

LA CALIDAD EDUCATIVA Y LA FORMACIÓN DE DOCENTES*

*Sylvia Schmelkes***

Introducción

Nadie pone en duda que el factor más importante en la determinación de la calidad de los resultados educativos es la calidad del docente. Dicha calidad, sin embargo, no se refiere solamente a la solidez de sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos, ni a lo adecuado de sus habilidades propiamente didácticas. Es, al parecer, una calidad integral, que hace referencia al docente como persona, y que incluye, desde luego, los aspectos cognoscitivos pero también, y de manera muy importante, los afectivos medidos, en diversos estudios, como actitudes hacia la docencia, hacia sus alumnos, hacia la comunidad en que trabaja. Más aún, diríamos que las exigencias que recientemente se vienen formulando socialmente sobre el sistema educativo, y que tienen que ver con la capacidad de dicho sistema de formar para la protección del medio ambiente, para la democracia, para los derechos humanos, para la paz y la comprensión internacional, en síntesis, para formar en valores exigen al docente una integridad humana: un claro esquema valoral y una gran congruencia entre lo que cree y cómo actúa.

Cierto es también, sin embargo, que un excelente docente en una institución deficiente -entendiendo por institución desde la escuela misma hasta el sistema en sus diferentes manifestaciones- pronto verá frustrados sus intentos de logro de resultados de calidad. Esto es importante tomarlo en cuenta, pues alude también a la formación, en este caso de personal directivo, administrativo y técnico del sistema, de forma tal que gestión y enseñanza tengan la posibilidad efectiva de coincidir en el objetivo de elevar la calidad de los resultados educativos.

* Conferencia presentada en el 3er. Simposium en Ciencias de la Educación, Proceso de Formación y Actualización de Profesionales de la Educación.

** Investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN.

La realidad de los docentes en América Latina, sin embargo, dista mucho de estas características de calidad docente. Los estudios, sobre todo los que incluyen observación en aula, coinciden en señalar deficiencias en el dominio de la materia y prácticas pedagógicas mecánicas y de variedad limitada.¹ Más grave aún, los estudios recientes muestran un proceso de pérdida de la valoración de la profesión docente -incluso de arrepentimiento de haber elegido la carrera de magisterio- como consecuencia del deterioro tanto de las condiciones de trabajo como del salario docente en nuestros países.² Esto trae como consecuencia una falta de satisfacción derivada del ejercicio del trabajo docente, y con ello, un continua sensación de descontento y frustración que afecta, quizás más que otras dificultades, la calidad de los resultados educativos alcanzados con los alumnos.

Sabemos además que existe una relación directa entre pobreza de los alumnos atendidos y gravedad de las deficiencias de los docentes -tanto de conocimientos y habilidades como de actitudes y valores- de forma tal que coinciden condiciones materiales de la oferta, los recursos humanos y las características de la demanda en la determinación de la inequidad y por lo mismo de la injusticia, que define los sistemas educativos de países como los nuestros.

Sin embargo, es necesario señalar que existen múltiples evidencias respecto al interés -digamos incluso afección- de los docentes por aprender más y por modificar su práctica docente. También se cuenta con claras evidencias del potencial de cambio de docentes comprometidos con sus alumnos y su enseñanza, de forma tal que incluso en situaciones de extrema pobreza, un buen maestro es capaz de lograr resultados de aprendizaje equivalentes a los de los alumnos en situaciones culturales y socioeconómicas privilegiadas.³ Y la información que procede de los intentos por trabajar con docentes para que éstos sean capaces de incorporar estas nuevas exigencias, relacionadas todas ellas a la formación valoral (medio ambiente, derechos humanos, democracia) en su quehacer cotidiano con sus alumnos, muestran la capacidad tanto de autocrítica como de entusiasmo y consistencia de los docentes en procesos que suponen transformaciones profundas de las formas usuales de ejercer la profesión.⁴

Las deficiencias en la formación y en la calidad de los docentes que trabajan en el sistema educativo, su interés y disposición por aprender y cambiar y las muestras de su gran potencial de impacto en los resultados educativos, nos llevan a calificar de absurdo que se esté haciendo tan poco en el terreno de la formación y actualización docente en nuestro país.

La crisis de la formación docente

La formación docente está en crisis en nuestro país. Esta fuerte afirmación se encuentra fundamentada en los siguientes datos:

Constituye el asunto no cumplido del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Este documento tan importante en la historia educativa reciente del país reconoce, entre los puntos neurálgicos para un proceso modernizador del sistema educativo, se encuentra la motivación y la preparación del magisterio (junto con los contenidos y los materiales educativos). La revalorización de la función

magisterial aparece como una de las tres reformas fundamentales de la educación básica en este mismo documento, y dentro de este rubro cabe, en primer término, la formación del maestro. El acuerdo indica que "en un plazo razonable" el gobierno federal expedirá los lineamientos para reformar la educación normal.⁵ Esto fue en 1992. Estamos en 1995, ya se terminó el sexenio, y la educación normal no ha sufrido reforma alguna.

Señalo éste como un aspecto crítico del normalismo mexicano porque, de alguna manera, el texto del acuerdo ya supone un diagnóstico de problemas serios en la educación normal. Sin embargo, a pesar del reconocimiento de estos problemas, en casi dos años no se hace prácticamente nada. Así, si existen problemas graves, si éstos son reconocidos y no se hace nada por resolverlos, la situación se va volviendo cada vez más crítica. Se corre el riesgo de provocar grados mayores de desánimo, apatía e incluso anomia.

La matrícula está en crisis. A partir de la elevación de la formación magisterial a nivel de licenciatura en 1984, cuando el país se encontraba en medio de una fuerte crisis económica, la matrícula de las normales desciende drásticamente. Así a nivel nacional, el primer ingreso a normal primaria era, en 1976, de 37,500. Para 1982, y como consecuencia de las medidas de control de la matrícula, este número descendió a 27,100. Sin embargo, en 1984, año en el que se da la modificación, esta matrícula desciende a 3,100. Si bien se ha venido recuperando desde esa fecha, lo ha venido haciendo muy lentamente, de manera que, 7 años más tarde (1991), la matrícula de primer ingreso de normal primaria a nivel nacional era de apenas 8,300. Para 1993, había subido a 11,500.

Se podría argüir que, para el nivel primario, esta situación no es crítica, ya que este nivel ya se encuentra generalizado en todo el país. Este argumento es falso. Pero, además, esta no es la situación de la educación preescolar, que sí tiene que crecer, sobre todo a partir de que la Ley General de Educación define un año de educación que la Ley General de Educación define un año de educación preescolar como obligatorio para el Estado, y apenas se cubre el 70% de la población de 5 años de edad. Pero la matrícula de primer ingreso a normal de educadoras ha sufrido el mismo descenso drástico que el revisado para normal primaria. Así, si bien en 1976 la matrícula de primer ingreso en normal para educadoras era de apenas 4,400, ya para 1982, ésta se había elevado a 13,800. En 1984 se redujo muy poco: a 12,200. Pero para 1989 la matrícula había descendido ya a su nivel de 1976 (4,700), y la recuperación, lenta también en este caso, lleva a una matrícula de 4,900 en 1991. Para 1993, había subido a 6.700.

No deja de sorprender que, a pesar de estas cifras que son elocuentes respecto a la crisis de la matrícula, ésta se siga controlando. Este es un indicador más de crisis: las mismas autoridades educativas no se percatan de la gravedad de esta realidad.

Las consecuencias de este fenómeno están a la vista de todos nosotros. Cada año es necesario contratar a un número mayor de maestros habilitados, con bachillerato o, en algunos casos, con secundaria concluida y con muy poca preparación específica para el trabajo como docentes. Lo más grave de esto es que los maestros habilitados son los que laboran en las zonas más pobres del país, en

las comunidades más alejadas; es decir, justamente en aquellos sitios en los que más se necesitan maestros adecuadamente formados, y donde los que los nuevos "licenciados" no quieren trabajar, y tampoco tienen que trabajar, puesto que se les requiere también en las ciudades.

En gran parte, esta crisis de la matrícula se debe a la notable disminución que sufrieron los recursos destinados a la educación durante la década de la crisis. Si bien en 1982 se destinaba el 5.5% del PIB a educación, para 1989 este porcentaje se había reducido a 2.6%, lo que se agrava si consideramos que el PIB, durante estos años, tuvo crecimientos negativos. Esto significa que se destinaron a la educación menos pesos reales cada año. A pesar de ello, no disminuyó la atención a la demanda. Esto fue posible, fundamentalmente, a costa de la sobreexplotación de los recursos disponibles, incluyendo, de manera muy especial, los recursos humanos, cuyos salarios representan el 95% del gasto en educación.

Ante esta situación, la carrera del magisterio perdió competitividad respecto a otras oportunidades de educación. A media crisis, la formación magisterial se eleva a nivel de licenciatura, con lo que la falta de competitividad, ahora respecto a toda la gama de oportunidades de formación a nivel superior, se hace evidente. Ya no representa la carrera del magisterio una carrera corta con trabajo asegurado, lo que durante tantos años representó una verdadera opción educativa para importantes sectores de la población que no podían tener acceso a niveles universitarios.

Crisis académica. Este aspecto se ha estudiado mucho menos. No obstante, existen elementos para cuestionar los resultados, en lo académico, de la elevación de la educación normal a nivel de licenciatura. ¿Cuánto realmente logró elevarse el nivel formativo? La investigación se incorpora como actividad obligada en las normales. Pero, ¿cuáles son los recursos que se destinan a la actividad investigativa? ¿Cómo se forma a los recursos humanos para realizar investigación? ¿Qué tiempo se le dedica a esta función? En términos generales, podemos decir que la distancia académica que separa a las normales de las universidades es todavía muy grande.

Crisis de identidad. Existen, para la formación de docentes, una gran cantidad de instituciones. Cada una de ellas tiene su historia y su subcultura, su autonomía relativa, atiende determinados segmentos del mercado, y muchas de ellas representan intereses creados. De esta forma, en una determinada entidad federativa nos encontramos con normales estatales y ex-federales, normales privadas, normales urbanas, normales rurales, normales de educadoras, normales primarias de educación física, Centros Regionales de Educación Normal, Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional... Estas instituciones se encuentran desarticuladas entre sí y aisladas de las universidades. Sólo conozco el caso de un estado, el de Guanajuato, que se ha propuesto darle unicidad a esta caótica diversidad de instituciones formadoras de docentes, cuyo proceso apenas inicia pero cuyas dificultades se antojan grandes.

La ausencia de las normales del ámbito del ejercicio magisterial, quizás el problema más grave. Esta ausencia se traduce en una falta de retroalimentación de la realidad educativa nacional a las normales. Es posible que existan, pero yo no conozco ninguna investigación impulsada por las normales de seguimiento de

egresados, que permitiera evaluar si la formación impartida fue suficiente y útil. El resultado de esta problemática es que la formación que se imparte en las normales carece de la relevancia necesaria para los problemas reales del ejercicio docente.

A lo anterior sería conveniente añadir la problemática relativa a los procesos de capacitación, actualización y superación profesional del magisterio en ejercicio. Por falta de tiempo no será posible profundizar en la temática. No obstante, sí conviene señalar que, al igual que en el caso de la formación inicial, los procesos de capacitación y actualización del magisterio muestran claras señales de agotamiento. No ha podido encontrarse la manera de atender a un número significativo de maestros de forma diferente que la capacitación "en cascada". Son todavía escasos los procesos de formación orientados a problemáticas específicas de los docentes beneficiarios y éstos también adolecen de las deficiencias de la masificación de los procesos. No se han experimentado debidamente sistemas de formación docente que se acerquen a sus sitios de trabajo y resuelvan los problemas de su práctica docente específica.

Por lo que respecta a los procesos de superación del magisterio, habría simplemente que mencionar que, quizás de todos los que aquí hemos mencionado, éste sea el aspecto que mejor ha sido atendido en los últimos años. La Universidad Pedagógica Nacional, a través de sus unidades, está prestando un servicio al parecer significativo para un número importante de docentes en servicio que desean obtener su licenciatura. Por otra parte, durante el sexenio pasado sí logró establecerse la carrera magisterial, que presenta, por primera vez, la posibilidad de que el maestro mejore sus percepciones sin tener que abandonar su trabajo frente a grupo. La intención de carrera magisterial es que, de alguna manera, las percepciones de los docentes reflejen su desempeño en el trabajo con alumnos, independientemente del sitio donde éste se desempeñe. Aún queda mucho por hacer en la depuración de los criterios que permitan en efecto acercarse a calibrar dicho desempeño. De la misma manera, es importante señalar que este mecanismo no es capaz de sustituir las medidas directamente orientadas a mejorar la calidad de la enseñanza y de sus resultados, pues los mecanismos evaluativos como éste, basados en resultados, por sí solos, no tienen la capacidad de mejorar la calidad de la educación, que depende de los procesos. No obstante, hay que conocer que el paso que se ha dado es importante.

Ante este panorama tan contradictorio, entre la importancia reconocida del maestro y de la calidad de sus conocimientos y sus prácticas en la determinación de la calidad de sus resultados, por un lado, y el abandono reciente real por parte del Estado que en nuestro país han tenido los sistemas de formación y actualización del magisterio, conviene reflexionar sobre algunos posibles criterios de calidad que pudieran orientar las tan necesarias reformas de los procesos de formación docente.

Criterios de calidad en la formación docente

Lo que presento a continuación es un ejercicio incompleto de criterios para valorar y mejorar la calidad de los procesos de formación de docentes. Es la discusión en

eventos de esta naturaleza, junto con la investigación sobre la práctica formativa de los docentes, la que permitirá ir gradualmente completando esta propuesta.

Voy a dividir los criterios que emergen de este primer ejercicio en tres grandes categorías. En primer lugar me voy a referir a criterios de calidad que atañen a cualquier empresa educativa, y por tanto también a la de formación de docentes. En un segundo momento abordaré aquellos criterios que tienen relación con la necesaria vinculación entre la formación de maestros y el sistema educativo nacional, a los que denomino "criterios sistémicos". Por último, apunto la necesidad de completar este ejercicio con criterios referidos al quehacer específico de las instituciones formadoras de docentes. Debo decir de antemano que considero que estas categorías forman un todo, de forma tal que ningún ejercicio de mejoramiento de las instituciones formadoras de docentes será completo si sólo nos referimos a una de ellas.

Los criterios de calidad de toda empresa educativa⁶

Estos criterios se basan en un supuesto fundamental, que sostiene que las grandes reformas en materia de política educativa son indiscutiblemente necesarias si lo que se busca es mejorar la calidad de la educación. Sin embargo, estas reformas son insuficientes. El verdadero salto cualitativo en educación sólo podrá darse a partir de cada plantel, es decir, de cada institución formadora de maestros.

Este no es un planteamiento novedoso. Hay una preocupación creciente, a nivel mundial por enfoques de esta naturaleza al problema de la calidad educativa, en el entendido de que la verdadera educación es la que tiene lugar en cada aula, en cada plantel y es ahí donde se define su calidad.

En un intento por hacer una apretada síntesis de los criterios que implica esta visión complementaria de la calidad de la educación, señalo los siguientes criterios fundamentales.

El dinamismo de la institución particular. Esto responde a la certeza de que no es posible mejorar cualitativamente si seguimos haciendo más de lo mismo. En una institución estática, no hay calidad porque la calidad es un concepto, por definición, a la vez relativo y dinámico. Por un lado, la calidad se juzga en comparación con algo más: con otras instituciones, con otros países, con el pasado, con el futuro deseable. Por otro, la calidad no puede representar un punto fijo de llegada. Siempre es posible más calidad. Por lo mismo, una institución que busca la calidad será una institución dinámica: siempre en movimiento por lograr mayor calidad.

El reconocimiento de que hay problemas. Se dice que la autocomplacencia es el peor enemigo de la calidad. Si consideramos que las cosas están bien, no hay movimiento hacia la calidad posible. Por lo tanto, un criterio general para juzgar y mejorar la calidad de nuestras instituciones formadoras de maestros es la capacidad de crítica que encontremos a su interior; esta capacidad, permanente, de reconocer que hay problemas.

El equipo de docentes de una institución educativa debe funcionar como tal. De nada sirve que se cumplan los dos anteriores si las personas que trabajan en la institución carecen de oportunidades de compartir sus diagnósticos de los problemas: no tienen los espacios para discutir acerca de nuevas formas de hacer las cosas: trabajan aisladamente. Peor aún resulta que en un equipo existan fricciones, falsas competencias, chismes. En un ambiente de esta naturaleza, no puede haber proyectos tendientes a mejorar la calidad institucional.

Que exista liderazgo. Es el legítimo o legitimado de una institución el que es capaz de crear las condiciones para que haya equipos de trabajo que verdaderamente funcionen como tales, y para que dichos equipos tengan las oportunidades de las que hablé con referencia al criterio anterior. Un buen líder en este tipo de instituciones es aquél que centra sus energías en las funciones de apoyo y estímulo al quehacer del equipo, por encima de funciones, que también le corresponden pero que generalmente cobran prioridad, relacionadas con el control y con la administración.

Una institución educativa, antes que nada, mira hacia afuera. El objetivo externo de la educación es lo que le da sentido a toda empresa que educa. Esto parece una obviedad, pero a menudo se nos olvida. Organizamos muchas de nuestras actividades en función de que nuestros alumnos pasen un examen, sean admitidos al grado siguiente, o simplemente en función del cumplimiento de normas y reglamentos del sistema educativo más amplio. Con ello, sin quererlo, dejamos en un segundo plano el para qué educamos.

Una empresa que educa, el centro está en los beneficiarios de esa educación. Indiscutiblemente, el beneficiario más importante es el alumno. Pero además, es necesario tener en cuenta que hay también beneficiarios menos directos, pero igualmente importantes, de la empresa educativa. Beneficiario es todo aquél que juzga la calidad de lo que hacemos. Y desde este punto de vista, beneficiarios de las instituciones formadoras de maestros son también los alumnos a quienes servirán, en el futuro, los maestros en formación. Y en un círculo más amplio, beneficiaria es la sociedad toda.

El proceso. De hecho, son los procesos los que producen calidad. Y en las empresas educativas, los procesos están constituidos fundamentalmente de relaciones interpersonales de los maestros entre sí, y de la institución con la comunidad educativa más amplia. La calidad de las relaciones interpersonales e institucionales de la entidad que estamos valorando o queremos mejorar será un excelente indicador de la calidad de la institución.

Entre los indicadores más precisos de estos procesos de interrelación personal, cabe mencionar los siguientes:

- El ejercicio de la crítica y la autocrítica, entendiendo con ello que se pierda el miedo a decir lo que se piensa, a que las personas estén abiertas a reconocer

sus errores. La crítica constructiva es necesaria para mejorar el desempeño y una fuente privilegiada para mejorar.

- La valoración de la diversidad. No todos tenemos que pensar igual. De hecho, cuando se llega a consensos entre personas que piensan diferente, éstos se vuelven especialmente valiosos.

Y aunque podríamos enumerar muchos más criterios relacionados con la calidad de toda empresa educativa, no podemos cerrar esta apretada lista sin añadir un octavo que resulta fundamental.

Rendir cuentas. En general, hay una tensión entre las cuentas que debemos rendir al sistema y las que debemos rendir a nuestros beneficiarios, directos e indirectos. Generalmente privilegiamos lo primero. Es necesario que se desplace el centro de gravedad de manera que prioricemos el rendir cuentas a nuestros beneficiarios, al mismo tiempo que mejoremos su capacidad de exigirnos. La exigencia es el motor fundamental de la calidad. De esta forma, una empresa educativa que rinde cuentas a sus beneficiarios es una empresa de mayor calidad que otra que no lo hace.

Todos los criterios anteriores apuntan hacia el establecimiento de condiciones para que una institución educativa pueda involucrarse en un proceso permanente de reconocer problemas, planear conjuntamente para resolverlos y comprometerse colectivamente en su solución.

Los criterios de calidad de carácter "sistémico"

Una institución formadora de maestros no está aislada. Opera al interior de un sistema educativo mayor y cumple en él funciones específicas que resultan esenciales para el funcionamiento del sistema como un todo. Desde esta perspectiva, hay un conjunto de indicadores de calidad relacionados con la forma en que las instituciones formadoras de maestros están cumpliendo con estos requerimientos del sistema más amplios. Aquí sólo mencionaré dos de estos requerimientos sistémicos.

- *La función cuantitativa:* formar la cantidad de maestros que el sistema requiere. Ya hemos analizado las dificultades que enfrenta el sistema actualmente para lograrlo. Mejorar la calidad también significa poder resolver estos problemas.
- Y seguramente el más importante, se refiere a la función cualitativa. Nos estamos refiriendo a la función de formar la calidad de maestro que el sistema requiere.

¿Cuáles son los problemas del ejercicio docente con los que toda normal debiera estar familiarizada y en estrecho contacto?

En general, los equipos docentes de las escuelas tienden a reproducir las desigualdades sociales, económicas y culturales preexistentes, por varias vías: porque tienden a adaptarse a las condiciones de la demanda (si éstas son pobres, ofrecen una educación pobre);⁷ porque no dan atención individual a los alumnos, con

lo cual producen un rezago escolar progresivo que conduce a la reprobación, lo que a su vez aumenta las probabilidades de deserción;⁸ porque los que laboran en zonas alejadas desean abandonarlas lo más pronto posible; al no poder hacerlo, se frustran, y la frustración repercute negativamente en el desempeño de los alumnos.⁹

Los docentes no siempre dominan lo que tienen que enseñar. El certificado de educación normal no garantiza el dominio de los objetivos de la educación primaria.

Los docentes no están adecuadamente formados en el manejo de prácticas efectivas de enseñanza. Es evidente que no cuentan con elementos metodológicos para atender situaciones multigrado, cuando estos elementos existen desarrollados en las condiciones propias de nuestro país.¹⁰ En las zonas indígenas, cuando los maestros no lo son, la violencia cultural se hace tangible: los alumnos tienen prohibido hablar su lengua en la escuela, no pueden ingresar a la misma con sus vestimentas tradicionales, etcétera. Pero también en situaciones regulares de aprendizaje, lo ordinario es que el maestro sea el centro de la enseñanza, que oriente sus clases al grupo como un todo, que se base en el libro de texto como único recurso didáctico.

Una revisión mundial de la literatura sobre la pedagogía efectiva, realizada por Lockheed y Vespoor concluye que mínimamente, las prácticas pedagógicas que explican mejores resultados de aprendizaje entre los alumnos:

- Exigen una activa participación de los mismos.
- Permiten que los alumnos pongan en práctica y apliquen a su propia experiencia lo que están aprendiendo.
- Monitorean y evalúan su desempeño.
- Les proporcionan una adecuada retroalimentación sobre el mismo.¹¹

Sin embargo, los resultados de las observaciones en aula realizadas en nuestro país muestran que los maestros en general no estimulan la participación de sus alumnos, no fomentan el trabajo grupal, no aprovechan los recursos comunitarios como fuente de experiencias educativas diversificadas. Por otra parte, las experiencias educativas que sí proporcionan tienden a ser mecánicas y monótonas y consisten fundamentalmente en leer del texto, copiar en el cuaderno y hacer ejercicios dictados por el maestro o apuntados en el pizarrón. En general se da muy poca importancia al desarrollo de los procesos de razonamiento y se ofrecen mínimas oportunidades de descubrimiento y exploración.

Es evidente que no todos estos problemas son culpa del maestro, ni tampoco de su formación inicial. En efecto, encontramos que al maestro en general se le deja solo en su trabajo profesional. No recibe apoyo pedagógico del director de la escuela, ni del supervisor de su zona. Tiene pocas oportunidades de formación en servicio. No tiene acceso a lecturas que lo retroalimenten en su actividad profesional. También se encuentra aislado de la comunidad en la que trabaja, con la que casi nunca interactúa.

Pero tampoco cabe duda que la formación inicial también juega un papel importante en esta situación y que por lo mismo tiene un espacio de acción

importante en la solución, con las generaciones futuras, de muchos de los problemas aquí señalados. Por eso, la presencia de las normales en el quehacer docente cotidiano me parece un criterio fundamental para juzgar su calidad.

Por último, dentro de este apartado, me quisiera referir a una función sistémica que nunca ha sido considerada por nuestro sistema formador de docentes. Me refiero a la formación de personal directivo: directores de escuelas y supervisores notablemente, pero también la de mandos medios y funcionarios. Los dos primeros llegan a sus cargos después de haber cumplido años de servicio como docentes o como directivos, pero sin preparación alguna en gestión escolar y en asesoramiento técnico-pedagógico. Si una de las apuestas importantes de las recientes reformas educativas es acercar la toma de decisiones al sitio donde ocurren los hechos educativos, el personal directivo cobra especial importancia y debe cumplir adecuadamente funciones entre ellas, por ejemplo, las de gestión escolar, las de asesoría técnico-pedagógica y las de relación con la comunidad que hasta la fecha no se desarrollan con la prioridad y la calidad necesarias. Para ello, debe estar adecuadamente formado.

Los criterios relacionados con el quehacer específico de las instituciones formadoras de docentes. Esta tercera categoría de criterios sólo la apunto, no la voy a desarrollar. Es un trabajo que queda por hacer. Me limito a señalar que la formación de docentes es un asunto de enseñanza y de aprendizaje. Los criterios de calidad respecto al quehacer específico de las instituciones formadoras de docentes tienen que ver con la pertinencia y profundidad con las que se abordan cada una de estas dos partes del binomio: la enseñanza, y el aprendizaje.

Es necesario, por otra parte, considerar que el aprendizaje ocurre en un contexto; geográfico socioeconómico, cultural, en el que la escuela nunca es la única fuente de aprendizajes. La capacidad de comprender estos contextos, de valorarlos, de adaptarse a sus condiciones para obtener los resultados deseados para todo mexicano, es fruto imprescindible de la formación inicial.

Es conveniente recordar la importancia de las actitudes y de los valores de los docentes, a la que me refería al principio de esta plática. Aunque sabemos muy poco de cómo formar valoral y actitudinalmente, considero que este es un aspecto que debe profundizarse y que debe afinarse como criterio de calidad. Sabemos que es imposible no formar valoralmente. Los maestros lo hacen, todos los días, con nuestros hijos. El problema es que esta formación se hace de manera inconsciente y por lo mismo, resulta inconsistente. Urge aprender a tematizar y hacer consciente los procesos de formación valoral, así como a tener muy clara la distinción entre formación y adoctrinamiento.

Por último, considero que las funciones sustantivas de las normales: la docencia, la investigación y la difusión, deben juzgarse en la medida en que aportan, de conjunto, al logro de criterios como los anteriores.

La formación de los protagonistas principales de la oferta de educación básica docentes, directores y supervisores es sin duda el aspecto nodal para una reforma educativa que busca eficientar el funcionamiento de la educación básica y elevar su calidad. Sin una atención decidida a este aspecto y sin un acercamiento de los procesos de formación y actualización a la práctica real de los docentes, difícilmente podrá esperarse que los objetivos de los procesos de modernización educativa

logren evitar los riesgos previsibles y producir los resultados deseados. Los invito a discutir, corregir y completar estos criterios, a fin de ir perfilando las urgentes propuestas orientadas al mejoramiento de la calidad de los procesos de formación docente.

Notas

1. Ezpeleta, J. y E. Weiss. *Evaluación Cualitativa de Impacto del Programa para Abatir el Rezago Educativo*. Departamento de Investigaciones Educativas, Mimeo, 1994, México.
2. Schmelkes, S. *La Calidad de la Educación Primaria en México: Estudio de Cinco Regiones en el Estado de Puebla*. Centro de Estudios Educativos, Mimeo, 1993, México.
3. Schiefelbein, Braslavsky, Gatti y Farrés. "Las Características de la Profesión Maestro y la Calidad de la Educación en América Latina", en Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Núm.34 (Agosto), 1994.
4. Schmelkes, *Op. cit.*
5. Magendzo, Abraham. "Formación y Capacitación de Educadores en Derechos Humanos en América latina", en Educación y Derechos Humanos. Año VI, Núm. 19 (Julio), 1993.
6. De Alba Ma. de los Ángeles. *Educación para la Paz y los Derechos Humanos: Una Tarea Posible*. México: Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, Mimeo, 1989.
7. Secretaría de Educación Pública. Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica, México: SEP, 1992.
8. Lo que sigue está basado en Schmelkes, S., Hacia una Mejor Calidad de Nuestras Escuelas. Washington; OEA. 1994.
9. Schmelkes, 1993, *Op. cit.*
10. Muñoz Izquierdo, Carlos, et al. El Síndrome del Atraso Educativo. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. IX, Núm.3 (tercer trimestre), 1979.
11. Entre otros, Schiefelbein *et al.*, *Op. cit.*
12. Ezpeleta y Weiss, *Op. cit.* Me refiero, además de la Escuela Unitaria que fue fruto de la *Escuela Rural Mexicana, al manual del Instructor comunitario*, elaborado por el DIE para CONAFE, que representa toda una propuesta, probada y efectiva, de manejo de multigrado.
13. Lockheed, M.E., A.M. Vespoor *et al.* Improving Primary Education in Developing Countries. Oxford. Oxford University Press, 1991.