

DIRECTORA DE TESIS

DRA. SONIA COMBONI SALINAS

**SINODALES:**

M. en C. Alberto Araujo García

Dra. Isabel Arbesú García

Dr. José Manuel Juárez Núñez

Dr. Alberto Padilla Arias



Casa abierta al tiempo

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA**

---

---

UNIDAD XOCHIMILCO

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

MAESTRÍA EN DESARROLLO Y PLANEACIÓN  
DE LA EDUCACIÓN

LA POLÍTICA EDUCATIVA ANTE LA FORMACIÓN INICIAL DE  
PROFESORES: ALCANCES Y LIMITACIONES HACIA LA  
CALIDAD DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA.

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

**MAESTRA EN DESARROLLO Y PLANEACIÓN**

**DE LA EDUCACIÓN**

**P R E S E N T A :**

**ROSALBA ZAMUDIO VILLAFUERTE**

DIRECTORA DE TESIS  
DRA. SONIA COMBONI SALINAS

MÉXICO, D. F.,

JUNIO 2005.

**Gracias...**  
**porque estoy junto a ti**

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	8-15
-------------------	------

### CAPÍTULO I

#### REFORMAS EDUCATIVAS FRENTE A LAS NUEVAS NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE: UN CAMPO PROBLEMÁTICO

1.1 ¿Qué pasa con la calidad de la educación primaria?.....	17-22
1.2 Política educativa y formación de profesores: análisis histórico.....	22-24
1.2.1 Reforma Educativa: Plan de Once Años, 1959-1964.....	24-26
1.2.1.1 Plan de Once Años: expansión de la educación primaria.....	26-28
1.2.1.2 Libros de texto para la educación primaria.....	28-29
1.2.1.3 La formación de profesores frente a las demandas del Plan de Once Años.....	30-37
1.2.1.4 Reforma en Escuela Normal Superior de México.....	37-40
1.3 Reforma Educativa: La instrucción tecnológica en las escuelas primarias, 1964-1970.....	41-42
1.3.1 La Comisión Nacional del Planeamiento Integral de la Educación como estrategia de intervención.....	42-45
1.3.2 Movimiento Estudiantil de 1968 y la crisis del Sistema Educativo Nacional.....	45-48
1.3.3 El Congreso Nacional de Educación Normal de 1969.....	48-53
1.4 Reforma Educativa: Expansión del Sistema Educativo, 1970- 1976.....	53-54
1.4.1 Reestructuración de la Secretaría de Educación Pública.....	55-56
1.4.2 Cambios en la educación primaria.....	56-60
1.4.3 Situación de la educación Normal.....	60-64
1.5 Reforma Educativa: Educación para todos, 1976-1982.....	64-65
1.5.1 Plan Educativo Sexenal.....	65-66

1.5.2 Primaria para todos los niños: programa sexenal de acción.....	66-68
1.5.3 La formación de profesores.....	68-71
1.6 Revolución Educativa, 1982-1988.....	71
1.6.1 Impacto de la crisis económica en el Sistema Educativo Nacional.	71-74
1.6.2 El conflicto sindical y la formación de profesores.....	74-80
1.6.3 Cuadro No. 1 La educación Normal en el marco de los programas sexenales, sinopsis analógica.....	83-87

## CAPÍTULO II

### LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA: SU PASADO Y PRESENTE EN LA EDUCACIÓN BÁSICA.

2.1 Antecedentes.....	88-90
2.1.1 Consolidación de la descentralización educativa.....	90-93
2.2 El Programa para la Modernización Educativa frente a los retos internacionales.....	93-95
2.2.1 Elaboración del Modelo Educativo.....	95-97
2.2.2 Conformación de la educación básica.....	97-100
2.2.3 Participación del Consejo Nacional Técnico de la Educación.....	100-101
2.2.4 El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.....	101-103
2.2.5 El papel del profesor de educación básica.....	103-105
2.2.6 Los planes de estudio de educación primaria.....	104-105
2.2.7 Organización del plan de estudio.....	105-108
2.3 Programa de Desarrollo Educativo: Educación para todos y de calidad 1995-2000.....	108-109
2.3.1 Acciones básicas del plan.....	109-111
2.3.2 La reforma la educación Normal y el desempeño de los docentes.....	111-116
2.4 Plan Nacional de Educación 2001-2006.....	118
2.4.1 Nuevos rumbos políticos ¿propician cambios educativos?.....	116-121

**CAPÍTULO III**  
**LA FORMACIÓN DE DOCENTES: TEORÍA Y PRAXIS DEL**  
**CURRÍCULUM .**

3.1 Discusiones epistemológicas en torno a la formación.....	123-129
3.2 La racionalidad técnica <i>versus</i> la racionalidad práctica en el proceso de formación profesional del docente.....	129-135
3.3 Paradigmas y modelos en el campo de la formación de profesores.....	135-140
3.3.1 Perspectiva académica.....	140-141
3.3.2 Perspectiva técnica.....	141-143
3.3.3 Perspectiva práctica.....	143-147
3.3.4 Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social.....	147-150
3.4 Cuadro No. 2 Paradigmas incorporados en la formación de profesores.....	151

**CAPÍTULO IV**  
**PRÁCTICA DOCENTE, ESTILOS DE ENSEÑANZA Y CALIDAD DE**  
**LA EDUCACIÓN**

4.1 La calidad de la educación: perspectivas teóricas y realidades educativas.....	153-154
4.1.1 Campos de discusión de la noción de calidad.....	154-160
4.1.2 Enfoques y definiciones de calidad, su aplicación en la realidad educativa.....	160-167
4.2 Un acercamiento a la práctica docente en las escuelas normales.....	167-173
4.3 El maestro frente a las tendencias pedagógicas en la práctica escolar y perspectivas de modelos de enseñanza.....	173
4.3.1 Fundamentos de la práctica escolar.....	173-190
<b>CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.....</b>	<b>191-198</b>
Bibliografía.....	199-206
Mesografía.....	207

**ANEXOS**  
**ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS PLANES DE ESTUDIO EN LA**  
**FORMACIÓN DEL MAGISTERIO**

Cuadro Preliminar.....	II-IV
Anexo No.1 Plan 1959 de Educación Normal.....	V- IX
Anexo No. 2 Plan de estudios para de Educación Normal Primaria (1960).....	X- XIII
Anexo No. 3 Plan de estudios para la Escuela Normal Primaria (1969).....	XIV-XXI
Anexo No. 4 Plan de estudios de Educación Normal 1972 para Profesores de Educación Primaria.....	XXII-XXVII
Anexo No. 5 Plan de estudios de Educación Normal (1972) (Reestructurado).....	XXVIII-XXXIII XXX-XXXVIII
Anexo No. 6 Plan 1795 de estudios de educación Normal Primaria.....	
Anexo No. 7 Plan de estudios de Educación Normal Primaria 1975 (Reestructurado).....	XXXIX-XLII
Anexo No. 8 Ajustes al Plan de estudios de Educación Normal Primaria (1978).....	XLIII-XLVII
Anexo No. 9 Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria (1984).....	XLVIII-LII
Anexo 10 Licenciatura en Educación Primaria, mapa curricular Plan 1997.....	LIII-LV

## INTRODUCCIÓN

Quienes son integrantes del ámbito alusivo a la formación de profesores en las escuelas normales, alumnos, maestros en servicio y egresados, logran percatarse de manera superficial sobre las modificaciones, reformas y actos que afectan la formación magisterial.

Por otro lado, teóricos e investigadores aumentan su interés por estudiar el terrero de la formación; procesos, acciones y programas que han marcado las directrices pedagógicas en las escuelas normales, (instituciones por más de un siglo dedicadas a la formación inicial de profesores para la educación básica).

La formación del magisterio, representa *in situ* un espacio con profundidades académicas y amplias opciones por indagar; su abordaje no concluye simplemente en una arista, es decir, la formación dirigida a los maestros al trastocar otros campos escolares, da pie a interesantes alternativas de estudio.

En este trabajo de tesis, el objeto de investigación lo constituye la formación inicial de profesores y sus repercusiones en la calidad de la educación primaria; a partir, de las políticas educativas imperantes que determinan el rumbo educativo para las escuelas normales. Espacios con injerencia de la Secretaría de Educación Pública, legitimada por el Artículo 3° Constitucional y la Ley General de Educación.

La importancia que tiene la formación inicial en las escuelas normales, resulta manifestada continuamente por los organismos gubernamentales, pero esa innegable prioridad asignada a la Educación Básica y Normal ha sido concretada erróneamente a través de una cascada compuesta por reformas educativas generadoras de programas para la educación Normal y colateralmente en educación primaria, o viceversa. El orden de atención para instituir las reformas ha sido indistinto, pero siempre cualquier cambio en algún nivel, influye entre sí.

Téngase presente en la actualidad el Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales; por medio del cual se promovió una revisión en los planes y programas formativos para profesores de educación básica iniciada en 1996 y concluida en 1997, fecha oficial en el arranque de los actuales planes para este nivel,



cuyos antecedentes se localizan con la instauración del Programa "Revolución Educativa" durante 1983-1988. En el cual se habló sobre la urgencia de promover el desarrollo integral en los individuos, elevando la calidad educativa en todos los niveles; tomando como eje central la formación integral de docentes.

Durante las primeras acciones integradas en el Programa de la Revolución Educativa (1983-1988), con el Decreto Presidencial del 22 de marzo de 1984, los estudios normalistas se elevaron a nivel licenciatura, y desde ese tiempo requieren como antecedente el bachillerato.

La reforma efectuada en 1984, certificó el nivel de licenciatura a los estudios realizados en las escuelas normales que hasta entonces habían formado Profesores en Educación Primaria. Éste tuvo la pretensión de formar docentes investigadores integrando seis áreas en el plan de estudios: científica, social, expresión, tecnológica, diferencial y la correspondiente a la línea específica.

A pesar de no contar con procesos evaluativos fundamentados sobre el Plan 1984, tuvo lugar la consulta para los cambios en los planes y programas hacia la formación inicial de profesores, durante los cuales el Subsecretario de Educación Básica y Normal, Profr. Olac Fuentes Molinar, señaló la importancia por atender prioritariamente la dispersión en cuanto a contenidos observada en el Plan 1984 y la urgencia de alcanzar una vinculación con las reformas ya introducidas en la educación básica.<sup>1</sup>

Sin olvidar que la modificación a los planes de estudio para las escuelas normales había acontecido en 1984, y nueve años más tarde la reforma llegó a los planes y programas de educación básica, aparentemente existe una discontinuidad entre la escuela Normal y la escuela primaria. Puesto que, mientras a los profesores se les formaba con el Plan 1984,

---

<sup>1</sup> Modificaciones en educación preescolar, primaria y secundaria, dentro del Programa de Modernización Educativa de 1989 - 1994, la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992, la aprobación a la Ley General de Educación de 1993.

los escolares recibían los servicios de educación primaria sobre los planes de 1993 elaborados en el marco del Programa de Modernización Educativa.

A pesar del intervalo evidente entre los planes de estudio para la formación magisterial con respecto a los planes y programas aplicados en la escuela primaria, este tiempo no constituye un argumento para desechar un plan de estudios, muchos menos para retroceder más de veinte años, y recuperar planes con los mismos paradigmas técnicos en la formación de profesores.

Efectivamente se han cambiado planes y programas destinados a la formación de maestros, pero “cambios” enfocados en el nombre de las asignaturas sobre el mapa curricular; así que el enfoque sobre el cual se emprenden deja en claro la hegemonía de los mismos paradigmas técnicos y tradicionales en las escuelas normales. Cambios sin mayor trascendencia en las instituciones formadoras del magisterio en el país, sexenio tras sexenio.

Esta situación lleva a precisar que, mientras no se construya una política integral de Estado para el sector educativo cuyo destino toque la formación del magisterio para el nivel básico, se continuará careciendo de una visión a largo plazo que brinde una formación profesional científica y pedagógica, impregnada de reflexión- práctica rumbo a la calidad en educación primaria.

Las políticas educativas elaboradas para la Educación Básica y Normal se han aplicado sin mayor agudeza en la transformación de los maestros, y por tanto las posibilidades de avanzar hacia una calidad en educación primaria, se desvanecen.

La desarticulación entre las políticas educativas operadas para la educación básica, han generado un sistema educativo atrapado por letales inercias, eufemísticamente adjetivadas como reformas educativas; convertidas en verdaderas resistencias para abrigar los cambios estructurales urgentes en el sistema educativo para alcanzar la calidad en la formación de maestros, y asimismo la educación primaria.

En consecuencia, las escuelas todavía enfrentan serios problemas en materia de calidad de acuerdo con los resultados esperados. Un ejemplo significativo al respecto, lo constituyen las mediciones del aprovechamiento escolar realizadas por el Programa Nacional de Carrera Magisterial y otras evaluaciones promovidas por la SEP.

Los procesos evaluativos efectuados por estos organismos arrojan indicadores por debajo de lo esperado, especialmente en el desarrollo de habilidades intelectuales básicas, solución de problemas y comprensión de conceptos fundamentales sobre Ciencia, Historia y Geografía.

Durante las últimas décadas del siglo XX han sido implementados diversos planes de estudio y programas educativos, pero las expectativas en la educación primaria quedan pobres ante las evidencias. Cuando México participó en evaluaciones internacionales auspiciadas por la UNESCO y la OCDE, los resultados divulgados cimbraron a la sociedad mexicana.<sup>2</sup> Como respuesta, en varios sectores de la sociedad se ha originado incredulidad ante la pléyade de cambios, modificaciones, reformas y programas, pues éstos sólo han quedado en "cambios" por "cambios", más no ha existido una transformación del sistema educativo, que permita formar docentes con un alto nivel profesional para afrontar los retos de una educación de calidad enfáticamente solicitada por la sociedad actual.

Gran infortunio es que la serie de reformas caracterizadas por políticas sexenales como: "Educación para todos", "Revolución Educativa" "Modernización Educativa"; se reduzcan al vínculo y complementariedad entre educación-Estado, legitimadas bajo políticas educativas sexenales, durante las cuales se anuncian datos sobre la asignación de recursos, formación docente y magisterial, más otros programas sectoriales; pero la calidad del Sistema Educativo Mexicano prosigue en el campo de la discusión y controversia debido a los resultados mostrados en este sector.

En la actualidad los profesores tienen el título de licenciatura; se cuenta con planes de estudio actualizados desde las políticas educativas para estos niveles, está en marcha el Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos para las Escuelas Normales, reforzado con el Programa para el Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales (PROMIN); no obstante las mejoras quedan señaladas sólo el plano discursivo.

Ante estas situaciones resulta prioritario poner a discusión las políticas educativas operadas en las escuelas normales, pasaje académico sinuoso por estudiar, con una

---

<sup>2</sup> México, como país integrante de la OCDE tuvo el nivel de desempeño más bajo en educación, de acuerdo con Programme for International Student Assessment ( PISA) 2000.

amplitud investigativa de gran trascendencia para la educación básica mientras persista la búsqueda de la calidad educativa.

Poniendo en la puntilla las siguientes cuestiones: ¿Cuáles son y han sido los paradigmas dominantes en la formación del magisterio a lo largo de las políticas educativas en la época contemporánea?, ¿cómo se reflejan las políticas educativas en la formación de maestros para la educación básica?, ¿de qué forma repercuten las políticas educativas en la calidad de la educación primaria?, ¿cuál es el paradigma idóneo para la formación de profesores desde la política educativa? y, ¿cómo ésta dirige la formación magisterial hacia fines de transformación o de reproducción?

Las preguntas planteadas anteriormente, llevan a reconstruir las políticas sexenales en materia educativa, especificando en cada momento los procesos que afectaron el rubro educativo. Además de comprender las relaciones entre política educativa, formación magisterial y su impacto en la calidad de la educación primaria.

Para facilitar el acercamiento al análisis mediante una postura reflexiva del problema, la investigación se ha desarrollado en dos momentos, uno teórico y otro metodológico; que si bien tienden a separarse, constituyen parte de un proceso constructivo e integrativo del objeto en estudio a partir de las siguientes hipótesis:

\* Mientras las políticas educativas dirijan la formación inicial de profesores hacia educación básica con fundamento en una racionalidad técnica, el impacto en la calidad de la educación primaria adolecerá de letales limitaciones.

\* A medida que los componentes de procesos y programas destinados a la formación inicial del profesorado para educación básica, continúen dominados por perspectivas técnicas, la calidad de la educación primaria permanecerá sin mayores avances.

\* La calidad de la educación primaria resulta altamente factible, cuando se opte por formar un magisterio desde los paradigmas prácticos, fundamentados en tendencias críticas y reflexivas.

Estudiar la formación de profesores constituye un campo de análisis amplio y plural. Este trabajo lo explica en relación con la política educativa; cómo ésta a lo largo de las administraciones federales ha dirigido la formación inicial del magisterio de educación básica, estableciendo planes, programas y acciones carentes de una política integral de Estado y por ende, los procesos se han confundido con marcas numéricas.

Entrar al campo investigativo de este problema, requirió la selección y análisis de un bagaje teórico en los siguientes apartados: En un primer capítulo; buscando los logros en la calidad de la educación primaria, por medio del análisis histórico, se ponen en la mesa de la discusión las políticas educativas contemporáneas aplicadas en educación básica, y sus repercusiones en la formación de maestros.

Dentro del análisis histórico, el Programa para la Modernización Educativa representa un hito en el rumbo educativo. Programa generador de los cambios totales en los planes de estudio para la educación básica, con algunas precisiones, se verá en el segundo capítulo.

Para abordar las discusiones sobre la formación de maestros, en el tercer capítulo se revisan los paradigmas que subyacen a procesos formativos, los debates en la construcción y su operatividad en el campo pedagógico; con la finalidad de comprender sus fundamentos, aplicación y permanencia en el campo curricular para la formación de profesores. Aquí nuevamente son cuestionadas las políticas educativas como generadoras de "cambios", pues la problemática en torno a la calidad educativa permanece.

Se muestra también, como en el campo curricular, los planes para la formación de profesores a desempeñarse en educación primaria se caracterizan por sus paradigmas técnicos, reforzados por modelos tradicionales. Obstáculos severos que impiden alcanzar la calidad en este nivel educativo.

Con la finalidad de encontrar respuestas y/o alternativas de acción para ponderar una formación inicial como base de una práctica docente de calidad, con su respectivo alcance en la educación primaria; en el cuarto capítulo se incluye su estudio. Además se abordan las discusiones sobre calidad de la educación con diferentes perspectivas y su injerencia en los modelos de enseñanza presentes en las aulas de clase al interior de las escuelas normales y su invariable permanencia en la escuela primaria.

Aunque es difícil cerrar con un concepto holístico de calidad, se exponen puntos de vista de algunos teóricos, así como la defensa de una postura personal; en ésta se explica la calidad con miras a transformar. Es decir una educación tendrá calidad si conduce a sus estudiantes por y hacia la transformación.

Finalidad a considerar desde el diseño curricular, planeación y estructura de los programas educativos enfocados a las escuelas normales, como el espacio selectivo para formar a los profesores de educación básica.

En los anexos se presenta una sinopsis analítica y comparativa sobre los planes de estudio para formación del magisterio, mencionando en este rubro los planes 1959, 1960, 1969, 1972 y 1975, los cuales no tenían como antecedente el bachillerato, así como los planes 1984 y 1997 de Licenciatura en Educación Primaria.

El capitulado en su conjunto, da cuenta de un trabajo teórico-metodológico sobre el objeto de investigación, generado con base en un cuestionamiento sobre la política educativa; frente a la formación del magisterio, y su impacto en la educación básica con miras a lograr los siguientes propósitos:

- \* Analizar desde las políticas educativas, las reformas implementadas en la formación del magisterio y sus alcances en la educación primaria.
- \* Dilucidar los paradigmas dominantes en la formación de profesores para la educación básica y su vínculo con la escuela primaria.
- \* Comparar el perfil de formación en el magisterio con base en las diferentes reformas educativas a partir de las políticas sexenales.
- \* Explicar las tendencias académicas idóneas, para encauzar la formación inicial de profesores hacia paradigmas de calidad; primero en la escuela normal y posteriormente en la educación primaria.

\*Delinear algunas políticas educativas y rumbos académicos con fundamento en tendencias que encaucen la formación inicial, como base de una práctica docente con calidad.

La investigación documental aquí presentada tiene una tendencia histórica, lo que permite un análisis cronológico dirigido a la formación inicial de profesores, a la vez examina su influencia en la educación primaria, reconociendo los logros y analizando las limitaciones, siempre ensamblada con la formación magisterial, y ésta, a partir de las políticas educativas.

La investigación con un cierre parcial, posibilita la apertura a nuevas perspectivas para la formación de maestros a incorporarse en educación básica, pero con sus evidentes restricciones, debido a que se pisan los terrenos en la política educativa, y ésta como siempre no perderá sus características inherentes.

## **CAPÍTULO I**

**REFORMAS EDUCATIVAS FRENTE A LAS  
NUEVAS NECESIDADES DE FORMACIÓN  
DOCENTE: UN CAMPO PROBLEMÁTICO**



## CAPÍTULO I

### REFORMAS EDUCATIVAS FRENTE LAS NUEVAS NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE: UN CAMPO PROBLEMÁTICO.

La formación normalista a lo largo de las administraciones federales, ha sido señalada como una de las prioridades en el sector de los servicios públicos. La educación básica así como la formación de maestros para este nivel, resultan ser el primer campo de intervención por parte de los organismos e instituciones gubernamentales.

Cada sexenio ha puesto en marcha sus programas educativos, abarcando tanto la educación básica como la formación magisterial a desempeñarse en las escuelas primarias del país.

Estos programas tienen sólidos vínculos de complementariedad con las políticas educativas, en su mayoría disímiles sexenio tras sexenio; ocasionando con ello la ausencia de proyectos a largo plazo para atender de manera integral la educación de los ciudadanos.

En este capítulo a través de una revisión histórica, se realiza un análisis alrededor de las políticas educativas en la época contemporánea de la educación en México, enfocadas a la formación de los maestros para educación básica y su impacto en la calidad de este servicio.

El análisis por sexenio permite ubicar con facilidad las políticas destinadas a la educación básica y formación de profesores, tanto en lo ideológico, sociológico, como en lo administrativo y pedagógico unidos de manera breve a un contexto histórico.

Las políticas educativas estudiadas por sexenio, con relativa facilidad llevan al encuentro con cada una de las acciones y los resultados expuestos para este sector de la educación, así como también se puntualizan los elementos de continuidad y discontinuidad, avances y retrocesos rumbo a la calidad de la educación básica.

#### 1.1 ¿Qué pasa con la calidad de la educación primaria?

Los avances de la cobertura en educación han sido relevantes; tras el impacto en el aumento de la enseñanza primaria a partir de 1959 con el Plan de Once Años que repercutió en el crecimiento de este nivel escolar. La tendencia por incrementar la cobertura no se ha

detenido, esta política registra continuidad en las acciones de los organismos federales, a través de sus diferentes reformas. Actualmente en primaria "...tenemos una cobertura superior al 95%, a la par de la cobertura que en este nivel se da en otros países, pero inferior a la observada en los países más desarrollados de la OCDE."<sup>3</sup>

Esta cifra indica aspectos nacionales, habría que considerar los estados de Guerrero, Oaxaca, Chiapas, Puebla e Hidalgo, entidades del país con severos rezagos en la cobertura de educación primaria debido a los bajos niveles de atención en la demanda de este nivel educativo.

En el régimen gubernamental del Lic. Miguel de la Madrid Hurtado y Jesús Reyes Heróles al frente de la Secretaría de Educación Pública se puso en tela de juicio la calidad de la educación en los mexicanos y se reconoció la crisis debilitante del sistema educativo. "Esta crisis es extensa y profunda y afecta a todos los niveles educativos. Algunos de sus indicadores más notables son los siguientes:

- Existe un analfabetismo resistente en la población del país
- Se calcula que 13 millones de mexicanos adultos no terminaron la educación primaria y más de un millón de indígenas no habla español.
- El promedio de la escolaridad de la población mexicana, mayor de 6 años de edad, apenas llegó a los 6 grados.
- La eficiencia terminal en todos los niveles educativos era muy baja y son muy altos los índices de reprobación y deserción.
- Son muy grandes las disparidades entre la educación urbana y rural.
- No está satisfecha la demanda de educación en preescolar y en secundaria.
- No existe un verdadero sistema nacional de supervisión y evaluación."<sup>4</sup>

Se buscó entonces, como política sexenal un conjunto de acciones estratégicas para atender los asuntos prioritarios ( planes abordados a través del Programa de la Revolución

<sup>3</sup> Andere, Eduardo (2003). *La Educación en México: un fracaso monumental*, México, Editorial Planeta Mexicana, p. 50.

<sup>4</sup> Oria, Vicente (1989). *Política Educativa Nacional, Camino a la Modernidad*, México, Imagen Editores, pp. 181-182.

Educativa); proyectos centrados en fortalecer nuestros valores, remover lastres y rutinas viciosas, para sugerir formas de trabajo de acuerdo con las necesidades propias, teniendo como objetivo prioritario elevar la calidad educativa, a partir de la formación integral de docentes, propósito sexenal señalado en el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte de 1984-1988.

El programa tuvo más logros en aspectos cuantitativos en Educación Básica y Normal; en esta última, por Acuerdo Presidencial del 22 de marzo de 1984 obtuvo el rango de licenciatura. No obstante la situación para el sistema educativo sigue siendo adversa, los niveles de calidad indican elementos de discurso, y la realidad aún mantiene largas distancias en relación con las expectativas planteadas.

Lo cual induce a pensar que uno de los principales problemas educativos, radica en la formación de sus maestros. La formación magisterial ha seguido directrices técnicas y modelos descritos con palabras impactantes, empleadas de manera presuntuosa en los discursos que anuncian las reformas educativas.

En la década de los noventa, con la política educativa del sexenio modernizador, se pusieron en marcha estrategias para conducir un sistema educativo hacia una calidad con antelación prometida.

El Programa de Modernización Educativa se centró en la educación básica y la actualización de sus docentes; el rubro de la formación inicial no se mencionó. Era una situación de lógica, pues mientras la reforma a los planes y programas en preescolar, primaria y secundaria llegaba intempestivamente una vez suscrito el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, habría que escudriñar la estrategia para afrontar esta pléyade de cambios en los currícula de educación preescolar, primaria y secundaria. La acción más idónea consistió en la implementación de programas emergentes de actualización para los maestros de educación básica en servicio.

Con el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 y el propósito de proporcionar una educación mexicana con equidad, calidad y pertinencia se dio una continuidad a las líneas señaladas en el Programa de Modernización Educativa, pero además se indicó la urgencia de atender a las escuelas normales para mejorar su funcionamiento; para tal efecto

se instauró el Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales.

Esta propuesta dirigió su atención al ámbito magisterial, era el momento oportuno para promover la reforma a los planes de estudio para las escuelas normales, porque había la necesidad de perfilar a los maestros con las características profesionales para asegurar la operación de los programas vigentes en educación primaria, o de lo contrario al egresar conformarían los primeros candidatos a solicitar procesos de actualización emergentes.

Circunstancias que aceleraron la consulta para el cambio en los planes de estudio destinados al magisterio, desechando el Plan de Estudios de 1984 se abrieron totalmente las compuertas para operar el Plan 1997 de Licenciados en Educación Primaria, vigente en la actualidad, y en el caso de la educación básica se concluyeron los materiales educativos de acuerdo con los planes de estudio de 1993.

Sin lugar a dudas, las escuelas normales representan los espacios para seguir formando a los maestros de educación básica, a partir del trabajo por estas instituciones se han ido cubriendo las necesidades de profesores originadas ante el aumento en la matrícula de este nivel educativo.

“Ciertamente, ha habido un avance importante en 10 años, se pasó del 38.01% de la población de 15 años o más sin instrucción y primaria incompleta en 1990 a 29.93% en el año 2000. Desafortunadamente este avance en cobertura no ha sido acompañado de un salto en calidad.”<sup>5</sup>

El sexenio actual en el marco del Programa Nacional de Educación 2001-2006, establece una visión deseable para México hacia el 2025, se anuncia una educación pertinente, incluyente e integralmente formativa bajo el enfoque humanista, efectivo, innovador y realizador con líneas estratégicas de una educación para todos, de buena calidad y de vanguardia que contribuya al desarrollo integral de los mexicanos.

Sin embargo, con planes de estudio para la formación del magisterio tan restringidos por la búsqueda eficientista, empleando procesos amarrados a la racionalidad técnica, difícilmente se lograrán cambios para elevar la calidad de la educación primaria.

---

<sup>5</sup> Andere, Eduardo. *Op. cit.*, p. 51.

Aunque no existen indicadores universales de calidad, puesto que la participación de México en las evaluaciones internacionales ha sido a partir de los noventas; al conocer los lugares que México ha ocupado en éstas, la conclusión es devastadora: La calidad de la educación primaria tiene un dique académico, proveniente de las políticas educativas que no han integrado una formación magisterial, con los requerimientos para atender las necesidades de una educación acorde a la época actual. .

A partir de 1997, se cuenta con el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, plan en busca de egresados con habilidades intelectuales específicas, competencias didácticas, dominio de contenidos, capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno e identidad profesional y ética magisterial. Plan de estudio, con retorno a modelos curriculares por más de veinte años de haberse operado, y que no responden a la formación de un maestro crítico y reflexivo.

Ante los resultados y los problemas que aquejan a nuestra educación primaria, pese a la vorágine de reformas educativas y sus propósitos, resulta apremiante reflexionar sobre una formación inicial articulada, amplia y fundamentada en los paradigmas reflexivos, en pro de la calidad de la educación. A través de la cual los alumnos satisfagan sus necesidades básicas de aprendizaje; asimismo, puedan desarrollar habilidades y conocimientos que les permitan enfrentar su realidad inserta en un mundo con una economía abierta y globalizada.

“Las necesidades básicas de aprendizaje abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje como los contenidos básicos de aprendizaje, necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo.”<sup>6</sup>

Con los rasgos del perfil de egreso estipulados en la Licenciatura en Educación Primaria del Plan 1997, no se promete un profesor capaz de satisfacer bajo esta óptica, las necesidades de aprendizaje de sus alumnos, en primer lugar por los sustentos del mismo, y en segundo, por la forma real en que el alumno vive el plan; es decir la práctica docente de

---

<sup>6</sup> Dakar en la UNESCO (2000). “Marco de Acción de Dakar”, [Google http://dakar.senegal.html](http://dakar.senegal.html).

los formadores dentro de las escuelas normales dista mucho también de satisfacer necesidades básicas de aprendizaje, puesto que predominan prácticas jerárquicas, infructuosas y obsoletas.

Para cimentar esta postura, resulta importante emprender un análisis de las últimas políticas educativas, sus repercusiones en los planes y programas para la formación inicial de maestros, su inclusión a nivel licenciatura y el tipo de práctica que subyace en los profesores de acuerdo con su formación inicial, si ésta se articula para dirigir una práctica docente rumbo a la calidad de la educación primaria, o sólo se repiten los paradigmas dominantes con los cuales se ha formado al magisterio basados en enfoques técnicos, llevando consigo el detrimento de la calidad de la educación.

## 1.2 Política educativa y formación de profesores: análisis histórico

Ante la situación de atraso que cercena una educación primaria de calidad, resulta imprescindible en posteriores espacios, realizar un recorrido sobre las políticas educativas implementadas en las obras formativas para magisterio nacional.

Históricamente la formación de profesores para cubrir la demanda en educación básica, ha sido un eje para abrir la intervención del Estado. Injerencia cargada con un profundo contenido de política educativa, emanada de la cúpula gubernamental durante las administraciones federales, que han determinado los cambios emprendidos en este rubro, desde lo ideológico, social, pedagógico y administrativo, amparándose en los preceptos del Artículo 3° Constitucional y Ley General de Educación.

La política educativa ha sido definida como el conjunto de estrategias bajo líneas en acción que dirigen los rumbos de la educación tanto en lo formal como en lo informal. Resulta factible encontrar diversos niveles en la política educativa de un Estado para ver su complejidad:

1. Nivel ideológico: consiste en el proyecto de significación social, en la definición y connotación de conceptos que se utilizan (hombre, educación, sociedad, desarrollo, cambio social, conciencia, etc.), a partir de un eje estructurante o principio articulador, así como en afirmación de valores de alcance general.

2. Nivel sociológico: consiste en el modelo teórico-conceptual utilizado para la definición y elaboración de la propia política.
3. Nivel organizativo-administrativo: referido al funcionamiento operativo de la organización del sistema educativo.
4. Nivel pedagógico: que define un concepto de enseñanza-aprendizaje, su proceso y las técnicas y metodologías a seguir."<sup>7</sup>

La realización de este estudio exigió seleccionar un nivel, pero sin cercenar aspectos relevantes de los otros, es decir se intercaló el análisis de los acontecimientos teniendo en cuenta los cuatro niveles para estar en posibilidades de profundizar sobre las políticas educativas dirigidas a la formación de maestros.

La Constitución Política de 1917 sentó las bases del quehacer educativo gratuito y la conformación de un Estado benefactor. A través de los años, éste, por medio de las instancias oficiales ha presentado planes sexenales que reflejan el estilo del gobierno en turno, soslayando transformaciones para alcanzar los ideales de un Artículo 3° Constitucional.

Son innegables los avances en los rubros cuantitativos, sobre todo a partir de 1959 con el primer plan de extensión de la enseñanza primaria, conocido como el Plan de Once Años. El cual consideró la construcción de escuelas, ampliación de la matrícula, aumento de maestros, diversificación de oferta educativa, crecimiento y financiamiento; pero los problemas que aquejan a la educación del país se siguen leyendo a través de las reformas educativas e intentos de innovación académica (truncados y poco evaluados para inquirir la forma de abatir el analfabetismo persistente).

Existe un descuido de servicios educativos en comunidades rurales e indígenas, frágil atención a la demanda educativa en los diversos niveles, la eficiencia terminal, la asignación de recursos para facilitar el logro de objetivos y propósitos plasmados en los diversos planes de estudio aplicados en el Sistema Educativo Mexicano.

En las últimas décadas del siglo XX la formación de maestros ha sido uno de los temas de discusión más controvertidos, se ha tratado de responder a las expectativas de un

---

<sup>7</sup> Mendoza, Javier (1988). "Apuntes sobre las tendencias recientes de las políticas educativas en México dentro del contexto latinoamericano" en *Política educativa, planeación y universidad: cinco aportaciones para su análisis*, cuadernos del CESU núm. 12, México, p.9.

maestro profesionalmente más preparado; pero se ha perdido la esencia de tales propósitos ante las continuas reformas en este campo, de acuerdo con los gobiernos en turno. Lejos de articular una reforma estructural para la educación básica y normal, haciéndolas corresponder, egresando un maestro normalista con un bagaje científico y pedagógico como garantía de un profesional capaz de atender los requerimientos de una educación primaria con calidad.

Las condiciones materiales y sociales del magisterio son bastante heterogéneas; y hasta antes de 1997 se carecía de un plan nacional para la formación de profesores en coordinación con las entidades federativas a pesar de su inclusión a nivel superior y su reconocimiento como licenciatura por el Decreto Presidencial de 1984, (pensando erróneamente, que con ello se deconstruían letales deficiencias que se han experimentado en torno a la formación de profesores). El anuncio de integrar a nivel superior la educación normal permitió la elaboración de un plan que en poco tiempo dejó de ser nacional, debido a la ausencia de sincronía en las acciones operadas.

Revisar la sucesión de reformas educativas circunscritas a las administraciones federales a partir de la segunda mitad del siglo XX, conduce a reflexionar sobre la intencionalidad de los cambios y las condiciones por las que atraviesa la calidad de la educación, en este caso la Educación Básica y Normal.

#### 1.2.1 Reforma Educativa: Plan de Once Años, 1959-1964

Con el Lic. Adolfo López Mateos inicia lo que históricamente se considera política educativa contemporánea, caracterizada por un esfuerzo centrado en reducir el déficit educacional observado en los mexicanos. El 1o. de diciembre de 1958 en el discurso de toma de posesión para la primera magistratura del país, el Lic. López Mateos manifestó su deseo por mejorar la preparación de la niñez y de la juventud en todos los grados de enseñanza, agregando a este señalamiento lo siguiente: "Será meta que habremos de alcanzar la de proporcionar en nuestro sistema educacional capacitación técnica para el mayor número y mejoraremos constantemente nuestra actual organización de la enseñanza



técnica. Para conseguir buen éxito en esta obra tendremos que pedir a nuestros maestros todavía mayor esfuerzo, más disciplina, más competencia y mayor fervor en su misión."<sup>8</sup>

Póngase atención en la proclama de ofrecer una educación a través de la capacitación de carácter técnico, ahí cifraron la mejora educativa, traducida como elevación de la calidad. La cobertura no se olvida, pues los servicios educativos se han de ofrecer al mayor número de mexicanos.

Para atender las expectativas del sexenio, desde luego comprometieron a los maestros, por tanto éstos deberían mostrar disciplina y competencia. Como respuesta gubernamental se miró hacia las escuelas normales y el rendimiento de las mismas.

Las promisorias expectativas parecían cumplirse al designar a Torres Bodet como Secretario de Educación Pública, hombre de trayectoria académica nacional e internacional desde los trabajos emprendidos con la creación de la SEP en 1921 a un lado de José Vasconcelos. Torres Bodet había ocupado el Ramo, durante la primera magistratura del país en la segunda mitad del sexenio del General Manuel Ávila Camacho, del 23 de diciembre de 1943 al 30 noviembre de 1946; también había tenido un desempeño sobresaliente en la UNESCO.

Para el jefe del ejecutivo, representó entonces el candidato ideal para ocupar la Secretaría de Educación Pública durante el sexenio 1958-1964. Al tomar la posesión de su cargo le encomendó estudiar las acciones para levantar la educación pública en el país, misma que enfrentaba un serio problema de cobertura y eficiencia terminal: "La estadística educativa delata hacia esta época, una situación lamentable. De cada 1, 000 niños, dice un informe oficial, que logran ingresar en el primer grado de la primaria, sólo 1 llega a obtener el título profesional..."<sup>9</sup> Situación provocada a lo largo de los diferentes niveles, bajo las siguientes circunstancias: "En el curso de los seis primeros grados quedaban 866, al umbral de la segunda enseñanza llegaban 59; de ellos desertaban 32 a través de los grados de secundaria, prevocacional y especial y quedaban 27. Al bachillerato concurrían nueve, de los que todavía desertaban algunos en los dos o tres grados de ese

---

<sup>8</sup> Solana, Fernando, *et al.* (1998). *Historia de la Educación Pública en México*, México, Fondo de Cultura Económica, Secretaría de Educación Pública, p. 360.

<sup>9</sup> Larroyo, Francisco (1986). *Historia Comparada de la Educación en México*, México, Editorial Porrúa, p. 546.

tramo. Así la deserción se elevaba a 994 y, finalmente a estudios superiores ingresaban seis, de los cuáles todavía desertaban cinco en la carrera."<sup>10</sup>

Entre la mejoría y la cobertura, a esta última se le concedió mayor importancia, habría que levantar las estadísticas de los servicios educativos y luego pensar en la mejora de los mismos.

Para tal efecto, al tomar posesión de la Secretaría de Educación Pública el 6 de diciembre de 1958, Jaime Torres Bodet presentó a la opinión pública un plan de trabajo para enfrentar la problemática educativa manifestada en un persistente analfabetismo, las nulas oportunidades para que tres millones de niños asistieran a la escuela y además el aprovechamiento alejado de niveles satisfactorios.

Con referencia a esto, promete robustecer la estructura general del sistema educativo a través de acciones conjuntas. En primer lugar, se integró una comisión destinada a realizar las investigaciones necesarias para formular un plan, cuyos objetivos serían la extensión y mejoramiento de la educación primaria.

El 19 de octubre de 1959, Torres Bodet remitió al presidente López Mateos el Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México. Se estimaba una erogación de nueve mil millones de pesos durante su operación, proponiendo escalonar el gasto en once años, motivo por el cual se le denominó como el Plan de Once Años.

De las halagüeñas expectativas, logró tan sólo centrar los precedentes para atender la cobertura de la época actual, como se explica a continuación.

#### 1.2.1.1 Plan de Once años: expansión de la educación primaria

Después de la gesta revolucionaria y a casi cuatro décadas de la promulgación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, este plan, representó sin lugar a dudas, un esfuerzo de considerable alcance para ofrecer educación primaria a todos los mexicanos. "...la política educativa estuvo centrada en la expansión del propio sistema educativo. Los avances cuantitativos han sido importantes, sobre todo a partir de 1959, con el primer plan de expansión de la enseñanza primaria ( conocido como el plan de

---

<sup>10</sup> Meneses, Ernesto (1998). *Tendencias Educativas Oficiales en México, 1934-1964*, México, CEE-UIA, p. 463.

11 años); construcción de escuelas, ampliación de la matrícula, aumento de maestros, diversificación de la oferta educativa, conocimiento del financiamiento, etcétera".<sup>11</sup>

Al término de 1961, la inscripción en las escuelas primarias había aumentado en un millón, el número de alumnos en las escuelas normales ascendido a 11, 884, se empezaban a objetivar los primeros avances cuantitativos para el sector educativo. Mientras tanto las leyes del país asentían que "...la escuela primaria tenía como objeto la educación integral del niño mexicano; su desarrollo físico e intelectual; su formación ética, estética, cívica y social; y su preparación para el trabajo productivo."<sup>12</sup>.

Resultan plausibles los avances en la cobertura del sistema de educación básica, a través de la creación de escuelas primarias y la consiguiente ampliación en la matrícula para este nivel educativo que de acuerdo con el Plan de Once Años, el gobierno debería desplegar un intenso y sostenido esfuerzo para extender la instrucción primaria por todo el país. Objetivo conseguido puesto que, según los datos estadísticos de fin de sexenio "En 1958 había un total de 30 816 escuelas primarias en todo el país. La federación sostenía 18 406, los estados 10 426 y la iniciativa privada 1 984. En 1964 el total de planteles de enseñanza primaria subió a 37 576: 23 596 federales; 11 147 estatales; 2 853 particulares."<sup>13</sup>

El Plan no se limitó a proyectar la creación de nuevas escuelas, sino que se propuso el mejoramiento de las existentes, cubriendo los grupos con maestros formados dentro de la reforma sexenal. "Los maestros aumentaron paralelamente: de 95 191 en 1958 (55 521 federales 29 003 estatales y 10 667 particulares) a 141 963 en 1964 (82 865 federales, 42 532 estatales y 16 566 particulares)."<sup>14</sup>

El aumento de escuelas y maestros repercutió sensiblemente en el incremento de la población escolar que de un total de 4 105 302 en 1958, se incrementó a 6 605 757 niños en 1964. Mientras la población escolar aumentaba, la deserción disminuía como se observa en el siguiente cuadro:

---

<sup>11</sup> Mendoza, Javier. *Op. cit.*, p. 12.

<sup>12</sup> Meneses, Ernesto. *Op. cit.*, p. 472.

<sup>13</sup> *Idem.* p. 473.

<sup>14</sup> *Ibidem.*

Número de alumnos egresados de primarias federales<sup>15</sup>

1959	1960	1961	1962	1963	1964
106 562	122 839	138 872	157 432	176 855	200 365

Se hizo evidente la capacidad de atención del sistema, pues de 1959 a 1964, logró elevar considerablemente la capacidad de atención y permanencia de los alumnos dentro de las escuelas primarias, pero no así se evidencia el salto a la calidad, a pesar de las promesas de una educación integral, los esfuerzos se centraron en la expansión del sistema educativo.

Por lo tanto el Plan de Once años, logró incrementar la matrícula en la educación primaria, estableciendo más centros educativos en este nivel, aumentando paralelamente la cantidad de profesores egresados de las escuelas normales, pero las acciones no tuvieron mayor trascendencia en los terrenos de la calidad sobre los servicios incrementados.

Sin embargo, un resultado educativo de esta magnitud no puede soslayarse la elaboración y distribución de los libros de texto gratuito, acción que no sólo no ha perdido fuerza en la actualidad, sino ha incorporado a la educación preescolar y secundaria.

#### 1.2.1.2 Libros de texto para la educación primaria

El ideario educativo de Jaime Torres Bodet insistió en formar armónicamente al individuo, desarrollando sus facultades para la comprensión, sensibilidad, carácter imaginación y creación; en suma un mexicano capaz de reconocer sus necesidades y satisfacerlas con profundo espíritu de justicia y libertad, exhortando para ello a los profesores a combinar la formación con la información.

Se peroraba por una educación primaria gratuita y obligatoria, pero los niños adquirirían libros caros y de poca trascendencia en los procesos educativos, situación atendida por Torres Bodet mediante la edición de libros de texto para la escuela primaria.

La Secretaría de Educación Pública, con el apoyo de docentes y académicos se encargó de redactar y ordenar la impresión de los libros de texto para repartirlos gratuitamente en toda la República.

---

<sup>15</sup> *Ibidem.*

En atención a esto, el Lic. Adolfo López Mateos primer mandatario del país creó la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos. El trabajo de esta dependencia fue constante, se inició con la distribución de los libros, adjetivándolos no sólo como textos gratuitos, sino además como obligatorios, según el Acuerdo de 1962 esbozado así "...La sección permanente de Libros de Texto del Consejo Nacional Técnico de la Educación recuerda al personal docente de las escuelas de educación primaria que observen el calendario Tipo A (federales, estatales, municipales y particulares), que, según aviso publicado el 30 de enero de 1960, los libros de texto y cuadernos de trabajo editados por la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos son los aprobados como obligatorios, para la enseñanza en primero, segundo, tercero y cuarto años..."<sup>16</sup>

La elaboración de los libros de texto fue una estrategia pertinente, porque al incrementarse la matrícula en las escuelas primarias, no podía dejarse a la deriva la población que pertenecía a las zonas menos favorecidas económicamente, regiones con altas posibilidades de abandonar la escuela, afectando con ello la eficiencia terminal; problemática atendida también por este plan.

#### 1.2.1.3 La formación de profesores frente a las demandas del Plan de Once Años

En concomitancia a la operación del Plan, se hicieron puntualizaciones en materia de calidad educativa; en torno a la responsabilidad del profesor se reiteró la necesidad de que el niño conociera su medio físico, económico y social, recobrará mayor confianza en el trabajo hecho por sí mismo y que adquiriese un sentido más constructivo de su responsabilidad en la acción común.

Las nuevas orientaciones educativas del Plan de Once Años rechazaron los programas ordenados por asignaturas de tipo memorístico y libresco propugnando por una educación que integrara al niño a su medio físico y social. "Tendremos que eliminar muchos detalles, muchas referencias y muchos nombres para orientar la acción del educador hacia tres metas esenciales: que el niño conozca mejor que ahora su medio físico, económico y social

---

<sup>16</sup> Larroyo, *Op. cit.*, p. 548.

en qué va a vivir, que cobre mayor confianza en el trabajo hecho por sí mismo, y que adquiriera un sentido más constructivo de su responsabilidad en la acción común."<sup>17</sup>

A partir de 1960 se puso en marcha una reforma a los planes y programas de educación preescolar, primaria, secundaria y normal; de acuerdo con esa reforma, la enseñanza debería cobrar tintes más objetivos, responder adecuadamente a los requerimientos del país y dar al educando mayor confianza, gusto por el trabajo y sentimiento de responsabilidad nacional e internacional. Más que la información, se buscaba la formación, y allí el interés de la SEP por relacionar al alumno con el ambiente en el que se habría de desenvolver.

Desde ese entonces está presente la dicotomía pedagógica en las esferas educativas, formación *versus* información, discusión *sine quanon* en los debates curriculares. Como respuesta a las discusiones en esos tiempos en pro de la formación, se decidió que la educación primaria abandonara "... la organización de conocimientos en asignaturas, se procuró enlazar el aprendizaje a las necesidades vitales del niño y a sus propias experiencias, por una parte y, por la otra a la vida social, y se propuso estructurar las materias en áreas que correspondiesen a los grandes objetivos de la educación nacional y a la formación de hábitos y destrezas de importancia esencial."<sup>18</sup>

El niño mexicano debería ser educado de manera integral, con habilidades para la observación e investigación, aprender a comparar y aplicar conocimientos a su realidad; pero además estar atento a colaborar y servir a los demás, cumplir con sus obligaciones y exigir sus derechos. Apostando a este perfil, el plan de estudios se conformó de la siguiente manera:

1. - Protección a la salud y el mejoramiento del vigor físico.
2. - La investigación del medio y el aprovechamiento de los recursos naturales.
3. - La comprensión y el mejoramiento de la vida social.
4. - Las actividades creadoras.
5. - Las actividades prácticas.

---

<sup>17</sup> Leal, Miguel (1971), en Meneses, Ernesto. *Op. cit.* p. 474.

<sup>18</sup> Solana, Fernando. *Op. cit.*, p. 379.

6. - La adquisición de los instrumentos de la cultura (lenguaje y cálculo).

La protección de la salud y el mejoramiento del vigor físico dirigida a la formación de hábitos de higiene personal y social, así como alimentación completa y equilibrada. El grupo de aprovechamiento de los recursos naturales, tenía a la investigación como método de trabajo.

Las actividades creadoras como expresión de la vida interior del niño, imaginación, emoción, pensamiento o impulso orgánico por medio del movimiento, canto y dibujo, incluyendo además el aprendizaje del goce estético general y apreciación por el folklor nacional; las actividades prácticas dirigidas al desarrollo de capacidades, uniendo la teoría con la práctica, como medio para formar hábitos de orden y limpieza, cooperación y trabajo en grupo.

La enseñanza de los elementos de la cultura a través del lenguaje y cálculo con un dominio mecánico, asignándose entonces mayor tiempo para anotar, apuntar e informar, o bien medir, resolver problemas y ejercicios de cálculo a partir del sincretismo infantil; la función del maestro consistía dar a los alumnos los conocimientos que le sirviesen para comprender mejor el conjunto.

Aunque las discusiones sobre la polémica diada formación e información, verbalmente se inclinaron por la primera, lo que indujo a modificar el plan de estudios destinado a la educación primaria, pero de acuerdo con el diseño curricular y las tendencias didácticas esbozadas en los programas, el acento se puso sobre la información; los libros de texto de aquellos tiempos así lo confirman.

Los programas aparecían distribuidos en dos grandes grupos: metas y áreas; las primeras, únicas y uniformes para conseguir la formación del mexicano de acuerdo con el mandato constitucional y, las áreas a través del conjunto de experiencias y actividades de aprendizaje.

Independientemente del nombre a las asignaturas del plan de estudios para la educación primaria, aparecieron dos ejes transversales de enormes dimensiones rumbo a la formación integral: la investigación y la creatividad, aunque no concretados en los programas y los materiales educativos empleados.

Posterior a la secundaria, la educación Normal se desarrollaba en tres años, (Anexo No. 1) con la intención de preparar a maestros en educación preescolar, educación física, educación primaria, quienes al terminar podían tener acceso a los estudios de escuelas normales superiores para maestros de educación media.

Se daba formación a maestros normalistas para capacitarlos en el trabajo rural o industrial, carrera establecida en 1964 con cuatro años de estudio. Las escuelas asignadas para estos estudios fueron la Escuela Nacional de Maestros de la capital y de las Normales Rurales de Roque, Guanajuato y de Tamaulipas, Tamaulipas.

Las últimas revisiones a los planes de estudio de normal se habían realizado en 1944 y 1945, en el primer y segundo Congreso de Educación Normal en Saltillo Coahuila y Monterrey Nuevo León respectivamente; convocados por el ya establecido Consejo Nacional Técnico de la Educación, Torres Bodet insistió en la precisión de los objetivos de la Normal hacia la educación integral de la personalidad, preparando específicamente para la profesión de maestros en todos sus grados y categorías; capacitando para la docencia en sus variadas situaciones profesionales y para la investigación científica, fortaleciendo el aprecio por la profesión magisterial, alcanzando el dominio de los métodos y de las técnicas para el trabajo docente.

En este señalamiento se explaya el ideario educativo para el magisterio de Torres Bodet, una tendencia pedagógica sin llegar al arquetipo didáctico. Pues se exponía la formación integral, desarrollando en los maestros una gama de capacidades para responder a los diversos contextos profesionales. No se buscaba el vínculo mecánico entre planes de estudio de la escuela primaria y formación de profesores.

Por el contrario, se defendió una formación cumplimentada con la investigación científica y tendencia deontológica, para egresar un normalista con un cúmulo de saberes que le permitieran enfrentar las demandas educativas de ese tiempo.

También nótese la tendencia pedagógica con respecto al “dominio” de los métodos y de las técnicas de enseñanza, posiblemente incluso desde ahí se originó las alusiones reduccionistas y a veces peyorativas al tildar al profesor así: “sabe cómo enseñar, pero no sabe qué.”



Condiciones sin salvar aún, pese al desfile de diez planes de estudio para las escuelas normales, y la inclusión del bachillerato como antecedente. En medio de estos resultados tiende a desaparecer la investigación como eje transversal en el currículum dirigido a la formación de profesores, insistencia equívoca retomada por las políticas educativas actuales.

Al retringir la línea docencia-investigación en el currículum destinado a la formación de profesores, se limitará severamente la necesidad de una formación plural y abierta. El profesor de educación básica atenderá su labor desde un nivel técnico y el camino para transformar al hombre por medio de la educación continuará con un dique inmóvil.

Durante el sexenio de López Mateos, el impulso a la educación normal se dio a través de los programas de mejoramiento profesional del magisterio; los planes de estudio para las escuelas normales de educación primaria habrían de ajustarse a los requerimientos del Plan de Once Años. "El tipo de maestro que se deseaba formar debería reunir:

- a) Una ideología clara y firmemente asentada en los postulados de la Revolución y la Constitución Mexicana y en el afán histórico de nuestro pueblo por conquistar la libertad y la justicia social.
- b) Una formación profesional que responda a las demandas de la cultura de la cultura de la población del país y en cuyo equipo de conocimientos y de técnicas se integre y desenvuelva armoniosamente la capacidad para enseñar, para crear las virtudes ciudadanas, para impulsar el gusto artístico dentro de la tradición nacional y para fomentar las fuerzas productoras, la iniciativa y el espíritu de progreso.
- c) Una conciencia social bien orientada, que se describe como conciencia del trabajador, derivada de la naturaleza de su función social y de sus condiciones económicas y sociales."<sup>19</sup>

Se dibujó un docente con una densa formación social, capaz de responder a las demandas de una sociedad minada por un movimiento revolucionario que había visto caer a sus líderes, y con ellos también el desvanecimiento de los ideales en lucha. Apuntaron entonces en el maestro un ser con hondas convicciones revolucionarias, y al mismo tiempo conocedor de su trabajo pedagógico y social, propósito expresado en la Segunda Asamblea

---

<sup>19</sup> Solana, Fernando. *Op. cit.*, pp. 454-455.

Nacional del CONALTE, acaecido del 24 al 26 de noviembre de 1960. Organismo que esbozó así el perfil del maestro: un hombre cabal, un ciudadano ejemplar, un patriota insobornable, un trabajador incansable y valeroso, un profesional de alta calidad. Se pusieron entonces en manos del Secretario de Educación los proyectos de los nuevos planes de estudio para las escuelas normales, cuyo propósito era la formación de un nuevo tipo de maestro que demandaba el momento histórico y socioeconómico de México en la segunda mitad del siglo XX.

Este plan respondía al interés de profesionalizar la carrera magisterial, estableciendo cuatro años de estudio distribuidos en dos ciclos de enseñanza ( Anexo No. 2); en el primer año de la carrera se daban al estudiante los conocimientos científicos, teóricos y prácticos que complementaban la cultura general indispensable en la formación de todo ser humano, tratando de incorporar de manera progresiva al alumno al ámbito de la actividad docente.

Una parte considerable de los estudios que en este grado se propusieron eran comunes a todas las escuelas normales, pero se daba la posibilidad para atender las características específicas de cada tipo de formación profesional. El segundo y tercer años de la carrera, comprendían el período eminentemente profesional a través de asignaturas y actividades tanto de carácter técnico como pedagógico destinadas a cubrir aquellos aspectos inherentes al ejercicio profesional.

Un rasgo singular de este plan se muestra en sus asignaturas organizadas en cursos semestrales, a razón de seis semestres durante los tres años de estudios, en tanto que las actividades eran de carácter anual; abandonando los métodos puramente expositivos, sustituidos por trabajo en grupo, investigación, elaboración e integración realizadas por los propios alumnos bajo la guía y orientación del profesor.

La Técnica de la Enseñanza se estudiaba catorce horas a la semana, previendo que los futuros profesores estuvieran en contacto con los niños de las escuelas primarias dos días por semana durante todo el año, en una práctica escolar permanente y debidamente planeada.

El corolario de la formación normalista se daba en el año de extensión docente, periodo destinado para la realización del servicio social con la asesoría de la escuela normal, al

término de éste, se presentaba un informe o memoria, documento en el que se comentaban las experiencias del trabajo escolar realizado por los egresados para obtener su título profesional.

Se realiza la asignatura de Técnica de la Enseñanza, como el espacio más denso dentro del mapa curricular, en el cual los alumnos tenían una asistencia obligada a las escuelas primarias. En el plan de estudios actual (Anexo No. 10), del primer al sexto semestres Observación y Práctica Docente constituye la asignatura curricular con mayor carga horaria. En ésta, los estudiantes presencian gradualmente las escuelas designadas para la práctica, iniciando con observaciones del trabajo en el aula y gradualmente van incorporándose a la conducción de clase con todas las asignaturas del plan de estudios para la escuela primaria.

Otro elemento en común que tienen el plan 1960 y 1997, lo representa el año de extensión docente en el primero, y el Seminario de Análisis del Trabajo Docente en el segundo; en ambas situaciones curriculares los alumnos realizaban y realizan el servicio social, y a través de la experiencia en este último año, elaboran el documento recepcional.

El Plan 1960 tiene sus orígenes en los Centros Regionales de Educación Normal, mismos que habían sido creados para abastecer la carencia de profesores en el medio rural, experimentándose éste, después de algunas adaptaciones, se aprobó tres años más tarde para aplicarlo a lo largo del país.

La reforma se puso en marcha en todo el sistema de enseñanza normal a partir de 1963, y en la Escuela Nacional de Educadoras en el año de 1964, con variantes fundamentales en contenidos programáticos de institución a institución.

Esta postura educativa visionaria de Jaime Torres Bodet, insistió en la importancia de la labor magisterial y por ende en su formación. "Para formar a nuevos maestros, erigimos en -1960- dos centros regionales de enseñanza normal: uno en Ciudad Guzmán, y en Iguala el otro. Escogimos esas ciudades porque gran parte de los muchachos que buscaban acogida en los establecimientos capitalinos, procedía de Guerrero, de Jalisco, o de entidades cercanas a esos Estados..."<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> Torres, Valentina (1985). *Pensamiento Educativo de Jaime Torres Bodet*, México, Ediciones el Caballito, p. 93.

Los Centros Normales Regionales dieron respuesta a las previsiones del Plan Nacional para el Mejoramiento y Expansión de la Educación Primaria en México en su apartado 34 en la segunda parte, con los siguientes objetivos:

- I. Dotar a los alumnos de los conocimientos teóricos y prácticos de cultura general y de las habilidades y conocimientos especializados para realizar eficazmente la obra educativa.
- II. Infundir en los educandos ideales profesionales elevados y un concepto claro de responsabilidad que asumirán durante su ejercicio docente, para contribuir al desarrollo y mejoramiento, económico social y cultural del pueblo.
- III. Promover la investigación de los recursos y problemas propios de la región, estimulando el estudio y comprensión de la comunidad, con sentido de unificación nacional sobre la base de la doctrina educativa mexicana.
- IV. Constituirse en puntos de irradiación cultural dentro de la zona de influencia, con sentido funcional que permita proponer y facilitar a la comunidad, medios adecuados para resolver sus problemas particulares."<sup>21</sup>

Los Centros dependían de la Secretaría de Educación Pública a través de la Coordinación General de Educación Secundaria y Normal, así como de la Dirección General de Enseñanza Normal; por lo que tenían que acatarse a los planes y programas vigentes.

También en los planes dirigidos a los maestros se buscaba la formación integral, ya se consideraban las competencias profesionales y el aprecio por su labor, ahora tan presumidas como una educación de vanguardia con las palabras estelares de competencias didácticas e identidad profesional y ética, como se señala en el Plan de Estudios 1997 para la formación de Licenciados en Educación Primaria.

Para entonces "Formaban el sistema de enseñanza normal las siguientes instituciones: Escuela Nacional de Maestros, Escuela Nacional de Educadoras, Centros Normales Regionales, Escuelas Normales Rurales; Escuela Normal para la Capacitación en el

---

<sup>21</sup> Cárdenas, Sebastián *et al.*, (1984). *Ciento Cincuenta Años en la Formación de Maestros Mexicanos (Síntesis Documental)*, México, Consejo Nacional Técnico de la Educación, p. 182.

Trabajo Industrial; Escuelas Normales para la Capacitación en el Trabajo Agropecuario y Escuelas Normales Particulares incorporadas."<sup>22</sup>

Esta integración ha cambiado notoriamente en la actualidad, en primer lugar han desaparecido los Centros Normales Regionales y las Escuelas Normales para la Capacitación en el Trabajo Industrial, que tuvieron su época de bonanza en la década de los setentas, debido a la implementación de las secundarias técnicas.

Así como también el agudo aumento de las escuelas normales particulares descendió a niveles mínimos. Fueron creciendo sin cortapisa y más que ofrecer una formación docente de calidad, producían maestros para la educación básica a granel.

#### 1.2.1.4 Reforma en la Escuela Normal Superior de México

Cuando Sáenz fue Subdirector de Educación se creó la Dirección de Educación Secundaria, con lo cual este nivel adquirió características propias y propósitos definidos; reformas que desencadenaron los primeros intentos en la formación para maestros de escuelas secundarias. Sáenz junto a destacados maestros mexicanos representan a los precursores de la Escuela Normal Superior creada en el año de 1936.

Con la expedición del Acuerdo por el que a la Secretaría de Educación Pública se le confería la facultad de establecer un Instituto de Preparación de Profesores de Enseñanza Secundaria, la escuela inauguró sus cursos el 30 de abril de 1936, con el nombre de Instituto de Preparación para profesores de Enseñanza Secundaria, y el Congreso de Educación Superior e Investigación Científica elaboró los primeros planes de estudio.

En el año de 1942 al expedirse la nueva Ley Orgánica de Educación Pública, el instituto cambió su nombre por el de Escuela Normal Superior, viraje que encabezó el Maestro Rafael Ramírez como Director del plantel, el Lic. Gonzalo Vázquez Vela como Secretario de Educación y el Gral. Lázaro Cárdenas, Presidente de la República.

La Escuela Normal Superior después de operar distintos planes de estudio en 1942, 1945 y 1959 en el edificio de la Ribera de San Cosme en el Distrito Federal decidió también estudiar sus planes y como consecuencia emprendió una transformación en cuanto a objetivos, contenidos de enseñanza, organización y métodos de trabajo; tratando de

<sup>22</sup> Meneses, Ernesto. *Op. cit.*, p. 487.

establecer un equilibrio armónico entre la preparación técnica, científica o artística propia de cada especialidad.

Se observa el intento de vincular la Normal Superior con la Normal Básica, además era la única opción para que los profesores normalistas continuasen estudiando, porque las instituciones de nivel superior les negaban el acceso, debido a que los estudios normalistas con una duración de tres años tenían como antecedente la escuela secundaria, no equivalentes por tanto a educación media superior; lo que les cerraba el acceso a otro tipo de escuelas.

Su creación desde luego significó un avance en la formación magisterial, no sólo de la Ciudad de México, también para el interior del país. Así un profesor que ingresaba a la Normal Superior habría de continuar su preparación tanto en lo técnico como en lo científico de acuerdo con su especialidad respondiendo a las demandas académicas, a partir de la creación de las escuelas secundarias en 1926.

Este nivel solicitaba un conocimiento específico y como respuesta, apremiaba mejorar el desempeño profesional de los maestros, creándose en 1936 el Instituto de Mejoramiento del Profesorado de Enseñanza Secundaria, para convertirse durante ese mismo año en el Instituto de Preparación para Profesores de Enseñanza Secundaria y en 1942 por la Ley Orgánica de Educación Pública cambiar su nombre a la Escuela Normal Superior.

La Escuela Normal Superior ofreció con gran impulso desde 1954 un Doctorado en Pedagogía a través de seminarios anuales y semestrales con cuatro orientaciones: Teoría y Ciencia de la Educación, Didáctica y Organización Escolar, Psicología y Psicotécnica, Antropología Pedagógica, Social y Cultural.

La Escuela Normal de Especialización funcionando desde 1943 abrió sus puertas para la especialidad de "Anormales Mentales" y "Menores Infractores", para 1945 tenía la especialidad en "Ciegos" y en "Niños y Adultos con Trastornos en Audición y Lenguaje", todas ellas con duración de dos años.

En 1963 empezó a ofrecer la carrera de Maestro Especialista en Inadaptados y Menores Infractores separada de la Carrera de Deficientes Mentales; en noviembre de 1964 tiene lugar su inauguración en el edificio ubicado en la Colonia Polanco del Distrito Federal; las necesidades y demandas de este tipo de atención en 1972 abren una nueva especialidad

a través de un curso técnico en problemas de aprendizaje con duración anual, incrementando notablemente el número de alumnos inscritos, además de la Educación de Niños Débiles Mentales, Adolescentes con Deficiencia de Audición y del Lenguaje, Ciegos y Débiles visuales, Lisiados del Aparato Locomotor, se incluyó la de menores infractores y adultos delincuentes.

Aunque representó un avance el establecimiento de la Escuela Normal de Especialización, su capacidad de servicio, ha sido bastante limitada, sólo existe una a nivel nacional, insuficiente para atender los requerimientos tan plurales. Ahora bien, las licenciaturas que ofrece constituyen prioridades en estos servicios.

Los avances en este sexenio para la educación Normal son sin duda sobresalientes, se logró su vínculo con educación básica; así como cubrir las demandas propias de la escuela primaria en expansión, además el establecimiento de una unión con la Escuela Normal Superior, cuyo cometido consistió en recibir a los profesores deseosos de realizar una licenciatura e incorporarse a las recién creadas escuelas secundarias.

También un espacio normalista dedicado a la formación de profesores, lo constituye la Escuela Normal de Educación Física. Plantel que en el edificio de Venustiano Carranza, había formado (desde su creación en 1936), profesores de educación física. A partir de 1949, durante la gestión de Manuel Gual Vidal como Secretario de Educación cambia su nombre por el de Escuela Nacional de Educación Física, mudando en 1960 sus instalaciones a Ciudad Deportiva.

En 1958 existían cuatro escuelas estatales y una federal, dedicadas a la preparación de maestros a cubrir los requerimientos de una educación física; durante la gestión de Torres Bodet se incrementaron las actividades para egresar maestros en este campo.

Debido a las necesidades de un magisterio con una amplia preparación sobre todo para el medio rural, ante la débil capacitación del magisterio y la existencia de profesores no titulados ejerciendo su labor, el Instituto Federal de Capacitación al Magisterio creado en 1944 para resarcir este problema, implementó el sistema de enseñanza por correspondencia, integrada con prácticas supervisadas, enseñanzas orales y evaluaciones continuas.

Se organizaron a maestros y alumnos en lugares cercanos a su ejercicio laboral, pero además, de la preparación que recibían se intentó fortalecer el arraigo de los profesores en las comunidades donde prestaban sus servicios.

El Instituto Federal de Capacitación tenía dos dependencias: la Escuela Oral y la Escuela por Correspondencia con la finalidad que los profesores no abandonaran a sus alumnos cuando se inscribieran a los cursos, o bien evitar la interferencia en la labor docente.

Las dos escuelas estaban en la Ciudad de México, y además obligaban a los maestros no titulados a participar en los cursos por correspondencia de acuerdo con el Artículo 4º de la Ley que estableció el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, señalado de la siguiente forma: "Los maestros en servicio, no titulados, federales y federalizados, están obligados a inscribirse en el Instituto Federal de Capacitación al Magisterio y estudiar todos los grados hasta adquirir el título correspondiente. Se exceptúan los maestros en servicio no titulados, federales y federalizados que tengan más de diez años de servicios docentes ininterrumpidos y, además, más de 40 años de edad, para quienes será voluntaria la inscripción en el citado Instituto."<sup>23</sup>

Durante el sexenio de Adolfo López Mateos, se amplificaron las acciones del Instituto Federal de Capacitación al Magisterio para aminorar el problema de los maestros no titulados hasta cubrir este requisito; solicitando a este Instituto la organización de cursos de perfeccionamiento profesional para los maestros titulados de las escuelas primarias, incluyendo al personal directivo. Cursos para el personal de las Misiones Culturales, para las brigadas de mejoramiento de la comunidad indígena y de los centros de capacitación indígenas, así como una difusión de la reforma educativa aprobada por la Quinta Asamblea Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación.

"El Instituto Federal de Capacitación graduó, entre 1945 y 1958, a 15 620 maestros. En cambio, entre 1959 y 1964, fueron 17 472, número sensiblemente mayor al de los 13 primeros años de su funcionamiento."<sup>24</sup> Esta graduación se dio como alternativa de solución a la existencia de profesores sin título.

<sup>23</sup> Cárdenas, Sebastián. *Op. cit.*, p. 90.

<sup>24</sup> Meneses, Ernesto. *Op. cit.*, p. 495.



La capacitación se apoyaba en los cursos por correspondencia recurriendo a la Escuela Oral con la finalidad de arraigar a los profesores capacitados a las comunidades, así como aplicar los planes y programas de estudio, los métodos y doctrinas educativas elevando con ello el nivel cultural del país.

En apariencia el surgimiento del este Instituto Federal de Capacitación al Magisterio constituyó un logro de las acciones educativas del sexenio en estudio, aunque es importante considerar que si con asistencia sistemática y presencial resulta difícil estudiar y obtener un título, la situación se complica al realizarlo por correspondencia y en lugares alejados.

Desde luego que se abatió el problema de ejercicio profesional sin título, evitándose además el abandono de los grupos mientras el maestro estudiaba, pero en cuestión de calidad no representó avance.

### 1.3 Reforma Educativa: La instrucción tecnológica en las escuelas primarias, 1964-1970

En su mensaje a la nación el 1° de diciembre de 1964 al tomar posesión como Presidente de México, el Lic. Gustavo Díaz Ordaz ratificó en el campo educativo sus promesas de campaña, reiterando para este rubro una aplicación de recursos económicos y una reforma educativa tendiente a precipitar el progreso del país.

En 1968, a cuatro años de su magistratura, repitió la urgencia de una profunda reforma educativa; reforma que habría abarcar desde el hogar, preescolar, primaria, secundaria hasta el nivel superior.

Al frente de la Secretaría de Educación Pública nombró al Lic. Agustín Yáñez, conocido maestro, intelectual y literato, quien después de cinco años de operación interrumpió la marcha del Plan Nacional de Once Años para anunciar otra reforma educativa desde el ideario de José Luis Mora, Gabino Barreda y Justo Sierra. Reforma que estableció nuevos rumbos en materia educativa y con ello intentó desde su perspectiva reforzar la continuidad revolucionaria en la obra educativa iniciada por José Vasconcelos y Jaime Torres Bodet.

No hay la continuidad anunciada, puesto que se abandona la operación del Plan de Once Años, el cual no cubrió el tiempo de su proyección, debido a los cambios en el gobierno federal y su gabinete; además la reforma se postuló por una educación tecnológica.

El Sistema Educativo Nacional a escasos años de trabajo desde el ideario educativo de Torres Bodet, se vio inmerso en otro cambio "... el Nacional ( octubre 21 y 27 de 1966) comentaba: se introducirá instrucción tecnológica en todas las escuelas primarias, cuyo plan daba a conocer el licenciado Manuel Bravo Jiménez, director del Centro Nacional de Productividad, asegurando la participación de la SEP y del sector privado. La SEP pondría en manos de los maestros información completa sobre este tema, con miras a desarrollar la capacidad del niño para razonar sobre lo que hace y lo que aprende, y ayudarlo a cultivar sus inclinaciones ocupacionales"<sup>25</sup>

Aunque tomaron en cuenta la instrucción tecnológica en las escuelas primarias, ésta no tiene vínculos directos con la cobertura, lo que hace pensar más bien en el cariz dado a este aspecto, es decir, al ofrecer una educación tecnológica desde las escuelas primarias creyeron erróneamente ofrecer una educación de calidad.

Para emprender la reforma educativa se instaló la Comisión Nacional de Planeamiento Integral de la educación, en el siguiente contexto sexenal.

### 1.3.1 La Comisión Nacional de Planeamiento Integral de la Educación: estrategia de intervención

Tanto el jefe del ejecutivo en turno como el Secretario de Educación Pública, Lic. Agustín Yáñez señalaron la urgencia de lograr altos niveles de rendimiento en la educación, con tal propósito se integró en junio de 1965 una Comisión Nacional de Planeamiento Integral de la Educación; dependencia a quien Yáñez habría de encomendar la realización de un Plan Nacional Educativo, el cual incluyera recomendaciones de acción en las diversas áreas y en los diferentes niveles del sistema educacional.

La Comisión fue presidida por Lic. Manuel Bravo Jiménez, asesor del Banco de México, y el Dr. Fernando Salmerón Director General de Enseñanza Superior e

---

<sup>25</sup> Meneses, Ernesto ( 1998). *Tendencias Educativas Oficiales en México, 1964-1976*, México, CEE-UIA, pp. 45-46.

Investigación científica de la SEP, sustituido posteriormente por el Lic. Benjamín Trillo. En la última parte de los trabajos fungió como coordinador el Profesor Mario Aguilera Dorantes, Oficial Mayor de la SEP.

Los comisionados abordaron los trabajos en tres grupos, el primero de ellos, responsable de los aspectos cuantitativos y financieros, el segundo los aspectos cualitativos, para de esta forma reorientar la política educativa de aquellos años. El tercer grupo, evaluó el material y diseñó los medios para ponerlo en práctica.

El 25 de marzo de 1968, la Comisión rindió el informe al Lic. Agustín Yáñez y mostró que el trabajo realizado era de carácter técnico sobre los problemas cruciales de la educación en México. "...la atención a las necesidades educativas de la población campesina, problema de mayor urgencia; el fortalecimiento del sistema educativo en su cúspide; y la investigación científica y tecnológica. Los demás eran problemas de perfeccionamiento..."<sup>26</sup>

El apartado titulado: "Enunciado General del Plan", contenía el planteamiento y las soluciones propuestas; un segundo, con el informe y análisis tanto cuantitativo como cualitativo, finalmente datos estadísticos.

En este plan se acentuaba la importancia de atender la demanda en educación primaria, se presentaron estimaciones cuantitativas de maestros, aulas, laboratorios y servicios educativos en el nivel medio, superior y técnico; recomendando:

- "1) Ampliar la capacidad de las instalaciones educativas destinadas a la enseñanza preescolar, para dar servicio en 1970 a una población escolar de 520 000 alumnos...
- 2) Ampliar la capacidad de las escuelas primarias para atender una matrícula de 8 000 000 en 1970 y de 12 600 000 en 1980...
- 3) Desarrollar la enseñanza secundaria para admitir a 1 025 000 alumnos en 1970 y 2 463 000 en 1980...
- 4) Reforzar, tanto en la enseñanza primaria como en la educación media básica, las ciencias, los conceptos de economía y administración y la tecnología básica...

---

<sup>26</sup> *Idem.*, p. 20.

- 5) Ampliar y reforzar la acción de carácter extraescolar de preingreso al trabajo, consecuencia de establecer una nueva política educativa que atienda a jóvenes que se vean obligados a dejar sus estudios...
- 6) Introducir tanto en la enseñanza extraescolar como en el ciclo básico, la educación media, el adiestramiento de carácter tecnológico...
- 7) Lograr en el sistema destinado a la formación del personal técnico y profesional de niveles intermedio y superior una inscripción de 642 000 alumnos en 1970: 297 000 en preparatoria, 54 000 en profesional de nivel medio, 48 000 en la enseñanza normal y el resto en la educación superior...
- 8) Reestructurar el sistema de formación de personal técnico y profesional...
- 9) Lograr que el incremento en gastos de educación a \$ 9 422 000 en 1970 y a 25 000 000 en 1980...
- 10) Solicitar a la federación un gasto educativo de 5 758 000 en 1978 y 15 758 000 en 1980 (a precio de 1960)...
- 11) Poner en marcha un plan nacional de ciencia y tecnología para el desarrollo económico y social de México..."<sup>27</sup>

Aunque la Comisión para revisar las condiciones del sistema educativo, tomó en cuenta lo cuantitativo y cualitativo, los resultados presentados parecen muy tendenciosos y como instrumentos ideológicos para legitimar la reforma. Se exponen como primera necesidad la educación de la población campesina, el fortalecimiento del sistema, los requerimientos de investigación científica y tecnológica, la cual ya había sido prometida.

De acuerdo con el manejo de los resultados y la tendencia de la reforma del sexenio diazordacista, se perdió la continuidad con los idearios de Jaime Torres Bodet, en torno a la educación integral; salvo la incuestionable repartición de los libros de texto obligatorios y gratuitos para todas las primarias del país.

Las acciones educativas de Yáñez se centraron también en lo cuantitativo, describiendo un sistema educativo débil para proporcionar a la niñez mexicana la oportunidad de una enseñanza primaria que permitiera hacer frente a las exigencias económicas, sociales y

---

<sup>27</sup>Idem., pp.20- 22.

científicas del país, agravado por un sistema unitario de enseñanza carente de los diferentes grados escolares.

El informe atendió especialmente, pero de manera genérica e imprecisa los aspectos de la calidad de la educación, nuevamente se ponderaron los aspectos cuantitativos, enfocando la cuestión académica a introducir la enseñanza tecnológica en las escuelas, no siendo esto elemento de peso, para alcanzar la calidad de la educación primaria.

Para conseguir ésta, Yáñez defendió la continuidad del Artículo 3° Constitucional, y la lucha por los ideales revolucionarios de la obra educativa que había iniciado José Vasconcelos y continuado Jaime Torres Bodet: una educación de acuerdo con las expectativas del Artículo 3° debe: "a) enseñar a pensar y aprender, actividades tan desvirtuadas por el memorismo; b) remodelar la conciencia de solidaridad, tan endeble ahora por los constantes ejemplos de violencia y egoísmo materialista; c) abandonar los dogmatismos sobrevivientes o recientes; d) practicar el civismo, y e) vincular la educación al desarrollo económico."<sup>28</sup>

Defendió para tal efecto los principios de la enseñanza dentro de la ciencia y de la técnica por un alto rendimiento de la educación, alejada de programas obsoletos, pero, ¿cuáles eran esos programas obsoletos?, sí se habían modificado sólo unos años antes y éstos prometían además la formación integral de profesores y alumnos.

### 1. 3. 2 Movimiento Estudiantil de 1968 y crisis del Sistema Educativo Nacional

En 1968 se entrelazan varias condiciones y factores sociopolíticos: el fracaso del modelo económico de desarrollo, la caducidad en el sistema monolítico de poder, la anulación del diálogo y participación ciudadana, la inexistencia de una clara oposición, una crisis económica nacional, así como el quebrantamiento del Sistema Educativo Nacional para desencadenar una de los movimientos estudiantiles más grandes y convincentes, obligando al Estado a reprimirlo con el uso de la fuerza militar, dando con ello muestras claras de su incapacidad para gobernar.

Los lamentables sucesos de 1968 dejaron en claro la crisis educativa, pero también la conciencia de una sociedad en persecución por mejores condiciones de vida; evidenciando

<sup>28</sup> Solana, Fernando. *Op. cit.*, p. 407.

al Estado y su incapacidad de respuesta; éste al ver la organización de la sociedad, sus demandas y cuestionamientos recurrió al uso de la fuerza militar y silenció exacerbadamente la voz de los estudiantes.

Tan lamentables acontecimientos en detrimento de la libertad de expresión y la conciencia de clase del pueblo sumados al fuerte brote de la crisis económica, se convirtieron en válidos obstáculos para la aplicación del plan del sexenio tecnológico.

Por concluir prácticamente la administración Díaz Ordaz, la SEP publicó la obra de "Aprender Haciendo", manual del maestro en 9 volúmenes, integrada por un conjunto de libros y cuadernos de trabajo para cada grado de primaria, con el mismo formato, papel y portada de los libros de texto gratuitos.

Los libros contenían una serie de ejercicios y actividades prácticas para rasgar, recortar, armar y coser; la introducción escrita en cada manual, afirmaba que el programa "Aprender haciendo" recogía los principios de la escuela activa para lograr que los niños comprobaran por sí mismos la validez de los conceptos, facilitándoles el descubrimiento de sus aptitudes y familiarizarlos con el uso de herramientas fundamentales.

A pesar de las reformas introducidas, los maestros manifestaban que la primaria atravesaba por una severa crisis y ésta no se remediaría mientras el sistema educativo del país estuviera en manos de políticos y no de teóricos en Pedagogía. Situación más difícil debido a la carencia de bachillerato para estudiar la carrera de maestro, ya que muchos la estudiaban como trampolín y después continuar sus estudios de nivel superior en otra institución.

Por otra parte no había una preparación adecuada en las normales, tampoco se les enseñaba a resolver el cúmulo de problemas adjuntos al trabajo en grupo de 60 alumnos y además emplearse en dos o tres escuelas para poder sostener su manutención.

Resulta difícil salvar en algo la labor educativa de este sexenio, se reconocen algunos de los trabajos emprendidos por el Secretario de Educación Pública, el Lic. Agustín Yáñez, quien el 15 de mayo de 1969 resumió los aspectos de su gestión en los tópicos siguientes:

1) Nuestro sistema educativo debe responder grado a grado, a los apremios de nuestro tiempo; exige, por tanto modernizar su contenido y sus métodos de formación.

2) Esto implica, que armónicamente con el desarrollo moral, intelectual y estético, debe atenderse la capacitación técnica progresiva - desde los jardines de niños hasta la enseñanza superior- hacia el trabajo productivo, conscientes de que vivimos en una época y en una sociedad crecientemente tecnológica, lo que no significa, sino por el contrario con urgencia la formación humanista básica, cifrada en la conducta del hombre ante sus semejantes ( educación moral y cívica) y, en saber pensar, entender, tolerar, sentir, interpretar y, lo que es muy importante " enseñar aprender" ( educación intelectual, estética y técnica).

3) Aprovechar las capacidades del individuo, mediante oportuna orientación vocacional, y simplificar programas y tareas escolares, bajo riguroso concepto de magnitudes, que sepa distinguir las nociones fundamentales de las accesorias: menos cantidad, mayor calidad; esto es: que la enseñanza sea intensiva y menos extensiva, no estérilmente minuciosa, extraña a la capacidad de comprensión y al interés medio de los educandos. Dicho de otro modo, el país reclama cuidado máximo en las aptitudes e inclinaciones individuales, y sentido de proporción en la enseñanza, pues no queremos divagantes corrientes caudalosas que pasan sin fecundar, pedimos que la educación sea linfa profunda, fértil que sepa llenar todo hueco y mantener sus dones hasta que brote, crezca y fructifique la semilla sembrada.

4) La reforma educativa debe iniciarse en el hogar; esto es requiere la comprensión y cooperación asidua a la familia.

Aparece desde este sexenio la tendencia a "modernizar", pero en ese tiempo fue respaldado por un vínculo forzado a la instrucción técnica. Al grado de haber publicado materiales a la par de los libros de texto con ejercicios y actividades descritos para que el maestro los trabajara en el aula.

Estaba tan sobrepuesta esta educación tecnológica, que los libros no se volvieron a editar, los textos gratuitos elaborados durante la administración anterior, continuaron llegando a las escuelas primarias del país.

Con relación al problema del analfabetismo, la Secretaría de Educación Pública, emprendió una campaña nacional para afrontarlo. "Este esfuerzo obtuvo público

reconocimiento en 1965, de la UNESCO, en Teherán, Irán, durante el Congreso Mundial de Ministros de Educación para la liquidación del analfabetismo"<sup>29</sup>

La intensidad de la campaña permitió aminorar el número de analfabetas. "...tomando en consideración únicamente la población mayor de 10 años, disminuyó de 33.5% en 1960 a 22.4% en 1970, según datos preliminares del IX Censo General."<sup>30</sup>

En estas acciones, se aprecia una continuidad con el sexenio anterior, el analfabetismo se reconoce como problema educativo persistente en el país, y se realizan campañas para contrarrestarlo pero este problema ha ido disminuyendo muy lentamente.

En otro campo, en el año de 1965 se comenzaron a aplicar las medidas para implantar el calendario escolar único en todo el país "...de tal suerte que previos los ajustes que se fueran haciendo en cada ciclo lectivo, en los planteles en que regía el Calendario Tipo "A", todas las escuelas terminarían el 30 de junio de 1970 el periodo escolar, para disfrutar de vacaciones los meses de julio y agosto e iniciar los nuevos cursos el 2 de septiembre de 1970, lo cual sucedió al igualarse los calendarios que existían."<sup>31</sup>

Durante estos trabajos la educación primaria no se vio favorecida, además de que rompió con las directrices de la administración anterior, las acciones y los materiales educativos se ven demasiado improvisados, ante lo cual la respuesta de los profesores de las escuelas primarias no fue favorable, y por tanto la educación tecnológica anunciada al inicio del sexenio, pese a la publicación de los manuales para tal efecto, quedó truncada.

### 1.3.3 El Congreso Nacional de Educación Normal de 1969

Aparece nuevamente en el escenario la formación de profesores para la escuela primaria. Discusiones realizadas en el marco de los congresos para estos espacios, persistiendo en la mejora del maestro como profesional de la educación.

El marco de intervención en las escuelas normales del país, se da en el siguiente contexto: el servicio de las telesecundarias quedó establecido de manera oficial en 1969,

<sup>29</sup> Solana, Fernando, *Op. cit.*, p. 409.

<sup>30</sup> *Idem.*, pp. 409-410

<sup>31</sup> Barbosa, Antonio (1985). *Cien años en la educación de México*, México, Editorial Pax- México, p. 261.



impartiéndose a través de radio y televisión los cursos de enseñanza secundaria. Creándose colateralmente las escuelas secundarias técnicas, mismas que fueron dotadas de laboratorios, talleres y materiales necesarios para trabajar bajo las premisas de la reforma educativa: "aprender haciendo y enseñar produciendo".

Se dio continuidad a la expansión de la educación primaria, designando profesores normalistas tanto en zonas urbanas como rurales. Fue creada la Dirección Federal de Educación Primaria del Valle de México, para atender los problemas educativos de los municipios aledaños al Distrito Federal.

En el mismo año se organizó el Cuarto Congreso Nacional de Educación Normal en Saltillo, Coahuila; congreso que abordó cuestiones relativas a la formación y profesionalización del magisterio, replanteando problemas y definiendo objetivos bajo la batuta de maestros como Ramón Bonfil, Luis Álvarez Barret, Luis Herrera y Montes, Jesús Mastache y Raúl Bolaños.

La reforma de Yáñez en este nivel, tiene su origen en elegir la carrera normalista con base en la vocación, argumentando que muchos de los estudiantes son orillados a la normal por imperativos económicos o por la urgencia social de un título, con maestros negligentes e improvisados no se alcanzará la calidad en la educación primaria. "La educación normal es el eslabón en el cual puede y debe romperse el círculo vicioso que hemos señalado. Por todos los medios a nuestro alcance, estamos obligados a formar mejores maestros de enseñanza primaria, que sirvan como piedra sillar para la reforma integral de la educación que haga de ésta el factor social importante que debe ser el proceso de nuestro desarrollo."<sup>32</sup>

Manifiesto resulta el vínculo indisoluble entre formación normalista y calidad de la educación primaria, el maestro reconocido como un factor crucial para alcanzar los propósitos de mejora en este nivel educativo.

La reprobación, deserción y la deficiente preparación manifiesta en los núcleos educativos, obligaba a formar mejores maestros de enseñanza primaria, condiciones

---

<sup>32</sup> Torres, Bodet (1979). "Comentarios del Plan Nacional para el Mejoramiento y la Extensión de la Educación Primaria" en Fernando Solana, *Op. Cit.*, p. 457.

vertidas en el Congreso de 1969 destacando la urgencia de regir la Educación Normal conforme a los siguientes objetivos:

- a) La formación de maestros de enseñanza primaria, que consideren la profesión como terminal y no como una estación de tránsito hacia otras carreras.
- b) La incorporación de la educación normal al nivel profesional.
- c) Dotar al futuro maestro de una sólida cultura general.

La tendencia de elegir la carrera magisterial como un medio para obtener recursos económicos y estudiar otra profesión, empezó a gestarse en ese sexenio, al entrar en crisis la convicción del "apostolado magisterial". Problemática agudizada paulatinamente hasta alcanzar magnitudes en claro perjuicio de la calidad en la educación primaria.

En las escuelas primarias resultaba común encontrar profesores estudiando otras carreras universitarias, sin el compromiso profesional con la docencia puesto que por atender sus responsabilidades descuidaban la atención requerida por los grupos de escolares.

Este problema dentro de las escuelas primarias ha disminuido sensiblemente una vez que el Decreto Presidencial del 22 de marzo de 1984, elevó a rango de licenciatura los estudios realizados en las escuelas normales, y requerir el bachillerato como antecedente. Sumando tres años de bachillerato más los cuatro años de duración del plan de estudios normalista, ahora quienes ingresan constituyen una población menos fluctuante para cambiar de profesión o estudiarla como alternativa de recurso económico.

La situación fue detectada en ese tiempo, en el intento de combatir los efectos nocivos en la educación primaria, trataron de incorporar los estudios normalistas a nivel profesional, objetivo inconcluso ya que la carrera de profesor siguió encasillada como una subprofesión.

Aunque la demanda disminuyó sensiblemente, debido al requisito del bachillerato para estudiar la Licenciatura en Educación Primaria, si bien no se puede asegurar que los alumnos ingresen por vocación o por un interés genuino hacia la labor magisterial, la población que la toma como base económica para estudiar otra carrera, es mucho menor.

Con relación a los planes y programas de formación de profesores de primaria, se concluyó que el currículum tomaría en cuenta "... materias de cultura general, que permitan el desarrollo pleno de los estudiantes normalistas y los equipen ampliamente para

conducir la adquisición de los conocimientos y realizar tareas formativas que implica la educación primaria;"<sup>33</sup> bajo una guía que condujera la formación activa del sujeto en su propio aprendizaje.

"Que el plan de estudios se proponga cubrir los siguientes aspectos: a) Cultura general, b) Preparación profesional c) Hábitos de responsabilidad, trabajo, honestidad, etc.,"<sup>34</sup>

La expansión del sistema educativo no debe estar en detrimento de los niveles de calidad, por tanto la SEP, atendería por medio de las Academias, el estudio de planes y programas. Resultando de estos trabajos, el Plan de estudios 1969 para formar a los profesores de aquellos tiempos.

Este plan incrementó dos semestres para cursar durante la formación inicial, permitiendo una redistribución de materias no sólo para trabajar con las ciencias básicas, también se incluyeron las que formaban humana y pedagógicamente. Además el cambio de asignaturas, abrió la posibilidad de incluir materias optativas en los dos últimos semestres de la carrera, como se aprecia en el (Anexo No. 3).

Durante el Cuarto Congreso Nacional de Educación Normal, al debatirse el requisito de establecer el bachillerato para ingresar a las escuelas normales se evadió de la siguiente manera: "...Actualmente tiene un carácter de carrera de nivel medio y las crecientes necesidades del país para su desarrollo exigen que en un plazo más o menos cercano se le conceda la categoría de carrera de nivel superior, que reclama como antecedente de estudios el bachillerato. De momento, sin embargo una decisión de tal naturaleza trastornaría profundamente todo el sistema, no sólo de enseñanza normal, sino aún el de enseñanza primaria y media, ya que el magisterio graduado con anterioridad estaría en condiciones de desventaja y el escalafón sufriría cambios radicales; por tanto la jerarquía de la profesión debe elevarse, por ahora por otros mecanismos."<sup>35</sup>

Una de las medidas al respecto consistió en ampliar la carrera profesional de tres a cuatro años, una salida alternativa de espera mientras se establecía el bachillerato como antecedente inmediato para ingresar a la normal, acordándose paralelamente la independencia de las escuelas secundarias adscritas a las normales e integrándolas a su

<sup>33</sup> Cárdenas, Sebastián. *Op. cit.*, p. 149.

<sup>34</sup> *Idem.*, p. 150.

<sup>35</sup> Solana, Fernando. *Op. cit.*, p. 458.

nivel, debido a que la enseñanza media en el país debería ser unificada y por ende afirmar el carácter profesional de los estudios normalistas.

Desde esos momentos, resultaba ya inaplazable el solicitar el bachillerato como antecedente para estudiar la normal para darle a ésta, en primer lugar el carácter de educación superior y exigir su desempeño de acuerdo con la jerarquía alcanzada; en segundo, para egresar profesores con una cultura general, científica y pedagógica sólida, pero este propósito, requiere *insitu* un espacio propedéutico facilitado obligadamente por el nivel medio superior.

Lamentablemente se evadió esa necesidad y sólo se aumentaron dos semestres a los estudios dentro de las normales, hecho que no redituó en la mejora de la formación magisterial de aquellos tiempos. Con eventos paliativos se sobrellevó tal situación, prometiendo mejores salarios y un sistema escalafonario, entonces ¿ dónde colocaron sus intenciones de mejora en la calidad?

El Congreso de Coahuila en 1969 concluyó que para revalorar la profesión del maestro de enseñanza primaria, era necesario la garantía de un salario digno para satisfacer las necesidades del maestro y su familia, la expedición de una Ley de Escalafón generadora de una motivación para elevar su preparación profesional, centrada hasta entonces en los años de servicio, implantación de jubilación obligatoria al llegar a la edad límite, revisión de horas de compatibilidad entre tiempos de enseñanza y preparación, el establecimiento legal sobre la obligación permanente de un mejoramiento profesional de los maestros en servicio.

A pesar de estas prebendas para mejorar la preparación del maestro, la labor de éste seguía debatiéndose, debido al creciente número de reprobados y el bajo rendimiento de los aprobados y la concepción de un profesor como el " ....hombre- orquesta. En efecto debería atender en cinco horas de clase a 60 u 80 alumnos...inquietos con diferentes necesidades y de muy diversa preparación. Luego de terminadas las clases, tenía la obligación de revisar las tareas, preparar por escrito su diario de clase, preparar el material pedagógico necesario para ella..."<sup>36</sup> aunado a las actividades extraordinarias como concursos, montaje de exposiciones, conmemoraciones y encuestas por contestar. "Y todo

---

<sup>36</sup> Meneses, Ernesto. *Op. cit.*, p. 73.

este cúmulo de actividades por un sueldo de 1 100 al iniciar el trabajo docente, hasta 1 600 al cumplir 30 años de su fatigosa labor, si no es que se quedaba con su fardo de responsabilidades a la mitad del camino."<sup>37</sup>

En su labor por mejorar la enseñanza, el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio continuó funcionando a través de la Escuela Normal Oral en el Distrito Federal y 1 800 centros locales de Estudio y consulta para los profesores en servicio no titulados.

La educación Normal en este sexenio no pasó desapercibida, nuevamente fue blanco de intervención debido a los resultados que se dejaban ver en la escuela primaria; los cambios logrados al concluirse las acciones de los congresos no revistieron mayor trascendencia. Se dieron en lo superficial y administrativo, aumentar su duración de tres a cuatro años, cambio en asignaturas con la intención de formar un docente mejor preparado.

Las modificaciones sin embargo, no propiciaron transformaciones en el currículum y su enfoque, para hacer del docente un profesional reflexivo y crítico. La actualización relegada o simplemente ausente, el Instituto Federal de Capacitación al Magisterio seguía preocupado por los profesores sin título, olvidando que los titulados también requieren incorporarse a procesos de mejora.

#### 1.4 Reforma Educativa: Expansión del Sistema Educativo, 1970-1976

El gobierno mexicano comandado por el saliente Gustavo Díaz Ordaz y el candidato muy cercano al próximo sexenio Luis Echeverría Álvarez, haciendo uso de los recursos militares y políticos a su juicio, ordenaron detención de los principales líderes del movimiento suscitado en 1968, logrando su debilitamiento; pero a pesar de lo escasos cuatro meses de lucha, el embate gubernamental dejó letales cicatrices en la conciencia social de millones de mexicanos.

La sucesión presidencial de 1970 en el talante de reivindicar la ideología y los valores de justicia social proclamó entablar una apertura democrática; sustituyendo la etapa de desarrollo estabilizador del anterior sexenio, orientó la reforma económica para modernizar el aparato productivo, se comprometió con una política de desarrollo compartido con

---

<sup>37</sup> *Ibidem*

mejoría de las condiciones sociales y populares así como mayores oportunidades de cultura y educación.

Esta apertura democrática rindió imperceptibles mejoras, pues " el 10 de junio de 1971, se perpetró una matanza, con saldo de decenas de estudiantes muertos y heridos; los líderes agrarios, Genaro Vázquez, Lucio Cabañas, Enrique Cabrera, Joel Arriaga, Pablo Alvarado e Hilario Moreno fueron asesinados; grupos de campesinos en Sonora, Oaxaca y Veracruz, etcétera, experimentaron una dura represión..."<sup>38</sup>

En el ámbito educativo, el 10. de noviembre de 1973 se promulgó la Ley Federal de Educación, enunciando las orientaciones para el Sistema Educativo Nacional y la Ley de Educación para Adultos en 1975. El 16 de septiembre de 1973 por decreto presidencial se creó el Colegio de Bachilleres y la Universidad Autónoma Metropolitana en febrero 17 de 1974, esta última como una institución educativa de nivel superior con una organización moderna y amplia facultad para establecer licenciaturas, maestrías y doctorados.

Sin duda alguna que los movimientos sociales acaecidos, obligaron a una respuesta del Estado, manifestada en la creación del Colegio de Bachilleres, y la Universidad Autónoma Metropolitana.

Las acciones educativas continuaban cimentándose en la expansión del Sistema Educativo Nacional. "Esta política, centrada en la expansión, fue dominante hasta el fin del sexenio de Luis Echeverría Álvarez, en el que la educación recibió un fuerte impulso, sobre todo la educación superior. Si bien se alentó una "reforma educativa" tendiente a modificar las prácticas educativas, siguió dando prioridad a la línea expansionista..."<sup>39</sup> como una solución ante la creciente demanda social de servicios educativos.

Para apoyar las acciones en este campo, se estableció el Consejo Nacional de Fomento Educativo, organismo descentralizado que tuvo por objeto destinar recursos para aplicarlos al desarrollo educativo del país, fundando con ello, escuelas por cooperación entre la iniciativa privada y la Secretaría de Educación Pública, el Centro para el estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación ( CEMPAE).

---

<sup>38</sup> *Idem.*, pp. 166-167.

<sup>39</sup> Mendoza, Javier. *Op. cit.*, p. 12.

#### 1.4.1 Reestructuración de la Secretaría de Educación Pública

Datos revelados por el Banco de México, informaron "...que de cada 100 niños inscritos en el primer año de las escuelas elementales; sólo 55.8% concluían sus seis años de primaria en las ciudades, y en el campo sólo 8.5% lograba terminarla."<sup>40</sup>

Cifras reveladoras de la baja eficiencia terminal de nuestra educación primaria, a pesar de las acciones de los gobiernos anteriores; factor de peso considerado por Bravo Ahúja como secretario de Educación Pública para iniciar una reforma en la educación primaria, técnica y normal.

En la escuela primaria, la reforma apoyó el cambio de los libros de texto gratuitos; se introdujeron nuevos métodos didácticos en el aula, métodos sin la consistencia requerida, puesto que los docentes optaron por combinarlos con los tradicionales como sigue ocurriendo en la actualidad.

En el sexenio echeverrista tuvo lugar el cambio de planes y programas para la educación primaria, se abandonó el diseño curricular propuesto por Jaime Torres Bodet. En esta reforma los cambios a los libros de texto vigentes desde 1959, también fueron aprobados.

Los planes y programas educativos para la educación primaria perdieron el equilibrio entre la formación y la información. Esta última pasó a segundo plano, se buscó más la formación; como consecuencia los libros de texto dejaron de ser materiales de consulta, su estilo daba más como manual que un texto de apoyo para el trabajo dentro de las escuelas primarias.

Para erigir y realizar la reforma educativa del sexenio se reorganizó la Secretaría de Educación Pública, se anunciaron decretos para aprobar el funcionamiento y operación de organismos e instituciones. Surge en este marco de acciones el Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la SEP, el Reglamento del Colegio de Bachilleres, la Comisión Intersecretarial para el Mejoramiento Social, Económico, Educativo y Cultural de las Comunidades Indígenas y Rurales del país.

En la Secretaría de Educación Pública se crearon cuatro subsecretarías con funciones correspondientes:

---

<sup>40</sup> Meneses, Ernesto. *Op. cit.*, p. 222.

1. Subsecretaría de Planeación Educativa
2. Subsecretaría de Educación Primaria y Normal
3. Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior
4. Subsecretaría de Cultura Popular y Educación Extraescolar

Se constituyó la Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa, ésta emprendió una consulta incorporando a todos los sectores sociales; los resultados fueron conocidos por los interesados en agosto de 1971 e indujeron al Secretario del Ramo, a proponer una vez más los cambios dentro del sistema educativo sin responder a las necesidades sociales, sencillamente dar el toque sexenal.

#### 1.4.2 Cambios en la educación primaria

La educación elemental ya estaba formada por dos niveles de enseñanza, el preescolar, con una duración de dos años, el primero de ellos sin requisito obligatorio para entrar a la escuela primaria, la cual tenía una duración de seis años.

En ese año se efectuó una amplia consulta entre los maestros del país con el objeto de examinar la situación de ésta. Las conclusiones más importantes de tal consulta fueron: "elaborar un nuevo plan de estudios y programas de aprendizaje más adecuados tanto a la realidad social y económica del país como a los propios intereses de los niños; aplicar una metodología pedagógica ajena al verbalismo y la enseñanza libresca, para inducir al educando a dejar de ser memorizador de conceptos, y en cambio, convertirse en una persona que razonara y comprendiera la esencia de los mismos; diseñar el contenido de los nuevos libros de texto que realmente facilitaran la enseñanza y transmitieran el pensamiento científico contemporáneo, según una estructura didáctica actualizada, revisar la formación de profesores y promover su actualización científica y pedagógica"<sup>41</sup>

Apoyados en la consulta a los maestros de educación básica, se legitimó la reforma a los planes de estudio para la educación primaria. Una vez terminados, tuvieron aplicabilidad de 1972 a 1993; planes que a pesar de haber incluido la investigación como una actividad didáctica, minaron fuertemente la formación integral de los escolares. La

---

<sup>41</sup> *Idem.*, pp. 190-191.



investigación resultaba ser una actividad alternativa de aprendizaje, pero no un eje transversal del currículum de educación primaria y mucho menos en las escuelas normales.

Los Planes de 1972 para la educación primaria adoptaron totalmente la teoría conductista como fundamento de los aprendizajes escolares, asimismo fue guiada la formación del magisterio; el conductismo dominó por décadas el campo del aprendizaje y su desarrollo.

Los libros de texto de acuerdo con los planes de estudio se estructuraron por áreas: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales; las áreas de Educación para la Salud, Física, Artística y tecnológica carecían de textos.

Los libros de los niños, material didáctico prácticamente único, estaban saturados de actividades y preguntas, pero carentes de información para consulta por los escolares y los maestros, quienes recurrían a los textos anteriores para recopilar la información científica. Situaciones lastimosas para lograr la calidad de la educación.

Contrario a la realidad, los discursos peroraban una educación "... fundada en el diálogo, la participación y el consenso; integral en cuanto abarcara todos los niveles y formas de la educación, incluyendo la extraescolar; unida a un proceso permanente que ampliara y orientara el sistema educativo, guiada por principios congruentes con la "apertura democrática", y con la actualización mediante nuevas técnicas, para llegar a todos los grupos sociales y hacer popular la educación, flexible tanto para adaptarse a los requerimientos sociales como para facilitar los movimientos horizontal y vertical de todos los educandos, y centrada en el maestro, considerado factor primordial de la educación pero enfatizando el papel activo del alumno en el aprendizaje ( aprender a aprender)..."<sup>42</sup>

En lo pedagógico, la reforma introdujo nuevos planes, programas, métodos y libros de texto, actualización de maestros y elaboración de una filosofía educativa, dando impulso a la investigación educativa; en el campo administrativo implicó reformar la infraestructura de la educación, hubo imperativos para promulgar una nueva legislación; la SEP se reorganizó, anexó procedimientos modernizantes propios, se adoptó el Calendario "B" en toda la República.

---

<sup>42</sup> Meneses, Ernesto. *Op. cit.*, p. 172.

"La reforma educativa debía según la Comisión Coordinadora de la misma, reunir las siguientes características: expandir el sistema educativo para absorber la demanda insatisfecha de 6 700 000 niños y adultos; atender preferentemente a los grupos marginados, acrecentar la permeabilidad del sistema, implantar y legalizar la educación extraescolar, democratizar el sistema y promover la superación del magisterio. Asimismo, se procuraría hacer la primaria más formativa que informativa y basarla en los principios de la escuela activa: disminuir el número de alumnos por maestro, mejorar las condiciones materiales de los edificios, adaptar los horarios a la vida de la comunidad, organizar el servicio de las escuelas de circuito o de aulas móviles, completando con la radiodifusión, incrementar los servicios educativos a niños atípicos física y mentalmente, multiplicar los centros de educación de adultos; y otros semejantes."<sup>43</sup>

Entre la cobertura y la calidad de las ofertas educativas, continuaba la línea expansionista, incrementando así también el número de maestros para disminuir la cantidad de alumnos atendidos; pero las acciones hacia la calidad no ofrecieron un enfoque claro para su consecución, a pesar de haber promovido la reforma a los planes y programas de educación primaria y la formación de maestros para atender este nivel.

Por encargo de la Secretaría de Educación Pública, El Consejo Nacional Técnico de la Educación tuvo como responsabilidad elaborar los nuevos planes y programas de estudio, éstos especificaron las siguientes áreas de formación: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Física, Educación Artística y Educación Tecnológica, precisando los siguientes objetivos generales de la educación primaria: "...encauzar el proceso natural del desarrollo del niño para lograr el desenvolvimiento integral de su personalidad; propiciar el conocimiento del medio en que vive para que pueda transformarlo de acuerdo a las necesidades de la sociedad; favorecer su proceso de socialización, permitiéndole ser factor activo de los diversos grupos a los que pertenece y llegar a serlo de la sociedad de la que forma parte; lograr el desarrollo de sus capacidades mentales y la formación de actitudes objetivas, científicas y críticas, la comprensión e interpretación de los hechos y principios, de modo que pueda registrar y utilizar

---

<sup>43</sup> Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa (1971). "Aportaciones al estudio de los problemas de la educación" en Ernesto Meneses, *Op. cit.*, p. 174.

informaciones de acuerdo con sus intereses vitales, proporcionarle los medios para aprender, eficazmente por si mismo, ofrecerle alternativas para aprender lo que tenga valor intrínseco para él y le sea, por lo mismo placentero, desarrollar las diversas expresiones estéticas; fomentar su participación en las actividades de la escuela, la familia, la comunidad y la nación, despertándose así el sentido de la responsabilidad y la cooperación, desarrollar su juicio crítico para participar en los cambios de los grupos sociales entre los cuales se desenvuelve, buscando que éstos respondan al bien de la colectividad."<sup>44</sup>

Estos planes y programas se operaron hasta 1993, por más de veinte años los profesores de educación primaria estuvieron formándose y trabajando con las perspectivas del conductismo. Los programas estaban sumamente fragmentados, y de acuerdo con las premisas behavioristas, la memorización de los contenidos constituía la taxonomía prevaleciente en el aprendizaje molecular.

Referente a los métodos de enseñanza, éstos deberían elegirse con base a los principios de creatividad, pensamiento crítico; atendiendo a los niños sobre dotados, y olvidando a los de capacidades diferentes, como si éstos no tuvieran derecho a la educación, tampoco se abrigó una campaña de alfabetización.

El régimen nunca definió con precisión los objetivos, metas y programas de la reforma educativa, ésta sirvió básicamente para justificar la creación de las nuevas estructuras y legislar a través de leyes para alimentar la burocracia en el sistema educativo. Un sexenio sin mayores logros que los manifestados en la cobertura y ampliación de la matrícula del sistema educativo, pero sobre todo en el nivel superior.

A finales del sexenio se discutía sobre las cifras de analfabetismo, pero sin lugar a dudas es que éstas eran espantosas a pesar de las acciones emprendidas básicamente en las administraciones pasadas, el actual las había relegado severamente. A estas condiciones habría de sumar la baja calidad de la educación en la escuela primaria "...manifestada en la incapacidad de leer no ya en un tercero de primaria sino aún en secundaria; la nula ortografía al escribir y la ignorancia de las operaciones fundamentales de aritmética..."<sup>45</sup>

---

<sup>44</sup> Meneses, Ernesto. *Op. cit.*, p. 191.

<sup>45</sup> Meneses, Ernesto. *Op. cit.*, p.179.

que sólo quedó en eso, un diagnóstico con débiles e imprecisas recomendaciones para un mejor desarrollo educativo de los mexicanos en su sexenio.

Se prosiguió con la labor de las brigadas para el desarrollo rural y las misiones culturales. "En 1971 funcionaban 43 brigadas y 110 misiones culturales y en 1976, 98 brigadas y 215 misiones."<sup>46</sup> La educación rural amplió durante este periodo sus servicios a cinco tipos:

1. Escuelas albergue
2. Centros de integración social
3. Brigadas de desarrollo y mejoramiento indígena
4. Procuradurías de comunidades indígenas

La educación especial se ofreció a través de la Dirección General de Educación Especial, con el propósito de brindar servicio a niños con deficiencia mental, alteraciones emocionales, lenguaje y conducta, problemas tanto en el aprendizaje escolar como en la maduración, ceguera, debilidad visual y trastornos del sistema músculo- esquelético.

#### 1.4.3 Situación de la educación Normal

Durante la Asamblea Nacional de Educación Normal realizada del 10 al 12 de abril de 1972 se analizó el plan de formación de profesores, los recursos materiales y humanos; los asistentes acordaron integrar un Plan Nacional de Formación de Maestros para la Educación Primaria, integrar el Sistema Nacional de Educación Normal y lograr una efectiva coordinación entre las normales.

Respecto al Plan de Estudios 1969, la Asamblea consintió aprobar el proyecto de su reestructuración, debido a la reforma efectuada en los planes de estudio en la escuela primaria, resultando de estos trabajos el Plan 1972 de formación de profesores, evidenciando nuevamente que la reforma era consecuencia de los cambios en la educación primaria.

A lo largo de los gobiernos, ha persistido la influencia entre las reformas dentro de las escuelas normales y su nivel para el cual están formando profesores, la educación primaria. En este sexenio al generarse los cambios en las escuelas primarias, se aludió

---

<sup>46</sup> *Idem.*, p. 183.

inmediatamente a implementar también modificaciones a los planes de estudio dirigidos a la formación del magisterio.

Este nuevo plan reclamaba según los funcionarios de SEP, un educador equipado técnica y doctrinalmente para cumplir la tarea de cooperar en el desarrollo armónico de las nuevas generaciones bajo "...las siguientes características: disminuir la sobrecarga de materias para permitir una formación más intensa, profunda y menos dispersa; ser flexible y adaptable por medio de actividades curriculares y extracurriculares a las necesidades personales y regionales, sin perder su base curricular de carácter común y obligatorio; guardar relación con la secundaria, su antecedente y con la licenciatura, su culminación; establecer una sólida relación con los programas de estudio, las técnicas de enseñanza primaria; proporcionar una sólida formación cultural y científica que incluyera el bachillerato general, y garantizar la unidad doctrinal de la formación del personal docente."<sup>47</sup>

El plan a cursarse en 8 semestres durante 4 años, estaba articulado en tres grandes áreas: formación científico-humanística, formación física, artística y tecnológica más una formación específica para el ejercicio de la profesión. (Anexo No. 4)

Se presenta un cambio en las áreas base del currículum de formación de profesores, con la intención de conducir ésta hacia lo integral, con espacios en lo científico, pero también en lo humanístico con asignaturas como Matemáticas, Física e Historia de la Cultura, que a la vez constituyen materias equivalentes a las de bachillerato. Al reforzar los conocimientos en el campo científico y humanístico en el currículum, propició que los profesores, además de su título normalista, también contarán con el grado de bachiller; anhelo planteado desde las intenciones educativas de Torres Bodet.

Aunque se incorporó el área física y artística, a través del trabajo en clases de Educación Física y Música respectivamente, el espacio curricular con mucho más énfasis residió en la formación tecnológica, por lo que el plan de estudios formó un profesor artesano y tecnológico, desde una racionalidad técnica. Además las horas de clase respecto al plan 1969 fueron reducidas, retirando las materias optativas.

---

<sup>47</sup> Meneses, Ernesto. *Op. cit.*, p. 208.

En la formación específica sobresale el dominio de la técnica didáctica por parte de los futuros profesores, quienes son bombardeados por el estudio de la Didáctica al unísono de los campos disciplinares de acuerdo con el plan de estudios para la educación primaria.

En el campo curricular, destaca un avance al incorporar en el plan de estudios asignaturas correspondientes al nivel bachillerato, circunstancia que permitió a los profesores con deseos de seguir estudiando, especializarse no sólo teniendo como única opción la Escuela Normal Superior, también les abrió el campo a las instituciones.

Sin embargo, esta condición también mostró desventajas, pues muchos profesores continuaron tomando la Normal como un trampolín para acceder a otra carrera. Situación que golpeaba nuevamente a los grupos de escolares con maestros desinteresados por la enseñanza, y la negativa influencia en la calidad de la educación primaria.

El Ing. Bravo Ahúja reconoció al maestro como eje y centro de la reforma educativa, si no hay un cambio trascendental en los educadores, no se puede transformar el quehacer educativo, mientras tanto los maestros continuaban reclamando los bajos salarios percibidos; "Quienes tenían un grado académico normalista, técnico o universitario percibían \$ 1 332... en cambio enfermeras con estudios de secundaria gozaban de \$ 2 061, el operador de prensa ofset, \$1 713; la manicurista \$1 624 y el ayudante de contador \$1 624".<sup>48</sup>

Fue hasta diciembre 12 de 1972, cuando El Nacional y El Universal anunciaron la buena noticia para el magisterio: el Estado destinaría 4 818 millones de pesos para aumentar los sueldos a los maestros de preescolar y primaria, y para el mayo de 1973 se informó de la creación de un sistema nacional de ascensos de acuerdo con preparación profesional, eficiencia pedagógica y antigüedad, con ello el profesor de grupo, podía ascender a director, después a inspector de zona escolar, y finalmente a jefe de sector.

La Normal Superior siguió atendiendo la licenciatura, y eventualmente el doctorado para profesores de preescolar y de primaria, como requisito para la licenciatura, se solicitaban estudios completos de profesor en preescolar, primaria o bien el bachillerato. La licenciatura se desarrollaba en dos años: de septiembre a junio, en sistema abierto y un verano en julio y agosto para las actividades.

---

<sup>48</sup> *Idem.*, p. 222.

En marzo de 1975 durante la décima Asamblea Nacional Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación, efectuada en la Ciudad de México, se concluyó revisar la formación de maestros, tomando en cuenta los requerimientos de la reforma a la escuela primaria.

Una vez presididos tres seminarios regionales: Oaxaca, Monterrey y Guanajuato a fin de consultar a los profesores de las escuelas normales sobre la reforma de 1972, el Consejo Nacional Técnico de la Educación concluyó reformar nuevamente la normal, en el cometido de conseguir niveles académicos más altos, anexó algunas puntualizaciones al Plan 1972 (Anexo No. 5), también calificado como Plan 1972 reestructurado o de transición para incorporar en el ciclo escolar 1975-1976, el nuevo plan de estudios.

“La Comisión atendió la instancia de considerar, primordialmente una sólida formación profesional docente, y cubrir, de manera global, los conocimientos de bachillerato a fin, de que los alumnos egresados de las escuelas normales, junto con su título de profesor de educación primaria, reciban su certificado de educación media superior que les permitiera proseguir estudios de licenciatura o en otra escuela de tipo superior.”<sup>49</sup>

El Plan 1975 con una duración de 8 semestres abordando teoría y práctica, integró el conocimiento científico y el conocimiento didáctico. Plan con 30 horas de clase semanales fue autorizado por el Consejo Nacional Técnico de la Educación durante su XI Asamblea Nacional. ( Anexo No. 6 ).

Tomando como base la Observación y Práctica Docente a través de lo que se enseña en cátedra; la titulación se daba a través de una memoria de las prácticas docentes realizadas en los semestres 7º y 8º bajo la dirección de sus maestros.

Para solicitar acceso a la escuela normal, se pedía la secundaria como antecedente; y una vez cubierto el plan de estudios vigente, los alumnos presentaban ante un cuerpo de sinodales su memoria de prácticas, trabajo con el cual se les otorgaba el título de Profesor de Educación Primaria.

Como se presenta en esta revisión, el sexenio respecto a la educación primaria y Normal, se abocó a emprender modificaciones tomando como base los rumbos de la

---

<sup>49</sup> Cárdenas, Sebastián. *Op. cit.*, pp. 323-324.

primera. Generados los cambios en los planes de estudio, arribaron a los libros de texto que habían sido elaborados desde la obra de Jaime Torres Bodet.

Estos cambios indicaron el abandono de las asignaturas y actividades para dar paso a las áreas programáticas; plan que se prolongó más de dos décadas, con modificaciones sólo para el primer ciclo durante el sexenio de la "revolución educativa".

En la educación normal se hicieron las modificaciones para incorporar asignaturas del nivel bachillerato durante la formación del maestro para la escuela primaria; aspecto de trascendencia profesional, porque además de permitirle al profesor egresado contar con título, también amplió las posibilidades para que éste continuase sus estudios en escuelas de nivel superior, no necesariamente en la Escuela Normal Superior.

Sin embargo, las modificaciones continuaban en la misma secuencia, cambios en la primaria generaban cambios en la formación de maestros; hechos prevalecientes en la actualidad. La preparación dentro de las escuelas normales, además de tener un carácter universal y científico, debe fundamentarse en la práctica reflexiva por medio de la investigación, sin embargo se continúa bajo los paradigmas técnicos, formando profesores con marcadas limitaciones curriculares y una repercusión negativa en los alcances de calidad en la educación primaria.

### 1.5 Reforma Educativa: Educación para todos, 1976-1982

Poco antes de terminar el sexenio de Luis Echeverría Álvarez se pensó en una época de bonanza petrolera, puesto que se descubrieron grandes yacimientos de este hidrocarburo en territorio mexicano, José López Portillo se apoyó en esto para anunciar un sexenio esperanzador, considerando al recurso petrolero como factor principal para desarrollo del país. Contradictoriamente en el recurso que se había fundado "la esperanza", se originó la desestabilización "...el petróleo, cuyo precio cayó, en 1981, de 33 a 28 dólares por barril y, como López Portillo lo había convertido en el principal factor de la economía, el país sufrió la peor crisis económica de su historia"<sup>50</sup> la caída de los precios del petróleo trajo

---

<sup>50</sup> Meneses, Ernesto (1988). *Tendencias Educativas Oficiales en México 1976-1988*, México, CEE-UIA, p. 3.



también el incremento de la deuda externa y la elevación de las tasas de interés con las duras consecuencias para la vida de los mexicanos.

La crisis naciente en el sexenio diazordacista, alimentada con Luis Echeverría Álvarez, sumó agravantes durante la administración federal de José López Portillo. Aquí la crisis estaba en ascendencia, pero también lastimaba varios sectores de la vida nacional, entre ellos uno de los más importantes, la educación pública, sólo antecedido por el sector salud.

### 1.5.1 Plan Educativo Sexenal

El Lic. José López Portillo asigna a Porfirio Muñoz Ledo la Secretaría de Educación Pública, éste presentó el Plan Nacional de Educación describiendo un sistema con agudos problemas manifestados; por ejemplo, en la baja eficiencia terminal de la educación primaria y la deficiente formación del personal docente. "De los niños que ingresaron a primaria en 1970, menos de la mitad egresaron seis años después. Ocho de cada diez niños que egresaban de la primaria se inscribían a secundaria y de éstos la cuarta parte la abandonaba antes de concluirla. De los egresados de educación media básica, más de un tercio se dirigía de inmediato hacia el mundo el empleo..."<sup>51</sup>

Como estrategias, el plan propuso:

1. Generalizar la educación preescolar, expandir la educación primaria y promover la igualdad de oportunidades de acceso y permanencia al sistema.
2. Procurar el desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano.
3. Afirmar los valores nacionales, atender las características regionales y medios semejantes.

Sin olvidar que la escuela primaria debería extenderse a las zonas de menor desarrollo educativo, así como a las más desfavorecidas económicamente, otorgó gran importancia a la educación Normal.

La renuncia de Muñoz Ledo en 1977, vino a marcar una obturación en el naciente periodo sexenal, y aunque el Plan no se abandonó totalmente, el Secretario en turno Lic.

---

<sup>51</sup> *Idem.*, p. 12.

Fernando Solana esgrimió nuevos senderos, dirigiendo la educación hacia los siguientes objetivos: "1) ofrecer educación básica a todos los mexicanos, especialmente a los niños, 2) vincular la educación terminal con el sistema de producción de bienes y servicios, social y nacionalmente necesarios, 3) elevar la calidad de la educación 4) pugnar por enriquecer la atmósfera cultural del país, 5) elevar la eficiencia administrativa del sistema."<sup>52</sup> Resaltando nuevamente el asegurar una primaria completa para todos los niños y elevar la educación normal, mejorando los contenidos y métodos educativos; capacitar y mejorar profesionalmente al magisterio en servicio; desarrollar materiales y tecnologías educativas, evaluar el rendimiento escolar y fomentar la investigación educativa.

El punto de partida lo constituyó nuevamente la educación básica, y por tanto suma a la educación Normal. Aparece el concepto de calidad como una de las palabras estelares en los proyectos educativos con infinidad de connotaciones. Por ejemplo, el sexenio portillista ofreció calidad para justificar la implementación de sus programas y alimentar la creciente burocracia.

Mientras que para aportar líneas de explicación, entendimiento y proceso evaluativo sobre calidad, (en permanente debate), el ámbito académico representa el espacio conducente en la generación de corrientes teóricas al respecto.

#### 1.5.2 Primaria para todos los niños: programa sexenal de acción

Con el Programa de "Educación para todos" se atendió el problema del analfabetismo, asumiendo como premisa que la educación de los adultos era generadora *per se* del cambio; el programa "Primaria para todos los niños" facultó el establecimiento de centros de coordinación en zonas críticas para resolver la dificultad de muchos infantes para asistir a las escuelas tradicionales, centros que operaron en los estados de evidente rezago como Chiapas, Chihuahua, Guerrero, Hidalgo, Oaxaca, Puebla y Veracruz.

Tuvo efecto además el "Programa para el desarrollo del niño de cero a cinco años", incluyendo la orientación a los padres de familia sobre el aprovechamiento de las actividades diarias como situaciones de aprendizaje.

---

<sup>52</sup> *Idem.*, p. 20.

Las misiones culturales transformaron su intervención por medio de unidades itinerantes de educación general básica y tecnológica para adultos; éstas fueron destinadas a zonas entre 500 y 3 000 habitantes por un período de tres años. Llevaron servicios de biblioteca, asesoría para círculos de estudio, asistencia audiovisual, educación general básica, alfabetización, educación primaria y secundaria, promoción de actividades cívico-culturales y talleres de capacitación.

Mientras se apuntalaba en la expansión de la educación primaria con especial cuidado en los estados con mayor número de escuelas primarias incompletas, se olvidaba la calidad de la misma, resultaba prioritaria la cantidad antes que la calidad.

Durante los seis grados se estudiaban ocho áreas: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Artística, Física, Tecnológica y Educación para la Salud, con el propósito de lograr el desarrollo integral del educando en lo afectivo, cognoscitivo y psicomotor. Pero con los materiales educativos pobres en sus contenidos, no se logró mayor avance.

En 1978 se inició una revisión de los textos escolares en paralelo a los planes y programas para la educación primaria. Recogiendo la opinión de especialistas se decidió elaborar programas y libros integrados para los dos primeros grados, pero conservar la enseñanza por áreas de tercero a sexto.

Con esta modificación, la forma de abordar la enseñanza y el aprendizaje en la escuela primaria se bifurcó; en el primer ciclo, se trabajaba con programa integrado a través de unidades, módulos y núcleos integradores con libros de texto *ad hoc* a las expectativas programáticas apoyados en los siguientes textos: Libro de Ejercicios, lecturas y recortable. Este apoyo obligó a muchos maestros a solicitar libros complementarios, pues éstos resultaban insuficientes para las inquietudes de los niños.

Por otro lado, de 3° a 6° continuaba la disciplinaria con textos para las asignaturas de Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, anexando un libro con la monografía de los estados. "Este esfuerzo por publicar libros de texto hizo que, en el Seminario Regional sobre Estrategias Nacionales de Alfabetización, se le catalogara a

México como uno de los tres países que producían los mejores libros de texto tanto para niños como para adultos"<sup>53</sup>.

La educación especial prosiguió con carencias, la Dirección General de Educación Especial de la SEP, atendía a los niños básicamente con problemas de conducta e integración; en tanto se crearon los Grupos de Atención Psicopedagógica (GAPP), es decir, se canalizaba a los niños con problemas de aprendizaje al aula regular.

La educación primaria continuaba más preocupada en la cobertura, descuidando los inherentes a la calidad, pese a los cambios curriculares impuestos. Este sexenio como resultado de las reformas, creó una severa escisión en el desarrollo del plan de estudios; en 1° y 2° se trabajó de forma integrada y una organización modular; de 3° a 6° por asignatura y en forma sistematizada, nunca justificaron el porque de ese procedimiento que irrumpía la secuencia curricular, o si ésta no se había completado.

Además los libros de texto en cuestión de contenidos estaban bastante pocos, los profesores tenían que auxiliarse de otros textos durante el aprendizaje dentro de las aulas, se anteponeía la formación a la información, entonces ya no era factible un desarrollo integral durante los años escolares, defendido por Torres Bodet, desde 1959.

### 1.5.3 La formación de profesores

Como parte de las estrategias de escrutinio, los estudios normalistas no quedaron al margen, y en este cometido la Dirección General de Educación Normal fijó los siguientes objetivos:

- 1) Establecer la normatividad a que debe sujetarse toda la educación normal federal.
- 2) Programar y desarrollar acciones encaminadas a actualizar y capacitar profesionalmente al personal directivo, docente, técnico y administrativo del sistema.
- 3) Efectuar los estudios necesarios para determinar en el corto, mediano y largo plazos la oferta-demanda de profesores de normal.
- 4) Adaptar los programas de los distintos planes de estudio de enseñanza normal preescolar, primaria, media básica, normal y de especialización.

---

<sup>53</sup> Meneses, Ernesto, *Op. cit.*, p. 58.

- 5) Promover la realización de programas de actividades culturales, artísticas y deportivas en los planteles del sistema.
- 7) Establecer los organismos de coordinación con las delegaciones generales de la SEP en los estados."<sup>54</sup>

Se volvió a tocar el plan de estudios para formación magisterial, tachándolo como inoperante y deficiente en la preparación didáctica del profesor de educación primaria; así como una acentuada carencia formativa para enseñar. Se decidió entonces, orientar los planes y programas para asegurar la calidad académica. En primer lugar se reguló la matrícula, reduciendo la oferta en educación normal primaria para canalizarla a preescolar.

La Normal Superior para Licenciatura en Preescolar y Primaria pedía ingresar alumnos con el antecedente normalista, bachillerato o estudios equivalentes. Asimismo, esta institución solicitó al CONALTE formular un nuevo plan de estudios con el objeto de perseguir una sólida formación cultural y científica que incluyera el bachillerato general, de acuerdo con las recomendaciones de los seminarios realizados en Guanajuato, Monterrey y Oaxaca, el maestro Luis Gámez Jiménez presentó el anteproyecto en 1978.

Mientras tanto la Escuela Normal de Especialización trabajaba la Licenciatura en Educación Especial de Audición y Lenguaje, Licenciatura en la Educación de Ciegos y Débiles Visuales, Licenciatura en Educación de Deficientes Mentales, Licenciatura en Educación de Inadaptados e Infractores, Licenciatura en Educación de personas con Trastornos de aparato Músculo Esquelético, Licenciatura en Educación en Problemas de Aprendizaje.

Las precisiones y ajustes al plan de estudios de educación Normal, se efectuaron en el año 1978. Pormenores que respetaron la compañía de asignaturas del nivel bachillerato, se realizaron simples cambios en algunas asignaturas correspondientes al campo pedagógico, que coincidieron nuevamente con las reformas a los libros de texto del primer ciclo de educación primaria. (Anexo No. 8)

El sexenio terminó sin conseguir una transformación en los procesos formativos dirigidos a los profesores de educación básica, sólo incorporó los cambios para que los estudiantes de las escuelas normales al egresar pudiesen trabajar con el programa integrado

---

<sup>54</sup> *Idem.*, p. 83.

de 1° y 2° de primaria. Continúa la necesidad de preparar docentes para aplicar un plan de estudios, por lo que el paradigma técnico se mantiene hegemonizando el enfoque de la formación magisterial.

Otro suceso con repercusiones en la formación de maestros es el nacimiento de la Universidad Pedagógica Nacional en 1978; sin embargo no se definió si ésta quedaba o no vinculada a las normales, tampoco se sabía si era un sistema paralelo de formación superior de maestros, o si absorbería paulatinamente a los planteles normalistas. El decreto de creación de la UPN, estipulaba sólo las tres funciones de toda universidad: la docencia, investigación y difusión aplicadas al campo educativo, sin especificar si era una Universidad para Maestros o una Universidad de Ciencias de la Educación.

Poco a poco se fueron despejando las confusiones y se aclaró la UPN como una institución masiva, crecería lentamente incorporando las licenciaturas impartidas por la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento del Magisterio y sus escuelas normales con unidades desconcentradas en los estados.

Una institución pedagógica creada como medida para satisfacer las necesidades profesionales de los maestros, además con la firme intención de opacar a las escuelas normales; por tanto se le anunció como la "Universidad de los Maestros de México"; sin embargo, los profesores continuaban mostrando preferencia por la Normal Superior instalada aún en la Ribera de San Cosme.

La afluencia de maestros foráneos estaba concentrada en la Normal Superior, la UPN a pesar de tener unidades a distancia no lograba captar matrícula magisterial; por tanto para evitar ser catalogada como "elefante blanco", abrió sus puertas a los bachilleres.

El sexenio de la revolución educativa descentralizó la Normal Superior, y con ello desmembró grupos magisteriales disidentes, incrementando en consecuencia la matrícula de la UPN tanto en la Ciudad de México como en sus unidades dentro de los estados.

La creación de la Universidad Pedagógica Nacional, originó una discusión sobre la conveniencia del bachillerato para los estudios normalistas. "El secretario de Educación Pública afirmó, en la Reunión sobre Enseñanza Normal Básica (Jurica Qro, octubre 8 de 1980), que, por razones históricas, la normal básica no había requerido el bachillerato y añadió: esta situación es incongruente con el artículo 18 de la Ley Federal de Educación

(1973) que clasifica la enseñanza normal en todos sus grados y especialidades dentro de la educación media superior.<sup>55</sup>

Al exigir el bachillerato para ingresar a las escuelas normales, implicaría elevar estos estudios a nivel de licenciatura; argumento descartado en ese entonces, al señalarse la existencia de la Escuela Normal Superior como alternativa para que el magisterio prosiguiera estudiando.

## 1.6 Revolución Educativa; 1982-1988

### 1.6.1 Impacto de la crisis económica en el Sistema Educativo Nacional

En la década de los ochentas, se vivió una de las crisis económicas más agudas que laceró varios ámbitos del desarrollo del país. El sistema educativo no fue la excepción, resintiendo la baja del producto interno bruto y los porcentajes recomendados por los organismos internacionales para asignar al campo de la educación.

En plena crisis económica asumió la presidencia de la República el Lic. Miguel de la Madrid Hurtado, quien al anunciar el Programa de la "Revolución Educativa" turbó a la sociedad mexicana cuando hizo públicas las condiciones en las que se encontraba la educación del país. "La baja calidad de la enseñanza, que se observa en todo el sistema, se refleja necesariamente en los bajos niveles de capacitación y en el escaso desarrollo de las habilidades socialmente útiles... Además los planes y programas de estudio son ineficientes, faltan apoyos didácticos y asistenciales y la preparación de los docentes es improvisada y defectuosa..."<sup>56</sup>

A partir de este sexenio el concepto calidad, aparecerá con el calificativo de baja calidad; para embonar con la respuesta por parte de la política educativa: "las acciones a emprender permitirán elevar la calidad de la educación", hasta entonces no alcanzada por la deficiente formación del magisterio.

De acuerdo con el diagnóstico presentado, una educación sin avances notables en la cantidad y la calidad, mostrando fuertes debilidades en cuanto a "...la eficiencia terminal de los diversos niveles del Sistema Educativo Nacional (SEN)...era aún bastante pobre,

---

<sup>55</sup> *Idem.*, p. 101.

<sup>56</sup> SEP (1984). "Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988" México, p. 5.

pues de cada 100 niños que ingresaban a primaria, 52 terminaban el sexto grado; de éstos el 85% se inscribía en secundaria y sólo el 74% completaba tal ciclo; el 65.5% de los egresados de secundaria se inscribía a su vez al bachillerato; 3.3% en normal y 17.1% en carreras terminales medias... licenciatura se matriculaba el 85.45% de los egresados de bachillerato y sólo la mitad concluía sus estudios universitarios. El número de analfabetos totales era de 5.7 millones; los adultos sin terminar la primaria sumaban 15 millones..."<sup>57</sup>

Estas condiciones, simplemente constituían el reflejo de la incapacidad por parte del sistema en operar acciones rumbo a la consecución de la calidad educativa. Tales condiciones agravadas por la crisis económica en apogeo y la explosión demográfica generada en la década pasada.

Los planes y programas, sus contenidos, metodología, recursos didácticos y calendarios para la primaria y secundaria estaban diseñados para el medio urbano. "La educación primaria logró en 1980 satisfacer la demanda efectiva de ingreso. Ese año, la matrícula alcanzó los 14.7 millones de escolares. Sin embargo, a pesar de la amplitud del servicio, persistió el problema de la falta de atención al aprovechamiento escolar".<sup>58</sup>

Un análisis de la educación básica reveló la falta de articulación entre preescolar, primaria y secundaria; las Matemáticas aparecían como factor crucial en la reprobación y deserción escolar; la educación especial sólo consideraba una fracción de los niños con problemas de aprendizaje o de lenguaje, trastornos de la conducta o impedimentos motores, era evidente la carencia de este servicio educativo para niños con capacidades sobresalientes, y además la educación especial se veía limitada por la carencia de personal preparado en este campo.

La educación Normal influida por factores que la llevaban a la ineficacia, debido a la falta de correspondencia entre sus planes y programas con los de la educación preescolar, primaria y secundaria; así como también presenta la insuficiencia en la formación de profesores para preescolar, especial, artística y física.

La capacitación y actualización del magisterio, se realizaba desde perspectivas ya superadas por nuevas corrientes filosóficas y educativas, desmejoradas además, porque

---

<sup>57</sup> Meneses, Ernesto. *Op. cit.*, p. 243.

<sup>58</sup> *Idem.*, p. 244.



fueron vistas como requisito para ascender por escalafón, soslayando la calidad en el ámbito educativo.

La esencia de la Revolución Educativa, bajo la Dirección de Jesús Reyes Heróles como Secretario de Educación, se centró en promover el desarrollo integral del individuo y de la sociedad mexicana con base en la renovación del ámbito magisterial, exponiendo que de las adecuadas tareas formativas en la esfera docente, dependía la calidad del sistema educativo.

Este sexenio atribuyó también al maestro un papel fundamental en los avances de la calidad de la educación, pero equivocadamente se generan programas sexenales, como si éstos por decreto, automáticamente elevaran la calidad en la formación del magisterio y su campo laboral inmediato, la educación primaria.

Caso específico, con el Decreto Presidencial del 22 de marzo de 1984, los estudios de Normal se integraron al nivel superior de educación, y por ende desde entonces tienen el rango de licenciatura. Pero éste, no representa *in situ* una garantía de calidad, se requieren transformaciones reales que obliguen a estas escuelas como tales, instituciones de nivel superior.

Se reconoció al maestro como un pilar de los procesos rumbo a la calidad educativa en educación básica, y este sexenio a través de su programa, intentó formar un docente integral, planteando los objetivos siguientes:

- "1.- Elevar la calidad de la educación en todos los niveles a partir de la formación integral de docentes.
- 2.- Racionalizar el uso de los recursos disponibles y ampliar el acceso de los servicios educativos a todos los mexicanos, con atención prioritaria a las zonas y grupos más desfavorecidos.
3. Vincular la educación y la investigación científica, la tecnológica y el desarrollo experimental con los requerimientos del desarrollo nacional.
4. Regionalizar y descentralizar la educación básica y normal. Regionalizar y desconcentrar la educación superior, la cultura y la investigación.
- 5.- Mejorar y ampliar los servicios en las áreas de Educación Física, deporte y recreación.

6.- Hacer de la educación un proceso permanente y socialmente participativo."<sup>59</sup>

Hasta entonces, las administraciones habían dado a conocer planes educativos sexenales a través de reformas, el gobierno en turno irrumpía el campo con el anuncio de "Revolución Educativa". El presidente Miguel de la Madrid, hizo alusión en su primer informe de gobierno a ésta, dirigiéndola como descentralización, formación del personal docente y ampliación de la pirámide educativa mediante la extensión de la alfabetización.

En esta directriz, Reyes Heróles recalcó la tendencia de la SEP para atender a 24 500 000 estudiantes; ..." en preescolar más de 1 900 000 niños entre cuatro y cinco años de edad; en primaria 15 300 000; en capacitación para el trabajo 425 000; en secundaria, con todas sus modalidades, 3 800 000; en media superior, en su versión terminal, normal y propedéutica, casi tres millones."<sup>60</sup>

La educación conforma un proceso inherente al desarrollo social, económico y hasta político del pueblo, nuestra sociedad mexicana no queda exiguada en este aspecto, mismo que se contempla en el Plan Global de Desarrollo presentado por el gobierno en turno. En éste, se planteó como primer objetivo elevar la calidad de la enseñanza, haciéndose indispensable mejorar el desempeño de los docentes; apuntando como primer eje de acción la reforma a planes y programas en la formación de maestros, y ostentando la elevación a licenciatura de estos estudios, a través del Decreto Presidencial de 1984.

#### 1.6.2 El conflicto sindical y la formación de profesores

Desde el espacio laboral de la SEP, la calidad de la educación fue descrita y articulada como un factor estratégico para el futuro del país. Sólo en la medida en que la calidad sea elevada se podrá aspirar a tener nuevas generaciones con mejores posibilidades de desarrollo. Para ello, se emprendieron una serie de cambios y acciones destacando la revisión de planes y programas, contenidos educativos y la metodología.

En el tenor de la formación docente, acontecieron los tres aspectos citados anteriormente; pero bajo el régimen de austeridad, debido a la crisis económica tan punzante en el país durante ese sexenio; téngase presente que no hubo dinero para la

<sup>59</sup> SEP., *Op. cit.*, p. 13.

<sup>60</sup> Meneses, Ernesto. *Op. cit.*, p. 253.

planta física, ni para muebles, ni equipo y el efecto lo resintieron los educadores; sus salarios se erosionaron a lo largo del sexenio, casi en un 50%, por lo que se dedicaron a ejercer otro oficio o doblar turnos, ya que ganaba más un policía o un albañil. "... en 1987 el sueldo base, incluyendo el 25% de aumento, era de \$ 233 180 mensuales... ganaban \$1 564 más que el salario mínimo en el Distrito Federal y \$ 1 481 menos que un maestro de escuela particular. El sueldo diario alcanzaba sólo para comprar 1 1/2 de carne... casi no consumían carne ni pollo."<sup>61</sup>

Las respuestas de los maestros, aunque generadas desde años anteriores, no detuvieron a los docentes ante los bajos salarios. Los movimientos magisteriales ganaron fuerza, generando fatales choques en detrimento de la imagen del profesorado. Los salarios, en todo caso, representaron el detonador para las luchas magisteriales en estos años.

Junto a las demandas salariales se empezó a generar un enfrentamiento con la burocracia que dirigía al SNTE, por el surgimiento de la disidencia magisterial, las pugnas fueron dadas a conocer a través de las manifestaciones frente a la SEP.

En 1980 hubo paros en Oaxaca, Chiapas, Guerrero, Yucatán, Jalisco, Puebla, Campeche, Coahuila, Morelos, Tlaxcala, Guanajuato, Querétaro, Chihuahua y Estado de México. En la zona metropolitana del Distrito Federal, se había desarrollado un amplio movimiento en protesta por numerosas irregularidades en el pago de los salarios y el incumplimiento de otras prestaciones. Eran maestros apoyados por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, surgida desde 1979 en lucha por derribar al Sindicato, debido a que el liderazgo del SNTE había olvidado sus demandas y el Comité Ejecutivo Nacional dirigía su lucha en pro del Gobierno Federal.

En contrapeso y para derribar las protestas del grupo disidente, surgió Vanguardia Revolucionaria encabezada por Carlos Jonguitud Barrios; los choques entre la Coordinadora y Vanguardia Revolucionaria culminaron en enfrentamientos, protestas, marchas y asesinatos en varias partes del territorio, especialmente en Guerrero, Morelos, Hidalgo y Ciudad de México.

En medio de estas condiciones, la SEP dio a conocer la reforma a la educación Normal esbozada en el Acuerdo del 22 de marzo de 1984, omitiendo la participación de este

---

<sup>61</sup> *Idem.*, p. 378.

organismo sindical, cuya desaprobación no se hizo esperar; al grado que Reyes Heróles en un intento por suavizar el choque expuso que la "Revolución Educativa" no se daría, sino simples cambios en forma gradual, pausada y meditada, explicación no aceptada por la disidencia magisterial.

Este grupo sindicalista, en septiembre de 1984 organizó un paro en el Estado de Chiapas, en protesta contra Vanguardia Revolucionaria; el 18 de ese mes, la CNTE anunció una suspensión nacional de labores con diversas demandas. El 18 de febrero de 1985 la Sección 7 inició un paro contra las medidas represoras y manipulaciones de Vanguardia Revolucionaria, esto generó aún más desacuerdos, agudizando al mismo tiempo los enfrentamientos entre los grupos sindicales existentes de 1986 y 1987.

Los acontecimientos culminaron el 19 de marzo de 1987, cuando el líder de Vanguardia Revolucionaria, Carlos Jonguitud Barrios, declaró que la dirección del SNTE deseaba entablar un diálogo con la Sección 7 para realizar un Congreso local en condiciones de armonía y tranquilidad.

En el aspecto educativo, el Acuerdo de 1984 dio guía al CONALTE en la preparación del nuevo plan de estudios para la Licenciatura en Preescolar y Primaria, plan apoyado en el diagnóstico y prospectiva de la educación Normal preescolar y primaria, "...elaborado por el Consejo Nacional de Escuelas Normales (CONACEN, 1979), las conclusiones de la Reunión Nacional de Consulta en Jurica, Qro. (1980) organizado también por el CONACEN, las conclusiones del Proceso de Consulta sobre un nuevo Plan de Estudios para las Escuelas Normales, acordado en la Séptima Reunión de CONACEN (30 de abril de 1982), la consulta a 83 directores de escuelas normales de educación preescolar y primarias federales y estatales (28 de junio de 1982). Una encuesta para recoger opiniones y sugerencias de 1 775 participantes en julio de 1982, incluyó a personal directivo, docente, de investigación y planeación educativa en la Escuela Nacional de Maestros y en la Escuela Nacional para Maestros de Jardines de Niños".<sup>62</sup>

El plan presentado por el CONALTE en 1984, era casi igual al Plan 1975 Reestructurado, con la diferencia que el primero incluía un seminario de administración sobre las escuelas primarias y un laboratorio sobre administración educativa.

---

<sup>62</sup> *Idem.*, p. 317.

Los cambios en los planes de estudios para las escuelas normales a través de la Revolución Educativa, se sustentaron en la formación de un profesor en una plataforma triádica entre teoría, práctica y florecimiento de la investigación educativa.

De esta manera, se asumió el compromiso de formar un profesional como sujeto y objeto de transformación, capaz de promover y orientar el proceso educativo así como plantear alternativas de solución a problemas del sistema educativo en el que ha de ejercer su labor.

Para la consecución de tal objetivo, en los planes y programas se estableció la directriz de una formación integral a través de las siguientes áreas formativas: científica, social, expresión, área específica, área tecnológica y diferencial. Argumentando que con éstas se dotaba al docente de los conocimientos, valores, herramientas y experiencias para desarrollar su profesión con niveles cualitativamente más altos.

Con el Acuerdo del 22 de marzo de 1984, los estudios de normales se elevaron a nivel licenciatura, se anunció posteriormente la creación del bachillerato pedagógico como requisito, para ingresar a la licenciatura en educación preescolar y primaria, mismo que fue cambiado posteriormente por un bachillerato general, vigente en la actualidad.

El requerimiento del bachillerato pedagógico para ingresar a las escuelas normales representó problemas, afortunadamente superados, con la aceptación del bachillerato general, equivalente al propedéutico para ingresar a una institución de nivel superior. El tiempo de los bachilleratos específicos en el sistema de educación normal ha sido superado.

El nivel de licenciatura en la normal, llamada hasta entonces elemental o básica, originó el ocaso paulatino la Normal Superior, golpe final acaecido en 1983, cuando la SEP publicó el Acuerdo 101 por el que se suprimían definitivamente los cursos de verano para maestros foráneos impartidos en la Escuela Normal Superior (durante julio y agosto), canalizando a los alumnos a San Juan del Río Querétaro, Orizaba, Veracruz y Aguascalientes, Aguascalientes.

La reacción de los afectados, se manifestó en marchas magisteriales en el verano de 1983, lo que permitió a la SEP justificar su desaparición; pues desde su óptica ésta se había convertido en centro de disidencia y subversión. Sin dar marcha atrás la hasta entonces Normal Superior (ENS) desapareció en cursos de verano, y empezó a ofertar

cursos escolarizados en sus nuevas instalaciones, actualmente ubicadas en Azcapotzalco Distrito Federal con siete licenciaturas: Ciencias Sociales, Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Pedagogía, Psicología Educativa e Inglés.

La desaparición de la Escuela Normal Superior, permitió el crecimiento en la matrícula de la Universidad Pedagógica Nacional, sus unidades empezaron a crecer vertiginosamente sobre todo en los estados, aunque tarde, esta dependencia había logrado demeritar la formación de profesorado en las escuelas normales.

A la par de estos hechos, continuaban los enfrentamientos sindicales: los profesores democráticos contra la dirección sindical de Vanguardia Revolucionaria estaban en pleno; los primeros exigían un 100% de aumento y rechazaban la descentralización educativa, la reinstalación de la Normal Superior de México y marchas contra la política de austeridad dictada por el gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado.

Utilizando como medida de presión un nuevo paro de labores y marcha en la Ciudad de México, por parte de maestros oaxaqueños, en 1985, se realizó un juicio político contra Vanguardia Revolucionaria y Carlos Jonguitud Barrios; como respuesta, una semana después iniciaron las negociaciones con sus dirigentes y los representantes del CEN.

En 1986 se intensificaron las movilizaciones y denuncias entre CNTE y VR, en marzo de 1987 se instaló un nuevo campamento ahora con la participación magisterial de diversos estados en la Ciudad de México y, el 20 de marzo un nuevo juicio político a Carlos Jonguitud Barrios; quien en una entrevista hizo pública su renuncia a Vanguardia Revolucionaria y al SNTE a partir de abril de 1987, se nombró entonces a Elba Esther Gordillo Morales lidereza de Comité Ejecutivo del SNTE.

El Secretario de Educación Jesús Reyes Heróles, decidió efectuar la reestructuración académica y administrativa a la Escuela Normal Superior de México; en 1984 señaló los siguientes objetivos: "formar licenciados en educación media y normal; 2) Ofrecer al magisterio de educación media normal una formación académica de posgrado especializada; 3) formar investigadores en educación para los diferentes tipos y modalidades del sistema educativo; 4) realizar y promover investigación y experimentación educativa en relación con la educación media y normal; 5) orientar su desarrollo con base en los resultados de un sistema de evaluación institucional permanente; 6) promover

programas de intercambio académico con instituciones nacionales, extranjeras e internacionales de educación superior y otros por el estilo."<sup>63</sup>

Los planes de estudio (Anexo No. 9), se estructuraron a partir de las siguientes líneas de formación: social, psicológica, pedagógica, científica e instrumental; organizando un tronco común para todas las licenciaturas y un diferencial de acuerdo con el área de especialización, plan a cubrirse durante cuatro años, divididos en 8 semestres con 18 horas de trabajo a la semana para abarcar 17 materias y 9 seminarios.

Los demandantes como requisito de ingreso, deberían poseer el título de profesor o equivalente, dos años de ejercicio docente y aprobación de los instrumentos de selección. La matrícula por tanto se conformaba con personal, cuyos antecedentes normalistas no eran exclusivos.

En 1985 ante el fallecimiento de Reyes Heróles, la SEP enfrentó dificultades para operar el proceso de descentralización, y en 1986 con Miguel González Avelar como Secretario de Educación, se realizó el V Congreso Nacional de Educación Normal en tres momentos, la última reunión de trabajo se efectuó en la Ciudad de México.

De estas reuniones se obtuvieron recomendaciones para la formación de docentes, contenidos curriculares, superación profesional, modelos académicos, licenciatura en educación preescolar y primaria.

Las propuestas más sobresalientes apuntaron hacia procesos selectivos de aspirantes a las normales, unificación de beneficios, salarios, prestaciones, creación de un consejo consultivo de educación Normal y de investigación educativa, presión sobre el Estado, para que impartiera la normal en todas sus modalidades, incluyendo el bachillerato pedagógico, el establecimiento de las normales bilingües y biculturales, publicación de textos para las comunidades étnicas.

El jefe del ejecutivo decretó a 1987, "Año del Normalismo Mexicano" y declaró "Benemérita" a la Escuela Nacional de Maestros a 100 años de trabajo continuo en la formación de profesores.

La UPN se reestructuró y estableció como requisito de ingreso el bachillerato o normal, ofreciendo cursos de manera abierta en 74 unidades y de manera escolarizada en el Distrito

---

<sup>63</sup> Meneses, Ernesto. *Op. cit.*, pp. 335- 336.

Federal, además de la licenciatura, ofreció también maestrías. Para la formación de Licenciados en Educación Especial, se desarrollaron los Planes de estudio 1980, en seis áreas: Audición y Lenguaje, Deficiencia Mental, Problemas de Aprendizaje, Ciegos y Débiles Visuales, Inadaptados e Infractores y Trastornos Neuromotores.

La educación básica a través de los CENDIS continuó atendiendo la demanda en educación inicial, la educación preescolar alentando el rumbo expansionista y la enseñanza primaria mantuvo en vigor el Plan de estudios 1972, por áreas de 3° a 6° y programa integrado para 1° y 2°.

Este sexenio vivió serias dificultades para operar su programa educativo, debido a la crisis económica que ahogaba el desarrollo del país, cambio de Secretario de Educación, el conflicto magisterial agravado con la descentralización de la Escuela Normal Superior de México, la UPN bastante baja en matrícula docente para estudios superiores y una actualización magisterial imperceptible.

En educación básica no se concretó nada, la formación de maestros por el Decreto del 22 de marzo de 1984, adquirió el nivel de licenciatura y se propuso un plan de estudios con importantes cambios en el campo curricular; se abandonó momentáneamente el paradigma técnico para incorporar el enfoque práctico a través de la investigación acción, con el propósito de formar docentes, críticos, creativos y reflexivos, en suma un docente investigador.

Desafortunadamente este plan fue desechado totalmente y en la actualidad tenemos un plan de formación docente con enfoque técnico y emulando a los Planes de estudio 1960, 1972 y 1975, inadecuados para los tiempos actuales y las necesidades de aprendizaje de los alumnos de cualquier nivel educativo.



1.6.3 Cuadro No. 1 La educación Normal en el marco de los programas sexenales, sinopsis analógica.

Programa Sexenal	Contexto	Cantidad/Calidad en la educación primaria	Planes propuestos (Primaria)	Educación Normal Perfil profesional	Escuela Superior Normal
1958-1964 Plan de Once Años	Un México convencido de los alcances revolucionarios, demandando un magisterio comprometido con los ideales de esa lucha, por ende con profunda identidad profesional.	* Avances en la cobertura.  * Implantación del libro de texto gratuito y obligatorio.	Plan 1959: Formación armónica e integral, recuperando la formación e información.  Plan estructurado por áreas y actividades de aprendizaje para satisfacer las necesidades vitales del niño.	Plan 1959 La formación del maestro en armonía con los postulados del Plan de Once Años.  Plan 1960 El maestro debería de ser un hombre cabal y un ciudadano ejemplar, para dar a los alumnos el conocimiento.	Plan 1959 Busca vincularse con la normal básica.  Maestro en Matemáticas,  Dibujo Técnico, Física, Química, Biología, Geografía, Historia, Educación Cívica y Social, Taller, Inglés, Francés, Lengua y Literatura, Artes Plásticas, Pedagogía Psicología.

Cuadro No. 1 La educación Normal en el marco de los programas sexenales, sinopsis analógica.

Programa Sexenal	Contexto	Cantidad/Calidad en la educación primaria	Planes propuestos (Primaria)	Educación Normal Perfil profesional	Escuela Superior Normal
1964-1970 La instrucción tecnológica en las escuelas primarias.	Génesis de la crisis económica. Explosión del movimiento estudiantil. Repuesta errática del Estado ante las demandas de la sociedad, empleando la fuerza militar.	* Estrategias centradas en lo cuantitativo, un sistema débil en la calidad.  * Implantación del calendario "B" en todo el sistema de educación primaria.	Plan 1959: Aumenta el programa: "aprender haciendo"	Plan 1969 La formación magisterial incluyó materias de cultura general, preparación profesional y hábitos de trabajo, integradas en un currículum para el desarrollo pleno las tareas de la formación. Incremento de dos semestres al plan.	Plan 1959

1.6.3 Cuadro No. 1 La educación Normal en el marco de los programas sexenales, sinopsis analógica.

Programa Sexenal	Contexto	Cantidad/Calidad en la educación primaria	Planes propuestos (Primaria)	Educación Normal Perfil profesional	Escuela Normal Superior
1970-1976 Expansión del Sistema Educativo.	Represión del movimiento estudiantil de 1968. Choques entre grupos populares. Crisis económica agravada Fundación de la UAM Creación del Colegio de Bachilleres.	* Cobertura insuficiente. * Cambio en los libros de texto.	Plan 1972: Elaboración de un plan de estudios para abandonar la pedagogía verbalista y libresca. Plan estructurado por áreas: para lograr el desenvolvimiento integral de la personalidad.	Plan 1972 Plan 1972 Reestructurado Plan 1975 Plan 1975 Reestructurado El maestro equipado técnica y disciplinariamente, con capacidad para formar de manera armónica a las nuevas generaciones.	Plan 1976 Profesor de Educación Secundaria con especialidad en: Español Matemáticas Ciencias Naturales Ciencias Sociales Lenguas Extranjeras Orientación Escolar Programa de Doctorado.

1.6.3 Cuadro No. 1 La educación Normal en el marco de los programas sexenales, sinopsis analógica.

Programa Sexenal	Contexto	Cantidad/Calidad en la educación primaria	Planes propuestos (Primaria)	Educación	Escuela Normal Superior
1976-1982 Educación para todos.	Bonanza petrolera Crisis económica más severa de los tiempos contemporáneos. Creación de la UPN.	* Baja eficiencia terminal. * Expansión de la educación primaria en las entidades del país con mayor número de escuelas incompletas. * Revisión del libro de texto del primer ciclo.	Plan 1978: Lograr el desarrollo integral del educando en lo afectivo, cognoscitivo y psicomotor. 1° y 2°: Programa integrado. 3° a 6° continúa la disciplinariedad	Plan 1978 Persiguió una sólida formación cultural y científica. Se reguló la matrícula	Plan 1978 Licenciatura en Educación Primaria Licenciatura en Educación Preescolar Antecedente: Normal básica o bachillerato equivalente.

1.6.3 Cuadro No. 1 La educación Normal en el marco de los programas sexenales, sinopsis analógica.

Programa Sexenal	Contexto	Cantidad/Calidad en la educación primaria	Planes propuestos (Primaria)	Educación Normal Perfil profesional	Escuela Superior Normal
1982-1988 Revolución Educativa.	Crisis económica en estado agudo. Catástrofe sísmica Conflicto entre magisterio y SNTE.	* Falta de articulación entre preescolar, primaria y secundaria. * Matemáticas representa la asignatura con mayor índice de reprobación. *Pobreza en la eficiencia terminal *Analfabetismo persistente.	Plan 1972 Plan 1978 Promover el desarrollo integral del individuo elevando la calidad de la formación de los docentes.	Plan 1984 El maestro debería de ser un docente investigador de los procesos dentro del aula a partir de la investigación-acción.	Plan 1983 Licenciatura en Ciencias Sociales Pedagogía Psicología Ciencias Naturales Español Matemáticas Lenguas Extranjeras (Inglés)

Este recorrido histórico a partir de políticas educativas de la época contemporánea, permite explicar la inexistencia de un programa estructural para el sector educativo, que recupere la formación de profesores para la educación básica, de acuerdo con paradigmas generadores de transformaciones rumbo a la calidad en la educación primaria.

Más bien cada una de las modificaciones, parece responder a los protagonismos de los periodos sexenales, que al ofrecer una educación con calidad tanto en la educación primaria como a la dirigida a los profesores de este nivel, logran llamar la atención de la sociedad.

A lo largo de los últimos programas en correspondencia a la política educativa, ésta no ha dejado de dirigir sus acciones hacia la formación de profesores para la educación primaria, es más, esta tarea se adecua a las modificaciones de los planes y programas correspondientes a este nivel; en el cual se buscado infructuosamente además de la cantidad atendida en la expansión y cobertura, conseguir la calidad.

Parcialmente se han alcanzado los propósitos en cuanto a la cobertura, porque aún existen en México habitantes menores de 15 años con requerimientos insatisfechos de una educación primaria, y la calidad está a la altura de lo inalcanzable, pero con un cúmulo de posibilidades para ser explotada a través de promesas programa tras programa; porque además de que los planes de estudio han quedado limitados, la formación magisterial ha sido dominada por paradigmas técnicos.

En especial, resulta destacada la labor de Jaime Torres Bodet al frente de los trabajos educativos, porque logró pensar en un profesor con identidad profesional, recuperada actualmente en la formación de los maestros del siglo XXI, la implementación de un plan de estudio para la primaria con áreas y actividades, buscando la formación e información y el perfil magisterial de acuerdo con las necesidades de aquellos tiempos.

Pero en la actualidad resulta inadecuado, seguir formando en ese mismo paradigma de investigación, porque las necesidades de aprendizaje han cambiado, y el seguir en la misma racionalidad técnica lo convierte en este momento, en un programa obsoleto.

Antes de entrar en la revisión explicativa de los argumentos por los cuales se comparte la visión de formar un docente en lo práctico reflexivo; es conveniente presentar el análisis

del Programa de Modernización Educativa, sus tendencias y acciones dirigidas a la educación básica y la formación de profesores.

Análisis a la luz de las políticas educativas internacionales, que han influido en las directrices trazadas para la educación básica. Disposiciones consideradas por la política educativa, una vez que México ingresó a la OCDE durante la administración salinista. Situaciones desencadenantes en los rumbos seguidos por los planes de estudio de educación para este nivel educativo.

El gabinete sexenal en el rubro de los servicios educativos, consiguió el apoyo del SNTE una vez diseminado el movimiento magisterial. Unión que permitió la firma de convenios, para facilitar la operación de cada uno de los programas dirigidos a la educación básica y armar las disposiciones normativas para consolidar de descentralización educativa.

## **CAPÍTULO II**

# **LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA: SU PASADO Y PRESENTE EN LA EDUCACIÓN BÁSICA**



## CAPÍTULO II

### LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA: SU PASADO Y PRESENTE EN LA EDUCACIÓN BÁSICA.

#### 2.1 Antecedentes

Sin lugar a dudas el Programa para la Modernización Educativa constituye un indicador en la apertura a las tendencias sobre la política educativa hacia finales del siglo XX y comienzos del XXI, debido a la incorporación de recomendaciones dispuestas por las organizaciones internacionales para el sector educativo.

En esta sección el análisis se centra en el contexto de la modernización, sus explicaciones teóricas, fundamento para los cambios a los planes de estudio para la educación básica, el papel de las instituciones sociales en pro de estas acciones y la legitimación administrativa-legal que amarró los cambios en la educación básica.

Se presenta en las siguientes líneas, algunos de los hechos más relevantes causantes de la situación educativa en este tiempo moderno, cuyos antecedentes inmediatos se localizan en la reforma de la Secretaría de Educación Pública durante el gobierno del Lic. José López Portillo y la consecuente desconcentración territorial del sistema escolar.

"Con la publicación del decreto presidencial del 3 de agosto de 1983 para celebrar los convenios con los gobiernos estatales para la descentralización educativa, se abrió una nueva etapa en la historia de la educación pública nacional."<sup>64</sup>

Los cambios generados al interior de la SEP, sin duda generan mayor burocracia en los procesos administrativos propios de esta dependencia, pero la descentralización para el sector educativo no se cristaliza debido a las condiciones económicas y sociales del país.

Ante la incapacidad del sistema para salvar la situación económica, el Programa de la Revolución Educativa perdió fuerza e impacto; sin abandonar el propósito de mejorar y ampliar los servicios del sector educativo, el Lic. Carlos Salinas de Gortari durante su campaña electoral señaló la necesidad de mejorar la calidad de la educación y con ésta modernizar a México.

Para tal efecto, se defendió entonces un proyecto modernizador contraponiéndolo a los presentados en sexenios anteriores. "El proyecto modernizador de las décadas de los

---

<sup>64</sup> Oria, Vicente. *Op..cit.*, p. 175.

setentas y los ochentas, buscaba y alcanzó un crecimiento impresionante en la matrícula, pero fue insuficiente para aliviar las desigualdades educativas."<sup>65</sup>

Ponderan avances en la cobertura de los servicios ofertados por el Sistema Educativo Nacional, pero éstos no han conquistado la calidad. Ante este diagnóstico, la respuesta del sexenio convino en la modernización como estrategia, no solamente para la educación, sino para los diversos ámbitos del desarrollo nacional.

"La estrategia de la modernización en México parte de la conciencia de la oportunidad y del riesgo que representa la gran transformación mundial y a la vez de la comprensión del veloz cambio al que han estado sujetas la sociedad y sus organizaciones."<sup>66</sup>

En este tenor, el proceso de modernización educativa comprendería no sólo las transformaciones necesarias para responder a las características propias del país, sino también para que la educación se orientara hacia los diversos grupos de la población demandante, contribuyendo así, al proceso para un desarrollo y bienestar.

Se hizo patente por reincidencia, la necesidad de mejorar la calidad de todo el sistema educativo, abarcando el nivel preescolar hasta el posgrado, pasando por la educación técnica y universitaria, tanto la extraescolar, como la educación y capacitación de adultos y la educación especial.

Pero de acuerdo con las acciones emprendidas el Programa de Modernización Educativa, puso especial énfasis en la educación básica, nótese que este nivel constituyó el principio para la modificación de planes y programas de estudio, empezando con la prueba operativa del nuevo modelo educativo en el ciclo escolar 1990-1991, prosiguiendo la firma de Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992 y la modificación a la Ley General de Educación en 1993.

La atención prioritaria a la educación básica, fue señalada durante el sexenio del Lic. Carlos Salinas de Gortari, en el Plan Nacional del Desarrollo 1989-1994 de la siguiente forma: el esfuerzo se centrará en la educación básica, nivel que agrupa a la mayor parte de la población atendida; la modernización deberá avanzar a partir del concepto de educación

---

<sup>65</sup> Ornelas, Carlos (1997). *El Sistema educativo mexicano, la transición de fin de siglo*, México, Fondo de Cultura Económica, p. 77.

<sup>66</sup> Poder Ejecutivo Federal (1989). "Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994", México, Secretaría de Programación y Presupuesto, p. 17.

básica, que supere los traslapes y vacíos entre los actuales niveles de preescolar, primaria y secundaria debidos a su origen histórico independiente.

En el mismo plan, se expuso que la educación moderna debería responder a las demandas de la sociedad, contribuir a lograr los propósitos del desarrollo nacional además, propiciar una mayor participación social; contribuyendo con ello a la consecución de las metas de la educación nacional.

Definitivamente, el punto de partida de las reformas en este sexenio fueron dirigidas a la educación básica por medio de acciones centradas en cambios absolutos a planes y programas de estudio considerando; algunas directrices señaladas por los organismos internacionales.

La complejidad de estas reformas revistió gran complejidad para el magisterio, debido a los tiempos fragmentados y carentes de secuencia en el diseño, elaboración y distribución de los materiales educativos, es decir, la reforma no presentó una visión holista de la educación primaria, fue proporcionada en episodios bastante difusos y desarticulados, lo que hace pensar en la ausencia de un diseño total para este nivel educativo.

Además, mientras los programas de 1972 y 1978 para la escuela primaria de 3° a 6°, obedecían a una planificación curricular concentrada; en 1° y 2° primaba una estructura globalizante. En ambos enfoques, un fuerte anclaje en el conductismo sobresalía a través de la manifestación al interior de las aulas por más de 20 años.

Con la reforma en marcha del presente sexenio, el profesor debería abandonar los postulados conductistas sobre la enseñanza, para estructurar su trabajo con base en los principios constructivistas señalados en las aportaciones sobre aprendizaje y desarrollo de Piaget, teoría sociocultural de Vygostky y aprendizaje comprensivo de Ausubel.

Ante los reducidos espacios para su actualización, el profesor se inclinó por seguir empleando sus "viejos" programas o simplemente recurrir al desvirtuado eclecticismo pedagógico.

### 2.1.1 Consolidación de la descentralización educativa

México ocupa una posición subordinada en el sistema internacional, con respecto a las potencias centrales en la adopción de decisiones políticas que generan el orden económico

internacional; cuando México decidió descentralizar la educación, ya existía una estructura internacional fuerte en esta tendencia.

Algunas pruebas indican que la descentralización de la política educativa se difunde en todo el mundo a partir de un centro: el Banco Mundial. "Por consiguiente, para quienes estiman válidas las explicaciones de esta teoría, la razón fundamental de la descentralización de la educación radica en la necesidad de encontrar recursos para la educación a nivel local y descargar de esa obligación los gobiernos centrales (así éstos se pueden aplicar a cumplir las obligaciones que impone la deuda externa. A cambio de eso tendrán que conceder poder a las autoridades locales para elaborar una política educativa acorde a las características locales"<sup>67</sup>

Desde 1983 se había planteado la desconcentración educativa, trabajos perdidos ante la incapacidad del país, para solventar los intereses de la deuda externa y la consecuente baja en la asignación de recursos a los servicios y el fallecimiento del Lic. Jesús Reyes Heróles, entonces Secretario de Educación. Con Salinas de Gortari y el Dr. Ernesto Zedillo Ponce de León al frente de la SEP, se hace saber a la sociedad del Programa para la Modernización Educativa, pregonándolo como estrategia para modernizar a México, sin perder de vista el proceso de la descentralización educativa.

Todo este proceso obedeció a la línea de la SEP para fortalecer el federalismo, disminuir la ineficacia del sistema, modificar las relaciones históricas con el sindicato, administrar mejor el conflicto y mejorar la imagen internacional del Sistema Educativo Nacional; enmarcada en el proceso de descentralización e innovación, la modernización se propuso los siguientes objetivos.

"\* Mejorar la calidad del sistema educativo en congruencia con los propósitos del desarrollo nacional.

\* Elevar la escolaridad de la población.

\* Descentralizar la educación y adecuar la distribución de la función educativa a los requerimientos de su modernización y de las características de los diversos sectores integrantes de la sociedad.

---

<sup>67</sup> Carnoy, Martín y Samoff, Joel (1990). " Education and Social Transition in the Third World Princeton" en Carlos Ornelas, *Op. cit.*, p. 303

\* Fortalecer la participación de la sociedad en el quehacer educativo."<sup>68</sup>

Se edificó una plataforma sobre las tareas de investigación e innovación en todos los niveles del sistema educativo; vertebrando la educación preescolar, primaria y secundaria hacia el logro de un modelo integral para la educación básica. Se reconoció que durante 70 años, el sistema había avanzado fundamentalmente en lo cuantitativo, "la escolaridad promedio pasó de uno a más de seis grados; el índice de analfabetos se redujo del 68 al 8% y uno de cada tres mexicanos está en la escuela... la matrícula total del sistema escolar pasó de 850 mil a más de 25 millones..."<sup>69</sup>

Ante los avances cuantitativos evidentes sobre todo en el aumento de la matrícula escolar en los diferentes niveles del Sistema Educativo Nacional, se insistió en el reto de encarar la calidad del mismo y la propuesta sexenal se dio con el Programa para la Modernización Educativa. A partir de este programa, con base en el Artículo 3° Constitucional y la Ley General de Educación se emprendieron las reformas estipuladas en los planes y programas de estudio vigentes actualmente en educación básica.

"En el Artículo 3° Constitucional se establecen los criterios fundamentales que orientan la educación mexicana: que tienda a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y a fomentar el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia; que se funde en el progreso científico y luche contra la ignorancia y sus efectos, contra la servidumbre y los prejuicios, que sea democrática y promueva el mejoramiento económico, social y cultural del pueblo, que sea nacional, sin exclusivismos y contribuya a la mejor convivencia humana. El criterio organizador de la educación mexicana es en suma nacionalista, democrática y popular."<sup>70</sup>

La calidad y relevancia de la educación básica, establecen una inquietud global para marcar el tránsito del simple incremento en matrícula y expansión, hacia el justiprecio en los resultados educativos rumbo a la calidad. Por otro lado, cobró fuerza un movimiento internacional que buscó lograr la satisfacción de los propósitos de la educación básica, de lo contrario las formas y las metas de niveles posteriores, no serán posibles.

<sup>68</sup> Poder Ejecutivo Federal. *Op. cit.*, p. 103.

<sup>69</sup> Poder Ejecutivo Federal (1989). "Programa para la Modernización Educativa 1989-1994", México, p. II.

<sup>70</sup> *Idem.*, p. 3.

El seleccionar la educación básica como punto inicial para pensar en la calidad resulta una acción incuestionable, porque de una marcha con calidad de este nivel dependen los posteriores, así como también las deficiencias alimentadas en éste, permanecerán a lo largo de los niveles superiores. Recomendaciones tratadas en las reuniones internacionales de Jomtien y Dakar, puntualizando la prioridad de una educación básica de calidad para, alcanzarse en los posteriores espacios escolares.

## 2.2 El Programa para la Modernización Educativa frente a los retos internacionales

En Tailandia se formuló la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, exponiendo con ello el compromiso internacional de construir estrategias que atiendan las necesidades básicas de aprendizaje en los niños, jóvenes y adultos.

Imbuidos en este espíritu, los organismos internacionales como el PNUD, la UNESCO, el UNICEF y el Banco Mundial organizaron la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien, Tailandia en 1990, la cual influyó en las medidas adoptadas por México en materia educativa después de 1990.

El objetivo develado por estos organismos consiste en crear las condiciones políticas, sociales e institucionales para un desarrollo humano, implicando la adopción también de un proceso de aprendizaje que repercuta en las condiciones de vida de las personas y su mejoría; las políticas educativas y programas que cada país debe adoptar tomando en cuenta los criterios básicos descritos por los organismos internacionales son: pertinencia, calidad, igualdad y eficiencia.

Durante la Declaración Mundial sobre Educación para Todos acaecida en 1990, las necesidades básicas de aprendizaje fueron descritas como las herramientas esenciales en el aprendizaje de los contenidos necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones fundamentales y construir lo aprendido.

En este mismo evento se afirmó que los progresos para atender las necesidades básicas de aprendizaje dependerían de las estrategias de cada país, con miras a lograr los siguientes objetivos:

1. Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y diferenciados.
2. Velar porque antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.
3. Velar porque sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y programas de preparación para la vida activa.
4. Aumentar en 50% de aquí al 2025 el número de adultos alfabetizados, en particular mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo en la educación básica y permanente.
5. Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al 2005 y lograr antes del 2015 la igualdad entre los géneros en la educación, en particular garantizando a los niños un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.
6. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para que todos consigan resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias básicas esenciales."<sup>71</sup>

Se arman estrategias en el fundamento de una Educación para Todos, como derecho fundamental que ocupa un lugar central en el desarrollo; como tal ha de constituirse en una prioridad nacional e internacional, flanqueada por un compromiso político estructural, continuo y decidido, con la responsabilidad de cada gobierno para asignar recursos suficientes a la educación básica.

La Declaración de la Conferencia Mundial de la Educación para Todos, en Jomtien Tailandia en 1990, ha circunscrito las políticas para la Modernización Educativa emprendida en el país desde 1989; moviendo en México el interés por el cambio educativo rumbo a la calidad.

---

<sup>71</sup> Dakar en la UNESCO., *Op. cit.*

Como respuesta, el Sistema Educativo Nacional ha ido incorporando paulatinamente las directrices de las agencias internacionales en el desarrollo de este servicio; éstas se leen en los ejes centrales el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica el cual aboga por impartir una educación con cobertura suficiente y calidad adecuada.

El Programa para la Modernización Educativa, se impuso como tarea, realizar una modificación del sistema educativo para hacerlo más participativo, eficiente y de mejor calidad, sistema descrito por el sexenio en turno, como un modelo educativo más moderno, y esta tendencia la equiparan con la calidad.

Para lograr una mejora en la calidad en educación básica, el programa de modernización asumió los siguientes retos: descentralización, rezago educativo, demográfico, cambio estructural de la sociedad, vinculación del ámbito escolar y productivo, el avance científico y tecnológico así como el de la inversión educativa; para lo cual hizo una revisión puntual con el objetivo de racionalizar los costos educativos y su reorganización. Prometió para tal efecto el compromiso nacional de ofrecer iguales oportunidades educativas a los mexicanos, pero con un programa tan racionalizador en cuanto a recursos, no es posible hacer más con menos, y aunque se avance en la cobertura, la calidad sigue siendo sacrificada.

"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 e inercias para innovar prácticas al servicio de los fines permanentes; es superar un marco de racionalidad ya rebasado y adaptarse a un mundo dinámico."<sup>72</sup>

No obstante, los retos que llevaron a reorganizar el sistema educativo, redefinir los contenidos y métodos educativos sin perder de vista la revaloración social de la función del docente, así como también reconsiderar contenidos, métodos de enseñanza-aprendizaje, la formación y actualización de maestros no han fructificado en la calidad de la educación primaria, ésta sigue en momento de controversiales y desencuentros.

### 2.2.1 Elaboración del Modelo Educativo

---

<sup>72</sup> Poder Ejecutivo Federal, *Op. cit.*, p. 17.



Como punto de partida para elaborar el modelo educativo, el CONALTE previamente definió los contenidos educativos señalando en éstos, el conjunto tanto de aprendizajes necesarios como los procesos que los hacen posibles. Dichos contenidos organizados por el sistema educativo en planes y programas de estudio orientados al logro de fines educacionales.

De acuerdo con lo anterior, la transformación se hizo promoviendo el paso de contenidos informativos que suscitan aprendizajes fundamentalmente memorísticos, por los que aseguren la asimilación y recreación de valores, el dominio y uso cada vez más preciso del lenguaje como método del pensamiento en acción rumbo al aprendizaje, pero un aprendizaje significativo.

Lamentablemente el profesor de educación básica no ha logrado construir ese proceso de manera idiosincrásica para recuperarlo en su labor profesional, tampoco los estudiantes de las escuelas normales viven un currículo con tendencia abierta y flexible. Sucesos con incidencia negativa en los alcances de la calidad de la educación primaria, porque los profesores en servicio, difícilmente amplían su formación a partir de las perspectivas prácticas y reflexivas; y los estudiantes de las escuelas normales pierden posibilidades de un currículo vivido en los mismos términos.

En los procesos para mejorar la educación primaria, no debe prescindirse de un sistema adecuado de formación de maestros, (aspecto retomado parcialmente durante esta administración), por tanto las acciones emprendidas se dirigieron hacia la actualización, con mismos tropiezos de antaño. Procesos operados en cascada, “algunos seleccionados” asisten a los cursos para convertirse en “reproductores”.

Importante resulta cuestionar, si esos “elegidos” representan el personal idóneo de acuerdo con formación, capacidad y disposición para evitar una tergiversación de los procesos rumbo a la comprensión del currículum, de lo contrario actualización y “nada” forman parte de una misma repuesta por parte de los maestros: “Es la mismo que cuando empecé a dar clase, nada más le ponen otros nombres”.

Hechos por demás obstaculizadores en la empresa formativa del magisterio con calidad, y su respectiva incidencia en la educación primaria. “...inútil hablar de competencias, desempeños y logros, cuando no se ha explicado a los agentes de la educación qué es el

constructivismo; cuando no se les ha explicado porque se abandona el conductismo y la formulación de objetivos.”<sup>73</sup>

### 2.2.2 Conformación de la educación básica

Con las reformas al Sistema Educativo Nacional, producto de los trabajos y acciones del Programa para la Modernización Educativa, se definió la educación básica como el nivel comprendido por la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y especial; así como también el relativo a la educación física, artística y promoción cultural.

La educación inicial a través de los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI), atiende a niños desde los 45 días de nacidos hasta los tres años de edad, con el propósito de favorecer el desarrollo de las capacidades físicas, cognoscitivas, afectivas y sociales de los infantes; la educación preescolar promueve el desenvolvimiento integral del niño ofreciendo oportunidades de realización individual y constituye la base de su desempeño en los niveles educativos posteriores.

La educación primaria propicia en el educando, una formación mediante experiencias de aprendizaje para incorporarse a la sociedad, la secundaria amplía y profundiza los contenidos de los niveles anteriores con el propósito de sentar las bases para la vida productiva y preparar a los educandos para proseguir los estudios en el siguiente nivel; la educación especial constituye un servicio indispensable de apoyo a la educación básica, ya que impulsa el desarrollo de las potencialidades de individuos con problemas, así como la superación de sus dificultades de adaptación escolar y social.

El Programa para la Modernización Educativa de 1989-1994, tomando en cuenta estos componentes, expresó que la educación inicial no cubría las demandas de los niños en esta edad. "...existen en México alrededor de ocho millones de niños menores de cuatro años..<sup>74</sup> Con una atención escasamente del 5% en este nivel, los materiales educativos empleados no están de acuerdo a los intereses y necesidades de los niños, aunado a que los programas están desarticulados con los de la educación preescolar; en esta última coexisten varios modelos de intervención, y no todos los planteles que la imparten se

<sup>73</sup> Comboni, Sonia y Juárez, José Manuel (2000). *Resignificando el espacio escolar. La innovación y la calidad educativa en una nueva práctica pedagógica*, México, Colección de Textos UPN, p. 9.

<sup>74</sup> Poder Ejecutivo Federal, *Op. cit.*, p. 34.

ajustan a la normatividad respectiva, el problema se agudiza si se suman los trabajos de gran cantidad de escuelas privadas que han invadido este sector, precisamente ante la incapacidad del sistema para atender a los infantes en edad de cursar una educación preescolar.

Un sistema educativo con una formación inicial y preescolar bastante endeble en cobertura y calidad, no puede aspirar a logros inmediatos en la educación primaria. Por el contrario, muchos de nuestros pupilos en edad escolar ingresan a la escuela primaria sin tener un espacio previo en una educación inicial, o al menos el antecedente de preescolar como una experiencia en su aprendizaje de marcada influencia en el desarrollo integral de lo infantes.

"Se ofrece educación preescolar al 71% de los niños de cinco años y al 56% de los niños de cuatro; 73.5% es atendido por la federación, 19.5% por los estados y 7.1% por los particulares; sin embargo un millón 500 mil niños de cuatro y cinco años de edad que habitan primordialmente en zonas rurales, indígenas y urbanas marginadas no cuentan todavía con este servicio; "<sup>75</sup> respecto a la utilización y distribución de materiales y apoyos educativos, ésta resulta deficiente tanto para los profesores, los padres y los directamente afectados, los alumnos.

La educación primaria tampoco ha alcanzado la cobertura de la demanda de los niños que están en edad de recibir este servicio. ..."un millón 700 mil niños entre diez y catorce años de edad no se encuentran matriculados en ningún servicio... el 45% de la matrícula de primaria, es decir los 6.6% millones de alumnos no concluyen este nivel educativo en el periodo reglamentario de seis años y las zonas rurales e indígenas el índice rebasa el 80%."<sup>76</sup>

La desarticulación curricular de primaria con el antecedente, preescolar y el consecuente educación secundaria resulta evidente; el aprendizaje continúa centrado en lo mecánico y verbalista, minimizando el trabajo concerniente al desarrollo intelectual y moral del niño, el libro de texto gratuito conforma el vínculo principal entre el profesor, el niño y los contenidos de aprendizaje.

---

<sup>75</sup> *Idem.*, p. 35.

<sup>76</sup> *Idem.*, p. 36.

La desarticulación se presenta en todo el diseño curricular, porque hasta antes de 1993 no se hablaba de educación básica, sino de preescolar, primaria y secundaria, entonces cada nivel establecía sus límites curriculares. A partir de la Ley General de Educación se integra en las disposiciones normativas la educación básica. Documentos legales que enfilaron al Estado para ofrecer una educación secundaria y preescolar obligatoria a partir de 1993 y 2002 respectivamente.

La educación secundaria en cuanto a sus planes de estudio, le caracteriza la desarticulación con los niveles precedentes, además de que no orientan adecuadamente sus objetivos y contenidos hacia un proyecto de nación, los apoyos y materiales didácticos en estas escuelas son precarios, situación que se manifiesta en los talleres y laboratorios.

La atención a la demanda en este nivel con respecto a los egresados de la escuela primaria descendió del 89% al 83%; debido a la severidad de la crisis, que obligó a los estudiantes a abandonar sus estudios e incorporarse al mercado productivo.

"En su cuarto informe de gobierno, el presidente Salinas de Gortari anunció que enviaría la iniciativa y que propondría que la obligatoriedad de la educación abarcara la enseñanza secundaria y que se asentará con claridad el deber del Estado de ofrecerla a todos los mexicanos, ya que tal precepto sólo estaba implícito. En términos generales, la iniciativa fue bienvenida por todas las fuerzas políticas representadas en la cámara baja, más sufrió modificaciones sustantivas y generó un debate importante, aunque de corta duración... El primer párrafo de la iniciativa asentaba: Todo mexicano tiene derecho a recibir educación. El Estado impartirá educación preescolar, primaria y secundaria a quien lo solicite."<sup>77</sup>

Aunque la última frase arrancó severas críticas y discusiones, desde la operación del Programa para la Modernización educativa, la secundaria pasó a formar parte de la obligatoriedad del Estado. Durante el ciclo escolar 1993-1994 los alumnos de las escuelas secundarias, reciben también los textos de manera gratuita.

Pero el hecho de recibir materiales bibliográficos por sí mismo, no da el carácter de educación secundaria obligatoria como servicio educativo del Estado, se requiere también una capacidad del Sistema Educativo Nacional para atender la matrícula y brindar al

---

<sup>77</sup> Ornelas, Carlos. *Op. cit.*, p. 78.

estudiantado adolescente una formación indispensable no sólo para acceder al siguiente nivel educativo, también para responder a las condiciones del mundo globalizado.

### 2.2.3 Participación del Consejo Nacional Técnico de la Educación

Con base en las premisas del Programa para la Modernización Educativa, el CONALTE se encargó de orientar la estructura para el documento titulado "Hacia un nuevo modelo educativo." La finalidad era elaborar los planes de estudio para la educación básica, así mediante una primera etapa de trabajo dada en la recopilación y la sistematización de la experiencia magisterial, enriquecida con las aportaciones de los cuerpos técnicos de la Secretaría de Educación Pública; se arribó a un segundo momento de trabajo eminentemente técnico tendiente a mejorar la propuesta preliminar denominada prueba operativa.

Una vez evaluado el modelo inicial tuvo lugar la tercera etapa, en la cual la reformulación de los planes y programas fue concretada; así como sus materiales de apoyo, particularmente se elaboraron los libros de texto para preescolar y primaria; en ésta también consideraron las condiciones para la generalización de los nuevos contenidos educativos en todo el país.

Este proceso fue sin duda sinuoso, el magisterio de educación básica estaba bastante confundido. En primer lugar, les habían comunicado la obsolescencia de los programas de 1972 y 1978, los materiales de apoyo para la propuesta estaban incompletos y proporcionados a dosis desfasadas ocasionando en los docentes mayor nivel de confusión, por lo tanto se vieron obligados a recurrir nuevamente a los "viejos" programas.

En segundo lugar, el procedimiento de actualización repetía las arcaicas etapas en cascada, preparándose a un grupo seleccionado de profesores, quienes asumían la responsabilidad de reproducir los cursos entonces llamados emergentes; y como los planes no estaban acabados, además de una fundamentación teórica compleja, resultaba difícil la comprensión de los enfoques para cada una de las asignaturas del plan de estudios.

Hasta la fecha dentro de las escuelas primarias, hay profesores con serios problemas en la aplicación de estos dentro de los procesos áulicos; muestra de ello, lo representa la

manera mecánica, repetitiva y memorística de trabajar las matemáticas, cuando el programa oficial proyecta su aprendizaje a partir de la resolución de problemas.

#### 2.2.4 El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica

El 18 de mayo de 1992 se firmó el Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación Básica, documento que sentó las bases para un proceso acelerado de cambios en la educación nacional, reiterando para ésta la transformación de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y con ello prometieron una educación de calidad, ..."Es indispensable, entonces, consolidar un sistema educativo con responsabilidades afines a nuestro federalismo, con contenidos educativos pertinentes a la formación de mejores ciudadanos."<sup>78</sup>

Firmaron este Acuerdo, en representación del Ejecutivo el Secretario de Educación Pública, Dr. Ernesto Zedillo Ponce de León; en representación de los trabajadores de la educación, la profesora Elba Esther Gordillo, Secretaria del SNTE y en representación de los Estados, sus gobernadores, como testigo de honor, firmó el documento el Presidente Carlos Salinas de Gortari.

"El Acuerdo incluyó cambios en tres grandes áreas: 1) la organización del sistema educativo, incluyendo una redistribución de facultades entre el gobierno federal y los estados y cambios en las relaciones del sector con la sociedad; 2) planes, programas de estudio y libros de texto y, finalmente 3) diversos aspectos - entre los que se encontraban salarios, vivienda y mecanismos de compensación y reconocimiento al desempeño de los docentes - que se agruparon bajo el rubro de la función magisterial."<sup>79</sup> Los aspectos anteriores tocan obligadamente la educación Normal, considerada elemento fundamental porque en ella recae la formación y capacitación del personal docente de los ciclos de educación básica.

---

<sup>78</sup> "Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica" (1992) en *Cero en Conducta*, año 7, núm. 31-32, México, p. 82.

<sup>79</sup> Guevara, Gilberto (1995). "Los maestros evalúan el Acuerdo Nacional" en *Educación 2001*, núm. 1, p. 20.

El Acuerdo Nacional tiene un marco jurídico que dirige la observancia del régimen legal existente, ajustándose a la normatividad prevista conforme lo dispuesto en el Artículo 3° Constitucional y la Ley General de Educación, concretando las responsabilidades para conducir el Sistema de Educación Básica y de Educación Normal.

A partir de entonces en conformidad con dichos convenios, los gobiernos estatales se encargan de la dirección de los establecimientos educativos adscritos a la Secretaría de Educación Pública, incluyendo la educación preescolar, primaria y secundaria, así como la formación de maestros, la educación indígena y los demandantes de educación especial.

El haber conjuntado los niveles preescolar, primaria y secundaria en el rubro de la educación básica, representa un avance importante porque además tener en cuenta una directriz trascendental de los acuerdos internacionales, obliga al Estado a ofrecer educación preescolar sumamente descuidada en los aspectos de cobertura y calidad. La matrícula del sector oficial para este tipo de servicio está bastante reducida, además la descontrolada participación del sector privado tiene a la educación preescolar, en manos de personal no sólo de otros campos profesionales, sino en manos de instituciones con personal sencillamente sin preparación profesional.

Beneficio que se hizo extensivo a la educación primaria, porque la Secretaría de Educación Pública, desde entonces, no sólo se ha abocado a formar profesores, ha atendido la formación de educadoras; vislumbrando la posibilidad de ofrecer a más niños una educación preescolar. Por ende, la escuela primaria también incrementará la cantidad de niños con antecedentes de una educación preescolar.

En el apartado V del Acuerdo, se abordó la reformulación de los planes y programas de estudio correspondientes a la educación básica, éstos "... tienen ya casi veinte años de haber entrado en vigor y, durante ese lapso, han sido sometidos sólo a reformas esporádicas y fragmentarias... Una educación básica procura también un nivel cultural afín a nuestra civilización y a la historia nacional, y forma la personalidad fundándola en valores como la honradez, el respeto, la confianza y la solidaridad, que son indispensables para una convivencia pacífica, democrática y productiva. Estos criterios normarán una reforma

integral de los contenidos y materiales educativos que habrá de traducirse en la renovación total de programas de estudio y libros de texto para el ciclo escolar 1993-1994. "80

Desde 1972 y 1978 los planes y programas no habían sido revisados, y efectivamente ya no era posible continuar con los mismos, si se considera que en el transcurso de 20 años, las sociedades y sus expectativas cambian. Además de las directrices que los movimientos mundiales han generado para ofrecer una educación básica de calidad como eslabón para los niveles subsiguientes; era necesaria una revisión a los planes de estudio de los niños y jóvenes mexicanos.

#### 2.2.5 El papel del profesor de educación básica

La revaloración de la labor magisterial fundamenta uno de los objetivos centrales de la transformación educativa, como lo señala el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992; marca al maestro como protagonista de los cambios educativos en México, representa al formador de las nuevas generaciones.

Por tal motivo, la formación de maestros para la educación básica, a lo largo de las administraciones federales ha sido un tópico de intervención desarticulada pero de forma permanente. Lamentablemente las estrategias adoptadas en su mayoría han fracasado, porque no se comprometen con un cambio estructural de alcances cognoscitivos y metodológicos coordinados.

El apartado VI, referido a la función y revaloración magisterial, comprende seis aspectos: la formación del maestro, su actualización, el salario profesional, su vivienda, la carrera magisterial y el aprecio social por su trabajo.

En el caso de la formación profesional, las expectativas conformarían un modelo por medio de un tronco general y opciones orientadas a la práctica preescolar, primaria y secundaria, "En un plazo razonable, y al cabo de un proceso en el que participe el magisterio nacional, el Gobierno Federal expedirá los lineamientos necesarios para reformar la educación normal del país. Dicha reforma deberá comprender la simplificación de los requisitos y la reducción de plazos de estudio para la carrera normal."81

---

<sup>80</sup> Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en *Op. cit.*, p. 93.

<sup>81</sup> *Idem.*, p. 97.



Reforma no consolidada, el plan de estudios de 1984 continuó vigente con los 8 semestres de duración, como requisito de ingreso el bachillerato general y por tanto conservó el nivel de licenciatura, la sustitución de este plan de estudio se realizó durante el gobierno zedillista y por otros senderos paradigmáticos.

El Programa de Modernización educativa insistió en el cambio a los planes y programas de estudio destinados a la educación básica, revestida en el actual sexenio con las características de equidad y calidad; refiriéndola como pertinente, incluyente, formativa y en sentido integral.

Las líneas trazadas por el programa modernizador fueron recuperadas por los dos sexenios consecutivos, a través del Programa de Desarrollo educativo 1995-2000 con los agregados de equidad, calidad y pertinencia; actualmente incluyente e integral.

#### 2.2.6 Los planes de estudio de educación primaria

El Plan de estudios 1993 en educación primaria, considera propósitos para asegurar que los niños:

1° Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad) que le permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.

2° Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquellos que proporcionan una visión organizada de la historia y la geografía de México.

3° Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.

4° Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y el ejercicio físico y deportivo."<sup>82</sup>

---

<sup>82</sup> SEP (1993). *Plan y Programas de estudio 1993, Educación Básica Primaria*, México, p. 13.

De acuerdo con los fundamentos del plan, los profesores deben comprometerse a dejar la enseñanza mecánica y repetitiva, generando aprendizajes significativos, que favorezcan el desarrollo de las habilidades necesarias en los alumnos; optando por aquel que involucre un alto nivel de intervención cognitiva hacia la reflexión y juicio crítico. Perspectiva marcada en las directrices internacionales para la educación básica, como nivel dedicado a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje.

Sin embargo, en el aula de clase el docente sigue trabajando con aprendizajes mecánicos, repetitivos y alejados de rumbos hacia la calidad. Situación que trae nuevamente al debate la formación inicial de profesores; así como el cuestionamiento sobre las políticas educativas seguidas en esta labor y la pertinencia de los paradigmas elegidos como fundamento curricular.

#### 2.2.7 Organización del plan de estudio

Por disposiciones secretariales, el calendario escolar desde 1993 está organizado para cubrir 200 días laborales, el tiempo de trabajo escolar previsto para alcanzar 800 horas de trabajo anual; puntualiza también la organización de las asignaturas y la distribución del tiempo, pero el maestro puede establecer la utilización diaria del tiempo.

Distribución del tiempo de trabajo: primero y segundo grado

ASIGNATURA	HORAS ANUALES	HORAS SEMANALES
Español	360	9
Matemáticas	240	6
Conocimiento del Medio (Ciencias Naturales Historia, Geografía, Educación Cívica)	120	3
Educación Artística	40	1
Educación Física	40	1
Total	800	20

Distribución del tiempo de trabajo: tercero a sexto grado

ASIGNATURA	HORAS ANUALES	HORAS SEMANALES
Español	240	6
Matemáticas	200	5
Ciencias Naturales	120	3
Historia	60	1.5
Geografía	60	1.5
Educación Cívica	40	1
Educación Artística	40	1
Educación Física	40	1
	800	20

Los cambios operados en la designación del tiempo indicado en los planes y programas de 1972 y 1978 con relación a los de 1993 resultan incuestionables. De acuerdo con éstos, se destina mayor tiempo a la asignatura de Español, posiblemente para alcanzar las expectativas planteadas tanto en la lengua oral como en la lengua escrita.

Existe una prioridad, conseguir el dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral, apoyado en el enfoque de la enseñanza del Español, que ha cambiando el carácter formalista de la Gramática Estructural por un enfoque denominado Comunicativo y Funcional.

La enseñanza de las Matemáticas bajo el enfoque basado en la resolución de problemas, se orienta hacia la formación de habilidades y el desarrollo del razonamiento matemático en situaciones prácticas para la resolución de problemas; quedan eliminados los contenidos de nociones de lógica y conjuntos. Las Ciencias Naturales estudiadas formalmente a partir de tercer grado con un enfoque formativo incluyen aplicaciones tecnológicas de la ciencia y reflexiones sobre su utilización.

Para organizar el aprendizaje de la Historia, la Geografía y la Educación Cívica de manera interdisciplinaria, quedan suprimidas las Ciencias Sociales. Su estudio será a través de temas desarrollados en forma gradual; en primero y segundo grados la

Historia, la Geografía y la Educación Cívica, conforman el área de Conocimiento del Medio, de tercero a sexto grado el estudio es disciplinario.

El plan también dedica espacios curriculares para la Educación Física y Artística como parte de la formación integral de los escolares, áreas con mucho menor tiempo en comparación con los otros contenidos.

Las modificaciones a los planes y programas de estudio para la educación primaria se vieron continuadas por la administración federal 1994-2000; circunstancia debida a que el 2º Secretario de Educación de Pública en el sexenio 1989-1994, el Dr. Ernesto Zedillo Ponce de León asumió la presidencia de la República. Pero en el ciclo escolar 1993- 1994, en el cambio de administración hubo un percibido silencio por parte de la SEP en torno a las reformas iniciadas, parecía que éstas se detendrían puesto que los materiales y métodos educativos, aún estaban incompletos, faltaban muchas especificaciones y los maestros estaban confundidos pese al programa emergente de actualización.

La toma de posesión de Ernesto Zedillo Ponce de León como primer mandatario del país, remarcó la directriz y se continuó en el mismo sendero, pero esta reforma no se hubiese cristalizado de haber tomado la presidencia el candidato, Luis Donaldo Colosio asesinado en Lomas Taurinas en 1994.

Si bien, continúa la operación de los planes y programas en educación preescolar 1992, primaria y secundaria 1993, el Acuerdo de 1992 y la Ley General de Educación de 1993, el debate en cuanto a la modernización está presente, hay diversas concepciones e interpretaciones.

Aunque en su mayoría los maestros identifican modernización con transformar, actualizar y mejorar las condiciones, siguen demandando aumento en los salarios, actualización de libros de texto, capacitación y superación, mejores formas de organizar la escuela primaria, solicitud de médicos, trabajadores sociales y psicólogos para atender al educando, mayores recursos a la educación, trabajo en equipo, realización de investigación educativa por la base magisterial, becas y año sabático, transformación profunda a planes y programas, revisión de sistema escalafonario, mayor vinculación con la sociedad, secuencia entre contenidos tanto horizontal como verticalmente, mayor participación en actividades culturales, mejor distribución de la población escolar, descarga de actividades

administrativas, participación de la base para elegir directores, supervisores y jefes de sector, vinculación con preescolar y secundaria.

Entre reformas y revoluciones educativas, el sexenio modernizador irrumpió la trayectoria de los cambios anteriores, pues ésta antes de intervenir, estructuró bases que fundamentaron sus proyectos. Sobresalen en este rubro la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y la Ley General de Educación, los cuales permitieron abordar el programa que marcó el cambio de directriz en el Sistema Educativo Nacional para lograr la cobertura y la calidad.

El toque a la descentralización de la Educación Básica y Normal descritas en el mismo Acuerdo, encontraron un campo viable de operatividad, puesto que desde 1989 el movimiento sindical de Vanguardia Revolucionaria, perdió fuerza en la dirección del SNTE y por tanto dentro de la Secretaría de Educación Pública.

Los planes de estudio para la educación primaria de 1993 continúan vigentes dentro de las escuelas primarias del territorio nacional una vez transcurrido el Programa "Educación para todos y de calidad" de 1995-2000 y el actual Plan Nacional de Educación 2001-2006, imponiendo para el ciclo escolar 2004-2005 ajustes curriculares a los planes y programas de la secundaria, pese a los argumentos de pedagogos e intelectuales que las tildan de retrógradas.

### 2.3 Programa de Desarrollo Educativo: Educación para todos y de calidad 1995-2000

Cobijados por un clima de inseguridad política debido al asesinato perpetrado contra Luis Donaldo Colosio candidato a la presidencia de la República para el sexenio 1994-2000, la cúspide del gobierno federal nombró al sucesor para los comicios del sexenio en lucha.

Después de su designación, el señalado priísta Dr. Ernesto Zedillo Ponce de León asumió la magistratura en diciembre del mismo año, mientras el país se veía afectado por un clima político de desconfianza, acrisolado por los asesinatos de altos funcionarios, la supuesta transparencia en los Acuerdos con el grupo Zapatista, después de su levantamiento en enero de 1994 y la revelación de los principales líderes en 1995.

En estas condiciones Miguel Limón Rojas fue nombrado Secretario de Educación, y la política educativa en la misma dirección del sexenio anterior, consolidándose la reforma a los planes y programas de estudio para la educación básica en 1993, en el caso de las escuelas normales se presentó un cambio curricular imponiendo el Plan 1997, pero conservando ésta el nivel de licenciatura.

### 2.3.1 Acciones básicas del Plan

"En el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 se precisan: diagnóstico, objetivos, estrategias y líneas de acción respecto a la educación, ciencia, tecnología cultura, educación física y deporte. Y se establecen las propuestas para cimentar la formación de los educandos, - niños, jóvenes y adultos- en el siglo XXI; "<sup>83</sup> señalando que el rumbo de la educación básica continuará manteniendo las características de una educación pública, laica, obligatoria y gratuita, con cobertura suficiente, con equidad y calidad. "El mejoramiento de la calidad del proceso educativo -planes y programas de estudio-, infraestructura y equipamiento, organización y administración, así como el mejor desempeño de sus agentes -personal académico y estudiantes- son propósitos de los años por venir. Al mismo tiempo, la calidad de la educación en las distintas regiones del país deberá ser más homogénea."<sup>84</sup>

El Programa de "Educación para todos y de calidad", esgrimió tres propósitos fundamentales: la equidad, la calidad y la pertinencia de la educación, en todos los tipos niveles y modalidades. "Sin embargo por razones éticas, jurídicas, de búsqueda de eficacia y por sus mayores consecuencias positivas en ámbitos más amplios se otorga la mayor prioridad a la educación básica."<sup>85</sup> La política educativa emanada desde el ANMEB de 1992, convenido por la SEP a cargo del entonces jefe del ejecutivo y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, asignaron al maestro el papel protagónico de la

<sup>83</sup> Hernández, Cid José Antonio (1995). "El maestro y la calidad educativa" en *El maestro*, año V, núm. 59 México, p. 3.

<sup>84</sup> Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (1996). "Educación para todos y de calidad, en *El Nacional*, México, p. IV.

<sup>85</sup> *Idem.*, p. II.

educación; la política zedillista prosiguió en el mismo planteamiento, por tanto Miguel Limón Rojas apuntó nuevamente el quehacer docente en su aspecto álgido: la formación, la actualización y la capacitación del maestro.

La educación Normal vivía un proceso de transformación administrativa, de acuerdo con la Ley General de Educación de 1993, las escuelas del interior de la República pasaron a los gobiernos correspondientes; quedando bajo la Secretaría de Educación Pública los cinco planteles federales y las 22 escuelas normales particulares del Distrito Federal.

La reorganización académica de las normales, conservando el nivel de licenciatura tuvo efecto con base en las tres líneas establecidas por Ernesto Zedillo siendo Secretario de Educación Pública, dejando en éstas la responsabilidad de la formación de maestros, conservando el nivel de licenciatura.

La reforma fue concretada una vez impuesto el Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales desarrollado por la Secretaría de Educación Pública en 1996, como parte del Programa de Desarrollo Educativo de 1995-2000.

Sin embargo, éste tiene antecedentes desde el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, en el que se reconoció "la necesidad de un sistema educativo que forme ciudadanos mejor capacitados para actuar en un mundo de cambios acelerados en todos los órdenes hace de la calidad de la educación Normal una pieza clave: el futuro maestro ha de ser en las aulas el agente promotor del proceso de modernización social."<sup>86</sup>, tal como las tendencias mundiales de las reformas educativas, con el propósito de alcanzar un mejoramiento de la calidad de la educación.

Empero, tanto las acciones y estrategias de formar profesionales y prolongar su actualización y superación académica, dentro del marco de la renovación constante, no cuajaron, se logró establecer carrera magisterial como sistema de promoción horizontal para los profesores, éste en su función de programa nacional quedó ratificado con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica el 18 de mayo de 1992, (suscrito entre el Gobierno Federal, los gobiernos de cada una de las entidades federativas de la República Mexicana y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la

---

<sup>86</sup> Poder Ejecutivo Federal, *Op. cit.*, p. 63.

Educación); documento en el que se reconoce la educación básica como aspecto principal de atención.

La prioridad marcada por el Banco Mundial, UNESCO, UNICEF y PNUD en el sentido de priorizar la Educación Básica que incluye los niveles de preescolar, primaria y secundaria, es recuperada también como estrategia de seguimiento desde la suscripción del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992.

### 2.3.2 La reforma a la educación normal y el desempeño de los docentes

Aunque el Acuerdo se centra en la Educación Básica, también se alude a la educación Normal, puesto que ésta tiene como tarea la formación del personal docente a desempeñarse en las escuelas de nivel básico. "La calidad de la educación básica es deficiente en que, por diversos motivos, no proporciona el conjunto adecuado de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores necesarios para el desenvolvimiento de los educandos y para que estén en condiciones de contribuir, efectivamente, a su propio progreso social y al desarrollo del país."<sup>87</sup>

En el maestro recae la apremiante tarea de la transformación educativa del país, el Acuerdo Nacional de 1992 lo reconoce como el sujeto que transmite los conocimientos, fomenta la curiosidad intelectual y debe ser ejemplo de superación personal; por ello, uno de los objetivos centrales de la transformación educativa consiste en renovar el desempeño del maestro; rubro en continua revisión desde el Programa de la Revolución Educativa, hasta la suscripción del acuerdo antes señalado, la revaloración de la función magisterial ha comprendido los siguientes aspectos:

- \* La formación del maestro
- \* Su actualización
- \* El salario profesional
- \* Su vivienda
- \* Carrera magisterial
- \* El aprecio social por su trabajo.

---

<sup>87</sup> El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. *Op. cit.*, p. 85.



El ANMEB aunque dejó ver la reforma a la educación Normal, ésta no se circunscribió a lo estipulado, ya que se había pensado en la reducción de plazos para estudiar la carrera normalista, así como la simplificación de requisitos para ingresar. Las escuelas normales continuaron trabajando en la misma perspectiva, formando profesores con el Plan 1984, el cual no sólo fue pionero con el rango de licenciatura, además recuperó la formación de un docente- investigador.

Este enfoque curricular de 1984 ha sido uno de los acercamientos más pertinentes en la formación inicial de maestros para la educación básica. Momentáneamente se deslindaron de enfoques técnicos, para incorporar tendencias en lo práctico y reflexivo. Diseño curricular que causó temor en los sectores oficiales al egresar un docente investigador, crítico, analítico y reflexivo.

En el plan de Desarrollo Educativo 1995 - 2000, la asignación al valor y revaloración de la función magisterial continuó en la mesa de la discusión, por lo que en el rubro sobre la formación, actualización, superación de maestros y directivos escolares se argumentó "La transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas normales tienen carácter prioritario y se atenderá en breve, dado que los maestros de educación preescolar, primaria y secundaria de las futuras generaciones se formarán en estos planteles."<sup>88</sup> Este plan también reconoce al maestro como un elemento fundamental para elevar la calidad de la educación, para lo cual resulta fundamental recuperar lo mejor de la trayectoria normalista y establecer congruencia entre la formación inicial y las exigencias del desempeño profesional.

Con el establecimiento del Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales desarrollado por la Secretaría de Educación Pública, siendo Subsecretario de Educación Básica y Normal el Profr. Olac Fuentes Molinar, tuvieron efecto una serie de consultas, en coordinación con las autoridades educativas de cada una de las entidades desde 1996, y para responder a los compromisos expresados en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, se presentó el Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria. ( Anexo No. 10)

---

<sup>88</sup> Programa de Desarrollo Educativo, *Op. cit.*, p. II

Con el Plan 1997, la formación inicial dispone de un modelo nacional para la formación inicial de profesores, mismo que no se había dado pese al Acuerdo del 22 de marzo de 1984; cuando por decreto presidencial los estudios realizados en las escuelas normales adquirieron el nivel de licenciatura.

El Plan 1997 integra en su estructura: algunas consideraciones sobre las escuelas normales y la formación de maestros, explicaciones sobre el método, los rasgos deseables del nuevo maestro definidos en perfil de egreso, criterios y orientaciones para organizar actividades académicas y descripción de cada una de las asignaturas.

Resulta significativo explicar el perfil deseable del nuevo maestro, en el cual se describen cada uno de los rasgos de egreso que sustentan el plan de estudios actual, rasgos descritos con singular interés e insistencia para su consecución.

"Las competencias que definen el perfil de egreso se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela."<sup>89</sup>

Cada campo tiene una serie de rasgos que el alumno a través de su participación en las asignaturas del plan debe cubrir, los rasgos están estrechamente relacionados y articulados de tal manera que no corresponden o son exclusivos de alguna asignatura, por tanto todas deben incidir estratégicamente para su alcance.

"La formación no sólo tiene que ver con el conocimiento y la metodología, se trata de la creación de una identidad propia, escudriñadora de seres y cosas; capaz de diseñar sus propias estrategias de búsqueda y de autoformación con un alto grado de conciencia del cambio personal, social e histórico; "<sup>90</sup> no es lo mismo formar maestros para el Distrito Federal que para los Estados de Chihuahua o de Guerrero.

La tendencia curricular encontrada en este plan de estudios para la formación de profesores de educación primaria, se explica de la siguiente forma:

---

<sup>89</sup> SEP (1999). *Licenciatura en Educación Primaria, Plan de estudios 1997*, México, p. 31.

<sup>90</sup> Hernández, Cid José Antonio, *Op. cit.*, pp.3-8.

### 1. Participación de los alumnos:

Currículum cerrado. "Impone una lógica específica, en donde el alumno carece de la opción para elegir contenidos. Descarta la actividad fundamental del alumno, el aprendizaje por descubrimiento es obligatorio, totalmente seriado sin posibilidad de materias optativas."<sup>91</sup>

Para alcanzar sus propósitos, el Plan 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria, está distribuido en cuatro semestres. Los contenidos respetando una estructura vertical son organizados en cursos y seminarios; cuyo abordaje conduce a la mecanización de la docencia con su respectivo sello academicista.

### 2. De acuerdo con la concentración de contenidos:

Currículum enciclopédico. "Se caracteriza por el intento de abarcar todas las áreas del conocimiento. De allí que implique una gran cantidad de contenidos, y por tanto de numerosas asignaturas..."<sup>92</sup>

Con el propósito de alcanzar el rasgo alusivo al dominio de contenidos de enseñanza, el Plan 1997 incorpora una gama contenidos en relación con la educación primaria, motivo por el cual, se le califica también como academicista. Rasgo que lo distingue ligeramente del plan 1975, éste al igual que el plan vigente en las escuelas normales del país, tiene un diseño curricular cerrado.

### 3. De acuerdo con la organización y congruencia:

Currículum vertical. "La secuencia de los contenidos va de lo simple a lo complejo, en un proceso gradual, en la cual se da continuidad y orden lógico..."<sup>93</sup>

Un ejemplo de esta verticalidad observada en el Plan de estudios 1975 reside en los cursos Español y su Didáctica, I, II, III, IV, V y VI del primer al sexto semestre; Español y Práctica Docente I y II en el 7° y 8° semestres. En el Plan 1997 de Licenciados en Educación Primaria, un equivalente corresponde a Español y su enseñanza I y II estudiados en el 2° y 3° semestres consecutivamente. Observación y Práctica Docente I, II, III y IV del tercer al sexto semestre, culminando con Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II durante el séptimo y octavo semestres.

<sup>91</sup> Comboni, Sonia y Juárez, José Manuel, *Op. cit.*, p. 26.

<sup>92</sup> *Idem.*, p. 27

<sup>93</sup> *Idem.*, p. 28.

Como fundamento paradigmático en la perspectiva de la formación docente, subyace la racionalidad técnica; el futuro maestro ha de acceder a los aspectos metodológicos para alcanzar un dominio de las Ciencias de la Educación, especificadas en competencias didácticas descritas en el actual Plan 1997.

Desde esta racionalidad técnica a partir del ANMEB, el maestro es descrito como el protagonista de la calidad educativa, por lo tanto debe tener una formación inicial más sólida, situación manifiesta en el programa sexenal de educación 1995-2000.

La expectativa de esta directriz formativa, fue expuesta desde entonces en el Plan de Estudios 1997 para la Licenciatura en Educación Primaria, pregonando una formación magisterial completa y sólida, pero este proceso continúa limitado por las tendencias técnicas e instrumentalistas.

En atención a los requerimientos para mejorar la labor profesional de los maestros de educación primaria, se creó en 1996 el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNAP), como órgano del Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación y Superación Profesional para los Maestros de Educación Básica, de acuerdo con lo establecido en la Ley General de Educación de 1993.

Los antecedentes inmediatos de estos trabajos, se localizan en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, las experiencias en el Programa Emergente de Actualización del Magisterio (PEAM) y el Programa de Actualización del Magisterio (PAM).

La actualización obligada ha desplegado una megaburocracia para atender los procesos inherentes, pero en la práctica docente la diferencia es mínima y en algunos casos inexistente, el maestro continúa trabajando desde modelos pedagógicos tradicionales.

La Subsecretaría de Educación Básica y Normal a cargo del Profr. Olac Fuentes Molinar, a través de la Unidad de Normatividad y Desarrollo para la Actualización, Capacitación y Superación Profesional de Maestros; como órgano desconcentrado, según el Acuerdo 196 publicado en el Diario Oficial de la Federación (el día 04 de junio de 1994) a instancias del ProNAP y la instauración de Centros de Maestros en 1996, arrancó con los siguientes cursos:

- \* La Enseñanza de las Matemáticas en la Escuela Primaria
- \* La Enseñanza del Español en la Escuela Secundaria
- \* La Enseñanza de las Matemáticas en la Escuela Secundaria
- \* La Enseñanza de la Química en la Escuela Secundaria
- \* La Enseñanza de la Lenguas Extranjeras en la Escuela Secundaria
- \* La Enseñanza de la Geografía en la Escuela Secundaria
- \* La Enseñanza de la Biología en la Escuela Secundaria

Prosiguió el equipamiento de bibliotecas tanto en escuelas normales como en Centros de Maestros. Estas acciones educativas tomaron como eje central la mejoría de la calidad, la reforma a los planes y programas de estudio, la formación del personal docente, la atención compensatoria a la población con escasos recursos y con mayor rezago educativo. Ejes abordados en los compromisos de la Conferencia Mundial de Educación para Todos en 1990 y confirmadas en el Marco de Acción de Dakar del 26 al 28 de abril del 2000, sugiriendo entre otras prioridades mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas escolares.

## 2.4 Plan Nacional de Educación 2001-2006

### 2.4.1 Nuevos rumbos políticos, ¿propician cambios educativos?

Vicente Fox, primer mandatario del actual sexenio asumió la presidencia de la República Mexicana el 1º de diciembre de 2000 después de unas elecciones que marcaron historia en los procesos electorales; el partido en el poder durante décadas sucumbe ante el candidato de Partido Acción Nacional, quien por primera vez tiene un representante en la Administración Ejecutiva Federal.

El jefe del ejecutivo electo, prometió a la nación un cambio, el pueblo lo recibe con los deseos de ver y vivir el cumplimiento de las cuantiosas ofertas, pero en el trayecto sexenal se percata que los compromisos asumidos en los procesos de campaña no se objetivaron; corroborando solamente el cambio de poder, las condiciones económicas y de desarrollo de país siguen favoreciendo a una minoría y lastimando al grueso de la población.

La Secretaría de Educación Pública retardó la presentación de un Plan Nacional de Educación; el trabajo en las instituciones sin poder detenerse continuó de acuerdo con los Planes y Programas de la Modernización Educativa, Planes 1993 en educación básica, Plan 1997 y Plan 1999 en el caso de las normales encargadas de formar maestros para este nivel.

Pese a esta continuidad de las directrices educativas, Reyes Tamez Guerra como Secretario de Educación Pública dio a conocer el Plan Nacional de Educación 2001-2006 exponiendo una visión al año 2025; prometiendo una educación para todos, de buena calidad y de vanguardia.

Para el 2025 el Sistema Educativo Nacional ofrecerá una educación para los mexicanos de carácter pertinente, incluyente e integralmente formativa. "Por sus concepciones pedagógicas y una creativa utilización de la tecnología, la educación mexicana será efectiva, innovadora y realizadora... con una estructura flexible y diversificada, que corresponderá a un auténtico federalismo. Incluirá la enseñanza formal y la educación para la vida y el trabajo; articulará los tipos, niveles y modalidades y las escuelas e instituciones del sistema entre sí y hacia el exterior;..."<sup>94</sup>

Expectativas plasmadas en el Programa Nacional de Educación del gobierno para el sexenio 2000-2006; la equidad no sólo como la oferta de lugares, sino como una educación disponible para todos los niños y los siguientes objetivos:

- \*Avanzar hacia la equidad en educación
- \*Proporcionar una educación de calidad adecuada a las necesidades de todos los mexicanos.
- \*Impulsar el federalismo educativo, la gestión institucional y la participación social en la educación.

El enfoque para el siglo XXI llevará a una educación mexicana equitativa, con buena calidad, pertinente, incluyente, y formativa en sentido integral. Pero de acuerdo con el plan de estudios y el diseño curricular dominante no se han alcanzado como tal; "Se habla de competencias transversales, de multiculturalidad, de integrar a la población con necesidades de educación especial en las aulas para niños normales, de grupos de nivel, de

---

<sup>94</sup> SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, p. 71.

rincones de lectura, de nuevos materiales didácticos, pero no se ha formado a los maestros en estas nuevas tendencias"<sup>95</sup>

Esta realidad es distinta a la dinámica de normales, las cuales no muestran una transformación que a la vez impacte en los procesos formativos iniciales de los futuros Licenciados en Educación Primaria, y aunque éstos egresen de acuerdo con el perfil estipulado del "nuevo maestro", también siguen reproduciendo el conocimiento y ello no incide positivamente de la calidad de la educación primaria. Muy difícil resulta ser un profesor con perspectivas prácticas cuando en la formación inicial ha imperado una racionalidad técnica.

De acuerdo con las directrices internacionales adoptadas por México, se aspira a una educación básica de buena calidad, en la que todos los niños y jóvenes del país aprendan lo que requieren para su desarrollo personal y para convivir con los demás con base en el respeto, la tolerancia y la valoración de la diferencia; pero contradictoriamente la Educación Básica continúa en los últimos lugares a nivel internacional. "México, es el país de la OCDE con el nivel de desempeño más bajo en educación de acuerdo al Programme for International Student Assessment (PISA) 2000..."<sup>96</sup>

Si bien PISA no tiene relación directa con la educación primaria, (porque se dirige a una población de 15 años), ésta pasó por la escuela primaria, y la calidad alcanzada en este nivel tiene repercusiones en los siguientes.

Los profesores de educación básica han de acompañar e impulsar los procesos de aprendizaje de sus alumnos, el fortalecimiento de sus habilidades para el pensamiento, alimentar su curiosidad natural y gusto por el estudio, retarlos y adelantarlos en el esfuerzo y superación. Acciones a emprenderse en educación básica con base en propuestas de renovación flexibles, adaptables y abiertas, el profesor se caracterizará por un dominio cabal en su materia de trabajo, por haber logrado una autonomía profesional que le facultará tomar decisiones conducentes.

Pero no se tiene la perspectiva curricular de formación magisterial para acceder a esta emancipación intelectual, como consecuencia del predominio técnico e instrumental en

---

<sup>95</sup> Comboni Sonia y Juárez, José Manuel, *Op. cit.*, p. 9.

<sup>96</sup> Andere, Eduardo. *Op. cit.*, p. 35.

estos procesos. El profesor es encasillado a: ejercer una función instructiva a través de una selección de contenidos, concretar una secuencia metodológica y una evaluación de tales actividades.

Mientras esto sucede en los procesos pedagógicos de formación de profesores, el sector oficial presume la formación del personal para educación básica con "... capacidades que le permitan organizar el trabajo educativo, diseñar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas con el fin de que todos los educandos alcancen los propósitos de la educación, reconocerá la diversidad de los niños que forman el grupo a su cargo y atenderá a su enseñanza por medio de una variedad de estrategias didácticas, las cuales desarrollará de manera creativa,<sup>97</sup> un profesor que tenga habilidades para el uso y aprovechamiento de las tecnologías de la información y comunicación, además emplearlas en el aprendizaje de sus alumnos, para ello, las escuelas contarán con los servicios y recursos necesarios.

Transformar el currículum destinado a la formación inicial de profesores, con fundamento en la racionalidad práctica, bajo un enfoque reflexivo; constituye una tarea impostergable para alcanzar una educación básica de calidad. Sin olvidar reconocer los avances en los últimos años en materia de planes y programas para la educación básica, también existe la imperiosa necesidad de iniciar la transformación administrativa de las escuelas normales para vigorizar la formación del personal académico. Estos planteles necesitan renovarse si pretenden transformar la formación del los profesores.

Acciones a emprenderse desde la política educativa, que por Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación, tiene injerencia de primer orden en el campo de la formación del magisterio, como se muestra en la implementación del Programa para el Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales, programa centrado en el desempeño de los maestros y académicos.

Para dar cumplimiento a estos trabajos, el Instituto Nacional de Evaluación fue establecido en el 2002. En apego a sus funciones, el INE ha emitido resultados respecto a la situación de la Educación Básica y Normal, obligando al sistema educativo a estar al pendiente de algunas modificaciones hasta el momento sólo bosquejadas como reformas para las escuelas normales del país.

---

<sup>97</sup> SEP, *Op. cit.*, p. 126.



Las acciones y ajustes están centrados en el desempeño del personal docente adscrito a las escuelas normales, además se puntualizan los ámbitos de intervención a través de la selección de alumnos, reducción de matrícula y exámenes de oposición para obtener plazas, entre otras acciones.

"La calidad del Sistema Educativo Nacional y sus componentes se apreciará objetivamente, gracias a mecanismos rigurosos y confiables de evaluación que serán independientes de las autoridades; cuyos resultados se difundirán y utilizarán para el mejoramiento de la calidad..."<sup>98</sup> Los organismos de evaluación permitirán revisar rasgos de calidad de acuerdo a sus fines y misión, consolidando una cultura de la planeación y la evaluación participativas, trabajos que facilitarán la formulación de proyectos tendientes a mejorar la calidad de la educación.

La educación preescolar también está sujeta a cambios curriculares, una vez que se declaró obligatoria. A partir del ciclo escolar 2004-2005 ha sido reducida a dos años, cuando se estaba realizando durante tres periodos escolares. La Normal para maestros de primaria continúa con el Plan 1997, la Licenciatura en Secundaria con la especialidad en Inglés, Español, Matemáticas, Formación Cívica y Ética, Educación Física con el Plan 1999, así como la Licenciatura en Educación Preescolar.

Se vislumbra la inclusión de estudios de posgrado a través de las escuelas normales, destinados básicamente a las generaciones egresadas con el Plan de Estudios 1997 de Licenciados en Educación Primaria, Plan 1999 de Licenciados en Educación Preescolar y Secundaria.

Conjugando los elementos de estas últimas políticas educativas caracterizadas por la continuidad en sus estrategias, apuntando hacia la calidad de la educación; los escolares en sus escuelas primarias debiesen tener en las aulas, un profesor con desempeño bajo los fundamentos del aprendizaje significativo; primero en los espacios de la normal como estudiantes, y posteriormente como responsables de un grupo de escolares.

Pero estas condiciones no se generan por sí solas, el profesor ha sido formado con un plan de estudios dominado por un paradigma técnico y favorecedor de prácticas mecánicas y repetitivas; secundadas por procesos de actualización en la misma tónica. Primando

---

<sup>98</sup>Idem., p. 87.

además el interés técnico sobre el práctico, situaciones convertidas en óbices para formar maestros, con altas posibilidades a desempeño en las aulas, no sólo como un reproductor, sino que también vincule su labor por la emancipación social.

Para que el maestro deje de ser considerado solamente un reproductor y operario de planes y programas; debe lucharse por un profesor analítico, crítico, creativo y reflexivo, perfil a sustentarse sobre los paradigmas prácticos con enfoques en la reflexión, la investigación y la reconstrucción social, expuestos en el siguiente capítulo.

## **CAPÍTULO III**

# **LA FORMACIÓN DE DOCENTES: TEORÍA Y PRAXIS DEL CURRÍCULUM**

## CAPÍTULO III

### LA FORMACIÓN DE PROFESORES: TEORÍA Y PRAXIS DEL CURRÍCULUM.

#### 3.1 Discusiones epistemológicas en torno a la formación.

De acuerdo con las políticas educativas descritas en los capítulos anteriores, se ha dirigido la formación de maestros, por los señalamientos de los organismos e instituciones oficiales apoyados en sus equipos técnicos, pero conservando su estructura centralista. Personal técnico, capaz de explicar cuáles han sido las perspectivas seleccionadas para fundamentar las acciones curriculares y los paradigmas dominantes en la formación del magisterio.

La postura personal tomada al respecto no necesariamente debe ser congruente con los enfoques oficiales. Sin embargo no debe perderse de vista la complejidad y el compromiso profesional que ello implica. La complejidad originada por la existencia de las diferentes explicaciones teóricas en cuanto a conceptos, finalidades y encuadres; pero sobre todo el reciente campo de su discusión y análisis en las mesas pedagógicas surgidas como consecuencia de los avances en la informática y la cibernética en el mundo globalizado del naciente siglo XXI.

Este capítulo tiene como eje de análisis, la formación a partir de los dos paradigmas que la explican con evidente escisión en cuanto a conceptos, definiciones y perspectivas: por un lado la racionalidad técnica y por otro la racionalidad práctica, en las cuales subyacen conceptos y explicaciones teóricas de importante trascendencia en ámbito de formación de profesores.

En este terreno se asiente por un paradigma de investigación, inserto en la racionalidad práctica, porque ésta posibilita la formación de un maestro con elementos pedagógicos viables, para enfrentar una labor en el aula generadora de transformaciones, rumbo a la calidad de la educación primaria.

Esta perspectiva florece a través de profesores reflexivos, con capacidad para la investigación, y por tanto una tendencia a diseñar su labor profesional, muchas veces en contra de los esquemas rígidos de la racionalidad técnica que tienden a modelizar por medio de "...una concepción técnica del currículo: selección de contenidos, organización,

y secuencia de éstos en función de principios psicológicos, determinación y evaluación de los métodos de instrucción, especificación conductual de objetivos y medida del logro por medio de test.”<sup>99</sup>

Como consecuencia, el diseño del currículum se dirige al control sobre los productos esperados por medio de objetivos y entre más específicos sean éstos, mejor forma de control y cuantificación de las acciones. Así, a mayor información proporcionada durante la operación curricular, la cuantificación asignada será más alta, perspectiva aniquiladora de todo proceso de transformación.

El concepto de formación prevaleciente en nuestras instituciones corresponde al ámbito de la racionalidad técnica. “La formación entendida en un sentido técnico dependiente de la idea de algo que opera desde fuera”<sup>100</sup>. Por fortuna estas maneras de conceptualizar la formación de maestros, actualmente resulta cuestionada por otras tendencias, apoyadas por la diversidad cognoscitiva y social de los sujetos inmersos en estos procesos educativos.

La formación docente en este talante, no sólo se da a través de los especialistas, cursos, especialidades y maestrías, ni es exclusividad del lugar donde el sujeto acude a sus clases. Por el contrario, son múltiples los factores que inciden en esta experiencia; pero la sistematicidad y la finalidad dada al conocimiento por la escuela, establece la diferencia entre estos factores.

La formación docente, conlleva el producto tanto del ámbito personal como profesional. En ésta participan los diversos programas que se organizan con la intención de formar profesores, pero también confluye la misma cotidianidad institucional, lo familiar, sindical y los medios de comunicación

Por otro lado, la formación implica un cambio, aún cuando el concepto de cambio esté orientado hacia la adaptación o hacia el "cambio" por "cambio": la formación en este aspecto, se enfrenta a una situación medular para sustentar toda su conceptualización; el cambio para llegar a ser como se debe ser, lo domina el tiempo de duración, de continuidad y de integración, sujeto a la razón del Estado, la científica, la teológica o

<sup>99</sup> Comboni, Sonia, y Juárez, José Manuel, *Op. cit.*, pp. 191-192.

<sup>100</sup> John Dewey "On Education: selected Writings, comp" en Sonia Comboni, y José Manuel Juárez, *Op. cit.*, p. 194.

simplemente por el sentido común, prevalece la certeza de que la situación es tal como está y no de otra manera.

La tendencia del cambio para llegar a ser como se debe ser, ha tenido una influencia notoria en la concepción de formación implícita en los planes de estudio destinados a la formación de maestros. En esta directriz se observa en la manera que los maestros asumen los cambios, porque simplemente representan las disposiciones del Estado.

Al igual que la formación entendida en su dimensión de continuidad, cuya función permite adaptar al sujeto, ayudándolo a madurar y aspirar al éxito social. Labor en rescate de la función del profesor como "culturizador."

"En este tiempo de formación domina la hegemonía de la razón, la que si bien tiene su lectura particular en cada sujeto, también no por ello pierde su dimensión colectiva y su alianza con el poder. La hegemonía de la razón no implica que sea una la razón dominante, no, son diversas razones las que en un contexto de complejas alianzas y contradicciones se expresan diversamente en cada sujeto; lo que le caracteriza es la continuidad, su objetivo integrador y lo crítico de sus modelizaciones.<sup>101</sup>

Es decir el cambio opera a partir de ideales, los cuáles son considerados como exitosos, y normales. El cambio faculta llegar a ser como se debe ser, por tanto se le magnifica como lo perfecto, ajeno al conflicto y al desorden, por ello tiene el calificativo de ideal. La formación en este sentido, busca el cambio adaptacionista, de continuidad, interacción e integración.

Dewey, como pedagogo desarrolló a profundidad las categorías de continuidad, integración e interacción, para explicar una teoría educativa sustentada en la experiencia, distinguida en dos tipos:

1. Antieducativa: caracterizada por "frenar" el desarrollo de otras experiencias debido a la ausencia de sensibilidad y de reactividad; la falta de conexión conlleva a la conformación de hábitos dispersos.
2. Educativa: Distinguida por provocar experiencias futuras deseables.

---

<sup>101</sup> Carrizales, César (1987). "Formación de la experiencia docente" en *V Congreso Nacional de Educación Normal*, México, p. 72-73.

Ahora bien, ¿cómo debe de formarse a los profesores, seleccionando experiencias educativas o antieducativas? En general el proceso educativo ha de seleccionar las experiencias articuladas con las subsiguientes y deseables. De lograrse esto, se alude al principio de continuidad, necesaria en la formación del magisterio.

Desde la perspectiva de Dewey, a la continuidad, debe agregársele la interacción y la integración; la primera permite interpretar la experiencia y la segunda conectarla con las subsiguientes. Asignando con ello al educador la responsabilidad de crear las condiciones para que las experiencias presentes tengan efecto favorable para el futuro.

El cambio para transformar conlleva una ruptura subjetiva, pues ésta se da en la experiencia del sujeto a partir de las siguientes condiciones:

Primero: El cambio en el tiempo de ruptura implica además de los contenidos, cambio en la estructura subjetiva que los produce, esto es, las estructuras cognitivas propias del sujeto.

Segundo. Transformar la tendencia a modelizar, es decir, la tendencia a construir modelos plenos de orden, homogeneidad, armonía sin contradicciones, simplificada y sin historia.

Tercero. Cambiar los ámbitos que intervienen en el proceso de la formación, y externos a las estructuras subjetivas.

Considerando los aspectos anteriores se puede precisar que el cambio para transformar lleva consigo la discontinuidad y la desintegración. El proceso formativo bajo la perspectiva de ruptura conlleva un cambio de las estructuras objetivas y subjetivas que producen la experiencia.

Esta postura de Carrizales, ha tenido trascendencia en la conceptualización de la labor formativa. Reflexión compartida, porque la formación no puede ser guiada en el "cambio" por el "cambio", o simplemente cambios adaptacionistas; para formar desde la racionalidad práctica se requiere una ruptura para abandonar el enfoque técnico e instrumentalista, obstructor de transformaciones educativas.

La formación en dimensión de ruptura y discontinuidad tiene una corta duración, aún cuando se haya ido preparando en la dimensión de continuidad; al igual que en la cotidianidad se gesta lo no cotidiano, en lo continuo tiene lugar lo discontinuo; precisamente el momento de discontinuidad de la experiencia surge en lo no cotidiano. Se piensa lo que no ha sido objeto de nuestro pensar y de una manera distinta a como se ha

pensado, este momento se caracteriza por la crisis de la razón, sean éstas de sentido común, de Estado, religiosas o científicas.

Esta discontinuidad conlleva a nueva continuidad, ésta no deriva en escepticismo, tampoco es irracional. Las nuevas razones son absorbidas por la cotidianidad, se fortalecen y maduran en tiempo de duración. "Precisamente porque la dialéctica de las dimensiones de formación no es mecánica, ni evolutiva, tenemos que ante más se prolonga la duración la formación deviene en adaptación, así la integración es la negación de la formación como cambio del cambio, por ello también la formación requiere acortar los tiempos entre ruptura y ruptura en el cual la duración es tanto una etapa de consolidación de la razón como de preparación de nuevas rupturas."<sup>102</sup>

La ruptura al cuestionar lo cotidiano, el orden, las normas, los modelos, las costumbres y los prejuicios, levantan el momento de y para la reflexión, se deja de creer en lo que se había creído dando lugar a la duda, la confusión y la creación. La ruptura irrumpe con certezas y modelos para a distinguir lo crítico y lo creativo.

Un ejemplo de ello, radica en el abandono de modelos para recuperar el diseño, campo que engloba abiertamente el campo curricular. "...los modelos que aspiran a uniformar, por más atractivos que se presenten no seducen, no poseen misterio; podrán ser exitosos, útiles, armónicos, idílicos pero no seductores."<sup>103</sup>

Los discursos de formación de nuestro tiempo, o se preocupan por la formación instrumental o incursionan en el idilio a través de palabras estelares. La formación instrumental por su parte se preocupa por hipervalorar lo eficiente, lo útil, lo práctico y lo inmediato; valores encapsulados por las racionalizaciones de la tecnocracia y el desarrollo.

El discurso pedagógico basado en conceptos estelares, se ocupa en defender ciertos rasgos atribuidos a la realidad, y adjudicarse apellidos para dar cuenta de propuestas idílicas del porvenir como parte de su legitimidad, señalando para ello propósitos, formar estudiantes, profesionistas, críticos, creativos, integrales, comprometidos, transformadores que contribuyan al desarrollo.

---

<sup>102</sup> *Idem.*, p. 75.

<sup>103</sup> Díaz, Barriga, et. al. (1989). *El discurso pedagógico. Análisis, debate y perspectivas*, México, Editorial Dilema, p. 89.



Esta serie de discursos con notables conflictos entre sí, recurren comúnmente a modelos y explican la realidad a partir de éstos. Cuando un hecho, circunstancia o condición no embonan con sus modelos se les descalifica y se les desecha.

La ausencia de la diversidad y la contradicción han causado indiferencia entre los profesores y estudiantes, pues no han cumplido sus promesas de formar al hombre nuevo, polivalente, integral, libre de la alienación, y ajeno a la actividad explotadora por los grupos dominantes.

El escepticismo ha cobrado fuerza hacia esos modelos; ya no se cree en porvenires modelizados, en ser distinto, no uniformado, ser original, no un reproductor; ser diferente, no estándar, ser seductor, no represor. "Los programas tienden a uniformar y en el mejor de los casos a respetar la diferencia sin renunciar a la uniformidad, ocasionando con ello indiferencia intelectual, que se manifiesta como desinterés por el porvenir de la formación, pereza y renuncia ante los discursos complejos, rechazo de la reflexión crítica, subordinación del pensamiento a las lógicas del poder, ingenuidad en el consumo de saberes, hipervaloración de la teoría y de la práctica, subordinadas ambas a los valores de la formación instrumental, útil, eficaz, inmediata, práctica, técnica y empírica."<sup>104</sup>

Ni la formación instrumental, ni las palabras y conceptos estelares de la formación observan la indiferencia intelectual, el interés por los modelos está centrado en la obsesión pedagógica de detectar, medir rendimientos escolares y eficiencias terminales, reforzando incesantemente la racionalidad técnica.

"La indiferencia en la docencia implica también que el docente haga suyas, con leves lamentos, las racionalizaciones burocráticas ... administra el programa por tiempos bien limitados, con frecuencia lectura por sesión, se preocupa - frecuentemente sin lograrlo - porque el programa se cumpla; ante la indiferencia de sus estudiantes amenazará con la calificación, quizá justificándose en que es una exigencia institucional en algunos casos será suave con las calificaciones para evitar protestas que le pongan en tensión, en otras será duro pretendiendo con ello mayor control."<sup>105</sup>

---

<sup>104</sup> Carrizales, César. *Op. cit.*, pp. 81-82.

<sup>105</sup> Díaz, Barriga. *Op. cit.*, p. 86.

Para este control, se establecen formas de trabajo mecánicas, límites que ahogan la curiosidad, detienen la imaginación y asesinan la creatividad; en el olvido dejan la apertura a procesos de emancipación como posibilidad para formar profesores con fundamento en lo práctico -reflexivo.

### 3.2 La racionalidad técnica *versus* la racionalidad práctica en el proceso de formación

El concepto de formación dominante en nuestras instituciones responde a la racionalidad técnica, en esta perspectiva resulta cada vez más reducida la posibilidad para alcanzar éxito y el estatus. En este sentido el paradigma clave del pensamiento moderno, tiene su empleo pleno en la formación tecno-administrativa, la cual magnifica saberes, métodos y actividades establecidas desde la razón institucional. "...la formación que prevalece en las instituciones es la que se caracteriza por el consumo y repetición simplificada, marginando a la formación intelectual que se inscribe en la ortodoxia y repite recreando los significados de su corriente."<sup>106</sup>

La tecnología se ha convertido en este paradigma, en el soporte epistemológico que se toma por racionalidad; "La racionalización es demencial, y sin embargo, tiene los mismos ingredientes de la razón. La única diferencia es que la razón debe estar abierta, acepta y reconoce en el universo la presencia de lo no racionalizable, es decir parte de lo desconocido o del misterio... y creo que la verdadera racionalidad se manifiesta en la lucha contra la racionalización."<sup>107</sup>

La racionalización durante los procesos formativos, tiene su manifestación en la uniformidad de un modelo operativo y la zona del silencio, consiguiendo eliminar la posibilidad de una formación intelectual, legitimando la racionalidad técnica sobre la formación y práctica profesional: la formación intelectual y el uso de la razón en su acepción crítica, son perspectivas subordinadas o en un segundo plano.

Por fortuna estas maneras de conceptuar la formación de maestros están siendo debatidas por otras tendencias, apoyadas por la diversidad cognoscitiva y social de los sujetos inmersos en estos procesos educativos.

<sup>106</sup> Carrizales, César (1988). "La formación intelectual en la zona del silencio institucional" en *Foro de Educación Continua, México año 1, núm. 3*, p. 6.

<sup>107</sup> Morín, Edgar (1984). "Ciencia con conciencia" en César Carrizales. *Op. cit.*, p.8.

¿Qué pienso?, ¿cómo lo pienso?, ¿para dónde lo pienso?; constituyen prácticas autorreflexivas de formación intelectual, que generalmente son acalladas en las instituciones, porque pensar que la experiencia conduce al enfrentamiento con la realidad lleva por ende a transformarla.

En este proceso tiene importancia según Schön, una formación del profesorado eminentemente reflexiva, pronunciado también contra la racionalidad técnica imperante en la formación profesional de los maestros, y propugna por una formación en lo práctico reflexivo.

De acuerdo con la racionalidad técnica, el profesor deja de ser no sólo el centro de la actividad educativa, sino fundamentalmente el intelectual responsable de la misma, para ser visualizado como un operario en la línea de la reproducción escolar. La racionalidad técnica "...considera la competencia profesional como la aplicación del conocimiento privilegiado a los problemas instrumentales de la práctica. El currículum normativo de esos centros y el distanciamiento de la práctica que caracteriza su labor investigadora, no da pie para la reflexión en la acción, y, por tanto, origina un dilema entre el rigor y la pertinencia no sólo para los formadores sino también para los profesionales y los propios estudiantes."<sup>108</sup>

En los centros de educación superior, los programas sientan sus premisas en la racionalidad técnica, a través de un currículum normativo, aparecen en primer lugar las ciencias básicas pertinentes, después las ciencias aplicadas y finalmente una práctica; por medio de las cuales los alumnos aprenden a utilizar el conocimiento basado en la investigación sobre los problemas de su práctica cotidiana.

La situación curricular como se observa, resulta exacerbadamente lineal y se mueve en supuestos determinantes para seleccionar la información científica, como instrumento que permitirá sistematizar conocimientos aplicables a la solución de problemas en la práctica profesional.

Por el contrario, la propuesta del práctico reflexivo referida por Schön como *practicum reflexivo*; se sustenta en una racionalidad práctica, donde la formación de los profesionales

---

<sup>108</sup> Schön, A. Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, España, Editorial Paidós, pp. 9-10.

enfatisa la acción práctica, mediante la comprensión plena del contexto donde labora; haciendo uso del debate y la interpretación.

“A diferencia del razonamiento técnico, el práctico no es instrumental no se limita a considerar la eficacia y la eficiencia para el logro de fines...está orientado a la comprensión ...”<sup>109</sup>

El profesor deja de ser operario o técnico que aplica los planes, programas y metodologías diseñadas por otros; se convierte en un profesional reflexivo que rescata su autonomía intelectual. “...la reflexión en la acción ( el pensar en lo que se hace mientras se está haciendo), que algunas veces los profesionales utilizan en situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto...”<sup>110</sup>

El profesional reflexivo, asigna énfasis a la necesidad del conocimiento profesional. Asume como punto de partida la competencia y el arte, es decir, la relación entre la competencia en la práctica y el conocimiento profesional; Schön lo plantea desde la siguiente cuestión: ¿cómo podemos aprender a partir de un detenido examen del arte, es decir de la competencia por la que en realidad los prácticos son capaces de manejar las zonas indeterminadas de la práctica?, posterior a la interrogante expone las siguientes premisas:

\* Inherente a la práctica de aquellos profesionales que reconocemos como especialmente competentes, existe una fundamentación artística.

\* El arte constituye una forma de ejercicio de la inteligencia, un tipo de saber aunque diferente en aspectos cruciales de nuestro modelo estándar de conocimiento profesional. No es intrínsecamente algo misterioso, por el contrario tiene rigor en sus propios términos y se puede aprender mucho de éste. - dentro de ciertos límites deberíamos considerarlo como una cuestión abierta- estudiando detenidamente el nivel de ejecución de los prácticos especialmente competentes.

\* En el terreno de la práctica profesional, la ciencia aplicada y las técnicas basadas en la investigación ocupan un espacio importante, colindando en varios de sus aristas, con el

---

<sup>109</sup> *Idem.*, p. 299.

<sup>110</sup> Schön, A. Donald, *Op. cit.*, p. 9.

arte. Existe un arte en definición del problema, un arte en la práctica y un arte en la improvisación; todos ellos necesarios para mediar el uso en la práctica de la ciencia y de la técnica. Schön emplea el arte profesional, refiriéndose a los tipos de competencia que los prácticos muestran ante situaciones de la práctica que resultan singulares, inciertas y conflictivas.

"La experiencia sobre la reforma del currículum troncal, sugiere también la manera en que un practicum reflexivo puede llegar a convertirse en el primer paso para la reconversión de todo el currículum. Se puede ampliar el espectro de participación del profesorado..., "<sup>111</sup> en esta perspectiva, las soluciones que el docente pueda dar a la problemática que enfrenta la institución escolar (incluyendo el aula de clase), dependen de la propia construcción que haga al enfrentar la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores, denominadas zonas indeterminadas de la práctica profesional.

A largo de las dos últimas décadas se ha comenzado a entender que dichas zonas indeterminadas son centrales en la práctica profesional, y por ello "los profesionales críticos coinciden en alertar sobre una queja común: que las áreas más importantes de la práctica profesional se encuentran más allá de los límites convencionales de la competencia profesional..., "<sup>112</sup> aparece la alternativa el "aprender haciendo" bajo la tutoría de un profesional en una práctica en el mismo tenor, es decir reflexiva.

La reflexión se genera mediante la mediación que ejercen sobre ellos los otros; prácticos -reflexivos, y más experimentados que usualmente son los profesores, aunque pueden también ser los alumnos y compañeros de aprendizaje.

La formación de un práctico reflexivo permite ayudar a los estudiantes a desarrollarse en lo académico, personal y profesional; resaltando la enseñanza a través de la reflexión sobre la acción y en continua interactividad docente- alumno a través de acciones recíprocas con las siguientes constantes:

- Los medios, lenguajes y repertorios que emplean los docentes para describir la realidad y realizar determinadas acciones.

---

<sup>111</sup> *Idem.*, p. 299.

<sup>112</sup> *Idem.*, p.21.

- Los sistemas de apreciación que emplean para centrar los problemas, para la evaluación y para la conversación reflexiva.
- Las teorías generales que aplican a los fenómenos de interés.
- Los roles en que sitúan sus tareas y a través de las cuales delimitan su medio institucional.

"...los ámbitos prácticos fundamentales para el ejercicio de la reflexión son:

- a) El ámbito práctico –metodológico.
- b) El de los fines de la educación y la validez de los contenidos para alcanzarlos.
- c) Las prácticas institucionales escolares.
- d) Las prácticas extraescolares (textos, evaluación, control, intervención administrativa).
- e) Las políticas educativas generales.
- f) Las políticas generales y sus relaciones con la educación."<sup>113</sup>

En este sentido, la formación de profesores debe orientarse para que éstos aprendan a participar cognitivamente en el desarrollo del potencial de sus alumnos desde el ámbito teórico y práctico de la inteligencia, en su disponibilidad hacia los otros y el compromiso social.

Lograr esto, requiere necesariamente el cambio sobre la manera de comprender las cosas, una disposición para revisar y cambiar esquemas referenciales que obstaculizan la llegada al conocimiento profundo de la realidad social y educativa.

"Desde la perspectiva de docencia-investigación, la formación de profesores es un proceso de modificación que se configura a partir de situaciones de problematización, comunicación y toma de conciencia, orientadas a conocer, comprender, explicar y valorar, así como transformar la realidad de la práctica educativa. Esto conlleva a buscar nuevas formas de conocer y expresarse, a crear nuevos instrumentos y procedimientos, así como nuevas posibilidades de aprender a diagnosticar la realidad a partir de un nuevo tipo de relaciones pedagógicas."<sup>114</sup>

<sup>113</sup> Sacritán, Gimeno (1995). "Paradigmas crítico-reflexivos en la formación de profesores" en Frida Díaz, y Gerardo Hernández, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*, México, Editorial McGrawHill, pp.16-17.

<sup>114</sup> Barabtarlo, Anita (1998). "Aprender a desaprender" en *Desafío Escolar*, México, año 2, vol. 6, p. 48

En este sentido, la investigación-acción se visualiza como alternativa en la tarea fundamental para construir rumbo a la transformación del campo educativo, propuesta centrada en un cambio en relaciones de poder y de saber. En este espacio todos aprenden y tienen el compromiso ante ello.

Durante la época contemporánea, el plan de estudios (para formar profesores) más cercano a la racionalidad práctica, por medio de la investigación-acción como un eje transversal del currículum, se apreció en el Plan 1984. Posiblemente por representar o justificar su elevación a nivel licenciatura, las escuelas normales tuvieron que realizar las funciones de toda institución superior: la docencia, la investigación y extensión de la cultura.

Condiciones para perfilar la formación del magisterio por el campo de la docencia-investigación, plan de estudios que a pesar de su notable intento por atender la formación de profesores desde la racionalidad práctica, (abriendo posibilidades de transformación educativa), fue desechado sin procesos evaluativos sistemáticos y por tanto confiables.

No debe perderse de vista que "...transformar la función docente obliga a transformar la manera en que se establecen las relaciones de saber, poder y deseo en el aula... la escuela necesita despedagogizarse y reconcebir toda su función si se quiere transformar,"<sup>115</sup> pero ese transformar del quehacer docente se ha fundado en las modificaciones a los planes de estudio, se proyecta una transformación sustentada en la institucionalización de la enseñanza, situaciones que han impedido la transformación de la escuela.

Aunque en apariencia se han presentado cambios, éstos no han transformado la formación docente, porque se asocian simplemente modificaciones adaptacionistas para mantener la situación igual, funcionando desde modelos monolíticos: un magisterio técnico.

La pieza clave para la modificación ha sido responder instrumentalmente a las interrogantes de qué y cómo enseñar. En el plano formal se habla de diseño y planeación curricular "... la escuela se convierte en un espacio neutro que aniquila todo deseo, y expresa la presencia de un poder lejano, abstracto, cuyo representante local es el maestro.

---

<sup>115</sup> Elizondo, Aurora (1987). "Algunas nociones para reconcebir la tarea de formación de docentes" en *Cero en Conducta*, México, año 2, núm.8, p. 9.

El maestro ocupa el lugar de un modelo ideal regido por el espejismo de la perfección, es el representante de la verdad, del deber."<sup>116</sup>

Desde la perspectiva histórica las investigaciones en la línea de formación docente, se inclinan por la concepción de la enseñanza eficaz o eficacia docente centradas ..." en el estudio de la eficacia de la enseñanza, entendida ésta como un conjunto organizado e institucionalizado de asignación de recursos para el aprendizaje, y otro centrado en el análisis del funcionamiento interno de la enseñanza como el conjunto de actividades realizadas en el marco de la enseñanza como institución,"<sup>117</sup>

Hacia este rumbo, se han dirigido las modificaciones a los planes de formación de maestros, huérfanas de cambios a partir de rupturas eje, para establecer las bases de una formación desde perspectivas prácticas y por tanto emancipadoras.

El mundo y su concepción están cambiando, y el trabajo de los maestros se verá afectado en la medida que se modifiquen las condiciones y valores sociales, porque la docencia está sujeta a demandas con mayor nivel de complejidad que en otros momentos históricos. El tiempo ha sido monopolizado por la percepción racional explícita en los planes y programas de corte técnico, menguando la capacidad del profesorado para desarrollarse profesionalmente con calidad en los espacios escolares.

La formación del profesorado ha constituido un ámbito por atender a partir de cuestiones didácticas y su vínculo con las Ciencias de la Educación, llevando a replanteamientos sustentados en teorías, prevaleciendo no obstante los enfoques técnicos.

### 3.3 Paradigmas y modelos en torno a la formación de profesores

En los últimos años, la formación del profesorado se ha convertido en centro de intervención de primer orden. Este ámbito ha abrigado una serie de cambios en los programas operados desde la racionalidad técnica, pero actualmente también se defienden enfoques desde la racionalidad práctica, aunque no por el sector oficial, sí por teóricos e investigadores interesados en transformar por medio de la educación.

---

<sup>116</sup> *Idem.*, p.5.

<sup>117</sup> Imbernón, Francisco (1997). *La formación del profesorado*, España, Editorial Paidós, p.24.



C. Cox y J. Gysling<sup>118</sup> distinguen importantes tendencias en torno a la formación del profesorado:

1. El profesor como "culturizador". Probablemente ésta sea la tradición más antigua en la formación de profesores. Está relacionada con la formación normalista, centrada fundamentalmente en el acrecentamiento del capital cultural del grupo de personas que accedía a ella, con el propósito de que pudiesen funcionar como agentes aculturizadores de los grupos que comenzaban a ser incorporados al sistema educacional, principalmente en el nivel primario.

El Estado ve a la educación como una empresa civilizadora orientada a la formación de una masa "culturizada". La formación del profesor en esta tradición es principalmente general, con énfasis en la moralización y en constitución del profesor normalista como imagen "ejemplarizadora" de que se esperaba un desempeño fundamentalmente "civilizador".

Tendencia evidente en la formación de los maestros de educación básica a través de los planes de 1959 y 1960, en éstos la imagen de un maestro normalista, debería agrupar la preparación por medio de una sólida cultura general. También se definió al maestro como un ciudadano ejemplar para educar a la niñez.

2. El profesor como técnico. Es una tradición que se comienza a constituir en nuestro medio con la difusión de la pedagogía "progresiva" (Dewey y Kilpatrick) en la década de los cuarenta y que se extiende hasta la tecnología educativa de los diseños instruccionales en los sesenta y setenta. El enfoque de esta formación está dado por los estudios metodológicos y didácticos que posteriormente conducen a la especialización conductista en Ciencias de la Educación.

Se ubican en esta tendencia los planes de estudio de 1972, 1975, 1978 y 1997 para la formación de profesores. Espacios curriculares en los cuales prima una formación didáctica y en ciencias de la educación; en los tres primeros con más influencia de la tecnología

---

<sup>118</sup> Cox, C. y Gysling, J. "La formación del profesorado en Chile, en 1842-1987" en Sonia Comboni y José Manuel Juárez, *Op. cit.*, pp. 187-188.

educativa, y el último dominado por las injerencias del conocimiento sobre ciencias de la educación.

3. El profesor como "especialista"- Esta tradición cronológicamente anterior a la precedente, está ligada desde su inicio a la formación de los profesores secundarios dentro de las universidades ( Instituto Pedagógico). Su foco formativo está dado por la disciplina y de algún modo continúa relacionado con la producción de conocimientos en las respectivas áreas de formación. La tendencia en esta formación es desplazar la formación pedagógica por la formación disciplinaria reduciéndose la primera a la formación instructiva de un conocimiento especializado.

Esta tendencia toca superficialmente los espacios del currículum del Plan 1997, porque al alumno normalista se le acerca al dominio de contenidos de enseñanza, sistematizados de acuerdo con las disciplinas del plan de estudios de la escuela primaria, además aparece en el segundo campo del perfil de egreso especificado como dominio de contenidos de enseñanza.

"Según algunos autores (Doyle, 1977; Gimeno- Pérez, 1983; Zeichner, 1983) la formación del profesorado se enfoca desde diversos paradigmas que corresponden a la investigación en ciencias de la educación y al concepto de hombre y sus acciones. Los paradigmas más analizados actualmente en el campo de la investigación en ciencias de la educación son el presagio-producto, el de proceso producto, el mediacional y el contextual o ecológico."<sup>119</sup>

- I. El paradigma presagio-producto: Subraya la competencia del docente y concentra la atención en la personalidad del profesor, este paradigma se empleó en los años setentas.
- II. El paradigma proceso-producto: Es experimentalista, pretende buscar relaciones entre el comportamiento de los profesores mientras enseñan (proceso) y las mejoras que demuestran los alumnos en su aprendizaje (producto) como consecuencia de la experimentación y de la acción del profesor.

En este modelo la eficacia docente depende de la conducta del profesor, también resalta la importancia de los procedimientos en la enseñanza como acto didáctico y proceso de

---

<sup>119</sup> *Idem.* pp. 25-26.

comunicación; por ende, en este paradigma destaca la importancia de la formación del profesorado basada en competencias. ( Competency Based Teacher Education, CETE), formar docentes implica dotarlos de destrezas concretas y conductas específicas relacionadas al rendimiento escolar.

El modelo enfatiza además el valor del conocimiento para resolver problemas más que para descubrirlos y plantearlos; por tanto muestra una versión eficientista sobre la enseñanza y la formación de profesores, este paradigma también se empleó en la década de los setentas; pero a partir del surgimiento de la psicología cognitiva y del constructivismo surgen otros paradigmas de investigación que han influido en la formación de profesores.

A este modelo se circunscriben, la mayoría de los planes de estudio enfocados a la formación de maestros, con mayor agudeza del Plan 1997. Éste pone el acento en las competencias como requisito para enfrentar los procedimientos de enseñanza como acto didáctico; tendencia descrita en el tercer campo del perfil de egreso titulado competencias didácticas.

III. El paradigma mediacional. Desde éste, la formación del profesorado se basa en establecer estrategias de pensamiento, de percepción, y de estímulos, se centra en la toma de decisiones que dan cuenta de la capacidad del docente para procesar, sistematizar y comunicar la información.

IV Paradigma Contextual o Ecológico: Compartiendo las características del mediacional, suma el componente del medio, asigna mayor nivel de importancia a la investigación cualitativa sobre la cuantitativa y finalmente insiste en el estudio de la vida en el aula, por este motivo, muchos autores señalan que este paradigma lleva a transformar al profesor en un investigador en el aula de clase.

La investigación considera al maestro agente activo y crítico frente al fenómeno educativo, al mismo tiempo que lo capacita para ser un técnico de la educación, pero en una postura técnico-crítica; un educador capaz de transformar y transformarse. "Las directrices para la formación del profesorado desde esta perspectiva, según destaca Gimeno ( 1983), surgen en dos direcciones complementarias: por una parte; dotarle de instrumentos

intelectuales que sean una ayuda para el conocimiento e interpretación de las situaciones complejas en las que se sitúa y, por otra implicar a los profesores en las tareas de formación comunitaria para dar a la educación escolarizada la dimensión de nexo entre el saber intelectual y la realidad social que le envuelve y con la que tiene que mantener estrechas relaciones."<sup>120</sup>

Este paradigma requiere de una sólida formación en cuanto a técnicas que faculten observar el aula, diseño y manejo de diagnósticos, situación abordada a través de la investigación acción, análisis cualitativo, técnicas etnográficas, enfoques naturalistas entre otros; la función asignada al docente, los procesos de su formación y su desarrollo profesional deben tenerse en cuenta en relación a su modo de concebir la práctica educativa.

Con base en los enfoques presentados, ha primado en la formación de profesores la perspectiva de proceso producto, analítico-tecnológico y tradicional-artesano en los Planes 1972 y 1972 reestructurado, Planes 1975 y 1975 reestructurado, Plan 1978 y Plan 1997.

El enfoque conductista abarcó los planes de 1972 y los planes de 1975. A partir de los ochentas esta corriente se convierte en espacio de análisis a la luz de las nuevas tendencias pedagógicas, por ende, fue desechada del campo curricular en la formación magisterial, como se muestra en el Plan 1984 y 1997.

El Plan 1984 con tendencia hacia lo contextual ecológico, perfiló un profesor investigador en el aula, por tanto orientado a la indagación; pero sin desprenderse totalmente de los enfoques técnicos.

"KIRK\* (1986), apoyándose en la famosa distinción de VAN MANNEN (1977) ha identificado tres perspectivas ideológicas dominantes en el discurso teórico de la función docente y de la formación del profesor/a. Podemos afirmar de acuerdo con ZEICHNER (1990 a) que tales perspectivas han estado en conflicto entre ellas a lo largo de la historia

---

<sup>120</sup> *Idem.*, p.28.

en la mayoría de los programas formalizados de formación de los profesores y profesoras...

<sup>121</sup>. Las perspectivas son enunciadas de la siguiente forma:

1. La perspectiva tradicional que concibe la enseñanza como una actividad artesanal y al profesor como un artesano.
2. La perspectiva técnica que concibe la enseñanza como una ciencia aplicada y al docente como un técnico.
3. La perspectiva radical que concibe la enseñanza como una actividad crítica y al docente como un profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su práctica.

Teniendo presente la propuesta de Zeichner (1990) con la de Feiman-Nemser (1990), Pérez, Gómez sintetiza las aportaciones de ambos autores de la siguiente forma:

1. Perspectiva académica
2. Perspectiva técnica
3. Perspectiva práctica
4. Perspectiva de reconstrucción social

### 3.3.1 Perspectiva académica

Derivada de la concepción académica sobre la enseñanza, esta perspectiva explica la formación del maestro como un transmisor de conocimientos; el profesor asume el compromiso de posesionarse de la cultura universal para ser portador de la misma, especializándose en diversas ramas. Sobresalen en esta perspectiva, el enfoque enciclopédico y el enfoque comprensivo con sus respectivas posiciones intermedias.

a) Enfoque enciclopédico, en éste la formación del profesor se circunscribe a la de un especialista en una o varias ramas del conocimiento; cuanto más conocimientos tenga, garantiza su mejor desempeño en su tarea de transmisor.

Esta transmisión sólo requiere de una estrategia didáctica que respete la secuencia lógica y la estructura de las disciplinas, se pondera la didáctica de la homogeneidad; el profesor debe exponer los contenidos del currículum acomodados a un nivel medio de individuos y por lo tanto similar; para tal efecto la competencia del profesor radica en la

---

<sup>121</sup> Sacristán, Gimeno y Pérez, A. I. (1996). *Comprender y Transformar la enseñanza*, España, Editorial Morata, pp. 398-399.

\* (Se citan con mayúsculas).

posesión de conocimientos disciplinares requeridos, así como una capacidad para explicar con claridad y orden dichos contenidos.

b) Enfoque comprensivo: Formación docente establecida sobre el conocimiento de las disciplinas, el profesor representa un intelectual que comprende lógicamente la estructura de su materia y pone en contacto al alumno con las adquisiciones científicas y culturales de la humanidad, además tiene la capacidad de entender de forma histórica y evolutiva los procesos de su formación.

Para ello, el profesor se formará en la estructura de su disciplina o disciplinas, así como en la historia y filosofía de la ciencia, aunado al aprendizaje de la estructura de su materia y los procesos de investigación, con el propósito de aprender a enseñarla, debe incorporar en términos de Shulman (1989), el conocimiento pedagógico de las disciplinas.

### 3.3.2. Perspectiva técnica

La calidad de la enseñanza dentro de este enfoque la buscan en los productos, en la eficiencia y economía de su consecución, el docente es tildado como técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertido en reglas de aplicación o actuación. Este proceso Schön (1983) lo denomina racionalidad técnica, entendida como epistemología de la práctica heredada del positivismo y a través del cual hemos sido educados y socializados; constituye un modelo prevaleciente en la mayoría de los profesionales, incluyendo los profesores.

Desde la racionalidad técnica, la actividad profesional tiene ejes instrumentales dirigidos a la solución de problemas mediante la aplicación normativa y rigurosa de teorías y técnicas de carácter científico, y de esa manera obtener mecánicamente los resultados solicitados.

Schein (1973) distingue tres componentes en el conocimiento profesional: un componente de ciencia básica o disciplina sobre la que se desarrolla la práctica, un componente de ciencia aplicada para derivar procedimientos cotidianos de diagnóstico y solución de problemas; finalmente el referido a competencias y habilidades para la comunicación en el aula. El docente como un técnico que debe aprender conocimientos, desarrollar competencias y actitudes adecuadas a su intervención práctica, sustentados en los fundamentos del conocimiento que estructuran las ciencias básicas y aplicadas.

Aunque no necesita acceder al conocimiento científico, dedica espacio al dominio de las mecánicas de intervención técnica que le impone su trabajo; subordinándose al pedagogo o al psicólogo.

Este modo de actuar produce irremediamente la separación personal e institucional entre la investigación y la práctica, y los investigadores tienen la tarea de proporcionar el conocimiento para la resolución de problemas que el maestro debe afrontar, el maestro se limita a la aplicación de las producciones de éstos.

Citar a Habermas, para socavar la racionalidad técnica conlleva argüir que ésta actividad práctica la reduce a una mera actividad instrumental, es decir, al análisis de los medios más apropiados para determinados fines, olvidando el problema moral y político de los fines y de toda actuación profesional para resolver problemas. En esta racionalidad técnica, resulta sencillo establecer los roles y competencias que debe desarrollar el profesional, y, en consecuencia, la naturaleza, contenido y estructura de los programas educativos.

“Generalmente el currículum profesional comienza con un cuerpo central de ciencia común y básica, seguido de los elementos que componen las ciencias aplicadas. Los componentes de competencias y actitudes profesionales generalmente se denominan *practicum* o trabajo clínico y pueden ser ofrecidos simultáneamente con los componentes de las ciencias aplicadas o incluso de forma posterior.”<sup>122</sup>

Las competencias profesionales derivan del conocimiento básico y aplicado, en primer lugar, porque no pueden aprenderse competencias y capacidades, si no se ha aprendido primero el conocimiento básico y aplicable; en segundo lugar porque las competencias encierran un conocimiento ambiguo.

#### a) Modelo de entrenamiento

Esta perspectiva propone diseñar programas de formación cuyo propósito fundamental, recupere el entrenamiento del docente en las técnicas, procedimientos y habilidades que han probado ser eficaces; el objetivo prioritario conlleva la formación de un profesor, con competencias específicas y observables concebidas como habilidades de intervención desde los resultados eficaces que se esperan. Este modelo comparte las posturas del arquetipo

---

<sup>122</sup> *Idem.*, p. 403.

proceso-producto, porque se puede llegar a establecer correspondencia entre los comportamientos docentes y rendimiento académico de los alumnos.

Gran parte de los programas de formación del profesorado, están apoyados en el modelo de desarrollo por competencias, así como la microenseñanza o los minicursos.

#### b) El modelo de adopción de decisiones

En este modelo los profesores deben aprender técnicas de intervención en el aula, pero también cuando emplearlas, requiriendo por tanto una formación de competencias estratégicas, formas de pensar apoyadas en principios y procedimientos de intervención, utilizar el razonamiento para elegir los cursos de intervención en función de los problemas que se le presentan.

La investigación científica y técnica sobre la enseñanza y sus derivaciones tecnológicas tienen valores prioritarios, como elementos para determinar el modelo de intervención pedagógica, así como para definir el currículum de formación del profesorado.

#### 3.3.3 Perspectiva práctica

A partir de la premisa que describe la enseñanza como una actividad compleja claramente determinada por el contexto, cuyos resultados son en gran parte imprevisibles y cargados de conflictos de valor; inquiera por una preparación con opciones éticas y políticas.

El profesor debe conceptuarse como un artesano, artista y profesional clínico con habilidad para aplicar su sabiduría, experiencias y creatividad en situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida en el aula.

El cimiento en la formación del profesor, radica en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica. En esta perspectiva sobresalen el enfoque tradicional, el enfoque reflexivo sobre la práctica y el enfoque que enfatiza la práctica reflexiva.

#### a) El enfoque tradicional

Desde esta postura la enseñanza representa una actividad artesanal, el conocimiento se transmite de generación en generación mediante el contacto directo y prolongado con la práctica de un maestro experimentado. La relación maestro-aprendiz constituye el modo más apropiado para la transmisión pasiva “del que sabe” al que “no sabe”; aprendizaje dado en forma práctica, no reflexiva, intuitiva y fuertemente rutinizada.



"STONES y MORRIS ( 1972), KIRK (1986), ZEICHNER ( 1990a) y ELLIOT\* ( 1989) identifican esta perspectiva cultural en la formación y desarrollo profesional del docente como la responsable junto con la perspectiva academicista, durante muchos decenios, de la forma en que se concibió la profesión docente, acorde al status social de dicha actividad profesional." <sup>123</sup>

El conocimiento lo definen, como el producto sobre las exigencias del contexto escolar. La transmisión como el medio más eficaz de reproducción del mismo; a través de ésta, se prepara al aprendiz para aceptar de manera conservadora la cultura profesional heredada y asumir los roles correspondientes. Se carece del apoyo de una investigación educativa con reflexión sistemática y compartida sobre la práctica.

El profesor reproduce el conocimiento, pero también los prejuicios, vicios, mitos y obstáculos epistemológicos acumulados a lo largo de su práctica empírica desde la cultura pedagógica dominante y las exigencias que le impone la institución escolar.

Desafortunadamente los docentes principiantes al ingresar a instituciones con este tipo de dinámica, se adaptan fácilmente a los ritmos habituales determinados por la escuela, sus conocimientos pedagógicos y académicos se minimizan, deterioran, simplifican, y empobrecen como consecuencia de los fenómenos de socialización durante sus primeros años de vida profesional.

#### b) Enfoque reflexivo sobre la práctica

A partir de la crítica a la racionalidad técnica, desde los diversos frentes teóricos aprobados por las comunidades académicas, existe un abanico alternativo para dirigir la formación docente por situaciones más complejas y cambiantes; sobresalen en este tenor las aportaciones de Stenhouse ( 1984), con su propuesta de un docente investigador en el aula; de Eisner ( 1985) a través de la enseñanza como arte; de Tom ( 1984), la enseñanza como un arte moral; Yinmger ( 1986) la enseñanza como una profesión de diseño; Griffin ( 1982) el profesor como profesional clínico; Clark y Petterson ( 1986) a través de la enseñanza como proceso de planificación y toma de decisiones, Holmes Group ( 1986) la enseñanza como proceso interactivo y Schön ( 1983), el profesor como práctico reflexivo.

---

<sup>123</sup> *Idem.*, p. 410 ( \* se citan con mayúsculas)

Todas éstas caracterizadas por la urgencia de superar la relación lineal y mecánica, entre conocimiento científico, conocimiento técnico y práctica en el aula, argumentando que el profesor interviene en un medio circundante complejo desde el centro institucional hasta el aula de clase, ambos escenarios interpelados por múltiples factores generadores de problemas singulares a los que no se les puede intervenir de manera unívoca y mecánica, como lo propone la racionalidad técnica.

El enfoque reflexivo sobre la práctica, no acuerda trabajar bajo las restricciones mecanicistas, se pronuncia por una práctica educativa; y esgrime una transformación del hacer y saber del docente. Este enfoque tiene sus orígenes en las teorizaciones de Dewey. Para éste, "... la reflexión es un proceso en el que se integran actitudes y capacidades en los métodos de investigación, de modo que el conocimiento de la realidad surge de la experiencia de la misma, impregnado de sus determinantes. La investigación, la intervención reflexiva, abierta y sincera en la realidad configura el pensamiento creador del ser humano apegado a la realidad, pero crítico y reflexivo ante la misma".<sup>124</sup>

En este talante, Schwab, defiende abiertamente la enseñanza como una actividad práctica inserta en situaciones complejas y problemáticas, ante las cuales el profesor debe elaborar criterios racionales de comprensión con propuestas argumentadas para cada situación específica. La enseñanza en sí, requiere de una directriz práctica que sirva para pensar como actuar, en consecuencia la formación del profesorado no podrá considerarse sólo en un perfil académico y supuestamente útil para la práctica, también debe ser la preparación de un profesional capaz de intervenir en el arte de la práctica.

Los planteamientos tecnológicos sobre la enseñanza, la concepción de un profesor como técnico conducen a una alienación, según Fenstermacher (1987), además propone la formación de un maestro autónomo, a fin de alcanza la incorporación de un conocimiento significativo y relevante para comprender su contexto. Un docente que no se limite a describir el aula, sino a transformarla a través de conocimientos nuevos y comprensión de los mismos; es decir un profesor se apoye en conocimientos prácticos adquiridos a través de su experiencia cotidiana para atender los problemas del contexto. "Trabajar con los

---

<sup>124</sup> *Idem.*, p. 413.

argumentos prácticos que utiliza el profesor/a es la mejor manera de atender y enriquecer el desarrollo profesional"<sup>125</sup>

Después de su postura crítica al modelo técnico dominante, Schön, explora las peculiaridades del pensamiento práctico, argumentando la formación de profesores reflexivos. La reflexión entendida como la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos, envuelta por un esfuerzo sistemático de análisis con la necesidad de elaborar una propuesta totalizadora, que capture y oriente la acción.

La reflexión como proceso transformativo del material primitivo de nuestra experiencia (ofrecido desde la historia y la cultura y mediado por situaciones que vivimos) en determinados productos (pensamientos comprensivos, compromisos, acciones); conlleva a expresar una propuesta de transformación.

Nuestra concreta tarea (nuestro pensamiento sobre las relaciones entre pensamiento, la acción y las relaciones entre el individuo y la sociedad) utilizando determinados medios de producción (comunicación, toma de decisiones y acción), posibilitan actuar con base en propuesta totalizadora.

A la reflexión se llega desde el pensamiento práctico que según Schön (1983) incluye al conocimiento en la acción como el componente inteligente que orienta toda actividad humana, la postura reflexiva en o durante la acción, (mediante el cual pensamos sobre lo que hacemos al mismo tiempo que lo hacemos), la convierte en un proceso de reflexión vivo de intercambios entre acciones y reacciones en fragor de interacciones totalizadoras.

De esta forma, el trabajo reflexivo tiene lugar durante la acción y a posteriori de la misma; supone un conocimiento de tercer orden que analiza el conocimiento en y para la práctica, guardando relación con el contexto y su problemática.

La reflexión representa una forma de analizar críticamente las razones, los intereses individuales y colectivos que subyacen a las formas dominantes de concebir la enseñanza, así como los valores éticos e intereses políticos que sustentan los supuestos teóricos, o los

---

<sup>125</sup> *Idem.*, p. 416.

modos de acción aceptados como básicos e indiscutibles; en este sentido desarrollada, la reflexión conlleva practicar la crítica, para lograr la emancipación de las personas a través de la práctica educativa.

"El docente se enfrenta necesariamente a la tarea de generar un nuevo conocimiento para interpretar y comprender la específica situación en que se mueve. Así, dentro de este enfoque de reflexión, el conocimiento al incluir y generar una forma personal de entender la situación práctica, transforma la práctica."<sup>126</sup>

Este último planteamiento de reflexión, aunque se apoya en Schön, suma una reconstrucción dialéctica del quehacer docente penetrando en las condiciones políticas, sociales, económicas que afectan su pensamiento y su acción, generándose a partir de aquí el enfoque de reconstrucción social, destacando la postura de formar un docente investigador de acuerdo con los aportes de Stenhouse.

#### 3.3. 4. Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social

En esta postura se define la enseñanza como una actividad crítica, una práctica social de carácter ético, y al profesor como un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana, para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza aprendizaje, como el contexto en el que éstos se presentan; de tal modo que su hacer reflexivo procure el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo.

En este enfoque, Giroux, Smith, Zeichner, Apple y Kemmis se han declarado abiertamente defensores de trabajar y desarrollar en la escuela y en el aula, una propuesta de justicia, igualdad y emancipación social en los procesos de enseñanza y, en los programas de formación de profesores.

Stenhouse, Elliot y McDonald en posiciones más liberales, defienden la coherencia ética entre los principios, intencionalidades y procedimientos educativos democráticos, pero sin especificar un modelo de sociedad, pertenecen a este enfoque la crítica y reconstrucción social, la investigación-acción y la perspectiva comprensiva en las tareas formativas del profesorado.

---

<sup>126</sup> *Idem.*, p. 422.

a) El enfoque de crítica y reconstrucción social

En la formación del profesor se pretende desarrollar una conciencia social, rumbo a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria, proponiendo un claro proceso de emancipación individual y colectiva para transformar las injusticias de la sociedad actual.

" El profesor/a es considerado como un intelectual transformador con un claro compromiso político de provocar la formación de la conciencia de los ciudadanos en el análisis y debate de los asuntos públicos..."<sup>127</sup>

Compartiendo con Zeichner el objetivo de los programas de formación, centrados en preparar profesores desde perspectivas críticas sobre la escuela y la sociedad, que asuman el compromiso moral de contribuir a la corrección de las desigualdades sociales mediante actividades cotidianas en el aula y en la escuela. Además este enfoque permite tener presente al profesor como un productor de conocimiento, no solamente como un reproductor de planes y programas.

Los programas desde esta perspectiva de formación, pretenden desarrollar una capacidad reflexiva sobre la propia práctica y las condiciones económicas, sociales y políticas que rodean al docente para facilitar la emancipación del alumno, y de él mismo. Los ejes articuladores en esta perspectiva, son la formación cultural, el estudio crítico del contexto y el análisis reflexivo sobre la propia práctica.

b) El enfoque de investigación-acción y formación del profesor/a para la comprensión

Desarrollada en los años setentas a partir de los trabajos de Stenhouse, en los cuales la enseñanza significaba un arte, propone un modelo curricular que respete el proceso de investigación, a partir del cual los docentes reflexionan sobre su práctica y utilizan el resultado de su reflexión para mejorar la calidad de su propia labor.

Así, durante el desarrollo curricular el profesor, no puede ser un simple técnico que aplica estrategias y rutinas aprendidas en los años de su formación académica, debe necesariamente convertirse en un investigador dentro del aula, para tal efecto es necesaria la investigación-acción. "El desarrollo del currículum en la escuela y en la investigación-

---

<sup>127</sup> *Idem.*, p. 423.

acción como modo de provocar a la vez el desarrollo del currículum, la mejora de la calidad de la enseñanza y el desarrollo profesional del profesor/a."<sup>128</sup>

La investigación -acción permite la reflexión autocrítica objetiva y una evaluación de resultados: "Ni acción sin investigación, ni investigación sin acción."<sup>129</sup> Con la investigación- acción se trata de generar comunidades críticas y enseñarles, que a través de la investigación participativa concebida desde un análisis crítico, se consigue la transformación de las prácticas y valores educativos, así como de las mismas estructuras sociales e institucionales.

De esta forma la investigación-acción solicita que los grupos participen en un clima de aprendizaje profesional basado en la comprensión de la práctica en el aula y orientado a la transformación de la misma; la labor profesional del maestro en este enfoque, da cuenta de una práctica intelectual y autónoma, con procesos de acción y reflexión cooperativa.

El profesor aprende a enseñar y enseña porque aprende, sin imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos. "Los centros educativos se transforman en centros de desarrollo profesional del docente... donde la práctica se convierte en el eje de contraste de principios, hipótesis y teorías en el escenario adecuado para la elaboración y experimentación del currículum, para el progreso de la teoría relevante y para la transformación de la práctica y de las condiciones sociales que la limitan."<sup>130</sup>

Retomando el concepto de formación manejado al inicio de este capítulo, asociada a cambio y transformación desde el paradigma de la racionalidad práctica de Habermas, de la práctica reflexiva de Schön y de la investigación acción en Stenhouse; para la formación docentes transformadores de su entorno social, se propone la formación inicial del magisterio desde estos enfoques, abriendo la posibilidad para que el magisterio "aprenda a aprender" y a "desaprender" de manera autónoma, crítica y emancipadora, para reconstruir su práctica, por ende innovarla y renovarla, rescatando aquí las aportaciones de Schön a través de su perspectiva reflexiva de la práctica, el análisis e investigación desde el enfoque de reconstrucción social de Stenhouse para acceder a las perspectivas de Giroux.

---

<sup>128</sup> *Idem.*, p.426.

<sup>129</sup> Pérez, Gloria (1990). "La investigación-acción en educación" en Ma. Lucía Acle Pineda, *et. al.* *Investigación Acción*, México, SEP, p. 5.

<sup>130</sup> Sacristán, Gimeno y Pérez, A.I., *Op. cit.*, p. 429.

"El profesional de la docencia no puede compararse a otras profesiones liberales. No es el profesional que pueda disponer de un bagaje de técnicas instrumentales, terminadas rutinizadas y apoyadas en pretendidos conocimientos científicos, a imagen y semejanza de un tecnólogo científico" <sup>131</sup>

Desafortunadamente este paradigma ha sido dominante en la formación del magisterio a través del modelo tradicional, artesano y tecnológico, pero la educación de la época actual demanda la formación de profesores fundamentada perspectivas prácticas; un maestro capaz de transformar su entorno a partir de procesos reflexivos sobre los elementos que confluyen en su práctica educativa.

Hoy en día no puede pasarse por alto la reflexión sobre la práctica, porque a través de ella se profundiza en el análisis de lo científico, psicopedagógico y cultural "...con una clara intención de que el profesor se acerque a lo que Habbermas llama el interés emancipatorio y evita lo que nos dice Carr-Kemmis... el que únicamente la práctica educativa se convierta en instrumental, en una actividad técnica, bajo el aspecto de una teoría educacional cada vez más "pura" o "académica"<sup>132</sup>

De manera general existen dos paradigmas básicos en los procesos de investigación sobre la formación de docentes: el primero llamado perspectiva técnica, o racionalidad técnica; y el segundo racionalidad práctica. En el primero se suman los modelos mecánicos y tradicionales que han tenido un importante margen de aplicación en la práctica del proceso pedagógico al interior de las aulas; el segundo, abordado de manera tan escasa que muchas veces ha pasado desapercibido y cuando ha sido identificado, se le ignora, porque implica reflexión y crítica.

La crítica posibilita transformación, pero es más benéfico permanecer en lo acabado y estático que dejarse seducir por el cambio, como lo señala César Carrizales en la primera parte de este capítulo.

Los cambios en la formación de profesores, no han escapado a la lógica de la racionalidad técnica, situación multiplicada a lo largo de muchas generaciones, a través de los siguientes modelos:

---

<sup>131</sup> Sacristán, Gimeno (1996). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, España, Editorial Morata, p. 201.

<sup>132</sup> Imbernón, Francisco, *Op. cit.*, p.60.

### 3.4 Cuadro No. 2 Paradigmas incorporados en la formación de profesores

Paradigma	Tipo de formación	Papel del profesor	Enfoques
Perspectiva académica	Especialista	Transmisor de conocimientos	Enciclopédico Comprensivo
Perspectiva técnica	Técnico que debe aprender conocimientos y desarrollar competencias	Socializador	Entrenamiento Adopción de decisiones
Perspectiva práctica	Artesano, artista y profesional	El aprendizaje en la práctica, para la práctica a partir de la reflexión.	Tradicional Reflexivo
Perspectiva de reconstrucción social	Profesional autónomo que reflexiona sobre la práctica cotidiana dentro del proceso enseñanza- aprendizaje.	Desarrolla una escuela y un aula a partir de la justicia, igualdad y comprensión social.	Crítica de reconstrucción social Investigación acción

A partir de estos enfoques, habiendo dilucidado los dominantes en el campo de la formación de profesores; y de acuerdo con los planes de estudio operados en las diferentes administraciones federales desde la política educativa sexenal, llamada: reforma, revolución o modernización educativa, en el siguiente capítulo se hace un análisis de la calidad de la educación en correspondencia a estas políticas y perspectivas teóricas en la formación magisterial, pero también proyectando una alternativa de calidad desde la racionalidad práctica.



## **CAPÍTULO IV**

**PRÁCTICA DOCENTE, ESTILOS DE ENSEÑANZA Y  
CALIDAD DE LA EDUCACIÓN**

## **CAPÍTULO IV**

### **PRÁCTICA DOCENTE, ESTILOS DE ENSEÑANZA Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN.**

#### **4.1 La calidad de la educación: perspectivas teóricas y realidades educativas**

Los capítulos anteriores hicieron énfasis en la revisión histórica sobre las políticas educativas, emergidas de las administraciones federales contemporáneas. A partir de un contexto socio-educativo se puntualizaron las directrices objetivadas en proyectos, programas y acciones para el ámbito de la formación magisterial en relación con la educación básica, nivel específico la primaria.

Corte analítico delimitado por el mismo objeto de estudio, puesto que la formación de profesores hasta el momento continúa en vínculo con la educación primaria, como se muestra en la sección de anexos de este trabajo. Sin dejar de tener presente, que a partir de 1993 con la promulgación de la Ley General de Educación, los niveles de preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica.

Los planes de estudio para la formación de profesores con el Plan 1997 de Licenciatura en Educación Primaria y 1999 de Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Secundaria tienen un tronco común. Además, los campos del perfil de egreso se mantienen prácticamente igual, con la diferencia en las competencias didácticas dirigidas hacia los preescolares, escolares o adolescentes

En esta revisión histórica enfocada a la formación de maestros y su impacto en la educación primaria, se distingue la justificación de cada una de las reformas para imponer sus programas educativos con el propósito de la mejora. A través de los distintos cambios emprendidos en la formación magisterial fue apareciendo el concepto de calidad educativa, cobrando fuerza en el discurso a partir del programa sexenal de 1982-1988; durante el cual se anunció elevar la calidad de la educación en todos los niveles, empezando con la formación inicial de docentes.

El imperativo por mejorar la calidad educativa desde entonces ha prevalecido y de manera velada o directa se señala al maestro como el principal factor interviniente en este

proceso. Reconocer al profesor como el elemento con alto nivel de responsabilidad en el logro de la calidad, obliga a abordar su práctica docente.

La práctica docente imitada, construida, sistematizada o espontánea del maestro involucra sus estilos de enseñanza así como la manera cómo conceptúa y a la vez dirige su trabajo en la formación de maestros. De tal manera, que cuando los futuros profesionales dedicados a la educación de los infantes termine sus estudios, incorporarán a su práctica pedagógica procesos vividos durante su estancia en la escuela normal.

Este apartado de la investigación permite efectuar un acercamiento teórico y práctico sobre la calidad de la educación dirigiendo la mirada al maestro como responsable de los grupos de estudiantes en las aulas.

La revisión plantea algunos acercamientos teóricos en confrontación con las realidades educativas, permitiendo dilucidar la tendencia y visión de la calidad educativa, sus avances, limitaciones, retrocesos y aporías, ante las políticas educativas implementadas en la educación Normal y su impacto en la educación primaria.

#### 4.1.1 Campos de discusión de la noción de calidad

La utilización del término calidad en la educación ha cobrado fuerza a partir de las últimas reformas institucionalizadas por el Estado en materia educativa, como tal aparece invariablemente en el discurso político y se anuncia como objetivo prioritario de las acciones educativas.

Durante el Programa de la Revolución Educativa del sexenio 1982-1988, la insistencia en alcanzar la calidad de la educación no ha sido abandonada en las políticas educativas subsiguientes. Así, en la administración del Lic. Miguel de la Madrid Hurtado y Jesús Reyes Heróles como Secretario de Educación Pública, se prometió sobre discurso elevar la calidad de la educación a partir de procesos formativos integrales en sus docentes.

"He dicho que la calidad de una nación se mide por la calidad de un sistema educativo; pero, a su vez, la calidad del sistema educativo depende de la calidad de sus maestros."<sup>133</sup>

---

<sup>133</sup> Bravo, María Teresa (1988). "Universitación de los estudios de normal ¿ mayor calidad de la enseñanza? en *Cero en Conducta*, México, núm. 11-12, p. 33.

La calidad de la educación, y en especial la del nivel básico se canalizó a partir de la formación integral del magisterio, dándole como punto de partida el rango de licenciatura, seguida por la elaboración de planes y programas para las escuelas normales, refuncionalizándolas como instituciones de educación superior.

Los logros no fueron precisados, pero las debilidades evidenciaron la incapacidad de las escuelas normales de asumirse y comprometerse como instituciones de educación superior dedicadas a la docencia, investigación, extensión y difusión de la cultura.

La tendencia política les había concedido el nivel de licenciatura, y operar un plan de estudios para la formación inicial de profesores bajo un paradigma con acercamientos en lo práctico-reflexivo y enfoque del docente investigador, (Anexo No. 9), coyuntura no capitalizada dentro de las escuelas normales para haber avanzado hacia la calidad entendida como transformación.

En la actualidad, la política educativa reconoce que las escuelas normales no deben emprender acciones de este tipo, se elimina a la investigación como eje transversal del currículum y prima la formación en lo técnico, apoyada por un diseño curricular cerrado.

Como consecuencia, la práctica docente dentro de las escuelas normales obedece a la selección de contenidos, organización en actividades de aprendizaje y evaluación, y ésta para cotejar el logro de los rasgos del perfil de egreso del "nuevo maestro": un técnico de corte academicista.

Retomando el Programa Educativo de 1989-1994, la calidad fue cimentada en la modernización, argumentando la existencia de una educación básica deficiente, entonces habría que adecuarla a los requerimientos de la sociedad; posteriormente el Programa de Desarrollo Educación 1995- 2000 enarbó una educación con equidad, calidad y pertinencia en todos sus tipos y modalidades; el actual régimen reiterando la misma meta, acentúa una educación con calidad y de vanguardia.

En esta forma, el terreno político ha adoptado el eje de la calidad de la educación como un componente obligatorio del discurso hegemónico, la utiliza para sustentar sus proyectos, así como para fundamentar los planes y programas en la formación de docentes, legitimando con ello cierta simulación de pluralidad, aunque es plausible la marginación y exclusión de propuestas que en otro tiempo se consideraron viables.

Al Plan 1984 se le tildó de inoperante, inaccesible, exacerbadamente teórico y desarticulado de la educación primaria. Pero de acuerdo con la revisión realizada en esta investigación, este plan ha constituido el acercamiento más acertado para formar un magisterio crítico, analítico, reflexivo y creativo; en suma un profesor con una formación integral; por ende un magisterio con mayores posibilidades de asumir su trabajo en la escuela primaria con una formación más abierta y plural para producir y transformar, no sólo para imitar y reproducir como sucede en la perspectiva del Plan de Estudios 1997.

En este ámbito no debe perderse de vista una reflexión sobre el poder, "...las hegemonías y las marginalidades de las concepciones de calidad, así como aquellas concepciones ausentes, que han sido extirpadas como cánceres que requerían cirugía, expulsadas al ser calificadas de ilegítimas, extrañas, no científicas, y obsoletas."<sup>134</sup> Sus concepciones de calidad absorben y legitiman un ejercicio, una dominación simbólica, con la imagen de lo plural ejercen poder, en este sentido, la calidad sirve como punto de partida para las acciones educativas, pero también como eje de crítica y cuestionamiento desde distintas perspectivas por investigadores y académicos que la explican a partir de cuerpos teóricos.

La calidad desde la política educativa tiene un trayecto importante en la lista de prioridades, se le ha empleado de acuerdo con la ideología de la administración, por lo que ésta ha ido adquiriendo distintos significados. Es común escuchar referencias en torno a la calidad de la educación, en políticos, autoridades educativas, maestros, padres de familia y estudiantes.

Para los planificadores, el punto de vista sobre la calidad de la educación involucra los libros de texto, programas, métodos y formas de transmisión de los conocimientos "... si hay crisis en la calidad de la educación, la mayor responsabilidad recae en el maestro."<sup>135</sup>

El maestro representa uno de los elementos básicos del proceso educativo, pero no toda la responsabilidad de la calidad, puede recaer en éste, también compete a los alumnos,

---

<sup>134</sup> Carrizales, César (1988). "Las racionalizaciones del poder a través de la calidad de la educación" en *Cero en Conducta*, México, núm. 11-12, p. 17.

<sup>135</sup> Del Campo, Jesús Martín (1988). "Puntos sobre la calidad de la educación", en *Cero en Conducta*, México, núm. 11-12, p. 6.

padres de familia y la sociedad, la educación es un fenómeno social, no factible de fracturarse para levantar a ciertas personalidades y culpar indiscriminadamente sólo al profesor.

Por otra parte, tampoco debe de perderse de vista la postura de los investigadores interesados en buscar alternativas ante esta temática, este grupo de profesionales a partir del contexto de la crisis en la calidad educativa, la relacionan desde luego con la escuela, pero a través de pedagogía, currículum y evaluación.

También en dichos espacios, existe una preocupación prácticamente unánime en atender el desempeño de los maestros, quienes a la vez como figuras centrales en el proceso, tienen sus propuestas al respecto. Desde su perspectiva e interés atienden el problema de la calidad por medio de la organización de conferencias, talleres, seminarios y cursos entre otras alternativas para mejorar su trabajo dentro de las instituciones y de las aulas.

La noción de calidad ofrece, como se observa, variadas posibilidades de abordaje, análisis e interpretación, dependiendo de la perspectiva teórica para conceptuarla y sobre todo aplicarla al ámbito educativo. "El uso y (abuso) de esta expresión por lo menos invita a averiguar cuál es el sentido que se asigna a esta expresión y explicar en qué conceptos se fundamenta..."<sup>136</sup>

Hermetizar conceptos de calidad a simple vista es una actividad bastante compleja, por ello esclarecer sus perspectivas teóricas, resulta enriquecedor, debido a la posibilidad para integrar un análisis de la realidad de la educación pública.

Los teóricos del campo aceptan que las nociones de calidad tienen ambigüedad y confusión, además están vinculadas al contexto de quienes las producen. Hay marcadas diferencias entre los conceptos de calidad para las autoridades educativas, profesores, investigadores, padres de familia y el propio sector empresarial.

Según el Instituto Nacional de Evaluación, los padres de familia, centran la calidad en el aprendizaje de sus hijos, los cuerpos directivos en el logro del aprendizaje. Mientras que para este organismo "Particularmente en educación básica, la calidad educativa es tarea de

---

<sup>136</sup> Díaz, Ángel (1988). "Calidad de la educación: ¿un adjetivo más en la política educativa de 1983-1988, en *Cero en Conducta*, México, num. 11-12, p. 18.

todos. Nadie piensa hoy en día que es responsabilidad del docente y el alumno,"<sup>137</sup> pero coinciden en la calidad como tema que da cuenta del trabajo docente en su conjunto.

De estas perspectivas, por representar al sector oficial, los planificadores de la SEP, difunden la tendencia modernizadora apoyada en criterios eminentemente técnicos y cuantitativos para cuantificar medio y fin.

En esta postura de calidad las acciones se han dirigido hacia la matrícula, deserción, reprobación, eficiencia terminal, número de alumnos por maestro entre otros; estableciendo un modelo que abarca:

- 1.- Buen diseño curricular
- 2.- Capacitación de docentes para la aplicación del currículo
- 3.- Disponibilidad de textos

La evaluación representa un mecanismo necesario para establecer los criterios de calidad; expresada en decisiones tomadas de manera externa al ámbito de trabajo de los maestros, a través de procedimientos e instrumentos que además de "evaluar" desde la lógica de la racionalidad, generan jerarquías burocráticas aniquilando la comunicación horizontal; el proceso de evaluación declina en un simulacro, al arrojar resultados que los planificadores esperaban.

Además esta visión de la evaluación es por demás reduccionista, un instrumento aplicado a los alumnos para cotejar el logro del perfil profesional de egreso, no constituye un argumento para asignar lugares de calidad, desde el punto de vista de la transformación.

Pero en las políticas educativas ha predominado la conceptualización de calidad con base en lo instrumental y útil, entonces miden medios para valorar fines. El maestro también ha ido apropiándose de estos enfoques, de tal manera que cuando sus alumnos obtienen altas calificaciones o hace uso de un CPU en el aula, considera que ofrece una formación de calidad; la evaluación en este enfoque tampoco da cuenta de la calidad educativa.

Trabajan para que la calidad obedezca a una lógica de modernización desde la racionalidad técnica, es decir, desde principios eficientistas y pragmáticos, que retroalimenten el discurso legitimador de la política educativa.

---

<sup>137</sup> Martínez, Felipe (2004). *¿Qué es la calidad educativa?*, Instituto Nacional de Evaluación de la Educación, México, p. 4.

"En las racionalizaciones de la calidad se expresa el pensamiento maniqueísta... lo necesario y lo no necesario, la eficiencia y la ineficiencia, conservar o transformar, lo alto y lo bajo, lo bueno y lo malo, son pares que comúnmente utilizamos para juzgar lo existente y el porvenir de la educación." <sup>138</sup>

La racionalidad de la práctica pedagógica, en su búsqueda continua de los medios más eficaces para el logro de los fines, explica a la calidad de la educación como el nombre que se le da al proceso de adecuación medio-fin. Pero la realidad no es así de simple, es decir, no corresponde solamente a la adecuación de medios y fines, hegemonizados por el orden y la armonía.

El discurso de la calidad en este sentido, se inserta en la perspectiva de los requerimientos fabriles, que desde su perspectiva asigna valor a los resultados de la escuela como institución educadora, ahora si además se piensa en la formación en competencias, entonces, se educa para el desempeño industrial, no para transformar seres humanos.

Estas percepciones silencian la compleja diversidad, los matices y las mediaciones; en suma, la reflexión intelectual que permite analizar lo existente en la totalidad con problemas y contradicciones. Pensar la calidad sin dicotómicos pares, en una calidad que no perciba lo blanco y lo negro, "Una concepción de calidad que tolere la diversidad, que no margine y silencie otras concepciones." <sup>139</sup>

Pero los planes de estudio para la formación de profesores, no han atendido la diversidad no sólo desde el punto de vista antropológico y cultural, tampoco cognitivo y social, se pronuncian en favor de diseños curriculares cerrados y verticales. Esto lleva a precisar que para mejorar la calidad, es necesario conceptualarla, definirla y aplicarla más allá de la eficiencia.

Los teóricos dedicados al campo de la investigación, disintiendo de los principios efficientistas y pragmáticos, han manifestado interés por abordar la calidad en una lógica distinta a la marcada por la racionalidad actual del sistema.

---

<sup>138</sup> Carrizales, César. *Op. cit.*, p. 16.

<sup>139</sup> *Ibidem.*



En el balance histórico presentado en las secciones anteriores, se reconoce que el sistema educativo ha avanzado de manera considerable en la cobertura, por ende la matrícula ha crecido, no así la calidad. Ésta sigue mostrando grandes dificultades al interior del sistema, desmejorando aún más cuando se le compara en la esfera internacional.

La calidad que se busca de acuerdo con lo establecido en la Declaración Mundial de Educación para Todos, consiste en una educación básica que permita al alumno, contar con las capacidades educativas para desarrollarse plenamente y trabajar con dignidad, mejorando por tanto su calidad de vida.

De seguir ciegos frente a esta realidad, la educación continuará maquinizando al hombre y seguirá "informando" sacrificando una formación desde la perspectiva de la transformación para una vida de calidad y con calidad.

Para ello es apremiante anteponer una formación definida como: un proceso social que lleve a la transformación. En la medida que la formación de profesores tenga en cuenta esta perspectiva, la calidad educativa estará avanzando a grandes pasos, pero el plan de estudios actual para la formación de profesores de primaria está extraviado por otros rumbos, y la política educativa coopta todo proceso de transformación.

#### 4.1.2 Enfoques y definiciones de calidad, su aplicación en la realidad educativa

Al revisar el Diccionario de la Real Academia Española, el término calidad, da cuenta de la propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permiten apreciarla como igual, mejor o peor a las restantes de su especie. De acuerdo con este campo explicativo, las cualidades inherentes a la educación resultan cuestionadas para poder valorarla y compararla.

El concepto calidad viene del latín "qualitas-atis" o "cualidad", término generador de variadas connotaciones y explicaciones aludiendo al campo pedagógico o filosófico; se explican en este talante:

- 1.- El enfoque tradicional u ontologizante
- 2.- El enfoque modernizante
- 3.- El enfoque dialéctico

## 1. Enfoque tradicional u ontologizante

El enfoque ontologizante, asume las propiedades como derivadas de una esencia inmutable, pero inherentes a una substancia, y la educación no corresponde a ésta, es necesario remitirse al ser humano; en esta perspectiva la educabilidad indica una propiedad del ser humano derivada de su esencia racional, en fin una característica asignada y propia de la naturaleza humana.

Desde este punto de vista, la educación conlleva poner en acto la potencialidad ya dada, desarrollarlo en función al telos (fin) impreso en la naturaleza de lo humano: la felicidad. De esta manera, la educación ya está dada, sólo queda desarrollarla.

En sentido estricto la educabilidad misma implica una cualidad, un ente, por lo que resulta incorrecto hablar de calidad de la educación. "Pero en sentido lato puede decirse que la calidad de la educación depende de la relación que guarda con el fin de la naturaleza humana, y que elevar la calidad de la educación significa desarrollar de mejor manera la educabilidad en función de la perfección del ser humano."<sup>140</sup>

Desde el enfoque ontologizante, la calidad de la educación significa adecuarse a lo dado en la naturaleza, ésta se caracteriza por su orden y armonía; lo discutible en esta tendencia es la búsqueda de la perfección del ser humano y con ello su felicidad; no necesariamente el individuo que llegue a ser perfecto accederá a la felicidad, aún más, lo perfecto en educación representa hasta el momento un fin inalcanzable.

Esta perspectiva resulta sumamente conservadora, porque elevar la calidad de la educación no significa transformarla sino perfeccionarla, entonces es posible seguir el camino más fácil; reforzar los procesos educativos tal cómo ocurre, no hay transformaciones.

Perspectiva idónea para las mentes conservadoras, que no desean cambios, y por ende evitar el daño en sus relaciones sociales y/o políticas, debido a ello aún sigue presente en las explicaciones de calidad educativa y hacia allá quieren conducirla.

Perfeccionar la educación para señalar sus avances en la calidad, no es suficiente. Hay una necesidad imperiosa de transformar, a partir de la misma formación. Díada a priorizar

---

<sup>140</sup> Yurén, Ma. Teresa (1990). "Qué significa elevar la calidad de la educación" en *Cero en Conducta*, México, núm. 17, p. 34.

desde la preparación del magisterio, considerado como grupo de futuros profesionales ha de ser formados con calidad, para posibilitar una educación primaria de iguales dimensiones.

Domina sin embargo, el enfoque tradicional secundado por el modernizante, y durante el proceso de evaluación los medios y los fines tienen importancia por el ajuste de los primeros, de acuerdo a los resultados; por lo que no resulta sorprendente que a pesar de las distintas políticas educativas, las condiciones académicas en las escuelas normales sigan en el mismo sentido y dirección, el tradicionalismo está presente en las aulas de clase a través de la práctica pedagógica de los maestros.

En la época contemporánea se registran ocho sexenios, seguidos por un cúmulo de proyectos, planes y reformas. Para la formación de profesores por ejemplo, se registran diez planes de estudio, y aún alejados de la mejora en la calidad educativa, pues simplemente el plan actual en las escuelas normales no dista mucho del plan 1960, 1972, y 1975. Este retroceso representa un óbice académico para avanzar y ofrecer una educación básica que permita el desarrollo de las capacidades en el hombre para una vida digna y plena.

## 2. El enfoque modernizante

Ahora bien, existe otro segmento demandante de cambios para que todo siga igual, este grupo da lugar al surgimiento del enfoque modernizante; la modernización en este enfoque significa el valor máximo, sólo que ésta no aparece como una cualidad ontológica, diferenciándose así del enfoque tradicional.

La modernizabilidad como valor fundamental significa esencia inmutable, se trata a las finalidades como si fuesen naturales, es decir la civilización, el progreso y lo moderno se defienden como valores en sí, incuestionables; guardando en esta explicación una relación estrecha con el enfoque tradicional.

La tendencia a lo moderno lleva una aceptación como algo natural y el planteamiento de los problemas en función de la eficacia y eficiencia de los medios, desde esta perspectiva, el término calidad queda relacionado con preceptos disposicionales o tendenciales, convertidos a métodos y objetivos de medida.

La calidad de la educación queda circunscrita a determinaciones tendenciales, cuya medición revela el grado en que los medios conducen de manera eficiente a la finalidad, elevar la calidad obliga a encontrar los medios más adecuados para el logro de los fines, éstos tienen una existencia intocable; si los medios no son factibles para alcanzar los fines, deben cambiarse.

Tanto la perspectiva tradicional como la modernizante, organizadas conforme a una lógica de lo positivo y pragmatista, ven el proceso educativo como perfeccionamiento, y un progreso lineal a partir de una potencialidad dada y con una finalidad determinada.

El proceso educativo en relación dominio-subalternidad significa una adecuación gradual entre medios y fines, en esta perspectiva el sector oficial anuncia la calidad de la educación y el mismo proceso evaluativo.

Si no hay transformación no hay calidad educativa, y la insistencia en encasillar la calidad con la eficiencia midiendo y controlando los medios para alcanzar los fines ha imperado en las políticas educativas dirigidas a la formación del profesorado. Los cambios en este rubro se han hecho por adición o por omisión, no se observa una política estructural de Estado que permita dibujar a corto plazo una mejoría en la calidad educativa.

### 3. El enfoque dialéctico

La perspectiva dialéctica, ofrece una coyuntura de transformación a través de la lógica de la negatividad, elevar desde esta postura la calidad de la educación significa entonces cambiarla, transformarla, cambiarla y negarla dialécticamente. La calidad de la educación implica no sólo un proceso de perfeccionamiento o un progreso cuantitativo, sino un cambio cualitativo construido sobre la negación de los momentos anteriores, transformar desde los fines, los medios y el proceso mismo a partir de la crítica y la construcción teórica.

Pero la tendencia de la política educativa no sólo ignora la confrontación con las anteriores, simplemente las cambia, para dar el toque sexenal. Por ejemplo, cómo negar la permanencia del Plan 1975 en la formación actual de maestros, mientras el primero incluyó Matemáticas y su Didáctica I, el Plan 1997 la registra como Matemáticas y su

enseñanza, además el paradigma de formación dominante de ambos corresponde a la racionalidad técnica con enfoques en lo tradicional y el proceso-producto.

El rumbo hacia la calidad está aún alejado de las políticas educativas, éstas se han concretado a emitir decretos, acuerdos, planes y programas pero sin tocar a una puerta crucial: la educación como transformación, ahí está la calidad.

No se trata de cancelar lo ya descubierto o suprimir toda certeza o toda práctica, sino promover el descubrimiento, la duda, la capacidad problematizadora, la crítica de la propia experiencia, la creatividad, convertir al hecho educativo en un proceso dialéctico, entenderlo como un proceso abierto, como una realidad cambiante; transformar paralelamente al maestro, quien cambia su condición de transmisor por un docente inmerso en un proceso de crítica y creación.

El maestro no puede continuar siendo un transmisor, es necesario transformar su saber docente, para que su práctica en el aula sienta las bases para una educación de calidad. "En este sentido, las instituciones formadoras de docentes tendrían que esforzarse por lograr una estructura académica y administrativa que favoreciese la formación de sujetos críticos y creativos, capaces de promover a su vez, la criticidad y la creatividad de los educandos en todos los niveles y modalidades educativas." <sup>141</sup>

Si se desea calidad educativa, resulta impostergable formar docentes con fundamento en otros paradigmas y enfoques facilitadores de sujetos reflexivos, creativos y críticos, para hacer accesible la calidad educativa dentro de las escuelas primarias, incluyendo a los alumnos, padres de familia y profesores, rumbo a una formación integral.

La revisión de las políticas educativas resulta inaplazable, el magisterio no debe seguir sufriendo el torbellino de reformas, de cambios sin razón y proyectos erigidos sobre la misma racionalidad técnica que ha caracterizado a la formación de profesores.

Si bien, el maestro constituye uno de los elementos nucleares de los procesos de la mejora en la calidad educativa, éste debe ser formado desde paradigmas que lo transformen; la perspectiva práctica abre congruentes posibilidades para el logro de este fin. Una racionalidad práctica acompañada de enfoques en lo práctico-reflexivo, en la docencia-investigación y de ser posible en la reconstrucción social.

---

<sup>141</sup> *Idem.*, p.36.

La calidad incluye entonces, los aprendizajes de los alumnos, los profesores y su práctica docente, el papel de la escuela, participación de la sociedad a nivel familiar y social; así como la injerencia del sistema educativo con plataforma en las políticas educativas.

Elementos que no son sumandos de un total, por el contrario factores interrelacionados que dan cuenta de la educación como medio para transformar. Elevar en este sentido la calidad, contribuirá a formar sujetos capaces de romper límites, de criticar la realidad impuesta y de transformarla, ello requiere la proyección de sujetos epistémicos que comprendan, critiquen y expliquen su realidad, sujetos políticos capaces de desbloquear, construir y realizar un proyecto social.

Cuestionando los criterios de eficiencia, congruencia, pertinencia a través de los cuales se ha evaluado la calidad de la educación, para mediatizarla por la dinamicidad y la intencionalidad de un proceso social en el que la calidad esté validada por sus resultados en determinación y negación al mismo tiempo.

Desde esta perspectiva, las instituciones formadoras del magisterio deben esforzarse por formar más que transmisores, sujetos autodidácticas, investigadores, teóricos, críticos e innovadores que interactúen con los educandos para constituirse unos y otros como sujetos, actores, agentes y constructores de su propio proceso educativo.

El resultado al que debe apuntarse estriba en la formación de profesores capaces de elaborar una crítica de su proceso de formación, de su experiencia, de su práctica, de sus certezas, de su conocimiento, capaces de problematizar la realidad educativa rompiendo los límites impuestos, de ver alternativas más allá de la lógica dominante que ha embestido al maestro crítico y lo ha distraído con la maquinización.

"Una de las amenazas más importantes a que tienen que hacer frente los futuros y los actuales profesores de la escuela pública, es el creciente desarrollo de ideologías instrumentales que acentúan el enfoque tecnocrático tanto de la formación del profesor como de la pedagogía del aula..."<sup>142</sup>

---

<sup>142</sup> Giroux, A. Henry (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, España, Temas de Educación, Editorial Paidós, pp. 172-173.

Si los profesores están dispuestos a "romper" en términos de Baldwin, actuar en el aula y en el mundo con valor y dignidad, necesitan replantearse la imagen de enseñanza como parte de un proyecto crítico mediante un lenguaje nuevo, una forma distinta de nombrar y representar el funcionamiento del poder en las escuelas.

Mediante un lenguaje más crítico, los maestros pueden llegar a reconocer el poder de sus propias acciones con el fin de suscitar y plantear los fines de la escuela, los saberes de los alumnos y los profesores; cuestiones que obligan a los educadores a comprometerse en el proceso de la autocrítica, al mismo tiempo que realizan su papel dentro de las escuelas.

Para tanto, los profesores necesitan comprender de modo más crítico qué conocen y cómo llegan a conocer, partir de una base, de una idea de vida pública y democrática por la que se merezca luchar. Los profesores actuales y futuros requieren de un haz de condiciones para desarrollarse tanto en sus lugares de trabajo como a través de los programas y escuelas de formación del profesorado por medio de un lenguaje crítico.

"...si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos." <sup>143</sup>

Asentir para lograr la calidad educativa desde el enfoque dialéctico implica comprometerse a formar un nuevo tipo de profesor, pero ¿cuál es el paradigma de currículum idóneo para formar un maestro capaz de responder a las necesidades de aprendizaje de los alumnos y las demandas de una sociedad actual?

Esta tesis, señala la perspectiva de la racionalidad práctica, como paradigma plausible para cimentar el enfoque de lo práctico- reflexivo y la docencia-investigación. Es decir, el magisterio debe ser formado en la reflexión de su saber y hacer, ésta es una antesala para la transformación; ahora bien, al incorporar la investigación no sólo como enfoque sino también como eje transversal del currículum en la formación de profesores es plausible un magisterio capaz, con habilidades y actitudes manifestadas en sus posturas críticas, reflexivas, analíticas y creativas, y ello además, sienta las bases para una calidad de la educación primaria.

---

<sup>143</sup> *Idem.*, p.177.

La sociedad actual, en la insistencia de elevar la calidad de la educación, debe propugnar desde las políticas educativas por un profesor investigador, con un enfoque de reconstrucción social desde el paradigma crítico reflexivo en una racionalidad práctica.

Demandar un magisterio capaz de convertirse en transformador de su realidad y no sólo reproductor de programas de aprendizaje, al maestro se le debe exigir calidad, pero también éste debe ser formado con calidad, cómo esperar un profesor creativo y productor de conocimiento cuando se le encasilla en lo técnico y operativo.

De manera velada o directa, en cada uno de los enfoques para explicar la calidad de la educación, asignan al maestro una responsabilidad de grandes dimensiones. Aunque se ha explicado, qué éste no representa al único responsable de la calidad, su formación dentro de las escuelas normales ha de ser considerado un aspecto de primer orden.

Durante el proceso de formación en las instituciones normalistas, aún se encuentran prácticas docentes insertas algunas veces en la escuela nueva, otras veces en lo constructivista, pero en su mayoría encajonadas al plano tradicional. Respondiendo a la racionalidad técnica, reduciendo sus tareas a la selección de contenidos, su organización "didáctica" y la evaluación, en término de cuantificación.

#### 4.2 Un acercamiento a la práctica docente en las escuelas normales

El desarrollo del currículum rebasa los espacios escolares, como propuesta pedagógica impacta en la formación de los individuos y por tanto de los miembros de una sociedad; en la especificidad del currículum dirigido a la formación magisterial, este impacto se complejiza.

Es decir, las experiencias y aprendizajes asimilados por los alumnos normalistas en sus instituciones de formación inicial, no culminan al egresar de dichas escuelas; estos alumnos de acuerdo con el plan de estudios, están incorporando saberes y haceres que serán contenedores o generadores de una educación de calidad en su campo de trabajo: las escuelas primarias.

Asumiendo tal premisa, en este apartado del capítulo se presenta un análisis sobre la práctica docente, a través de un acercamiento teórico que permita entenderla como una



práctica social, inserta en una realidad compleja, que demanda una reflexión profunda sobre los procesos de formación, una tarea con doble responsabilidad en las escuelas normales.

El recorrido teórico sobre la construcción de la práctica docente como categoría de estudio, aparece a finales de los setentas y se desarrolla plenamente en la década siguiente; a partir de ahí resulta cada día más utilizada como elemento de discusión en el campo educativo, sobre todo cuando empiezan a surgir corrientes psicopedagógicas alternas y contrarias al dominante conductismo y tecnología educativa.

Ante la hegemonía conductista como corriente psicológica aplicada en el proceso pedagógico, la práctica docente toma un cariz mecánico y tradicionalista; el maestro tiene el conocimiento y el alumno es el receptor de éste. El estudiante lo reproducirá para indicar que ha aprendido.

Como el behaviorismo sigue presente en las aulas de clase de las escuelas normales, el alumno al egresar y desempeñarse como profesor reproducirá tales modelos en detrimento de una educación con calidad en las escuelas primarias.

La práctica docente figura en algunos casos como una concepción desde el sentido común, en otros como una definición utilitaria y hasta disciplinaria; cuando aborda la explicación y contenido de materias, programas y cursos de licenciatura, maestría o doctorado; circunstancias que dan lugar a profundas discusiones polisémicas y cerradas en torno a ella.

En una primera conceptualización, la práctica docente "...se vuelve un lugar privilegiado o hasta privado para ciertos investigadores y determinadas posturas; un espacio en disputa, y no en un producto de cuestionamiento y reconstrucción a partir del entendimiento de las dimensiones de realidad en un espacio y un tiempo determinado para poder potenciar su posibilidad de aporte."<sup>144</sup>

Pero también en un discurso del sentido común, se maneja entonces por los docentes, logrando con ello el entendimiento de sus propios procesos formativos, a partir de su práctica inmediata sin replantear posibilidades de apertura y construcción. El hacer docente

---

<sup>144</sup> Medina, Patricia (1991). *Reflexiones epistemológicas en torno a la práctica docente*, México, UPN, p. 64.

es fragmentado por la cotidianidad, en tales circunstancias se le separa de la reflexión, no se construye por ende una reflexión sobre la práctica.

La formación de profesores se ha visto bañada de un enfoque técnico, éste no ha dado injerencia a la práctica reflexiva; durante los procesos áulicos el alumno escucha la cátedra, toma nota, y reproduce lo aprendido para acreditar cada una de las asignaturas del plan de estudios. La reflexión no aparece en el campo del aprendizaje y tampoco en la práctica docente.

Esta ausencia reflexiva se puede observar en las distintas disciplinas estudiadas dentro del plan de estudios de la licenciatura en educación primaria vigente en las escuelas normales, los docentes abordan los contenidos curriculares de un curso o un seminario, sin realizar mayores diseños metodológicos. Destaca la forma tradicional de abordar las temáticas de las diversas materias del mapa curricular.

En un tiempo se generó la tesis sobre el docente-investigador de su propia práctica, pero ésta se ha convertido en un discurso obsoleto para las escuelas normales. Sustituido nuevamente por la racionalidad técnica para generar práctica docente en el mismo paradigma: un profesor con un perfil de egreso entre la formación disciplinar y la de las Ciencias de la Educación.

En esta perspectiva, la práctica docente es definida como "... la relación con tintes afectivo-emocionales que vinculan al docente con los alumnos, cuyo objetivo es facilitar las alternativas y estrategias de aprendizaje de éstos, a partir de las expectativas sociopolíticas e ideológicas del Estado, que es rector y administrador de los recursos materiales y económicos, y hasta determinador de los contenidos que han caracterizado dicho proceso de relación."<sup>145</sup>

Se distingue en este primer acercamiento conceptual, un planteamiento ambiguo de los procesos subjetivos, psicosociales y culturales que interactúan en el ejercicio docente, pero no se alude a las condiciones de los procesos escolares cotidianos, ajenos a las condiciones de Estado.

---

<sup>145</sup> *Ibidem.*

Su definición por tanto llama a realizar un esfuerzo por dar cuenta de las contradicciones en actividades, relaciones y procesos complejos dados en un tiempo y espacio, llamado, aula de clase.

Una segunda postura, en sí misma más completa la define como " un sistema complejo de acciones que manifiestan el ejercicio de la profesión en el contexto escolar... "<sup>146</sup> Proceso en el que interaccionan diversidad de elementos y expresan la constitución de un sujeto social, en este proceso el maestro se constituye y se recrea a partir de la cotidianeidad.

El maestro inventa estrategias didácticas, aplica técnicas o métodos, así también descarta procedimientos que desde su óptica no funcionan; en fin, la práctica docente constituye un proceso inherente al profesor que lo recrea en su continuo ejercicio profesional.

A partir de este concepto empiezan aparecer elementos de reflexión, pero aún no existe un análisis del contexto social, del sujeto con saberes, concepciones y su implicación en la práctica docente. Existe un sistema complejo de relaciones, de estrategias didácticas, técnicas y métodos, pero sin entrar en el análisis sobre nuevas formas de aprehensión de la realidad y de los contenidos de enseñanza; estado que niega al docente la posibilidad de problematización en distintos campos, niveles y momentos de conocimiento del propio espacio educativo.

El ejercicio docente, aparece en el ámbito educacional sin una construcción de mediaciones posibles para entender la articulación de los procesos, tales como proyectos históricos, proyectos filosóficos y educativos. Las formas de pensar y saber, así como las políticas de conocimiento, las definiciones sociales de la institucionalización de las prácticas educativas y escolares, los procesos psicosociales, culturales y la dimensión de éstos en las prácticas de los sujetos, entre otros procesos complejos, puestos en juego para la comprensión de espacios, prácticas educativas y docentes.

Hasta el momento ambas formas de conceptualizar la práctica docente, niegan la formación del profesor en otros ámbitos, se fortalecen las definiciones guiadas por el sentido común.

---

<sup>146</sup> *Idem.*, p. 65.

Sin desechar éste, hace falta potenciarlo para generar nuevas formas de pensar en interacción con la realidad.

El sentido común cobra tal fuerza que el maestro a partir de una serie de palabras, conceptos y temáticas, forma un sistema sucesivo de significados genéricos que retornan a la práctica misma, entendida como simples tareas para ser aprendidas por observación y anécdota.

Esta directriz se ve fortalecida por paradigmas curriculares que han dominado la formación de profesores, desafortunadamente la reflexión sobre la práctica tiene severas dificultades. La formación desde la racionalidad técnica ha limitado al maestro en la reflexión, los espacios destinados a la práctica docente previa al ejercicio profesional responden más al sentido común y la anécdota, quedan exiguas las posturas teóricas que facilitan una reflexión de la práctica.

“En este sentido, el docente pasa de un discurso a otro sin la reflexión crítica que esto implica, ya sea tecnología educativa, teoría curricular o práctica docente. Casi puede decirse que se ofertan discursos al mejor postor, lo cual desde las políticas de saber instituidas, son congruentes a la práctica discursiva oficial...”<sup>147</sup>

Esta situación obliga a los involucrados e interesados, a repensar la concepción de práctica docente a partir de la problematización de la misma, pero además, replantear sus alcances y limitaciones, con la perspectiva de abrir nuevos campos de observación y conocimiento de las realidades educativas en los procesos formativos para los docentes. Finalmente ser promotores de cambios no sólo de planes, también de paradigmas en la formación.

En un primer momento, romper con los modelos que tratan de definir la práctica docente como un contenido explicativo, y llevarla al plano de la reflexión abierta a través de una racionalidad práctica, y una tendencia reflexiva orientada a la investigación. Entonces, la concepción de práctica docente se analiza como una apertura en la posibilidad del reconocimiento y comprensión de los procesos que la constituyen, pero también de los procesos en los cuales se arma y se vincula.

---

<sup>147</sup> *Idem.*, p. 66.

Arribarla a una explicación producto del debate y un avance en la reflexión sobre el campo educativo y el reconocimiento de su historicidad, que han hecho posible la concepción de práctica docente como práctica social.

Para ser conceptualizada desde esta perspectiva, debe ser enfocada desde la racionalidad práctica. Paradigma potenciador para conformar una práctica social a ser vivida primero en la escuela normal, y posteriormente en las escuelas primarias; al no perder de vista que las prácticas educativas y escolares se relacionan con las formas de transmisión, conocimiento, y concepciones de la realidad como procesos inherentes a la formación de los profesores, ésta debe ser enfocada desde la racionalidad práctica.

En un segundo momento, analizar y preguntar sobre lo explicativo de la práctica docente, en un ejercicio de análisis epistemológico. Asimismo, comprender la articulación de dichos procesos como los nexos y las interrelaciones de éstos, que posibilitan a su vez, la concreción de realidades complejas en una totalidad.

"La articulación busca reconstruir la situación concreta desde la perspectiva que no obedece a las relaciones teórico-hipotéticas, sino al supuesto epistemológico de que la realidad es una unidad compleja."<sup>148</sup>

En un tercer momento plantear las interrogantes: ¿cuál es la distinción entre sujeto y práctica?, ¿cuál es la diferencia entre el ejercicio de un hacer y los saberes con respecto a éste, ¿cuál es la vinculación sujeto- historia, a partir de lo cotidiano y las mediaciones con los proyectos sociales más amplios?, ¿qué diferencia existe entre docencia y práctica docente y la potencialidad de ambas en el análisis de realidades educativas y escolares?

Al reconocer al sujeto docente, práctica institucional, saberes, discursos y proyectos sociales, se abre la posibilidad de entender la práctica en relación con otros procesos, pero a la vez constituida por éstos.

La concepción de práctica docente desde esta postura, constituye un espacio posible de análisis potencial sobre nuevos problemas y objetos de indagación para desconstruir críticamente las relaciones entre experiencia cotidiana de los actores sociales, procesos psicoculturales y procesos sociohistóricos, en la perspectiva de transformar prácticas.

---

<sup>148</sup> Zémelman, Hugo (1987). "El problema de la reconstrucción articulada y la descripción" en Patricia Medina. *Op. cit.*, p. 67.

El cuarto momento de problematización, lleva en sí la manera de redefinir alternativas y estrategias de análisis para conceptualizar práctica docente; los ejes de ésta figuran en los sujetos, práctica, contexto y docencia bajo los procesos de la realidad en transformación; abriendo nuevas lógicas para confrontar la construcción de la realidad vinculada a otros procesos sociales y educativos. Atrayendo un análisis de la práctica docente delimitada, pero también en interrelación dinámica con otras dimensiones y elementos de la determinación histórica.

Proyecto histórico, proyecto filosófico y educativo, políticas de saber y verdad, organicidad social y gremial, definición social de institucionalización, cultura, concepciones de realidad, formas de pensar-sujeto, representan áreas de un abanico de opciones a problematizar de la práctica docente.

Incorporar al debate los procesos de formación docente como punto de partida, implica una perspectiva de análisis y formación de los profesores, al generar un espacio de reflexión sobre el ámbito educativo, propuesta interesante a desarrollar como aporte al ámbito de la formación tanto de docentes como de profesionales de la educación.

En una aproximación al campo educativo desde la totalidad y sus implicaciones en el entendimiento de las prácticas sociales como una realidad compleja e histórica, lleva a pensar en la docencia como praxis, y los relatos de vida de los docentes como búsqueda para comprender procesos de socialización y de concepciones políticas de los maestros.

Conceptuar la docencia como praxis, es una vía para construir un proceso de formación de un pensar desde el presente y una conciencia histórica del mismo con fines de transformación político-social, esto sólo resulta posible a través de una racionalidad práctica, como paradigma aplicable al campo de la formación inicial de profesores.

4.3. El maestro frente a las tendencias pedagógicas en la práctica escolar y perspectivas de los modelos de enseñanza.

4.3.1 Fundamentos de la práctica escolar

Se ha explicado, cómo el profesor constituye uno de los factores nucleares en el proyecto de la calidad educativa, pero su desempeño está circunscrito en un contexto como totalidad; que involucra a otros sujetos, así como a organizaciones sociales y políticas.

Durante las últimas décadas en el afán de elevar la calidad en la educación básica, se ha mirado continuamente a la formación de sus maestros, quienes han sido señalados más por lo que no tienen, que por sus elementos positivos. Pero, habría que escudriñar y analizar las circunstancias determinantes de esta "culpabilidad", ¿en qué se basan?, ¿por qué es insidiosamente criticada la actuación del profesor en el proceso educativo?, ¿cuál es la naturaleza de su trabajo docente a partir de las tendencias pedagógicas oficiales señaladas en las escuelas normales?, ¿qué presupuestos teóricos sustentan la formación del magisterio?, en suma, ¿cómo se está formando al magisterio de educación básica a partir de las políticas educativas contemporáneas?

En el campo de la formación de los maestros de educación básica, el Sistema Educativo Nacional dispone de un Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 1997, con cinco campos de perfil de egreso:

1. Habilidades Intelectuales Específicas
2. Dominio de contenidos de enseñanza
3. Competencias didácticas
4. Identidad Profesional y Ética
5. Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno

De acuerdo con estos campos, se espera egresar al "nuevo maestro", en éste dejan caer la promesa de elevar la calidad de la educación; sin abandonar la operación de programas, decretos y acciones en paralelo a las políticas educativas empujadas por la modernización emprendida en el campo durante la última década del siglo XX.

En el mosaico de reformas, planes y programas, dedíquese una mirada puntual a la práctica docente de los responsables en la formación brindada a los futuros maestros de educación básica. Revisión que acerca a una realidad alejada de las mejoras en los procesos formativos del profesorado y como consecuencia en la educación básica. La calidad aún no figura en estos espacios escolares.

"La modalidad por la que los profesores seleccionan y trabajan las materias o eligen técnicas de enseñanza y evaluación depende mucho de cómo conciben la finalidad de la

práctica docente." <sup>149</sup> La mayoría de los docentes fundamentan su práctica en modelos tradicionales, el sentido común o de las observaciones que han hecho de sus colegas. En el campo de la enseñanza, se encuentran profesores que realizan un trabajo desde las tendencias de moda, sin reflexionar si éstas son las idóneas para lo que están haciendo y para los fines que persiguen.

Han trabajado de manera uniforme los planes y programas para la formación de profesores, prevalece la pedagogía tradicional con tintes de tecnología educativa llámese Plan 1975, 1984 ó 1997. En las escuelas normales se encuentran docentes que han trabajado distintos planes de estudio, pero su práctica no ha sufrido modificaciones.

La formación inicial, por paradigma no lleva implícita una transformación, ha predominado la perspectiva técnica sumada a la práctica docente con fundamentos en la pedagogía tradicional. Como resultado, la calidad en la educación básica y normal se convierten en propósitos inalcanzables, aunque las políticas educativas pregonen mejoras en la formación magisterial.

Las acciones aplicadas a la formación de profesores, así como a la educación primaria son defendidas ampliamente por la Secretaría de Educación Pública en cada periodo sexenal, generando los programas para hacer cumplir la directriz política. Mientras cada programa ha ofrecido mejoras en calidad, ninguno ha mostrado las evidencias en este rubro.

La educación primaria ha adoptado las directrices de los organismos internacionales, pero en la realidad, ésta cuenta con profesores convencidos por las perspectivas técnicas para reproducir lo que han vivido durante su formación en las escuelas normales: aprendizajes cimentados en la pedagogía tradicional.

También hay profesores que sufren confusiones porque éstos tienen en la cabeza los principios de la escuela nueva no obstante, la realidad no ofrece a los docentes las condiciones para instaurarla debido a que ésta es tradicional; además el maestro se ve presionado por la pedagogía oficial que pregona la racionalidad y la productividad del sistema, poniendo énfasis en los medios ( tecnicismo). El maestro se ve así mismo con

---

<sup>149</sup> Libaneo, Carlos (1988). "Tendencias Pedagógicas en la Práctica Escolar" en *Lecturas en torno al Debate de la Didáctica y la Formación de Profesores*, México, ENEP Aragón, p. 39.



tendencias a la escuela nueva, pero su realidad la vive tradicional, rechaza el tecnicismo pero no acepta la línea crítica por temor a recibir señalamientos por parte de las autoridades represivas.

En esta racionalidad técnica- instrumental observada desde la política educativa oficial para la formación del magisterio, subyace una lógica eficientista, a pesar del abandono conductista durante las últimas tendencias programáticas. Aunque los maestros no estructuren objetivos, el modelo de práctica docente mantiene la visión de producción y fragmentación, no dejan caducar al modelo técnico-instrumentalista dominante en los espacios destinados a formar maestros para la educación básica.

Pero, ¿cómo ha sido este proceso de adopción- abandono, selección-mezcla de las corrientes pedagógicas determinantes en la práctica docente de las escuelas normales y su reproducción en las escuelas primarias? Para encontrar algunas respuestas, tiene que mirarse obligadamente la formación docente y magisterial respectivamente. Este campo, al representar una preocupación de primer orden por parte de la política educativa en cada administración, ha influido en la permanencia de modelos técnicos usuales en la práctica docente.

Conviene en este momento esbozar algunas de las corrientes pedagógicas más destacadas. Algunas vigentes, otras dominando el campo, otras más, aunque no desechadas del todo, tienen pocos seguidores, pero conforman parte del fenómeno social, llamado práctica docente.

En el campo de la formación de maestros se aprecia una combinación forzada, pero predominando la conservadora y progresivista, de acuerdo con los siguientes planteamientos:

**"A. Pedagogía Liberal**

1. Conservadora
2. Renovada Progresivista
3. Renovada no Directiva

**B. Pedagogía Progresista**

1. Libertadora

## 2. Libertaria

### 3. De Contenidos”<sup>150</sup>

#### A. Pedagogía liberal

La doctrina liberal apareció como respuesta al sistema capitalista, que al defender la preponderancia de la libertad y los intereses individuales en la sociedad, estableció una forma de organización social basada en la propiedad privada de los medios de producción, también llamada sociedad de clases.

La Pedagogía Liberal, apunta que la escuela tiene por función preparar los individuos para el desempeño de papeles sociales de acuerdo con las aptitudes individuales; para ello, necesitan apropiarse de los valores y normas vigentes en la sociedad a través de la cultura.

La educación liberal arrancó con la Pedagogía Conservadora, evolucionó hacia la Pedagogía Renovada (también llamada Escuela Nueva o Activa) debido a la recomposición de la clase burguesa. "En la versión conservadora la Pedagogía Liberal, se caracteriza por acentuar la enseñanza humanística, de cultura general, en la que cada alumno es educado para llegar, por su propio esfuerzo a su plena realización como persona... es la predominancia de la palabra docente, de reglas impuestas, del cultivo exclusivamente intelectual."<sup>151</sup>

Mientras la versión liberal renovada (Escuelanovista) parte de la cultura para desarrollar aptitudes individuales, tiene además un carácter acentuadamente pragmatista, la escuela renovada propone autoeducación, el alumno como sujeto de conocimiento aprenderá de acuerdo con su desarrollo y naturaleza infantil. Destacan en la corriente Renovada Progresista Dewey, Montessori, Decroly y en cierta forma Piaget, en la Renovada no Directiva, Carl Rogers.

La corriente de la Pedagogía Liberal en la formación del magisterio está presente, se prepara aún al individuo desde esa óptica, imitando las finalidades fabriles, ahora se establece para la formación magisterial a través del Plan 1997, un modelo basado en competencias desde la visión técnica- instrumental, inadecuada para egresar un profesor

---

<sup>150</sup> *Idem.*, p. 40.

<sup>151</sup> *Idem.*, p.41.

crítico, analítico, reflexivo y creativo que haga despuntar la calidad de la educación primaria.

Al enfoque técnico-instrumental se une la tendencia de la Pedagogía llamada Progresivista (Escuelanovista), al enfatizarse que los alumnos deben ser educados de acuerdo con su propio ritmo de aprendizaje; fundamentos leídos en los planes y programas de formación magisterial, así como en los de educación primaria.

Se insiste en incorporar durante el aprendizaje y por tanto a los procesos formativos del profesorado las aportaciones Dewey y Piaget; sin embargo, la tendencia dominante es la clase tradicional, como se explica a continuación.

### 1. Tendencia Liberal Conservadora

**Papel de la escuela:** Preparación intelectual y moral de los alumnos para asumir su rol social, los alumnos deben esforzarse, los menos capaces deben luchar para superar sus dificultades.

**Contenidos de enseñanza:** Corresponden a los acumulados por las generaciones adultas y transmitidos a los alumnos como verdades, los contenidos aparecen disociados de la experiencia del alumno y su realidad social, además tienen un alto valor intelectual, por lo que se le da el calificativo de educación enciclopedista.

**Métodos:** Basados en la exposición verbal de la materia y/ o demostración de la misma, ambas hechas por el docente con los siguientes elementos: preparación del contenido, presentación, asociación, generalización y aplicación. El énfasis está puesto en la repetición de conceptos o fórmulas y en la memorización para disciplinar la mente y formar hábitos.

**Presupuestos de aprendizaje:**

**Relación profesor-alumno:** La enseñanza consiste en repasar los conocimientos, la capacidad de asimilación del niño tiene igualdad con la del adulto; los programas entonces son estructurados de acuerdo con la prescripción de un adulto. El aprendizaje tiene funciones receptoras y mecánicas, recurriendo a la coacción; la evaluación se da por medio de verificaciones a corto plazo con interrogatorios orales o tareas, pruebas escritas con sus respectivos premios o castigos.

Manifestaciones en la práctica escolar: Esta Pedagogía aún aparece en nuestras escuelas a través de la llamada Pedagogía de los Modelos, las teorías del condicionamiento y en especial la de orientación behaviorista, el alumno es sometido a un proceso de control del comportamiento para que alcance los objetivos previamente establecidos. El aprendizaje responde al entrenamiento, instrucción programada, máquinas de enseñar y manuales de instrucción.

Prevalece una manera tradicional de enseñar, la clase constituye la transmisión verbal de los contenidos sin conexión directa con la realidad y organizados de manera acumulativa. Se disciplina bajo las siguientes concepciones:

- a) "El conocimiento científico es un conocimiento acabado, establecido, absoluto y verdadero.
- b) Aprender es apropiarse de dicho conocimiento a través de un proceso de atención-captación- retención y fijación del mismo, durante el cual no se producen interpretaciones, alteraciones o modificaciones de ningún tipo.
- c) Aprender es un hecho individual y homogéneo, susceptible por tanto de ser estandarizado.
- d) Lo que se observa aparentemente en la dinámica de una clase es una visión bastante aproximada de lo que realmente sucede en ella."<sup>152</sup>

El conjunto de estas creencias constituye un auténtico modelo didáctico que describe, explica e interpreta las formas mayoritarias de enseñanza, al mismo tiempo que las guía, dirige y condiciona.

La secuencia metodológica característica de este modelo tradicional se compone de los siguientes momentos:

1. Explicación del profesor
2. Realización de actividades previstas para fijar los contenidos
3. Realización de actividades de control sobre lo aprendido.

---

<sup>152</sup> Porlán, Rafael, y Martín, José (1998). *El diario del profesor*, España, Diada, Editorial, p. 6.

Dentro de esta tendencia se puede ubicar también el modelo de transmisión o impronta explicado por Jean-Pierre Astolfi, el cual da cuenta del modelo más tradicional de enseñar, pero que sigue aún vigente; el alumno representa una página en blanco por escribir o de un vaso por llenar, el conocimiento está determinado por los contenidos de enseñanza a imprimirse en la cabeza del alumno, el maestro como emisor y el alumno como receptor.

Así como también, el modelo de enseñanza bajo el condicionamiento desde la pedagogía behaviorista introducida por Skinner, cuya idea central de enseñanza radica en considerar a las estructuras mentales como una caja negra a la que no tenemos acceso y que por lo tanto, resulta más eficaz poner atención en las entradas y en las salidas que en los procesos mismos.

El maestro define el bagaje por adquirir en términos de conocimiento observable esperado al final del aprendizaje, así divide la tarea por cumplir en unidades fragmentadas para que los alumnos tengan éxito. "De aquí han surgido por ejemplo, la enseñanza programada, una buena parte de la pedagogía por objetivos (PPO) y la enseñanza asistida por computadora (EAQ)."<sup>153</sup>

A pesar del abandono que la psicología ha hecho del behaviorismo, estas tendencias tienen dominio en la práctica docente de las escuelas normales. El alumno continúa aprendiendo de manera tradicional, escuchando la explicación del profesor, realizando algunas actividades para ser "calificado" y aprobar ó no aprobar; desaparece todo proceso de práctica reflexiva, para erigir procesos didácticos destinados a informar a los alumnos, en detrimento de la calidad de la educación, entendida como la generadora de transformaciones a partir de la tarea formativa.

Cuando este alumno ejerza su labor profesional, también será tradicionalista y conservador. La memorización de las teorías constructivistas revisadas en el trayecto de su formación inicial sólo le permitieron aprobar las asignaturas correspondientes al plan de estudios, pero no haber vivido este proceso pedagógico en el marco de las corrientes progresivistas.

---

<sup>153</sup> Astolfi, Pierre (2000). "Modelos de enseñanza" en *La Enseñanza en la Escuela Secundaria, Cuestiones Básicas I*, México, SEP, p. 60.

## 2. Tendencia liberal Renovada Progresivista

**Papel de la escuela:** Brindar las experiencias que permitan al alumno educarse en un proceso activo de construcción y reconstrucción del objeto, se genera interacción entre estructuras cognitivas del individuo y estructuras del medio ambiente.

**Contenidos de enseñanza:** Establecidos en función de las experiencias que el sujeto vive frente a situaciones problemáticas y desafíos cognitivos. Se otorga más valor a los procesos mentales y habilidades cognitivas que a los contenidos organizados racionalmente, se trata de aprender a aprender.

**Método de enseñanza:** Ponderan actividades experimentales, la investigación, el descubrimiento, el estudio del medio natural y social, el método de resolución de problemas; aunque los métodos varíen, parten siempre de actividades adecuadas a los intereses del alumno así como a sus etapas de desarrollo; en la mayoría de ellos se acentúa el trabajo en grupo, los pasos metodológicos se describen así:

- Se coloca al alumno en una situación de experiencia interesante para él.
- El problema desencadena la reflexión.
- Los alumnos descubren, investigan y solucionan.
- El profesor ofrece ayuda discreta.
- Las soluciones encontradas se ponen a prueba.

**Relación docente-alumno:** El papel del maestro consiste en auxiliar el desarrollo libre y espontáneo del niño, algunos teóricos actuales hablan de un docente mediador entre el conocimiento y el alumno; la disciplina surge a partir de la vivencia democrática y conciencia de los límites de la vida grupal.

**Presupuestos de aprendizaje:** Los estímulos están en el problema y en los esquemas de asimilación disponibles por el alumno, la motivación básicamente de origen intrínseco, a través de los problemas de aprendizaje propician una actividad de descubrimiento, seleccionando problemas adecuados a los alumnos; la evaluación fluida, reconoce los esfuerzos y éxitos de los alumnos.

**Manifestaciones en la práctica escolar:** Esta tendencia ha cobrado fuerza a partir de la segunda mitad del siglo XX a través de escuelas Montessori, Centros de Interés, Método

de proyectos y la Psicología Genética de Jean Piaget últimamente tiene amplia aceptación en la educación preescolar, primaria y secundaria.

En las perspectivas imperantes en la formación de profesores, oficialmente la Pedagogía Renovada Progresivista ha sustituido a la conservadora y conductista, pero en la práctica docente, la primera tiene débiles avances mientras que la tradicional y conductista continúa invadiendo los espacios escolares todavía.

Carlos Libaneo sitúa también en esta tendencia a la tecnología educativa, porque aunque tiene sus orígenes en el behaviorismo, se introdujo a partir de la corriente progresista en educación a través de recursos como la instrucción programada, planeamiento sistemático, operacionalización por objetivos y análisis conductual.

Astolfi refiere el modelo constructivista, el cual sirve de fundamento a las tendencias modernas en educación. "El maestro aparece, en el mejor de los casos, como un facilitador del aprendizaje."<sup>154</sup>

Los actuales planes y programas de estudio para la formación inicial de profesores y los destinados a la educación básica, muestran sus fundamentos en estas tendencias progresivistas. Los estudios en el campo del aprendizaje y la psicogenética de Jean Piaget apoyan en gran medida la dirección de la enseñanza en las escuelas normales y escuelas primarias.

Desafortunadamente en las aulas se desprecian estas tendencias, y se opta por la forma tradicional de enseñar, sacrificando por tanto la calidad de la formación magisterial y por consiguiente en logro en los mismos rumbos, para la educación primaria.

### 3. Tendencia liberal Renovada no Directiva

Papel de la escuela: Centrado en la formación de actitudes, preocupada más por lo pedagógico y social que en lo psicológico, hace un esfuerzo por crear un clima agradable favorable para la enseñanza, favoreciendo con ello, el autodesenvolvimiento y realización personal.

---

<sup>154</sup> *Idem.*, p.63.

**Contenidos de enseñanza:** Los procesos de enseñanza buscan facilitar a los estudiantes los medios para que encuentren por sí mismos los conocimientos necesarios, se pone énfasis en los procesos generadores de las relaciones y la comunicación, relegando los procesos de transmisión.

**Métodos de enseñanza:** Evitando métodos tradicionales, el esfuerzo del docente se centra en desarrollar un estilo propio que facilite el aprendizaje de los alumnos; el profesor constituye un facilitador para que el alumno se organice, utilizando técnicas de sensibilización en las que los sentimientos de cada uno puedan ser expuestos sin amenazas; el objetivo del trabajo escolar estriba en los procesos de relación interpersonal.

**Relación docente-alumno:** Una educación centrada en el alumno para forjar su personalidad, a través de experiencias significativas que le permitan desplegar características inherentes a su naturaleza. El maestro ha de garantizar un clima auténtico de vinculación personal.

**Presupuestos de aprendizaje:** La motivación resulta del deseo de adecuación personal y en la búsqueda de la autorrealización personal y por tanto un acto interno. La evaluación por otros, pierde aquí totalmente espacio para desencadenar un proceso autoevaluativo.

**Manifestaciones en la práctica escolar:** La Pedagogía no Directiva tiene a su más alto representante e inspirador en Carl Rogers, influyendo principalmente en orientadores educativos y psicólogos escolares, también sobresalen las Escuelas Summerhill.

Aunque hay algunos teóricos que están abogando por un aprendizaje significativo y asignando al maestro un papel de mediador durante este proceso, la realidad educativa tiene una densa bruma ocasionada por la tendencia tradicional, utilizada por los docentes en las escuelas normales.

La práctica docente, no ha podido desprenderse del dominante bagaje conductual ni del tradicionalismo, resulta casi imposible esperar procesos autogestivos, además tampoco las políticas educativas han puesto atención en estas corrientes, como posibilitadoras de una educación de calidad.



## B. Pedagogía Progresista

El término progresista tomado a partir de Snyder (1974), designa las tendencias en educación que partiendo del análisis crítico de las realidades sociales, dan forma a los propósitos socio-políticos del fenómeno educativo, esta Pedagogía no puede institucionalizarse en una sociedad capitalista, razón por la que se le ha considerado como instrumento de lucha.

Su manifestación está propiamente en la educación liberadora de Freire y la libertaria de Lobrot, que reúne a los defensores de la autogestión pedagógica; ambas tienen como premisas el antiautoritarismo, la valorización de la experiencia vivida y autogestión pedagógica. La tendencia pedagógica de "los contenidos" recalca la primacía de éstos en su confrontación con las realidades sociales, ésta pretende ser una síntesis de lo tradicional y lo renovado, sin perder de vista la participación de los alumnos, atribuye importancia extrema a los contenidos.

### 1. Tendencia Progresiva Liberadora

**Papel de la escuela:** El marco de acción de esta tendencia abarca la enseñanza "no formal", aunque algunos educadores comprometidos con esta postura han adoptado algunos de sus principios, comparten que la educación "...es una actividad donde profesores y alumnos, mediatizados por la realidad que aprenden y de la que extraen contenidos de aprendizaje, alcanzan un nivel de conciencia de esa misma realidad a fin de actuar sobre ella, en un sentido de transformación social... La educación liberadora cuestiona la realidad de las relaciones del hombre con la naturaleza y con los otros hombres, apuntalando a una transformación, por eso es una educación crítica." <sup>155</sup>

**Contenidos de enseñanza:** Denominados temas generadores, son extraídos sobre la problematización de la práctica en la vida de los educandos. Lo importante no radica en la transmisión de contenidos sino en despertar una nueva forma de relación con la experiencia vivida. Los libros o textos empleados emergen de los propios educandos, los otros se consideran "invasión cultural" o "depósitos de información."

---

<sup>155</sup> Libaneo, Carlos. *Op. cit.*, p. 46.

Métodos de enseñanza: Se da una relación de auténtico diálogo entre educadores y educandos, se generan grupos de discusión, el profesor convertido en un animador, debe adaptarse a los alumnos y caminar junto a ellos, interviniendo lo mínimo indispensable; los pasos del aprendizaje son:

- Codificación
- Descodificación
- Problematización

No se parte de un programa previamente estructurado, ni de trabajos escritos o clases expositivas; éstas son consideradas propias de una educación "bancaria" y por lo tanto "domesticadora", la evaluación constituye una vivencia entre educador-educando de manera práctica y también se asume a la autoevaluación en compromiso con la práctica social.

Relaciones docente-alumno: A través de un diálogo real, estableciendo una relación horizontal en la que el educando y educador se poseionan como sujetos en el acto de conocimiento; con eliminación de toda relación de autoridad, se trata de una "no directividad" para que el grupo exprese su palabra y haga viable el trabajo de concientización.

Presupuestos de aprendizaje: La motivación generada a partir de la codificación de una situación problema para analizarla críticamente, por lo que se le define también como educación problematizadora; lo aprendido no resulta de la imposición o memorización sino del nivel de conocimiento crítico reflexivo construido, y el educando lo transfiere en términos de conocimiento, lo incorpora como respuesta a las situaciones de opresión y su compromiso con la militancia política.

Manifestaciones en la práctica escolar: La Pedagogía Liberadora tiene como inspirador y generador a Paulo Freire, aplicando su pedagogía en el trabajo de enseñanza con adultos; aunque algunos maestros, han aplicado estos principios pedagógicos en otros niveles educativos.

## 2. Tendencia Progresista Libertaria

Papel de la escuela: Ejercer una transformación en la personalidad del alumno en un sentido literario y autogestionario, la escuela instituirá cambios institucionales basándose

en la participación grupal; existe un sentido expresamente político, pues afirma que el individuo como producto del desarrollo social e individual sólo se realiza en lo colectivo. La autogestión representa el contenido y el método, busca convertirse en una forma de resistencia contra la burocracia como instrumento de la acción dominadora del Estado, que controla profesores y programas restando por ende, autonomía a la labor pedagógica.

**Contenidos de enseñanza:** Las materias son puestas a disposición del alumno, como un instrumento más pero no exigidas, el conocimiento resulta de las experiencias vividas en grupo y de acuerdo con los intereses de éste, especialmente las vivencias de participación crítica. El conocimiento permite descubrir respuestas a necesidades y exigencias de la vida social.

**Método de enseñanza:** A través de la vivencia grupal, en forma autogestionaria los alumnos buscarán encontrar las bases más satisfactorias de su propia institución, gracias a su propia iniciativa y sin ninguna forma de poder; los alumnos tienen libertad de trabajar o no, quedando el interés pedagógico en la dependencia de sus necesidades o de las del grupo, se busca el progreso de la autonomía excluyendo cualquier dirección externa.

Se generan las oportunidades de contactos, aperturas y relaciones informales entre los alumnos, quienes organizan discusiones, cooperativas y asambleas, y buscan la expresión de la palabra con la participación de todos; quienes deseen hacer otra cosa, logran un acuerdo con el grupo o se retiran. A partir de estas condiciones, el grupo se organiza en forma y finalmente comienza la ejecución del trabajo.

**Relación docente-alumno:** Se busca transformar la relación docente-alumno en el sentido de la no directividad, descartando los métodos nocivos basados en obligaciones y amenazas; el maestro debe ser un orientador y estar al servicio del alumno, pero también se mezcla con el grupo para la reflexión común; tanto el docente como el alumno tienen libertad de decisión con sentido muy claro. El docente puede negarse a dar una respuesta y permanecer en silencio, si el alumno decide no participar, lo hace porque no se siente integrado y el grupo tiene la responsabilidad en este hecho y debe resolverlo.

Al profesor le asignan la función de consejero y otras veces de instructor o monitor, según la disposición del grupo, pero en ningún momento se asumen modelos porque la Pedagogía Libertaria niega toda forma de poder o de autoridad.

Presupuestos de aprendizaje: Se busca el desarrollo de personalidades más libres, la motivación reside en el interés de crecer dentro de la vivencia grupal, pues supone que el grupo devuelve a cada uno de sus integrantes la satisfacción de sus aspiraciones y necesidades; se da relevancia al saber sistematizado con base a su posible uso práctico, no existe una iniciativa de evaluación de los contenidos.

La Pedagogía Libertaria abarca casi todas las tendencias antiautoritarias en educación, entre ellas las anarquistas, psicoanalíticas, sociológicas y también las progresivistas, destacando Lobrot, Vázquez y Oury; resulta particularmente significativo el trabajo de Freire.

Regresando a la situación real de la práctica docente dentro de las escuelas normales, ésta continúa atrapada por la Pedagogía Tradicional con tintes de Pedagogía Renovada Progresivista. Tendencia todavía con larga permanencia en estos espacios, mientras prevalezca la formación instrumentalista desde la racionalidad técnica, arraigada en la formación magisterial.

No hay indicios de enriquecer la práctica docente con la Pedagogía Autogestionaria de Lobrot, y menos la Libertaria de Freire.

### 3. Tendencia Progresista "de los Contenidos"

Papel de la escuela: La difusión de los contenidos significa una tarea primordial, pero contenidos concretos e indisolubles de las realidades sociales; la escuela constituye el principal instrumento de apropiación del saber y el mejor servicio a los intereses populares, ya que puede contribuir a eliminar la selectividad social para hacerla más democrática.

La escuela puede actuar hacia la transformación de la sociedad, debe garantizar una buena enseñanza entendida ésta, como la apropiación de contenidos escolares básicos que tengan relación con la vida de los alumnos; explicando la educación como una actividad mediadora en el seno de la práctica social global, o sea una mediación por la que el alumno pase de una experiencia inicialmente confusa y fragmentada, a una más sintética, organizada gracias a su participación activa y la intervención del maestro.

Contenidos de enseñanza: Incluyen los contenidos culturales universales pero reevaluados en función de las realidades sociales, pasando de la experiencia inmediata y desorganizada,

a un conocimiento sistematizado, ésta última como forma de elaboración superior conseguida por el mismo alumno con la intervención del profesor.

Se acepta un conocimiento relativamente autónomo, pero al mismo tiempo introduce la posibilidad de una reelaboración crítica frente a ese contenido por medio de la intervención del docente. Éste, posibilita al alumno el acceso a los contenidos relacionados con su experiencia concreta pero también, le proporciona instrumentos de análisis que ayuden al alumno a superar la experiencia, los estereotipos y las presiones difusas de la ideología dominante.

Métodos de enseñanza: Privilegia la adquisición del saber y saber vinculado a la realidad social, por lo que los métodos han de favorecer la correspondencia de los contenidos con los intereses de los alumnos, para que puedan reconocer en aquellos un apoyo en su esfuerzo por comprender la realidad como práctica social.

Rechaza los métodos de la Pedagogía Tradicional y de la Escuela Nueva; los métodos de una Pedagogía de los Contenidos, no parten de un saber artificial depositado desde afuera, ni de un saber espontáneo, sino de una relación directa con la experiencia del alumno frente al saber traído desde afuera. La clase empieza en constatación de la práctica real, seguida de la conciencia de esa práctica en el sentido del contenido propuesto, a la manera de confrontación entre la experiencia y la explicación del docente, se va de la acción a la síntesis, en interacción teoría y práctica.

Relación profesor-alumno: El docente como mediador y orientador abre perspectivas a partir de los contenidos para que el alumno establezca relaciones entre el medio natural, social y cultural, participando en la búsqueda de la verdad al confrontarla con los contenidos y modelos explícitos por los docentes. El maestro, no se limita a satisfacer necesidades y carencias en los alumnos, busca despertar nuevos intereses y necesidades que los movilicen en su participación y prolonguen sus experiencias vividas.

Presupuestos de aprendizaje: A través del esfuerzo propio el alumno, reconoce los contenidos y modelos sociales presentados por el profesor, el conocimiento nuevo se apoya en la estructura cognitiva del alumno y el docente provee la estructura que el alumno, todavía no dispone.

Admite el principio del aprendizaje significativo, y su transferencia tiene origen en el momento de síntesis, es decir, cuando el alumno logra superar la visión parcial por una visión más clara y unificadora.

Manifestaciones en la práctica escolar: Sobresale la propuesta de Makarenko y de manera especial G. Snyders defendiendo una Pedagogía de Contenidos, articulada con la adopción de métodos que garantizan la participación de los alumnos, pero revalorando la función del maestro.

En el marco de estas tendencias pedagógicas se han dado modelos de enseñanza, que la han definido desde sus perspectivas, para aplicarlas a los planes y programas dirigidos a la formación de profesores.

Remembrando los hechos históricos acaecidos alrededor de la formación magisterial y su nivel de impacto profesional, centrado en la educación básica; conviene recordar que durante los años setentas y ochentas, destacó la Pedagogía Liberal en su tendencia Conservadora. Se asignó a la escuela una función transmisora de verdades, por las generaciones adultas a las jóvenes o de los maestros a los alumnos, con métodos de exposición verbal y una continua memorización; en consonancia a la racionalidad técnica han imperado en la educación los procesos facilitadores de una transmisión y por tanto de la calidad deseada por varias décadas no se ha hecho plausible.

La década de los ochentas significó un período de transición para reconsiderar estas tendencias, abriendo un marco impreciso con el surgimiento de las corrientes alternativas, con severas críticas a los modelos tradicionales y conductistas imperantes en los procesos de aprendizaje escolar.

En los últimos años del siglo XX, empiezan a discutirse más en firme las corrientes pedagógicas alternativas, hasta llegar a los momentos actuales, distinguiendo claramente una Tendencia Renovada Progresivista, a través de los planes y programas que intentan brindar a los alumnos experiencias, que den paso a un proceso de construcción del conocimiento de acuerdo con sus estructuras cognitivas en interacción con el medio ambiente.

Estos elementos psicopedagógicos localizados en los programas de estudio, deberían constituirse en fundamentos constructivistas para el aprendizaje en el aula de clase, durante

la formación inicial del profesorado y como consecuencia inmediata, la escuela primaria. Desafortunadamente en el aprendizaje, la perspectiva psicogenética, ausubeliana y sociocultural, se quedan en los libros o en las respuestas a un examen para medir conocimientos.

El maestro en el aula recurre a la forma conservadora y tradicional de enseñar, con la premisa "Yo enseño mi cátedra"; los alumnos aprenden escuchando y copiando, para repetir lo aprendido en una evaluación. La preocupación por los procesos formativos se capitaliza en la adecuación: medio-fin, pero ¿qué es la calidad?, ¿cómo se conceptúa?, y ¿cómo se le aplica? La calidad, desde la perspectiva de la racionalidad técnica se le asocia con la productividad, no con la transformación.

La información como apoyo para reproducir y el cambio adaptacionista, fagocitan un proceso formativo dialéctico con base en los paradigmas de la racionalidad práctica, que permita acceder a la calidad en la educación primaria, contando además con un magisterio crítico, reflexivo y creativo.

Las políticas educativas favorecen la perspectiva técnico- instrumental en la formación de profesores, y sí desde esta misma óptica definen la calidad, por lógica se avanza; pero al buscar e inquirir en la calidad por el ámbito dialéctico, se corrobora entonces que, en la educación básica falta mucho por comprender y, hacer para transformar.

## CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Históricamente, la formación magisterial ha sido un campo de intervención y acción de las políticas educativas del Estado, que la han llevado por diversas líneas académicas a través de programas y planes educativos. Políticas centralistas ocupadas en el discurso ideológico con menoscabo de la cuestión pedagógica hacia una alternativa viable para cimentar la base de una formación magisterial reflexiva y crítica en un ambiente normalista generador de una práctica docente de calidad.

Durante las últimas décadas del siglo XX, la política educativa ha capitalizado el rasgo de la calidad para hacerla corresponder a sus demandas ideológicas por medio de programas, proyectos y acciones, cuya responsabilidad estriba en conducir la formación de profesores para desempeñarse en educación básica.

Acciones con evidencias en los planes de 1959, 1960, 1969, 1972, 1972 reestructurado, 1975, 1975 reestructurado, 1978, Plan 1984 pionero con el rango de licenciatura dentro de las escuelas normales y el reciente Plan de estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria, estructurado dentro del Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales de 1996. Planes de estudio con sus respectivos paradigmas y enfoques, pero con imperceptibles avances en la calidad de la educación primaria.

Una dicotomía secuencial ha caracterizado a estas políticas y sus cambios a los diferentes planes de estudio tanto para la educación primaria como para la formación de profesores de este nivel; y aunque no se han dado en paralelo, siempre intentan hacerlas corresponder; es decir, se quiere formar profesores de acuerdo con los planes de estudio de educación primaria, sin vislumbrar una formación más plural y universal que permita a los futuros profesores enfrentar su labor con herramientas científicas y pedagógicas *ad hoc* a los requerimientos de una educación de calidad desde perspectivas dialécticas.

Por el contrario, la formación docente en el campo pedagógico, se ha limitado a la revisión de los planes vigentes en el nivel básico, olvidando que, con una formación desde la racionalidad práctica, con fundamento en un paradigma reflexivo y de investigación, el



profesor sería capaz de analizar y trabajar con diferentes planes de estudio, e incursionar en el fenómeno educativo, no sólo como operario de planes y programas de educación básica, también como diseñador de proyectos y acciones rumbo a la calidad del nivel que atiende.

Resultan evidentes los cambios a las directrices educativas de acuerdo con el sexenio en turno. Los cuales han puesto énfasis en la educación básica y la formación de sus profesores, pero en este ámbito, también se demuestran líneas y procesos cobijados por elementos técnicos; acostumbrando al profesor a responder al binomio instrumentalista: medio-fin, y sin indicios de reflexión.

El dominio del paradigma técnico, socava las alternativas para incursionar en los terrenos prácticos fundamentados sobre la perspectiva investigativa y en el enfoque de la reconstrucción social, para formar un profesor con tendencia emancipadora más allá de asignarle una tarea reproductiva de contenidos programáticos.

La hegemonía de lo técnico en la formación del magisterio, atrapa a los profesores por los enfoques del proceso-producto, tradicional, analítico-tecnológico, conductista y tradicional-artesano-tecnológico, cercenando el análisis y la crítica con base en perspectivas reflexivas que alimenten la formación magisterial con procesos reflexivos, es decir, transformar al maestro en un profesional *practicum-reflexivo*.

Los Planes 1959, 1960, 1969, 1972, 1975 y 1997 se han visto dominados por modelos circunscritos a una racionalidad técnica, en la que se conceptualiza el cambio como una adaptación o simplemente un cambio que conduce al deber ser, enfatizado por una modelización a través de la construcción de arquetipos plenos de orden, que han conducido al pragmatismo, la costumbre y la permanencia de prácticas pedagógicas arraigadas en los maestros de educación primaria. Saberes con antesala en la escuela normal y por lo tanto en los planes de estudio con los cuales fue preparado para su desempeño actual.

El Plan 1997, respecto a las asignaturas, muestra una reconversión los Planes 1972 y 1975, se distingue una fusión de ambos para con toque academicista levantar al Plan 1997; así como también una recuperación en la tendencia del trabajo docente y documento recepcional a realizarse en los últimos semestres de la carrera; con la diferencia en la

integración dentro del plan, mientras que en el de 1960, estas actividades se cubrían con un año de extensión docente, el Plan 1997, lo hace obligatorio dentro de la carga curricular.

Pero el común de todos éstos, estriba en su dirección bajo las premisas de la racionalidad técnica. En el Plan 1975 una de las asignaturas pedagógicas centrales la llamaron Español y su Didáctica I, el Plan 1997 las nombra: Español y su Enseñanza, que vinculada al campo del perfil de egreso (competencias didácticas), disciplinariamente corresponden a los ámbitos de la Pedagogía y la Didáctica.

Lo que distingue al Plan 1997 del los operados en la década de los setentas, radica en que mientras en estos últimos la racionalidad técnica estaba totalmente secundada por el modelo conductista, el Plan actual dentro de las escuelas normales, en el discurso ha recuperado el constructivismo como corriente pedagógica progresivista para dirigir la práctica docente, pero en la realidad, esta tendencia resulta fagocitada por la Pedagogía Conservadora-tradicional.

Los Planes 1959, 1960, 1972, 1975, 1978 y 1997 han sido dominados por la racionalidad técnica, rodeados de los paradigmas proceso-producto, analítico-tecnológico, conductista y tradicional artesano; paradigmas generadores de una práctica docente en ese mismo enfoque; y con la intención clara adicionar a la calidad de la educación primaria, la perspectiva eficientista justificada por tintes modernizantes, pero alejados de transformaciones por una calidad desde los enfoques dialécticos.

Resulta casi imposible ser propiciador de una práctica con enfoque reflexivo, cuando el futuro profesor vive durante la formación inicial perspectivas técnicas y tradicionales; para tal efecto, se necesita enfrentar un análisis reflexivo sobre ésta y desde una racionalidad práctica generar transformación en el saber pedagógico que se refleje en su desempeño tanto en el aula de la escuelas normal como en las escuelas primarias.

El plan más cercano a este enfoque fue el de 1984, puesto que situándolo en un contexto ecológico y orientado a la investigación; pretendió la formación de un profesor con habilidad para investigar los procesos áulicos, incorporando el paradigma de la investigación-acción como eje articulador.

En este plan se observa que además de ser el pionero con el nivel de licenciatura dentro del Normalismo Nacional, buscó un profesional reflexivo crítico y analítico con base en el paradigma de la investigación, así como también el único con finalidades de atender un docente-investigador.

El plan ofrecía más posibilidades para que las aulas de la escuela normal también se acompañaran de una práctica docente con aristas más prácticas y de apertura a una perspectiva de reconstrucción social, pues tenía a la investigación-acción como eje transversal del currículum.

El Plan 1984 fue sustituido por el de 1997, retornando con ello a los planes de 1960, 1972 y 1975, sólo que con tintes más académicos, pero muy alejado de la investigación-acción como posibilidad de reconstrucción social. Hay permanencia en los rasgos y perfiles de los profesores formados con enfoques técnicos, asignándoles por lo tanto la función de operarios conforme a necesidades de los planes y programas de estudio para educación primaria.

Estos programas constituyen soportes con tendencia monolítica para formar al magisterio, con soslayo de la reflexión y crítica, favoreciendo el rol técnico que ha tildado al profesor bajo los paradigmas de la racionalidad técnica diluida en los planes de la segunda mitad del siglo XX, exceptuando el Plan 1984.

Pese al desfile de los diferentes planes de estudio y el rango a nivel licenciatura en las escuelas normales, la práctica docente del maestro en este nivel, (al prevalecer la racionalidad técnica), se ve sintetizada por una continuidad entre el empirismo y pragmatismo, manifestados en las actividades de aprendizaje donde prevalecen acciones con una carga fuerte de Pedagogía Tradicional, y evidencias arcaicas en los enfoques curriculares.

Pondera una Pedagogía de lo tradicional, con matices de la Escuela Nueva y ausencia de una renovada; las actividades de aprendizaje empeladas por el maestro, no comprometen a un diseño de aprendizaje a partir de posturas autónomas críticas y reflexivas.

De acuerdo con las manifestaciones de la práctica escolar, la tendencia conservadora behaviorista sigue viva. Hay formas tradicionales de enseñar, la clase todavía significa

transmisión verbal, en la cual el alumno tiene que apropiarse del conocimiento a través de un proceso de atención, retención y fijación: el maestro como emisor y el alumno como receptor, sin importar si los contenidos tienen o no relación con la realidad.

A esta forma de enseñanza, se le combina tenuemente una Pedagogía Renovada Progresivista, la escuela pretende brindar experiencias que permitan al alumno educarse en un proceso activo de construcción y reconstrucción del objeto de conocimiento en una interacción entre sus estructuras cognitivas y el medio ambiente.

Concluyendo, hasta el momento no existe una directriz para transformar la experiencia formativa inicial del profesorado a partir de los cambios operados en los planes de estudio; debido a que se han hecho cambios por omisión y adición, pero dentro de la misma racionalidad técnica como paradigma de formación de los maestros para la escuela primaria, y por tanto se sigue respondiendo desde esas mismos enfoques.

La evidencia es incuestionable, no puede magnificarse el desempeño de un profesor práctico-reflexivo hacia una perspectiva práctica, cuando ha sido formado con modelos homogenizados para mantenerlo a nivel técnico.

Con un profesor como operario de planes y reproductor de contenidos programáticos bajo modelos pedagógicos tradicionales, no se ha alcanzado la calidad de la educación primaria; de prevalecer estas condiciones, las posibilidades de avanzar en esta cuestión, continuarán empequeñecidas.

La calidad explicada en el discurso oficial embona perfectamente con la racionalidad técnica, asociada con la tendencia modernizadora inserta a partir de los programas educativos de 1989. La ponderación de criterios eminentemente técnicos y cuantitativos; silencian la diversidad y la complejidad por un simple proceso de adecuación medio-fin. Por tanto, la calidad expone tendencias a ser convertidas en métodos y objetivos a la medida, incorporando en este momento el proceso de racionalización, porque la calidad de la educación queda limitada por aquellas determinaciones reveladoras del grado en que los medios conducen de manera eficiente a la finalidad.

Elevar la calidad de la educación resulta así encontrar los medios más adecuados para el logro de los fines, y si éstos no resultan factibles, entonces deben ser cambiados. Premisas

conjugadas en la implementación de las diversas líneas ideológicas decretadas para los programas educativos en el rubro de la formación magisterial de educación básica.

Un decreto no trae consigo automáticamente las directrices idóneas por las cuales se pretende alcanzar la calidad, resulta indispensable generar transformaciones en la formación de los maestros a partir de la siguiente postura: formar es transformar y transformar es calidad. De acuerdo con estas premisas educar con calidad, es educar para transformar.

Los cambios de las políticas educativas también deben marchar en el sentido de la transformación, proponiendo para tales políticas lo siguiente:

#### Nivel ideológico

- \* Integrar al Sistema Educativo Nacional, en específico a la Educación Básica y Normal, las directrices emanadas de los organismos internacionales para ofrecer una educación de calidad que permita al hombre desarrollarse plenamente y vivir con dignidad.

- \* El hombre representa un ser individual y social con derecho a recibir una educación para participar en la sociedad actual

- \* La educación ha de contribuir a emancipar al hombre, no a domesticarlo mediante procesos de reproducción e imitación.

#### Nivel sociológico

- \* Continuar atendiendo la cobertura de la educación primaria, para ello se necesita la formación del magisterio dentro de las escuelas normales, esta actividad no debe ser delegada a otras instituciones.

- \* Atender la diversidad cultural presente en el país, para seleccionar los modelos teóricos y académicos con posibilidades de ofrecer una educación que, además de responder a las necesidades actuales, también prevea escenarios futuros.

### Nivel organizativo-administrativo

- \* Los Acuerdos emitidos por los organismos gubernamentales deben articularse a un sistema estructurado de formación de profesores y sujetarse a revisiones académicas.
- \* Las disposiciones se han centrado en lo reactivo, también deben proyectar las situaciones próximas, pero no por sexenio, sino por estructura social y académica.

### Nivel pedagógico:

- \* Establecimiento de procesos académicos y evaluativos para la conformación de la planta docente de las escuelas normales.
- \* Estructurar un mecanismo de evaluación dirigido al desempeño de los formadores de profesores.
- \* La formación ofrecida a través de los planes de estudio elaborados para las escuelas normales, deben integrar una racionalidad práctica a través de paradigmas que forjen un profesor reflexivo, crítico, analítico y creativo llamado perspectiva práctica en enfoque reflexivo, perspectiva de reconstrucción social en el enfoque de la investigación acción, combinando el contextual o ecológico.
- \* Conformar un plan de estudios con un currículum flexible y abierto generador de una formación inicial más amplia, versátil y universal. Dibujando un mosaico de conocimientos científicos, filosóficos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos; en suma articular las Ciencias de la Educación en los planes de formación magisterial.
- \* Los planes de estudios destinados a la formación del magisterio en su diseño curricular han de incorporar dos ejes transversales: la investigación y la creatividad.
- \* El maestro debe ser formado para entender, dosificar y operar un plan de estudios, pero también como un profesional capaz educar a la niñez en su contexto material, político y social.

\* Recuperar la tendencia del Plan 1984 para la formación inicial, haciendo algunas precisiones paradigmáticas y ajustes en las asignaturas para perfilarlo totalmente por la formación de un docente investigador en el aula, punto de partida para vislumbrar un magisterio práctico, reflexivo, analítico y crítico.

\* Integrar un mecanismo confiable de evaluación para ingresar al magisterio, sumando los requisitos anuales de revisión curricular.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acle, Ma. Lucía, *et. al.* (1994). *La investigación acción*, México, Secretaría de Educación Pública, pp. 20.
- Álvarez, Juan Luis y Jurgenson, Gayou (2003). *Como hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología*, México, Paidós Educador, Primera edición, pp. 222.
- Andere, Eduardo (2003). *La Educación en México: Un fracaso monumental*, Editorial Planeta, Primera edición, México, pp. 224.
- Astolfi, Jean-Pierre (2001). "Tres modelos de enseñanza" en *La Enseñanza en la Escuela Secundaria, Cuestiones Básicas I*, México, Secretaría de Educación Pública, pp. 79.
- Barabtarlo, Anita (1998). "Aprender a desaprender" en *Desafío Escolar*, año 2, Vol. 6, México, pp. 64.
- Barbosa, Antonio (1985). *Cien Años de Educación de México*, México, Editorial Pax-México, Tercera reimpresión, pp. 317.
- Best, J. W (1982). *Cómo investigar en educación*, España, Ediciones Morata, Novena edición, pp. 510.
- Bropy, Jere (2000). *La enseñanza.*, México, Secretaría de Educación Pública, pp. 55.
- Cabrera, Enriqueta (1996). "Educación para todos y de calidad", en *El Nacional*, Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, Resumen, México, pp. IV.



- Cárdenas, Sebastián, *et. al.* (1984). "Ciento Cincuenta Años en la Formación de Maestros Mexicanos" (Síntesis Documental), Consejo Nacional Técnico de la Educación, núm. 8, México, pp. 505.
- Carrizales César (1988). "La formación intelectual en la zona del silencio institucional" en *Foro de Educación Continua*, año 1, Núm. 3, México, pp. 32.
- Carrizales, César (1987). "Formación de la experiencia docente", en *Quinto Congreso de Educación Normal*, México, pp.79.
- Carrizales César (1989). "El docente entre la indiferencia y la seducción" en *Foro de Educación Continua*, año 2, Núm. 6, México, pp. 46.
- Comboni, Sonia y Juárez, José Manuel (2000). *Resignificando el espacio escolar. La innovación y la calidad educativa en una nueva práctica pedagógica*. México, Colección de Textos Universidad Pedagógica Nacional, pp. 307.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. (1996). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 1, núm. 1, México, pp. 256.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. (1996). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*," Vol. 1, núm. 2, México, pp. 509.
- Consejo Nacional Técnico de la Educación (1995). *El Maestro*, año V, Núm. 59 México, pp. 1-.8.
- Consejo Nacional Técnico de la Educación (1984). *Hacia un nuevo modelo educativo*, México, pp. 167.

- Corrine, Glesne & Alan Peshkin (1992). *Becoming Cualitative Researchers*, Estados Unidos de América, University of Illions, pp.179.
- Delors, Jacque, *et. al.* (1996). *La educación encierra un tesoro*, México, Ediciones UNESCO, pp. 302.
- Díaz Barriga, Ángel, *et. al.* (1989). *El discurso Pedagógico, Análisis, Debate y Perspectivas*, México, Editorial Dilema, pp. 98.
- Díaz Barriga, Ángel (1997). *Currículum, evaluación y planeación educativas*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad y Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C., pp. 259.
- Díaz Barriga, Frida y Hernández, Gerardo (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*, México, Editorial McGrawHill, Primera edición. pp. 232.
- Giroux, A. Henry (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, España, Temas de Educación, Paidós, pp. 290.
- González, Pablo y Aguilar, Héctor (1991). *México ante la crisis*, México, Siglo XXI Editores, Quinta Edición, pp. 435.
- Guevara, Gilberto (1996). "La actualización de maestros" en *Educación 2001*, núm. 17, México, pp. 64.
- Guevara, Gilberto (1995). "Los maestros evalúan el Acuerdo Nacional" en *Educación 2001*, núm. 1, México, pp. 58.

- Guevara, Gilberto (1996). "La reforma de las Normales" en *Educación 2001*, núm. 15, México, pp. 64.
- Guevara, Gilberto (1991). "México: ¿un país de reprobados?", en *Nexos*, núm. 162, México, pp. 33-43.
- Habermas, Jurgen (1990). *Conocimiento e interés*, Argentina, Taurus Humanidades, Primera edición, pp. 437.
- Heras, Laurentino (1997). *Comprender el espacio Educativo*, España, Ediciones Aljibe, pp. 274.
- Imbernón, Francisco (1997). *La formación del profesorado*, España, Editorial Paidós, Primera reimpresión, pp. 161.
- Larroyo, Francisco (1986). *Historia Comparada de la Educación en México*, México, Editorial Porrúa, pp. 607.
- Libaneo, José Carlos (1988). "Tendencias pedagógicas en la práctica escolar" en Susana Barco, *Lecturas en Torno al Debate de la Didáctica y de la Formación de Profesores*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, pp. 99.
- Martínez, Felipe (2003). *Calidad y equidad en educación, 20 años de reflexiones*, México, Aula XXI Santillana, Primera edición, pp. 115.
- Martínez, Felipe (2004). *¿Qué es la Calidad Educativa?*, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Primera edición, pp. 14.

- Medina, Patricia (1991) "*Reflexiones epistemológicas en torno a la concepción de práctica docente*", México, UPN, pp. 76.
- Mendoza, Javier (1988). "*Política educativa, planeación y universidad*", Cuadernos del CESU, Núm. 12, México, pp.60.
- Meneses, Ernesto (1998). *Tendencias Educativas Oficiales en México 1934-1964*, México, CEE- UIA, pp. 683.
- Meneses, Ernesto (1998). *Tendencias Educativas Oficiales en México 1964-1976*, México, CEE- UIA, pp. 430.
- Meneses, Ernesto (1998). *Tendencias Educativas Oficiales en México 1976-1988*, México, CEE- UIA, pp. 607.
- Oria, Razo (1989). *Política Educativa Nacional, Camino a la modernidad*, México, Imagen Editores, Primera edición, pp. 335.
- Ornelas, Carlos (1997). *El sistema Educativo Mexicano, la transición de fin de siglo*, México, Fondo de Cultura Económica, Cuarta reimpresión, pp. 371.
- Pescador, José Ángel (1982). *Análisis y perspectivas de la educación en México*, Consejo Nacional Técnico de la Educación, Cuaderno 4, México, pp. 163.
- Poder Ejecutivo Federal (1995). *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*, México, Secretaría de Hacienda y Crédito Público, pp. 177.
- Poder Ejecutivo Federal (1989). *Programa para la Modernización Educativa*, México, pp. 202.

Poder Ejecutivo Federal (1989). *Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994*, México, pp. 143.

Porlán, Rafael y Martín, José (1998). *El diario del profesor, un recurso para la investigación en el aula*, España, Díada Editora, pp. 71.

Ramírez, Rodolfo (2002) "La experiencia escolar y su influencia en las actitudes de los alumnos" en *La Enseñanza en la Escuela Secundaria Cuestiones Básicas II*, México, Secretaría de Educación Pública, Primera edición, pp. 79.

Reyes, Ramiro (1997). "La Educación de México Hoy" en *Cero en Conducta*, año 2, Núm. 7, México, pp. 64.

Reyes, Ramiro. "Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica" en *Cero en Conducta*, año 7, Núm. 31-32, pp. 112.

Reyes, Ramiro. "La calidad de la educación" en *Cero en Conducta*, Núm. 11-12, México, 106.

Reyes, Ramiro (1988). "La calidad de la educación" en *Cero en Conducta*, Núm. 11-12, México, pp. 106.

Reyes, Ramiro. "La modernización de la educación básica" en *Cero en Conducta*, año 5, Núm. 17, pp. 63.

Reyes, Ramiro (1985). "La Revolución Educativa" en *Cero en Conducta*, año 1, Núm. 1, México, pp. 64.

Reyes, Ramiro (1987). "La formación de maestros" en *Cero en Conducta*, año 2, Núm. 8, México, pp. 62.

- Reyes, Ramiro (1993). "La formación de maestros" en *Cero en Conducta*, año 8, Núm. 33-34, México, pp. 112.
- Reyes, Ramiro (1990) "La Modernización de la educación básica" en *Cero en Conducta*, año 5, Núm. 17, México, pp. 63.
- Reyes, Ramiro (1990). "El Magisterio frente a la Modernización" en *Cero en Conducta*, año 5, núm. 18 y 19, México, pp. 61.
- Sacristán, Gimeno y Pérez A. (1996). *Comprender y Transformar la enseñanza*, España, Ediciones Morata, Primera reimpresión, pp. 447.
- Sacristán, Gimeno (1996). *EL Currículum: una reflexión sobre la práctica*, España, Ediciones Morata, Primera reimpresión, pp. 423.
- Schmelkes, Sylvia (1992). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, México, Secretaría de Educación Pública, Biblioteca para la Actualización del Maestro, Primera reimpresión, pp. 134.
- Schön, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos, Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, España, Ediciones Paidós, Primera edición, pp. 310.
- SEP (1984). *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte*, Versión abreviada, Cuadernos SEP, México, pp. 32.
- SEP (1993). *Plan y programas de estudio, Educación Básica: Primaria*, México, pp. 164.

- SEP (1999). *Licenciatura en Educación Primaria, Plan de Estudios 1997*, México, pp. 94.
- SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, pp. 269.
- SEP (2001). *La Enseñanza en la Escuela Secundaria Cuestiones Básicas I, Licenciatura en Educación Secundaria*, México, pp. 79.
- Silva, Gilberto y Castelán, Adrián (1994). "¿Quiénes son los maestros mexicanos?" en *Memoria del Seminario del análisis sobre política educativa nacional*, México, Fondo de Cultura del Maestro Mexicano, Tomo I, pp. 189-205.
- Solana, Fernando, et. al. (1982). *Historia de la educación pública en México*, SEP- Fondo de Cultura Económica, México, Primera reimpresión, pp. 645.
- Torres, Valentina (1985). *Pensamiento Educativo de Jaime Torres Bodet*, México, Ediciones el Caballito, Primera edición, pp. 157.
- Trejo, Raúl (1988). *Crónica del Sindicalismo en México*, México, Siglo XXI Editores, Primera edición, pp. 420.
- Vera, Rodrigo (1992). "Claro que corremos riesgos; el SNTE cambiará, pero seguirá siendo nacional: Elba Esther," en *Proceso*, México, pp. 6-9.
- Zamudio, Villafuerte Rosalba "Alternativas en Educación Superior que se ofrecen a los egresados de las Escuelas Preparatorias del Estado de México", México Licenciatura en Pedagogía, Especializada en Pedagogía, Escuela Normal Superior de Ecatepec 1991.
- Zémelman, Hugo(2000). *Investigación institucional desde el enfoque crítico social*, México, Secretaría de Educación Pública DGENAM, pp. 68.

## MESOGRAFÍA

Comboni, Sonia “Las formas de la tradición en los cambios educativos: Las Reformas Educativas en América Latina, los casos de México y Bolivia,” google [http:/ unesco. Hml](http://unesco.Hml).

Dakar en la UNESCO (2000). “Marco de Acción de Dakar”, google <http://dakar.senegal.hml>.



**ANEXOS**

## ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS PLANES DE ESTUDIO EN LA FORMACIÓN DEL MAGISTERIO.

Al revisar el trayecto histórico en la formación de profesores de educación básica, sobresale la persistencia de los gobiernos en turno por atender el currículum de las escuelas normales y su relación con el de la educación básica, sin perder de vista la urgencia de elevar la calidad de la educación desde sus programas y perspectivas como se aprecia en el siguiente cuadro:

Administración Federal	Plan de Estudios Educación Primaria	Plan de Estudios Educación Normal	Paradigma Perspectiva	Duración	Antecedente	Titulación
1958-1864	1959	1959	Técnica Proceso-producto Analítico-tecnológico Tradicional-artesano	3 años más el año de extensión docente	Secundaria	Documento Receptional (Memoria)
		1960		4 años	Secundaria	
1964-1970						
1970-1976	1972	1972	Técnica Proceso-producto Analítico-tecnológico Tradicional-artesano Conductista	4 años	Secundaria	Documento Receptional (Memoria)
		1972 Reestructurado				
		1975				
		1975 Reestructurado				

Administración Federal	Plan de Estudios Educación Primaria	Plan de Estudios Educación Normal	Paradigma Perspectiva	Duración	Antecedente	Titulación
1976-1982	1978 (1° y 2°)	1978	Técnica Proceso-producto Tradicional-Artesano	4 años	Secundaria	Documento Receptional ( Memoria)
1982-1988		1984	Práctica Ecológico Tecnológico-cultural Investigación-acción	4 años	Bachillerato	Trabajo de Investigación ( Tesis)
1988-1994	1993					
1994-2000		1997	Técnica Tradicional Proceso-producto Academicista	4 años	Bachillerato	Documento Receptional ( Memoria)

El Sistema Educativo Mexicano se ha visto inserto en una vorágine de cambios a planes y programas de estudio, producto de las reformas operadas en la educación básica y normal, indistintamente del orden, pero un cambio en una de ellas ha generado modificaciones en la otra.

En el caso de la educación básica, a pesar de los avances promovidos una vez impuesto el Programa para la Modernización Educativa ( 1989-1994), la suscripción del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992) y la Ley General de Educación ( 1993), que desencadenaron las reformas a los planes y programas, la atención

sistemática en los procesos de formación y actualización de los maestros, las mejoras en el nivel no se han objetivado, no ponderan elementos viables que arriben a una educación primaria de calidad, a partir de una transformación en las condiciones de los procesos formativos en las escuelas normales, para egresar un magisterio crítico, analítico, reflexivo y creativo, además con la capacidad para desempeñarse en el aula de acuerdo con las necesidades actuales.

Para tal efecto, es imperativo un saber que le permita dejar atrás, su rol como sujeto reproductor y encajonado en prácticas ya rebasadas por el avance científico, pedagógico, filosófico y social.

Lamentablemente los cambios realizados en el campo de la formación de profesores para la educación básica, han sido cambios adaptacionistas o simplemente cambios que obedecen a incrementar, sustituir o simplemente omitir asignaturas para justificar una imposición curricular.

La época contemporánea registra diez planes de estudio para la formación magisterial en ocho periodos sexenales, los cambios se han centrado en las asignaturas del mapa curricular, pero no han incorporado enfoques prácticos para egresar un profesorado con perfiles profesionales reflexivos.

En algunos casos, más que avanzar se nota retroceso, por ejemplo mientras el Plan 1959 consideraba materias optativas, el actual las desaparece, es decir de un currículum abierto se pasó a uno cerrado, ¿será esto un "cambio", un rasgo de calidad de la educación para la formación de profesores?

A continuación se presentan los planes de estudio operados en los distintos periodos sexenales y un comentario con base al análisis comparativo entre éstos, puntualizando en los enfoques paradigmáticos dominantes.

Anexo No.1 Plan de Estudios 1959 de Educación Normal <sup>1</sup>

PRIMER AÑO

A) ASIGNATURAS

Primer semestre

	Hs. Sem.
1. Problemas Económicos, Sociales y Culturales de México.....	6
2. Lógica.....	6
3. Optativa (materia complementaria o suplementaria: Español Superior, Matemáticas, Ciencias, etc.).....	6
	18

Segundo semestre

	Hs. Sem.
1. Antropología Cultural y Social .....	6
2. Psicología General .....	6
3. Ética.....	6
	18

b) ACTIVIDADES

(Cursos anuales)

	Hs. Sem.
1. Talleres, Laboratorio o Economía Doméstica.....	3 (dos sesiones)
2. Actividades artísticas.....	4 (dos sesiones)
3. Observación Escolar.....	6 (dos sesiones)
4. Educación Física.....	3 (4 y 2 horas)
	16

TOTAL SEMESTRAL

Asignaturas, primer semestre.....	18
Actividades, segundo semestre.....	16

<sup>1</sup> Cárdenas, Sebastián *et. al.* (1984). *Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos, (Síntesis Documental)*, num. 8 México, Consejo Nacional Técnico de la Educación, pp. 278-282.

a) ASIGNATURAS

Asignaturas, segundo semestre..... 18

Actividades, segundo semestre.....16

NOTAS:

1. Las asignaturas de Problemas Económicos, Sociales y Culturales de México y Antropología Social y Cultural, incluyen actividades de investigación y participación en campañas y servicios sociales.

2. Por resolución del Comité Directivo de la Segunda Asamblea Nacional Plenaria del C.N.T.E, adoptada en la juntas de los días 12 y 13 de marzo de 1964, se introducen las siguientes modificaciones:

a). La materia optativa pasó al primer semestre con 6 horas semanales de clase.

b) La Psicología General, que anteriormente estaba en el primer semestre del primer año pasó al segundo semestre, con igual número de horas.

c) El Curso de Ética, que anteriormente se cubría en 4 horas, se aumentó en dos horas semanales.

SEGUNDO AÑO

A) ASIGNATURAS

Primer semestre

	Hs. Sem.
1. Didáctica General.....	6
2. Psicología de la Educación.....	6
3. Optativa (materia complementaria o suplementaria).....	4
	16

Segundo semestre

	Hs. Sem.
1. Ciencia de la Educación.....	6
2. Educación para la Salud ( para varones: énfasis en la educación sanitaria, para las señoritas: énfasis en puericultura)	6
3. Optativa ( materia complementaria o suplementaria).....	4
	16

**b) ACTIVIDADES**

(Cursos anuales)

	Hs. Sem.
1. Técnica de la Enseñanza y Práctica Escolar, Taller de material y recursos didácticos.....	10
2. Taller de Actividades Artísticas Aplicadas a la Escuela Primaria	
3. Educación Física (opción personal).....	4
4. Educación Física.....	2
	16

**TOTAL SEMESTRAL**

Actividades.....	16
Asignaturas.....	16

**NOTA**

Las dos primeras semanas de labores se dedicarán a la realización de un seminario para estudiar la realidad socioeconómica de la región, a efecto de proyectar campañas y servicios sociales y económicos adecuados.

**TERCER AÑO**

**A) ASIGNATURAS**

Primer semestre

	Hs. Sem.
1. Historia General de la Educación.....	6
2. Conocimiento del Educando y Psicotécnica Pedagógica.....	6
3. Optativa (materia complementaria o suplementaria).....	4
	16

Segundo semestre

	Hs. Sem.
1. Historia de la educación en México.....	6

2. Legislación, Organización y Administración escolar .....	6
3. Sociología de la Educación.....	4
	16

**b) ACTIVIDADES**

(Cursos anuales)

	Hs. Sem.
1. Técnica de la Enseñanza y Práctica Escolar, Taller de material y recursos didácticos.....	14
2. Taller de Actividades Artísticas aplicadas a la Escuela Primaria	3
3. Educación Física aplicada a la escuela primaria.....	3
	20

**TOTAL SEMESTRAL**

Asignaturas.....	16
Actividades.....	16
	32

**1. NOTAS**

1. Las dos primeras semanas se dedicarán a la realización de un seminario de estudios e investigación de las condiciones educativas de la región, a efecto de llevar a cabo proyectos de mejoramiento de la escuela y de la comunidad.
2. Por resolución del Comité Directivo, adoptada en las juntas de los días 12 y 13 de marzo de 1964, se introducen las siguientes modificaciones:
  - a) El curso de Conocimientos del Educando y Psicotécnica Pedagógica, quedó incluido en el primer semestre; Legislación, Organización y Administración Escolares, en el segundo.
  - b) La clase de Técnica de la Enseñanza y Práctica Escolar, con taller de material y recursos didácticos, se amplía con cuatro horas.



ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS PLANES DE ESTUDIO EN LA  
FORMACIÓN DEL MAGISTERIO.

PLAN	TÍTULO	COMENTARIOS
1959	Profesor de educación primaria	<p>Plan con profundas raíces en la filosofía de Jaime Torres Bodet de un México posrevolucionario, es decir la formación de maestros debería responder a los postulados filosóficos y pedagógicos del Plan de Once Años. La duración de este plan era de 3 años divididos en semestres, cada semestre comprendía asignaturas y actividades emparejadas casi en cuanto horas curriculares durante los seis semestres; para las asignaturas el tiempo se distribuía así: 18 horas durante el 1° y 2° semestres, 16 horas del 3° al 6° semestre, las actividades disponían de 16 horas durante todos los semestres. En las asignaturas se observaba una formación general muy básica fundamentalmente en las Ciencias Sociales con tintes de intervención filosófica y pedagógica. La formación específica se daba más en las actividades que en las asignaturas, combinándose la Pedagogía y la Psicología en asignaturas como Didáctica, Ciencia de la Educación y Psicología; y en las actividades por medio del taller de observación escolar. La forma en que estaba organizado el plan y la carga curricular del mismo induce a pensar en una formación desde una racionalidad técnica, en un paradigma desde el proceso-producto, analítico tecnológico y tradicional artesano.</p>

Anexo No. 2 Plan de Estudios para Educación Normal Primaria 1960<sup>2</sup>

PRIMER AÑO

Primer semestre

ASIGNATURAS

	Hs. Sem.
1. Problemas Económicos, Sociales y Culturales de México.....	6
2. Psicología General.....	6
3. Lógica.....	6
	Total de horas 18

Segundo semestre

ASIGNATURA

	Hs. Sem.
1. Antropología Cultural y Social .....	6
2. Ética.....	4
3. Opción complementaria o suplementaria: Español superior, matemáticas, ciencias.....	4
	Total de horas 14

b) ACTIVIDADES

(Cursos anuales)

	Hs. Sem.
1. Talleres, laboratorio o economía doméstica y prácticas agropecuarias.....	7
2. Actividades Artísticas.....	4
3. Observación Escolar.....	6
4. Deportes.....	3
	Total de horas 20

<sup>2</sup> *Idem.*, pp. 283-286.

## SEGUNDO AÑO

Primer semestre

### ASIGNATURAS

	Hs. Sem.
1. Didáctica General.....	6
2. Psicología de la Educación.....	6
3. Optativa (materia complementaria o suplementaria).....	4
Total de horas 16	

Segundo semestre

### ASIGNATURAS

	Hs. Sem.
1. Ciencia de la Educación.....	6
2. Educación para la Salud ( para los varones énfasis en la Educación Sanitaria. (Para las señoritas: énfasis en la puericultura).....	6
3. Optativa (materia complementaria o suplementaria).....	4
Total de horas 16	

### b) ACTIVIDADES

(Cursos anuales)

	Hs. Sem.
1. Técnica de la Enseñanza y Práctica Escolar, Taller de material y recursos didácticos.....	14
2. Taller de actividades artísticas aplicadas a la escuela primaria.....	4
3. Educación Física (opción personal).....	2
Total de horas 20	

## TERCER AÑO

Primer semestre

### A) ASIGNATURAS

	Hs. Sem.
1. Historia General de la Educación.....	6
2. Legislación, organización y administración escolares.....	6
3. Optativa (materia complementaria o suplementaria).....	4
Total de horas 16	

Segundo semestre

	Hs. Sem.
1. Historia de la Educación en México.....	6
2. Conocimiento del educando y psicotécnica escolar.....	6
3. Sociología de la Educación.....	4
	16

b) ACTIVIDADES

(Cursos anuales)

	Hs. Sem.
1. Técnica de la enseñanza y práctica escolar, taller de material y recursos didácticos y prácticas agropecuarias.....	14
2. Taller de actividades artísticas aplicadas a la escuela primaria.....	3
3. Educación Física aplicada a la escuela primaria.....	3

Total de horas 20

**ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS PLANES DE ESTUDIO EN LA  
FORMACIÓN DEL MAGISTERIO.**

PLAN	TÍTULO	COMENTARIOS
1960	Profesor de educación primaria	<p>Continuando en una racionalidad técnica, dominado por el paradigma proceso-producto el Plan 1960 mostró el interés por profesionalizar los estudios del magisterio, formando al maestro con miras a lograr una calidad educativa de alto nivel; definiendo al maestro como hombre cabal y ciudadano ejemplar, trabajador y valeroso; pero los planes de estudio no sufrieron modificaciones de trascendencia, se continuó trabajando curricularmente con asignaturas y actividades, incluyendo variaciones en cuanto a horas y orden en el abordaje. Psicología General se estudiaba desde el 2° semestre, con este plan se incluía en el primero; Ética trabajada en 4 horas, en lugar de las 6 horas asignadas en el plan 1959. En el primer año, la formación estaba centrada en los conocimientos teóricos, prácticos y científicos, en segundo y tercer grado, lo técnico-pedagógico, teniendo como eje central la Técnica de la Enseñanza. Agregándose el año de extensión docente, durante el cual los alumnos realizaban el servicio social bajo la asesoría de la escuela normal; se titulaban presentando un informe o memoria, comentando las experiencias del trabajo escolar realizado.</p>

Anexo No. 3 Plan de Estudios para la Escuela Normal Primaria (1969)<sup>3</sup>  
Reestructurado

PRIMER GRADO

Primer Semestre

ASIGNATURA	HS. SEM.
1) Matemáticas.....	4
2) Física I.....	4
3) Actividades de Lenguaje I.....	3
4) Introducción al estudio de la Filosofía.....	3
5) Antropología General I.....	3
6) Psicología General I.....	3
7) Ciencia de la Educación I.....	3
8) Didáctica General I.....	3
9) Actividades Tecnológicas Industriales I.....	2
10) Actividades Tecnológicas Agropecuarias I.....	2
11) Educación Física I.....	2
12) Artes Plásticas I.....	2
13) Música I.....	2
Total de horas.....	36

Segundo Semestre

ASIGNATURA	HS. SEM.
1) Matemáticas II.....	4
2) Física II.....	4
3) Actividades de Lenguaje II.....	3
4) Introducción al estudio de la Filosofía II.....	3
5) Antropología General II.....	3

<sup>3</sup> *Idem.*, PP.286-291.

6) Psicología General H.....	3
7) Ciencia de la Educación II.....	3
8) Didáctica General II.....	3
9) Actividades Tecnológicas Industriales II.....	2
10) Actividades Tecnológicas Agropecuarias II.....	2
11) Educación Física II.....	2
12) Artes Plásticas II.....	2
13) Música II.....	2
Total de horas.....	36

## SEGUNDO GRADO

### Tercer Semestre

#### ASIGNATURA

	HS. SEM.
1) Matemáticas III.....	4
2) Química I.....	4
3) Actividades de Lenguaje III.....	3
4) Lógica I.....	3
5) Historia de la Cultura I.....	3
6) Psicología Infantil I.....	3
7) Didáctica Especial y Práctica Docente I.....	6
8) Actividades Tecnológicas Industriales III.....	2
9) Actividades Tecnológicas Agropecuarias III.....	2
10) Educación Física III.....	2
11) Artes Plásticas III.....	2
12) Música III.....	2
13) Música I.....	2
Total de horas.....	36

Cuarto semestre

ASIGNATURA

	HS. SEM.
1) Matemáticas IV.....	4
2) Química II.....	4
3) Actividades de Lenguaje IV.....	3
4) Lógica II.....	3
5) Historia de la Cultura II.....	3
6) Psicología Infantil II.....	3
7) Didáctica Especial y Práctica Docente II.....	6
8) Actividades Tecnológicas Industriales IV.....	2
9) Actividades Tecnológicas Agropecuarias IV.....	2
10) Actividades Tecnológicas Agropecuarias I.....	2
11) Educación Física IV.....	2
12) Artes Plásticas IV.....	2
13) Música IV.....	2
Total de horas.....	36

TERCER GRADO

Quinto semestre

ASIGNATURA

	HS. SEM.
1) Biología I.....	3
2) Geografía I.....	3
3) Actividades de Lenguaje V.....	3
4) Ética I.....	3
5) Historia de la Cultura III.....	3
6) Lengua Extranjera (Traducción) I.....	3
7) Psicología del Aprendizaje I.....	3
8) Didáctica Especial y Práctica Docente III.....	2
9) Actividades Tecnológicas Industriales V.....	2
10) Actividades Tecnológicas Agropecuarias V.....	7



11) Educación Física V.....	2
12) Teatro.....	2
13) Danza I.....	2
Total de horas.....	36

Sexto Semestre

ASIGNATURA

HS. SEM.

1) Biología II.....	3
2) Geografía II.....	3
3) Actividades de Lenguaje VI.....	3
4) Ética II.....	3
5) Historia de la Cultura IV.....	3
6) Lengua Extranjera (Traducción II).....	3
7) Psicología del Aprendizaje II.....	2
8) Didáctica Especial y Práctica IV.....	7
9) Actividades Tecnológicas Industriales VI.....	2
10) Actividades Tecnológicas Agropecuarias VI.....	7
11) Educación Física VI.....	2
12) Teatro II.....	2
13) Danza I.....	2
Total de horas.....	36

CUARTO GRADO

Séptimo Semestre

ASIGNATURA

HS. SEM.

1) Opción. Una serie I.....	
2) Matemáticas.....	3
3) Estadística.....	
4) Ciencia de la Salud.....	
5) Geografía.....	

6) Estética.....	3
7) Seminario de Problemas Económicos, Sociales y Culturales de México contemporáneo.....	3
8) Lengua Extranjera (Traducción) III.....	4
9) Opción. Una serie.....	3
10) Ciencia de la Comunicación.....	
11) Administración.....	
12) Economía.....	2
13) Medición y Evaluación Pedagógicas.....	
14) Didáctica Especial y Práctica Docente V.....	9
15) Seminario de Legislación, Organización y Administración Escolares en las Escuelas Normales Rurales y Centros Regionales.....	3
16) Educación Física VII.....	2
17) Teatro III.....	2
18) Danza III.....	2
Total de horas.....	36

Octavo Semestre

ASIGNATURA

HS. SEM.

1) Opción. Una serie I.....	
2) Matemáticas.....	
3) Estadística.....	3
4) Ciencia de la Salud.....	
5) Geografía.....	
6) Filosofía de la Educación.....	3
7) Seminario de Desarrollo de la Comunidad.....	3
8) Lengua Extranjera (Traducción) IV.....	4
9) Opción. Una serie.....	
10) Ciencia de la Comunicación.....	3

11) Administración.....	
12) Economía.....	
13) Seminario de Dinámica de Grupos.....	2
14) Práctica Docente y Elaboración del Informe Recepcional de la Enseñanza en la Escuela Unitaria.....	9
15) Seminario de Organización en la Escuela Unitaria.....	3
16) Educación Física VIII.....	2
17) Teatro IV.....	2
18) Danza IV.....	2
Total de horas.....	36

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS PLANES DE ESTUDIO EN LA  
FORMACIÓN DEL MAGISTERIO.

PLAN	TÍTULO	COMENTARIO
1969	Profesor de educación primaria	<p>Aunque se empezaba a hablar del bachillerato como un posible antecedente para los estudios en las escuelas normales, y evitar que los aspirantes se inclinasen al magisterio por urgencias económicas o por la necesidad de un título; éste no se cristaliza, justificándose en que los estudios de normal son de nivel medio. Pero presentó una modificación al plan de estudios, incluyendo materias de tipo general, preparación profesional y hábitos de trabajo; formalmente se anexan dos semestres más; a partir de este plan la carrera se cursa en 8 semestres durante 4 años. En cuanto al mapa curricular, se hace un cambio estructural intenso, se dejan los bloques de asignaturas y actividades, optando por las asignaturas en lo básico, lo humanístico y pedagógico; aunque ya se incluían materias de estudio correspondientes al nivel de bachillerato general a través de 4 cursos de Matemáticas, 2 de Física, 2 de Biología, 2 de Geografía, 1 de Ética, 2 de Filosofía, 2 de Antropología, 1 de Psicología General, 2 de Lógica, 3 de Historia de la Cultura, 2 de Psicología Infantil y 4 de Lengua Extranjera; no obstante se evitó darle el carácter de bachillerato; más bien se le ubicó como la línea de formación en cultura general. La preparación profesional se daba en 5 cursos para actividades de lenguaje, 1 de Ciencia de la Educación, 3 de Didáctica General, 6 de Actividades Tecnológicas Industriales, 6 de Actividades Tecnológicas Agropecuarias, 6 de Educación Física, 4 de Artes Plásticas, 4 de Música, 2 de Teatro, 4 de</p>

PLAN	TÍTULO	COMENTARIO
		<p>Didáctica Especial y Práctica Docente, 2 de Psicología del Aprendizaje y 2 de Danza; prevaleció una preparación humanística y pedagógica; la formación continuó desde la racionalidad técnica, con injerencia de un paradigma del proceso-producto, culturalista, analítico tecnológico y tradicional artesano.</p>

Anexo No. 4 Plan de Estudios de Educación Normal 1972 para Profesores de Educación Primaria<sup>4</sup>

GRADO	SEMESTRE	FORMACIÓN CIENTÍFICA	HS. SEM.	FORMACIÓN HUMANÍSTICA	HS. SEM.	FORMACIÓN PSICOPE-DAGÓGICA	HS. SEM.	FORMACIÓN TECNOLÓGICA	HS. SEM.	FORMACIÓN FÍSICO-ARTÍSTICA	HS. SEM.	TOTAL SEMES TRAL.
1°	1°	Matemáticas I	4	Actividades de Lenguaje I	3	Psicología General I	3	Actividades Tecnológicas Industriales I	2	Educación Física I	2	
		Física I	4	Introducción al Estudio de la Filosofía	3	Ciencia de la Educación I	3	Actividades Tecnológicas Agropecuarias I	2	Artes Plásticas I	2	
2°				Antropología General I	3	Didáctica General I	3			Música I	2	36 HS.
				Actividades del Lenguaje III	3	Psicología General II	3	Actividades Tecnológicas Industriales II	2	Educación Física II	2	
		Matemáticas II	4	Introducción al Estudio de la Filosofía II	3	Ciencia de la Educación II	3	Actividades Tecnológicas Agropecuarias II	2	Artes Plásticas II	2	
		Física II	4	Antropología General II	3	Didáctica General II	3			Música II	2	36 HS.

<sup>4</sup> *Idem.*, pp. 291-299. (Para este trabajo, se considero pertinente mostrar el plan en esta forma, con la intención de facilitar la apreciación de las áreas en la formación de profesores.)

GRADO	SEMESTRE	FORMACIÓN CIENTÍFICA	HS. SE M.	FORMACIÓN HUMANÍSTICA	HS. SE M.	FORMACIÓN PSICO-PEDAGÓGICA	HS. SE M.	FORMACIÓN TECNOLÓGICA	HS. SE M.	FORMACIÓN FÍSICO-ARTÍSTICA	HS. SEM. TRAL.	TOTAL SEMES
2°	3°	Matemáticas III	4	Actividades de Lenguaje III	3	Psicología Infantil I	3	Actividades Tecnológicas Industriales III	2	Educación Física III	2	
		Química I	4	Lógica I	3	Didáctica Especial y Práctica Docente I	6	Actividades Agropecuarias III	2	Artes Plásticas III	2	
				Historia de la Cultura I	3					Música III	2	36 HS.
	4°	Matemáticas IV	4	Actividades del Lenguaje IV	3	Psicología Infantil II	3	Actividades Tecnológicas Industriales IV	2	Educación Física IV	2	
		Química II	4	Lógica II	3	Didáctica Especial y Práctica Docente II	6	Actividades Tecnológicas Agropecuarias IV	2	Artes Plásticas IV	2	
				Historia de la Cultura II	3					Música IV	2	36 HS.

GRADO	SEMESTRE	FORMACIÓN CIENTÍFICA	HS. SE M.	FORMACIÓN HUMANÍSTICA	HS. SE M.	FORMACIÓN PSICOPE-DAGÓGICA	HS. SE M.	FORMACIÓN TECNOLÓGICA	HS. SE M.	FORMACIÓN FÍSICO-ARTÍSTICA	HS. SEM. TRAL.	TOTAL SEMES
3°	5°	Biología I	3	Actividades de Lenguaje V	3	Psicología del Aprendizaje I	2	Actividades Tecnológicas Industriales V	2	Educación Física V	2	
		Geografía I	3	Ética I	3	Didáctica Especial y Práctica Docente III la Educación I	7	Actividades Tecnológicas Industriales V	2	Teatro I	2	
				Historia de la Cultura III	3					Danza I	2	
				Lengua Extranjera (Traducción) I	2							36 HS.
	6°	Biología II	3	Actividades del Lenguaje VI (Literatura Infantil)	3	Psicología del Aprendizaje II	3	Actividades Tecnológicas Industriales VI	2	Educación Física VI	2	
		Geografía II	3	Historia de la Cultura IV	3	Didáctica Especial y Práctica Docente IV	7	Actividades Tecnológicas Agropecuarias VI	3	Teatro II	2	
				Lengua Extranjera (Traducción) II	3		3			Danza II	2	36 HS.



GRADO	SEMESTRE	FORMACIÓN CIENTÍFICA	HS. SEM.	FORMACIÓN HUMANÍSTICA	HS. SEM.	FORMACIÓN PSICOPE-DAGÓGICA	HS. SEM.	FORMACIÓN TECNOLÓGICA	HS. SEM.	FORMACIÓN FÍSICO-ARTÍSTICA	HS. SEM.	TOTAL SEMES TRAL.
4°	7°	Opción: Una serie. ( 1)	3	Estética I	3	Medición y Evaluación Pedagógica	2	En Escuelas Normales Rurales y Centros Regionales se aumenta el número de horas en Actividades Tecnológicas y		Educación Física VII	2	
			4	Seminario de Problemas Económicos, Sociales y Culturales del México Contemporáneo.	3	Didáctica Especial y Práctica Docente V	9	Actividades Tecnológicas Industriales		Teatro III ( Mufecos animados)	2	
			4	Lengua Extranjera (Traducción III)	4	Seminario de Legislación y Administración Escolares	3			Danza III	2	36 HS

GRADO	SEMESTRE	FORMACIÓN CIENTÍFICA	HS. SEM.	FORMACIÓN HUMANÍSTICA	HS. SEM.	FORMACIÓN PSICOPE-DAGÓGICA	HS. SEM.	FORMACIÓN TECNOLÓGICA	HS. SEM.	FORMACIÓN FÍSICO-ARTÍSTICA	HS. SEM.	TOATL SEMES TRAL.
4	8°	Opción: Una serie ( 2 )	3	Filosofía de la Educación Lenguaje I	3	Seminario de Dinámica de Grupos. General I	2		2	Educación Física VIII	2	
				Seminario de Desarrollo de la Comunidad	3	Práctica Docente y Elaboración del Informe Recepcional	9		2	Teatro IV ( Muffecos Animados )	2	
				Lengua Extranjera ( Traducción ) IV	4	Seminario de Organización de la Enseñanza en la Escuela Unitaria	3			Danza IV	2	36 HS-
				Opción una serie, ( 3 )	3	Didáctica General II	3					36 HS.

(1) Matemáticas, Estadística, Ciencia de la Salud o Geografía

(2) Matemáticas, Estadística, Ciencia de la Salud o Geografía

(3) Ciencia de la Administración, Economía.

**ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS PLANES DE ESTUDIO EN LA  
FORMACIÓN DEL MAGISTERIO.**

PLAN	TÍTULO OBTENIDO	COMENTARIO
1972	Profesor de educación primaria	<p>Este plan es consecuencia de la modificación a los planes y programas de estudio de educación primaria en 1972, el cual abandonó las asignaturas y se empezó a trabajar por áreas, demandando por parte de las autoridades un educador técnica y doctrinalmente preparado; aprobándose por ende los cambios en los estudios de normal, continuando la formación en 8 semestres durante cuatro años a partir de 5 áreas de formación: la científica, humanística, psicopedagógica, tecnológica y físico-artística. Efectivamente siguió prevaleciendo la racionalidad técnica con inclusión de una formación cultural y científica en las Matemáticas, Física, Química, Biología y Geografía, conciliada con una formación en lo psicopedagógico a través de las asignaturas en el campo de la Psicología y Ciencias de la Educación; con una fuerte carga en la formación tecnológica incluida a través de las actividades tecnológicas industriales y agropecuarias en consonancia con la Educación Física y Artística, egresando un docente desde el paradigma proceso-producto, tecnológico, conductista y tradicional artesano.</p> <p>Con la inclusión en el área científica a través de asignaturas correspondiente al bachillerato a los estudios realizados en las escuelas normales, se confirma su pertenencia al nivel medio superior de educación.</p>

Anexo No. 5 Plan de Estudios de Educación Normal 1972 (Reestructurado)<sup>5</sup>

GRADO	SEMESTRE	FORMACIÓN CIENTÍFICA	HS. SEM.	FORMACIÓN HUMANÍSTICA	HS. SEM.	FORMACIÓN PSICOPE-DAGÓGICA	HS. SEM.	FORMACIÓN TECNOLÓGICA	HS. SEM.	FORMACIÓN FÍSICO-ARTÍSTICA	HS. SEM.	TOTAL SEMES TRAL.
1°		Matemáticas I	4	Actividades de Lenguaje I	3	Psicología General I	3	Actividades Tecnológicas Industriales I	2	Educación Física I	2	
		Física I	4	Introducción al Estudio de la Filosofía	3	Ciencia de la Educación I	3	Actividades Tecnológicas Agropecuarias I	2	Artes Plásticas I	2	
				Antropología General I	3	Didáctica General I	3			Música I	2	36 HS-
				Actividades del Lenguaje II	3	Psicología General II	3	Actividades Tecnológicas Industriales II	2	Educación Física II	2	
2°		Matemáticas II	4	Introducción al Estudio de la Filosofía II	3	Ciencia de la Educación II	3	Actividades Tecnológicas Agropecuarias II	2	Artes Plásticas II	2	
		Física II	4	Antropología General II	3	Didáctica General II	3			Música II	2	36 HS.

<sup>5</sup> Idem., pp.299-307.

GRADO	SEMESTRE	FORMACIÓN CIENTÍFICA	HS. SE M.	FORMACIÓN HUMANÍSTICA	HS. SE M.	FORMACIÓN PSICOPE-DAGÓGICA	HS. SE M.	FORMACIÓN TECNOLÓGICA	HS. SE M.	FORMACIÓN FÍSICO-ARTÍSTICA	HS. SEM.	TOTAL SEMES TRAL.
2°	3°	Matemáticas III (*)	4	Actividades de Lenguaje III (*)	3	Psicología Infantil I	3	Actividades Tecnológicas Industriales III	2	Educación Física III	1-1	
		Química I (*)	4	Lógica I (*)	3	Didáctica Especial y Práctica Docente I	6	Actividades Agropecuarias III	2	Artes Plásticas III	1-1	
				Historia de la Cultura I (*)	3					Música III	1-1	31 HS.
	4°	Matemáticas IV (*)	3	Actividades del Lenguaje IV	3	Psicología Infantil II	3	Actividades Tecnológicas Industriales IV	2	Educación Física IV	1-1	
		Química II (*)	3	Lógica II	3	Didáctica Especial y Práctica Docente II	6	Actividades Tecnológicas Agropecuarias IV	2	Artes Plásticas IV	1-1	
		Historia de la Cultura III (*)	3							Música IV	1-1	31 HS.

GRADO	SEMESTRE	FORMACIÓN CIENTÍFICA	HS. SE M.	FORMACIÓN HUMANÍSTICA	HS. SE M.	FORMACIÓN PSICOPE-DAGÓGICA	HS. SE M.	FORMACIÓN TECNOLÓGICA	HS. SE M.	FORMACIÓN FÍSICO-ARTÍSTICA	HS. SEM.	TOTAL SEMES TRAL.
3°	5°	Biología I (*)	3	Actividades de Lenguaje V (*)	3	Psicología del Aprendizaje I	2	Actividades Tecnológicas Industriales V	2	Educación Física V	1-1	
		Geografía I (*)	3	Ética I	3	Didáctica Especial y P. D. Docente III	7	Actividades Tecnológicas Industriales V	2	Teatro I	1-1	
				Historia de la Cultura III (*)	3					Danza I	1-1	
				Lengua Extranjera (Traducción) I	2							31HS.
	6°	Biología II (*)	3	Actividades del Lenguaje (*)	3	Psicología del Aprendizaje II	3	Actividades Tecnológicas Industriales VI	2	Educación Física VI	1-1	
		Geografía II (*)	3	Historia de la Cultura IV (*)	3	Didáctica Especial y Práctica Docente IV	7	Actividades Tecnológicas Agropecuarias VI	2	Teatro II	1-1	
				Ética II	3					Danza II	1-1	31 HS.
				Lengua Extranjera (Traducción) II	2							
			4									

GRADO	SEMESTRE	FORMACIÓN N CIENTÍFICA	HS. SEM.	FORMACIÓN HUMANÍSTICA	HS. SEM. M.	FORMACIÓN PSICOPE-DAGÓGICA	HS. SEM. M.	FORMACIÓN TECNOLÓGICA	HS. SEM.	FORMACIÓN FÍSICO-ARTÍSTICA	HS. SEM.	TOTAL SEMES TRAL.
4°	7°	Ciencias de la Salud I	1-2	Estética I	3	Medición y Evaluación Pedagógica	2			Educación Física VII	1-1	
			4	Seminario de Problemas Económicos, Sociales y Culturales del México Contemporáneo.	3	Didáctica Especial y Práctica Docente V	9			Teatro III	1-1	
				Lengua Extranjera Traducción (III)*	1-3	Técnica educativa y Ciencia de la Comunicación	3			Danza III	1-1	31 HS
						Seminario de Legislación, Organización y Administración Escolares	3					
						Elaboración del Informe Recepcional	3					

GRADO	SEMESTRE	FORMACIÓN CIENTÍFICA	HS. SEM.	FORMACIÓN HUMANÍSTICA	HS. SEM. M.	FORMACIÓN PSICOPEDAGÓGICA	HS. SEM. M.	FORMACIÓN TECNOLÓGICA	HS. SEM.	FORMACIÓN FÍSICO-ARTÍSTICA	HS. SEM.	TOATL. SEMES TRAL.
4	8°	Ciencia de la Salud II	1-2	Filosofía de la Educación	3	Seminario de Dinámica de Grupos.	2		2	Educación Física VIII	1-1	
				Seminario de Desarrollo de la Comunidad	3	Práctica Docente	9		2	Teatro IV	1-1	
				Lengua Extranjera ( Traducción ) IV	4	Elaboración de Informe Recepcional	3			Danza IV	1-1	
					3	Técnica Educativa y Ciencia de la Comunicación	3					
						Seminario de Organización de la Enseñanza en la Escuela Unitaria.	3					31 HS.

\*Revisión del auxiliar didáctico y libros de texto de educación primaria.



**ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS PLANES DE ESTUDIO EN LA  
FORMACIÓN DEL MAGISTERIO.**

PLAN	TÍTULO	COMENTARIO
Plan 1972 Reestructurado	Profesor de educación primaria	<p>Plan en el mismo enfoque, con algunas precisiones; desaparecen las materias optativas, unificándose para cubrir este rubro del mapa curricular el estudio de Ciencia de la Educación; la formación tecnológica llega hasta 3° año. En el área psicopedagógica, se suma el curso de Técnica Educativa y Ciencia de la Comunicación, se hace la revisión de los auxiliares y libros de texto de la educación primaria.</p> <p>Se insiste en la inclusión de asignaturas propias del nivel bachillerato para dar a los maestros una preparación en el área científica.</p>

Anexo No. 6 Plan 1975 de estudios de Educación Normal  
Primaria <sup>6</sup>

Primer Semestre	
Asignaturas	No. de Hs.
Matemáticas y su didáctica I.....	4
Español y su didáctica I.....	4
Ciencias Naturales y su didáctica I.....	4
Ciencias Sociales y su didáctica I.....	4
Educación Artística y su didáctica.....	2
Educación Física y su didáctica I.....	2
Educación Tecnológica y su didáctica I.....	2
Psicología I.....	4
Filosofía.....	4
<b>Total</b>	<b>30</b>
Segundo Semestre	
<b>ASIGNATURAS</b>	
	No. de Hs.
Matemáticas y su didáctica II.....	4
Español y su didáctica II.....	4
Ciencias Naturales y su didáctica II.....	4
Ciencias Sociales y su didáctica II.....	4
Educación Artística y su didáctica II.....	2
Educación Física y su didáctica II.....	2
Educación Tecnológica y su didáctica II.....	2
Psicología II.....	4
Filosofía de la educación.....	4
<b>Total</b>	<b>30</b>

<sup>6</sup> *Idem.*, pp. 330-337.

Tercer Semestre

ASIGNATURAS

	No. de Hs.
Matemáticas y su didáctica III.....	4
Español y su didáctica III.....	4
Ciencias Naturales y su didáctica III.....	4
Ciencias Sociales y su didáctica III.....	4
Educación Artística y su didáctica III.....	2
Educación Física y su didáctica III.....	2
Educación Tecnológica y su didáctica III.....	2
Psicología III.....	4
Historia de la Educación I.....	4
<b>Total</b>	<b>30</b>

Cuarto Semestre

ASIGNATURAS

	No. de Hs.
Matemáticas y su didáctica IV.....	4
Español y su didáctica IV.....	4
Ciencias Naturales y su didáctica IV.....	4
Ciencias Sociales y su didáctica IV.....	4
Educación Artística y su didáctica IV.....	2
Educación Física y su didáctica IV.....	2
Educación Tecnológica y su didáctica IV.....	2
Psicología IV.....	4
Historia de la educación II.....	4
<b>Total</b>	<b>30</b>

Quinto Semestre

ASIGNATURAS

	No. de Hs.
Matemáticas y su didáctica V.....	4
Español y su didáctica V.....	4
Ciencias Naturales y su didáctica II.....	4
Ciencias Sociales y su didáctica V.....	4

Educación Artística y su didáctica V.....	2
Educación Física y su didáctica V.....	2
Educación Tecnológica y su didáctica V.....	2
Tecnología Educativa I.....	4
Historia de la educación III.....	4
<b>Total</b>	<b>30</b>

Sexto Semestre

ASIGNATURAS

	No. de Hs.
Matemáticas y su didáctica VI.....	4
Español y su didáctica VI.....	4
Ciencias Naturales y su didáctica VI.....	4
Ciencias Sociales y su didáctica VI.....	4
Educación Artística y su didáctica VI.....	2
Educación Física y su didáctica VI.....	2
Educación Tecnológica y su didáctica VI.....	2
Tecnología Educativa II.....	4
Historia de la educación IV.....	4
<b>Total</b>	<b>30</b>

Séptimo Semestre

ASIGNATURAS

	No. de Hs.
Matemáticas y Práctica Docente I.....	4
Español y Práctica Docente I.....	4
Ciencias Naturales y Práctica Docente I.....	4
Ciencias Sociales y Práctica Docente I.....	4
Educación Artística y Práctica Docente I.....	2
Educación Física y Práctica Docente I.....	2
Educación Tecnológica y Práctica Docente I.....	2
Administración y Legislación Educativa I.....	4
Problemas Sociales y Económicos de México.....	4
<b>Total</b>	<b>30</b>

Octavo Semestre

ASIGNATURAS

	No. de Hs.
Matemáticas y Práctica Docente II.....	4
Español y Práctica Docente II.....	4
Ciencias Naturales y Práctica Docente II.....	4
Ciencias Sociales y Práctica Docente II.....	4
Educación Artística y Práctica Docente II.....	2
Educación Física y Práctica Docente II.....	2
Educación Tecnológica y Práctica Docente II.....	2
Administración y Legislación Educativa II.....	4
Conocimiento y Desarrollo de la Comunidad.....	4
Total	30

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS PLANES DE ESTUDIO EN LA  
FORMACIÓN DEL MAGISTERIO.

PLAN	TÍTULO	COMENTARIO
1975	Profesor de educación primaria	<p>Plan reformulado nuevamente desde la óptica de una racionalidad técnica, incorporando elementos del paradigma proceso-producto, analítico tecnológico, conductista y tradicional artesano. El cambio del plan se fundamenta en la impostergable necesidad de formar un profesor de educación básica técnicamente más completo; desaparecen las áreas curriculares del Plan 1972; continuando los 4 años de duración, a cursar durante 8 semestres. Siguen incluyendo materias del nivel bachillerato (aunque muy disgregadas), ratifican la formación normalista en el nivel medio superior, con alternativa para ingresar a una licenciatura. La formación para la docencia, se incluía desde el primer semestre, en vínculo lineal y mecánico: didáctica-materia, en relación a las áreas del plan de estudios de educación primaria, el cual estaba organizado por áreas: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales. El plan normalista también iniciaba con: Español y su didáctica, Matemáticas y su didáctica, Ciencias Naturales y su didáctica, Ciencias Sociales y su didáctica. La titulación seguía a través de una memoria de prácticas docentes realizadas en el 7° y 8° semestres.</p>

Anexo No. 7 Plan de Estudios para la Escuela Normal Primaria<sup>7</sup>  
1975 (Reestructurado)

Primer Semestre	
ASIGNATURAS	No. de Hs.
Matemáticas I.....	3
Español I.....	3
Ciencias Naturales I.....	3
Ciencias Sociales I.....	3
Educación Artística I.....	4
Educación Física I.....	2
Educación Tecnológica I.....	2
Psicología I.....	3
Filosofía I.....	3
Pedagogía General.....	4
Inglés I.....	2
<b>Total</b>	<b>32</b>

Segundo Semestre	
ASIGNATURAS	No. de Hs.
Matemáticas II.....	3
Español II.....	3
Ciencias Naturales II.....	3
Ciencias Sociales II.....	3
Educación Artística II.....	4
Educación Física II.....	2
Educación Tecnológica II.....	2

<sup>7</sup> *Idem.*, pp. 334-338.

Filosofía II.....	3
Psicología II.....	3
Didáctica General.....	4
Inglés II.....	2

Total 32

**Tercer Semestre**

ASIGNATURAS	No. de Hs.
Matemáticas III.....	3
Español III.....	3
Ciencias Naturales III.....	3
Ciencias Sociales III.....	3
Educación Artística III.....	4
Educación Física III.....	2
Educación Tecnológica III.....	2
Didáctica Especial y Práctica Docente I.....	6
Psicología III.....	3
Filosofía III.....	3

Total 32

**Cuarto Semestre**

ASIGNATURAS	No. de Hs.
Matemáticas IV.....	3
Español IV.....	3
Ciencias Naturales IV.....	3
Ciencias Sociales IV.....	3
Educación Artística IV.....	4
Educación Física IV.....	2
Educación Tecnológica IV.....	2
Psicología IV.....	3



Filosofía IV.....	3
Didáctica Especial y Práctica Docente II.....	6

Total 32

Quinto Semestre

ASIGNATURAS

No. de Hs.

Matemáticas V.....	3
Español V.....	3
Ciencias Naturales V.....	3
Ciencias Sociales V.....	3
Educación Artística V.....	4
Educación Física V.....	2
Educación Tecnológica V.....	2
Tecnología Educativa I.....	3
Historia de la educación I.....	3
Didáctica Especial y Práctica Docente III.....	6

Total 32

Sexto Semestre

ASIGNATURAS

No. de Hs.

Matemáticas VI.....	3
Español VI.....	3
Ciencias Naturales VI.....	3
Ciencias Sociales VI.....	3
Educación Artística VI.....	4
Educación Física VI.....	2
Educación Tecnológica VI.....	2
Tecnología Educativa II.....	3
Historia de la educación II.....	3
Didáctica Especial y Práctica Docente IV.....	6

Total 32

Séptimo Semestre

ASIGNATURAS

	No. de Hs.
Didáctica Especial y Práctica Docente V.....	12
Seminario de Análisis de Programas, libros del maestro y del alumno, 1° y 2° grado de educación primaria I.....	4
Seminario de Elaboración del Informe Recepcional I.....	2
Seminario de Administración y Legislación Educativa I.....	4
Seminario de Problemas Sociales y Económicos de México I.....	4
Seminario de Desarrollo de la Comunidad I.....	4
Total	30

Octavo Semestre

ASIGNATURAS

	No. de Hs.
Didáctica Especial y Práctica Docente VI.....	10
Seminario de Análisis de Programas, libros del maestro y del alumno, 1° y 2° grado de educación primaria II.....	4
Seminario de Elaboración del Informe Recepcional II.....	4
Seminario de Organización de la Educación Extraescolar I.....	4
Seminario de Problemas Sociales y Económicos de México II.....	4
Seminario de Desarrollo de la Comunidad II.....	4
Total	30

Anexo No. 8 Ajustes al Plan de estudios de educación normal primaria  
(1978)<sup>8</sup>

Primer Semestre

ASIGNATURAS

No. de Hs.

Matemáticas I.....	3
Español I.....	3
Ciencias Naturales I.....	3
Ciencias Sociales I.....	3
Educación Artística I.....	4
Educación Física I.....	2
Educación Tecnológica I.....	2
Psicología I.....	2
Filosofía I.....	3
Pedagogía General.....	4

Total 32

Segundo Semestre

ASIGNATURAS

No. de Hs.

Matemáticas II.....	3
Español II.....	3
Ciencias Naturales II.....	3
Ciencias Sociales II.....	3
Educación Artística II.....	4
Educación Física II.....	2
Educación Tecnológica II.....	2
Psicología II.....	3

<sup>8</sup> Meneses, Ernesto (1998). *Tendencias Educativas Oficiales en México 1976-1988*, México, CEE-UIA, pp.93-95.

Filosofía II.....	3
Inglés.....	2
<b>Total</b>	<b>32</b>

Tercer Semestre

ASIGNATURAS

	No. de Hs.
Matemáticas III.....	3
Español III.....	3
Ciencias Naturales III.....	3
Ciencias Sociales III.....	3
Educación Artística III.....	4
Educación Física III.....	2
Educación Tecnológica III.....	2
Psicología III.....	3
Filosofía III.....	3
Didáctica Especial y Práctica Docente I.....	6
<b>Total</b>	<b>32</b>

Cuarto Semestre

ASIGNATURAS

	No. de Hs.
Matemáticas IV.....	3
Español IV.....	3
Ciencias Naturales IV.....	3
Ciencias Sociales IV.....	3
Educación Artística IV.....	4
Educación Física IV.....	2
Educación Tecnológica IV.....	2
Psicología IV.....	3
Filosofía IV.....	3
Didáctica Especial y Práctica Docente II.....	6
<b>Total</b>	<b>32</b>

Quinto Semestre	
ASIGNATURAS	
	No. de Hs.
Matemáticas V.....	3
Español V.....	3
Ciencias Naturales V.....	3
Ciencias Sociales V.....	3
Educación Artística V.....	4
Educación Física V.....	2
Educación Tecnológica V.....	2
Tecnología Educativa I.....	3
Historia de la educación I.....	3
Didáctica Especial y Práctica Docente III.....	6
<b>Total</b>	<b>32</b>

Sexto Semestre	
ASIGNATURAS	
	No. de Hs.
Matemáticas VI.....	3
Español VI.....	3
Ciencias Naturales VI.....	3
Ciencias Sociales VI.....	3
Educación Artística VI.....	4
Educación Física VI.....	2
Educación Tecnológica VI.....	2
Tecnología Educativa II.....	3
Historia de la educación II.....	3
Didáctica Especial y Práctica Docente IV.....	6
<b>Total</b>	<b>32</b>

Séptimo Semestre

ASIGNATURAS

	No. de Hs.
Didáctica Especial y Práctica Docente V.....	12
Seminario de Análisis de Programas, libros del maestro y del alumno de educación primaria I.....	4
Seminario de Elaboración del Informe Recepcional I.....	2
Seminario de Administración y Legislación Educativa I.....	4
Seminario de Problemas Sociales y Económicos de México I.....	4
Seminario de Desarrollo de la Comunidad I.....	4

Total 30

Octavo Semestre

ASIGNATURAS

	No. de Hs.
Didáctica Especial y Práctica Docente VI.....	10
Seminario de Análisis de Programas, libros del maestro y del alumno de educación primaria II.....	4
Seminario de Elaboración del Informe Recepcional II.....	4
Seminario de Organización de la Educación Extraescolar I.....	4
Seminario de Problemas Sociales y Económicos de México II.....	4
Seminario de Desarrollo de la Comunidad II.....	4

Total 30

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS PLANES DE ESTUDIO EN LA  
FORMACIÓN DEL MAGISTERIO.

PLAN	TÍTULO	COMENTARIOS
1975 Reestructurado,	Profesor de educación primaria	El plan continuaba en el mismo paradigma de formación desde la racionalidad técnica, sólo se realizan algunos ajustes curriculares. Las materias del bachillerato siguen bastante diseminadas, casi imperceptibles, se recupera la lengua extranjera (Inglés) en dos cursos, se aumentan dos horas semestrales en promedio; los cursos de Filosofía se inclinan al ámbito general, no sólo de la educación. El cambio fuerte se opera en el 7° y 8° semestres, incluyendo dos seminarios destinados <i>ex profeso</i> a la elaboración del documento recepcional.
Plan 1978		En el plan 1978, los ajustes no revisten mayor trascendencia, sólo implicó el cambio de orden de algunas asignaturas en el 7° y 8° semestres, y se amplió el estudio y análisis de los programas de educación primaria de todos los grados.

Anexo No. 9 Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria  
(1984)<sup>9</sup>

Primer semestre		HRS.
Área científica	Matemáticas	3
Área social	Seminario de desarrollo económico, político y social de México ( antecedentes)	4
Área de expresión	Español I	4
	Apreciación y expresión artística	
Área específica	Psicología evolutiva I	4
	Teoría educativa I ( bases epistemológicas)	4
	Observación de la práctica educativa	4
	Educación para la salud I	4
Segundo semestre		HRS.
Área científica	Estadística	4
Área social	Seminario de desarrollo económico, político y social de México (época actual)	4
Área de expresión	Español II	4
	Apreciación y expresión artística II	
Área específica	Psicología evolutiva II	4
	Teoría educativa II ( axiología y teleología)	4
	Observación de la práctica educativa II	3
	Educación para la salud II ( higiene escolar)	4
Tercer semestre		HRS.
Área científica	Matemáticas	3
Área social	Problemas económicos, políticos y sociales de México	4

<sup>9</sup> *Idem.*, pp. 321-324.



Área de expresión	Educación física	4
	Apreciación y expresión artística III	4
Área específica	Investigación educativa I	4
	Psicología educativa I	4
	Tecnología educativa I	4
	Literatura infantil I	4
	Introducción al laboratorio de docencia	3
Cuarto semestre		HRS.
Área social	Problemas económicos, políticos y sociales de México	3
Área de expresión	Educación física	4
	Creatividad y desarrollo científico	3
Área específica	Investigación educativa II	4
	Psicología del aprendizaje	4
	Tecnología educativa II	4
	Contenidos de aprendizaje de la educación primaria I	4
	Laboratorio de docencia I	4
Quinto semestre		HRS.
Área social	Psicología social	4
	El Estado mexicano y el sistema educativo nacional	4
Área específica	Laboratorio de docencia II	5
	Planeación educativa	4
	Contenidos de aprendizaje de la educación primaria II	6
	Computación y tecnología educativa	4
Área tecnológica	Educación tecnológica I	4
Sexto semestre		HRS.
Área tecnológica	Educación tecnológica	4
Área específica	Laboratorio de docencia	6

	Diseño curricular	4
	Sociología de la educación	4
	Contenidos de aprendizaje de la educación primaria III	6
	Psicología educativa II	4
	Organización científica del grupo escolar	4
Séptimo semestre		HRS.
Área social	Comunidad y Desarrollo	4
Área específica	Seminario de pedagogía comparada	3
	Laboratorio de docencia IV	6
	Evaluación educativa	5
	Contenidos de aprendizaje de la educación primaria IV	6
	Problemas de aprendizaje	3
Área diferencial	Diferencial I	4
Octavo semestre		HRS.
Área social	Seminario sobre la responsabilidad social del licenciado en 2 educación primaria.	2
	Seminario sobre identidad y valores nacionales	2
	Seminario sobre la prospectiva educativa	2
	Seminario sobre modelos educativos contemporáneos	2
	Seminario sobre aportes de la educación mexicana a la 2 pedagogía	2
	Laboratorio sobre la administración educativa	3
	Seminario sobre administración educativa	3
	Seminario sobre administración de escuelas de la educación 2 primaria	2
	Contenidos de la educación primaria V	3
	Seminario sobre la elaboración del documento recepcional	2
Área diferencial	Diferencial II	4

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS PLANES DE ESTUDIO EN LA  
FORMACIÓN DEL MAGISTERIO.

PLAN	TITULO OBTENIDO	COMENTARIO
1984	Licenciado en Educación Primaria	<p>El Plan 1984 hace una escisión epistemológica en torno a la formación de profesores; éste forma docentes, pero con el antecedente de bachillerato en un principio pedagógico, ampliándose posteriormente la aceptación de aspirantes con bachillerato general. En este momento ya no estaba en discusión el nivel de bachillerato, el Decreto Presidencial del 22 de marzo de 1984 elevó a rango de licenciatura los estudios de normal. Las escuelas normales se encargarían de esta formación una vez que los alumnos concluyan la educación media superior. El mapa curricular de este plan de estudios continuaba desarrollándose en 8 semestres durante 4 años a través de áreas de formación en lo científico, social, expresión, tecnológico y diferencial y específica; por primera vez en la formación magisterial se incluyeron materias de investigación educativa durante el segundo año. Se observaba una densa formación teórica en materias como: Planeación Educativa, Diseño Curricular, Psicología Evolutiva, Teoría Educativa y Sociología de la Educación, las cuales les brindaban las herramientas para enfrentar asignaturas como Observación de la Práctica Educativa y laboratorio de docencia; a este plan le caracteriza la intención de formar docentes investigadores, profesores conocedores de su realidad educativa y propositivos en la búsqueda</p>

PLAN	TÍTULO	COMENTARIO
1984	Licenciado en Educación Primaria	<p>de alternativas para la solución a problemas de su entorno. Considerando en esta perspectiva un plan con la iniciativa de incorporar el contexto ecológico, buscando un docente desde lo técnico-artístico y orientado a la indagación; se empezaba a proyectar la formación de profesores por una racionalidad práctica, con posibilidad de consolidar un magisterio con capacidad para investigar en el aula de clase, con viables fundamentos teóricos para cubrir su formación de acuerdo con los requerimientos académicos propios de su quehacer. Además con la capacidad para incorporar paulatinamente elementos de análisis sobre su labor en el aula, rumbo a la práctica reflexiva. Este plan exigió un trabajo de investigación para obtener el título correspondiente.</p>

ANEXO 10 LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA  
MAPA CURRICULAR PLAN 1997<sup>10</sup>

Primer Semestre	Horas/ Créditos	Segundo Semestre	Horas/ Crédito	Tercer Semestre	Horas/ Créditos	Cuarto Semestre	Horas/ Créditos	Quinto Semestre	Horas/ Créditos	Sexto Semestre	Horas/ Créditos	Séptimo Semestre	Horas/ Créditos	Octavo Semestre	Horas/ Créditos																																																
11. Bases Filosóficas Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano	4/7.0	21. La Educación en el Desarrollo Histórico de México I	4/7.0	31. La Educación en el Desarrollo Histórico de México II	4/7.0	41. Temas Selectos de Pedagogía I	2/3.5	51. Temas Selectos de Pedagogía II	2/3.5	61. Temas Selectos de Pedagogía III	2/3.5	70. Trabajo Docente I	28/49.0	80. Trabajo Docente II	28/49.0																																																
12. Problemas y Políticas de la Educación Básica	6/10.5	22. Matemáticas y su Enseñanza I	6/10.5	32. Matemáticas y su Enseñanza II	6/10.5	42. Ciencias Naturales y su Enseñanza I	6/10.5	52. Ciencias Naturales y su Enseñanza II	6/10.5	62. Asignatura Regional I	6/10																																																				
13. Propósitos y Contenidos de la Educación Primaria	4/7.0	23. Español y su Enseñanza I	8/14.0	33. Español y su Enseñanza II	8/14.0	43. Geografía y su Enseñanza I	4/7.0	53. Geografía y su Enseñanza II	4/7.0	63. Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje	6/10.5																																																				
14. Desarrollo Infantil I	6/10.5	24. Desarrollo Infantil II	6/10.5	34. Necesidades Educativas Especiales	6/10	44. Historia y su Enseñanza I	6/10.5	54. Historia y su Enseñanza II	4/7.0	64. Gestión Escolar	4/7.0																																																				
15. Estrategias para el Estudio y la Comunicación I	6/10.5	25. Estrategias para el Estudio y la Comunicación II	2/3.5	5 Educación Física I	2/3.5	45. Educación Física II	2/3.5	55. Educación Física II	2/3.5	65. Educación Artística III	2/3.5																																																				
						46. Educación Artística I	2/3.5	56. Educación Artística II	2/3.5	66. Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria I	4/7.0																																																				
						47. Asignatura Regional I	4/7.0	57. Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria I	4/7.0	66. Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria II	4/7.0																																																				
19. Escuela y Contexto Social	6/10.5	29. Iniciación al Trabajo Escolar	6/10.5	39. Observación y Práctica Docente I	6/10.5	49. Observación y Práctica Docente II	6/10.5	59. Observación y Práctica Docente III	6/14.0	69. Observación y Práctica Docente IV	6/14.0	79. Seminario de Análisis del Trabajo Docente I	4/7.0	89. Seminario de Análisis del Trabajo Docente II	4/7.0																																																
<table border="1" style="width:100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width:10%;">Horas/Semana</td> <td style="width:10%;">32</td> <td style="width:10%;">32</td> <td style="width:10%;">32</td> <td style="width:10%;">32</td> <td style="width:10%;">32</td> <td style="width:10%;">32</td> <td style="width:10%;">32</td> <td style="width:10%;">32</td> <td style="width:10%;">32</td> <td style="width:10%;">32</td> <td style="width:10%;">32</td> <td style="width:10%;">32</td> <td style="width:10%;">32</td> <td style="width:10%;">32</td> <td style="width:10%;">32</td> </tr> <tr> <td colspan="16" style="text-align: center;">Actividades Principalmente Escolarizadas</td> </tr> <tr> <td colspan="16" style="text-align: center;">Actividades de Acomodamiento a la Práctica Escolar</td> </tr> </table>																Horas/Semana	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	Actividades Principalmente Escolarizadas																Actividades de Acomodamiento a la Práctica Escolar															
Horas/Semana	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32																																																
Actividades Principalmente Escolarizadas																																																															
Actividades de Acomodamiento a la Práctica Escolar																																																															

<sup>10</sup> SEP (2000). Plan de Estudios 1997, *Licenciatura en Educación Primaria*, México, pp.53.

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS PLANES DE ESTUDIO EN LA  
FORMACIÓN DEL MAGISTERIO.

PLAN	TÍTULO	COMENTARIO
1997	Licenciado en Educación Primaria	<p>Descartando la posibilidad dialéctica para realizar algunas transformaciones en la formación de profesores, el Plan 1997 significa fundamentalmente un retroceso al Plan 1975, con algunas imitaciones al Plan 1960 y 1972. Se manifiesta claramente el vínculo mecánico entre campo disciplinar de enseñanza y rama pedagógica a través de Español y su enseñanza, Matemáticas y su enseñanza, Geografía y su enseñanza, Ciencias Naturales y su enseñanza; como respuesta a la organización del plan de estudios vigente en la primaria. En esta racionalidad técnica, se forma a un maestro en lo tradicional y en el proceso-producto, nulificándolo como investigador; pues en el mapa curricular no aparece un sólo espacio para la investigación educativa, y nuevamente el alumno se titula con documento recepcional, a seleccionar de una trilogía opcional entre análisis de experiencia, análisis de casos y propuesta didáctica, actividad académica ya realizada en planes anteriores. Se nota un importante matiz académico que le sirve para fortalecerse, la presencia de una tendencia academicista sin una propuesta clara, porque el alumno continua realizando su práctica desde ópticas invadidas más por lo empírico, repetitivo y lo tradicional observado de su contexto escolar, que de la reflexión a partir de la práctica, tan enfatizada en el plan de estudios a lo largo de los 8 semestres. Efectivamente este plan tiene mucho acercamiento</p>

PLAN	TÍTULO	COMENTARIO
1997	Licenciado en Educación Primaria	al contexto escolar, por medio de las prácticas escolares y el trabajo docente realizado en las aulas; y por ende a los procesos de aprendizaje de los alumnos en las escuelas primarias; pero estas actividades se enfrentan de manera vicaria; el constructivismo como terreno en acción pedagógica por los docentes de las Escuelas Normales aún no se cristaliza. Esto, sumado a la perspectiva técnica del plan, favorece la formación instrumentalista, una vez más incorporada en el Plan 1997.



PONE A SUS ORDENES SU SERVICIO  
DE ELABORACIÓN DE TESIS Y EMPASTADOS  
EN 24 HORAS.  
PALMA NORTE No. 518 DESP. 210 COL. CENTRO  
ENTRE BELISARIO DOMINGUEZ Y REP. DE CUBA  
TEL. 55-18-07-19