

ORGANIZACION DEL PENSAMIENTO EDUCATIVO EN ESTUDIANTES NORMALISTAS.

44

Mtro. Bonifacio Barba Casillas y Mtra. Margarita Zorrilla Fierro¹

INTRODUCCION

El documento presenta una parte de los resultados de una investigación sobre el proceso de formación de una generación de estudiantes de educación normal (1988-1992). El trabajo se sitúa en el campo de la filosofía y teoría de la educación por ocuparse del componente de la formación profesional relativo a la adquisición y organización del pensamiento educativo.

El estudio parte del supuesto de que un elemento constitutivo de las habilidades profesionales del docente es la posesión de un pensamiento educativo (teoría implícita) que sirva de guía para la práctica y que oriente en la toma de decisiones.

PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

El desarrollo de la investigación sobre la enseñanza a partir de los años 60' y la evolución de la teoría educativa han construido la visión del profesor como *profesional reflexivo* —procesador de información, tomador de decisiones, realizador de procesos de pensamiento basados en teorías y creencias personales— en oposición a una concepción del mismo como técnico. Ello ha influido en la reforma de programas y procesos de profesionalización enfatizando la adquisición de una perspectiva filosófica y de habilidades para vincular teoría y práctica.

Así, la formación filosófica de los profesores pasó a ser un asunto de gran importancia ya que la filosofía y la teoría de la educación son, en el profesor, es decir, subjetivamente, sus teorías y creencias, la base de su pensamiento educativo, de su proceso de toma de decisiones.

Los lineamientos para la reforma de las escuelas normales y de la formación de maestros aplicados en México en 1984 proponen preparar a los profesores de acuerdo con tal concepción.

El Plan Nacional de Desarrollo (PND) propuso un cambio estructural en la economía que implicaba una reforma de la educación. Reconocía que "la educación normal presenta

problemas de congruencia y dispersión. La formación de los egresados no responde adecuadamente a los contenidos de los planes y programas de estudio de los niveles en los que desarrollan su labor" (Poder Ejecutivo Federal, 1983:223)². Afirmaba "urgencia de mejorar la formación profesional de los docentes en todos los niveles" (op. cit. p. 227).

El PND concluía afirmando que la calidad académica se obtiene mediante la concurrencia de una variedad de factores. Dado que la calidad académica exige mejor preparación y actualización "se reorganizará la educación normal para que se aproxime al cumplimiento de sus fines" (op. cit. p. 229)³.

Por su parte, el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte afirmó que "la educación normal de nuestro país (...) enfrenta grandes problemas que afectan su eficacia y limitan la transmisión de conocimientos" (Poder Ejecutivo Federal, 1984:19). De acuerdo con las corrientes teóricas y las tendencias de política de esos años se anunció "un profundo cambio en el sistema de educación normal (op. cit. p. 59; cf. Ducoing, 1993:28)⁴.

En los años 80 se buscaba profesionalizar la docencia con una formación integral que incluyera el desarrollo de una actitud analítica ante los fenómenos educativos, en oposición a la formación considerada parcial, psicologizante y acrítica de años precedentes (op. cit. p. 10 y 26). Este motivo de cambio dio origen a dos tendencias: la relación docencia-investigación

- 1 Profesores- Investigadores de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Ponencia presentada en el III Congreso Nacional de Investigación Educativa, UPN, México, D.F. 25-27 de octubre de 1995.
- 2 Este rasgo de excesiva orientación técnica "con desconexión de la práctica" es reconocido en varios países (Varela y Ortega, cit. en Villa, 1988:27).
- 3 La relación entre formación del maestro y calidad educativa es reconocida de manera múltiple. Véanse por ejemplo Apple, 1993; Liston y Zeichner, 1993; Medina y Domínguez, 1989; SNTE, 1994; Villa, 1988; Zeichner, 1988. En el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa para la Modernización Educativa del gobierno de Salinas se reitera la relación.
- 4 Sobre el cambio de paradigmas en otros países ver Doyle, 1991; Husén, 1991; Shulman, 1989.

y la formación intelectual del docente. Estos dos elementos tienen el propósito de preparar al docente como "práctico autónomo" en oposición a la concepción del profesor como técnico especialista (Cf. Pérez, 1988; Zeichner, 1988). Se incorporó la figura del docente-investigador de su propia práctica en el marco de la investigación-acción e investigación participativa⁵. Los nuevos planteamientos significan que el docente se transforme "en un sujeto activo, participativo, consciente de las determinaciones sociohistóricas que enmarcan la realización de su quehacer" (op. cit. p. 27).

La creación de la licenciatura en 1984 adoptó la anterior orientación asumiendo la creencia de que la transformación de la acción educativa parte del examen de la práctica. Por ello "se privilegia la reflexión sobre la práctica educativa existente, a la que se califica de tradicional, por lo tanto tiende a ser modificada en el proceso formativo-reflexivo" (op. cit. p. 29). La relación teoría-práctica es una de las innovaciones básicas del plan 84, pues ahora "se parte de la reflexión sobre la experiencia educativa de los normalistas" para hacer propuestas que resuelvan los problemas (Reyes, 1988:34-35). Con la innovación introducida en 1984 se intentaba superar los límites de la concepción tradicional del maestro que supone como punto de partida "la existencia de una forma determinada de ser maestro y que la preparación que reciben los normalistas tiene como propósito el que adquieran esa forma" (op. cit. 30).

La reorganización de la educación normal, en términos de aptitudes y rasgos de identidad profesionales, se propuso lo siguiente:

- a. una mejor comprensión de los problemas de la nación y de la educación como medio de superación de la calidad de vida, lo que implica relacionar la acción docente con el desarrollo económico y social del país.
- b. comprensión de los fenómenos políticos, económicos y sociales.
- c. una mejor cultura científica para establecer las bases de la acción educativa.
- d. aptitud para la investigación y para vincular investigación y práctica (investigación-acción).
- e. aptitud para el análisis interdisciplinario de la práctica social y educativa.
- f. dominio de recursos tecnológicos para la comunicación educativa.
- g. apoyo sistemático en la filosofía de la educación para disponer de "mejores y más amplios elementos de juicio" (op. cit. p. 22).
- h. énfasis en el lenguaje matemático, en el español, en la formación física y estética.

La orientación teórica innovadora se expresó con claridad en objetivos formativos como los siguientes: formar profesionales que propicien la participación creativa, reflexiva, directa y dinámica de los alumnos; formarlos en la investigación y la experimentación educativas con actitud dispuesta a las innovaciones pedagógicas; formarlos con una convicción nacionalista para el rescate, preservación y enriquecimiento

de los valores que fortalezcan nuestra identidad nacional; formar una conciencia social "sustentada en la práctica de la democracia y la solidaridad humana"; favorecer "el desarrollo de actitudes reflexivas, críticas y creadoras"; "propiciar una formación ideológica basada en los principios emanados de nuestra Constitución política, que ubique al futuro docente en el compromiso que como agente de cambio tiene ante la sociedad (SEP, 1984:26-27).

La organización de la formación se hizo en tres líneas: social —análisis y reflexión sobre la sociedad mexicana y visión de la escuela como promotora del cambio social⁶—, pedagógica, cuyo objetivo fundamental es "el desarrollo de una conciencia crítica y científica sobre el proceso educativo como fenómeno social, así como de la pedagogía entendida en términos de reflexión teórica, metodológica y técnica sobre tal proceso" (op. cit. p. 44) y psicológica, para proporcionar elementos teóricos y metodológicos para la educación.

El objetivo de la investigación fue identificar el efecto de la formación profesional de los maestros en la adquisición y organización de su pensamiento educativo. De manera específica, se trató de observar si el proceso de socialización profesional contribuía a adquirir y fortalecer una ideología educacional coherente con los postulados de la reforma de las escuelas normales, es decir, si los alumnos adquirían una ideología educacional liberal.

METODOLOGIA

La investigación fue diseñada como un estudio longitudinal; se trabajó a lo largo de los cuatro años de la formación (1988-1992) de una generación de estudiantes de 5 escuelas normales de Aguascalientes y de la licenciatura en Asesoría Psicopedagógica de la Universidad Autónoma del Estado (UAA).

Los alumnos fueron invitados a participar en el estudio una vez que se les presentaron los propósitos del mismo; con los que aceptaron se conformó una muestra no aleatoria. La respuesta fue diferente en cada institución, como se puede observar en el cuadro 1. Las bajas en la muestra se debieron a abandono de los estudios o a pérdida de interés por continuar participando en la investigación.

5 Sobre la investigación-acción ver Barabtarlo, 1993; Elliot, 1992; Kemmis, 1991.

6 Para esta línea, la base de la formación ideológica es la Constitución Política, especialmente el art. 3º., y la Ley Federal de Educación (vigente al momento de la reforma. El concepto de educación se conservó en la Ley General de Educación, art. 2º.), por su noción de la educación como proceso personal y social.

Muestra

Escuelas	1988	1992
Centro Regional de Educación Normal (CREN)	12	4
Esc. Normal Superior: Matemáticas (NSM)	10	5
Esc. Normal Superior: Ciencias Naturales (NSCN)	17	12
Esc. Normal de Aguascalientes (ENA)	18	12
Esc. Normal Rural Justo Sierra Méndez (ENR)	27	21
Instituto Guadalupe Victoria (IGV)	8	6
Asesoría Psicopedagógica-UAA (AP/UAA)	15	9
TOTAL	107	69

Se combinaron dos técnicas de obtención de información, cuestionarios y entrevistas. Los primeros se referían a datos generales de los estudiantes, una escala de actitudes hacia la profesión magisterial, un inventario de ideologías educacionales, un diferencial semántico para explorar las estructuras de significado sobre distintos elementos del *ser profesor*, un cuestionario sobre premisas socioculturales y finalmente dos escalas de valores personales. Estos instrumentos fueron aplicados a toda la muestra en tres ocasiones: al inicio de la carrera, durante el 4º semestre y en el último semestre.

Se realizaron dos entrevistas a una sub-muestra de los alumnos participantes con la finalidad de tener un acercamiento cualitativo paralelo a elementos conceptuales de su pensamiento educativo, así como motivacionales, de autopercepción y valoración de la experiencia formativa.

En este documento se reporta solamente sobre los resultados obtenidos con el Inventario de Ideologías Educacionales como información central. Para valorar esta información se comparan los resultados con los del cuestionario de Actitudes hacia la profesión magisterial y con un índice sobre tradicionalismo construido a partir de las respuestas al cuestionario de Premisas Histórico-Socio-Culturales (PHSCs) de Díaz-Guerrero (1987).

Inventario de ideologías educacionales (O'Neill, 1981). Este es un cuestionario que consta de 104 reactivos, diseñado para explorar el perfil de la ideología educacional de una persona a partir de su expresión de acuerdo-desacuerdo a enunciados específicos. Se consideran seis ideologías educacionales, ubicadas en un continuo de conservadurismo-liberalismo: fundamentalismo, intelectualismo, conservadurismo, liberalismo, liberacionismo y anarquismo. A partir de las respuestas y sus respectivas mediciones, se construye un gráfico, el perfil (PIE), que permite observar la relativa intensidad de los compromisos ideológicos en una escala comparativa y observar cómo se interrelacionan.

Actitudes hacia la profesión magisterial. Este instrumento es una escala tipo Likert que consta de 10 enunciados que

miden la disposición de las personas hacia la profesión magisterial. Seis de los enunciados expresan un sentido favorable hacia la profesión y los otros cuatro un sentido desfavorable.

Premisas Histórico-Socio-Culturales. Este instrumento se basa en el concepto de *la personalidad en acción* (Díaz-Guerrero, 1987:18), el cual supone que la personalidad es compleja, que depende de un número grande de factores (biológicos, psicológicos, económicos, culturales, sociales, históricos, etc.) y que se forma de manera mayoritaria por los rasgos de cada socio-cultura, en oposición al potencial genético. La formación de la personalidad es el proceso por el cual el individuo adquiere o incorpora premisas de la socio-cultura para la realización de su acción. La versión utilizada consta de 64 reactivos que conforman los 9 factores identificados que son: machismo, obediencia afiliativa, virginidad, abnegación, temor a la autoridad, status quo familiar, respeto sobre amor, honor familiar y rigidez cultural. Con 22 de los 64 reactivos se construye un índice de tradicionalismo.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

La información obtenida permitió observar las siguientes características de este grupo de estudiantes:

a. Los perfiles de ideología educacional son consistentes, es decir, muestran acuerdo con unas posturas, las del conservadurismo y desacuerdo con las otras, las del liberalismo. En las tres aplicaciones, se conservó la consistencia y la orientación hacia el conservadurismo, tanto en la muestra total como en las sub-muestras de cada escuela. Este resultado sobre la consistencia del perfil, es significativo, ya que en otros estudios (Barba y Zorrilla, 1987, 1991), se encontraron inconsistencias en los perfiles del pensamiento educativo no obstante que se refería a profesores en ejercicio de educación básica y universitarios.

b. Los análisis comparativos entre las tres aplicaciones, indican que no hay diferencias significativas entre ellas, considerando de dos en dos los conjuntos de datos, tanto para

el total de la muestra como para cada escuela. Esto puede interpretarse en el sentido de que la *socialización* formal en las escuelas normales no tiene un efecto determinante sobre el pensamiento educativo del profesor. Más bien parece que la experiencia en las instituciones formadoras no promueve ni favorece el aprendizaje de la ideología educativa propuesta en la política educativa, la cual pertenece más al ámbito de las posturas del liberalismo educacional. Las creencias y visiones construidas en la socialización escolar previa y en la enculturación de las personas, perduran. El claro predominio de creencias y fundamentos del conservadurismo, son evidencias que apoyan la hipótesis de que la socialización previa a la formación profesional del maestro es mucho más fuerte y difícil de modificar. En todo caso, las escuelas formadoras no tienen respecto a este punto, eficacia pedagógica.

c. A pesar de las diferencias institucionales en cuanto a su origen, control y grupos sociales atendidos, no hay diferencias importantes entre ellas en la formación de los profesores. Manteniéndose el acuerdo en la dimensión del conservadurismo y desacuerdo en el liberalismo educacionales, apenas son visibles en las escuelas algunas diferencias en las posturas liberales.

d. En los once años transcurridos desde 1984 las escuelas formadoras no han tenido procesos de reforma acordes a los lineamientos establecidos en la política educativa para el sector, además de que los cambios curriculares y organizacionales no encontraron resonancia en los directivos estatales e institucionales (ver Barba y Zorrilla, 1994). Los formadores se vieron desprovistos de competencias para aplicar la reforma y las instituciones han vivido un proceso de deterioro que se manifiesta en las actitudes de los estudiantes hacia la profesión magisterial.

Los resultados del cuestionario respectivo muestran que los alumnos pasan de mostrar actitudes más favorables, con una media general de 18.48 puntos en la primera aplicación, a una de 13.32 en la tercera, cuando la escala teórica se encuentra entre +30 y -30 puntos.

En relación con las instituciones individualmente consideradas se observó que de la primera a la segunda aplicación hay un ligero aumento en el acuerdo en cuatro de ellas. Sin embargo, en relación con la tercera aplicación, lo que se observó fue una disminución importante del acuerdo en todas las instituciones. Las diferencias entre la primera aplicación y la última, muestran claramente un descenso en el acuerdo hacia esta profesión. La mayor diferencia se da en el CREN, de 21.5 a 8.75 puntos y la menor de 18.66 a 15.66 en la Escuela Normal de Aguascalientes. Estas diferencias institucionales son coherentes con las características que dan identidad a las instituciones (Barba y Zorrilla, 1994).

e. Finalmente, se puede considerar una relación entre el índice de tradicionalismo y las posiciones conservadoras de la ideología educativa. El tradicionalismo se refiere a creencias acerca de los roles en la estructura familiar basados

en la autoridad y supremacía del padre y la abnegación de la madre.

Las puntuaciones obtenidas sobre tradicionalismo, comparadas con escala teórica de 22 (desacuerdo) a 110 (acuerdo) con una media de 66 puntos, mostraron que los estudiantes se ubicaron desde la primera aplicación en la zona de desacuerdo con una media general de 63.68 y en la tercera de 55.81. Aquí parece observarse un efecto liberalizador probablemente atribuible a la socialización profesional, aunque puede también atribuirse a otras interacciones que se realizan en el ambiente más amplio de la sociedad y la cultura.

En relación con la media teórica, solamente dos instituciones tienen medias superiores a ella, de 74 en el CREN y de 75.6 en la licenciatura en matemáticas. En este segundo caso, los cambios en las puntuaciones no fueron significativos, mientras que en el caso del CREN, de la Normal de Aguascalientes y del Instituto Guadalupe Victoria se observaron variaciones significativas de la primera a la tercera aplicación.

Dado que las ideologías educacionales se organizan en función de los fines y estrategias de la escuela y que el tradicionalismo está circunscrito a las relaciones en el núcleo familiar, no se puede predicar una relación simétrica entre conservadurismo educacional y tradicionalismo. Sin embargo, puede comprenderse la disminución en las puntuaciones sobre tradicionalismo como manifestación de una mayor fuerza del ambiente socio-cultural a favor del cambio en las relaciones familiares, cuestión que no aparece en relación con las concepciones tradicionales sobre los fines y las estrategias de la escuela. Estas parecen mostrar mayor arraigo de la cultura escolar.

BIBLIOGRAFIA

BARABTARLO, Anita (1993), Propuesta didáctica para la formación de profesores en la investigación educativa. Método de investigación-acción, México, UNAM-CISE, 198 p.

BARBA, Bonifacio y Margarita Zorrilla (1987), Ideología Educativa y Valores Personales. Un estudio con profesores universitarios y de educación básica. Tesis de Maestría, inédita. Aguascalientes.

----- (1991), El desarrollo del poder de educar. Una experiencia con profesores universitarios, Aguascalientes, UAA, Reportes de Investigación Educativa, n. 27.

----- (1994), "La educación normal en Aguascalientes", en Universidad Futura, v. 6, n. 16, p. 38-49.

DIAZ-GUERRERO (1987) "Historia-Sociocultura y personalidad. Definición y características de los factores en la familia mexicana", en Revista de Psicología Social y Personalidad, v.2, n. 1, p. 15-42.

DOYLE, W. (1991), "Investigación en la enseñanza: paradigmas", en Husén y Postlethwaite, v. 6, p. 3322-3330.

DUCOING, Patricia y otros (1993), Formación de docentes y profesionales de la educación, México, II Congreso Nacional de Investigación Educativa, Estados del Conocimiento, Cuaderno 4, 80p.

ELLIOT, J. (1992), "Profesorado: los profesores como investigadores", en Husén y Postlethwaite, v. 8, p. 4789-4792.

HUSEN, T. (1991), "Investigación: paradigmas en educación", en Husén y Postlethwaite, v. 6, p. 3418-3422.

KEMMIS, S. (1991), "Investigación en la acción", en Husén y Postlethwaite, v. 6, p. 3330-3337.

MEDINA, Antonio y María Concepción Domínguez (1989), La formación del profesor en una sociedad tecnológica, Madrid, Cincel, 222 p.

MERCADO, Ruth (coord.), (1988), Formación de maestros y práctica docente, México, DIE, 107 p.

O'NEILL, W.F., (1981) Educational Ideologies. Santa Mónica, Good Year Publications, 410 p.

PEREZ, Angel (1988), "El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado", en Villa, p. 128-148.

PODER EJECUTIVO FEDERAL (1983), Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988, México, SPP.

--- (1984), Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988, México, SEP.

REYES, Isabel (1982), Actitudes de los maestros hacia la profesión magisterial y su contexto. México, UNAM, Tesis doctoral.

REYES, Ramiro (1988), "Nuevas necesidades en la formación de maestros", en Mercado, p. 29-39.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA (1984), Licenciatura en educación primaria, México, SEP.

SINDICATONACIONALDETRABAJADORESDELA EDUCACION (1994), Formación de los nuevos maestros, calidad de su trabajo docente y su evaluación, México, SNTE.

SHULMAN, Lee S. (1989), "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea", en Wittrock, v. 1, p. 9-91.

PODER EJECUTIVO FEDERAL (1983), Plan Nacional de Desarrollo 1982-1988.

VILLA, Aurelio (coord.), (1988), Perspectivas y problemas de la función docente, Madrid, Narcea-II Congreso Nacional Vasco, 351 p.

WITTROCK, Merlin C. (ed.) (1990), La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos, Barcelona, Paidós-MEC, 184 P.

ZEICHNER, Kenneth M. (1988), "Estrategias alternativas para mejorar la calidad de la enseñanza por medio de la reforma de la formación del profesor: tendencias actuales en Estados Unidos", en Villa, p. 110-127.