


**Formar a los maestros de adolescentes:
una misión compleja.
Reflexiones sobre la operación de la Licenciatura
en Educación Secundaria.**

Adolfo Rodríguez Guerrero



Aportes y Ensayos es una colección editada por *Dialoga. Profesionales en educación, S.C.* La colección se compone de escritos enviados por investigadores, académicos y profesores invitados como contribución al debate de la realidad educativa del país. La posición de los autores sobre los temas expuestos en cada publicación no necesariamente coincide con el punto de vista de *Dialoga*. La distribución de este material es gratuita. Las personas interesadas en enviar comentarios u observaciones lo pueden hacer a: contacto@dialoga.com.mx

Coordinación académica: Francisco Deceano Osorio

Coordinación editorial: Alicia Luna Rodríguez

Apoyo técnico: Javier Ulises Mendoza Ravelo

Diseño gráfico: Vania Bachur Colín

www.dialoga.com.mx

Noviembre, 2008

Derechos reservados. El titular de los derechos de la colección *Aportes y Ensayos* y de la presente publicación es *Dialoga. Profesionales en educación, S.C.*

Formar a los maestros de adolescentes: una misión compleja.

Reflexiones sobre la operación de la Licenciatura en Educación Secundaria.¹

ADOLFO RODRÍGUEZ GUERRERO

A la Maestra Adriana Piedad; a Vero, Caty y Fabi

De los estudios normalistas que la Secretaría de Educación Pública opera en el país, la Licenciatura en Educación Secundaria es quizá la que mayor complejidad ha representado para el trabajo de quienes alguna vez participamos en los equipos académicos tanto de la entonces Dirección General de Normatividad (DGN) como de la actual Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). La razón de ello es que la operación de la Licenciatura implica el manejo de variables relacionadas, entre otros aspectos, con el diseño curricular de un plan de estudios con 10 especialidades y dos modalidades; la capacitación de las plantas docentes con la mayor movilidad del sistema de formación de maestros; la gestión institucional de aproximadamente 9 tipos distintos de escuelas; la regulación de la matrícula más alta de estudiantes y la vinculación con un nivel educativo con grandes retos y lenta transformación pedagógica como es el de educación secundaria.

Como integrante del equipo de coordinación nacional de la Licenciatura en Educación Secundaria (LES) durante siete años participé de distintas acciones encaminadas a diseñar, implementar, valorar y mejorar el Plan de estudios 1999. Apoyándome en la información recabada durante este proceso, en las siguientes páginas presentaré una serie de reflexiones acerca de lo que considero son los puntos neurálgicos de la LES. A través de tres *núcleos de análisis* intentaré profundizar ordenadamente en la realidad académica de las normales que forman maestros de secundaria y, en congruencia con los planteamientos pedagógicos del plan 1999, hablaré desde el aprendizaje obtenido de la reflexión sobre la experiencia. Y es que, si hay algo que la Licenciatura exige en todo momento y todo lugar es no dejar de aprender ya sea como estudiante que la cursa, profesor que la imparte, directivo que la coordina, autoridad que la orienta o maestro de secundaria que apoya su desarrollo.

¹ El presente artículo es una versión ligeramente modificada de la contribución del autor a un libro colectivo que publicará la Escuela Normal Superior de Jalisco. Se reproduce en esta colección con permiso del autor y con algunos cambios editoriales. El título original del artículo es: "La Licenciatura en Educación Secundaria: reflexiones sobre lo aprendido en la operación y el seguimiento nacional".

Primer núcleo. La comprensión del Plan 1999 como propuesta curricular

a) Las preguntas básicas

Las memorias de la presentación de la LES en agosto de 1999 por parte del entonces subsecretario de educación básica y normal, Olac Fuentes Molinar, reportan las primeras interrogantes –e inconformidades– por parte de directivos, autoridades y profesores: la orientación teórica del currículum, la vinculación con su “nuevo” ámbito de acción (dejaba de ser una licenciatura para la educación media para centrarse en la secundaria como último tramo de la educación básica), el campo laboral del futuro maestro y el trabajo con un perfil de egreso basado en competencias docentes, entre otros asuntos. Aunque estos cuestionamientos eran previsibles dada la magnitud del cambio que se impulsaba, la estrategia de la DGN fue evitar las respuestas inmediatas y más bien proporcionar elementos de trabajo para que éstas se construyeran gradualmente, en el camino de la operación y la reflexión colectiva sobre lo que ocurría en cada escuela.

Parte de la apuesta de la SEP fue que en las escuelas normales poco a poco se generaran herramientas para interpretar y poner en práctica de manera eficiente un currículum casi totalmente novedoso, aún a sabiendas que para esta tarea muchas instituciones carecían de una base sólida de discusión. Se esperaba que al poner en marcha los cursos, las preguntas iniciales y de grandes alcances derivaran en otras más “básicas” para el ejercicio docente, por ejemplo: qué piden los programas que se enseñe; cómo piden que se enseñe; de qué manera se pide que participen los normalistas en su apren-

dizaje: qué deben hacer, pensar, conocer; qué función cumplen los temas que se estudian en la normal con lo que se observa y analiza en la escuela secundaria; cómo deben valorarse los avances de la formación; cómo se relaciona cada asignatura con las otras del semestre y las del campo de formación o área de actividades, y especialmente: cuál es el sentido formativo de la asignatura considerando las características, propósitos y retos de la educación secundaria y cómo contribuye dicha asignatura al logro de los rasgos del perfil de egreso del futuro maestro de secundaria.

...para varios docentes fue y sigue siendo difícil cambiar la mirada de las preocupaciones ya conocidas para hacerse “nuevas” preguntas profesionales.

Por el mismo camino, durante todos los talleres nacionales de actualización se promovía que los profesores analizaran estrategias para organizar su trabajo con los programas y se respondieran preguntas tales como: qué debo saber para impartir la asignatura, cómo debo distribuir los temas y sesiones de clase, qué características de los normalistas debo tomar en cuenta para el desarrollo del programa, qué materiales requiero para desarrollar los temas, etcétera. Con ello se pretendía que en las normales paulatinamente se desarrollara un enfoque para leer la propuesta curricular y los docentes adquirieran “haciendo lo que no se sabe hacer haciéndolo”²: tanto la mentalidad didáctica como otras competencias necesarias en un formador de maestros de secundaria.

² “(...) Desarrollar competencias es aprender haciendo lo que no se sabe hacer, según la fórmula que gusta a Philippe Meirieu, esto es tan verdadero en los adultos como en los niños. No se puede permanecer sobre el borde del pozo sin fondo diciendo ‘se prepara a saltar, se prepara a saltar’ y no hasta diez años más tarde, cuando se aprende a saltar. Para aprender a saltar, es necesario saltar. Al principio, es mejor dar pequeños pasos, pequeños saltos, para no herirse ni hacerse daño. Lo que está en juego es que los profesores vayan progresivamente en este sentido, sin desmovilizarse, no poniendo la barra demasiado alto. El enfoque por competencias choca con los obstáculos insuperables a muy corto plazo. Es una empresa de larga duración, es importante ponerse en camino. La manera más segura de matar una reforma, es querer hacer las cosas inmediatamente”. Perrenoud, Philippe (1999), *Construir competencias. Todo un programa. Entrevista con Philippe Perrenoud*. Documento de internet. [http://kino.iteso.mx/~luisg/COMPETENCIAS%20CONSTRUIR%20COMPETENCIAS.doc]

Los resultados de esta estrategia son diversificados según puede ver en el seguimiento. Por un lado, me di cuenta que para varios docentes fue y sigue siendo difícil cambiar la mirada de las preocupaciones ya conocidas para hacerse estas “nuevas” preguntas profesionales. Al parecer sus referentes básicos de pensamiento, algunos de ellos distanciados de la educación básica y las posibilidades de aprendizaje de los adolescentes incluso desde varios años antes que se implementara el Plan 99, no les ayudan mucho a realizar la transición y ni los puentes pedagógicos que se tendieron desde la DGN/DGESPE ni los esfuerzos locales les son significativos para que decidan incursionar en una renovada cultura académica.

Por el otro lado, los datos recuperados en las visitas muestran que con el apoyo de diversas experiencias de capacitación y análisis, en muchas escuelas se ha ganado claridad acerca de las coordenadas fundamentales del Plan 99, adoptándose incluso un lenguaje propio de la reforma al interior de las plantas académicas: rasgos del perfil, actividades de acercamiento a la práctica, asesor de último año, vinculación, tutoría, propuestas didácticas, conocimiento de los adolescentes, docencia reflexiva, análisis de la experiencia, etcétera. No obstante los avances detectados, persisten las interrogantes básicas acerca de cómo entender los programas de la LES y de la manera como se articulan los semestres, campos de formación y tipos de actividades. A la fecha, varias normales continúan solicitando a la DGESPE pláticas o talleres sobre estos temas.

Esta aparente contradicción indica que las respuestas a las preguntas sobre qué, para qué y cómo enseñar a ser maestro de secundaria, cualesquiera que estas sean y cualesquiera que las responda, nunca serán suficientes y parece que no es conveniente que así lo sean. Pienso que habría que mantener una postura de indagación permanente con nuevas y cada vez más agudas

interrogantes sobre el curriculum y no cerrar por completo los temas importantes así se haya avanzado con respuestas por demás “acabadas”. En este sentido, un aprendizaje derivado del proceso de operación de la LES es que todo el tiempo, cada clase, cada que se inicia y termina el semestre, cada que se imparte la misma u otra asignatura, se requiere volver sobre las preguntas básicas de la docencia y la formación para profundizar, contextualizar y mejorar los entendimientos fundamentales.

b) La formación del pensamiento docente y el desarrollo de las competencias profesionales

Otra conclusión a la que llegué es que se necesita establecer como un eje de trabajo la formación del pensamiento docente del futuro maestro considerando los “cuadrantes” básicos que propone el Plan 99 (y no otros). En la tradición de muchas normales superiores, se partía de que la formación debía orientarse por grandes marcos explicativos o paradigmas epistemológicos y metodológicos (como el materialismo dialéctico o el constructivismo) que proporcionaban una guía para saber el tipo de sujeto-maestro a formarse y el tipo de maestro-formador que debía intervenir, así como lo que se entendería por educación, formación, aprendizaje, enseñanza, investigación, curriculum, escuela, sociedad, etcétera. Una plataforma teórico-conceptual como ésta, que en otros momentos permitía a los profesores actuar bajo ciertas certezas, no se utilizó para el diseño de la LES.

Más que un plan de estudios basado en un paradigma se diseñó un curriculum dirigido a formar a un maestro que pensara analíticamente la educación de los adolescentes en la realidad actual de la escuela secundaria en México, la manera en como dichos adolescentes pueden alcanzar los propósitos de la educación básica a partir de la asignatura que imparten y la forma en que podría mejorar permanentemente su desempeño



para enfrentar los retos que la profesión le demanda a lo largo del tiempo. Para formar tal pensamiento, la LES se apoya en criterios y orientaciones dirigidos a equilibrar: 1) el conocimiento de los adolescentes en su contexto y diversidad, 2) el dominio gradual de los propósitos, contenidos y enfoques de la educación básica en su conjunto y de la disciplina del conocimiento que enseñan en particular, 3) la forma en que dicha disciplina se enseña a estudiantes de 12 a 15 años, 4) las características de las escuelas secundarias donde se desempeñarán profesionalmente en el futuro y 5) la capacidad de aprender reflexiva y permanentemente de la práctica.

Los reportes del seguimiento indican que para las escuelas este equilibrio en el pensamiento del futuro maestro –lo que

llamo el *quid* de la Licenciatura– de ninguna manera ha sido fácil de alcanzar, algunas veces porque los profesores realizan una lectura fragmentada del plan de estudios (de un sólo campo o área de actividades) y otras porque, más que promover en los estudiantes una ejercitación ar-

articulada de los diversos tipos de saberes, únicamente llevan agua a su molino, a los conocimientos del espacio curricular que valoran como imprescindible. No es extraño entonces encontrar opiniones “desequilibradas” del curriculum, en el sentido que ponderan el núcleo de la formación en uno, dos o tres cuadrantes de pensamiento y rara vez en la articulación compleja de todos los que desarrolla el estudiante normalista durante los diversos semestres.

Pero un conocimiento docente con los equilibrios deseados es insuficiente si no se trabaja porque los normalistas lo pongan en movimiento ante situaciones y problemas de la práctica educativa para “ir más allá” de lo que los cursos les ofrecen, generar soluciones propias y resignificar lo que los autores proponen. En otras palabras, no basta con conocimientos sobre la docencia para formar al maestro de secundaria esperado ni con que los estudiantes apliquen lo que estudian, se requiere que éstos desarrollen competencias profesionales para afrontar eficazmente los retos de la educación de los adolescentes.

Aquí la dificultad detectada es que, aunque el Plan 1999 en su conjunto se propone formar competencias docentes organizadas en cinco campos que definen el perfil de egreso, esta noción, que se supone debe actuar como hilo conductor de la formación, no es de uso común en las normales pues en la mayoría de ellas apenas se ha discutido la necesidad de adoptar un enfoque de trabajo de tal naturaleza, lo que impide reorientar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la revisión de los temas del programa en función de la adquisición de conocimientos a lo que los estudiantes pueden hacer con ellos (movilizar el saber en contextos de acción complejos). Por parte de la SEP, hasta el 2006, en una reunión nacional –por cierto, dirigida a la modalidad mixta– se comenzó a abordar el asunto de la planeación por competencias con los profesores normalistas; sin embargo, pese a los buenos resultados de la reunión, la dinámica de trabajo de la DGEPE no dejó que este tema se generalizara a la modalidad escolarizada. Me parece por lo tanto indispensable profundizar en la discusión con todas las escuelas de ambas modalidades a fin de clarificar la comprensión y operación del Plan de estudios con el apoyo de nociones básicas como competencias para la vida, conocimiento docente, competencias profesionales y formación por competencias, entre otras.

c) La necesidad de un enfoque integrador

La comprensión del plan de estudios como propuesta de formación exige un análisis detenido del currículum en cuanto documento de trabajo, pero también en cuanto ruta de preparación de un profesional determinado que actuará en un espacio laboral específico. En este sentido, el análisis de lo que hace un maestro de secundaria realmente en la escuela para afrontar los retos cotidianos de la práctica y lograr los propósitos educativos en todos los alumnos; de los recursos intelectuales que despliega para incorporar a la enseñanza la diversidad de aspiraciones, culturas y problemáticas sociales que portan los adolescentes; de los dilemas concretos que debe resolver para trabajar colaborativamente con los compañeros, directivos y padres de familia; de la forma en que aprende, se actualiza y perfecciona a lo largo de su trayectoria docente; de las exigencias del sistema y la sociedad le imponen

...persisten versiones contradictorias acerca de qué profesional, con qué pensamiento y recursos, se egresa cada año de la licenciatura.

saber qué tipo de profesional es el que se requiere formar en la escuela normal.

Desde la DGN/DGESPE se esperaba que, a través de la sucesiva aproximación a la realidad de las secundarias y la educación de los adolescentes, en las normales se empen-

diera un debate informado sobre la profesión de maestro de secundaria en México y se lograran acuerdos básicos acerca del tipo de profesional que es el maestro de, por ejemplo, Formación cívica y ética; de cómo se forma a este profesional en 8 o 12 semestres y cuáles son en esencia los dispositivos pedagógicos e institucionales que deben implementarse para desarrollar los rasgos distintivos de dicho profesional. Lo que concluyo desde el seguimiento es que tales acuerdos básicos están desdibujados e incluso persisten versiones contradictorias acerca de qué profesional, con qué pensamiento y recursos, se egresa cada año de la licenciatura.

...hace falta generar en las escuelas uno o varios enfoques de análisis curricular...

Y es que, mientras en varias universidades mexicanas se viene discutiendo desde hace algunos años el asunto de la formación como profesionalización, en la mayoría de las normales (sobre todo con modalidad escolarizada) esta noción y sus implicaciones aún están ausentes. Sería importante que para bien de la LES los formadores visualicen al Plan 99 como una "estrategia de profesionalización del oficio de enseñante",³ de manera que en corto tiempo afinen un planteamiento más integral sobre la formación de maestros de secundaria en México.

Este planteamiento integral demandaría, por un lado, que los formadores contaran con herramientas efectivas de análisis curricular que vinculen los propósitos de la educación secundaria con los de la educación normal, de forma que el contexto de acción de los egresados fuese un referente clave para los procesos de institucionalización, reproduc-

³ "(...) sin contar ingenuamente con la posibilidad de un consenso, si podemos esperar que un acuerdo sobre una concepción global de la formación facilite el cambio y lo haga más coherente. Una de las ideas-fuerza consiste en situar la formación, tanto inicial como continua, dentro de una estrategia de profesionalización del oficio de enseñante. Se trata de una perspectiva a largo plazo, un proceso estructural, una lenta transformación... Podemos contribuir a que se produzca esta evolución pero no debemos olvidar que ningún gobierno, institución o reforma la materializarán de un día para otro de forma unilateral. Y sin embargo, no habrá profesionalización alguna del oficio de enseñante a no ser que esta evolución sea deseada, considerada o fomentada con continuidad por parte de varios agentes colectivos y durante decenas de años, más allá de coyunturas y alternancias políticas". Perrenoud, Philippe (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Graó, (Colección Crítica y fundamentos No 1), p. 9



ción y ampliación del saber profesional que se llevan a cabo con los estudiantes. Por otro lado, requeriría que los profesores normalistas tuvieran una especie de modelo general de formación, con fases más o menos delimitadas, de modo que identificaran funciones y orientaciones específicas tanto para la formación inicial como para la formación continua y la profesionalización de maestros en servicio (toda una *arquitectónica*, una visión de principio a fin, de lo que implica la vida profesional de un maestro).

Lo aprendido en estos años nos habla entonces que hace falta generar en las escuelas uno o varios enfoques de análisis curricular que permita a las plantas académicas contar una lectura del Plan 99 que integre eficazmente conocimientos, pensamiento, prácticas, contextos de acción, competencias, formación, profesionalización y trayectoria de vida de los docentes de secundaria.

Segundo núcleo. La aplicación del plan de estudios

a) El trabajo con las asignaturas de la especialidad

...en muchas normales poco a poco se ha comprendido que los maestros de la especialidad tienen más responsabilidad de la que creían...

El seguimiento de las prácticas de formación en las escuelas normales muestra distintos tipos y niveles de logro, según el semestre, la especialidad y la modalidad de estudios. Claramente se visualiza como, por ejemplo, en

la especialidad de Inglés los profesores tienen mayores coincidencias sobre el tipo de práctica de enseñanza a desarrollar con los normalistas que los de la especialidad de Historia o Telesecundaria, o que en los primeros y los últimos semestres por lo general se obtienen mejores resultados que en los inter-

medios, o que a nivel nacional en la modalidad escolarizada hay mayores avances en la operación del área *Actividades de acercamiento a la práctica escolar*.

En cuanto al trabajo con el campo de formación específica, se detectan escuelas que imparten especialidades para las cuales sus profesores no están preparados y que aunque muchos de estos docentes hacen un esfuerzo por preparar clases pertinentes, la realidad es que las actividades que proponen a los estudiantes aportan poco a su formación profesional en una área de enseñanza, pues con frecuencia son propias de una didáctica general o mezcla de enfoques y disciplinas distintas. En contraste, varios profesores que sí son de la especialidad hacen que los normalistas aprendan los contenidos como ellos lo hicieron en la universidad o en la normal superior, o sea, hacen que dominen temas complejos pero no su enseñanza a los adolescentes para que a su vez éstos desarrollen competencias para la vida, y dejan la tarea de “bajar” los conocimientos al nivel de secundaria a los profesores de acercamiento a la práctica escolar.

Fuera de estos extremos, en muchas normales poco a poco se ha comprendido que los maestros de la especialidad tienen más responsabilidad de la que creían y que de ellos depende en gran parte, sobre todo en 5º y 6º semestres, que los estudiantes logren las competencias profesionales relativas no sólo al campo de formación específica, sino al perfil de egreso en su conjunto. Cuando dichos docentes no asumen su papel en la preparación integral de los normalistas, suelen representar para el colectivo un problema a la hora de buscar los equilibrios necesarios, pero, cuando se piensan como un pivote que promueve la articulación curricular, destacan por su capacidad para incorporar las innovaciones en materia de trabajo pedagógico.

El ejemplo más vivo de lo anterior está en la Reforma de Secundaria (RS), la cual plantea

retos fuertes para las 10 especialidades de formación al establecer nuevas formas de organización de las asignaturas y estrategias de enseñanza distintas al plan anterior. Aquí el papel que jueguen los maestros de la especialidad es fundamental para demostrar cómo puede adecuarse y enriquecerse la práctica en las normales: si estos docentes trabajan con pasión para entender e ir más allá de la RS ayudarán a que sus compañeros desenreden el “nuevo” discurso educativo, si no es así, las normales estarán a expensas de que algún día la DGESEPE haga algo por el plan de estudios o a que algún experto les diga cómo hacer para incorporar los cambios.

No está de más recordar que a partir del cuarto semestre 12 programas del campo de formación específica son diseñados por los equipos académicos de las escuelas y las entidades, lo cual significa que por lo menos el 25% de la Licenciatura (conformada por un total de 45 asignaturas) se ha puesto en manos de los profesores de especialidad. Frente a esta oportunidad de imprimir un sello propio al curriculum, los datos disponibles muestran que pocas escuelas han elaborado sus programas, por lo que han empujando a que los profesores diseñen las actividades casi sesión por sesión sin más orientaciones que una lista de temas. La RS presenta una buena ocasión para que los formadores de especialidad recuperen protagonismo académico al diseñar y/o fortalecer los programas con mejores orientaciones, en sus manos está darse otra oportunidad para construir alternativas o ser parte de un problema cada vez mayor para sus instituciones.

b) Las actividades de acercamiento a la práctica escolar

Para las escuelas normales la operación de las asignaturas del área *Actividades de acercamiento a la práctica escolar* (APE) ha traído fuertes retos, sobre todo por la complejidad que implica vincularse, tomar acuerdos y trabajar coordinadamente con los diversos

actores de la educación secundaria. Pese a esta complejidad y al esfuerzo que deben hacer los profesores para llevar a cabo las tareas respectivas, resulta evidente en las observaciones y entrevistas que esta área es bien valorada, a tal grado que en muchas escuelas se le ha considerado como el “eje articulador” de la Licenciatura y a los docentes titulares como los más conocedores del plan de estudios. Esta visión tiene sus pros y sus contras pues si bien las asignaturas de APE ayudan a vincular sistemáticamente situaciones concretas de la educación secundaria con la formación profesional y alrededor de las jornadas de observación y práctica pueden planearse actividades de las demás asignaturas e incluso de un semestre completo, esto no significa que la función de esta área sea movilizar los saberes de las asignaturas principalmente escolarizadas o que las “verdaderas” competencias se desarrollen aquí.

No obstante que a s i g n a t u r a s como *Observación y práctica docente* tienen sus propios propósitos se les suele ver, entre otras cosas, como el espacio curricular donde justamente se “pone en práctica” mucho de lo que se aprende en la normal, como las depositarias de la formación reflexiva, como las encargadas de desarrollar la mentalidad didáctica, de enseñar herramientas de la investigación, como garantes de que los estudiantes aprendan a analizar los resultados de su trabajo con los adolescentes y como lugar donde se aprende a escribir sobre los aprendizajes obtenidos en la experiencia. Con todo esto más que articulación se hace una especie de condensación en pocas materias de propósitos

Lo que conviene ante ello es tener claro que las competencias profesionales se desarrollan dentro y fuera de la normal (y no la teoría dentro de la normal y la práctica fuera de ella)...



que corresponden a los diversos campos del plan de estudios. Por ejemplo, se les deja la responsabilidad completa de la planeación didáctica cuando en principio muchos titulares de estas materias no son de la especialidad y optan por utilizar formatos genéricos de lo que se supone es un buen plan de clase, aunque sus elementos no tomen en cuenta la naturaleza del enfoque disciplinar.

...¿quiénes son ahora los normalistas y cómo pueden convertirse en los profesionales que se espera?...

También ocurre que durante las jornadas de observación y práctica rara vez los maestros de otras asignaturas apoyan a los normalistas en las secundarias, y si van allá los supervisan más que los asesoran, mostrando v e l a d a m e n t e

que impera la desconfianza y no el procesamiento común de lo que pasa en las aulas. Asimismo, aún hay quien insiste en que estas asignaturas capaciten para la investigación y dedica un buen tiempo ya sea al perfeccionamiento de habilidades de indagación genéricas (como la observación y el registro de información) o a la construcción de instrumentos para la recuperación de datos (como guías y diarios) pero no lo vincula con el mejoramiento de la práctica según el semestre y temáticas concretas que se estudian.

El seguimiento ha enseñado que este exceso de responsabilidades no es saludable para la formación de los estudiantes, quienes para el último año dan cuenta de que en algunos procesos como la planeación, el análisis, la escritura y la capacidad para aprender permanentemente quedaron incompletos pues los trabajaron únicamente en las materias de APE. Lo que conviene ante ello es tener claro que las competencias profesionales

se desarrollan dentro y fuera de la normal (y no la teoría dentro de la normal y la práctica fuera de ella), así como equilibrar responsabilidades para darle al área APE su justo lugar y no pedirle más tareas de las que debe hacer, ni tampoco menos.

Puedo identificar que las asignaturas de APE resultan intelectualmente atractivas porque su diseño contiene elementos de reflexión pedagógica (como el tacto pedagógico, la democratización de la clase, la función social del conocimiento escolar, etcétera) que amplían la visión sobre el trabajo y la identidad de los maestros. Al enlazar mediante temas propios de la pedagogía los contextos específicos en que los adolescentes aprenden con las intenciones centrales del curriculum y de quien enseña, la escuela normal resignifica constantemente el papel del maestro, su objeto de trabajo y la relevancia de ambos en la vida social. Creo que por ello vale la pena que los temas pedagógicos se sigan reflexionando en las asignaturas de APE pero al mismo tiempo extender su utilización en las demás asignaturas para, por ejemplo, en las clases de ciencias enseñar a pensar en la democratización del curriculum científico y el tratamiento diversificado de los contenidos considerando las características socio-culturales de los alumnos. Recordemos también que el área APE pertenece al campo de formación específica y debe incorporar el carácter disciplinar a las discusiones pedagógicas aún cuando el diseño de los programas de *Observación y práctica docente* sea genérico, para las diez especialidades.⁴

Un principio de acción que se desprende de lo anterior indica que para mejorar la aplicación del plan de estudios se requiere fortalecer el área APE al tiempo que crear al interior de las escuelas más puntos de "sostenimiento" de la Licenciatura. Por lo tanto, es necesario que los formadores se capaciten para ayudar a que los normalistas desarrollen competencias a partir de la movilización de conocimientos de diversa naturaleza:

científicos, teóricos, prácticos, de la experiencia, del sentido común, etcétera. En términos concretos esto deberá llevarlos a ser formadores más integrales, conocedores de cómo se forma un maestro de secundaria de principio a fin (a manera del maestro "artesanal", en el sentido que éste conoce todas las etapas del proceso de *producción*), de manera que, una vez que tengan cierto dominio de algunas asignaturas del currículum, tomen el riesgo de trabajar asignaturas de áreas diversas.

c) La participación de los estudiantes en sus procesos de formación

Durante mi participación en la DGN/DGES-PE frecuentemente me pregunté acerca de ¿qué es ser buen estudiante de la Licenciatura?, ¿quiénes son ahora los normalistas y cómo pueden convertirse en los profesionales que se espera?, ¿hasta dónde dependen de los formadores para lograr el perfil

De cierto modo, muchas normales son una copia ampliada de las escuelas de educación básica...

deseado y hasta dónde es responsabilidad propia?, ¿cómo hacer que los estudiantes se responsabilicen de su proceso formativo? En las escuelas normales estas preguntas también son

materia de discusión cotidiana pero me parece que las respuestas hasta ahora construidas requieren mayor fuerza y operatividad pues bien a bien no se sabe, primero, quiénes son los que acuden hoy a las normales: qué características socioculturales tienen, qué aspiraciones y temores los atraviesan como ciudadanos del siglo XXI, cuál es su historia de escolarización que los ha llevado a pensar la docencia como forma de vida (en los últimos ciclos arribaron a las normales estudiantes que son fruto de una reforma: la de 1993 a la educación primaria y secundaria), cuáles sus hábitos de trabajo, sus nece-

sidades académicas, etcétera, y, segundo, cómo lograr que con tales características en un determinado tiempo sean los estudiantes de educación superior que se espera.

Si coincidimos en que la profesión de maestro de secundaria exige autonomía profesional para tomar decisiones sobre qué y cómo enseñar y aprender de manera que los adolescentes efectivamente desarrollen competencias para la vida, entonces cabría preguntarnos por ejemplo: esta autonomía ¿cuándo y cómo se enseña?, ¿qué se hace desde el primer día de clases en la normal con aquellos estudiantes que saben tomar riesgos y hacerse responsables por sus decisiones y qué se hace por los que son más cautos y reservados?, ¿en cuántos periodos semestrales y mediante qué dispositivos de formación se logra al estudiante autodidacta que requiere la modalidad mixta?

Una frase de uso común en el medio educativo dice más o menos así: "nuestras escuelas tienen una organización del siglo XIX, imparten conocimientos del siglo XX y trabajan con estudiantes del siglo XXI". Sin descalificar a las normales en su conjunto diré que con lo observado en estos años la frase no les queda mal a muchas de ellas, pues fincan su supuesto éxito en el control y la uniformidad de los estudiantes cuando éstos como jóvenes son por naturaleza críticos ante la autoridad y diversos cultural y educativamente hablando. De cierto modo, muchas normales son una copia ampliada de las escuelas de educación básica: estudiantes disciplinados, con obligaciones pero no con derechos, con una vida rica en experiencias fuera de la escuela pero con pocas oportunidades de hacer valer su voz, su cultura y conocimientos en el aula.

Es el caso no sólo de las prácticas a todas luces dictatoriales o violentas, sino también de las que parecen lo contrario pero que no se salvan de cierto autoritarismo velado, tipo "buena onda", de algunos maestros que incluso enarbolan ideas progresistas. Pienso en los formadores que, por ejemplo, les enseñan



a los estudiantes a analizar la práctica con sus categorías y son ellos quienes también les dan las respuestas "correctas" a los problemas, en los maestros consentidores que no dan oportunidad a los alumnos de pensar la complejidad de las cosas con recursos propios. Es difícil de creer pero aún hay quien no entiende por qué, después de algunos años de trabajar con estas dinámicas, muchos estudiantes de último año son incapaces de escribir con autonomía su documento recepcional.

O quizá sí se entienda pero poco se quiera hacer para cambiar de fondo la relación de

dependencia/autoridad que prevalece. Los *kardex* que rutinariamente se revisan en las visitas de seguimiento reportan buenas o muy buenas calificaciones de los normalistas (casi nunca regulares, mucho menos reprobatorias)

...dar mayor voz al estudiante normalista, procesar con él los resultados y conferirle gradualmente mayores responsabilidades sobre sí mismo.

mientras la opinión de los maestros hacia su desempeño no es precisamente halagadora. En las entrevistas, muchos formadores expresan en corto su desacuerdo con que algunos estudiantes sigan inscritos en la Licenciatura pues consideran que no han aprendido ni les interesa hacerlo, pero semestre tras semestre han sabido sobrevivir con la complacencia y complicidad de los docentes que se niegan a vulnerar su "derecho a la educación" (aunque cuando egresen ellos sí dañen los derechos de los adolescentes). Al respecto considero que la evaluación en las normales debe cambiar y ser más justa y participativa para que los estudiantes sepan con claridad que el tipo de profesional que demanda la educación

básica no se forma mediante fraudes. Pero esto implica de inicio armarse de valor para romper relaciones de corrupción académica ancladas por muchos años en el seno de algunas normales y atreverse a funcionar de otra manera; asimismo, esclarecer qué y cómo evaluar de manera tal que los resultados permitan emprender, de común acuerdo con los estudiantes, acciones de mejora y no se les descalifique de una vez y para siempre, condenándolos al fracaso. En definitiva, propongo dar mayor voz al estudiante normalista, procesar con él los resultados y conferirle gradualmente mayores responsabilidades sobre sí mismo.

Ahora bien, es casi seguro que el tomar en cuenta de manera decidida a los estudiantes genere conflictos pues ellos mismos pueden no estar listos para asumir un rol protagónico. Quizá tenga que llevarse a cabo un proceso gradual de pequeñas y grandes rupturas, analizar(se) a profundidad, tomar decisiones dolorosas... sin embargo, mi punto de vista es que los formadores no pueden ni deben seguir cargando con toda la responsabilidad en la Licenciatura. Ante todo, su deber es enseñar a que los estudiantes se apropien del campo profesional y cuando lo hagan, irremediamente, tendrán que ceder a los nuevos integrantes el poder que ostentan. De cierta forma, los docentes normalistas tienen que preparar a los novatos muy bien para que en algún momento éstos los desplacen.⁵

Ante las incertidumbres del futuro imagino al maestro de secundaria como un sujeto con una fuerza intelectual y emocional a prueba de desilusiones...

⁵ Según Leave y Wenger el aprendizaje de las personas (profesionales y no) está necesariamente situado en una red de identidades y comunidades de práctica. Las comunidades de práctica establecen reglas implícitas o explícitas a quienes como aprendices desean incorporarse a ellas y pasar de una participación periférica legítima a una de plenos derechos como nuevos expertos. Este paso nunca está libre de conflictos ni es únicamente un tránsito hacia lo ya establecido, pues implica una resignificación de las reglas e incluso de la identidad de dicha comunidad de práctica. El acceso de los aprendices a una comunidad de práctica, sostienen los autores, conlleva un proceso dialéctico e inevitable de sustitución de los antiguos expertos. Véase Leave, Jean y Wenger Etienne (2003), *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. México, UNAM-FES Iztacala.

Además, hay que considerar que los egresados de la LES vivirán por lo menos tres reformas a la educación básica a lo largo de su vida profesional, enfrentarán grandes exigencias de todos los sectores sociales a la tarea de la escuela pública; nunca más estarán aislados en la labor educativa pues tratarán con diversos profesionales en el mismo centro escolar; trabajarán con adolescentes posmodernos que disponen de una cantidad de conocimientos sin precedentes; deberán procesar las crecientes diversidades y desigualdades sociales, económicas y educativas con que llegan los alumnos a las aulas; experimentarán las crisis ecológicas más devastadoras que la humanidad haya conocido y por todo ello tendrán que ser más creativos, éticos, justos y audaces que todos sus antecesores de los que tengan memoria.

Ante las incertidumbres del futuro, los educadores de adolescentes tendrán que ser “una de nuestras últimas esperanzas para reconstruir el sentido de comunidad”⁶ y humanidad en las personas. Me imagino entonces al maestro de secundaria como un sujeto con una fuerza intelectual y emocional a prueba de desilusiones, a alguien capaz de lograr los objetivos educativos en todos los adolescentes aún en condiciones adversas, conocedor a fondo de las personas y sus contextos, comprometido tanto con el trabajo académico como con el cambio y la justicia sociales. A la normal la concibo como un lugar donde tal profesional se forma de manera intencionada, donde se le imprime sentido y fuerza a la profesión docente enseñando a los estudiantes a procesar con palabras propias la complejidad y ayudándoles a forjar el carácter y la autonomía necesarias para trabajar por las metas contra viento y marea.

Si se quiere avanzar hacia estos imaginarios, sugiero que la aplicación del plan de estudios pierda su talante frío y descarnado para trabajar más con la subjetividad de los estudiantes, con su historia, necesidades, aspiraciones y potencialidades, de manera tal que se desarrolle y mantenga en ellos una verdadera pasión profesional por enseñar.

Tercer núcleo. La transformación y el fortalecimiento académico de la escuela normal

a) La transformación de la identidad institucional

Comprender y aplicar el curriculum en las aulas es necesario pero no suficiente para formar a los maestros de secundaria con los conocimientos, competencias y comportamientos que queremos. El seguimiento brinda pistas claras acerca de cómo el contexto institucional donde se producen los procesos de formación es determinante en la configuración de los estilos de aprender y enseñar a ser docente. Importa mucho si la normal es una institución con cierto nivel de consolidación desde el punto de vista académico y organizativo, si es una institución que está en proceso de fortalecimiento o es una institución sin rumbo: todo lo que existe en una escuela finalmente se vive, se introyecta y se disfruta o se padece por los estudiantes. Una idea que se me viene a la mente después de visitar casi 50 normales que imparten la LES es que a la mayoría se les puede ver como instituciones en proceso de transformación, a algunas de ellas en una etapa de consolidación y por fortuna a las menos en etapa de franca decadencia o en vías de desaparición.

Hay que recordar que el plan de estudios 1999 vino a cuestionar la finalidad, naturaleza y

⁶ “Se espera que los docentes de todas las clases sean profesionales con suficientes conocimientos y destrezas, dispuestos a responsabilizarse de elevar el rendimiento de todos los alumnos de manera que estimulen su interés por aprender. Se espera, también, que promuevan las relaciones entre la escuela y los padres, aborden cuestiones de cultura y lengua, problemas ambientales y cuestiones sociales, cívicas y morales, problemas de equidad, justicia social y democracia participativa, y el aprendizaje durante toda la vida. En otras palabras, el trabajo de los docentes es complejo y se ubica en contextos que son, al mismo tiempo, exigentes (en cuanto a conocimientos y técnicas de control de la clase y de la enseñanza) y emocional e intelectualmente desafiantes (...) Conviene recordar que los maestros cargan con una responsabilidad importante con respecto al control de estas exigencias. Constituyen ‘una de nuestras últimas esperanzas para reconstruir el sentido de comunidad’”. Day, Christopher (2007), *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid, Narcea (Educadores XXI), p. 29.



modo de trabajar de las normales superiores y demás instituciones que impartían la Licenciatura en Educación Media (LEM). Cuando el Plan 1999 se puso en marcha la LEM formaba maestros para trabajar en la educación media, siendo que desde 1993 por norma constitucional la educación secundaria ya no era parte de ese nivel. Asimismo, los estudios se impartían muchas veces en escuelas sin la infraestructura necesaria para dar clases, los servicios estaban masificados (casi la mitad de normalistas en México estudiaban esta licenciatura), se concentraban en pocas escuelas y entidades (en 9 estados estaba inscrito el 70% de la población estudiantil), predominaban la educación privada y la modalidad no escolarizada (el 73% de los inscritos en la LEM cursaba esta modalidad exclusiva para maestros en servicio, aunque no lo fueran).

Con la LES nuevas reglas se pusieron sobre la mesa y muchas normales se vieron en la encrucijada de seguir con la dinámica anterior para no perder poder económico y político

...destaca la capacidad de algunas escuelas para promover que los profesores se vean como parte de la vida institucional y conozcan la operación de la LES desde un punto de vista integral.

o arriesgarse a ser "otra" escuela y sentar referentes de identidad acordes a los nuevos retos de la educación secundaria. Si es posible caracterizar a las normales que más avances han tenido en su reconstitución como escuelas formadoras de docentes diré que son aquellas

que lograron seis cosas: la definición de su tarea en torno a la formación de maestros de secundaria; la participación cada vez más integral de las plantas académicas en la vida institucional; la conformación y mantenimiento de un equipo base de trabajo; la

gestión y el aprovechamiento de recursos suficientes; el apoyo académico de las autoridades estatales, y el establecimiento de una sana distancia con la organización sindical.

En un futuro próximo produciré un texto sobre estos seis aspectos y otros más relacionados con la vida de las normales, por ahora me concentraré en tres de ellos: la definición institucional, la participación de las plantas académicas y la distancia con el sindicato. En cuanto al primer asunto diré que después de 8 años de trabajo con la LES varias instituciones se encuentran aún enredadas en la discusión sobre cuál es en esencia la función que cumplen en la entidad, qué tipo de profesional aportan y qué necesidades educativas resuelven. Desde luego, estos enredos son menos conceptuales que políticos, lo que los hace más difíciles de resolver en el corto tiempo. En contraste, hay escuelas que lograron un acuerdo base y mantienen como referente explícito de trabajo la formación de maestros de secundaria, de manera que obtienen mejores resultados porque se plantean una "misión" clara al tiempo que metas concretas para alcanzarla, dirigiendo las acciones de gestión y organización educativa hacia este rumbo. Por ejemplo, son escuelas que han reestructurado sus departamentos o subdirecciones conforme a la naturaleza curricular del Plan 1999 y pasado de una organización por muchos años asentada en las áreas de docencia, investigación y extensión, a estructuras más dinámicas y con tareas más acotadas: departamentos o comisiones por semestre, especialidad o área, departamentos de apoyo a los estudiantes o de vinculación con las escuelas secundarias, entre otros.

Por otro lado, destaca la capacidad de algunas escuelas para promover que los profesores se vean como parte de la vida institucional y conozcan la operación de la LES desde un punto de vista integral. Cuando los docentes se integran a alguna comisión de trabajo que les implica participar en el desarrollo de la Licenciatura no sólo desde el aula

sino desde otras instancias de coordinación y apoyo (ya sea de seguimiento, vinculación, diseño de programas, etcétera), por lo general se adhieren a los objetivos de la escuela de manera más consciente y construyen los medios para alcanzarlos.

En cuanto a la relación de las escuelas con el sindicato identifiqué que cuando las primeras establecen con la autoridad estatal reglas claras para la regulación de la matrícula; la contratación de los formadores; el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes a la LES (y en los mejores casos hasta para el ingreso al servicio), y logran que la organización sindical las respete y apoye, casi todos los procesos académicos fluyen e incluso las innovaciones pedagógicas son bien acogidas, como en el caso de la RS. Cuando no es así, cuando alguna sección sindical impone su defensa a ultranza de “los trabajadores de la educación” pasando por encima de los proyectos académicos, es común que la matrícula se dispare, se incumplan los requisitos de ingreso a la LES y los egresados sólo puedan emplearse si tienen buenas relaciones con algún líder (aquí algunos sectores tanto del SNTE como de la CNTE compiten en dictaduras y despotismos).

Las escuelas que carecen de identidad académica, las que mantienen con sus profesores un trabajo desintegrado y/o las que han caído en los juegos de poder sindical suelen sufrir cambios drásticos que afectan la continuidad (se van los directivos y los profesores sin dejar un capital de aprendizaje acumulado), dispersan sus esfuerzos, diluyen sus logros y llegado el momento se enredan tanto que ya no saben si sus problemas son carácter académico, político o personal.

b) La formación de las plantas académicas

A las escuelas normales las hacen sus actores: estudiantes, docentes y directivos. Cada uno de ellos debe, como decíamos al inicio, aprender en todo momento y lugar. Es su

obligación y también su derecho. ¿Qué hacer para que, en este caso, las plantas académicas se decidan a ejercer tal derecho y cumplir con esa obligación?, ¿qué mecanismos internos y externos a las escuelas conviene impulsar para que los docentes de la LES se profesionalicen?

La formación de los docentes de la LES han sido quizá el tema más complicado de la operación nacional y estatal pues enfrenta dificultades como las siguientes: la movilidad de los docentes por el tipo de contrato que tienen; las condiciones poco propicias para la reflexión que brindan las autoridades y directivos para desarrollar la capacitación; la escasa cantidad de profesores que asisten a los cursos en relación con el grueso de las plantas académicas; el enquistamiento de algunos profesores en asignaturas y campos de formación que no permite a otros docentes aprender más de la operación del plan de estudios; la dinámica en que se asignan los recursos a las normales para contratar servicios profesionales de asesoría, y la falta de opciones de formación y profesionalización que ayuden efectivamente a operar mejor el plan de estudios.

Una muestra de lo anterior es que en casi todas las entidades proliferan muchos cursos y programas de posgrado dirigidos a la formación docente pero muy pocos son los que responden a las necesidades específicas de quien imparte el plan 1999. Para afrontar este problema varias normales superiores empezaron a diseñar especializaciones y maestrías dirigidas a la educación secundaria, con nuevos enfoques y propuestas de

...el mayor reto para las escuelas que operan la LES es valorar y aprovechar el aprendizaje “interno” que han generado en muchos años de trabajo.



trabajo surgidas de la misma experiencia de la LES. Asimismo, otras han aprovechado los recursos del PROMIN/PEFEN, que pese a sus complicaciones y tardanzas, les ha permitido contar con la participación de expertos nacionales o internacionales en temáticas relacionadas con la formación de maestros y la educación de los adolescentes.

No obstante, pienso que el mayor reto para las escuelas que operan la LES no está en incorporar las reflexiones de expertos o en que sus profesores cursen doctorados para cumplir las metas de política educativa, sino en valorar y aprovechar el aprendizaje “interno” que han generado en muchos años de trabajo. Es un gran reto porque en las normales prevalece la tendencia a desestimar los conocimientos adquiridos por los profesores a través del trabajo cotidiano que realizan con los estudiantes, las asignaturas y las escuelas secundarias. En lugar de acercarse a quien ha fortalecido sus habilidades docentes, a quien ha conseguido aprender nuevas formas de enseñar los contenidos de

Muchos profesores están aprendiendo o re-aprendiendo a trabajar en equipo, a practicar el diálogo, la escucha, la tolerancia y el respeto a formas de pensar divergentes...

su asignatura o a quien ha aprendido nuevas formas de acompañar el proceso formativo de los normalistas, es frecuente que los profesores que aún no adquieren las mismas competencias tiendan a alejarse de sus compañeros o a menospreciar su trabajo.

En este sentido valdría la pena que se hiciera algo para superar una buena cantidad de malentendidos. Para comenzar podría hacerse un análisis de los factores emocionales

que impiden la socialización de lo aprendido. En estos años he visto que más allá de las razones de una y otra parte para no aceptar que los demás saben y que de todos se puede aprender, existen trabas relacionadas con la personalidad de los docentes en cuanto sujetos con deseos, miedos y/o frustraciones que empantanar la producción, reproducción y transformación de los conocimientos locales. Por fortuna, hay muestras de que los errores pueden perdonarse, que las desconfianzas pueden zanjarse, y que muchos docentes sólo necesitan una oportunidad franca para demostrar lo que pueden aportar a sus compañeros. Sé de varios cursos de formación generados en las propias normales donde los docentes más habilitados comparten con sus compañeros lo que han aprendido respecto a, por ejemplo, la observación de los estudiantes en las escuelas secundarias, el análisis de la práctica docente, el trabajo del asesor o la escritura del documento recepcional.

c) El trabajo colaborativo en la Licenciatura en Educación Secundaria

Un aspecto de la operación del Plan de estudios que al paso de las generaciones ha cobrado prioridad es el trabajo colaborativo. Muchos profesores que entrevistamos mencionan que hasta hace apenas unos años sólo se reunían como planta académica una vez por semestre para distribuirse las asignaturas y los horarios, mientras que ahora están aprendiendo o re-aprendiendo a trabajar en equipo, a practicar el diálogo, la escucha, la tolerancia y el respeto a formas de pensar divergentes, así como a intercambiar dudas en torno a los propósitos y actividades de las asignaturas. Es así que paulatinamente han identificado principios básicos de acción⁷ a través del análisis conjunto de la propuesta de la LES y de los resultados obtenidos con los estudiantes. Hoy es frecuente encontrar a

⁷ Desde una reflexión filosófica sobre la naturaleza de la práctica educativa, Fernando Bárcena sostiene que la acción educativa en tanto que se encuentra regulada por propósitos que incumben al acrecentamiento de las potencialidades de las personas y al beneficio de la sociedad en su conjunto, es también una acción ética. La práctica de los maestros se constituye por una serie de principios de acción ético-pedagógicos que les indican qué hacer, cómo hacer, por qué y para qué. Una de las finalidades básicas del proceso de formación docente es precisamente el aprendizaje de nuevos principios de acción surgidos del análisis y la reflexión de la práctica. Véase Bárcena Orbe, Fernando (1994), *La práctica reflexiva en educación*. Madrid, Editorial Complutense.

docentes preocupados por discutir con sus compañeros asuntos relativos a la formación de los normalistas aunque no precisamente sea en la modalidad de reuniones de academia o de trabajo colegiado. Un ejemplo claro lo tenemos con los asesores de 7º y 8º semestres que buscan coordinar esfuerzos "en corto" con los compañeros de los distintos grados de modo que los estudiantes que arriben al último año lo hagan cada vez con mejores condiciones.

Hay que subrayar que la reflexión colectiva en la LES es particularmente compleja por las diez especialidades de enseñanza que se operan, pero que aún así los profesores de muchas normales superiores –pese a que su contrato es por horas o por curso– se esfuerzan para reunirse a dialogar los problemas y las alternativas de formación. Se han presenciado reuniones de distinto tipo (por semestre, por especialidad, por asignatura) en las que después de una larga jornada los docentes continúan discutiendo, por ejemplo, sobre asuntos relacionados con las visitas de acompañamiento o el enfoque que deberán tener las estrategias didácticas de los estudiantes.

De los principios de acción que las plantas docentes han generado en torno al trabajo colaborativo, hay tres que me parece importante subrayar. El primero se refiere a democratizar la coordinación de las reuniones y romper con la burocracia. Esto implica por un lado que el trabajo colaborativo se efectúe aunque no sean los directivos quienes lo convoquen vía oficio. Por otro lado, que la responsabilidad de proponer temas, fijar días y horarios de trabajo, tomar acuerdos y sistematizar lo logrado recaiga cada vez en más profesores aunque de inicio no sean expertos en esas tareas. Se requiere modificar la tendencia a que un grupo reducido de docentes se haga cargo del plan de estudios en la escuela porque si bien algunos de ellos pueden mostrar interés y conocimientos suficientes, por lo general se encuentran saturados de actividades y a la larga terminan agota-

dos. El segundo principio alude la diversificación del trabajo colaborativo. Esto significa en términos concretos llevar a cabo reuniones de distintos alcances y propósitos, por diferente número de profesores, con diferentes dinámicas de organización y con productos diversos. También que los temas pierdan su matiz general y se aborden asuntos más focalizados de las prácticas de enseñanza, como la evaluación en algún semestre, la planeación en determinada asignatura o los avances de un grupo en específico. El tercer principio de acción se refiere al cumplimiento de los acuerdos por cada uno de quienes los toman. Las escuelas que mejor funcionan toman acuerdos de trabajo colectivo ya sea en reunión de academia, semestre o de comisión –no sin dificultades–, pero dichos acuerdos se cumplen individualmente. El compromiso de cada integrante consigo mismo por cumplir lo que el o los grupos de docentes han convenido, evita la autocomplacencia y la dispersión, permite la mejora personal y una mayor conciencia de lo que puede lograrse como formadores organizados que trabajan por aprender de la profesión.

...construir oportunidades para que las personas aprendan lo que tienen que aprender y se constituyan en los ciudadanos y los profesionales que tanto ellos como la sociedad en su conjunto esperan.

Reflexiones finales

En los tres núcleos de análisis expuse varias consideraciones que tocan lo que me parece fue el centro del trabajo de la DGN/ DGESPE en la operación y seguimiento de la Licenciatura en Educación Secundaria: la comprensión del plan de estudios, su adecuada aplicación y la transformación de las normales.⁸

⁸ Hay otro núcleo fuerte el trabajo que la DGESPE realiza con la LES y que no toqué aquí por razones de espacio y porque me parece que involucra más a las autoridades educativas que a las plantas académicas: la política de regulación del sistema de formación docente, particularmente lo relacionado a la oferta de formación de maestros de secundaria.



Al parecer, estos núcleos ya no son el centro del trabajo de la actual administración, que ahora plantea, según mi modo de ver, un viraje temerario a la educación normal. Pero mi interés no es defender a capa y espada lo que “antes” estaba bien, porque más allá de lo que digan los funcionarios en turno, cada escuela y planta académica deberá hacer un balance de lo aprendido y decidir si de los puntos expuestos algunos merecen continuidad, si tendrían que fortalecerse ciertas acciones y otras no, o si de plano conviene incorporar un esquema de funcionamiento totalmente nuevo.

Por lo que a mí me toca y viendo con un poco de distancia el proceso vivido, pienso que el principio más importante que me deja la LES es el que indica que cualquier acción pedagógica y de política educativa debe dirigirse a construir oportunidades para que las personas aprendan lo que tienen que aprender y se constituyan en los ciudadanos y los profesionales que tanto ellos como la sociedad en su conjunto esperan. Este principio exige pensar siempre: por qué, para qué, cómo y en qué condiciones los adolescentes de las secundarias, los estudiantes normalistas y los formadores del plan de estudios pueden hacer válido su derecho (y obligación) de aprender en la escuela y a lo largo de su vida.

El trabajo con la Licenciatura en Educación Secundaria puede ser apasionante en el sentido de buscar en las actividades de todos los días que este derecho fundamental se cumpla a cabalidad, para empezar, con los adolescentes. Si las autoridades, directivos, equipos técnicos, profesores y estudiantes se afanan por conseguir el mayor provecho formativo y enlazan sus acciones cotidianas con la búsqueda de la justicia social y personal para los alumnos de secundaria, resultará profundamente satisfactorio y éticamente valioso su paso por el plan 1999.

Pero si como diseñadores, formadores o estudiantes de la LES no dirigen sus esfuerzos

hacia este propósito ético-pedagógico, se corre el riesgo de que todo sea parte de “lo mismo de siempre”, de una “buena intención pero de nada nuevo bajo el sol”. Transitar por el plan 1999 sin comprender sus puntos de anclaje puede ser también causa de desencanto y frustración, o peor aún, puede convertirse únicamente en un vulgar coto de poder político o en un espacio para solazarse académicamente sin tener compromiso con nada ni nadie más que con el propio bienestar.

En el 2008, a un año de que se cumpla una década de aparición del plan de estudios 1999, la educación normal impondrá viejos y nuevos retos a todos los involucrados en la formación de maestros de secundaria en México. Éstos pueden situarse en un lugar de trabajo y estudio para mejorar lo que hasta ahora se ha conseguido, o bien en uno de apatía y desdén hacia lo que quizá nunca han tomado verdaderamente en serio.

Para quienes decidan mejorar y resignificar los aprendizajes obtenidos en la operación de esta licenciatura nada será sencillo de ahora en adelante (de hecho nunca lo ha sido), pues entre otras cosas no tendrán los apoyos acostumbrados de la DGESE, instancia que será cada vez más una dirección coordinadora y evaluadora pero no diseñadora de estrategias, métodos y planes de formación y mejoramiento profesional.

Para formar al maestro de secundaria que se espera es imprescindible arribar a una cultura de mayor autoexigencia académica...

Tengo dos recomendaciones para quienes están pensando trascender lo alcanzado al día de hoy. Por un lado, sugiero que confíen razonablemente en lo que hacen y en su capacidad intelectual como maestros nor-

malistas. Su voluntad para aprender y hacer aprender es su fuente de riqueza. Pero aquí nada ni nadie, ninguna teoría, funcionario, o compañero les proporcionará la confianza necesaria si no desean realmente aprender y trabajar sobre sí mismos, alrededor de un proyecto personal de profesionalización. Para formar al maestro de secundaria que se espera es imprescindible arribar a una cultura de mayor autoexigencia académica pues sin esto no hay futuro posible.

Lo segundo es que se armen de una alta dosis de optimismo y ambición profesional. Es una contradicción, pedagógicamente hablando, ser un profesor de la frustración o un profesor anclado en el pasado por muy bueno que haya sido. La pedagogía enseña que hay que ser muy crítico con el presente, pensar la realidad, el contexto, las prácticas, las intenciones, las inconsistencias, los puntos oscuros, los quiebres... pero también que hay que construir puentes hacia un futuro esperanzador que quizá no alcancemos a ver pero por el que vale la pena trabajar.

Realidad y utopía, decía mi profesor de didáctica, son las dos piernas de los educadores. Aprender a caminar sobre ellas poniendo conciencia y corazón es indispensable para quien pretende educar en los años que se avecinan.

