

2.- Las instituciones que imparten educación normal en la transformación del sistema de formación de maestros para la educación básica.

iv. Habilitación docente.

Autoras:

Alicia López Salinas

Bertha Alicia García Gutiérrez

Laura Esther Caballero Botello

Hilda Alicia Guzmán Elizondo

Diagnóstico:

El progreso social en materia de educación depende de la formación y la competencia de los docentes, misma que tiene que ver con su aspecto humano, con su forma de impartir su cátedra y el grado de preparación profesional en el que se ha capacitado para desempeñar su labor.

Un momento destacable para las escuelas normales fue 1984 debido a que la reforma aplicada para ese año generó un cambio en la preparación de los docentes, implicando no solo un cambio curricular, sino que además estableció la obligatoriedad del nivel bachillerato para el ingreso a todas las modalidades de estudio ofrecidas por las escuelas normales, elevando sus estudios al grado de Licenciatura. No obstante, dicha reforma al Plan de Estudios fue aplicado en medio de una crisis económica, que derivaría en la implantación del modelo económico neoliberal en México. Provocando que por un lado se pretendiera mantener los métodos tradicionales en la enseñanza y, por el otro tratando de hacer lo más rápido posible el establecimiento de nuevas teorías y conceptos, induciendo a una fractura de identidad entre los docentes y normalistas, al reconfigurarse su quehacer profesional de manera imprecisa.

Para 1991 el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) propuso llevar acciones encaminadas a superar las dificultades existentes en y entre las escuelas normales mediante “la creación de un modelo común para que estas escuelas se integraran mediante un tronco de formación básico, pero que al mismo tiempo se ofrecieran opciones diferenciadas y específicas para la formación de los futuros maestros de educación preescolar, primaria y secundaria.” Dicha propuesta se agregó al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1992.

Como una forma de conjuntar las acciones encaminadas a los cambios que se habían realizando y, como parte del Programa de Desarrollo Educativo de 1995-2000 perteneciente al periodo presidencial de Ernesto Zedillo Ponce de León, en 1996 en coordinación la SEP y las autoridades estatales educativas se crea el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales. Dicho programa se dirigió en líneas de acción, entre las que se encontraron:

1. Transformación de los planes y programas de estudio;
2. Formación y actualización del personal docente;
3. Mejoramiento de la gestión institucional;
4. Regulación del trabajo académico de los maestros de las escuelas normales y;
5. Mejoramiento físico y del equipamiento de las escuelas normales.

Para fortalecer las escuelas normales surge el Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN) comenzó con sus operaciones en 1997, y a partir de sus líneas rectoras propuestas se desarrollaron diversas acciones que como dice el mismo nombre buscaron fortalecer a las escuelas normales.

PTFAEN es aceptado como marco operacional del PROMIN (2002) –Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas- el cual fue puesto en marcha en el 2002, con el presidente Vicente Fox Quesada, y su finalidad según el Acuerdo número 423 publicado en el Diario Oficial de la Federación tiene la “finalidad de contribuir a elevar la calidad en la formación inicial de los docentes, mediante el desarrollo de acciones estratégicas que tengan incidencia en las prácticas académicas y en la gestión de las escuelas normales

públicas”; y además tiene la particularidad de que PROMIN es un programa opcional, es decir, cada escuela decide si participa o no en él. En el mismo PROMIN se reconocen los logros alcanzados, poniendo un énfasis en que hay muchas cosas en las que aún se requiere trabajar, es decir, “para que las reformas educativas sean eficaces, es necesario que se acompañen de verdaderas transformaciones en el funcionamiento cotidiano de las escuelas, ya que la calidad y la eficiencia depende, además de los insumos básicos –planes, programas, materiales y recursos educativos, cursos y talleres de actualización-, de cuestiones relacionadas con la propia organización de las escuelas”.

Mientras que ProFEN (2005) es formulado por cada escuela normal “con la finalidad de proteger sus fortalezas institucionales y, mediante un proyecto integral articulado, mejorar el desarrollo de las licenciaturas, la formación profesional y el desempeño de sus maestros, así como la organización y funcionamiento del centro educativo”.

El proceso de Reforma Educativa iniciado ya hace algunos años alcanzó a las escuelas normales que forman maestros de educación primaria, habiéndose impulsado desde mediados del año 2006 un proceso amplio y profundo de revisión curricular que significó la ampliación del tiempo exigido a los estudiantes para realizar la formación mínima para obtener el título, acción que provocó amplias movilizaciones de docentes y alumnos que paralizaron en distintos momentos las actividades docentes al oponerse a tal medida. Con el cambio de gobierno las políticas orientadas a promover el mejoramiento en la formación de los docentes sufrieron un drástico cambio de rumbo, suspendiéndose las medidas tomadas sin que de parte de la autoridad responsable en ese momento, se presentaran opciones para mejorar de manera significativa la formación de los docentes que superasen en contenido y efectividad a las medidas anteriormente tomadas y suspendidas abruptamente.

Situación actual

La sociedad actual demanda del maestro su competencia profesional, aquella que sólo se nutre de reflexiones y actuaciones, requiere de un docente que se adapte y solucione situaciones conflictivas y cambiantes dentro y fuera del aula, a un profesor que además de saber, también sepa hacer.

Para que el docente logre reflexionar debe poseer una serie de información previa relacionada con su actuación, su práctica legítima sus conocimientos y a su vez incentiva su curiosidad pedagógica de tal forma que le ayuda a convertirse en un ser ávido de más conocimientos que le faciliten la solución a las situaciones que su práctica exige. La acción sin fundamento teórico se convierte entonces en actividad rutinaria, sin aprendizaje, sin reflexión, sin análisis y por lo tanto sin la actitud necesaria para generar el cambio que se requiere para apoyar a sus alumnos en el progreso de sí mismos y en el desarrollo de sus competencias.

Los problemas de la práctica docente son complejos e indeterminados, no susceptibles de resolverse con la implementación de procedimientos mecanicistas (Schön,1992). Por el contrario, involucran a sujetos y procesos culturales. Al no formarse a los docentes en este sentido, tienden naturalmente a resolverlos de acuerdo con supuestos personales (Davini, M. C., 1995, p.105)

Cabe mencionar ahora que la sociedad actual cambia vertiginosamente y el producto y herramienta fundamental de su transformación es la tecnología que con ella permea al mundo de información. La tecnología se ha infiltrado en todas las áreas de desarrollo de las comunidades, por ello, el docente se enfrenta a nuevos retos relacionados con su aplicación, entre ellos su preparación para utilizarla como un recurso más en beneficio y para la

formación de sus estudiantes, esto sin contar que se exige al profesor egresar de su preparación profesional con competencias transversales entre ellas el ser autodidáctica para cuestionarse y aprender por sí mismo ante las transformaciones que se suscitan en su entorno.

La formación común de los profesores ofrece una preparación insuficiente, pues se carece de información sobre cómo se desarrollan los procesos de cambio, cómo se ajustan y cómo se evalúan, esta formación es valiosa, ya que la formación inicial profesional, es un período en el que se construyen las bases del “quehacer de la profesión”, las fortalezas, los vicios y las rutinas que se asumen, tienden a ser procesos habituales de la profesión.

A partir de lo anterior, es posible reconocer que las innovaciones son motivadas por las necesidades sobre las situaciones que se viven en las aulas y surgen de la investigación-acción, actividad obligada del docente comprometido con su labor, de aquél que ha desarrollado procesos de automejora, y continúa en constante capacitación a partir de su propia realidad.

La continua formación del maestro se convierte entonces en una medida para la creación, renovación y transformación de las tareas educativas dentro y fuera del aula y en todos los ámbitos sociales, sus conocimientos y sus nuevas actitudes se convierten en las principales herramientas de su actuar cotidiano para el apoyo del desarrollo de las competencias de los estudiantes

“Los programas de formación y de perfeccionamiento de los docentes deberían priorizar los procesos comunicativos, los trabajos colectivos, la revalorización de los espacios de aprendizaje comunes y la construcción del conocimiento compartido.” (Davini. M. C., 1995).

Sparks (1983) “señala que el primer paso en el proceso de formación debería ser el diagnóstico, mediante una serie de observaciones, de las formas de actuación del profesorado en sus clases”. (Imbernón, F.,1994). La innovación que produce el docente en la práctica se da cuando se reflexiona e interioriza el proceso como propio, se extraen conclusiones concretas, se planifica la acción y se es capaz de llevarla a cabo estableciendo elementos de reflexión y mejora.

Joyce y Showers (1988) “ponen de manifiesto que cuando todas las condiciones que requiere este modelo están presentes (teoría, demostración, práctica, devolución y asesoría) aparecen altas correlaciones de éxito respecto a los objetivos de conocimiento y al traspaso de todo ello a la clase”. (Imbernón,F.,1994).

La formación permanente ayudará al desarrollo profesional del profesorado, desde las instituciones de formación, cuando el colectivo, democráticamente, pueda intervenir en el proceso y hacer valer su voz y su criterio. Con ese espíritu nacieron los centros de profesores como instituciones viables de participación y descentralización. (Imbernón, F., 1994, p. 111).

Sin embargo, “no es lo mismo generalizar un sistema basado en cursos o seminarios que otro a partir de proyectos, de procesos de investigación-acción, de intercambio de experiencias o de aprendizaje entre iguales.” (Imbernón,F.,1994). La formación permanente del profesorado debería partir de la verificación de que en las condiciones de cambio continuo en las que se encuentra la institución escolar, los docentes deben asimilar e interiorizar la situación de incertidumbre y complejidad que define su profesión y debe declinar a cualquier forma de dogmatismo o síntesis preestablecida.

Si entre los propósitos de la formación permanente de los docentes están la formación constructiva, crítica y la autoformación ésta debe tener como meta la potenciación de métodos autónomos de trabajo, lo cual no evita que esta finalidad necesite para su afianzamiento referentes teórico-prácticos.

Por todo lo anterior es importante subrayar el hecho del papel trascendental que juegan los formadores de docentes bajo estas exigencias de la educación actual. El catedrático de las escuelas normales deberá desarrollar también las competencias que se exigen del que se está formando, es decir, deberá ser un agente innovador, que lleve a los normalistas a vivir la reflexión de la práctica con los alumnos, tal y como la viven con él, involucrarlos en los procesos de dominio de contenidos así como en los de automejora. De esta forma los formadores de maestros pueden no sólo ejercer la docencia, sino que aprenden a generar conocimiento sobre su labor académica y la realidad institucional en la que viven.

Pérez-Jiménez (2003) señala la educación debe asumir un rol protagónico en la gestión del cambio y es precisamente la formación inicial del docente, el pilar fundamental para todo proceso educativo.

Propuesta:

Con base en lo anterior y teniendo como fundamento la más reciente reforma curricular al Plan de Estudios de Educación Primaria y Normal, en donde las orientaciones curriculares están basadas en “competencias”, situación que se refleja a partir de la gran influencia de los organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de

Desarrollo (BID), y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), proponemos, lo siguiente:

- Realización de diagnósticos institucionales que reflejen las necesidades de los catedráticos.
- Creación del perfil docente de los catedráticos por especialidad.
- Diseño de programas de capacitación acorde al contexto de las instituciones y las necesidades de los docentes.
- Reformulación del esquema de promoción horizontal que promueva las áreas de Desarrollo profesional para el docente investigador y el docente catedrático.
- Crear al interior de cada institución formadora de docentes un departamento de seguimiento y capacitación continua de áreas de oportunidad y fortalezas de cada catedrático con base a sus competencias, que impacte en la práctica docente y permita la mejora institucional.
- Diseñar y aplicar proyectos de formación del profesorado que promuevan la reflexión sobre la práctica aunada a la acción, a fin de brindar atención a las necesidades la capacitación y actualización de los maestros.
- Construir estrategias de intervención sobre la base del trabajo en grupo, que se centre en un trabajo colaborativo para la solución de problemas.
- Promover la certificación profesional de los catedráticos de normales que habiliten su participación cada 5 años.
- Establecer mecanismos de interacción entre las escuelas formadoras que favorezca el intercambio de experiencias exitosas en la cátedra y en la formación de profesores y alumnos.

- Continuar con los proyectos de mejora institucional, para habilitar la infraestructura de los centros de trabajo.
- Crear proyectos incluyentes donde los profesores en activo, continúen con su formación y obtención de grados académicos que permitan elevar el nivel de atención y formación del magisterio mexicano.

BIBLIOGRAFÍA

Davini M. C. (1995): La formación docente en cuestión: política y pedagogía, Paidós, Buenos Aires.

Hernández, Sampieri, Roberto. (1991): Metodología de la Investigación. Ed. Mc Graw Hill Interamericana Editores S.A.C.V. México D.F.

Imbernón, Francisco.(1994): “La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional.” Barcelona. Ed. Grao.

Pérez-Jiménez, C. (2003). Formación de docentes para la construcción de saberes sociales. *Revista Iberoamericana de Educación*, (33).

Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie33a02>