

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA  
UNIDAD IZTAPALAPA  
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES**

**LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA Y LA ACTUALIZACIÓN DE  
DOCENTES: ELEMENTOS PARA EL DEBATE Y ALTERNATIVAS  
PARA LA FORMACIÓN-ACTUALIZACIÓN**

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADO EN CIENCIA POLÍTICA  
P R E S E N T A**

**PEDRO MAURICIO VELÁZQUEZ MENDOZA**

**ASESORA: MARTHA ELENA BAÑUELOS CÁRDENAS**

**MÉXICO, D. F., OCTUBRE 1996**

**LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA Y LA ACTUALIZACIÓN DE DOCENTES:  
ELEMENTOS PARA EL DEBATE Y ALTERNATIVAS  
PARA LA FORMACIÓN-ACTUALIZACIÓN**

**1. LA MODERNIDAD Y LA MODERNIZACIÓN**

**1.1 CONCEPTUALIZACIÓN DE MODERNIDAD**

**1.2 CONCEPTUALIZACIÓN DE MODERNIZACIÓN**

**1.3 CONCEPTUALIZACIÓN DE SUJETO**

**1.4 CONCEPTUALIZACIÓN DE IDEOLOGÍA Y ÉTICA**

**2. LA IDENTIDAD DEL SUJETO DOCENTE Y LA POLÍTICA EDUCATIVA**

**2.1 EL DISCURSO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA EN EL SEXENIO 1988-  
1994**

**2.2 LÍNEAS ESTRATÉGICAS DE LA MODERNIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN  
BÁSICA**

**2.3 LA IDENTIDAD DOCENTE EN EL DISCURSO DE LA POLÍTICA  
EDUCATIVA**

**2.4 EL DOCENTE COMO PROMOTOR DE CAMBIO**

**3. EL SUJETO DOCENTE, EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN FRENTE A LA  
MODERNIZACIÓN**

**3.1 CARACTERIZACIÓN DEL EJERCICIO PROFESIONAL DEL DOCENTE**

**3.2 EL DOCENTE FRENTE A LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA**

**3.3 LÍMITES Y PERSPECTIVAS DE LA MODERNIZACIÓN DE LA  
EDUCACIÓN BÁSICA**

**4. ELEMENTOS PARA LA ESTRUCTURACIÓN DE UNA PERSPECTIVA DE FORMACIÓN-ACTUALIZACIÓN DE LOS SUJETOS DOCENTES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA**

**4.1 CONTEXTO DE LA ACTUALIZACIÓN DOCENTE ACTUAL**

**4.2 TENDENCIAS Y MODELOS DE FORMACIÓN DOCENTE**

**4.3 ELEMENTOS PARA LA ESTRUCTURACIÓN DE UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN-ACTUALIZACIÓN**

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

El campo de lo educativo ha sido abordado para su análisis desde diversos enfoques con el interés de posibilitar una mayor comprensión del mismo con la mira de trascender las constantes problemáticas en que se sumerge permanentemente, o ya bien para responder a un sin fin de demandas tanto de sujetos internos como de sujetos externos al propio sistema escolar.

Desde finales de los años sesenta y principios de los setenta en México se ha generado un debate intenso en torno al sistema educativo; desde posturas funcionalistas, estructural-funcionalistas, positivistas y marxistas, se ha tratado de configurar tanto sus procesos como sus resultados, se han intentado así mismo estrategias y proyectos que apunten hacia su transformación estructural o coyuntural las cuales se reflejan en programas sectoriales como "Revolución Educativa", "Reforma Educativa", o "Modernización de la Educación".

Así, desde la postulación de diversos planos teóricos tales como el de la Reproducción ( Bordieu ) , la Hegemonía ( Gramsci ) , el de la Permanente Crisis, entre otros, se han configurado diversos discursos y cosmovisiones ideológicas que permiten tanto el desarrollo de la institucionalidad del sistema educativo como sus prácticas internas.

Por lo cual considero que cada propuesta de reforma, cambio o transformación que se introduce en el sistema escolar, ya sea desde una postura institucional o desde las propuestas alternativas, se producen ciertos efectos en el propio sistema, en los agentes y en las prácticas educativas,

encontrándose éstos contruidos y permeados por todo un entramado de discursos que configuran cosmovisiones ideológicas, cierto tipo de prácticas y que son generadores de cierta clase de identidad de los sujetos a quien se dirigen.

En este sentido se considera que la Política Educativa implementada por el Estado Mexicano y que fue instrumentada a través del denominado proceso de *Modernización Educativa* ha venido generando tanto al interior como al exterior del propio sistema escolar toda una serie de discursos dirigidos a justificar los cambios propuestos, variar las prácticas de los agentes que concurren en lo educativo así como las prácticas educativas a la vez de construir un nuevo tipo de imaginario individual y social.

Por lo tanto la presente investigación pretende avanzar en la sustentación y fundamentación teórica del referido proceso de modernización, con el propósito de determinar en términos generales elementos que orienten las políticas de formación y actualización docente que se sustenten en una ética social y profesional distinta a la actual, la cual supere las cosmovisiones y prácticas subsumidas hoy en una racionalidad de tipo instrumental.

## **1. LA MODERNIDAD Y LA MODERNIZACIÓN**

### **1.1 CONCEPTUALIZACIÓN DE MODERNIDAD**

El término “Modernidad” tiene muchos sentidos, por lo regular se usa para distinguir la novedad que irrumpe en la sociedad establecida y anuncia un cambio de la reiteración de las formas de vida que continúan en el pasado. En este sentido, “las vanguardias”, las propuestas nuevas de pensamiento y la adhesión a las innovaciones aunque sean pasajeras, suelen calificarse de “modernas” independientemente de su contenido.

En otro uso del término, por “moderna” entendemos una época de la historia de Occidente que sucede a la Edad Media, como forma de vida y de pensamiento propio de esa época.<sup>1</sup> Es este precisamente el significado que me interesa del término.

La época “moderna” comprende un lapso de tiempo muy amplio, lleno de vicisitudes, transformaciones y contradicciones internas. Por variables y aun contrarias que sean las creencias, actitudes, valoraciones, proyectos de vida de una época, es posible ubicar ciertas ideas básicas, supuestas en todas ellas, que permanezcan y determinen las otras manifestaciones como propias de esa época. Las demás creencias y actitudes, por distintas que sean, las aceptan como un trasfondo incuestionable. Esas ideas expresan una manera de pensar las relaciones del hombre con el mundo, una preferencia por

---

<sup>1</sup> Por “época”, Luis Villoro se refiere a un lapso histórico que transcurre entre ciertos acontecimientos considerados de particular significación: la caída de un imperio, una revolución, el inicio de una empresa colonizadora o la aparición de un nuevo sistema de producción. “Filosofía para un fin de época”, en Nexos 185, Mayo 1993, p. 4

ciertos valores y un estilo general de razonar, implícitos en varias doctrinas. No se trata de un sistema de pensamiento sino de una mentalidad.

El pensamiento moderno se entiende como una forma de pensamiento racional, que empezó a formarse con el espíritu de unos cuantos hombres de avanzada en su época. Es difícil precisar estrictamente cuando se inicia o cuando termina una época<sup>2</sup>; algunas tesis historiográficas consideran que la época moderna se inicia con el Renacimiento en los siglos XV y XVI. Surgen nuevas ideologías basadas en la libertad de pensamiento y en la individualidad creadora hacia los saberes prohibidos por el poder teocrático que preanuncian y promueven una nueva cultura.

El hombre busca su autonomía de conciencia frente al tutelaje de la iglesia, un libre albedrío alentado por la experimentación científica frente a los dogmas eclesiásticos, un conocimiento humanista de la naturaleza regido por ansias de aplicación, de utilidad y de hallazgo de verdades terrenales. En un nuevo marco cultural, " la idea de modernidad reemplaza en el centro de la sociedad a Dios por la ciencia..."<sup>3</sup>

Pero en realidad es en el siglo XVIII cuando se plantean las problemáticas anticipadoras con las que nace la modernidad: discernimiento científico entre certeza y error, metodologías analíticas, esferas de sistematizaciones y sobre todo, un nuevo mundo de partida que hace del sujeto pensante el territorio único donde habita el Dios de los significados del mundo: la Razón frente a las ilusiones y las trampas de otros caminos.

---

<sup>2</sup> "Un cambio de época es, ante todo una transformación en la manera que los hombres ven al mundo y se sitúan en él" *Ibidem*: 15

<sup>3</sup> Touraine, Alain, "Crítica de la Modernidad". F.C.E., 1994, p. 17

El camino del saber crítico, corona en el siglo XVIII, periodo donde empiezan a fundarse de manera definitiva los relatos y representaciones que estructuran el mundo moderno. El siglo de la ilustración, el de la filosofía de las luces: el siglo que reúne experiencias, búsquedas solitarias y secuelas de una historia convulsionada, patentizadora de ocasos y prólogos, y que intentara conscientemente transformar tales rupturas en lenguaje seminal del proyecto moderno, en narraciones utópicas de lo nuevo. La razón es el otro idioma reinstitucionalizando al mundo y sus relaciones, "sólo la razón establece una correspondencia entre la acción humana y el orden del mundo...es la razón la que anima a la ciencia y sus aplicaciones".<sup>4</sup>

En dicho periodo se aglomeran las consecuencias tanto de la Revolución Inglesa democratizando el orden social a través de la secularización de la política, proponiendo el camino racional hacia la liberación y conciencia crítica frente al fanatismo y dogmatismo que prevalecían; del racionalismo filosófico francés con su propuesta enciclopedista reformadora y con su descifrar en la articulación de las ciencias, las artes, la técnica y el trabajo que en el presente, ya no en el pasado clásico, es la edad de oro del espíritu; así como del iluminismo romántico alemán, donde la filosofía de la historia, la estética crítica y el despertar del nuevo tiempo se traducirá en un primer gran momento de la conciencia moderna.

La esencia del proyecto modernizador fue en un principio el diseño racionalizador de un mundo europeo, trastornado en lo económico productivo, en lo social y el lo político jurídico e influido por los movimientos revolucionarios.

---

<sup>4</sup> Idem, p. 9

Puede verse a la modernidad como una experiencia que la razón ilustrada burguesa impactó en las esferas del conocimiento, en verdades científicas, estéticas y éticas. La modernidad formula un proyecto nuevo: la racionalización del universo mediante una razón totalizadora, porque se dirige a todo y es fundamental, no sólo como explicación y comprensión, sino como proceso de transformación de la naturaleza y de la sociedad. La razón, una y universal, se entiende ante todo como una capacidad de dominio.

La veracidad de la modernidad humanista tenía una garantía que se basaba en la ampliación real del mundo de la vida, bajo la figura de que éste podía adoptar dentro de las condiciones marcadas por el hecho de que las bases de la modernidad se encontraban en la expansión capitalista de la riqueza social.

Es así que Bolívar Echeverría<sup>5</sup> considera que el secreto de la modernidad ha estado presente en lo que desde hace al menos un siglo se denomina "capitalismo", el cual es una forma o modo de producción de la vida económica del ser humano, es decir, una manera de llevar a cabo aquel conjunto de sus actividades que está dedicado directa y preferentemente a la producción, circulación y consumo de los bienes productivos. La modernidad tendría entonces que entenderse como el carácter peculiar de una forma histórica de totalización de la vida humana.

Estando de acuerdo con el autor antes mencionado, la modernidad se constituye por el juego de dos niveles de presencia real: el posible o potencial y el actual o afectivo. En el primer nivel, la modernidad puede ser

---

<sup>5</sup> Echeverría, Bolívar, *Las ilusiones de la Modernidad*. México, UNAM EL EQUILIBRISTA, 1995. pp. 120-139.

vista como forma ideal de totalización de la vida humana. En el segundo nivel, la modernidad puede ser vista como configuración histórica efectiva.

Así el fundamento de la modernidad se encuentra en la consolidación indetenible, primero lenta en la Edad Media, después acelerada a partir del siglo XVI, e incluso explosiva de la Revolución Industrial pasando por los actuales cambios tecnológicos que afectan a la raíz misma de las múltiples “civilizaciones materiales” del ser humano.

Se puede concluir este apartado recuperando una de las tesis propuestas en “Las Ilusiones de la Modernidad”, en la cual Echeverría describe los rasgos característicos de la vida moderna, en la cual se afirma que hay cinco fenómenos distintivos del proyecto de modernidad que permiten reconocer a la vida moderna como tal.

El *humanismo*, que afirma un orden e impone una civilización que tienen su origen en el triunfo aparentemente definitivo de la técnica racionalizada sobre la técnica mágica. El *racionalismo* moderno, la reducción de la especificidad de lo humano al desarrollo de la facultad racionante y la reducción de ésta al modo en que se realiza en la práctica puramente técnica o instrumentalizadora del mundo, es así el modo de manifestación. El *progresismo*, que consiste en la afirmación de un modo de historicidad, en la cual prevalece el proceso de innovación o sustitución de lo viejo por lo nuevo. El *urbanicismo*, que es la forma elemental en que adquieren concreción espontánea los dos fenómenos anteriores, el humanismo y el progresismo. Tiende a construir y reconstruir el territorio humano como la materialización incesante del tiempo del progreso. El *individualismo*, que es

una tendencia del proceso de socialización de los individuos, de su reconocimiento e inclusión como miembros funcionalizables del género humano. Consiste en privilegiar la constitución de la identidad individual a partir de un centro de sintetización abstracto: su existencia en calidad de propietarios, productores o consumidores de mercancías.

## **1.2 CONCEPTUALIZACIÓN DE MODERNIZACIÓN**

La época moderna ha tenido periodos de relativa estabilidad y de crisis recurrentes, en los que se ha nutrido de diversas fuentes, las cuales abarcan los grandes descubrimientos en las ciencias físicas, la industrialización de la producción, las alteraciones demográficas que han provocado el rápido crecimiento urbano, los sistemas de comunicación de masas, los movimientos sociales y, desde luego, el mercado capitalista mundial que siempre está en expansión y en constante fluctuación. En el siglo XX, los procesos sociales que permiten el perpetuo devenir de época reciben el nombre de modernización .

Marshall Berman<sup>6</sup> distingue tres fases en la historia de la modernidad. La primera fase se extiende desde comienzos del siglo XVI hasta finales del siglo XVIII, apenas se empieza a experimentar la vida moderna pero las personas tienen poca o nula sensación de pertenecer a una comunidad moderna; la segunda fase comienza con la gran ola revolucionaria de la década de 1790. Con la revolución francesa y sus repercusiones, surge abrupta y espectacularmente el gran público moderno, el cual comparte la sensación de vivir una época revolucionaria en todas las dimensiones de la vida personal, social y política. Al mismo tiempo, el público moderno del siglo XIX puede recordar lo que es vivir material y espiritualmente en mundos que no son en absoluto modernos. De esta dicotomía interna, de esta sensación de vivir en dos mundos, emergen y se despliegan las ideas de modernización y modernidad. En el presente siglo, se presenta la fase tercera y final, el proceso de modernización se expande para abarcar prácticamente todo el

---

<sup>6</sup> Berman, Marshall. *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*, Madrid, Siglo XXI, 1988. pp. 75-98.

mundo y la cultura del modernismo en el mundo en desarrollo consigue aportaciones espectaculares en el arte y el pensamiento.

En muchos países en vías de desarrollo, el pensamiento moderno aún no es vigente, pertenece sólo a los sectores occidentalizados y urbanos, subsisten formas de vida antiguas en oposición o convivencia con las nuevas. Subsisten lazos comunitarios, creencias tradicionales, lealtades basadas en la pertinencia a un grupo, a una etnia o a una comunidad particular. Sin embargo, las élites dirigentes de dichos países han elegido como fin a la *modernización*, al querer verlos como sociedades en transición hacia sistemas más racionales y eficientes. La modernización se entiende como el paso a regímenes democráticos, basados en el libre mercado, regulados por una administración eficaz y sujetos a normas jurídicas imparciales. La modernización se presenta como la única opción para vencer la escasez, la ignorancia y la miseria.

Todo proceso de modernización debe de ser visto como una respuesta global a la multitud de cambios que se producen en la sociedad, y al tener como finalidad adecuar las estructuras sociales del Estado a las situaciones cambiantes de la realidad, requiere por tanto impactar en las diferentes esferas de la vida pública y privada, es entonces necesario impulsar la modernización en los ámbitos político, económico, social y educativo.

Por lo regular las propuestas de modernización en México<sup>7</sup> han estado asociadas a momentos de crisis y a proyectos políticos de ruptura. El discurso de la modernización ha estado presente en los gobiernos desde el

---

<sup>7</sup> Toledo Patiño, Alejandro. "Las transformaciones del Estado Mexicano". Teoría y Política No. 10, p. 64.

siglo XIX, sin embargo esta expresión se convierte en dominante a partir de 1982. Durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, las principales acciones gubernamentales estuvieron permeadas por el discurso de la modernización que supuso cambios y nuevas tareas en todos los ámbitos de la sociedad mexicana. La crisis en el modelo de desarrollo, junto con la del sistema político fueron evidentes a lo largo de los años ochenta y dieron origen a diversos intentos de regulación de las mismas. Tales intentos se presentaron sistemáticamente en forma de planes que intentaban la reestructuración de la sociedad; sin embargo, las situaciones nacionales e internacionales en las que se buscó su concreción fueron adversas a sus propósitos, de ahí que buena parte de las propuestas hayan quedado en buenos deseos.

Al agudizarse la crisis en nuestro país la estrategia económica que se diseñó apostó todas sus cartas a la modernización económica. Este proceso representaba el símbolo de bienestar de la población, lo que implica el reconocimiento de la marginación, y por el otro, la modernización se identifica con la integración internacional del mercado, con lo que el concepto de soberanía nacional empieza a perder sentido. Con los cambios que en el ámbito mundial se fueron dando, se empezó a evidenciar el agotamiento del modelo político y económico existente en el país. Por ello, los últimos regímenes políticos abrazaron el proyecto modernizador que les permitiera hacer compatible las transformaciones sociales que está viviendo el país con los vertiginosos cambios que el entorno mundial reproduce en todas las sociedades. Los ámbitos donde mayormente se resienten los rezagos que producen las grandes transformaciones en nuestro país, y por lo tanto, la esfera que el proceso debe equilibrar son: reducir el déficit político

que el país tiene por los problemas ocasionados por la falta de democracia; evitar la desigualdad y combatir la pobreza; incrementar la eficiencia de la administración pública para que pueda responder a la creciente demanda ciudadana y combatir el rezago educativo.

Sin pretender realizar una evaluación del proceso de modernización que se vive en nuestro país, a partir de los hechos, se puede afirmar que éste no sólo no ha respondido a los objetivos propuestos, sino que ha profundizado las diferencias y ha reproducido la marginación a índices verdaderamente alarmantes. La modernización no ha sido capaz de promover una reforma política definitiva, que permita transitar a un orden político sólido y estable, *construido sobre una convivencia realmente democrática* que de fin con el fantasma de la violación de los derechos de los ciudadanos, producidos por la pérdida de credibilidad hacia los procesos electorales.

La modernización del país ha generado una profunda concentración del ingreso, la que fue acompañada por graves exclusiones sociales. De igual manera, la acelerada integración internacional de México ha provocado una mayor desintegración nacional por la ampliación de sectores que viven en la marginación.

Es importante mencionar que algunos planes sectoriales del gobierno no respondieron a las expectativas que generaron, debido a la ambigüedad de los mismos, así como a sus estrategias de operación. La modernización ha estado estrechamente ligada a los discursos políticos de los gobernantes y ha sido un espacio recurrente de la mayoría de las naciones. Esto se debe a

que la sociedad en su conjunto se encuentra en constante cambio, lo que obliga a las adecuaciones de la estructura sociofuncional del Estado.

Durante el gobierno anterior el proyecto tuvo una dificultad conceptual, debido a que el término fue usado con diferentes connotaciones en diversos sectores de la vida nacional. En algunos casos fue muy claro como en la política de transformación de la planta industrial y de las actividades productivas del país, lo cual provocó el rompimiento de políticas salariales y de trabajo que, se suponía, limitaban el crecimiento industrial. Al mismo tiempo, tales cambios fueron empleados para difundir la idea según la cual la aplicación de políticas modernizadoras mejoraría la situación económica de los trabajadores. Sin embargo, en la vida política no existieron indicios que permitieran definir en que consistían las propuestas de modernización, debido a la incoherencia del discurso de y la realidad experimentada en esta esfera. Una dificultad parecida se presentó en el caso de la educación, en la que es difícil encontrar una definición esencial de líneas suficientemente claras de lo que distinguió la propuesta de modernización educativa del régimen de Salinas de Gortari, de las propuestas de renovación anteriores del ámbito y en éste qué se entendió por modernización educativa.

En el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, la Secretaría de Educación Pública nunca explicitó qué se entendía por modernización. En todo el documento se utilizaron términos referidos a adecuación, actualización, eficiencia, ideas de competitividad internacional. En el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, aparecen términos referidos a cambio, nueva relación, participación, los cuales resultan ambiguos o descontextualizados. Es pertinente esbozar lo que debería ser la

educación nacional: moderna y democrática, en el sentido de ofrecer a la población del país una oportunidad de formación suficiente y equitativa en términos de cantidad, permanencia y calidad; es decir, se necesita que el Sistema Educativo Nacional, asegure el ingreso de la mayoría de la población y logre que ésta concluya cuando menos el ciclo de formación básica, tal y como lo establece la Constitución Política y la Ley General de Educación, así como lo demanda la propia sociedad; además de que los aprendizajes que genera el proceso educativo sean significativos para la comprensión de la vida social y política, para la incorporación de los elementos básicos del pensamiento científico, el desarrollo de valores, habilidades y destrezas que fueran relevantes frente a las necesidades de la vida productiva, que a su vez permitiera elevar la calidad de vida de todos los mexicanos.

Los antecedentes inmediatos del Programa de Modernización Educativa se remontan a las diversas acciones que han promovido diferentes gobiernos para modificar los contenidos y la organización de la educación. En el sexenio 1970-1976, como parte de la reforma administrativa se propuso desconcentrar las dependencias del Ejecutivo Federal y en particular de la Secretaría de Educación Pública. Se modificaron los planes y programas en educación primaria y secundaria y se estableció la enseñanza por áreas de conocimiento: español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales.

En el sexenio 1976-1982, se planteó como un objetivo central el de asegurar la educación elemental para toda la población, se estableció la Universidad Pedagógica Nacional como la "Universidad de los maestros" y se pretendió aumentar la eficiencia del sistema estableciendo en las entidades federativas las Delegaciones Generales de la SEP.

En el sexenio 1982-1988, las Delegaciones Generales de la SEP cambiaron su denominación por el de Unidades de Servicios Educativos por Descentralizar. Se dio a conocer el Programa de Revolución Educativa que esencialmente proponía el mejoramiento de la calidad y la descentralización educativa.

### **1.3 CONCEPTUALIZACIÓN DE SUJETO**

El pensamiento moderno rompe con la concepción clásica del sujeto, éste ya no es un ente pasivo que se contempla bajo la mirada de Dios como un producto más de la naturaleza. En el pasado clásico y la sociedad tradicional, el hombre se encontraba sometido a fuerzas impersonales o a un destino en el cual no podía influir, tenía escaso margen de acción y se limitaba a un orden establecido con el cual tenía que armonizar. El mundo regido por las divinidades limitaba al sujeto a la contemplación, a respetar las relaciones sociales existentes, donde cada individuo ocupa un lugar determinado por agentes externos a él. Con el Renacimiento se descubre el signo de la grandeza del hombre: la actividad creadora que desempeña en este mundo, la práctica transformadora de la naturaleza libremente asumida el hombre está en este mundo para elegir su ser y para transformarse a si mismo. La naturaleza del hombre consiste en hacerse y transformar la naturaleza. El ideal del hombre nuevo es el del individuo que, en vez de atenerse a moldes fijos, pretende elegir para sí una realidad propia.

El pensamiento moderno se inicia cuando el hombre se contempla como un sujeto que reconoce el sitio de los demás entes en el todo y elige para sí su propio puesto y destino; ésta idea lleva a concebir una separación entre el hombre y el mundo no humano. El individuo debe llegar a ser él mismo, insustituible, obra de sus propias manos. Surge el individualismo como rasgo de la modernidad. Sin embargo, pensar el sujeto es pensar la "no identidad", la pluralidad, el movimiento, el cambio, la transformación en tiempo y espacio, debido a que el verdadero sujeto es plural e indefinido.

El sujeto se presenta como una forma peculiar mediante la cual se lleva a cabo la experiencia del individuo consigo mismo, con la naturaleza y con la sociedad. Tiene íntima relación con proyectos de vida personal y con variadas formas de socialización. Es importante señalar que no puede haber una ruptura total entre las concepciones del mundo religioso y las concepciones de la modernidad, puesto que el “el sujeto de la modernidad no es otro que el descendiente secularizado del sujeto de la religión”.<sup>8</sup>

Durante mucho tiempo, la modernidad sólo se definió por la eficacia de la racionalidad instrumental, por la dominación del mundo que la ciencia y la técnica hacían posibles. Es cierto que no hay modernidad sin racionalización, pero tampoco sin la formación del sujeto en el mundo que se sienta responsable de sí mismo y de la sociedad. Sólo así es posible que el sujeto humano surja como creación y como libertad.

La formación del hombre como sujeto se identificó con el pensamiento racional y con la capacidad de resistir a las presiones del deseo y de las tradiciones, para someterse únicamente a los designios de la razón. Sólo hay producción del sujeto en la medida en que la vida resida en el individuo. El sujeto significa el control ejercido sobre la vivencia para que haya un sentido personal, para que el individuo se transforme en un agente que sea capaz de insertarse en las relaciones sociales, de las que participe y transforme, pero sin identificarse por completo con alguna colectividad.

---

<sup>8</sup> Touraine, Alain. Op. cit. p. 212

Alain Touraine, considera que *“El sujeto es la voluntad de un individuo de obrar y de ser reconocido como actor”*<sup>9</sup>, es en este tenor el continuo cambio y transformación que necesariamente debe tener y ejercer el sujeto: la libertad de acción, sea desde sus proyectos individuales o desde el grupo social donde participe con la finalidad de trascender. Así el sujeto puede desempeñar diversos roles en una misma sociedad sin perder identidad o sin dejar de ser responsable de su conducta, no ya individual sino en función del grupo. La vida personal del sujeto estará llena de diversos roles o papeles sociales.

El sujeto debe aspirar a ser productor de su experiencia individual y de su ambiente social, sólo así estará en posibilidad de superar nuevas formas de dominación mediante la defensa de los derechos individuales o colectivos, para llegar a ser actor de su propia vida, de sus ideas y de su conducta. Sólo mediante la resistencia al poder, producto de la racionalización instrumental o de totalitarismos culturales, el sujeto puede manifestarse como tal y no sólo como individuo sumiso ante los designios de la razón establecida por las presiones de la opinión pública o las mismas leyes de la razón.

Por otra parte, cuando nos referimos al concepto sujeto lo podemos hacer desde dos planos: uno que evoca particularmente al hombre como sujeto y el otro en el sentido de estructurar una relación, interacción, producción sobre algo (el saber, el conocimiento, el poder) que se puede ejemplificar por el momento como el binomio maestro-alumno y que expresa en cierto sentido una forma de comprender al sujeto como social y colectivo.

---

<sup>9</sup> Idem, p. 207

También al sujeto, sea como hombre en singular o como relación social y colectiva en plural, se le puede analizar desde dos planos, por un lado lo podemos observar como el objeto a conocer y sería entonces un cierto tipo de sujeto-objeto de estudio, es decir, como un objeto a conocer a través de una investigación particular. Y por el otro lado podemos dirigir nuestra mirada hacia el sujeto y analizarlo desde el ámbito del sujeto que conoce y en este caso buscaremos comprenderlo como sujeto de conocimiento o sea como un concepto.

Lo que es claro es que ya sea en singular o plural, como objeto a investigar o como sujeto-concepto, cuando evocamos la palabra sujeto nos estamos refiriendo al hombre, a ese que en singular y en primera persona determina el yo; mientras que cuando hablamos en plural nos referimos al hombre como género pero con una cualidad más, que implica como mencionamos anteriormente, a éste género en un mundo de relaciones, interacciones, producciones y que determina al otro explícitamente.

Por otro lado, el evocar al sujeto lleva implícito en este trabajo referirse a la subjetividad y a la inter-subjetividad. Se preguntará el lector el porqué, la cuestión es que cuando hablamos del sujeto en el sentido del “yo” y del otro pensamos de cierta manera en el como se construye el “sí mismo” y el “para sí” del sujeto, sea este como hombre particular o como sujeto social.

La construcción del “sí mismo” del sujeto remite en cierta medida a la posibilidad que tiene el individuo de trabajar sobre sí su propia reflexión, es decir, el pensarse como sujeto-objeto que busca conocerse vía el trabajo de

reflexión sobre su propia subjetividad con el afán de adquirir conciencia propia ya sea del “sí mismo” y / o “para sí”.

En este sentido, la construcción del propio sujeto vía el trabajo reflexivo sobre su propia subjetividad implica pensarse tanto como objeto (que se investiga) y como sujeto de conocimiento, es decir, como concepto. El trabajarse en ambos planos conlleva de una u otra forma a configurar el propio “yo”, el “sí mismo” y / o el “para sí”, traduciéndose todo lo anterior en la adquisición de la conciencia individual del sujeto, es decir, el reconocimiento de su subjetividad.

Por otra parte, la construcción del sujeto social conlleva situaciones más complejas, ya que implica, además del trabajo sobre el “sí mismo” y el “para sí” como proceso de adquisición de su propia conciencia individual, el reconocimiento y construcción de su propia subjetividad, el reconocer al “otro”; o sea que la construcción de la propia subjetividad requiere por parte del individuo un proceso reflexivo hacia su interior<sup>10</sup> en la búsqueda del reconocimiento de sus propios saberes, sus estructuras y formas de pensamiento, los propios obstáculos, necesidades, deseos, expectativas, etc., en tanto que el trabajo de constituirse en sujeto social obliga a volcarse hacia el exterior en un proceso de interacción con el otro, con los otros, donde la intersubjetividad juega un papel esencial.

Por tanto, si la construcción del sujeto particular determina un proceso de reflexión sobre sí para develar la propia subjetividad y constituirse su

---

<sup>10</sup> Al respecto dice Juliana González: “tal sujeto es la interioridad como tal, la dimensión interior de la vida, es la vida reflexiva y consciente de su profundidad sin interés.” El sujeto moral en la ética griega, en: *Crítica del sujeto*. Aguilar Marfilor (Comp.) UNAM, 1990. p. 14.

conciencia individual, la construcción del sujeto social implica una interreflexión que apunta a la constitución de una conciencia colectiva.

El que se aduzca que el proceso de la constitución del sujeto particular sea esencialmente hacia el interior del “yo” , no quiere decir que el sujeto sea histórico y que viva en un plano de aislamiento y soledad; ciertamente el sujeto individual es parte de lo social y es parte fundante de su historia y de la Historia. Al respecto Touraine menciona “no hay que elegir entre sujeto histórico y sujeto personal, el sujeto es histórico y simultáneamente personal”.<sup>11</sup>

Ciertamente el “yo” del sujeto es la forma en que se relaciona con el exterior, con el afuera y a la vez la forma racional en que se expresa el sujeto en su realidad; también en el mismo proceso de autoreflexión sobre el “yo” del “sí mismo”, éste se relaciona o se interconecta con el “ello” del propio sujeto develando obstáculos, proyecciones e incluso deseos reprimidos por la propia moral de su tiempo o de las costumbres y tradiciones culturales, pues “Como han enseñado a Freud, el sujeto -que Freud no concebía netamente fuera del super yo- se encuentra vinculado con el sí mismo, con el ello, en tanto que está en ruptura con un yo cuyo análisis debe quitar las ilusiones”.<sup>12</sup>

Ahora bien, qué tipo de sujeto individual y social es el que se expresa en el mundo actual; en su generalidad, es un sujeto que se presenta como enejonado, alienado, cosificado, fragmentado, que se constituye funcionalmente a través de la lógica de la racionalidad instrumental capitalista, donde él, el sujeto, pierde la posibilidad de trabajar sobre su

---

<sup>11</sup> Touraine, Alain. *Crítica de la Modernidad*. Fondo de la Cultura Económica, Buenos Aires, 1994 p. 209

<sup>12</sup> Touraine. *Op. cit.* p. 209.

propia subjetividad al trastocar ésta en una ideología dominada por el afán de consumo que se manifiesta irracionalmente en la vida cotidiana.

El sujeto ha sido desublimado por la fuerza de una cultura de, masas mercantilizadas, por la fuerza de atracción de los medios de comunicación que lo arrastran al mundo de las mercancías donde, “No solo los estilos de vida, sino la realización del yo quedan empaquetados y distribuidos según criterios de mercados”<sup>13</sup> y donde además, “El individuo deja de ser él mismo y adopta enteramente el tipo de personalidad que le proponen las pautas culturales.”<sup>14</sup>

El sujeto entonces se encuentra aprisionado gracias a la fuerza de lo instituido, para él, su propia historicidad la vive como una historia cristalizada de la que es incapaz de salir; se encuentra dominado por sus propios prejuicios y formas de valoración de sí que le son generadas por su propio contexto histórico social y a la vez por formas de control y dependencia que se articulan en las interacciones que establece con los otros; el sujeto se encuentra encerrado en sí mismo y también dominado por la incapacidad de tomar distancia de los deseos del otro.

Pero, ¿Cómo puede ser posible que el individuo, el hombre, supere su estado actual de cosificación?

Sin duda el cuestionamiento anterior tiene muchas aristas y es por si mismo complejo; sin embargo, el horizonte para constituirse como sujeto sigue abierto a la posibilidad de su realización como una problemática que implica

---

<sup>13</sup> Giddens, Anthony, *Modernidad e identidad del yo: El yo y la sociedad de la época contemporánea*. Península/Ideas. Barcelona, 1995. p. 251.

<sup>14</sup> Giddens, Op. cit. p. 242

tanto lo cultural como lo político y que sin duda plantea la necesidad inicial de que el individuo se decida a ser el actor de su propia vida y a que asuma su responsabilidad histórica y social que le plantea el contexto en el que se inscribe; en tal sentido, la constitución del sujeto se juega hoy (¿siempre?) en lo que podemos considerar tres planos los que se encuentran interrelacionados.

- El volcarse hacia la vida interior es un proceso de autoreflexión que libera la conciencia de sus propias ataduras, de descentrarse y reconocerse en los otros, a fin de ejercer el control sobre los propios actos y ser responsable de sí mismo y corresponsable de la sociedad en que vive, es decir, ser objeto de reflexión para abordar el develamiento de la propia subjetividad abre la posibilidad de constituirse en sujeto.

- El volcarse hacia los otros en un proceso de autorreflexión intersubjetiva poniendo en juego el reconocimiento de los propios deseos y reconociendo (se) los del otro, proceso en el cual se coincide y disiente, donde se define la identidad y se afirma la diferencia, pero que se está en posibilidad de constituirse en sujeto colectivo, a través de ubicarse como interlocutor de proyectos que apunten a la transformación individual y social.

- El replantear nuestra interacción con el otro (el saber, la verdad, el poder, etc.), al afirmar nuestro derecho a pensar diferente sobre las cosas y sobre los otros, en un ámbito de tolerancia y respeto, con la intención de instituirse individual y colectivamente en sujetos éticos corresponsables de sí mismos y de la transformación de la propia sociedad.

Pero, ¿cómo superar por tanto los modelos actuales en torno a la formación y la actualización que se mueve de acuerdo a una lógica de racionalidad instrumental?; y por otro lado, ¿cómo posibilitar que el sujeto docente inaugure una manera distinta de pensar y vivir los procesos de formación y actualización desde una perspectiva diferente a la actual?.

#### **1. 4 CONCEPTUALIZACIÓN DE IDEOLOGÍA Y ÉTICA**

Existen conceptos y planteamientos diferentes de ideología y ética, según la interpretación que se le dé a la realidad en función de determinados contextos socio-históricos, los cuáles necesariamente están delimitados por épocas o estructuras filosóficas.

Desde la postura marxista la ideología tiene principalmente dos orientaciones; la primera se presenta como falsa conciencia, como un conocimiento falso que no capta las condiciones reales, materiales, en este sentido la ideología pasa a ser una visión invertida de la realidad; la segunda, la concibe como un conjunto de ideas que expresan de forma más o menos oculta, los intereses materiales de la clase dominante, donde la función de la ideología es, precisamente, justificar esos intereses.

Según afirma Lenk el concepto de ideología de Marx ha de entenderse a partir de tres raíces: la crítica a la filosofía del Estado, a la antropología de Feuerbach y a la economía política clásica<sup>15</sup>. Es así que la polémica acerca del concepto de ideología es una disputa sobre la verdad o la falsedad de ciertos contenidos de conciencia . No pocas veces se utiliza para poner en tela de juicio la verdad de determinada idea; en buena medida debido a que la ideología expresa en muchas ocasiones intereses privados como intereses generales; es en esos casos cuando se constituye como una forma falseada, al ser una conciencia falsa que no representa la realidad.

---

<sup>15</sup> Lenk, Kurt, El concepto de ideología. Buenos Aires, Amorrortu editores, 1983. p. 23

La ideología puede actuar de diversas formas en la sociedad, como representación de intereses sectoriales, de grupo o clase, como intereses universales o como ocultamiento de la dominación o en función de la división social del trabajo que puede ser manual o intelectual. La ideología y la educación están estrechamente vinculadas; algunos consideran que ésta última es un aparato ideológico del Estado, con la función de reproducir las relaciones sociales de producción, al incluir masivamente la ideología dominante (Althusser); otros consideran que la educación es una parte de la lucha entre grupos de status para lograr prestigio, ventajas económicas y poder; es decir, permite una movilidad social, a la vez que puede ser una forma de legitimación de la autoridad (Weber).

Las propuestas ideológicas, al igual que las propuestas éticas fundamentales, surgen y se desarrollan en función de las épocas y de las sociedades como respuesta a problemas básicos planteados por las relaciones sociales; así la ideología de la modernidad reemplaza la idea de Dios y paulatinamente la idea del sujeto, al cuestionar la idea de la unión de la naturaleza y el hombre bajo el argumento del triunfo de la razón, provocando con ello una racionalidad instrumental que afectó las esferas económicas productivas, además que permeó el pensamiento social.

La ética nos remite al *ethos*, al “modo de ser”, al “carácter”, en cuanto forma de vida adquirida por el sujeto social, a través de hábitos debido a que surge como actividad que intenta dar razón de aspectos reales, efectivos del comportamiento humano, inclusive se considera que la ética es “la teoría o ciencia del comportamiento moral de los hombres en sociedad. Es una

ciencia de forma específica de conducta humana”<sup>16</sup>; pero hay que reconocer que la función ética es incompleta, pues básicamente realiza una función de discernimiento en relación al ser y al deber ser; entonces el discurso ético suele ser retórico y no lógico, pero también es un discurso racional puesto que es humano, así es entonces difícil proponer una ética universal. Lo absoluto por lo regular es abstracto y lo concreto es relativo a las diferencias. Así la ética permite elegir lo que *mas le conviene al ser humano*.

La ética también es entendida como la aplicación de principios morales, no sociales a sistemas creados por la actividad social. El dominio de la ética se amplía constantemente a medida que retrocede el de la moral de inspiración religiosa que fue fundamental en una determinada época, en la cual se partía de un conjunto de verdades reveladas en función de Dios, omnipresente y omnipoderoso, las relaciones del hombre con su creador y el modo de vida práctico que aquél ha de seguir para salvarse en otro mundo. La esencia de la felicidad se basaba en la contemplación de Dios.

Posteriormente, el cristianismo se hace filosofía en la Edad Media para esclarecer o justificar cuestiones relativas a la teología, en el ámbito de la filosofía escolástica, la ética se da en un marco delimitado por lo religioso y lo dogmático. Al finalizar el medievo se empieza a hablar de una ética moderna caracterizada por una serie de cambios fundamentales en las esferas económica, política, filosófica y social.

---

<sup>16</sup> Camps, Victoria, *Virtudes Públicas*, Madrid, Espasa- Calpe, 1990, p. 17

La ética tiene sus raíces en las tradiciones religiosas, donde la exigencia moral lleva a justificar al sujeto en su actuar social, son procedimientos que se utilizan para buscar cierta legitimidad; es decir, el sujeto busca tener siempre la razón pero sin valorar ya las causas morales, fundada en ciertos valores cuestionables algunos de ellos, o bien utilizando ciertos antivalores. Es entonces cuestionable el fin de la ética, que puede carecer de dignidad y objetividad, al ser ésta un medio que permite la redención del hombre, sin importar las consecuencias.

Por consiguiente es fundamental y necesario recuperar la propuesta de Max Weber, en el sentido de que “toda acción éticamente dirigida puede acoplarse a dos máximas cuyos fundamentos difieren entre si irremediabilmente: es posible orientarse de acuerdo con la ética de la convicción o conforme a la ética de la responsabilidad”.<sup>17</sup>

El tema central de Weber fue comprender y explicar el proceso de racionalización del mundo moderno. La presencia creciente del comportamiento y el control racionales sobre la naturaleza la sociedad y la cultura. La sociedad moderna subsumida en una racionalidad instrumental, trata de eliminar a la ética de la convicción en beneficio de la autoridad racional y legal de la ética de la responsabilidad; el triunfo de ésta última tiende a desarrollar *ciudadanos ejemplares*, en función de “distintos ordenamientos vitales regidos por leyes que difieren entre sí”.<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> Weber, Max, El político y el científico. Prentice editores, México, 1980, p. 51

<sup>18</sup> Idem, pag. 52

Es importante mencionar que el propio Weber considera que tanto los fundamentos de la ética de la convicción, así como de la ética de la responsabilidad no son opuestos entre sí, "son elementos complementarios que deben concurrir a la formación del hombre auténtico, a la formación del hombre que pueda tener una vocación política".<sup>19</sup>

Lo anterior es en función de que los sujetos no pueden someterse por completo a las leyes de la razón, limitando la libertad frente a las presiones del poder social, despótico o entramado de relaciones sociales que intentan reducir la sociedad a determinaciones económicas y de producción.

---

<sup>19</sup> Idem, pág.59

## **2. LA IDENTIDAD DEL SUJETO DOCENTE Y LA POLÍTICA DE MODERNIZACIÓN**

### **2.1 EL DISCURSO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA EN EL SEXENIO 1988-1994.**

Al inicio del gobierno de Carlos Salinas de Gortari, la situación económica y política era difícil para la sociedad mexicana. Los efectos de la crisis se manifestaron con toda intensidad, reflejándose en la pérdida del poder adquisitivo, la elevación de los precios en los artículos de consumo básico, combustibles e impuestos, lo cual provocó una mayor pauperización de las mayorías populares. El mercado interno se encontraba contraído, se agudizó la recesión y se continuó con la venta de bienes propiedad de la Nación, además se intenta reestructurar la deuda externa.

El nuevo régimen carecía de legitimidad y fue impugnado por el fraude electoral que se efectuó en las elecciones de julio de 1988, aparentemente se fortaleció la oposición que estaba representada por la alianza de partidos y organizaciones que apoyaron la candidatura de Cuauhtémoc Cárdenas.

El contexto socio-político era inestable en buena medida por el voto opositor al sistema, a la aspiración democrática de la población, así como al deseo de que la reconstrucción generara nuevas formas de vida social que respondieran a las necesidades del conjunto de la sociedad y no sólo a las de un reducido sector de la misma. El debate se centró en lo político, en la defensa del voto, en la lucha por la democracia y en el respeto a la voluntad popular.

La idea del cambio y la transformación se propuso en todos los escenarios oficiales y de oposición como la fórmula para resolver todos los problemas y terminar con la crisis. La esfera educativa no estuvo ajena al debate y se cuestionó qué tipos de cambios se requieren, cuál o cuáles serían los programas de gobierno generales y sectoriales, y cómo impactarían éstos en la sociedad. La actitud de la oposición fue contestataria ante las propuestas oficiales, lo que es explicable por las condiciones objetivas del momento, pero esas posturas no fueron suficientes para avanzar. Las demandas se plantearon en términos cuantitativos al exigir oportunidades de educación para todos y por lo tanto, proponer la construcción de más escuelas. Aquí el problema no sólo es de magnitudes, se trataba de demandar escuela, pero también de definir qué tipo de educación se requiere para el proyecto de Nación. Es importante reconocer los problemas financieros primordiales, pero es necesario asumir mucho más que eso; se necesita que la escuela deje de ser una institución profundamente autoritaria y convertirla en espacios de formación crítica y reflexiva más que en espacios de dominación.

Derivan de lo anterior una serie de cuestionamientos: ¿Cómo lograrlo?, ¿Qué cambios se requieren en la organización escolar?, ¿Cuáles en la formación de docentes, en los contenidos, métodos y materiales educativos?, entre muchas preguntas más.

Los cuestionamientos anteriores que por lo regular se desarrollan en los espacios académicos, pasaron a tener un papel político fundamental que se expresaron en dos direcciones: primero al socializar los cuestionamientos de la escuela se profundiza en lo que se quiere cambiar y segundo, en la elaboración de proyectos educativos alternativos.

El discurso del entonces nuevo gobierno se plasmó en el Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, en él se enfatizó en la necesidad de establecer cambios en todos los ámbitos para modernizar al país. Asimismo se afirmaba que “el cambio en nuestra vida económica y social es indispensable. El cambio se presenta no como una decisión del gobierno, sino como una demanda urgente de todos los grupos y sectores, en todas las regiones del país”.<sup>20</sup> Pero la urgencia modernizadora iba más allá, pues se sostenía que el cambio no sólo era indispensable sino inevitable al establecer que “Las transformaciones mundiales son ahora de una extraordinaria magnitud: innovación en el conocimiento y la tecnología, emergencia de nuevos centros financieros, una intensa competencia por los mercados, nuevos espacios de integración regional y un nuevo clima de relaciones que anuncian el fin de una etapa bipolar de potencias mundiales”.<sup>21</sup> De la misma manera naciones con desarrollo dispares e ideologías encontradas buscan, por igual, transformar sus economías y eliminar obstáculos en su quehacer político para sustentarse, competir y avanzar en sus intereses, anticipando las nuevas realidades mundiales.

El debate en lo educativo se centró en la necesidad de mejorar la calidad de la educación como un componente obligado del discurso educativo y lo mismo sirvió para sustentar un proyecto como para cuestionarlo, en este contexto surgió el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 (PME) que es el primer programa sectorial del régimen Salinista; en éste se afirma que “el gran reto hoy es la calidad de la educación, la modernización integral del

---

<sup>20</sup> Poder Ejecutivo Federal, Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, México, 1989. p. 12

<sup>21</sup> Idem, p. 26

sistema y su respuesta...debido a que necesitamos cambiar lo que impide sustentar un nuevo desarrollo del país".<sup>22</sup>

El programa se presentó como resultado de la Consulta Nacional para la Modernización de la Educación y se supone que fue producto de una amplia participación y consulta de todos los actores propios del ámbito educativo y en general de toda la sociedad.

En el PME se mencionaba que "modernizar la educación no es efectuar cambios por adición, cuantitativos, lineales; no es agregar más de lo mismo. Es pasar a lo cualitativo, romper usos o inercias para innovar prácticas al servicio de fines permanentes; es superar un marco de racionalidad ya rebasado y adaptarse a un mundo dinámico".

La oferta inicial de modernización contenida en el PME y presentada en octubre de 1989, se puede englobar en la idea de una nueva relación entre el Estado, la Sociedad, y la Educación. Para ello se proponía una estrategia diferente de desarrollo de las instituciones educativas en el marco de algunos retos que debía asumir la educación: la descentralización, el rezago, el crecimiento demográfico, el cambio estructural del sistema educativo, la vinculación del sector escolar con el productivo, el avance científico y tecnológico y la racionalización de costos. Un aspecto que es importante resaltar es que el programa de modernización se vislumbró para todos los sectores del sistema educativo, incluyendo las universidades, cuestión que pocas veces se había contemplado en las propuestas de la SEP.

---

<sup>22</sup> Salinas de Gortari, Carlos, Discurso de presentación del Programa de Modernización Educativa, en Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, Introducción.

El Programa para la Modernización de la Educación inició su aplicación práctica mediante la denominada "Prueba operativa de los nuevos Planes y Programas de Estudio de la Educación Básica; así como la aplicación de programas ajustados y la elaboración de El Nuevo Modelo Educativo y los Perfiles de Desempeño Escolar.

No obstante, las características de funcionamiento del sistema político, complicaron la modernización que se buscaba en el sector educativo, al suspender la propuesta inicial y al haber cambios en el gabinete presidencial, entre ellos la salida de Manuel Bartlett Díaz como titular de la SEP, lo que ocasionó la elaboración de una propuesta un tanto diferente, centrada únicamente en la educación básica y en la formación de docentes para este ciclo del sistema, la cual seguía muy de cerca las formulaciones del Banco Mundial (BM) y de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL); que sustentan que la educación está estrechamente vinculada con la necesidad de transformar las estructuras productivas, es decir, se asumía que para países en desarrollo como el nuestro, el objetivo central consistiría en la formación de una fuerza laboral bien calificada e intelectualmente flexible, además de englobar aspectos como la integración nacional y la formación ciudadana; esta propuesta se presentó en mayo de 1992 y se conoció como Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB).

La llegada de un nuevo equipo de funcionarios a la SEP con Ernesto Zedillo al frente como secretario a principios de 1992, originó el abandono de las diferentes propuestas hechas en el PME, entre ellas la Prueba Operativa, el Nuevo Modelo Educativo y los Perfiles de Desempeño, aún cuando se encontraban en operación fueron suspendidas. Además, se decretó la

desaparición de las instancias creadas para instrumentar el PME en todo el país, como fueron la Unidad para la Implantación de la Modernización Educativa (UPIME), y la Unidad de Educación y Comunicación (EDUCOM), el argumento fue que su creación había sido al margen de la normatividad de la Secretaría.

La nueva propuesta de modernización se concretó primero en el plano formal al organizarse la firma de un Acuerdo Nacional que pocos conocían. El ANMEB fue firmado por los gobernadores de los estados, el gobierno federal y la secretaria general del SNTE e incluía como propósitos generales la formación de los estudiantes de educación básica como ciudadanos de una comunidad democrática, cuyos conocimientos y capacidades les permitieran ampliar las oportunidades de movilidad social y elevar sus niveles de calidad de vida, según el texto del propio acuerdo. El ANMEB pretendió dinamizar la educación nacional mediante su federalización, la reformulación de contenidos, a través de los llamados programas emergentes y la revalorización de la función magisterial.

La reforma del Estado, fue un argumento que definitivamente influyó en gran medida en las orientaciones de las políticas del sexenio , según el PND, la madurez de la sociedad mexicana exigía que el Estado se modernizara; que se fortaleciera al ampliar las bases sociales de acción. El concepto de rectoría del Estado elimina peso de su estructura y delimita de otra manera su quehacer en la economía y en la sociedad. Esta nueva forma de concebir las funciones del Estado, tendría a su vez repercusiones importantes en la esfera educativa.

El discurso oficial argumentó que la modernización educativa era indispensable para lograr los grandes objetivos nacionales, entre ellos la preservación de los valores y las tradiciones de la nacionalidad; para sostener el crecimiento para el bienestar y para competir con las naciones de vanguardia. El tono era firme “sólo un cambio total de los incentivos y modalidades de participación de los actores, principalmente los maestros, puede hacer cambiar el sistema educativo en un forjador de la calidad educativa de los mexicanos”.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> “Formación y actualización de docentes”, en: Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, p. 23

## **2.2 LÍNEAS ESTRATÉGICAS DE LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA**

De acuerdo con las afirmaciones del discurso oficial, la modernización del país requería acelerar cambios en el orden educativo que implicaban una nueva relación entre el Estado y la sociedad, así como entre los diferentes niveles de gobierno. Además suponía, en general, una participación más intensa de la sociedad bajo una organización social fincada en la democracia, la libertad y la justicia. También necesitaba fortalecer los valores de soberanía y democracia, además de promover la justicia, la igualdad y los derechos humanos.

En Política Educativa, los objetivos centrales que se perseguían con el Plan Nacional de Desarrollo 1988-1994, eran mejorar la calidad del sistema educativo, elevar la escolaridad de la población y descentralizar la educación. Como continuación del proyecto educativo emprendido en el sexenio anterior, el Ejecutivo dio a conocer el PME 1989-1994, con el cual se pretendía dar respuesta al rezago educativo buscando que los mexicanos concluyera una educación básica que les permitiera seguir avanzando en sus estudios e incorporarse al trabajo; junto con la intención de articular el ámbito escolar y el productivo, avanzar en lo tecnológico y en la inversión educativa.

En el proceso de modernización de la educación en México se detectan dos momentos, aún cuando hubo cuatro secretarios con sus respectivos equipos de trabajo, el primer momento abarca desde la publicación del proyecto de modernización hasta la renuncia del secretario de educación Manuel Bartlett Díaz y su sustitución por Ernesto Zedillo Ponce de León, las acciones

principales se centraron en impulsar la modificación formal de los planes de estudio y el lanzamiento de la prueba operativa, dejando de lado problemas más urgentes que el mismo programa establecía como prioritarios.

Durante esta fase se distinguen dos grandes fallas en el establecimiento del proceso, la primera se refiere al cambio de planes de estudio, donde el problema recae en la pretendida articulación a alcanzar entre los distintos niveles educativos, en tanto que respondían más a una idea administrativa que teórica académica; la segunda falla es en relación a la prueba operativa que tenía el objetivo de poner en experimentación los nuevos planes de estudio, los cuales carecieron de validez y de confiabilidad en tanto no podían medir lo que querían; más aún, los resultados obtenidos no fueron considerados por el nuevo secretario de educación.

Precisamente, el segundo momento se da a partir del primer relevo del secretario de educación y fundamentalmente con la firma del Acuerdo Nacional para Modernización de la Educación Básica, en el que se especifican los factores básicos para atender los retos y la interpretación de los factores a fin de lograr el objetivo de elevar la calidad de la educación.

Las nuevas políticas derivadas del ANMEB, la Ley General de Educación y las reformas al Artículo Tercero Constitucional serían en síntesis las siguientes:

**Derivados del ANMEB:**

1. La reorganización del sistema educativo a través de la federalización y la creación de órganos de participación social;
2. La reformulación de

contenidos y materiales educativos que implican una reestructuración completa del plan y programas de estudio para la educación básica y la renovación de los libros de texto; 3. La revalorización social de la función magisterial, que incluyó seis medidas concretas: la formación del maestro, su actualización, el salario profesional, su vivienda, la carrera magisterial y el aprecio social por su trabajo.

**Derivados de la Ley General de Educación:**

1. Nuevas funciones y atribuciones del Gobierno Federal, los gobiernos de los estados y los municipios en la prestación del servicio educativo; 2. La normatividad de los Consejos de Participación Social; 3. La equidad y la evaluación del sistema educativo nacional.

**Derivadas del cambio del Artículo Tercero Constitucional:**

1. La obligatoriedad de la secundaria y la prolongación del ciclo básico a nueve años ; 2. La nueva reglamentación para las escuelas privadas que las exime de la obligatoriedad del laicismo.

El ANMEB suscrito por el Gobierno Federal, los gobiernos de las entidades federativas y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación constituye un pacto político inscrito en la larga tradición política corporativa de nuestro país. En el documento se resalta la importancia y utilidad de la educación básica y, en el discurso, tiene el propósito fundamental de elevar la calidad de la educación pública, pero sus programas y acciones también tienen el efecto de promover y mejorar la calidad de la educación que imparten los particulares.

Como se mencionó anteriormente, el Acuerdo Nacional tiene tres líneas estratégicas principales. La primera es la reorganización del sistema educativo y el promover una nueva participación social. En este sentido se propone desterrar el centralismo y burocracia que afectan al sistema educativo y se pretende acercar la comunidad y la autoridad gubernamental a cada escuela. Se intenta una redistribución del ejercicio del poder educativo, con el fin de que la toma de decisiones fortalezca a las comunidades y a sus gobiernos locales, sean estatales o municipales, para que contribuyan a soluciones eficaces y oportunas a problemas escolares. El Gobierno Federal transfirió a los gobiernos estatales los establecimientos escolares con todos los elementos de carácter técnico y administrativo, derechos y obligaciones, bienes muebles e inmuebles, así como los recursos financieros con los que la Secretaría de Educación Pública venía prestando los servicios de educación básica; implicó también concertar que los gobiernos estatales absorbieran la operación de la planta docente y administrativa en sus respectivos estados, asumiendo todos sus derechos y prestaciones sociales con el respaldo del Gobierno Federal.

La segunda línea estratégica del Acuerdo Nacional, es la reformulación de los contenidos y materiales educativos como garantía de calidad de la educación. La reformulación de los programas se normó por objetivos precisos que incluyeron el fortalecimiento de la lectura, la escritura, el aprendizaje de las matemáticas y el restablecimiento sistemático de la historia, la geografía y el civismo; se puede afirmar que lo nuevo en educación es pues, lo básico en educación, ya que en el discurso se afirma que el dominio de los conocimientos básicos facilitarán la adopción a los cambios tecnológicos y la comprensión de los cambios que enriquecen la diversidad de la sociedad.

La tercera línea estratégica del Acuerdo Nacional, es la revaloración de la función social que tiene el maestro. Destacar la importancia de su influencia humana, moral y formativa. Precisamente el Acuerdo reconoce que el protagonista de la transformación educativa debe ser el maestro. Para lograr dicha revalorización la SEP se propuso actuar en asuntos tan diversos como el aspecto académico, donde se incluye la formación y la actualización permanente; el de estímulos, que abarca tanto el aumento a los salarios como el fomento de programas de vivienda y la Carrera Magisterial que es un sistema de promoción horizontal que representa un medio de mejoramiento profesional, material y de la condición social de los maestros; y finalmente, el asunto más complejo, el de mejorar el aprecio social del docente por su labor.

### **2.3 LA IDENTIDAD DOCENTE EN EL DISCURSO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA.**

En los diferentes documentos emanados del proceso de modernización educativa en México, en el sexenio anterior, se afirmó que el protagonista de la educación sería el docente, pues en los últimos tiempos, ese papel lo habían desempeñado los programas de estudio y los libros de texto a los cuales el maestro había subordinado su labor en el aula.

Para que el docente se convirtiera de verdad en protagonista, se planteó que debe recuperar las funciones que tradicionalmente había desempeñado, entre ellas: agente de cambio social, líder comunitario y formador de sus alumnos, para ello se mencionaba que eran fundamentales la formación , la actualización y la capacitación de los docentes, además de transformar las condiciones de trabajo.

Los planteamientos anteriores pudieron ser correctos, sin embargo fueron ajenos a la gran mayoría de los docentes, debido a que en la realidad, no se transformó la práctica docente, la cual se limita a transmitir conocimientos por lo regular de manera intuitiva, sin promover en los alumnos el desarrollo de capacidades intelectuales, habilidades, valores y destrezas, pues no se renovaron habilidades y competencias del maestro, quien fue relegado en el proceso de modernización a aplicar las modificaciones curriculares en los programas de estudio, con una serie de limitaciones personales e institucionales.

La calidad de la educación depende en gran medida de la calidad de sus maestros, es por ello que debe existir un equilibrio entre lo que se espera del

maestro y las condiciones en que éste debe desarrollar su labor, la remuneración que recibe por ella y los estímulos materiales y morales que lo impulsen.

Si bien los docentes, en el discurso oficial, son los sujetos principales del proceso de modernización educativa, existen aún varias situaciones pendientes, entre ellas destacan las condiciones institucionales de trabajo cotidiano, las condiciones de superación y actualización y la evaluación y promoción del magisterio, que les permitan en verdad consolidarse como promotores, coordinadores y actores del proceso educativo, debido a que no se han concretado en la práctica acciones que les permitan realizar eficazmente su labor y que contribuyan a su constante perfeccionamiento y revaloración de la función magisterial, propiciando por tanto un mayor aprecio social.

El ser docente de educación básica, es sin duda alguna, una profesión cada vez más compleja, tal como se desprende de las nuevas demandas sociales, económicas, políticas y culturales en la formación de nuevas generaciones. La profesión docente se orienta por finalidades un tanto totalizadoras, a saber : la formación integral de ciudadanos; el desarrollo de capacidades básicas en los individuos; la transmisión del conocimiento fundamental; la enseñanza de conocimientos, actitudes, valores y habilidades básicas; entre otras.

La práctica docente es una actividad que se realiza de manera simultánea para todos los alumnos en el grupo, en el contexto de la institución escolar en la que se establece una relación educativa con una serie de presupuestos

ideológicos, políticos, culturales y sociales implícitos y explícitos; en procesos de formación profesional y bajo el currículum formal y el oculto del hecho pedagógico, en el que convergen una serie de lógicas como la del conocimiento, del aprendizaje, de la enseñanza y de la organización institucional y normativa.

La profesión docente tiene una fuerte identidad histórica, una importante identidad cultural y una vocación básica que permite afirmar que puede y debe ser un trabajo eminentemente creativo. Sin duda alguna es una actividad intelectual *sui generis* que impulsa entre los maestros, importantes manifestaciones de creatividad intelectual, artística y cultural; sin embargo, restringidas por la posibilidad y oportunidades reales de expresión y reconocimiento institucional y social que logra esta actividad intelectual, además de que como sujeto, el docente se encuentra inmerso en una racionalidad instrumental que tiene una tendencia altamente modelizante. La modernidad implicó no sólo la transformación de las formas de actuar sino sobre todo las formas de pensar; la razón instrumental niega la reflexión, no busca conocer al hombre, sino actuar sobre él estableciendo una concepción del hombre unidimensional, en donde prevalece una visión productivista del mismo, busca que éste domine pero no transforme la técnica.

## **2.4 EL DOCENTE COMO PROMOTOR DE CAMBIO.**

En el pasado reciente el magisterio mexicano pareció perder tanto su eficiencia histórica como en particular su eficiencia cultural, afectando con ello la calidad de la educación. En el Programa para la Modernización Educativa se hace referencia a la calidad de los docentes, a la cual se califica como "baja". Por tanto, se reconoce que éstos deben formarse mejor, actualizarse y utilizar métodos e instrumentos modernos para mejorar su "deficiente y retrasada actividad docente", en todos los niveles.

En el apartado anterior se mencionó que la actividad docente es una actividad compleja, debido a que la enseñanza, como actividad profesional, implica una compleja síntesis de toda la vida política, económica, social, nacional e internacional y no sólo del conocimiento propuesto en los programas de estudio.

En ese sentido es posible afirmar que la docencia, al igual que la educación, es una práctica social que se ejerce de acuerdo a la cultura y al momento histórico de una sociedad. Es una actividad que está determinada por numerosas variables, entre las que figuran las epistemológicas, las psicológicas, las didácticas, las políticas, las económicas y las sociales. Asimismo, la docencia es un proceso educativo que manifiesta las desigualdades y contradicciones del sistema en el cual se desarrolla. Por ello se puede afirmar que la actividad docente está siempre circunscrita a la institución donde se ejerce, así como por las condiciones histórico-sociales en que se da. La educación, como actividad netamente social, rebasa la actividad didáctico-pedagógica que se le ha adjudicado puesto que se

implica en un contexto histórico-político, ideológico y social determinado. La Política Educativa ha sido una parte importante de los planes gubernamentales de México, en los cuales la formación de los docentes se ha hecho en lo formal, más no en lo real, ya que ha sido deficiente y asistemática. Además de ello, hay una falta de continuidad debido a que cambia y no siempre para mejorar en cada sexenio.

No han existido propuestas viables que se circunscriban en un proyecto o programa nacional para la formación y profesionalización de los profesores. La actividad docente en nivel básico ha sido ejercida de manera intuitiva e improvisada, debido a la falta de apoyo e interés de las instituciones educativas y del Estado.

Recientemente se empieza a dar importancia a la formación de profesores, como resultado de la necesidad de encontrar métodos que optimicen el proceso formativo de los estudiantes, de tal forma que se pueda lograr la eficiencia de los procesos educativos y productivos. A pesar de los intentos para profesionalizar la práctica docente, esto no se ha logrado. Es por ello necesario que a nivel de las instituciones educativas se reconozcan y pongan en marcha acciones encaminadas a concientizar al cuerpo docente de la importancia de reflexionar en grupo sobre su práctica docente, para estar en posibilidad de romper con esquemas tradicionales y repetitivos.

En el caso de los profesores de educación básica éstos se encuentran con modificaciones curriculares importantes, pero las orientaciones de actualización y formación no han sido orientadas a renovar habilidades y competencias básicas de su práctica, no tienen una perspectiva clara del

quehacer cotidiano en el aula, debido a que no comprenden el diseño y organización curricular, así como el marco jurídico las finalidades de la educación en general y los propósitos del nivel; lo anterior permite que la formación y superación profesional docente adquieran un rol prioritario en el desarrollo de una educación de calidad. Para lograrlo será primordial comprender lo que se intenta modernizar.

El docente como actor fundamental y participativo del proceso educativo tiene el compromiso de asumir los cambios con un sentido de implicación histórica, no sólo individual, sino de manera colectiva, con la finalidad de transformar el sentido y significado de la educación, para ello es necesario que se conciba no como ejecutor de programas y lineamientos, sino como un sujeto que se redimensione frente a la sociedad, en lo cultural, social y político.

La formación y actualización del magisterio, bajo el actual enfoque de la política educativa, asigna un rol instrumentalista y mediatista a la educación, ante ello los docentes deberían de ser los primeros en recuperar y asumir su condición de intelectuales o profesionales de la cultura y formular proyectos alternativos que recuperen sus necesidades, problemáticas y expectativas profesionales para enfrentar con éxito las reformas o propuestas de cambio en lo educativo. Es decir, el docente debe ser sujeto de transformación de la educación, lo cual necesariamente implica que asuma su identidad como sujeto o actor social que se relaciona con otros grupos, con la institución educativa y con el Estado en función de contextos teóricos y prácticos, pero no sólo dentro de la escuela, sino en general con la sociedad, para ello es necesario que el maestro recupere su autonomía y recupere su capacidad

para determinar qué hacer. El propio docente debe revalorar su práctica y su profesión, debe organizarse no en función de programas emergentes e instrumentales de actualización, sino en función de proyectos alternativos formulados por ellos mismos, deben asumir la dirección de su formación permanente a partir de sus carencias, necesidades y expectativas individuales y colectivas, con la intención última de ser verdaderos agentes de cambio e influir en diversos planos de la vida social; para ello se debe luchar por abrir espacios de reflexión, recursos y atención del Estado analizando, además de aspectos didácticos y pedagógicos otros típicos de su profesión como el sindical, vinculación escuela-sociedad, práctica docente, relación educativa, entre otros.

Para ir más allá de los buenos deseos por mejorar las tareas de formación y profesionalización docente y con ello posibilitar que el docente sea un agente de cambio y transformación, es necesario revisar algunos puntos que posibilitarán la transformación, entre ellos, la necesidad de establecer esquemas de organización profesional que desde el punto de vista de los maestros, colaboren en la definición de proyectos de formación. La oposición frecuente de los docentes a participar en los cambios, muestra la importancia de establecer mecanismos más directos de intervención de los propios involucrados en la formulación de tales proyectos. Uno de ellos podría ser la organización de organismos profesionales del magisterio que pudieran estar en el mismo plantel, con funciones académicas y con representatividad real.

La elaboración de proyectos de formación permanente que respondan a los requerimientos de las diferentes regiones y dimensiones del sistema educativo. Este pudiera ser uno de los ejes de un nuevo esquema de

formación, por lo que es necesario organizar el diseño, aplicación y evaluación de las propuestas de formación adecuadas a cada centro escolar, a la localidad o en la región, de acuerdo con el nivel de educación básica.

Es necesario establecer líneas de formación específicas para las diversas modalidades de la educación básica, recuperando las propuestas de los docentes, trabajando de manera estrecha con la SEP o las instituciones formadoras que se encargarán de formular los proyectos de formación, actualización y superación profesional, según sea el caso. Además de fortalecer las relaciones académicas entre diversas instancias del sistema formador de docentes, lo cual implica un trabajo de organización, vinculación y cooperación, que en la actualidad no existe.

Es pertinente elaborar proyectos de académicos a nivel institucional e interinstitucional, que con visiones prospectivas planteen líneas de trabajo a largo plazo y de manera permanente. La colaboración entre instituciones puede originar diferentes proyectos de formación y actualización, siempre y cuando existan las posibilidades de realizar las tareas con un nivel similar de exigencia, con esto se posibilitaría la creación y fortalecimiento de acciones de investigación educativa, al colaborar en la definición de las propuestas de formación docente.

Fundamental será el análisis de las acciones de resistencia al cambio, para transformarlas en conciencia de participación en la construcción de la política educativa. Este es un elemento importante en la comprensión de la política educativa, asociada casi exclusivamente a las acciones que toma el gobierno federal y asume el estatal. Un cambio de perspectiva obliga a todos los que

participamos en la educación a identificar nuestra tarea como parte de la aplicación, evaluación y transformación de la política educativa. Sin embargo, ésta es la parte más compleja de la formación y superación profesional y con ello la transformación de la práctica, pues pocas veces se ha prestado atención a los profesores como elemento imprescindible en el desarrollo de la política educativa, finalmente, lo más importante es la creación de un *ethos* académico en todas las acciones de formación y superación de los docentes. La creación de un ambiente y condiciones de trabajo adecuados, de normas y valores que respondan a la ética de la responsabilidad que debe prevalecer en la actividad académica es la parte central de una política de formación, actualización y superación. Las metas, sin duda alguna, deben estar centradas en la superación profesional de los docentes antes que en la cantidad de puntos que les redituara un curso, seminario o taller bajo la actual planeación instrumentalista.

### **3. EL SUJETO DOCENTE, EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN FRENTE A LA MODERNIZACIÓN**

#### **3.1 CARACTERIZACIÓN DEL EJERCICIO PROFESIONAL DEL DOCENTE**

El ser maestro implica una serie de relaciones sociales, algunas estructuradas y otras institucionalizadas, en muchas ocasiones éstas tienden a imponerse en los sujetos, es decir, los moldea según las exigencias inscritas en su propia estructura. La docencia tiende a dejar de verse como un mito, el maestro no es visto como “un apóstol de la sociedad”, en cuya persona recae toda la responsabilidad de ofrecer posibilidades de transformación social o como sujeto reproductor que se limita a transmitir y reproducir la ideología del Estado en los diferentes centros de educación básica. El maestro como sujeto de investigación, es repensado como un sujeto social, como un trabajador asalariado del Estado, que presta servicios profesionales y que se relaciona con grupos sociales con los que intenta lograr sus intereses individuales, colectivos, profesionales y gremiales.

El ejercicio profesional del maestro, tiene tras de sí una amplia heterogeneidad con respecto al origen socioeconómico, escolaridad, intereses, experiencias de trabajo, condiciones de vida culturales, materiales de trabajo, administrativas, políticas y sindicales, que se entremezclan necesariamente en la caracterización del trabajo docente, el cual puede modificarse mediante una transformación de los principios estructuradores del mismo, es decir, a través de una intervención orientada a modificar el sistema de reglas y recursos que le asignan sólo el rol de “trabajador del sistema”. Las normas que definen derechos y obligaciones, recompensas o

sanciones, influyen en la modificación de la profesión en su dimensión objetiva. Otra forma de modificación puede darse al cambiar la subjetividad de quienes desarrollan la función docente permitiendo con ello reorientar y dar un nuevo sentido a las prácticas. Los programas de formación y superación docente deben introducir cambios en las mentalidades, actitudes, valores, predisposiciones y expectativas, con el fin de cambiar las formas tradicionales de realizar la práctica docente en las aulas y, de esta manera, cambiar los principios estructuradores del ejercicio profesional.

La historicidad de la función docente nos remite a su origen con una serie de tensiones entre los paradigmas de vocación y apostolado contra el del oficio o profesión aprendido, precisamente la lucha entre estos dos polos remiten a intereses prácticos y a lógicas discursivas específicas.

En el periodo que va de mediados del siglo pasado hasta las primeras décadas del presente, se configura una definición dominante del magisterio que combina en forma desigual dos componentes: El primero de carácter racional define a la actividad docente como un "arte científico", es decir, como una práctica que está orientada por ciertos principios y conocimientos científicos y formales que tienen que ser aprendidos en instancias formadoras específicas. El segundo componente es no racional, no electivo. Ésta es la dimensión vocacional, afectiva y casi sagrada del magisterio como un apostolado, esto es como una práctica a la que alguien se consagra en virtud de un mandato y sin que medie un interés instrumental como el sueldo o ciertas ventajas simbólicas o materiales. En un primer momento se configura una imagen ideal del maestro que coloca a la vocación y a las cualidades morales en el primer lugar, luego el dominio del método y por

último la sabiduría, entendida como conocimientos de los contenidos de las ciencias particulares que el maestro tiene que inculcar a sus alumnos. Esta dosificación contradictoria pero efectiva hace del maestro una categoría social con perfil propio y diferenciado del resto de los profesionales e intelectuales clásicos. La convivencia contradictoria de elementos distintivos constituye la particularidad de la profesión de educar.

En el plano del discurso se enfatizará uno u otro conjunto de componentes, si se trata de ganar terreno contra la tradición se insistirá en las competencias técnico-pedagógicas modernas; si se pretende limitar el cientificismo y el afán reglamentarista y tecnicista de los nuevos especialistas en pedagogía, se levantarán las banderas del particularismo, la vocación, la intuición y la creatividad inherentes de la práctica docente.

Pese a su antigüedad, la representación vocacional todavía está presente en las propias autoimágenes que se hacen los maestros y los alumnos de las escuelas formadoras de docentes. También está presente en las expectativas de amplios sectores de la sociedad que distingue al maestro del resto de las profesiones, precisamente por el peso específico que se le adjudica a este elemento tan tradicional, pero poderoso de la vocación, relacionada con el apostolado. Asociado con esto también se registra una fuerte vigencia de una representación del oficio que enfatiza el papel del maestro como un sujeto oralizador, en desmedro de su función de sujeto formador y transformador de otros sujetos sociales.

La maduración del sistema de educación básica que acompaña el proceso de modernización de las sociedades occidentales tiende a una progresiva secularización de la profesión docente. Ya en la década de los sesenta y

setenta, las representaciones del maestro como apóstol o sacerdote ya no ocupan un lugar dominante en la sociedad. La masificación de la función docente, la elevación de los niveles de escolaridad media de la población, el deterioro del salario y otros fenómenos conexos como la pérdida de prestigio relativo de la profesión, cambios del origen social de los maestros y otros, constituyen las bases materiales sobre la que se va estructurando una representación de la docencia como trabajo. La sindicalización del magisterio contribuirá a imponer una imagen social del maestro como trabajador que es asumido por porciones significativas de docentes. No sólo como trabajador asalariado del Estado, sino como trabajador de la cultura interesado en las problemáticas educativas y sociales del país.

Hoy el campo de la construcción social del magisterio se organiza en un espacio social estructurado por dos polos típicos, a saber: el del maestro trabajador y el del maestro profesional.<sup>0</sup> De manera muy general, la reivindicación del maestro trabajador está instalada en ciertos espacios del campo gremial docente. El profesionalismo, a su vez, es un proyecto que crece y se difunde desde el espacio estatal donde se gestan e implementan las reformas educativas contemporáneas. Gran parte de su fuerza se origina fuera del país en la medida en que es un elemento básico del programa de modernización educativa impulsado por organismos internacionales como la UNESCO, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo.

Las representaciones reales del ejercicio profesional docente que compiten por la hegemonía, siempre constituyen una articulación de los tres elementos estructurales : el apostolado, el trabajo y la profesión. La lucha está dada por la imposición del principio estructurador dominante de la definición. Las

polémicas actuales por la redefinición del quehacer docente no transcurren en el vacío y no se resuelven únicamente en el plano de lo simbólico-discursivo. La crisis en las representaciones siempre tienen algún fundamento en el plano de las realidades objetivas que en cierta medida trascienden la conciencia, la voluntad y la intencionalidad humanas.

Es útil recuperar el paradigma sociológico de las profesiones de Weber, para comprender el sentido y las dificultades estructurales de la profesionalización de los docentes, en el sentido de la relevancia e importancia de “los profesionales” en el nacimiento y desarrollo de la sociedad capitalista moderna. En las “burocracias” ocupan una posición central y pueden ser definidos como aquel “conjunto de trabajadores intelectuales excelentemente especializados gracias a una intensa preparación”.<sup>24</sup> Weber pone énfasis en el conocimiento especializado, formalmente aprendido y acreditado con un título, diploma o examen. Por lo general la proliferación de las profesiones se asocia con el desarrollo de las Universidades.

La profesionalización debe ser considerada como un proceso que implica estrategias, intereses y luchas concretas. Los grupos humanos que poseen determinado capital de conocimientos y habilidades tienden a sacar el máximo rendimiento social del mismo, reivindicando de esta manera el máximo de recompensas y ventajas. La profesionalización del magisterio constituye una consigna cada vez más reiterada en diversos ámbitos internacionales. En cierto sentido se trata de una corriente que debe tener manifestaciones específicas, tanto en el plano local, regional y nacional.

---

<sup>24</sup> Weber, Max, *El Político y el científico*. Premiá editores, México, 1980, pp. 17-18

El desarrollo de la profesionalización no es lineal. El caso de la docencia es paradigmático al respecto. Una profesión masificada en una sociedad cada día más fragmentada y desigual se vuelve cada vez más heterogénea. Mientras en algunas instituciones se consolidan procesos que apuntan hacia la profesionalización de los docentes en términos de competencias, condiciones de trabajo y remuneración, prestigio y títulos poseídos, en la gran base del sistema educativo, vastos sectores docentes padecen experiencias de retroceso y restauración que, inclusive podrían definirse de desprofesionalizantes, debido a que no existen condiciones y recursos favorables que les permitan desarrollar adecuadamente el trabajo y tener oportunidades de desarrollo.

Entre los factores que impiden una deseable profesionalización del magisterio de educación básica, se encuentran el desplazamiento de las tareas específicas de la docencia en beneficio de actividades de asistencia y extracurriculares, la carencia u obsolescencia de los materiales de apoyo didáctico y de la infraestructura escolar provoca que muchos maestros sólo cuenten con buenas intenciones y con sus propios recursos para resolver dilemas pedagógicos del aprendizaje y no estén en condiciones de incorporar mayor conocimiento y sustentos teóricos en su práctica; las pocas oportunidades de formación, actualización y superación profesional de la mayoría de docentes de educación básica, debido a que no tienen tiempo, recursos o energía; o bien porque la oferta no les resuelve problemáticas o necesidades específicas; además de que la pérdida del poder adquisitivo y de ingresos reales también es un indicador de cierta desprofesionalización. Por último, el desfase creciente entre las características de los sujetos docentes, en cuanto a su origen social y de formación inicial, por ejemplo, y las

expectativas objetivas de la función docente. Lo anterior provoca un malestar creciente entre la subjetividad de los maestros y los principios estructuradores de sus prácticas que se derivan de una determinada configuración institucional del trabajo docente. Para reconstruir las modalidades de existencia y desarrollo de este malestar es preciso poner en relación las dos dimensiones constitutivas del trabajo docente: la historia institucional del maestro y la historia de los maestros como categoría social. Los desfases entre ellas dan lugar a situaciones de reproducción de esquemas tradicionales de concebir el trabajo docente, el ser solamente un trabajador asalariado del Estado, con la consiguiente reproducción de su ideología, realizando un trabajo rutinario sólo por intuición.

### **3.2 EL DOCENTE FRENTE A LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA**

La política educativa en el gobierno de Salinas de Gortari, insistió en que los docentes serían el centro y motor del cambio educativo, sin embargo nuevamente fueron relegados del proceso modernizador. Aún cuando los docentes son uno de los ejes sobre el cual se pretendió hacer girar las propuestas de cambio del sistema educativo, las condiciones institucionales de trabajo cotidiano no posibilitaron un cambio en la conceptualización del docente como el gran actor del proceso de modernización educativa.

En la Ley General de Educación se define al docente como “el promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo. Deben proporcionársele los medios que le permitan realizar eficazmente su labor y que contribuyan a su constante perfeccionamiento...Las autoridades educativas otorgarán reconocimientos, distinciones, estímulos y recompensas a los educadores que destaquen en el ejercicio de su profesión, y en general, realizarán actividades que propicien mayor aprecio social por la labor desempeñada por el magisterio”<sup>25</sup> En el ANMEB se establece el compromiso de un programa de recuperación del salario profesional y otro de la vivienda en beneficio de los trabajadores de la educación lo cual se consigna también en la LGE “el Estado otorgará un salario profesional para que los educadores de los planteles del propio Estado alcancen un nivel de vida decoroso para su familia; puedan arraigarse en las comunidades en las que trabajan y disfrutar de vivienda digna” .<sup>26</sup>

---

<sup>25</sup> Secretaría de Educación Pública, Ley General de Educación, Artículo 21, 1993. p. 46

<sup>26</sup> Ibid. Artículo 21 p. 47

Uno de los rubros más importantes para revalorizar la función magisterial fue el establecimiento de medidas de atención a su formación inicial y a la actualización y superación permanentes. El establecimiento de un Sistema Nacional de Formación , Actualización, Capacitación y Superación del Magisterio quedó establecido en la LGE y es otro ofrecimiento contenido en el ANMEB, que no ha operado en su totalidad. Se han instrumentado acciones paliativas y reduccionistas en los “programas emergentes de actualización”, se han orientado exclusivamente a apoyar el manejo, por parte de los docentes, de los nuevos contenidos de educación básica y los cambios a los planes y programas de preescolar, primaria y secundaria, con visiones reduccionistas y que mantienen al docente como reproductor de conocimientos propuestos por la SEP, sin un consenso real de los maestros, éstos siguen operando con los mismos esquemas de simple aplicador de contenidos, sin permitir un desarrollo intelectual de los alumnos, ya que el trabajo cotidiano se realiza sin un marco teórico y conceptual que permita redimensionar la práctica docente, revalorándola y mejorando el servicio con una consiguiente elevación de la calidad de la educación.

Por lo que respecta al programa de estímulos, la Carrera Magisterial concretó en toda su amplitud posible las bases para la construcción de lo que podría considerarse la política laboral y salarial establecida dentro del Programa de Modernización Educativa, en la que se incluye la evaluación y promoción del personal docente con miras a mejorar la calidad de la educación y las condiciones de vida del magisterio.

La carrera Magisterial es un programa de promoción horizontal que se basa en la evaluación y promoción del personal docente y permite establecer cinco

niveles salariales en el desempeño de un mismo puesto; el sistema de promoción implica evaluar detallada y sistemáticamente al docente para darle una remuneración económica al que realice mejor su trabajo. Este esquema corresponde a los planes de pago por mérito de otros países y la promoción horizontal ha sido consustancial a los sistemas escalafonarios de la educación superior, pero en la realidad el sistema de evaluación pareciera ser más un sistema de fiscalización y presión al trabajo docente, puesto que las autoridades son las encargadas de realizar las evaluaciones con poca parcialidad. Lejos de ser un programa que estimule una cultura de participación y superación, se ha convertido en un mecanismo que promueve una cultura del desencanto docente al pretender medir el desempeño en función de ciertas competencias que no pueden ser evaluadas mediante un examen de conocimientos de las asignaturas que imparten y los mecanismos de participación y órganos de evaluación son manipulados en función, muchas veces, de situaciones ajenas al hecho educativo, bajo parámetros inspirados en fomento de una ética de la responsabilidad, orientadas al deber ser de la función docente.

La calidad de la educación nacional está delimitada no sólo por las medidas tomadas respecto a la federalización de la educación básica; los cambios de contenidos de planes, programas y libros texto, además de los acuerdos para la revalorización del docente; que aunque son medidas necesarias no son suficientes, se debe adjudicar mayor peso a las condiciones de trabajo cotidiano. Es importante mencionar que el peso atribuido a estas condiciones evita que la responsabilidad de la educación recaiga sobre el maestro en lo individual o sobre los maestros de la institución escolar en lo general. La seguridad de estas condiciones es responsabilidad del sistema, es él quien

debe establecer los mecanismos adecuados para que cada escuela y cada equipo docente cuente con las condiciones y los recursos mínimos para el trabajo, un trabajo docente de calidad.

Al analizar las exigencias de la equidad y la ampliación de la cobertura a nueve grados de escolaridad obligatoria es necesario revisar las condiciones de trabajo docente en cada plantel, donde es posible observar la insuficiencia de los recursos institucionales destinados a la nueva educación básica obligatoria.

### **3.3 LÍMITES Y PERSPECTIVAS DE LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN.**

Bajo las condiciones de marginación y subdesarrollo en que México se desenvuelve, es previsible que todo proyecto de modernización en el país debe estar sustentado en un ambicioso proyecto educativo, que no busque sólo la difusión del conocimiento o el mejoramiento de las condiciones de enseñanza, sino también la construcción de saberes, debido a que el saber potencia la productividad y es un elemento diferenciador de las sociedades desarrolladas de las que no lo son. Ante ello resulta evidente la importancia que tiene la reforma educativa en la modernización, por la necesidad real de transformar la lógica y la racionalidad de las estructuras sociales y del funcionamiento del Estado, en donde se den las condiciones para transformar no sólo las orientaciones económicas, sino que permita la transformación de espíritu y la filosofía de los sujetos sociales. La modernización implica una serie de cambios en todas las formas de pensamiento y en las actividades humanas; implica un cambio fundamental en los valores, actitudes y expectativas que se conforman en la sociedad. Si la modernización del país aparece como una exigencia derivada de los cambios generales que se están dando en el orden mundial y este proceso necesita impactar en las diferentes esferas de la vida pública y privada para transformar la mentalidad, los valores, el espíritu y la filosofía de los hombres, así como la lógica y la racionalidad del Estado, es fundamental la importancia de la educación en todo proceso de modernización. La educación es considerada como una institución reproductora de los valores y los mecanismos de dominación del Estado, sin embargo, frente a los vertiginosos cambios que sufre la sociedad, por las innovaciones tecnológicas y culturales, el sistema educativo ya no cumple con su función reproductora de dominación, porque se queda

respondiendo a los intereses de una sociedad que ya fue, en mucho modificada. Esto se debe a que los cambios en la esfera educativa son más lentos y se quedan a la zaga de las transformaciones mundiales. Es así como el sistema educativo, dentro de las instituciones del Estado, aparece como la más reacia a los cambios, convirtiéndose en una estructura monolítica tradicional que obstaculiza el proceso de modernización. Esta situación de resistencia del sistema educativo nacional, es el que nos permite entender el papel que juega la educación en el proceso de modernización del país, en donde el problema de la relación entre educación y modernización se establece en tres vertientes:

a) El proceso de modernización no puede ser exitoso sin una amplia reforma educativa que posibilite la convivencia de los sectores tradicionales con los impulsores de la modernización. Esto es así porque son los sectores tradicionales los más afectados por este proceso y son por lo tanto los que van a generar una oposición mayor a la implementación del mismo.

b) Impulsar una reforma educativa que no se proponga como objetivos fundamentales transformar los valores, la mentalidad y la cultura de los ciudadanos y promover una estructura flexible del sistema educativo, que genere la autorreproducción de los cambios; esto es, una reforma educativa que construya las condiciones de transformación de la sociedad, no va a ser funcional debido a que las transformaciones dependen de una acción colectiva y no de esfuerzos individuales.

c) Una reforma educativa que no se proponga la construcción de saberes y por lo tanto el desarrollo de la investigación científica en todas las áreas del

conocimiento, será una reforma trunca, porque hoy día, el saber es una forma de dominación de los países desarrollados. De ahí que si no se contempla la construcción de saberes, se vivirá de manera permanente en el rezago de las grandes transformaciones mundiales, ante esto es necesario sistematizar las áreas de incidencia que tiene la educación en el proceso de modernización del país, no para magnificar su papel, sino para entender el sentido del mismo. Por ello se considera que los ámbitos de impacto social de la educación son, entre otros, los siguientes:

- La educación como un elemento central del desarrollo debe establecer estrategias para disminuir la marginación; porque la educación no sólo es la acumulación de conocimientos, sino también la capacitación y formación de recursos humanos para la sociedad.

- Como parte de la estrategia del desarrollo, la educación debe elevar el nivel intelectual y cultural de la población, de manera que permita asimilar los cambios de la sociedad sin ruptura y sin pérdida del orden institucional.

- La educación debe contrarrestar, sin generar conflicto, los principios y valores tradicionales que se oponen al proceso de modernización.

- La educación debe ser parte de un proyecto que posibilite la transformación de la mentalidad de la población para que las estructuras sociales se adecuen al cambio.

- La educación debe posibilitar la construcción de una nueva racionalidad funcional del Estado, debido a que la existente viene acumulando déficit de

legitimidad y eficacia. Esta nueva racionalidad debe responder a dos objetivos : consolidar el tránsito a la democracia y construir un nuevo orden de relaciones Estado-sociedad civil. Ambas situaciones requieren de una sociedad mejor preparada y de ciudadanos más interesados en la solución de los problemas que les aquejan, pero también de ciudadanos mejor formados, críticos y propositivos.

- El sistema educativo debe establecer una estructura sólida en la construcción de saberes, porque hoy día el saber es poder, es otra forma de ejercer dominación. En esta competencia de saberes, las innovaciones técnicas y más en concreto, los sistemas informáticos, se revolucionan día con día, creando nuevas expectativas, ampliando las necesidades y volviendo obsoletas las formas del pasado. Como no hay fin para la revolución tecnológica, el sistema educativo debe edificarse sobre estructuras flexibles que permitan a la educación acompañar a los vertiginosos cambios que se generan en la sociedad mundial.

En los países en modernización ocurren una multitud de cambios porque la sociedad se vuelve más compleja y heterogénea y pasa a depender en mayor medida del funcionamiento de sus instituciones. El conflicto que se genera por este proceso busca solucionarse a través de las instituciones políticas. Esto implica que el proceso de modernización transforma la vida institucional, pero al mismo tiempo, busca flexibilizar las instituciones para hacerlas más sólidas.

No hay duda de que el proceso de modernización busca desintegrar formas tradicionales de dominio, pero esta desintegración no implica necesariamente

que las estructuras sociales se modernicen. Esto significa que una modernización mal conducida, en lugar de fortalecer las condiciones sociales del cambio puede producir una erosión mayor de la situación que pretende mejorar.

En el caso de nuestro país, la modernización política nos ha situado más cerca del autoritarismo que de la transición democrática; la modernización económica ha producido mayor pobreza y desigualdad, que bienestar material. La modernización educativa nos ha situado más cerca de prácticas tradicionales, que subsisten a los protagonistas del hecho educativo en una racionalidad instrumental, que en la formación de sujetos críticos, coordinados por verdaderos agentes de transformación, que son los docentes, quienes han sido relegados en el proceso. En cuanto al mejoramiento de la calidad de la educación se puede asegurar que los resultados obtenidos hasta ahora, han sido sumamente decepcionantes; lejos de superarla, han aflorado viejas prácticas corporativas, conflictos sindicales, limitación de la participación y orientaciones de política educativa dirigidas de manera unidireccional por la SEP, minimizando la participación del magisterio y la sociedad civil o bien, impidiendo que su participación influya en la toma de decisiones en el campo educativo.

#### **4. ELEMENTOS PARA LA ESTRUCTURACIÓN DE UNA PERSPECTIVA DE FORMACIÓN-ACTUALIZACIÓN DE LOS SUJETOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA**

##### **4.1 CONTEXTO DE LA ACTUALIZACIÓN DOCENTE ACTUAL**

Para llevar a cabo el análisis crítico sobre la Formación y Actualización Docente, es necesario partir de una visión histórica que permita comprender el contexto dentro del cual se ubica.

En Ciencias Sociales, la definición de un periodo histórico está sujeto a múltiples valoraciones dependiendo del objetivo que se persigue. En este caso, se considera la época del neoliberalismo iniciada en la década de los 80' como el factor determinante de las cuestiones económicas, políticas, ideológicas, culturales, educativas, etc., no sólo de uno o dos países sino de todo el planeta. Es decir, el neoliberalismo permea todas las actividades que realizan los hombres en la actualidad.

El neoliberalismo, a partir del ámbito económico, "propugna por el adelgazamiento del Estado y se opone a su intervención en la economía; (...) concede al mercado la condición máxima y de preferencia, única fuerza reguladora; (...) pregona la libertad de comercio entre países y bloques; (...) ve en la inflación el mayor de los males económicos y la combate a casi cualquier costo social; (...) predica la desaparición de organizaciones sociales o la drástica reducción de sus funciones y atribuciones; (...) se preocupa más por la salud de los ámbitos monetarios y financieros que por la sobrevivencia de los sectores productivos; en fin, que niega la existencia de políticas alternativas y se describe así mismo como la única fórmula viable

para abordar, desde el poder, los complejos fenómenos económicos del fin de siglo<sup>27</sup>. Es decir, se establece la preeminencia del mercado por encima del Estado Nacional y la Sociedad.

En lo político, la intención primera es reducir los poderes nacionales fundamentalmente la soberanía nacional y constituir lo que Heinz Dieterich<sup>28</sup> denomina el proto Estado mundial capitalista formado por el G-7, el GATT, el FMI, el Banco Mundial, que han comenzado a dictar normas e imponer los intereses de las empresas transnacionales a nivel planetario a través de la globalización.

La intención del neoliberalismo es reducir del homo-sapiens al homo-económicus.

La construcción del homo-económicus se realiza en dos dimensiones de la realidad, en la vida socioeconómica y en la realidad virtual (virtual reality) del espacio cibernético (Cyberspace).

“En cuanto a lo primero, el entorno socioeconómico de la reproducción del individuo lo socializa continuamente dentro de la disciplina y de los cánones del establishment. Esta socialización basada en la fuerza normativa y doctrinaria de la reproducción cotidiana de la fuerza del trabajo se complementa con la socialización por medio del espacio cibernético<sup>29</sup>. Es decir, el homo-económicus es el hombre convertido en medio de producción eficiente y consumidor obsesivo, donde el cyberspace como un conjunto

<sup>27</sup> Editorial La Jornada. 01-06-96. p. 2

<sup>28</sup> Heinz Dieterich, Steffan . Globalización y Educación en América Latina. Formación Docente. Modernización Educativa y Globalización. Simposio Internacional UPN. 1995. p. 13

<sup>29</sup> Heinz Dieterich. Op. Cit. p. 31

electrónico de medios de información se encargará de informar, orientar y capacitar a los individuos atomizados, de cuáles son las preferencias que deben tener sobre bienes materiales y espirituales; esto tendrá básicamente una función ideológica.

Es ahí donde la educación juega un papel muy importante, o bien en el sentido neoliberal como formadora del "Capital Humano", es decir, como proceso de adiestramiento del individuo que le permite realizar todas las actividades que le encomienda el capital, sobre todo, porque ya no requiere un trabajador especializado sino el llamado trabajador polivalente, donde la persona no interesa sino la fuerza de trabajo transferible a cualquier proceso productivo.

"Según los ideólogos del 'capital humano' el desempleo en los países neocoloniales es responsabilidad primaria de ellos mismos, porque su población no tiene el suficiente nivel educativo para ser empleada, hecho por el cual los capitales emigran a otros países y generan empleos allá".<sup>30</sup>

Desde esta perspectiva, no es casual que la modernización de la Educación Básica en México establezca como prioridades la enseñanza de las Matemáticas, el Español, y el Inglés como recursos instrumentales en ese nivel que le permitirán desenvolverse adecuadamente en el contexto global: el fortalecimiento de la formación científica que vincule la ciencia con el entorno natural; la profundización en Historia, Geografía y Civismo "para adquirir una visión general del mundo contemporáneo y de la interdependencia creciente entre sus partes"<sup>31</sup>, es decir, dotar a los alumnos

---

<sup>30</sup> Heinz Dieterich, Op. Cit. p. 17

<sup>31</sup> Plan y Programas de Educación Secundaria. SEP, 1993. p. 14

de una cultura mínima que les permita incorporarse al mercado laboral de una manera inmediata.

En un sentido alternativo, la educación también juega un papel fundamental, como formadora de la razón y de la capacidad de acción racional, como creadora de condiciones favorables para que el individuo desarrolle su creatividad personal y como espacio de reconocimiento del otro como interlocutor válido.<sup>32</sup>

En el caso de México, el proyecto neoliberal adquiere particular relevancia como política de Estado a partir de la crisis de 1982 y el establecimiento del gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado.

1982 marca el fin de un modelo de desarrollo basado en la participación del Estado en la Economía a través de las empresas públicas y los subsidios a las empresas privadas, en la protección del mercado interno y el sistema de control corporativo de la sociedad.

1982 es la culminación de un largo periodo de crisis que exige de una manera impostergable cambios en el funcionamiento, la estructura y la forma del Estado y el Sistema de Dominación.<sup>33</sup> Es decir, no es solamente una crisis económica sino de todo el Sistema, ante la cual tanto el gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado como Carlos Salinas de Gortari plantearon como estrategia un conjunto de medidas que implicaron una ruptura radical con formas precedentes de gestión y participación estatal. "Su objetivo

---

<sup>32</sup> Gimeno Sacristán, J. "Paradigmas crítico- reflexivos en la Formación de Profesores". Formación Docente. Modernización Educativa y Globalización. Simposio Internacional. UPN p. 22

<sup>33</sup> Toledo Patiño, Alejandro. "Las Transformaciones del Estado Mexicano". Teoría y Política No. 10 p. 67

fundamental es la modernización económica para adecuarlo a las exigencias del capitalismo mundial intentando erradicar el proteccionismo y la práctica de alimentar indiscriminadamente las ganancias del capital con subsidios”.<sup>34</sup>

Como se puede observar, el énfasis está puesto sobre el aspecto económico, lo cual implica para estos gobiernos la exacerbación de las contradicciones sociales y políticas evidenciadas particularmente en los procesos electorales de 1988-1994 y la crisis general del Sistema en 1994.

En el plano educativo, el proceso de modernización educativa implementado por el gobierno de Carlos Salinas de Gortari se ha caracterizado por un conjunto de acciones erráticas.

“El Plan Nacional de Modernización Educativa (PNME), partiendo del diagnóstico de la educación en nuestro país, señala la necesidad de realizar ‘una gran transformación del Sistema Educativo’. En educación básica las actividades emprendidas para esta transformación se expresaron primero en una propuesta llamada ‘Modelo Pedagógico’ que se centraba en el cambio de planes y programas de estudio en educación preescolar, primaria y secundaria. De esta orientación surgió la ‘prueba operativa’ como un espacio de experimentación en varias escuelas de los cambios programáticos diseñados... (que a su vez se transformó en) otra propuesta denominada ‘Modelo Educativo’ cuya principal aportación fue la de perfiles de desempeño y que adolecía de dificultades para concretarse en acciones pertinentes para el trabajo escolar, podemos decir que en este periodo, existió una ambigüedad respecto de los planes educativos, pues mientras el nuevo

---

<sup>34</sup> Rivera Ríos, Miguel Ángel. El nuevo capitalismo Mexicano. El proceso de reestructuración en los años 80'. ERA, México. 1992. p. 95

modelo educativo se difundía, la prueba operativa basada en el modelo pedagógico, seguía aplicándose en más de 300 escuelas del país, es decir, se encontraban funcionando dos modelos paralelos con orientaciones distintas.

Tenemos entonces que durante más de dos años, de octubre del 89 en que surge el Plan Nacional para la Modernización Educativa a mayo del 92, se estuvieron probando caminos que finalmente se desecharon".<sup>35</sup>

Ante la opinión pública no se dio mayor información acerca del porqué se desechaban estas experiencias, en su lugar se hicieron una serie de reformas a la Construcción, entre otras estableciendo la obligatoriedad de la Educación Secundaria, se crea la Ley General de Educación y se llega a un acuerdo político y administrativo: El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, el cual formaliza la reestructuración curricular; la transferencia de la infraestructura de la federación a los gobiernos de los estados y la revaloración de la función docente.

Esta última se ha concretado en dos estrategias fundamentales: Carrera Magisterial y la Actualización Docente. En el caso de la primera, se ha encontrado con problemas de presupuesto, de funcionamiento y aplicación de criterios de evaluación, además de las resistencias de los maestros a ver en Carrera Magisterial un mecanismo propio de evaluación del desempeño profesional.

Por sus características, el programa de Carrera Magisterial responde a las exigencias de la modernización económica impulsada desde la perspectiva

---

<sup>35</sup> Sandoval Flores, Etelvina. "La Educación Básica y la posibilidad de cambios". El Cotidiano No. 51. Nov.-Dic. 1992. p. 27

del neoliberalismo porque es entendida sólo en términos cuantitativos: eficiencia terminal, índices de reprobación y retención, ampliación de la cobertura, los 200 días, etc.; por sus estrategias de evaluación: -el grado académico a través de la acreditación documental con su respectivo reconocimiento oficial; la preparación profesional a través de la aplicación de un examen sobre los conocimientos fundamentales que se requieren para la práctica docente; cursos de actualización "siempre y cuando los contenidos de éstos, estén vinculados con la materia y el nivel o grado que atiende el docente",<sup>36</sup> desempeño profesional a través de la asignación de puntajes por la planeación; por la aplicación de estrategias a través de la asignación de puntajes por la planeación; por la aplicación de estrategias didácticas; por la asistencia y la puntualidad; por la observancia de la normatividad institucional; por el uso y mejoramiento de las instalaciones y equipo escolar; por la participación en reuniones escolares, etc.; por su fundamento ideológico: la competencia y el individualismo.

Es decir, hacer del docente un trabajador eficiente en el marco de la institucionalidad pero sólo en el plano instrumental y cuantitativo.

En el caso de la Actualización Docente, inmersa también en la dinámica de Carrera Magisterial, los cursos del Programa Emergente de Actualización Magisterial (PEAM) y Programa de Actualización del Magisterio (PAM), pensados como medios para hacer llegar a los maestros los lineamientos esenciales de la Modernización Educativa, se enfrentaron a problemas de infraestructura, planeación, capacitación adecuada de instructores, relevancia y pertinencia de contenidos y nuevamente la resistencia de los maestros a

---

<sup>36</sup> Prontuario de Carrera Magisterial primera vertiente. Comisión SEP-SNTE p. 13

aceptar los cambios que proponen los nuevos enfoques de la educación. Pudiera considerarse que por su carácter de emergente la aplicación de estos programas tuvo esas fallas. Sin embargo, la implementación del Programa Nacional para la Actualización Permanente, que se diseñó para operar a partir de 1994, es hasta el presente año (1996) cuando inicia sus actividades.

La finalidad de este Programa es brindar oportunidades flexibles para que los maestros actualicen sus conocimientos y mejoren la calidad de su práctica docente. En este sentido, define la Actualización como una actividad de formación cuyo propósito es "la consolidación y la puesta al día de los conocimientos científicos y humanísticos que los maestros requieren para conducir el aprendizaje de los diversos contenidos programáticos... Igualmente, propicia el desarrollo de las capacidades didácticas, la creatividad de los maestros en servicio y el conocimiento de las relaciones escolares y sociales que influyen directamente sobre los procesos de aprendizaje".<sup>37</sup> Sin embargo, en su convocatoria para el Distrito Federal, "con la finalidad de promover entre los maestros el mayor conocimiento de las disciplinas de los planes de estudio, la comprensión de sus nuevos enfoques y contenidos y el mejor manejo de los métodos de enseñanza y de los recursos educativos", ofrece los cursos de enseñanza del Español, Química, Biología, Geografía y Lenguas Extranjeras en la modalidad autodidacta con apoyo de asesores especializados en los Centros de Maestros, es decir, la múltiple intencionalidad de su concepto se reduce a una aplicación meramente instrumentalista y limitada a los contenidos de las asignaturas, buscando lograr sólo una mayor eficiencia de los maestros en la transmisión de saberes instituidos.

---

<sup>37</sup> Lineamientos para el establecimiento del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio. SEP-SNTE p. 2

## 4.2 TENDENCIAS Y MODELOS DE FORMACIÓN DOCENTE

Formar, explica el diccionario<sup>38</sup>, es la figura o determinación exterior de la materia, es la apariencia externa de una cosa. En consecuencia, la formación es la acción y efecto de formar. En la sociedad, para los individuos, la formación cumpliría la función de “transmisión del saber, como suele decirse, del saber-hacer o del saber-ser que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico o más generalmente de la cultura dominante”.<sup>39</sup> Es decir, la formación estaría respondiendo a un requerimiento social en el proceso de involucramiento del individuo en su contexto histórico, pero también la formación se puede considerar como un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizaje, de reencuentros y de experiencias.<sup>40</sup>

Aquí, el concepto se ubica en al plano de la construcción y reconstrucción individual y no sólo en la única incorporación de saberes.

De manera implícita, en el primer planteamiento subyace la idea de la institución como un conjunto de dispositivos organizados encargados de dar forma a los individuos de acuerdo a intereses históricos. “No hay una formación per se, siempre responde a un interés, a un paradigma preestablecido.”<sup>41</sup>

<sup>38</sup> Diccionario Enciclopédico Universal De Océano

<sup>39</sup> Gilles Ferry. *La trayectoria de la Formación. Los enseñantes entre la Teoría y la Práctica*. Ed. Paidós. 1987. p. 50

<sup>40</sup> Idem. p. 50

<sup>41</sup> Reyes Esparza, Ramiro. “La Formación de Maestros desde la postura teórica de Gastón Bachelard”, *Cero* en conducta No. 35 Octubre 1993. p. 39

El segundo planteamiento pone mayor énfasis en el individuo y su propia capacidad de actuar para transformarse permanentemente.

Pasillas lo plantea de esta manera:

“Lo específico de la formación es que se trata de un proyecto propio, asumido personalmente”,<sup>42</sup> mientras que Ferry<sup>43</sup> la considera como un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar sus capacidades de sentir, de aprender, de imaginar, etc.

En los dos casos, el individuo asume su propia formación como proyecto de vida y de auto construcción.

Ramiro Reyes, agregará a ésta conceptualización la idea de reflexión de sí mismo, “donde cada quien se asume como objeto de conocimiento y transformación”,<sup>44</sup> aludiendo a la historicidad del individuo en tanto proyecto de vida dentro de un contexto social cambiante.

En el caso específico de los maestros, Pasillas y Serrano observan tres cualidades en el proceso de formación: “información se desatiende de la aplicación”; conformación el propósito de este tipo de formación consiste en adecuar el desempeño del maestro a las modalidades del trabajo y orientación teóricas definidas por el establecimiento escolar; transformación tal modalidad enfatiza “la participación en el sentido de proponer

---

<sup>42</sup> Ducoing, Patricia, Et. Al, La Investigación Educativa en los Ochenta Perspectiva para los Noventa. Cuaderno 4 Formación de Docentes y Profesionales de la Educación SNTÉ. 1993. p. 35

<sup>43</sup> Gilles Ferry. Op. Cit. p. 52

<sup>44</sup> Reyes Esparza, Ramiro, “La formación inicial del Profesor de Educación Básica.” Cero en Conducta No. 33-34. Mayo 1993. p. 4

aportaciones y encontrar los mecanismos para establecer el consenso respecto a la orientación a seguir".<sup>45</sup>

Aún cuando este último aspecto hable de aportaciones para nuevas orientaciones en la formación, los autores siguen el planteamiento de "dar forma" a los maestros.

Sin embargo, hay otro planteamiento compartido por Díaz Barriga, Ramiro Reyes y Gimeno Sacristán, quienes plantean que la formación del maestro requiere evitar "la formación que conduce por caminos cerrados que impide el acceso al espíritu científico, el que se entrapa en los obstáculos epistemológicos a la vez que los fortalece".<sup>46</sup> Es decir, hay una formación instrumental que reproduce saberes cotidianos y lleva al maestro a un pragmatismo que le impide entender y explicarse la realidad y asumir una posición consciente. Díaz Barriga "propone una formación teórica como un acto político"<sup>47</sup>, donde el maestro adquiera no sólo la capacidad de asimilar conocimientos como lo plantea la UNESCO: "formación implica la adquisición de conocimientos, actitudes, habilidades y conductas íntimamente asociadas al campo profesional"<sup>48</sup>.

Por el contrario, que el maestro "haga una valoración epistemológica, política y técnica (cualquier) propuesta teórica que se brinde"<sup>49</sup>, entendiendo al mismo tiempo su propia formación profesional, de tal manera que le permita

---

<sup>45</sup> Ducoing, Patricia. Et. Al Op. Cit. p. 35

<sup>46</sup> Reyes Esparza, Ramiro, La Formación de Maestros desde la Postura Teórica de Gastón Bachelard". Cero en Conducta No. 35. Octubre 1993. p. 33

<sup>47</sup> Ducoing, Patricia. Et. Al Op. Cit. p. 33

<sup>48</sup> Imbernon, Francisco, "La formación del Profesorado", Edit. Paidós. 1994. p. 3

<sup>49</sup> Ducoing, Patricia. Et. Al Op. Cit. p. 33

“releer su historia, revalorarla y tomar conciencia de sus posibilidades y carencias”<sup>50</sup>, desde ahí poder participar en su propia formación.

Gimeno Sacristán refuerza esta perspectiva argumentando que “el conocimiento formalizado, lo que llamamos ciencia o investigación, aquello que de una forma imprecisa reconocemos como teoría sobre o de la educación tiene un gran valor, aunque de otra forma considerado a como se le suele contemplar.

En primer lugar, como introductor de significados de una racionalidad más universal que combata prejuicios particularidades y concepciones contrarias a la emancipación de los sujetos como instrumento que capacita para desentrañar problemas complejos, pudiendo situarse en una óptica más general.

En segundo lugar, el conectar la cultura acumulada y la experiencia depurada con los significados y las prácticas subjetivas puntuales. En tercer lugar puede vertebrar en conjuntos sistemáticamente ordenados los esquemas personales”<sup>51</sup>, pero advierte que “lo que no puede salir nunca del conocimiento científico es el porqué y el para qué de la educación es decir, las finalidades y los compromisos con los ideales”<sup>52</sup>, sobre todo en estos tiempos en que el mercado y la aldea global no respetan ningún ámbito de la sociedad desmantelando toda valoración moral y arrojándola al libre intercambio de la oferta y la demanda; es necesario, dentro de la formación,

---

<sup>50</sup> Reyes Esparza, Ramiro, *La Formación de Maestros...*

<sup>51</sup> Gimeno Sacristán, J, “Paradigmas Crítico-reflexivos en la Formación de Profesores”. *Formación Docente. Modernización Educativa y Globalización*, U.P.N. 1995.p. 18

<sup>52</sup> Gimeno Sacristán, J. Op. Cit. p. 20

no perder de vista la capacidad de reflexión del docente y la historicidad de su labor.

Como se puede observar, la formación en general y la formación docente en particular ha sido captada desde distintos ángulos y bajo distintos intereses.

A continuación se procederá a analizar tres formas de clasificar las tendencias en la formación docente.

Desde la perspectiva Imbernón<sup>53</sup> la formación docente se entiende desde cuatro paradigmas:

⇒ Al primero de ellos lo domina como presagio-producto donde resalta la competencia del docente, entendida como todas esas capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas, que el docente requiere para su práctica cotidiana, así también, su propia personalidad será motivo de análisis ya que repercute en sus funciones.

⇒ El paradigma proceso-producto enfatiza el papel del docente en el momento de la enseñanza como proceso de comunicación del cual dependerá la calidad del producto.

La programación de la enseñanza por objetivos representa el mecanismo idóneo para resolver los problemas que plantean las interrelaciones en el aula. Los maestros deberán contar con destrezas concretas y conductas

---

<sup>53</sup> Imbernón, Francisco. La Formación del profesorado Edit. Paidós. 1994. pp. 26-29

específicas para lograr un mayor rendimiento escolar. En ningún momento este paradigma propone investigar nuevos problemas educativos.

⇒ El tercer paradigma denominado por Imberón como medicinal, surge a partir de los años setenta con la influencia de la psicología cognoscitiva y el constructivismo, los cuales resaltan las capacidades del docente para procesar, sistematizar y comunicar la información a partir de estrategias de pensamiento, percepción y estímulo que no aplicará para el logro de conductas morales.

⇒ El paradigma ecológico o técnico-crítico, retoma las características del paradigma anterior, agregando el medio circundante como elemento que influye en el trabajo del aula.

El profesor se convierte en este paradigma en un investigador en el aula para lo cual requiere dotarse de un instrumental intelectual y una formación comunitaria que vincule su saber intelectual y la realidad social que lo involucra.

Imberón propone, por su parte, tres características fundamentales en el modelo de formación:

- ◆ Dotar al docente de un conjunto de competencias genéricas para su mejor desempeño disciplinario.
- ◆ La obtención de destrezas no conductuales para la toma de decisiones a fin de actuar sobre situaciones reales y concretas.

- ◆ Capacitación del docente como investigador para tener un panorama de sus contextos social y educativo.

Por su parte Gilles Ferry define cuatro modelos con las siguientes características:

- \* Modelo centrado en la adquisición, este modelo define a la formación como la “adquisición o perfeccionamiento de un saber, una técnica, una actitud, un comportamiento, es decir, una capacitación”<sup>54</sup>. En este concepto de formación se le da prioridad al aspecto técnico-institucional donde el papel del formante es de receptor de información útil para el desarrollo de los individuos en su vida cotidiana.

En este concepto de formación se le da prioridad al aspecto técnico-instrumental donde el papel del formante es de receptor de información útil para el desarrollo de los individuos en su vida cotidiana.

Este modelo define al aprendizaje como la “adquisición de savoir faire”<sup>55</sup> que se refiere a aquellas nociones científicas<sup>56</sup>, que el docente aplicará en el aula y se utiliza este término para significar que los saberes adquiridos por el profesor se ubican en el plano de las habilidades prácticas. Serán la pedagogía por objetivos y el conductismo los que fundamenten el trabajo de los especialistas en el diseño curricular de la formación docente, donde “la lógica interna de la formación es la de una didáctica racional, con sus progresiones, adiestramientos sistemáticos y controles”<sup>57</sup>.

<sup>54</sup> Gilles, Ferry. “La trayectoria de la Formación” Edit. Paidós. pág. 70

<sup>55</sup> Gilles, Ferry. Op. Cit. p. 70

<sup>56</sup> Desde el punto de vista de Heller, las nociones científicas se caracterizan por ser conocimientos aislados, que tienen su origen en el saber científico y una aplicación pragmática en la vida cotidiana. Heller, Agnes, Sociología de la vida cotidiana. p. 322

<sup>57</sup> Gilles Ferry Op. Cit. p. 70

- \* **Modelo centrado en el proceso, para este modelo el énfasis debe centrarse en el recorrido de la formación, donde las relaciones interpersonales están más allá de los límites del currículum.**

Posibilitan la formación profesional donde el “saber-hacer” ocupa un lugar secundario en relación con el proceso de animación que el formador está empeñado en llevar a cabo.

“El juego de continuidades y de rupturas es el juego mismo de la formación, lo que se juega es el refuerzo de una continuidad profunda por el efecto que producen las rupturas practicadas en el nivel formal”<sup>58</sup>. Es decir, el proceso implica una transformación de las experiencias previas de cada participante, donde sus marcos referenciales tenderán a adecuarse a situaciones hasta ahora desconocidas, sin embargo, estas rupturas llevan implícito un proceso de continuidad de todos aquellos conocimientos, habilidades, etc. que le han permitido desenvolverse en su vida cotidiana.

- \* **Modelo centrado en el análisis, si bien en el primer modelo la práctica es la aplicación de la teoría, en el segundo se destaca la transferencia de una práctica a otra con la mediación de la teoría; en el tercer modelo, la teoría es un punto de referencia para llevar a cabo la formación docente a través del aporte de información y elementos de análisis, sin embargo, por sí sola no es suficiente para formar a los docentes, se requiere de experiencias que enriquezcan los planteamientos teóricos sin llegar al pragmatismo sino donde “la energía movilizada por la ejecución de una tarea o un proyecto, sólo tendrá efectos transferenciales duraderos cuando se lleva a cabo un**

---

<sup>58</sup> *Idem.* p. 74

trabajo de elucidación que dé lugar a tomas de conciencia, a una movilización de representaciones y de expectativas”<sup>59</sup>. Es decir, el análisis es el factor fundamental para este modelo, donde lo importante no es “aprender a aprender” sino aprender a decidir lo que conviene enseñar. Así, el formante se ubica en un doble juego de actor y el observador, donde al mismo tiempo que actúa en el marco de la institución, se sitúa en el papel del otro que le permite realizar el análisis de su realidad en la que se requiere de una producción de sentido, una apertura para actuar, donde las experiencias y la teoría vayan articuladas para tener una visión más profunda de su profesión.

En el caso de Patricia Ducoing, la Formación Docente es vista a través de cuatro tendencias:

- **Tecnología Educativa, surge en la década de los 50’ como una de las consecuencias de la expansión económica y el uso intensivo de tecnologías sofisticadas.**

La creación de diversas organizaciones de ayuda para el desarrollo científico-tecnológico durante los años 60’ tales como: AID, Fundaciones Ford y Rockefeller, permitió la difusión del discurso de la tecnología educativa de los Estados Unidos a través de programas de capacitación y asesorías a los ministerios de educación gubernamentales y la traducción y difusión de textos de esta tendencia.

En el caso de México se crea la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME) y el Centro de Didáctica (CD) en la UNAM durante 1969, que serían los

---

<sup>59</sup> Idem. p. 79

primeros centros encargados de reproducir y promover este discurso<sup>60</sup>. La tecnología educativa se puede caracterizar a través de tres elementos fundamentales: Historicismo, formalismo y cientificismo<sup>61</sup>, lo cual implica descontextualizar y universalizar el proceso educativo, donde los planes de estudio responden a una estructuración lógica sin importar su determinación histórica-social; apoyándose en la psicología conductista que pone énfasis en la objetividad de lo observable y considera que el papel del profesor es controlar estímulos-respuestas, es decir, "como un agente pasivo, ya que en otros aspectos no critica los fines educativos, su labor es la ejecución frente al trabajo de los especialistas: su acción consiste en aplicar los supuestos de la teoría del aprendizaje cualquiera que ésta sea"<sup>62</sup>.

Para los especialistas de la planeación, la tecnología educativa se presenta con un carácter técnico, instrumental aséptico, neutral y por lo tanto aplicada de manera indiscriminada. Para los profesores representa la sistematización de la enseñanza como eje conductor de cambio o transformación de su actividad tendiente a elevar el nivel académico de los alumnos.

La discusión acerca de la viabilidad de la tecnología educativa lleva un replanteamiento de ésta; surgen dos posiciones, una que se apega de manera estricta a sus lineamientos, mientras que otra la cuestiona pero se apega a la misma lógica instrumentalista, ya que propone "no romper con la lógica de la eficiencia y eficacia que las instituciones demandan al cumplimiento del rol docente"<sup>63</sup>.

---

<sup>60</sup> Curt, C. y Follary Roberto "Elementos para una crítica de la tecnología educativa". Simposium sobre una alternativa Universitaria. UAM Azcapotzalco, 1981. pp. 57-58

<sup>61</sup> Panza González, Margarita. Et. AL, Fundamentación de la didáctica. edit. Guernica. México. México. 1987. p. 57

<sup>62</sup> Ducoing, Patricia, Et. AL Op. Cit. p. 253

<sup>63</sup> Ibidem. p. 254

- La profesionalización de la Docencia surge a finales de los años 70' en oposición a la tecnología educativa, en donde el docente es percibido ante todo como un sujeto consciente de su propia historicidad y formación reconociendo sus limitaciones en su quehacer cotidiano.

Para esta tendencia "el docente es un sujeto activo, participativo"<sup>64</sup>, donde el reconocimiento social de su profesión juega un papel importante, así como su formación amplia en las disciplinas que estudian el fenómeno educativo y su participación en actividades más allá de su trabajo áulico como: El diseño curricular, la planeación y la extensión a la comunidad<sup>65</sup>.

La profesionalización de la docencia recupera la historicidad de los procesos educativos, de tal manera que supera el aislamiento planteado por la tecnología educativa, propone el análisis de la relación docencia-institución ya que esta última condiciona y/o determina proyectos, intenciones y prácticas de los sujetos; retoma la psicología cognoscitiva en oposición al conductismo, con la intención de proporcionar al docente una formación integral y articulada que le permita un mejor desempeño en sus actividades, y promueve la reflexión sobre el aprendizaje grupal.

Con la intención de desarrollar una actitud profesional y modificar la práctica de los docentes, se presenta esta tendencia desde tres líneas de acción:

- ◊ Ampliación de la formación disciplinaria normal, en donde el docente debe apropiarse de los contenidos disciplinarios indispensables para su

---

<sup>64</sup> Ducoing, Patricia. Op. Cit. p. 27

<sup>65</sup> Idem. p. 10

desempeño profesional, así como la adquisición de conocimientos psicológicos que involucran distintas corrientes desde la humanista, cognoscitiva, psicogenética, terapéutica, sin dejar a un lado el análisis del propio aprendizaje grupal.

- ◊ Generación de una propuesta llamada didáctica crítica, que pone énfasis en la actividad reflexiva, donde el trabajo grupal es importante dejando de lado el individualismo del maestro y del alumno, permitiendo la autenticidad y comunicabilidad del grupo.
  
- ◊ Análisis de la práctica docente, a partir del examen de la práctica cotidiana del docente se busca transformar la acción educativa revalorando, a través de un proceso formativo-reflexivo, el quehacer docente tanto en la escuela como su función social fuera de ella.

La relación docencia investigación, aún cuando la profesionalización de la docencia abarca aspectos de la investigación es necesario analizar la relación docencia investigación como tenencia independiente, porque asume características diferentes. “La investigación puede ser utilizada como herramienta para reflexionar sobre la cotidianeidad de la acción educativa en las instituciones: se intenta más bien proporcionar a los formadores potenciales herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan desarrollar concepciones alternativas, con base en un reconocimiento sistemático de las prácticas escolares cotidianas”<sup>66</sup>.

---

<sup>66</sup> Ibidem. p. 32

Además, la relación docencia investigación se propone utilizar la investigación como paradigma del área disciplinar, organizar experiencias de aprendizaje, generar nuevos conocimientos y como eje de reflexión y sistematización de a acción educativa.

Desde esta perspectiva el docente es considerado como agente activo participativo e innovador tanto en su hacer docente como en sus problemas profesionales disciplinarios propios; donde nuevamente lo cotidiano es un elemento muy importante para la formación docente.

La tendencia de la Formación Intelectual del Docente, se caracteriza fundamentalmente por promover una imagen del docente como "sujeto activo, transformador, dialogante con el saber disciplinario propio y de las ciencias sociales en su conjunto"<sup>67</sup>. Es decir, la formación del docente busca conformarlo como un sujeto crítico y conciente de su realidad circundante, donde el docente se perciba como un sujeto intelectual con saberes especializados.

En términos de Díaz Barriga se propone "una formación teórica como un acto político en el que recuperando la intelectualidad del sujeto éste interprete un objeto de conocimiento de manera original y creativa"<sup>68</sup>.

Aquí Díaz Barriga agrega el elemento político, dándonos a entender que en toda formación docente está inmersa un proceso histórico-social definido y condicionante.

---

<sup>67</sup> Ibidem. p. 33

<sup>68</sup> Ibidem. p. 33

César Carrizales en esta misma tendencia hace una crítica a la modernidad a la que define como “una tendencia que modeliza, simula, uniforma, despersonaliza y se obsesiona por lo claro, la eficiencia y la velocidad, prescribiendo qué pensar, qué decir. Que indica cuál es el saber legítimo y por lo tanto tiende a silenciar otro tipo de saberes que no se encuentran en su lógica”<sup>69</sup>.

Lo claro es una de esas obsesiones con las que el individuo pretende tener la certeza, la seguridad y la tranquilidad de lo que dice y hace, siendo, sin embargo, un obstáculo para un verdadero conocimiento ya que impide la búsqueda de interpretaciones distintas a las dominantes, vincula la razón oficial y las razones institucionales con lo claro, convirtiéndose esta obsesión en legitimante de otras, llegando a extremos de dogmatizar y simplificar la razón oficial.

La eficiencia como parte de estas obsesiones reivindican la capacidad de control de todo, principalmente desde el aspecto administrativo (certificación, eficiencia terminal, constancia); la crítica es mediatizada y subordinada a la ciencia y la tecnología.

La obsesión por la velocidad nos remite a esa educación que requiere cambios acelerados para ponerse a la par con el progreso y desarrollo, entendiendo por esto, tan sólo los avances científicos y tecnológicos desligados de lo histórico-social<sup>70</sup>.

---

<sup>69</sup> Ibidem. p. 33

<sup>70</sup> Carrizales Retamoza, César, “Las obsesiones pedagógicas de la modernidad” UAS-UAEM pp. 36-45

“No estar actualizado genera una sensación de intranquilidad por sentirse a destiempo, en atraso, de ahí la angustia por sentirse rezagado se presenta mayor ante la percepción de vértigo que caracteriza al mundo moderno<sup>71</sup>.

Sin embargo a pesar de estas obsesiones y muchas otras, Carrizales considera que existen alternativas a través de la reconstrucción, de sentido, deseos, identidades y posibilidades desde otros marcos referenciales a los cuales denominará “zona del silencio”, “formación expulsada”, “revaloración filosófica” que no necesariamente concuerdan con la lógica institucional; “propone sospechar de las evidencias que no son tan evidentes... delimitar la reflexión de la zona del silencio, es lo que yo sugiero a quienes indagan en el campo educativo, ya estamos muy delimitados, de lo que se trata es de deslimitarnos”<sup>72</sup>. Entendiendo la zona del silencio como todos esos saberes que a la institución no le interesa difundir por no convenir a sus políticas educativas, por lo cual el docente debe retomar todos esos elementos para su propia formación y lograr un buen desempeño educativo.

---

<sup>71</sup> Idem. pp. 36-45

<sup>72</sup> Ibidem pp. 36-45

### **4.3 ELEMENTOS PARA LA ESTRUCTURACIÓN DE UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN-ACTUALIZACIÓN**

Voy a intentar delinear el problema y a aproximar una propuesta en torno a la Formación y Actualización Docente, a partir de las problemáticas que éstas enfrentan.

Actualmente los programas de actualización de la SEP proporcionan al docente elementos metódicos y técnicos reducidos al ámbito de los contenidos, el método y las técnicas, para que en el mejor de los casos el profesor tenga la posibilidad de ubicar su labor en alguno de los modelos o corrientes existentes. Es decir, el docente teóricamente y en la práctica es ubicado dentro de un esquema previamente establecido y se califica su trabajo de acuerdo a la identidad que tenga respecto al modelo que debe seguir y que al final de cuentas responde a un modelo de racionalidad instrumental que se centra en la adquisición de competencias que hagan posible aplicar el diseño curricular (1993) de manera eficiente.

Es pertinente superar esta visión, romper con los esquemas tradicionales, abrir espacios para el análisis crítico del qué y para qué enseñar, en beneficio de quiénes; lograr rupturas teóricas, metodológicas y prácticas en el quehacer cotidiano del maestro. Abrir espacios que le permitan recuperar su experiencia, discutirla colectivamente, analizarla teóricamente y plantear acciones concretas para avanzar hacia una práctica diferente. Esto implica revisar constantemente las formas de pensar, valorar y actuar.

Ya hemos mencionado que la formación es conceptualizada por Kant como “la cultura de la capacidad”<sup>73</sup>. Hegel la concibe como “las obligaciones para con uno mismo”<sup>74</sup> y Ferry dice al respecto que “se puede observar a la formación como un proceso de desarrollo y estructuración de la persona que la realiza bajo un doble efecto de una maduración interna y de ocasiones de aprendizaje, de encuentros, de experiencia”<sup>75</sup>.

De lo anterior se desprenden algunos cuestionamientos:

¿Qué aspectos de la vida social e individual de un sujeto entran en juego en el proceso de formación?

¿Es éste un problema individual o social o ambos a la vez?

¿Qué papel juega la teoría y la práctica en esta situación?

¿Cuál es el papel de la experiencia?

La problemática a que se enfrenta el docente en el aula rebasa con mucho el planteamiento oferta de actualización de la SEP, la solución reduccionista de adquirir competencias en relación al qué y cómo enseñar de acuerdo con el nuevo diseño curricular no resuelve la situación; más aún, la problemática debe ser abordada desde el ámbito de la formación, donde la individualidad del docente, su subjetividad, tienen que ser objetivada reflexivamente en una confrontación e interacción interreflexiva con los otros mediados por la comunicación, el conocimiento teórico y la cultura; tender a observar la experiencia que da la práctica desde la teoría, como elemento de mediaciones abre el camino a pensar la realidad docente de manera diferente, la búsqueda

---

<sup>73</sup> Gadamer, H. , Verdad y Método II. Edit. Sígueme. Madrid, España. 1990. p. 39

<sup>74</sup> Gadamer, H. , Ibid. p. 39

<sup>75</sup> Ferry, Gilles, El trayecto de la formación. Paidós. México, 1990. p. 14

tiene que ser transformar la función ideal del hacer docente; es decir, los aspectos que se ponen en juego en el proceso social son los del sujeto, sus deseos, carencias, expectativas, problemas, saberes, necesidades, al propio sentido de su existencia individual y social; vista así, la formación implica al sujeto docente en lo personal, en lo social y lo profesional.

Desde el sentido común, desde el conocimiento cotidiano las personas por lo general, se remiten a su experiencia para fundar o justificar su acción (el hacer) en el mundo de la vida. En el caso de los maestros es frecuente escuchar las referencias a la "experiencia" y a "la práctica" como el sustento que legitima el hacer en el salón de clases, "el maestro privilegia la parte instrumental y descuida los aspectos subjetivos"<sup>76</sup>, el maestro en términos de su trabajo cotidiano en el aula se remite a los elementos que se derivan de su práctica diaria y que le dan seguridad frente al grupo, al método y a las técnicas.

Los aspectos subjetivos, más que cuidarse, se encuentran excluidos de la visión del mundo, de la vida y de la propia lógica que tiene el hacer del maestro en el aula; el pensar en la subjetividad no forma parte de la tradición del ser maestro, él se encuentra arraigado en una práctica instrumentalista que no le propicia conflicto, contradicción o ruptura en relación con su hacer y sus saberes.

Él vive el ejercicio de su profesión en el aula en relación con sus alumnos como un proceso de transmisión de saberes elaborados por otros que el alumno tiene que aprender repetitivamente en concordancia con un programa,

---

<sup>76</sup> Reyes Esparza Ramiro, Educación y Cambio Revista Cero o Conducta. No. 33-34 México 1993. p. 56

los objetivos de éste y con apoyo del libro de texto; el conocimiento en el aula se toma como algo dado, acabado, nunca como una situación o problema a construir, redescubrir, individual y socialmente.

Todo se vive desde la experiencia, entendida ésta pragmáticamente, la reflexión no tiene lugar en el aula o en el ejercicio de la actividad del ser maestro.

La experiencia, por sí misma, no puede resolver los problemas del hecho educativo a que se enfrenta el maestro en su labor. Esta debe ser, ciertamente, el punto de partida que posibilite al maestro vivir y pensar la formación desde otra perspectiva; desde la perspectiva de reflexionar sobre ella, subjetivamente, con apoyo no sólo en las necesidades del momento o en las acciones técnicas que delimitan la práctica docente actual.

Es pertinente orientar el reflexionar la experiencia desde la propia subjetividad del docente con miras a otorgar significado a la acción cotidiana en el aula, pero ésta no es suficiente, la reflexión para ser tal, requiere adquirir una connotación social y ésta sólo se alcanza en la relación con el otro, es decir, que la búsqueda del significado y del sentido de la acción tendrá que orientarse intersubjetivamente a la comprensión del otro, de otros docentes, no tan sólo en la búsqueda del consenso, de la identidad, sino en la indagación y el reconocimiento de las carencias, las diferencias, el conflicto, ante los otros en un proceso de interacción mediada por una "acción comunitaria" que exprese significativa y comprensivamente de manera reconstruida, los actos de la experiencia individual y social del ser docente.

Reconocer los prejuicios e inercias de la acción y de los saberes docentes a través de la interreflexión donde se evidencien las carencias, los obstáculos, pero también los deseos y el poder; propiciar nuevas formas de ver y comprender la realidad de la práctica docente y de la formación que implica superar entre los docentes el plano del saber inmediatista y espontáneo, arribar al conocimiento de la realidad del ser docente no desde “la uniformidad, la despersonalización y la continuidad”.

Es preciso crear procesos de ruptura que den cuenta de las problemáticas, del conflicto, de la contradicción, proceso para la transformación que propicien la concreción de una cultura diferente entre los docentes; más aún, la asunción de una actitud diferente ante la cultura, orientada ésta a la indagación teórica de opciones diferentes explicativo-comprensivas de la profesión, asumiendo el reto de pensar y construir “el mundo de la vida” de manera diferente, haciendo uso de la imaginación, la intuición, en ese proceso contradictorio y conflictivo que implica la renuncia a la seguridad y las certezas; el reconocimiento de las carencias, la búsqueda colectiva de opciones diferentes y el intento de aprehender nuevos lenguajes que permitan asignar sentido al hacer y ser docente en el ejercicio de su profesión.

El darle sentido diferente a la práctica de ser maestro no es un problema de decretos o de voluntades institucionales; el resolver el problema de la formación docente no obedece a la lógica de ofertar cursos o de la instalación de dispositivos tecnológicos; la problemática de la formación y su resolución no puede vivirse tan sólo como algo exterior a él. El cambio, la transformación, el superar el discurso y la práctica del “debe ser” y de la

formación del ser maestro, se tiene que construir como proyecto desde la resignificación individual y colectiva del propio docente sobre su materia de trabajo, un proceso de reconstrucción de la experiencia docente desde lo individual y lo colectivo que articule la teoría como posibilidad de comprender, imaginar la acción y el sentido del hacer y del ser desde perspectivas diferentes.

Reflexionar la experiencia problematizándola, confrontándola con los otros, reflexionar práctica desde la teoría a través de procesos críticos, creativos, imaginativos; generar procesos de ruptura con el “yo” a partir del reconocimiento de las carencias para trascender al “él” y al “nosotros”, comprender la formación como un proceso de “reflexión de sí mismo”, como un proceso “de estructuración de la propia persona”, pero como un proceso de alteridad en “el mundo de la vida” con el otro, los otros. Como un proceso que confronte la experiencia reflexionada subjetivamente con la experiencia del otro, que la reflexión de la subjetividad del “yo” interaccione con la subjetividad del “él” y del “nosotros”, mediado el proceso por una práctica comunicativa del “yo” el “él” y el “nosotros”, a fin de generar procesos constitutivos individuales y colectivos de un nuevo imaginario e identidad docente, de estructuración del sujeto como proceso de identidad y diferenciación del mundo de la vida, proceso que dé, otorgue y signifique el sentido del hacer y del ser maestro desde una práctica distinta, es decir, una práctica del hacer y del ser docente sustentada en un proyecto colectivo que involucre la reflexión, la interreflexión, la socialización y la comunicación colectiva.

## **BIBLIOGRAFÍA**

**AGUILAR, Mariflor (ed.), CRÍTICA DEL SUJETO. México, UNAM, 1990. 237 pp.**

**ALTHUSSER, Louis, IDEOLOGÍA Y APARATOS IDEOLÓGICOS DEL ESTADO.  
Edit. Siglo XXI, México, 1980.**

**\_\_\_\_\_ , LA FILOSOFÍA COMO ARMA DE LA REVOLUCIÓN, Siglo  
XXI Cuadernos del Pasado y Presente, México 1983.**

**BERMAN, Marshall, TODO LO SÓLIDO SE DESVANECE EN EL AIRE. LA  
EXPERIENCIA DE LA MODERNIDAD. Siglo XXI, Madrid, 1988. 386 pp.**

**BOLÍVAR Espinoza, Augusto, et. al. "EL NACIMIENTO DEL ESTADO LIBERAL  
SOCIAL 1982-1992". EL COTIDIANO, No. 50, sep-oct. 1992, pp. 4-12**

**CAMPS, Victoria, VIRTUDES PÚBLICAS. Edit. EspAsa-Calpe, Madrid, 1990.  
214 pp.**

**CARRIZALES Retamoza, César, LAS OBSESIONES PEDAGÓGICAS DE LA  
MODERNIDAD, UAS-UAEM, México.**

**CASTORADIS, Cornelius, LA INSTITUCIÓN IMAGINARIA DE LA SOCEIDAD.  
Tomo I, Tr. de Antoni Vicens. Barcelona, Tusquets editores, 1975. 285 pp.**

**CONALTE, HACIA UN NUEVO MODELO EDUCATIVO. SEP, México, 1992.**

\_\_\_\_\_, PERFILES DE DESEMPEÑO PARA PREESCOLAR, PRIMARIA Y SECUNDARIA. SEP, México, 1992.

CURRI, C. y Follari, Roberto, "ELEMENTOS PARA UNA CRITICA DE LA TECNOLOGIA EDUCATIVA". Simposium sobre una alternativa universitaria. UAM-Azcapotzalco, México, 1981. pp. 56-66.

DAVINI, María Cristina, LA FORMACIÓN DOCENTE EN CUESTION: Política y Pedagogía. Edit. Paidós, Buenos Aires, 1995. 163 pp.

DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO UNIVERSAL OCÉANO, México, 1994.

DUCOING Watty, Patricia y Landesmann Segal, Monique (Coordinadoras), SUJETO DE LA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Jalisco, 1996. 361 pp.

ECHEVERRÍA, Bolívar, LAS ILUSIONES DE LA MODERNIDAD. UNAM, EL EQUILIBRISTA, México, 1995. 200 pp.

FERNÁNDEZ Enguita, Mariano, LA PROFESIÓN DOCENTE Y LA COMUNIDAD ESCOLAR: Crónica de un desencuentro. Ediciones Morata, Madrid, 1993. 182 pp.

FUENTES Molinar, Olac, EDUCACIÓN Y POLÍTICA EDUCATIVA EN MÉXICO. Nueva imagen, México, 1983. 196 pp.

GADAMER, H., VERDAD Y MÉTODO II. Sigume, Madrid, 1975.

GIDDENS, Anthony, CONSECUENCIAS DE LA MODERNIDAD. Tr. de Ana Lizón Ramón, Alianza Editorial, Madrid, 1990. 166 pp.

GILLES, Ferry, LA TRAYECTORIA DE LA FORMACIÓN. LOS ENSEÑANTES ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA, PAIDOS, Buenos Aires, 1987. 415 pp.

GIMENO Sacristan, J., "PARADIGMA CRÍTICO: REFLEXIONES EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES". Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización. Simposio Internacional, UPN, 1995. pp. 133-152.

GORDILLO, Elba Esther, "EL SNTE ANTE LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA". El cotidiano, No. 51, nov-dic. 1992. pp. 34-45.

GRAMSCI, Antonio, LA ALTERNATIVA PEDAGÓGICA. Selección de M. Manacorda, tr..de C. Cristos. Edit. Fontamara, Barcelona, 1981. 251 pp.

\_\_\_\_\_, LOS INTELLECTUALES Y LA ORGANIZACIÓN DE LA CULTURA. Tr. R. Sciarreta. Juan Pablos Cuadernos de la Cárcel No. 1, México, 1975. 334 pp.

GUEVARA Niebla, Gilberto, "EL MALESTAR EDUCATIVO". Nexos, No. 170, México, Febrero de 1992.

\_\_\_\_\_, (comp.), LA CATÁSTROFE SILENCIOSA. Edit. F.C.E., México, 1992.

HABERMAS, Jürgen, EL DISCURSO FILOSÓFICO DE LA MODERNIDAD. (doce lecciones). Tr. de Manuel Jiménez Redondo. Edit. Taurus, Buenos Aires, 1989. 462 pp.

HEINZ Dieterich, Steffan, "GLOBALIZACIÓN Y EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA". Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización. Simposio Internacional, UPN. pp. 11- 36

HELLER, Agnes, SOCIOLOGÍA DE LA VIDA COTIDIANA. Tr. de J.F. Ivars y E. Pérez. Península, Barcelona, 1990. Col. ideas, No. 17 418 pp.

IMBERNON, Francesc (Coord.), LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO. Edit. Paidós, Barcelona, 1993. 154 pp.

LA JORNADA, Editorial 01 de Junio de 1996. pág. 2

LATAPÍ, Pablo, "¿CUÁNTO APRENDEN NUESTROS ALUMNOS? "Proceso No. 883, México, 4 de octubre de 1993.

LENK, Kurt, EL CONCEPTO DE IDEOLOGÍA . Tr. de José Luis Echeverry. Amorrortu De. Tores, Buenos Aires, 1982. 421 pp.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA, México, 1992.

\_\_\_\_\_, Ley General de Educación,  
México, 1993.

\_\_\_\_\_, Lineamientos para el Establecimiento  
del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de  
Educación Básica en Servicio. Documento de trabajo SEP-SNTE. México,  
1995.

\_\_\_\_\_, Plan y Programas de Estudio de  
Educación Secundaria, México 1993. pág. 177.

\_\_\_\_\_, Prontuario de Carrera Magistral.  
Primera Vertiente. Comisión SEP-SNTE. 1993.

OLIVÉ, León y Salmerón, Fernando (Editores), LA IDENTIDAD PERSONAL Y  
LA COLECTIVA. UNAM, México, 1994. 110 pp.

ORNELAS, Carlos, EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO. LA TRANSICIÓN DE  
FIN DE SIGLO. Edit. F.C.E., México, 1995. 371 pp.

PANZA González, Margarita, et. al. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA  
DIDÁCTICA. Edit Guernica, México, 1987.

PODER EJECUTIVO FEDERAL, PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 1983-  
1988, México, 1983. 430 pp.

\_\_\_\_\_, PROGRAMA NACIONAL DE CULTURA,  
RECREACIÓN Y DEPORTE 1984-1988. México, 1984.

\_\_\_\_\_, PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 1984-  
1994. México, 1988.

\_\_\_\_\_, PROGRAMA PARA LA MODERNIZACIÓN  
EDUCATIVA 1989-1994. México, 1989.

REYES Esparza, Ramiro, "LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR DE  
EDUCACIÓN BÁSICA". Cero en conducta No. 33-34, Mayo 1993. pp. 4-16

\_\_\_\_\_, "LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS DESDE LA  
POSTURA TEÓRICA DE GASTÓN BACHELARD". Cero en Conducta No. 35,  
Octubre 1993. pp. 30-42

RIVERA Ríos, Miguel Angel, EL NUEVO CAPITALISMO MEXICANO. EL  
PROCESO DE REESTRUCTURACIÓN EN LOS AÑOS 80', era, México, 1982.

SANDOVAL Flores, Etelvina, "LA EDUCACIÓN BÁSICA Y LAS POSIBILIDADES  
DE CAMBIOS". EL COTIDIANO, No. 51, nov-dic. 1992.

SAVATER, Fernando, ÉTICA PARA AMADOR. Ariel, Barcelona, 1991, 189 pp.

\_\_\_\_\_, ÉTICA COMO AMOR PROPIO. Grijalbo, Barcelona, 1995,  
356 pp.

**SCHEMELKES, Sylvia, HACIA UNA MEJOR CALIDAD DE NUESTRAS ESCUELAS. SEP, México, 1992, 134 pp.**

**TOLEDO Patiño, Alejandro, "LAS TRANSFORMACIONES DEL ESTADO MEXICANO". Teoria y Política No. 10, 1993.**

**TOURAINE, Alain, CRÍTICA DE LA MODERNIDAD. Tr. de Alberto Luis Bixio. F.C.E. de Argentina, Buenos Aires, 1994, pp. 391**

**UREÑA, Enrique M. , LA TEORÍA CRÍTICA DE LA SOCIEDAD DE HABERMAS. Tecnos, Madrid, 1978, 144 pp.**

**VILLORO, Luis, CREER, SABER, CONOCER, 2a. de., Siglo XXI, México 1984, 309 pp.**

**\_\_\_\_\_ , "FILOSOFIA PARA UN FIN DE ÉPOCA", Nexos No. 185, mayo 1993, pp. 4-16**

**WEBER, Max, ECONOMÍA Y SOCIEDAD. ESBOZO DE SOCIOLOGÍA COMPRENSIVA. F.C.E. México, 1984, 1237 pp.**

**\_\_\_\_\_ , EL POLÍTICO Y EL CIENTÍFICO. Premia editores, México, 1980.**

**\_\_\_\_\_ , LA ÉTICA PROTESTANTE Y EL ESPÍRITU CAPITALISTA, La Red de Jonas, México, 1983.**

YUREN Camarena, María Teresa. ETICIDAD Y VALORES SOCIALES Y  
EDUCACIÓN. UPN, México, 1995, 327 pp.