; ante los alumnos es el ser onnisapiente y omnipotente que puede dar respuesta a cualquier problema y tiene la autoridad suficiente para prohibirlo todo.

Un proyecto que pretende transformar seriamente los procesos de formación y actualización docentes nacionales deberá descubrir el desempeño efectivo del educador en el salón de clases, sacudiendo las idealizaciones que

lo distorsionan. Tendrá que reconocer que algunos de los problemas existentes en ambos procesos está en las actitudes de los agentes involucrados en ellos de modo directo o indirecto. En otras palabras, buena parte de las dificultades de la formación son de carácter ético, y esto es también el núcleo de la crítica que se puede formular a la denominada pedagogía de la sociedad industrial, sobre todo en lo que se refiere a la Tecnología Educativa: ésta pretende cosificar la esencia humana de la educación y de la formación en particular, reemplazándola por elementos de tipo técnico, instrumental.

La tarea colosal de formar a los maestros mexicanos, debe fijarse como meta transformar el imaginario social del "ser maestro", para lo cual es imprescindible contar con la voluntad de las autoridades educativas, la organización sindical, un sistema coordinado para la formación de maestros, los maestros como individuos, y el reconocimiento económico y social de la sociedad hacia esta profesión.

NOTAS

¹ Debesse, Maurice, Gastón Mialaret et al. La formación de los enseñantes, Barcelona, Oikos-Tau, 1982 (Tratado de ciencias pedagógicas,12), pp.139, 205-206 y 300.

² El investigador que sostiene estos argumentos es Marc ~~Angela~~ Bloch, quien es citado por Debesse et al., op. cit., pp. 117 y 120.

³ Arredondo, Martiniano y Ángel Díaz Barriga (compiladores). Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México, México, UNAM/ANUIES, 1989, p.8 *

⁴ Debesse at al. Op.cit., p.174. ↗

⁵ Ibidem, p. 313. ↗

⁶ Abraham, Ada. El mundo interior de los enseñantes, trad. Claudia Ferrari, Barcelona, GEDISA, 1987 (Colección Hombre y Sociedad, Serie Renovación Pedagógica, s/n), p. 56.

⁷ Díaz Barriga, Ángel. "La formación de profesores. Un análisis desde la actividad de formador", en : Arredondo, Martiniano y Ángel Díaz Barriga (compiladores). Op.cit., p. 42. *

⁸ Abraham, Ada. Op. cit., p. 27.

⁹ Ibidem, pp. 113-114

¹⁰ Pescador, José Ángel y Carlos Alberto Torres. Poder político y educación en México, México, UTEHA, 1985, pp. 56-57

¹¹ Debesse et al. Op. cit., pp. 143-149.

¹² Ibidem, pp. 180-182

¹³ Ibidem, p. 103

¹⁴ Ibidem, p. 172.

¹⁵ Arredondo, Martiniano, Marta Uribe Ortega y Teresa Wuest Silva. "Notas para un modelo de docencia", en: Arredondo, Martiniano y Ángel Díaz Barriga (comps). Op. cit., p. 15.

¹⁶ Díaz Barriga, Ángel. "Evolución de la formación pedagógica de los profesores universitarios en México (1970-1987)", en : Zarzar Charur, Carlos (compilador). Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias, México, SEP/Nueva Imagen, 1988, p.28.

¹⁷ Debesse et al. Op.cit., p. 97.

¹⁸ Zarzár Charur, Carlos. "Hacia la consolidación y el fortalecimiento de los programas de formación de profesoraes", en: Perfiles educativos, No. 38, octubre-diciembre de 1987, pp.52-53.

¹⁹ Arredondo, M. et al. "Notas para un modelo de docencia", ed. cit., p. 16.

²⁰ Kosik, Karel. Dialéctica de lo concreto, trad. y prólogo de Adolfo Sánchez Vázquez, México, Grijalbo, 1967, pp. 39-40

²¹ La ponencia fue publicada en el conjunto de materiales que transcriben el encuentro, bajo la siguiente referencia: Alvarez Manilla, José Manuel. "Modalidades escolarizadas, abiertas y a distancia en la solución de problemas de formación de docentes", en: Arnaz Durán, José Antonio et al. La tecnología educativa en la formación, capacitación y actualización del personal docente, México, SEP/UPN, s/a. (Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica; Serie Encuentro, No. 1), pp. 37-48.

²² Ferreiro, Emilia y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, 11a. ed., México, siglo XXI, 1989, 367 pp.

²³ Arredondo, M. et al. "Notas para un modelo de docencia", ed.cit., p.18.

²⁴ Ibidem, p. 35

²⁵ Eusse Zuluaga, Ofelia, Hortensia Murillo Pacheco y Marta Uribe Ortega. "Programas de formación de profesores del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos y sus lineamientos teórico-metodológicos", en : Perfiles educativos, No. 38, octubre-diciembre de 1987, p. 27.

²⁶ Díaz Barriga, Ángel, César Carrizales Retamaza, José Manuel Frías, Laura Ayala L., Gabriel Castillo, Miriam Maciel J., José Antonio Ochoa y Luis González de Alba. Contribuciones para una teoría de la formación, Cuernavaca, Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Instituto de Ciencias de la Educación, 1988, pp. 13-14

²⁷Ibidem, p. 61.

²⁸Díaz Berriga, Ángel. "La formación de profesores . Un análisis desde la actividad de formador", ed. cit., pp. 159 y 157.

²⁹Carrizales R., César. Crisis en la formación de los educadores, Querétaro, Universidad Autónoma de Querétaro, 1983 (Serie Política y Educación en México, s/n.), p.71.

³⁰Ibidem, p. 93.

³¹Esto se propone explícitamente en las "Notas para un modelo de docencia", documento base de uno de los subprogramas de formación impartidos por el CISE, Cfr. ed. cit., p. 36. También aparece en : Pérez Rivera, Graciela. "La formación docente en la perspectiva del Centro de Didáctica, y su proyección en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM", en Perfiles educativos, No. 38, octubre-diciembre de 1987, CISE, UNAM, p. 16. La misma propuesta ha sido manejada en el sistema educativo norteamericano; al respecto, cfr. Debesse et al., op. cit., pp. 191-192.

³²Debesse et al. Op. cit., p. 306.

³³Ibidem, pp. 190-191

³⁴Arredondo, M. et al. "Notas para un modelo de docencia", pp. 37-38.

³⁵Debesse et al. Op. cit., pp. 191-192.

³⁶Cit. por Dore, Ronald. La fiebre de los diplomas, trad. Ernestina de Champourcín, México, F.C.E., 1983 (Colección Popular, 214), p. 85.

³⁷Debesse et al. Op. cit., p. 111

³⁸Ibidem, p. 117.

³⁹Cit. por ibidem, p. 120.

⁴⁰Arredondo et al. "Notas para un modelo de docencia", pp. 25-26.

⁴¹Ibidem, pp. 28-32

⁴²Debesse et al. Op. cit., p. 199.

⁴³Arredondo, M. et al. "Notas para un modelo de docencia", ed. cit., pp. 39-40

⁴⁴Debesse et al. Op. cit., p. 279.

⁴⁵Díaz Barriga, Ángel. "La formación de profesores. Un análisis desde la actividad de formador", ed. cit., p. 156

⁴⁶Debesse, et al. Op. cit., p. 313.

⁴⁷Pérez Rivera, Graciela. Op. cit., p. 9

⁴⁸Arredondo, et al. "Notas para un modelo de docencia", p. 34

⁴⁹ Abraham, Ada. Op. cit., p. 42.

⁵⁰ Ibidem, p. 43

⁵¹ Ibidem, p. 44.

⁵² Para las categorías de sí-mismo real, sí-mismo ideal y ~~sí-mismo~~ idealizado, cfr. ibidem, p. 56

⁵³ Debesse et al. Op. cit., p. 112.

⁵⁴ La propuesta de Carl Rogers es citada por ibidem, p. 124.

⁵⁵ Unna Parra, Luz Beatriz. "Centro de Didáctica", en: Arnaz Durán, José Antonio et al. La tecnología educativa en la formación, capacitación y actualización del personal docente, México, SEP-UPN, s/a. (Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica; Serie Encuentro, No. 1), p. 130.

⁵⁶ Abraham, Ada, Op. cit., p. 75

⁵⁷ Ibidem, pp. 50-53

⁵⁸ Ibidem, p. 48

⁵⁹ Ibidem, p. 56

⁶⁰ Ibidem, pp. 45-46

⁶¹ Ibidem, p. 150.

⁶² Kosík, Karel, Op. cit.

⁶³ Abraham, Ada. Op. cit., pp. 86-88

⁶⁴ Ibidem, pp. 56-57.

⁶⁵ Lella Alevato, Cayetano de. "Grupos operativos en la formación del personal docente universitario", en : Arredondo, Martiniano y Ángel Díaz Barriga (compiladores). Formación de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México, ed. cit., p. 46.

⁶⁶ Gintis, H. y S. Bowles. "Las contradicciones de la reforma liberal de la educación", en : Feinberg, Walter y Henry Rosemont (comps.) Trabajo, tecnología y educación. Ensayos en disidencia con los fundamentos de la educación norteamericana, trad. Emma Isabel Dupuy, Buenos Aires, Ediciones "Las Paralelas", 1977, pp. 150-151 y 75-76.

⁶⁷ Ibidem, pp. 149-150.

⁶⁸ Diario La Jornada, 16 de agosto de 1989, p. 16.

⁶⁹ Díaz Barriga, Ángel. "La formación de profesores. Un análisis desde la actividad de formador", ed. cit., p. 151.

⁷⁰ Brunner, J. J. y A. Flistisch. Los intelectuales y las instituciones de cultura, Chile, FLACSO, 1983, pp. 99-101.

⁷¹ Texto de Foucault, cit. por ibidem, pp. 120-121.

⁷²Ibidem, pp. 62-65.

⁷³Ibidem, pp. 60 y 97-98.

⁷⁴La noción de "tasa de convertibilidad entre el capital cultural y el capital económico" pertenece a P. Bourdieu, quien es citado por ibidem, pp. 98-99.

⁷⁵Revista Proceso, No. 648, 3 de abril de 1989, p. 48.

⁷⁶Brunner, J. et al, op. cit., p. 115.

⁷⁷Ibidem, p. 115.

⁷⁸Díaz Barriga, Angel. "La formación de profesoraes . Un análisis desde la actividad de formador", ed. cit., p. 152.

⁷⁹Kent Serna, Rollin. "La organización universitaria y la masificación: la UNAM en los años setenta", en Sociológica, núm 5, otoño de 1987,UAM-A p. 78.

⁸⁰Ibidem, pp. 82-83.

⁸¹Brunner, J. et al. Op cit. pp. 136-137, 139 y 142-143.

⁸²Ibidem, pp. 63-64.

⁸³Esta designación es dada por Daniel Bell, el cual es citado por Brunner et al., op. cit., pp. 154-155.

⁸⁴Dore, Ronald, Op. cit., p. 167.

⁸⁵Ibidem, p. 163.

⁸⁶Kent Serna, Rollin. Op. cit., pp. 78-79.

⁸⁷Debesse, Maurice et al., op.cit., p. 196.

⁸⁸Bene, K. "Tecnología y comunidad: las bases de la autoridad educacional en conflicto", en: Feinberg, Walter y Henry Rosemont (comps.). Trabajo, tecnología y educación. Ensayos de disidencia con los fundamentos de la educación norteamericana, trad. Emma Isabel Dupuy, Buenos Aires; Ediciones "Las paralelas", 1977, pp. 161-162.

⁸⁹Debesse, M. et al., op. cit., p. 281.

⁹⁰Ibidem, pp. 288-291.

⁹¹Pescador, J.A. y C.A. Torres Op. cit., p. 89.

⁹²Brunner, J. et al., p. 105.

⁹³Cfr. ibidem, p. 158, y Aguirre Lora, Georgina Ma. Esther. "Apuntes para un estudio de los posgrados universitarios en materia educativa durante la década 1970-1980", en: Arredondo, Martiniano y Angel Díaz Barriga (comps.) Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México, México, UNAM/ANUIES, 1989. p. 124.

⁹⁴Pescador, J. A. et al., op. cit., p. 91.

⁹⁵Kent Serna, Rollin. Op. cit., p. 84.

⁹⁶Brunner, J. et al., op. cit., pp. 147-148.

⁹⁷Aguirre Lora, Georgina. Op. cit., p. 1244.

⁹⁸Mientras Rollin Kent Serna propone que la masificación de la universidad ocasiona un incremento de las determinantes políticas de ésta. Debray señala que con la masificación se relajan los nexos entre la universidad y la clase política en el poder. Cfr., en la obra ya citada del primer autor, la pág. 87; Debray es citado por Brunner, J. et al., op. cit., p. 79.

⁹⁹Texto de Marzio Barbagli cit. por Aguirre Lora, Georgina. Op. cit. p. 134.

¹⁰⁰Díaz Barriga, A. et al. Contribuciones para una teoría de la formación, docente, p. 42.

¹⁰¹Debesse, M. et al. op. cit., pp. 86-87.

¹⁰²Ibidem, pp. 195-196 y 201.

¹⁰³Dore, Ronald. Op. cit., pp. 28-30.

¹⁰⁴Chehaibar nader, Lourdes y Juan Eduardo Esquivel. Profesionalización de la docencia (perfil y determinaciones de una demanda universitaria),

México, CESU (UNAM), 1987, p. 72.

¹⁰⁵ Debesse, M. et al., op. cit., p. 72.

¹⁰⁶ Carrizales Retamaza, César. Crisis en la formación de los educadores, ed. cit., p. 103.

¹⁰⁷ Chehaibar Nader, L. et al., op. cit., pp. 93-94

¹⁰⁸ Camp, Roderic Ai. La formación de un gobernante; la socialización de los líderes políticos en el México postrevolucionario, trad. Roberto R. Reyes Mazzoni, México, F.C.E., 1986, p. 20.

¹⁰⁹ Ibidem, pp. 34 y 36-37.

¹¹⁰ Camp, Roderic Ai. Los líderes políticos de México; su educación y reclutamiento, trad. Roberto R. Reyes Mazzoni, México, F.C.E., 1983? p. 124.

¹¹¹ Segovia, Rafael. La politización del niño mexicano, México, El Colegio de México, 1975.

¹¹² Camp, Roderic Ai. Los líderes políticos de México. ed. cit., pp. 263-264.

¹¹³ Ibidem, pp. 217-218.

¹¹⁴ Ibidem, p. 150.

¹¹⁵Ibidem, pp. 21 y 24. También: Camp, R.A. La formación de un gobernante..., ed. cit., p. 140.

¹¹⁶Camp, R.A. La formación de un gobernante..., ed. cit., p. 131.

¹¹⁷Pescador, J. A. et al. op. cit., p. 95.

¹¹⁸Camp, R.A. La formación de un gobernante..., ed. cit., p. 38.

¹¹⁹Camp, R.A. Los líderes políticos de México..., p. 266.

¹²⁰Camp, Roderic Ai. Los intelectuales y el Estado en el México del siglo XX, trad. Eduardo L. Suárez, México, F.C.E., 1988, pp. 149-151.

¹²¹Ibidem, p. 142.

¹²²Ibidem p. 106.

¹²³Ibidem, p. 228.

¹²⁴Ibidem, pp. 230-233.

¹²⁵Camp, R.A. Los líderes políticos de México ..., p. 82.

¹²⁶Camp, R.A. Los intelectuales y el Estado ..., ed. cit., pp. 191-197.

¹²⁷Ibidem, p. 188.

¹²⁸Camp, R.A. Los líderes políticos de México..., pp. 156-157.

129 Camp, R.A. La formación de un gobernante..., p. 84.

130 Camp., R.A. Los intelectuales y el Estado..., p. 126.

131 Ibidem, pp. 30-32.

132 Pescador, J. A. et al., op. cit., 116-117.

133 "Harvard se perfila como formadora de los dirigentes oficiales y privados de México", Proceso, No. 730, semana del 29-X-1990, pp. 28-29.

134 Pescador, J. A. et al., op. cit., p. 95.

135 Brunner, J. et al., op. cit., p. 79.

136 Camp., R.A. Los intelectuales y el Estado..., pp. 205-211.

137 Roderic Ai Camp señala al respecto: "Ha habido algunas acusaciones en el sentido de que las motivaciones políticas determinan las elecciones del Comité de premios, y no hay duda de que las preferencias personales, y no siempre el mérito, incluyen sobre el resultado en ocasiones, pero no se puede saber en qué medida se justifiquen estas acusaciones." Cfr. Los intelectuales y el Estado..., p. 218.

138 Brunner, J. et al., op. cit., p. 12

139 Pescador, J. A. et al, Op. cit., pp. V-VI y 31.

140 Kovacs, Karen. "La planeación educativa en México: la Universidad

Pedagógica Nacional (UPN)", en Estudios Sociológicos, vol. 1, núm. 2, mayo-agosto, 1983, pp. 276-277.

¹⁴¹ Carrizales R., César. Op. cit., p. 55.

¹⁴² Ibidem, pp. 43-44 y 93.

¹⁴³ Ibidem, p. 41.

¹⁴⁴ Fuentes Molinar, Olac. "Los maestros y el proceso político de la Universidad Pedagógica Nacional", en Cuadernos Políticos, núm. 21, julio-septiembre de 1989, p. 93.

¹⁴⁵ Carrizales R., César. Op. cit., p. 42

¹⁴⁶ Fuentes M., Olac. Op. cit., p. 100.

¹⁴⁷ Latapí, Pablo. "La universidad pedagógica se vuelve universidad ficticia", en: Proceso, No. 109, 4-XII-1978, p. 38. → *consultar*

¹⁴⁸ Cfr. Ibidem, pp. 38-39

¹⁴⁹ Brunner, J. et al. Op. cit., p. 144.

¹⁵⁰ Pescador, J. A. et al Op. cit., pp. 19-20

¹⁵¹ Ibidem, pp. 5-6.

¹⁵² Ibidem, pp. 12-13.

153 Ibidem, pp. 29-30.

154 Ibidem, pp. 74, 13-14 y 16.

155 Ibidem, pp. 4-5.

156 La Jornada, año cinco, No. 1769, 16-VIII-1989, p. 9.

157 Fuentes Molinar, O. Op. cit., pp. 101-101.

158 Kovacs, Karen. Op. cit., p. 278.

159 Pescador, J. A. et al. Op. cit., pp. 37-39.

160 Latapí, Pablo. Op. cit., p. 38.

161 Brunner, J. et al., op. cit., p. 86.

162 Respecto a la quiebra de Cananea, Carlos Acosta, reportero de Proceso, escribió en uno de los artículos de esta revista semanal: "En el caso concreto de Cananea, algo estorbaba a los afanes modernizadores y eficientistas: el sindicato. Toda la justificación pública de la quiebra de la minera, si bien toma como punto principal el excesivo apalancamiento a corto plazo -en menos de un año debía hacer frente a compromisos por 1.6 billones y apenas tenían en caja poco menos de 7,000 millones de pesos- se centra en un ataque contundente al sindicato, cuya presencia es vista por las autoridades como un factor de 'improductividad y falta de eficiencia, que afecta el rendimiento y la competitividad' de la empresa." "Todo indica, entonces, que en la quiebra privó más la intención política que la economía.

El documento distribuido por la oficina de comunicación social de Nafinsa, mencionado anates, apunta con claridad: 'La actitud laboral negativa es el principal problema que limita la Compañía Minera de Cananea, para obtener mejores niveles de eficiencia y aprovechamiento del equipo, impactando en altos costos de producción que se estiman entre un 25% y 30% por encima de otras plantas productoras de cobre.' "Todo, pues, contra el sindicato. Todo, pues, contra lo que obstaculice la modernización a toda costa." (Acosta, Carlos. "Hasta marzo, la empresa decía que Cananea era ejemplar; en cinco meses se volvió un desastré", en: Proceso, No. 669, semana del 28-VIII-1989, pp. 6 y 8.)

¹⁶³ Palabras citadas por el artículo "Por encima de sus líderes, los obreros de SICARTSA rechazan una modernización a costa de la mano de obra", en: Proceso, No. 669, semana del 28-VIII-1989, p. 11.

¹⁶⁴ Aguirre Lora, Georgina, Op. cit., p. 119.

¹⁶⁵ Hegel, G.W.F. Principios de la filosofía del derecho, trad. J. L. Vermal, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1975, parágrafo 301, pp. 349-350.

¹⁶⁶ Dore, Ronal. Op. cit., pp. 187-188.

¹⁶⁷ Díaz Barriga, Angel. "El programa de especialización para la docencia. Una experiencia curricular del Centro de Didáctica de la UNAM", en: Arredondo Martiniano y Angel Díaz Barriga (comps.). Formación de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México, México, UNAM/ANUIES. 1989, p. 56.

- 168 Kent Serna, Rollin. Op. cit., pp. 109-110.
- 169 Brunner, J. et al., op. cit., pp. 184-186.
- 170 Ibidem, p. 187.
- 171 Kent Serna, Rollin. Op. cit., p. 108.
- 172 Pescador, J. A. et al. ., op. cit., pp. 51-52
- 173 Carrizales Retamoza, César. Op. cit., p. 102.
- 174 Pescador, J.A. et al., op. cit., p. 63.
- 175 Díaz Barriga, Angel. "Evolución de la formación pedagógica de los profesores universitarios en México (1970-1987)", ed. cit., pp. 29-30.
- 176 Ibidem, pp. 30-31.
- 177 Acosta, Carlos. Op. cit., p.6
- 178 Curiel Méndez, Martha Eugenia. "La evolución normal", en : Solana, Fernando, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez (coordinadores). Historia de la educación pública en México. México, SEP/F.C.E., 1982, p. 428.
- 179 Pérez Rivera, Graciela. Op. cit., p. 9.
- 180 Cfr, Dore, Ronald. Op. cit., p. 20. También: Gintis, H. y S. Bowles.

Op. cit., pp. 114-115. Finalmente: Brunner, J. et al., op. cit., p. 92.

¹⁸¹Carrizales, Retamoza, César. Op. cit., p. 84.

¹⁸²Dore, Ronald. Op. cit., pp. 171-172.

¹⁸³Ibidem, p. 174.

¹⁸⁴Carrizales R., César Op. cit., p. 11.

¹⁸⁵Ibidem, p. 12.

¹⁸⁶Debesse, M. et al., op. cit., p. 202.

¹⁸⁷Cit. poe: Guardado, Salvador y Marco A. Villatoro. La formación de docentes de enseñanza primaria en México, México, UPN, 1988 (Colección Documentos de Investigación Educativa, no. 4), p. 169.

¹⁸⁸En la definición de la docencia como actividad laboral prioritaria, para poder definirla como ejercicio profesional, coinciden los siguientes autores: Euse Zuluaga et al., op. cit., p. 26; Díaz Barriga, Angel. "El programa de especialización para la docencia. Una experiencia curricular del Centro de Didáctica de la UNAM", ed. cit., p. 60; y Chehaibar Nader, Lourdes et al., op. cit., p. 38. En el señalamiento de esta característica de la docencia como punto de partida para los demás determinantes de su profesionalización convergen: Arredondo Galván, Víctor Martiniano. "La formación del personal académico", en : Arredondo Galván, Víctor Martiniano y Angel Díaz Barriga (comps.). Formación pedagógica de profesores universi-

tarios. Teoría y experiencias en México, México, UNAM/ANUIES, 1989, p. 139; y Morán Oviedo, Porfirio. "Formación de profesores y profesionalización de la docencia: una consideración desde la perspectiva del CISE", en Perfiles educativos, No. 38, octubre-diciembre de 1987, pp. 46-47. Brunner y colaboradores son quienes establecen la clasificación del personal docente en razón del tiempo que éste dedica a la enseñanza; cfr. op. cit., p. 331.

¹⁸⁹Pérez Rivera, Graciela. Op cit., p. 14.

¹⁹⁰Cfr.: Eusse Zuluaga et al., op. cit., p. 26; Pérez Rivera, Graciela, op. cit., pp. 13-14 y 17; Debesse, Maurice et al., op. cit., p. 77; Díaz Barriga, Angel. "El programa de especialización para la docencia. Una experiencia curricular del Centro de Didáctica de la UNAM", ed. cit., p. 60; Chehaibar Nader, L. et al., op. cit., p. 38; y Morán Oviedo, Porfirio. op. cit., p. 47.

¹⁹¹Eusse Zuluaga, O. et al., p. 26; Morán Oviedo, P. Op. cit., p. 47 y 50; Chehaiber Nader, L. et al., op. cit., p. 38; y Pérez Rivera, Graciela. Op. cit., p. 14.

¹⁹²Díaz Barriga, A. "El programa de especialización para la docencia. Una experiencia curricular del Centro de Didáctica de la UNAM", ed. cit., p. 60

¹⁹³Pacheco Méndez, Teresa y Teresa Wuest Silva. " Formación de personal académico de las universidades estatales en el campo de las ciencias y técnicas de la educación", en: Arredondo, Martiniano y Angel Díaz Barriga (comps.). Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y

experiencias en México, México, UNAM/ANUIES, 1989, p. 27; Díaz Barriga, A. "El programa de especialización para la docencia. Una experiencia curricular del centro de Didáctica de la UNAM", ed. cit., p. 60; Chehaibar Nader, L., et al., op. cit., p. 38; Morán Oviedo, P., op cit., p. 47: y Pérez Rivera, G., op. cit., pp. 13-14.

¹⁹⁴Eusse Zuluaga, O. et al., op. cit., p. 27; Morán Oviedo, P., op cit., p. 47; y Chehaibar Nader, L., op. cit., p. 38.

¹⁹⁵Debesse, M. et al., op. cit., pp. 198-199.

¹⁹⁶Morán Oviedo, P., op. cit., p. 49

¹⁹⁷Chehaibar Nader, L., op. cit., pp. 71 y 105.

¹⁹⁸Aguirre Lora, Georgina. Op. cit., 128.

¹⁹⁹Por ejemplo, en el encuentro "La tecnología educativa en la formación, capacitación y actualización del personal docente", realizado en 1984, Beatriz Unna Parra manifestó que en la Universidad Femenina de México se presentaba la situación descrita: primero era necesario convencer a los profesores de la necesidad de que, aun cuando se dedicaran a la docencia de modo secundario, se inscribieran en cursos de formación pedagógica. Cfr. Unna Parra, Beatriz. Op. cit., p. 136.

²⁰⁰Porfirio Morán Oviedo y Angel Díaz Barriga hacen esta propuesta refiriéndose únicamente al personal que ejerce la docencia de modo subsidiario; la referencia a la saturación de horarios es una propuesta del presente

trabajo. Cfr. Morán o., P., op. cit.; y Díaz Barriga, A. et al. Contribuciones para una teoría de la formación docente, ed. cit.

²⁰¹Figuroa, Josefát Adán, René Meuly Ruiz, Rosa María Durán Huerta y José Manuel Pineda Ruiz. Factores asociados con los niveles de respuesta del maestro de educación primaria a los programas de superación profesional, México, UPN, 1988 (Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica; Serie Investigación Educativa), p. 45.

²⁰²Alvarez Arredondo, Luis Marat. "Informe de actividades de capacitación y actualización del personal docente de las escuelas de educación secundaria" en : Arnaz Durán, José Antonio et al. La tecnología educativa en la formación capacitación y actualización del personal docente, SEP/UPN, s/f. (Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica; Serie Encuentro, No. 1.), p. 218.

²⁰³Brunner, J. et al. Op. cit., p. 76.

²⁰⁴Ibidem, pp. 181-182.

²⁰⁵Chehaibar Nader, L. et al., p. 68.

²⁰⁶Ibidem, p. 75.

²⁰⁷Kovacs, Karen. Op. cit., p. 279.

²⁰⁸Carrizales Retamoza, César. Crisis en la formación de los educadores, ed. cit., p. 86.

- 209 Esta idea se deriva parcialmente de las propuestas de Myriam Maciel Jara, hechas en: Díaz Barriga, A. et al. Contribuciones para una teoría de la formación docente, ed. cit., pp. 55-56.
- 210 Kent Serna, Rollin. Op. cit., pp. 111 y 117-118.
- 211 Zarzar Charur, Carlos. Op. cit., p. 53-54, 56-57 y 60.
- 212 Morán Oviedo, p. Op. cit., p. 50.
- 213 Brunner, J. et al., p. 145. Brunner y colaboradores se basan, a su vez en las ideas que al respecto manifestó H. Wilensky; cfr. ibidem, pp. 145-146.
- 214 Debesse, M. et al. Op. cit., pp. 81-82 y 195.
- 215 Curiel Méndez, Martha. Op. cit., p. 434.
- 216 Guardado, Salvador et al., op. cit., p. 162; Figueroa, Josafat et al., op. cit., pp. 25-26 y 28.
- 217 Latapí, Pablo. Op. cit., p. 24; y Figueroa, J. et al., op. cit., p. 26.
- 218 Curiel Méndez, M. Op. cit., pp. 443-444.
- 219 Guardado, S. et al., op. cit., p. 166.
- 220 Figueroa, J. et al., op. cit., p. 29.

221 Curiel Méndez, Martha. Op. cit., p. 452; Kovacs, Karen. Op cit., p.265.

222 Figueroa, J. et al., op. cit., pp. 30-32 y 36.

223 Curiel Méndez, M. Op cit., p. 461.

224 Figueroa, J. et al., op. cit., pp. 32 y 34.

225 Ibidem, p. 34.

226 Ibidem, p. 35.

227 Ibidem, p. 14; y Guardado, S. et al., op. cit., pp. 178-180.

228 Curiel Méndez, M. Op cit., p. 454.

229 Figueroa, J. et al., op. cit., p. 38.

230 Ibidem, p. 40

231 Kovacs, Karen. Op cit., pp. 271-272; y Figueroa, J. et al., op. cit., pp. 41-42.

232 Nájera Olivera, Lucina. "La ciencia en el aula", en: Arnaz Durán, José Antonio et al. La tecnología educativa en la formación, capacitación y actualización del personal docente, México, SEP/UPN, s/a. (Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica; Serie Encuentro, No. 1.), pp. 154-157.

233 Ríos Pineda, Olegario. "La tecnología educativa en la formación, capaci-

tación y actualización del personal docente de telesecundaria", en: Arnaz Durán, José Antonio et al. La tecnología educativa en la formación, capacitación y actualización del personal docente, México, SEP/UPN, s/a. (Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica; Serie Encuentro, No. 1.), pp. 75-76 y 77 y 79.

²³⁴Romero Noguerón, Ma. Teresa. " 'magister' , suplemento periodístico para maestros", en: Arnaz Durán, José Antonio et al. La tecnología educativa en la formación, capacitación y actualización del personal docente, México, SEP/UPN, s/a. (Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica; Serie Encuentro, No. 1.), pp. 113-114 y 116.

²³⁵Barba, Julio et al. "Modelo de planeación curricular para capacitadores de educación básica", en: Arnaz Durán, J. A. et al. La tecnología educativa en la formación, capacitación y actualización del personal docente, México, SEP/UPN, s/a. (Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica; Serie Encuentro, No. 1.), p. 266.

²³⁶Alvarez Arredondo, L. Op. cit., pp. 215-218.

²³⁷Fernández Kegel, Adriana. "La capacitación de los recursos humanos para la educación inicial", en: Arnaz Durán, J. A. et al. La tecnología educativa en la formación, capacitación y actualización del personal docente, México, SEP/UPN, s/a. (Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica; Serie Encuentro, No. 1.), pp. 208-210.

²³⁸SEP. Informe de labores 1989-1990, México, SEP, 1990, p. 23.

239 Ibidem, p. 28.

240 Ibidem, pp. 24 y 28.

241 Ibidem, pp. 24 y 27.

242 Ibidem, p. 26.

243 Ibidem, p. 25.

244 Ibidem, p. 28.

245 Caballero Díaz, Jesús. "Modalidades abiertas para la formación de maestros", en: Arnaz Durán, J. A. et al. La tecnología educativa en la formación, capacitación y actualización del personal docente, México, SEP/UPN, s/a. (Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica; Serie Encuentro, No. 1.), p. 22 y 30; Mora Arenas, Aurora et al. "La experiencia en la elaboración de materiales instruccionales para el SEAD de la UPN", en: Arnaz Durán, J. A. et al. Tecnología educativa en la formación, capacitación y actualización del personal docente, México, SEP/UPN/, s/a. (Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica, Serie Encuentro, No. 1.), pp. 167-169.

246 Caballero Díaz, Jesús Op. cit., p. 31.

247 Es el "Cuaderno de evaluación formativa" la parte específica del material didáctico del SEAD que contiene ejercicios autoevaluatorios con carácter formativo, no certificatorio. Al realizar esos ejercicios, el alumno debe confrontar los resultados obtenidos en ellos con los objetivos

curriculares expresados en otra parte del material didáctico, el "Volumen". El documento utilizado para la evaluación-certificación se denomina "Evaluación sumaria", y consiste en una hoja óptica que debe ser llenada por el alumno. Cfr.: Arias Ochoa, Marcos Daniel. "Experiencia sobre la elaboración de paquetes didácticos para la Licenciatura en Educación Básica en el Sistema de Educación a Distancia", en: Arnaz Durán, J.A. et al. La tecnología educativa en la formación, capacitación y actualización del personal docente, México, SEP/UPN, s/a. (Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica; Serie Encuentro, No. 1.), p. 224-226 y 22.

²⁴⁸ Caballero Díaz, Jesús Op. cit., pp. 23 y 34.

²⁴⁹ Ibidem, p. 23.

²⁵⁰ Elizondo, Aurora. La Universidad Pedagógica Nacional. ¿Un nuevo discurso magisterial?, México, UPN, 1988 (Colección Documentos de Investigación Educativa, s/n.), p. 31.

²⁵¹ Ibidem, pp. 27 y 43.

²⁵² Zarzar Charur, C. Op. cit., p. 62.

²⁵³ Chehaibar Nader, L. et al., op. cit., p. 28.

²⁵⁴ Aguirre Lora, Georgina. Op. cit., p. 128.

²⁵⁵ Cfr. Perfiles educativos, No. 38.

²⁵⁶ Chehaibar Nader, L. et al., op. cit., p. 37.

²⁵⁷ Arredondo Galván, Víctor Martiniano. "Desarrollo histórico de la formación de profesores universitarios", en: Zarzar Charur, Carlos (comp.). Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias, México, SEP/Nueva Imagen, 1988, p. 24.

²⁵⁸ Angel Díaz señala al respecto: "El primer argumento queda en entredicho cuando sabemos que a otras dependencias similares no se les tocó ni cuestionó; el segundo argumento es falso si se analizan las fuentes conceptuales y la orientación del trabajo que tenía cada dependencia." (Díaz Barriga, A. "El programa de especialización para la docencia. Una experiencia curricular del Centro de Didáctica de la UNAM", ed. cit., p. 65.

²⁵⁹ Barrón Tirado, Ma. Concepción y William Colin Fitzpatrick Marshall. "Formación pedagógica de los docentes en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón", en : Arnaz Durán, José Antonio et al. La tecnología educativa en la formación, capacitación y actualización del personal docente, México , SEP-UPN, s/a. (Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica; Serie Encuentro, No. 1.), p. 121.

²⁶⁰ Martínez R., Jorge E. "La organización de la actividad docente como parte básica del programa de formación docente del IPN", en: Arnaz Durán, José Antonio et al. La tecnología educativa en la formación, capacitación y actualización del personal docente, México, SEP/UPN, s/f. (Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica; Serie Encuentro, no. 1.), p. 105.

²⁶¹ Zarzar Charur, C. Op.cit., pp. 55-56.

262 Aguirre Lora, Georgina. Op. cit., p. 129.

263 Díaz Barriga, A. "Evolución de la formación pedagógica de los profesores universitarios en México (1970-1987)", ed. cit., p. 35.

264 Cfr. Ibidem, p. 35; y Eusse Zuluaga, O. et al., op. cit., p. 25.

265 Díaz Barriga, A. "El programa de especialización para la docencia. Una experiencia curricular del Centro de Didáctica de la UNAM", pp. 73-74.

266 Ibidem, pp. 74-75.

267 Eusse Zuluaga, O. et al., op. cit., p. 31.

268 Morán Oviedo, P. Op. cit., p. 48.

269 Eusse Zuluaga, O. et al., op. cit., p. 27.

270 Díaz Barriga, A. "El programa de especialización para la docencia. Una experiencia curricular del Centro de Didáctica de la UNAM", p. 67.

271 Eusse Zuluaga, O. et al., op. cit., pp. 33-34.

272 Ibidem, pp. 35-36.

273 Ibidem, p. 40.

274 Rodolfo Stavenhagen señala que la universidad actual deberá abocarse

a la definición y solución de las necesidades básicas mínimas de la sociedad". (Cit. por Arredondo G., Martiniano. "La formación del personal académico", ed. cit., p. 138.) Si la universidad cumpliera esta función, la formación docente debería reestructurarse con base en ésta. Ahora bien, será necesario tener presente la función de la universidad como aparato educativo al servicio del estado, dependiente directa o indirectamente de los intereses de éste, y entonces se comprenderá la cierta dosis de idealismo de la propuesta de Stavenhagen. Pero hay posiciones que van más lejos: "Angel Palerm (...) plantea que el conocimiento debe ser socializado; el papel de la universidad consistiría en propiciar el proceso de socialización de conocimiento para después desaparecer." Palerm plantea, por tanto, "La autoeliminación de la universidad y su recreación en la sociedad". (Ibidem, p. 138.) A simple vista, el utopismo de esta propuesta es mayor que el de la anterior. De hecho, está planteando la eliminación de la educación escolarizada y la elevación del pensamiento cotidiano al rango de pensamiento científico, negación del vigente en la actualidad, guiado ante todo por la inercia de lo consuetudinario. En este sentido, se implicaría la eliminación de los cuerpos docentes y en general académicos como instancias particulares; cada persona, sobre todo adulta, sería capaz de desempeñarse en esa función.

²⁷⁵ Arredondo Galván, Martiniano. "Desarrollo histórico de la formación de profesores universitarios", en: Zarzar Charur, Carlos (comp.). Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias., México, SEP/Nueva Imagen, 1988, p. 21.

²⁷⁶ SEP. Informe de labores 1989-1990, ed. cit., p. 119.

277 Texto de Gabriel Castillo Domínguez, en: Díaz Barriga, Angel et al.
Contribuciones para una teoría de la formación docente, ed. cit., p. 77.

278 Fernández Kegel, Adriana. Op. cit., pp. 212-213.

279 "(...) la participación del gasto educativo nacional respecto del PIB se ha reducido. En 1981 se destinó a la educación aproximadamente, 5% del PIB, el más alto porcentaje de la serie histórico nacional; en 1982 éste bajó al 4.5% del PIB, mientras que para 1983 y 1984 dicha participación se estimó en el orden del 4.2% y 4%, respectivamente (...). Cálculos independientes hablan de una caída del nivel del orden del 2.9% en 1983, y que si se considera sólo el sector federal (SEP), la participación ha disminuido al 2.2%. (Pescador, J.A. et al., op. cit., p. 59.)

280 Ibidem, p. 18.

281 Guardado, Salvador et al., op. cit., p. 194.

282 Cfr. SEP. Proyecto para la creación de la escuela normal indígena, mecanografiado, 1981.

283 Carrizales Retamoza, C. Op. cit., p. 7.

284 SEP. Informe de labores 1989-1990, pp. 23-24.

285 Ibidem, p. 7.

286 Jiménez Hidalgo, Carlos. "El cine educativo en la actualización y la capacitación del maestro en educación primaria", en: Arnaz Durán, José

Antonio et al. La tecnología educativa en la formación, capacitación y actualización del personal docente, México, SEP/UPN, s/a. (Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica; Serie Encuentro No. 1.), pp. 141-143 y 151.

²⁸⁷ Carrizales Retamoza, C. Op. cit., pp. 7-8.

²⁸⁸ Ibidem, p. 33.

²⁸⁹ Kovacs, Karen. Op. cit., p. 267.

²⁹⁰ Weick es citado por Kent Serna, Rollin. Op. cit., p. 81. La última afirmación es del propio Rollin Kent.

²⁹¹ Carrizales Retamoza, C. Op. cit., p. 5.

²⁹² Ibidem, pp. 29-30.

²⁹³ Ibidem, pp. 26-29.

²⁹⁴ Alvarez Manilla, José Manuel. Op. cit., pp. 42-43.

²⁹⁵ Elizondo Huerta, Aurora. "Algunas nociones para reconcebir la tarea de formación de docentes". Cero en conducta, año 2, No. 8, marzo-abril de 1987, p. 7.

²⁹⁶ Reyes Esparza, Ramiro. "Nuevas necesidades en la formación de maestros". Cero en conducta, año 2, No.8, marzo-abril de 1987, pp. 25-26

297 Ibidem, p. 26.

298 Ibidem, p. 28.

299 Ibidem.

300 Ibidem.

301 Ibidem, p. 29.

302 Ibidem.

303 Desplegado de la sección 9 del SNTE, aparecido en La Jornada, año 7, No. 2299, 6-II-1991, p. 24.

304 Reyes Esparza, R. Op. cit., p. 25.

305 Debesse, Maurice et al., op. cit., p. 208.

306 Elizondo Huerta, Aurora, "Algunas nociones para reconcebir la tarea de formación de docentes", ed. cit., p. 6.

307 Barba, Julio. Op. cit., pp. 274-276.

308 Carrizales Retamoza, C. Op. cit., pp. 13-17.

309 Figueroa, Josefát, et al., op. cit., p. 15

310 Se hace referencia a la obra ya citada de Josafat Figueroa y colaboradores

- 311 Ibidem, p. 87, Cuadro No. 5 del Anexo A.
- 312 Ibidem, p. 83, Cuadro No. 1, Anexo A.
- 313 Ibidem, pp. 46, 53 y 58, cuadros 3, 5 y 6, respectivamente.
- 314 Ibidem, pp. 53 y 58, cuadros 5 y 6, respectivamente.
- 315 Ibidem, p. 47.
- 316 Ibidem, p. 86, Cuadro 4, Anexo A.
- 317 Ibidem, p. 51.
- 318 Ibidem, p. 84, Cuadro 2, Anexo A.
- 319 Ibidem, pp. 65-67.
- 320 Carrizales Retamoza, C. Op. cit., pp. 55-56.
- 321 Beciéz González, David. "Consideraciones generales de una experiencia: el sistema de educación a distancia en la Universidad Pedagógica Nacional", en: Arnaz Durán, José Antonio et al. La tecnología educativa en la formación, capacitación y actualización del personal docente, México, SEP/UPN, s/a. (Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica; Serie Encuentro, No. 1.), p. 164.
- 322 Mora Arena, Aurora et al., op. cit., pp. 172-173.

323 Beciéz González, David. Op cit., p. 165.

324 Elizondo Huerta, Aurora. La Universidad Pedagógica Nacional. ¿Un nuevo discurso magisterial?, ed. cit. p. 97; además, Beciéz González, David, op cit., p. 164.

325 Elizondo Huerta, A. La Universidad Pedagógica Nacional. ¿Un nuevo discurso magisterial?, ed. cit., pp. 79-80.99 y 97.

326 En el multimencionado encuentro "La tecnología educativa en la formación, capacitación y actualización del personal docente", por ejemplo, la participación de los representantes de la UPN versó sobre la elaboración y la calidad de los materiales didácticos del SEAD, y la valoración de éstos no fue sólo la oficial, optimista a todo trance; antes bien, señaló diversas deficiencias en la labor analizada. En contrapartida, otras ponencias tanto de organismos oficiales, dependientes de la SEP (por ejemplo la Dirección General de Educación Preescolar y la Dirección General de Educación Secundaria), como de instituciones insertas en la UNAM (por ejemplo la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón), presentaron únicamente sus logros; es difícil creer que en proyectos tan amplios como los realizados por dichos organismos e instituciones absolutamente todo resulte perfecto, con base en lo previsto. Cfr. los materiales del encuentro: Arnaz Durán, José Antonio et al. La tecnología educativa en la formación, capacitación y actualización del personal docente, México, SEP/UPN, s/a. (Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica; Serie Encuentro, No. 1.), 293 pp.

327 Carrizales R., César. Op cit., p. 66.

328 Ibidem, pp. 65-67

329 Díaz Barriga, A. "El programa de especialización para la docencia. Una experiencia curricular del Centro de Didáctica de la UNAM", ed. cit., p. 57.

330 Chehaibar Nader, L. et al., op. cit., p. 100.

331 Díaz Barriga, A. "Evolución de la formación pedagógica de los profesores universitarios en México (1970-1987)", ed. cit., p. 41.

332 A. Morrison y D. Mc Intyre son quienes formulan esta propuesta; ambos son citados por Debesse, Maurice et al., op. cit., pp. 300-301.

333 Aguirre Lora, Georgina. Op cit., p. 132.

334 Leiva González, David. "Modalidad educativa, con énfasis en lo psicometodológico", en: Arnaz Durán et al. Op. cit., p. 50.

335 Alvarez Manilla, José Manuel. Op. cit., pp. 44-45.

336 Elizondo Huerta, Aurora. "Algunas nociones para reconcebir la tarea de formación de docentes", ed. cit., p. 9.

337 Díaz Barriga, A. et al. Contribuciones para una teoría de la formación docente, pp. 39-40.

338 Arnaz Durán, José Antonio. "Problemática de la formación y actualización docente en las Instituciones de Educación Superior", en: Arnaz Durán et al. Op. cit., pp. 6-7 y 9, respectivamente.

339 Ibidem, pp. 7-8.

340 Díaz Barriga, A. "Evolución de la formación pedagógica de los profesores universitarios en México (1970-1987)", ed. cit., p. 49. Además: Aguirre Lora, Georgina. Op. cit., p. 133.

341 Elizondo Huerta, Aurora. "Algunas nociones para reconcebir la tarea de formación de docentes", ed. cit., p. 6.

342 Ibidem, p. 7.

343 Carrillo Avelar, Antonio y José Luis Navarro García. "Informe de experiencias del empleo de la televisión educativa en la asignatura 'prácticas escolares' de la carrera de pedagogía", en: Arnaz Durán, J.A. et al. La tecnología educativa en la formación, capacitación y actualización del personal docente, México, SEP/UPN, s/a. (Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica; Serie Encuentro No. 1.), pp. 100-101.

344 Kent Serna, Rollin. Op. cit., p. 88.

345 Aguirre Lora, Georgina. Op. cit., p. 128.

346 Chehaibar Nader, I. et al., op. cit., p. 106.

347 Díaz Barriga, A. "La formación de profesores. Un análisis desde la actividad de formador", ed. cit., p. 156.

348 Lella Alevato, Cayetano de. "El programa de capacitación para la investigación educativa y la formación de profesores universitarios en ciencias y técnicas de la educación", en: Arredondo, Martiniano y Angel Díaz Barriga (compiladores). Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México, México, UNAM/ANUIES, 1989, p. 92.

349 Díaz Barriga, A. "La formación de profesores. Un análisis desde la actividad de formador", p. 155.

350 Aguirre lora, Georgina. Op. cit., p. 131.

B I B L I O G R A F I A

Abraham, Ada. El mundo interior de los enseñantes, trad. Claudia Ferrari, Barcelona, Gedisa, 1987 (Colección Hombre y Sociedad, Serie Renovación Pedagógica, s/n.), 165 pp.

Aguirre Lora, Georgina Ma. Esther. "Apuntes para un estudio de los posgrados universitarios en materia educativa durante la década 1970-1980", en: Arredondo, Martiniano y Angel Díaz Barriga (compiladores). Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencia en México, México, UNAM/ANUIES, 1989, pp. 114-136.

Alvarez Arredondo. Luis Marat. "Informe de actividades de capacitación y actualización del personal docente de las escuelas de educación secundaria" en: Arnaz Durán, José Antonio et al. La tecnología educativa en la formación, capacitación y actualización del personal docente, SEP/UPN, s/a. (Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica; Serie Encuentro, No. 1.), pp. 214-218.

Alvarez Manilla, José Manuel. "Moralidades escolarizadas, abiertas y a distancia en la solución de problemas de formación de docentes", en: Arnaz Durán, José Antonio et. al. La tecnología educativa en la formación, capacitación y actualización del personal docente, México, SEP/UPN, s/a. (Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica; Serie Encuentro, No.1.), pp. 37-48.

Arias Ochoa, Marcos Daniel. "Experiencia sobre la elaboración de paquetes

didácticos para la Licenciatura en Educación Básica en el sistema de Educación a Distancia", en: Arnaz Durán, José Antonio et al. La tecnología educativa en la formación, capacitación y actualización del personal docente, México, SEP/UPN, s/a. (Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica; Serie Encuentro No. 1.), pp. 219-227.

Arnaz Durán, José Antonio. "Problemática de la formación y actualización docente en las Instituciones de Educación Superior", en: Arnaz Durán, José Antonio et al. La tecnología educativa en la formación, capacitación y actualización del personal docente, México, SEP/UPN, s/a. (Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica; Serie Encuentro, No. 1.), pp. 1-9.

Arnaz Durán, José Antonio et al. La tecnología educativa en la formación, capacitación y actualización del personal docente, México, SEP/UPN, s/a. (Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica; Serie Encuentro, No. 1), 293 pp.

Arredondo Galván, Víctor martiniano. "Desarrollo histórico de la formación de profesores universitarios", en: Zarzar Charur, Carlos (comp.). Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias, México, SEP/Nueva Imagen, 1988, pp. 17-26.

Arredondo Galván, Víctor Martiniano. "La formación del personal académico", en: Arredondo, Martiniano y Angel Díaz Barriga (compiladores). Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México. México, UNAM/ANUIES, 1989, pp. 137-149.

Arredondo Galván, Víctor Martiniano y Angel Díaz Barriga (compiladores).

Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México, México, UNAM/ANUIES, 1989, 180 pp.

Arredondo Galván, Víctor Martiniano, Marta Uribe Ortega y Teresa Wuest Silva. "Notas para un modelo de docencia", en: Arredondo, Martiniano y Angel Díaz Barriga (comps.). Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México, México, UNAM/ANUIES, 1989, pp. 13-42.

Barba, Julio et al. "Modelo de planeación curricular para capacitadores de educación básica", en: Arnaz Durán, José Antonio et al. La tecnología educativa en la formación, capacitación y actualización del personal docente, México, SEP/UPN, s/a/ (Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica; Serie Encuentro, No. 1.). pp. 265-277.

Barrón Tirado, Ma. Concepción y William Colin Fitzpatrick Marshal. "Formación pedagógica de los docentes de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón", en: Arnaz Durán, José Antonio et al. La tecnología educativa en la formación, capacitación y actualización del personal docente, México, SEP/UPN, s/a. (Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica; Serie Encuentro, No. 1.), pp. 118-127.

Becfiez González, David. "Consideraciones generales de una experiencia: el sistema de educación a distancia en la Universidad Pedagógica Nacional", en: Arnaz Durán, José Antonio et al. La tecnología educativa en la formación capacitación y actualización del personal docente, México, SEP/UPN, s/a. (Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica; Serie Encuentro, No. 1.) pp. 160-165.

Bene, K. "Tecnología y comunidad: las bases de la autoridad educacional en conflicto", en: Feinberg, Walter y Henry Rosemont (comps.). Trabajo, tecnología y educación. Ensayos de disidencia con los fundamentos de la educación norteamericana, trad. Emma Isabel Dupuy, Buenos Aires, Ediciones "Las Paralelas", 1977.

Brunner, J.J. y A. Flistisch. Los intelectuales y las instituciones de cultura, Chile, FLACSO, 1983.

Caballero Díaz, Jesús. "Modalidades abiertas para la formación de maestros", en: Arnaz Durán, José Antonio et al. La tecnología educativa en la formación, capacitación y actualización del personal docente, México, SEP/UPN, s/a. (Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica; Serie Encuentro, No. 1.), pp. 21-35.

Camp, Roderic Ai. Los líderes políticos de México; su educación y reclutamiento, trad. Roberto R. Reyes Mazzori, México, F.C.E., 1983.

Camp, Roderic Ai. La formación de un gobernante; la socialización de los líderes políticos en el México postrevolucionario, trad. Roberto R. Reyes Mazzoni, México, F.C.E., 1986.

Camp, Roderic Ai. Los intelectuales y el Estado en el México del siglo XX, trad. Educardo L. Suárez, México, F.C.E., 1988.

Carrillo Avelar, Antonio y José Luis Navarro García. "Informe de experiencias del empleo de la televisión educativa en la asignatura 'prácticas escolares' de la carrera de pedagogía", en: Arnaz Durán, José Antonio et al. La.

tecnología educativa en la formación, capacitación y actualización del personal docente, México, SEP/UPN, s/a. (Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica Serie Encuentro, No. 1.), pp. 93-102.

Carrizales Retamoza, César. Crisis en la formación de los educadores, Querétaro, Universidad Autónoma de Querétaro, 1983 (Serie Política y Educación en México, s/n.), 103 pp.

Curiel Méndez, Martha Eugenia. "La educación normal", en : Solana, Fernando, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez (coordinadores). Historia de la educación pública en México, México, SEP/F.C.E., 1982, pp. 426-462.

Chehaibar Nader, Lourdes y Juan Eduardo Esquivel. Profesionalización de la docencia (perfil y determinaciones de una demanda universitaria), México, CESU (UNAM), 1987, 125 pp.

Debesse, Maurice, Gastón Mialaret et al. La formación de los enseñantes, Barcelona, Oikos-Tau, 1982 (Tratado de ciencias pedagógicas, 12), 334 pp.

Díaz Barriga, Angel . "El programa de especialización para la docencia. Una experiencia curricular del Dentro de Didáctica de la UNAM", en : Arredond Martiniano y Angel Díaz Barriga (comps.). Formación de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México, México, UNAM/ANUIES, 1989, pp. 55-75.

Díaz Barriga, Angel. "Evolución de la formación pedagógica de los profesores universitarios en México (1970-1987)", en: Zarzar Charur, Carlos (comp.).

Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias

México, SEP/Nueva Imagen, 1988, pp. 27-50.

Díaz Barriga, Angel. "La formación de profesores. Un análisis desde la actividad de formador", en Arredondo, Martiniano y Angel Díaz Barriga (compiladores). Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México, México, UNAM/ANUIES, 1989, pp. 150/160.

Díaz Barriga, Angel, Cesar Carrizales Retamoza, José Manuel Frías , Laura Ayala L., Gabriel Castillo, Miriam Maciel J., José Antonio Ochoa y Luis Gómez de Alba. Contribuciones para una teoría de la formación docente, Cuernavaca, Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Instituto de Ciencias de la Educación, 1988, 94 pp.

Dirección General de Educación Preescolar. "Una experiencia en el uso de la tecnología educativa en la actualización del personal docente del nivel preescolar del estado de Chiapas", en: Arnaz Durán, José Antonio et al. La tecnología educativa en la formación, capacitación y actualización del personal docente, México, SEP/UPN, s/a. (Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica; Serie Encuentro, No.1.), pp. 193-206.

Dore, Ronald. La fiebre de los diplomas, trad. Ernestina de Champourcín, México, F.C.E., 1983 (Colección Popular, 214), 380 pp.

Elichiry, No5ra E. "Elementos didácticos de los libros de texto gratuitos", en: González Pedrero, Enrique (coord). Los libros de texto gratuitos, México, Comisión nacional de Libros de Texto Gratuitos, 1982, pp. 47-54.

Elizondo Huerta, Aurora. "Algunas nociones para reconcebir la tarea de formación de docentes". Cero en conducta, Año 2, No. 8, marzo-abril de 1987, pp. 4-9.

Elizondo Huerta, Aurora. La Universidad Pedagógica Nacional. ¿Un nuevo discurso magisterial?, México, UPN, 1988 (Colección Documentos de Investigación Educativa), 113 pp.

Eusse Zuluaga, Ofelia, Hortensia Murillo Pacheco y Marta Uribe Ortega. "Programas de formación de profesores del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos y sus lineamientos teórico-metodológicos", en Perfiles educativos, No. 38, octubre-diciembre de 1987, pp. 20-41.

Feinberg, Walter y Henry Rosemont (comps.). Trabajo, tecnología y educación. Ensayos en disidencia con los fundamentos de la educación norteamericana, trad. Emma Isabel Dupuy, Buenos Aires, Ediciones "Las Paralelas", 1977.

Fernández Kegel, Adriana. "La capacitación de los recursos humanos para la educación inicial", en: Arnaz Durán, José Antonio et al. La tecnología educativa en la formación, capacitación y actualización del personal docente, México, SEP/UPN. s/a. (Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica; Serie Encuentro, No. 1.), pp. 207-213.

Ferreiro, Emilia y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, 11a. ed., México, siglo XXI, 1989, 367 pp.

Figuroa Josafat, Adán, René Meuly Ruiz, Rosa María Durán Huerta y José Manuel Pineda Ruiz. Factores asociados con los niveles de respuesta del

maestro de educación primaria a los programas de superación profesional, México, UPN, 1988 (Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica; Serie Investigación Educativa, s/n.), 107 pp.

Fuentes Molinar, Olac. "Los maestros y el proceso político de la Universidad Pedagógica Nacional", en Cuadernos Políticos, núm. 21, julio-septiembre de 1989, pp. 91-103.

Gintis, H. y S. Bowles. "Las contradicciones de la reforma liberal de la educación", en: Feinberg, Walter y Henry Rosemont (comps.). Trabajo, tecnología y educación. Ensayos en disidencia con los fundamentos de la educación norteamericana, trad. Emma Isabel Dupuy, Buenos Aires, Ediciones "Las Paralelas", 1977.

González Pedrero, Enrique (coord.). Los libros de texto gratuitos, México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 1982, 352 pp.

Guardado, Salvador y Marco A. Villatoro. La formación de docentes de enseñanza primaria en México, México, UPN, 1988 (Colección Documentos de Investigación Educativa, No. 4), 242 pp.

Jiménez Hidalgo, Carlos. "El cine educativo en la actualización y la capacitación del maestro en educación primaria", en : Arnaz Durán, José Antonio et al. La tecnología educativa en la formación, capacitación y actualización del personal docente, México, SEP/UPN, s/a. (Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica; Serie Encuentro, No. 1.), pp. 138-152.

Kent Serna, Rollin. "La organización universitaria y la masificación:

la UNAM en los años setenta", en Sociológica, núm. 5, otoño de 1987, UNAM-A, pp. 73-119.

Kosík, Karel. Dialéctica de lo concreto, México, Grijalbo, 1967, 269 pp.

Kovacs, Karen. "La planeación educativa en México: la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)", en Estudios Sociológicos, vol. 1, núm. 2, mayo-agosto, 1983, pp. 263-291.

Latapí, Pablo. "La universidad pedagógica se vuelve universidad ficticia", en : Proceso, No. 109, 4-XII, 1978, pp. 38-39.

Leiva González, David. "Modalidad educativa, con énfasis en lo psicomotodológico", en: Arnaz Durán, José Antonio et al. La tecnología educativa en la formación, capacitación y actualización del personal docente, México, SEP/UPN, s/a. (Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica; Serie Encuentro, No. 1.), pp. 49-71.

Lella Alevato, Cayetano de. "Grupos operativos en la formación del personal docente universitario", en: Arredondo, Martiniano y Angel Díaz Barriga (comps.). Formación de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México, México, UNAM/ANUIES, 1989, pp. 43-52.

Lella Alevato, Cayetano de. "El programa de capacitación para la investigación educativa y la formación de profesores universitarios en ciencias y técnicas de la educación", en: Arredondo, Martiniano y Angel Díaz Barriga (compiladores). Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencia en México, México, UNAM/ANUIES, 1989, pp. 76-95.

Martínez R., Jorge E. "La organización de la actividad docente como parte básica del programa de formación docente del IPN", en: Arnaz Durán, José Antonio et al. La tecnología educativa en la formación, capacitación y actualización del personal docente, México, SEP/UPN, s/a. (Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica; Serie Encuentro, No. 1.), pp. 103-110.

Mora Arenas, Aurora et al. "La experiencia en la elaboración de materiales instruccionales para el SEAD de la UPN", en : Arnaz Durán, José Antonio et al. La tecnología educativa en la formación, capacitación y actualización del personal docente, México, SEP/upn, s/a. (Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica; Serie Encuentro No. 1.), pp. 166-174.

Morán Oviedo, Porfirio. "Formación de profesores y profesionalización de la docencia: una consideración desde la perspectiva del CISE", en Perfiles educataivos, No. 38, octubre-diciembre de 1987, pp. 42-50.

Nájera Olivera, Lucina. "La ciencia en el aula", en: Arnaz Durán, José Antonio et al. La tecnología educativa en la formación, capacitación y actualización del personal docente, SEP/UPN, s/a. (Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica; Serie Encuentro, No. 1.), pp. 153-159.

Núñez Gornés, Luis e Isabel Ogalde Careaga. "Experiencias de tecnología educativa en: planificación, conducción y evaluación de la enseñanza"; en: Arnaz Durán , J.A. et al. La tecnología educativa en la formación, capacitación y actualización del personal docente, México, SEP/UPN. s/a. (Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica; Serie Encuentro, No. 1.), pp. 83-92.

Pacheco Méndez, Teresa y Teresa Wuest Silva. "Formación de personal académico de las universidades estatales en el campo de las ciencias y técnicas de la educación", en : Arredondo, Martiniano y Angel Díaz Barriga (compiladores). Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México, México, UNAM/ANUIES, 1989, pp. 96-113.

Pérez Rivera, Graciela. "La formación docente en la perspectiva del Centro de Didáctica, y su proyección en el Centro de Invaestigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM", en Perfiles educativos, No. 38, octubre-diciembre de 1987, pp. 5-19.

Pescador, José Angel y Carlos Alberto Torres. Poder político y educación en México, México, UTEHA, 1985, 148 pp.

Postic, Marcel. Observación y formación de los profesores, prefacio de Gastón Mialaret, trad. Gonzalo Gonzalvo Mainar, Madrid, Morata, 1978, 343 pp.

Reyes Esparza, Ramino. "Nuevas necesidades en la formación de maestros". Cero en conducta, año 2, No. 8, marzo-abril de 1987, pp. 25-31.

Ríos Pineda, Olegario. "La tecnología educativa en la formación, capacitación y actualización del personal docente de telesecundaria", en: Arnaz Durán, José Antonio et al. La tecnología educativa en la formación, capacitación y actualización del personal docente, México, SEP/UPN, s/a. (Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica; Serie Encuentro, No. 1.), pp. 73-81.

Romero Noguero, Ma. Teresa. " 'Magister', suplemento periodístico para

maestros", en: Arnaz Durán, J.A. et al. La tecnología educativa en la formación, capacitación y actualización del personal docente, México, SEP/UPN, s/a. (Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica; Serie Encuentro, No. 1.), pp. 111-117.

Segovia, Rafael. La politización del niño mexicano, México,, El Colegio de México, 1975.

SEP. Informe de labores 1989-1990, México, SEP, 1990, 141 pp.

SEP (Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, Dirección General de Educación Normal). Proyecto para la creación de la escuela normal indígena, México, texto mecanografiado, 1981, 97 pp.

Solana, Fernando, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez (coordinadores). Historia de la educación pública en México, México, SEP/F.C.E., 1982, 645 pp.

Unna Parra, Luz Beatriz. "Centro de Didáctica", en: Arnaz Durán, J.A. et al. La tecnología educativa en la formación, capacitación y actualización del personal docente, México, SEP/UPN, s/a. (Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica; Serie Encuentro, No. 1.), pp. 128-137.

Zarzar Charur, Carlos "Estrategias para el diseño de programas de formación de formadores. Una experiencia de trabajo", en: Zarzar Charur, Carlos (comp.). Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias, México, SEP/Nueva Imagen, 1988, pp. 51-68.

Zarzar Charur, Carlos. "Hacia la consolidación y el fortalecimiento de los programas de formación de profesores", en Perfiles educativos, No. 38, octubre-diciembre de 1987, pp. 51-64.

Zarzar Charur, Carlos (comp.). Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias. México, SEP/Nueva Imagen, 1988, 313 pp.