



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898473*

RFC: AT1120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

ISSN: 2007 – 7890.

Año: II. Número:2 Artículo no.4 Período: Octubre 2014/Enero 2015.

TÍTULO: Mitos en la formación de profesores de educación primaria.

AUTOR: Dr. Manuel Salvador Romero Navarro.

RESUMEN: En la formación de profesores de educación primaria, comúnmente se trabaja con la idea de que la vocación es determinante para que los estudiantes lleguen a ser docentes con un ethos pedagógico que distingue a la tradición normalista. En esta visión, el mito de la vocación es parte esencial de la cultura formativa de profesores; además, pareciera que con la práctica se consolida ese amor por el trabajo del docente, y la teoría se va relegando, se le da menos importancia y a su vez se genera el mito de que el profesor no necesita tanto de la teoría, con el hecho de que sepa de didáctica y lo traslade al hacer de la escuela básica es suficiente, da los referentes de cómo enseñar; sin embargo, si no se tiene dominio teórico, ¿cómo se puede construir ese ethos desde los procesos formativos?, es necesario romper con los mitos y aunque tengan un origen cercano a la realidad, son símbolos que no siempre ayudan a la mejora profesional e institucional.

PALABRAS CLAVE: Formación docente, mitos, práctica, vocación.

TITLE: Myths in the training of teachers in primary education.

AUTHOR: Dr. Manuel Salvador Romero Navarro.

ABSTRACT: In the training of teachers of elementary education, it is common to work with the idea that the desire to teach is critical for students to become teachers with a pedagogical ethos that distinguishes them within the “normal school” tradition. In this view, the myth of the vocation is an essential part of the teacher training culture. In addition, it seems that with practice, that love is consolidated by the work of teachers, and the theory is given less importance, and in turn generates the myth that the teacher does not need much theory, as long as he knows how to teach. However, if there is no theoretical basis, how can you build that ethos from the formative processes?. It is necessary to break the myths. Even though, they come from an origin close to reality, they are symbols that do not always help with professional and institutional improvement.

WORDS KEY: Teacher training, myths, practice, vocation.

INTRODUCCIÓN.

El presente trabajo, es un extracto de un estudio investigativo mayor referente al análisis de la práctica profesional en la formación de profesores de educación primaria en México, desde la epistemología dialéctico-crítica y, de acuerdo con Covarrubias, el “...ejercicio consiste en que el investigador se interrogue a sí mismo y determine cuáles son sus preocupaciones investigativas” (1998, pág. 19). Es decir, al estar inmerso en una realidad, en la cual, para diversos actores de la formación de profesores se ha venido dando en un clima de trabajo, de producción, metafóricamente “color de rosa”. Pero al realizar diversas lecturas de este ámbito y analizarla desde una perspectiva crítica, los mitos de la formación

empezaron a tener otro matiz y una realidad diferente empezó a emanar de un lugar que sin lugar a dudas aliena demasiado el hacer y el pensar tanto de los profesores como de los estudiantes. Por ello, surgen reflexiones que intentan aclarar las nebulosas de la cultura tradicional, que permanece porque se sigue reproduciendo y mantiene las certezas inamovibles, se impone el proceso formativo como ideal, como el necesario para que se produzcan “buenos” profesores, con ética y vocación sólida; así, cada vez se encontraban más conflictos intelectuales que no permitían ver las bondades de la formación.

“Para el pensamiento dialéctico-crítico [...] el concreto es síntesis de multiplicidad de determinaciones del todo, y cada concreción pasa por distintos momentos de expresividad de ese todo, no poseyendo jerarquías ni niveles en ese objeto. El método dialéctico-crítico más que responder a las características y cualidades de lo real, es consecuencia y respuesta a las necesidades cognitivas del hombre y a su constitución como sujeto teorizante” (Ojeda, 2010, pág. 180).

En esta lógica, es importante destacar que la teoría revisada de inicio, incrementó la necesidad de buscar más autores conforme se fue investigando, se teorizó de tal manera que el herramental categórico-conceptual ha contribuido a reflexionar con más sustento sobre los acontecimientos de la formación de profesores. La génesis de todo esto derrumbó los mitos con que se transitó por 25 años de servicio docente y hoy permea una nueva mirada del investigador sobre la realidad en la formación de profesores, pero, ¿es posible transformar la acción docente y asumir la crítica aunque se resquebraje el habitus y con ello los mitos que impiden el cambio?; cuestiones como esta guiaron esta parte de la investigación y ha sido un anhelo de muchos docentes trabajar la formación en las normales con mayor calidad, si es adecuado el concepto, en ambientes académicos confortables, pero

posiblemente, como expresa Imbernón (2007), hace falta re-culturizar de fondo la escuela y sus procesos de formación; incluso, se requiere de cirugía mayor.

DESARROLLO.

En el espacio institucional se dan diversos acontecimientos que trascienden la realidad de los sujetos que intervienen en ella. Acontecimientos que ya forman parte de los “saberes” de la historia del campo de la escuela. En la formación de profesores es común que se cuenten y mantengan ideas de cómo se ha formado, cómo se forma a partir de ello y cómo debería mantenerse esa formación, pero parte de esas ideas se fundan en mitos que seguramente han tenido un origen en una realidad vivida antaño y quienes han trascendido ciertos periodos o ciertas generaciones, buscan perpetuar esas ideas que se convierten en parte de la cultura escolar, Mèlich asegura que el “...discurso de Mythos no es el concepto o el signo, sino el símbolo, con sus variantes: icónica, verbal y mímica, y la metáfora. Los modos de conocimiento míticos pueden ser básicamente dos: el arte (narrativa, teatro, poesía, pintura, escultura, arquitectura, música, cine...) y la religión. En el origen ambas, arte y religión, andan de la mano” (1996, págs. 24-25).

En la formación de profesores, existe un mito¹ que tiene implicaciones, sobre todo en la idea de lo que los formadores más antiguos han mantenido y que el propio edificio institucional perpetúa; la figura de un sujeto apostólico, que se entrega a la labor no sólo del trabajo en la escuela donde ejerce, sino también en la comunidad, en la sociedad en general. Se da una imagen de una figura icónica que ha mantenido la esencia de la formación, como aquella de sacrificio, que todos los estudiantes de la normal deben seguir, en un

¹“...el *mito como experiencia*, como algo que nos acontece en diversos tiempos y espacios del mundo profano. El mito tiene un sentido formativo, en la medida que genera experiencias diversas que dan lugar a procesos de interacción, de centramiento y de descentramiento” (Páez Martínez, 2009, pág. 20).

tradicionalismo que difícilmente se va erradicar; aquí el mito cobra vida principalmente en los momentos de la asignación de los espacios de práctica para los estudiantes. En esta perspectiva, "...si no hubiera una lógica del mito no podría tratarse de mitología. El mito articula los sentimientos según las reglas de una gramática distinta a la de la ciencia, aunque sea complementaria a ésta. No hay ruptura entre Mitos y Logos. El ser humano se expresa al mismo tiempo en ambos órdenes y no puede subsistir sin ninguno de los dos. Uno de los terribles errores de la sociedad occidental es pensar que el hombre tiene suficiente con lo sígnico y lo conceptual, pudiendo ignorar lo simbólico, lo mítico y lo ritual; lo nocturno. Nuestra biografía contiene al mismo tiempo elementos míticos y elementos lógicos, y debe haber coexistencia de ambos" (Mèlich, 1996, pág. 13).

Lo que se construye —en el sentido metafórico de la formación, del modelado del otro— en la Escuela Normal, tiene que ver principalmente con lo que se espera del nuevo personal docente, pero es común el choque entre lo que efectivamente espera el formador y lo que logra en su trabajo de enseñar.

Lo anterior se debe principalmente a que, en la formación de profesores, el logos parece ausente, ya que el mito, fundado en "saberes", en la doxa, carece de sustento, porque no tienen de dónde engarzarse con la parte epistémica; es decir, el proceso de formación se mueve más en el plano de lo cotidiano, en el vulgo y no en lo conceptual. Aquí seguramente se da un roce entre los roles que tendrían que ser complementarios,² el rol de formador y el rol de alumno. Se da una cierta tensión, un conflicto entre los roles,

²"...una cierta interdependencia de roles en la interacción. Al rol preferencial del enseñante corresponde el rol complementario del alumno. Si el enseñante no es más que un informador, el alumno recibe y restituye la información; si el enseñante quiere ser guía, espera que el alumno se haga cargo de la acción. Según el tipo de organización funcional establecida por el enseñante según el grado de aceptación por el alumno del rol complementario que le es propuesto o impuesto, esta interdependencia de rol llega a ser efectiva o no." (Postic, 1984, págs. 85-86).

contradicciones entre el discurso de los profesores formadores y lo que hacen en su práctica. El estudiante siente que no aprende lo necesario, pero tampoco hace mucho por remediarlo. Se da un choque en su interior porque supuestamente se forma en el Constructivismo, pero asume posturas conductistas como sus formadores. Al respecto, Chacón Ángel hace referencia que "...ante el desconocimiento de la teoría, y por el hecho de haber escuchado el término Constructivismo y con el objeto de ser constructivista, el profesor le ha dejado toda la responsabilidad al alumno; es decir, el alumno se ha convertido en expositor de temas y el maestro en receptor de ellos, sin que éste último intervenga para nada en el desarrollo de la clase, más que para pasar lista y repartir temas. Con esto reafirmamos la creencia que la docencia es 'fácil'" (2004, pág. 53).

Los formadores, no sólo han escuchado del Constructivismo, sino que han leído y en ciertos casos mucho, en marcadas ocasiones, los textos originales de Piaget o Vygotsky, y el problema se presenta al llevarlo a la práctica, porque no siempre sabe cómo llevar a la práctica la teoría, se intuye porque se es realmente muy tradicional y conductista; con la idea que son alumnos mayores de edad, es común que algunos docentes formadores organicen los temas de todo el semestre, los reparten en equipos y de manera individual para que expongan, a veces durante todo el semestre y la interacción grupal es escasa, el análisis queda al nivel de los estudiantes, en esta visión, el Constructivismo es sólo un símbolo de la formación de docentes.

Desde esta perspectiva, el profesor formador como sujeto constructivista también se ha convertido en un mito, porque en la Escuela Normal se habla de cómo las teorías invitan a que los estudiantes construyan su conocimiento, pero la práctica de la mayoría de los formadores no ha trascendido la didáctica tradicional y esperan que los estudiantes soporten el tiempo de clases sentados, escuchando o exponiendo sin llegar a analizar y debatir con la

profundidad necesaria el conocimiento, éste queda en segundo término y los alumnos no alcanzan a entender cómo construir ese conocimiento³ del que se habla.

Además, esta idea de Chacón Ángel toca dos mitos a la vez, por un lado y más generalizada en la escuela básica y formadora de docentes, “la docencia es fácil”, cualquiera con sentido común puede pararse en un aula y dictar la clase, lo cual se observa en las propias escuelas normales cuando se analizan las prácticas tanto de los profesores formadores egresados de estas escuelas normales como de aquéllos que proceden de otras instituciones de educación superior, aparentemente no hay diferencia en la ejecución del trabajo docente y los alumnos aprenden en consecuencia, los estudiantes egresan con los mismos vicios, con las mismas carencias y lo rescatable de la formación también lo heredan.

En el discurso de muchos profesores y de la sociedad en general, se dice fácil hacer pensar al alumno, pareciera que cualquiera lo puede hacer, pero la realidad educativa introduce al maestro en complejidades que dificultan el “hacer”; una causa que genera este problema es la contratación de docentes, las escuelas se edifican de todo tipo de profesores y se observa que el llamado “perfil profesiográfico” no toma relevancia, sólo las relaciones y cierta imagen que se tiene del tipo de profesor por contratar.

³“...una propuesta sencilla emerge: crear condiciones para que los educadores, agrupados en sus espacios de trabajo y acompañados por profesionales que suscriben una visión crítica y ampliada de la ciencia, la investigación y la formación docente, se hagan cargo de sus discursos, miren sus prácticas y muestren sus operaciones, sus logros y caídas a sus estudiantes. De acuerdo con Brandi, Berenguer y Zúñiga, «es posible transformar las prácticas pedagógicas de la escuela, si se generan los espacios institucionales necesarios para reflexionar acerca de los supuestos que las sustentan» (Brandi, Berenguer y Zúñiga, 1997:123). Se requiere para ello una disposición individual favorable a la crítica y a la aceptación de la incertidumbre y la propia vulnerabilidad, que, a su vez, necesita de una sociedad democrática y respetuosa de la diversidad y del espacio del otro” (Messina, 1999, pág. 166).

Lo anterior repercute, en la relación educativa para el estudiante, ya que el cómo aprender el contenido queda al arbitrio del profesor formador, la creatividad del estudiante se impone en la violencia simbólica que caracteriza a las instituciones, por ello, Rodríguez Aguilar dice que la “...única institución, que por las características de su función, podría promover el pensamiento creador sería la escuela, pero ésta enfrenta hoy graves problemas respecto a la imagen que la sociedad tiene de ella, siendo cuestionada en distintas instancias por la calidad de educación que imparte. Con esto no se pretende asumir una postura derrotista, pues la escuela sigue siendo la única posibilidad de transformación real de nuestra sociedad, sólo que no en las condiciones en las que hasta ahora ha venido funcionando” (2001, pág. 47).

El problema de la falta de espacios para la reflexión de los alumnos tal vez se da porque es común que la mayoría de los profesores no promueven la reflexión en los alumnos, principalmente porque los docentes se formaron igual y les cuesta trabajo asumir posturas críticas⁴. Además, retomando las ideas de Bourdieu, el arbitrio cultural que transmite la institución educativa, a través de la reproducción curricular, no da posibilidades para cambiar la escuela, hay una formación duradera caracterizada por la reproducción de la didáctica tradicional.

En tal sentido, en las escuelas normales, no es común encontrar la crítica, la reflexión y la creación, aún cuando se diga lo contrario y se piense que ser profesor formador es un ser diferente, con características que lo hacen un académico sobresaliente; pero en las propias reuniones de academia y de colegio de docentes se observa la poca capacidad crítica de los formadores, es difícil que reflexionen sobre su hacer, sobre el currículum o sobre la teoría,

⁴Chacón Ángel es categórico al decir que “...en la realidad los términos: crítico, reflexivo y creador, entre otros, son utilizados indiscriminadamente sin que haya acciones específicas para formar un profesional de la educación que tenga en sí esos atributos” (2004, pág. 9).

por ello, ¿cómo formar profesores con las características descritas por un currículum que centra su discurso en la crítica y la reflexión?, ¿por qué la imagen del formador con reconocimiento académico ha quedado en parte de los mitos?

La institución educativa no puede transformarse sólo con las reformas o con los programas de mejora como el llamado PEFEN⁵ o el Plan de Desarrollo Institucional (PDI)⁶; hace falta que los docentes se conviertan en los agentes de cambio, que desarrollen otras prácticas no alienadas ni alienantes, que la teoría que poseen sobre Constructivismo la pongan en práctica y no sea parte sólo de los referentes que tiene, porque no siempre coinciden con la realidad. En el mejor de los casos es de vital importancia que el escenario institucional se convierta en ese nicho de investigación, en el lugar de construcción de conocimiento, de la producción de teoría, aunque sea muy local⁷ —citando a Geertz— de ese contexto particular.

Mediante la incorporación formal de la investigación educativa en los planes y programas de estudio se empezó a promover la reflexión, la sistematización y la mejora de la práctica

⁵“El Plan Estatal para el Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) es una estrategia para impulsar la capacidad de planeación estratégica y participativa de las Entidades Federativas y Escuelas Normales Públicas, de modo que favorezca la integración y consolidación de un sistema estatal de educación normal de buena calidad, así como el mejoramiento de los servicios educativos y de la gestión de las instituciones formadoras de maestros” (SEP, 2013, pág. 36).

⁶ Para la Secretaría de Educación Pública, el PDI “...es la materialización del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN), el cual se centra en el mejoramiento de la planeación institucional, como una herramienta fundamental para dirigir los cambios académicos y organizativos que demandan las escuelas normales” (2003, pág. 5).

⁷“... la Antropología siempre ha asumido la dependencia que lo observado tiene del lugar en que se observa. Para un etnógrafo que aborde la mecánica de unas ideas distantes, las formas de conocimiento son siempre ineluctablemente locales, inseparables de su instrumental y de sus marcos de actuación. Este hecho puede velarse con retórica ecuménica, o bien desdibujarse con estruendosas teorías, pero realmente no se puede hacer desaparecer” (Geertz, 1994, pág. 12).

educativa; propósito que no se ha logrado debido a que los profesores formadores no tienen experiencia ni producción en investigación, por ello, no se alcanza a desarrollar el análisis y la reflexión en ellos, en consecuencia no pueden formar a otros con lo que más se carece. En este sentido, el mito del profesor-investigador ha quedado en la historia de lo que se supone forma la Escuela Normal. Desde fuera, al ver a la institución como su *alma máter*, los profesores la consideran como un espacio donde no cualquiera entra, aunque como se ha dicho ha ido cambiando un poco esta idea, se cree que quien trabaja en la Escuela Normal es o debe ser un profesor reconocido, investigador, porque además las plazas son de profesor-investigador; en tal sentido, el mito cobra fuerza y se espera que haya investigación y la escuela publique lo que ha ido “construyendo”. Pero en la realidad institucional son muy pocos los docentes formadores que han hecho investigación, y si se hace no se da a conocer, queda en lo privado.

Chacón Ángel, considera que “...en la formación de profesores la investigación como estrategia didáctica formativa profesional está ausente y esto se traduce a que uno de los mayores desafíos que enfrenta el profesor formador sea el consistente en convertir a investigador a un profesor” (Chacón Ángel, 2004, pág. 6). Este problema surge primeramente, porque los profesores de las escuelas normales no se han formado como investigadores y en consecuencia no pueden formar de esa manera, cuesta mucho llegar a constituirse en una conciencia teorizante. Segundo, los planes de estudio, aún el de 1984, no eran aptos para que en las escuelas normales se formaran investigadores, ya que estas escuelas eran y siguen siendo profesionalizantes. Además, si los planes de estudios pretendieran formar investigadores: ¿cómo lo haría el profesor formador si tampoco investiga?

Ciertamente, Messina plantea: “¿Cuál es el discurso educativo que se construye desde las investigaciones en formación docente? En primer lugar, las disponibles dan cuenta que la formación remite a estructuras institucionales antes que curriculares en su versión más restringida. Las investigaciones también concuerdan con que los cambios en la formación son antes que los institucionales. Asimismo, que la dimensión interpersonal de la formación es la otra cara de la institucional y que estas diferencias son analíticas. Igualmente, los sujetos de la formación docente son *institucionales* o sujetos enmarcados en instituciones, sujetos conformados por reglas, sujetos hablados por un discurso institucional” (Messina, 1999, pág. 158). La tradición en la formación de docentes enmarcada en la idea de la norma, de generar una educación común para los sujetos que requieren formar a otros prácticamente en una estandarización de las conciencias: alienadas y alienantes.

Reiterando, los esfuerzos de ciertos profesores por hacer investigación educativa son muy aislados, en cierto modo hay poca sistematicidad, o en otros casos, algunos más inician “proyectos de investigación” sólo para obtener constancias que acredite un proceso inconcluso y les ayude a participar en actividades como el estímulo al desempeño docente. Incluso, el área de investigación de las escuelas sigue esas líneas institucionales y las han llevado a la redacción del Plan Integral de Mejora (PIM)⁸ y a otros productos como el llamado *perfil docente* que es necesario analizar con mayor profundidad para alcanzar el estatus investigativo, aquí ser docente-investigador es un mito que cobra fuerza como tal.

⁸Los propósitos del PIM son: “1. Permitir a las escuelas normales articular y organizar la información de las diferentes evaluaciones que realiza la institución, atendiendo la implementación de acciones y sugerencias propuestas en cada una de ellas. 2. Contar con una herramienta para implementar un proceso de mejora continua. Es decir, establecer un proceso sistemático, planificado y permanente dirigido a cambiar las condiciones de la escuela y alcanzar las metas educativas que ella se ha planteado” (Departamento de Investigación Educativa, 2011, pág. 4).

Para Piñero y otros, “...es necesario asumir que el nuevo personal docente que exige la sociedad actual debe ser ante todo un profesional investigativo, lo cual significa que el desarrollo de su actividad académica transcurre como *investigación formativa*, ligada más allá de la acumulación de conocimientos sistematizados o de organización de cuerpos de conceptos intercienciales” (2007, pág. 184). La dificultad, en este sentido, es que en general los profesores formadores no fueron formados para ello, y en consecuencia, no pueden constituirse ante los estudiantes como modelos de profesores-investigadores, sino que se mantendrán como la imagen de la reproducción del currículum formal. Además, los intentos de “investigación” que plantean aisladamente algunos docentes en las escuelas normales, tendrían que poseer los elementos mínimos para ser investigación, para que tengan sistematicidad y sustento; no sólo que se redacten proyectos para cumplir con alguna comisión; incluso para que no aparezcan súbitamente constancias de trabajos en procesos y ya terminados, sólo eso, constancias porque prácticamente pocos saben si existen o son inexistentes los productos.

Además, Messina continúa expresando que en “...segundo lugar, las investigaciones sobre la formación docente muestran que la cultura de la formación es una con la de la escuela (y una con la de la transmisión de conocimientos) y que el oficio de enseñar se recrea por el camino de la práctica antes que por contenidos conscientemente organizados...” (1999, pág. 158). Ciertamente hoy, en la formación de docentes, se privilegia la práctica, la impresión que deja la formación de profesores es que la investigación debe centrarse en la práctica como lo hace la formación, y aquí aparece el mito más grande de la Escuela Normal: “la práctica hace al profesor“, que retomó relevancia con la implementación del Plan de Estudios 1997, ya que con el planteamiento curricular de 1984 se manifestaba más conocimiento teórico que práctico.

Los propios epistemólogos como Covarrubias aseguran que un investigador tiene una manera distinta de ver la realidad y de vivir la cotidianidad; el investigador “piensa como investigador”, “vive como investigador”, mientras que el profesor no tiene la formación necesaria para pensar diferente a la gente del vulgo; lo que hace fuera de la escuela, como sujeto común, no se diferencia de lo que hace en la escuela y viceversa.

Es comprensible como en la Escuela Normal el mito de la práctica se vea como el centro de la formación, ya que el alumno no puede llegar a ser profesor sólo desde la teoría, los mismos profesores que están de servicio afirman que “la práctica hace al maestro“, por ello el mito se consolida en el trabajo docente y el relato fantástico de la formación se presentifica en “el hacer”. En este sentido, una visión que se tiene de la Escuela Normal es que debe formar tanto en la teoría como en la práctica, pero ésta es más importante para llegar a ser profesor. No obstante, la praxis sustenta una connotación donde la dialéctica entre la teoría y la práctica tienen que marchar de la mano.

CONCLUSIONES.

El anhelo de los profesores formadores que leen, que se preparan de manera permanente es llegar a formar una escuela crítica, donde la teoría y la práctica funcionen dinámicamente y a partir de ella los sujetos puedan entender una realidad que por ser tan común no se alcanza a dimensionar, por ello, en la cultura normalista se cree que la formación desde la práctica, tiene los mejores resultados. Por desgracia, hay pocos formadores que encuentran en la praxis el camino ideal para que los estudiantes lleguen a ser los docentes que transformen la conciencia de sus alumnos. Ciertamente, el plan y los programas de estudios en vigor determinan qué y cómo tienen que formar a los otros, pero en la Escuela Normal sin duda, hay cierta autonomía que podría permitir replantear los contenidos de los

programas; sin embargo, esto no se hace. Saavedra reflexiona que “...la práctica profesional de los docentes puede ser construida por ellos mismos en la dirección que decidan, sin que tenga que serles impuesta por el currículum u otros artefactos” (2005, pág. 43). Pero en el caso de los docentes de educación básica, media superior y formación docente es muy difícil que asuman iniciativas propias, se requiere de un currículum que guíe el proceso, que le dé sentido al proceso educativo.

Covarrubias y Brito reflexionan que “...el profesor no es formado con conocimientos sustantivos en ninguna disciplina científica, pues todas las asignaturas son tratadas exclusivamente desde una perspectiva didáctica” (2009, pág. 62). En la Escuela Normal, la esencia de la formación del profesor es la enseñanza, por ello es tan importante la didáctica, se ve como parte indisoluble de la práctica profesional, lo que no se alcanza a dimensionar es que para ello, debe poseerse el conocimiento, la teoría pedagógica necesaria para que la práctica no sea tan elemental. En esta perspectiva, la didáctica⁹ tendría que dejar de ser el instrumento que otorga la manera de “dar clases”, para ser un apoyo importante para que los alumnos desarrollen los conocimientos, las habilidades, las actitudes, los valores y las destrezas necesarias para enfrentar el trabajo de enseñar.

Un comentario importante de Bravlsky permite entender el problema de las prácticas, ya que concluye en que “...los sistemas educativos y las escuelas funcionan de forma insatisfactoria para la gente, porque los programas, los edificios y los materiales didácticos son insuficientes o no son buenos, los profesores no tienen las capacidades adecuadas, las

⁹“El plan de estudios aísla de tal manera los conocimientos didácticos, que origina que estos sean percibidos (y en ocasiones enseñados) bajo la visión global de la pedagogía formalista. Esto es, como la técnica de la enseñanza, pensada desde una orientación pedagógica arcaica presente en las formas de transmisión, aún en aquellos docentes que buscan imprimirle otra característica. En esta visión filosófica de la pedagogía, la didáctica es un saber instrumental que se preocupa por definir las formas metodológicas para la enseñanza; difícilmente se ve la dimensión teórica de la didáctica, mucho menos se percibe su ubicación histórica” (Díaz Barriga, 1987, pág. 6).

prácticas están burocratizadas, y por otra serie de razones, que pueden y deben mejorarse” (1999, pág. 2). Las escuelas normales tienen que funcionar con sus profesores en formación y en actualización permanente¹⁰, de tal manera que la experiencia no sea sólo lo que mueva la labor docente; además, estas ideas reafirman cómo todo el proceso de planeación, ejecución y evaluación se da en un tiempo demasiado prolongado y estresante para el alumno, se invierte demasiado tiempo en este tipo de actividades y se deja de lado la teoría como necesaria en esa formación.

Es esta perspectiva no se trata de negar o desacreditar a la práctica como un espacio donde el escenario institucional de la escuela básica se convierte en referentes privilegiados para que se formen los alumnos para ser profesor, el asunto estriba en que la práctica, por sí sola, es mero empirismo, hace falta el complemento ideal que es la teoría. Una teoría que abarque no sólo lo que se hace en la escuela básica, sino una Teoría Pedagógica completa, Filosofía y teoría en general que rompan con el instrumentalismo propio de la didáctica. La praxis, entonces, se convierte en la relación teoría-práctica como un vínculo transformador, indisoluble y capaz de potenciar el pensamiento, la conciencia creadora de los formadores y en consecuencia de los estudiantes para ser profesores.

Pero, romper con los mitos implica pensar diferente, por ello, la cultura tradicional requiere transformarse por una cultura crítica, donde la investigación no sea sólo un mito, sino un instrumento de construcción de referentes teóricos y de cuerpos docentes no reproductores, más bien constructivistas; ¿será necesario re-culturizar la Escuela Normal?, ¿es urgente

¹⁰“...implica un trabajo permanente de indagación, reflexión o intervención, asumiendo prácticamente la investigación como base del estudio e intervención curricular, lo cual plantea en primer término, la necesidad de analizar el problema de la relación entre teoría y práctica, lo que significa investigar para ampliar un campo de conocimiento e investigar para impulsar y desarrollar acciones, con bases fundamentadas en un conocimiento más riguroso de la realidad escolar” (Castañeda, 2001, pág. 104).

rearmar el instrumental intelectual con nuevos docentes?, es esencial primero que la formación de docentes cuente con autoridades que tengan la visión de refundar la escuela y la transforme en una comunidad de aprendizaje, en un espacio de formación en la reflexión; esto cambiará, sin duda, la idea de la vocación.

BIBLIOGRAFÍA.

1. Bravlasky, C. (Enero-Abril de 1999). *Bases, Orientaciones y Criterios para el Diseño de Programas de Formación de Profesores*. Revista Iberoamericana de Educación, Número 9. Obtenido de: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a01.htm>
2. Castañeda, A. (2001). *El currículum como espacio de formación y desarrollo profesional*. En: *Tlaseca Ponce, Martha Elba (Coord.) El saber de los maestros en la formación docente*. México: UPN.
3. Chacón Ángel, P. (2004). *¿Pedagogos, educadores o profesores?*. México: Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas.
4. Covarrubias, F. (1998). *Manual de técnicas y procedimientos de investigación social desde la epistemología dialéctica crítica*. Oaxaca: Colegio de Investigadores en Educación de Oaxaca, S.C.
5. Covarrubias, F. y O. Brito. (2009). *Una pálida sombra*. México: ed. Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas e Instituto Politécnico Nacional.
6. Departamento de Investigación Educativa. (Octubre de 2011). *Plan Integral de Mejora 2011- 2014*. La evaluación diagnóstica de la calidad educativa de las escuelas normales que imparten la Licenciatura en Educación Preescolar. La Paz, Baja California Sur, México.
7. Díaz Barriga, A. (1987). *La formación del pedagogo. Un acercamiento al tratamiento de los temas didácticos en el Plan de Estudios*. Publicaciones ANUIES, 1-8.

8. Geertz, C. (1994). *Conocimiento local: ensayos sobre la interpretación de las culturas*, ed. Paidós: España. España: Paidós.
9. Ímbernon, F. (2007). *La formación permanente del profesorado*. España: Grao.
10. Mèlich, J. C. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. España: Paidós.
11. Messina, G. (1999). *Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa*. Revista Iberoamericana de Educación, número 19; Formación Docente, 145-207.
12. Ojeda, A. y F. Covarrubias. (2010). *La potencialidad dialéctico-crítica de construcción de conciencia histórica* . Cinta de Moebio, 170-185.
13. Páez Martínez, R. (07 de 04 de 2009). *Mito y formación: relación necesaria en la educación escolar*. Obtenido de Educación, ucto:
<http://www.educatio.ugto.mx/PDFs/educatio7/Paez.pdf>
14. Piñero Martín, M. L. (2007). *La investigación como eje transversal en la formación docente: una propuesta metodológica en el marco de la transformación curricular de la UPEL*. Revista Laurus, 173-194.
15. Postic, M. (1984). *La relación ducativa*. Madrid: Narcea.
16. Rodríguez Aguilar, A. (2001). *Conocimiento filosófico y conocimiento científico*. En Covarrubias Villa, Francisco (Comp.). *La formación de profesores de educación primaria en México* . Zamora, Mich.: Colegio de Investigadores en Educación de Oaxaca.
17. Saavedra, M. (2005). *Exigencias epistemológicas y discurso pedagógico en la formación de docentes para la educación básica*. En Zemelman, H. y Marcela Gómez Sollano. En *<Discurso pedagógico: Horizonte epistémico de la formación docente>*., México: Pax México.

18. SEP (Secretaría de Educación Pública). (2003). *El diagnóstico institucional en las escuelas normales. Orientaciones para su elaboración*. México: CONALITEG.

19. SEP (Secretaría de Educación Pública). (25 de Febrero de 2013). Obtenido de DGESPE:

http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ddi/pefen/6.0/reglas_operacion_2013_PROMIN.pdf

DATOS DEL AUTOR.

Manuel Salvador Romero Navarro. Doctor en Investigaciones Educativas por el Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas de Oaxaca, Máster en Ciencias de la Educación por la Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur, y Licenciado en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Normal Urbana “Prof. Domingo Carballo Félix”. Actualmente, Profesor de Tiempo Completo de la Benemérita Escuela Normal Urbana “Prof. Domingo Carballo Félix”. mromeronavarro@hotmail.com

RECIBIDO: 02 de diciembre del 2014.

APROBADO: 21 de diciembre del 2014.