

LOS SISTEMAS EDUCATIVOS
Y LA FORMACIÓN DE MAESTROS:
UNA RELACIÓN COMPLEJA

Belinda Arteaga Castillo
Siddharta Camargo



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN



LB1719

M6 Arteaga Castillo, Belinda

A7.6 Los sistemas educativos y la formación de maestros: una relación compleja / Belinda Arteaga Castillo, Siddharta Camargo.
-- México: UPN, 2018
1 texto electrónico (43 p.) : 713 kb ; archivo PDF – (Cuadernos de investigación)

1. Maestros - Formación profesional - México I. Camargo, Siddharta, Coaut. II. t. III. Ser.

Los sistemas educativos y la formación de maestros: una relación compleja

Belinda Arteaga Castillo, Siddharta Camargo

Primera edición, septiembre de 2018

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional,

Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200,

Ciudad de México

www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN 978-607-413-294-6

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

HECHO EN MÉXICO.



LOS SISTEMAS EDUCATIVOS
Y LA FORMACIÓN DE MAESTROS:
UNA RELACIÓN COMPLEJA

Belinda Arteaga Castillo

Siddharta Camargo

ÍNDICE

Los sistemas educativos y la formación de maestros: una relación compleja	5
Resumen.....	5
Abstract	6
I. Antecedentes	6
I.1 Modelos de formación docente	9
I. 2 Las dos vías	10
I. 3 Problemas en el desarrollo de la profesión docente	12
II. El surgimiento de los Estados nacionales, el deber de educar y la necesidad de formar maestros	15
II.1 Alemania, Francia e Inglaterra: el tránsito de la labor ejemplar al dominio racional de la docencia	16
III. Las raíces históricas de un frondoso árbol	21
III. 1 Alemania y Francia (siglos xvii y xviii)	22
III. 2 España	25
III. 4 El caso de México	29
Conclusiones	35
Referencias	37

LOS SISTEMAS EDUCATIVOS Y LA FORMACIÓN DE MAESTROS: UNA RELACIÓN COMPLEJA

RESUMEN

El presente texto aborda, a grandes rasgos, la historia de los orígenes de la formación de docentes desde una perspectiva comparativa internacional. Intentaremos retomar algunos de los principales debates que han tenido lugar en torno a esta cuestión desde el siglo xvii hasta finales del xix, así como los procesos que llevaron de la construcción de modelos pedagógicos (centrados en la preparación de los maestros) a su aplicación y adaptación en los más diversos contextos.

Para realizar este recorrido se han seleccionado los países en los que surgieron algunos de los modelos de mayor impacto internacional, como Alemania y Francia. También se incluyen los casos de España y México, el primero, por su gran cercanía con nuestro país, y el segundo, por su importancia para comprender nuestras propias historias sobre este tópico.

A lo largo de este ejercicio se intenta dar respuesta a interrogantes en torno a la formación de maestros como las siguientes: ¿Qué proyectos se pusieron en marcha en los orígenes de la formación de docentes en distintos países y en qué medida impactaron en México? ¿Cuáles son las huellas y registros históricos que desde el presente nos permiten conocerlos y comprender su impacto en la consolidación de los Estados modernos y en la construcción de los sistemas educativos? ¿Qué papel desempeñaron estos proyectos en la profesionalización de la enseñanza? (la cual no todos consideran profesión) ¿Qué relación existe entre estos proyectos y el prestigio social atribuido al “ser maestro”?

Palabras clave: Formación de profesores, escuelas normales, historia comparada.

ABSTRACT

This paper explains the history of the origins of teacher training from an international comparative perspective. We try to retake some of the major debates that have taken place around this issue from the seventeenth century until the late nineteenth and the processes that led to the construction of pedagogical models (focused on teacher preparation) and its application and adaptation in diverse contexts.

To make this, we focus on the countries as Germany and France. Also we selected Spain and Mexico. Spain because its great proximity with our country and the second one because of its importance for understanding our own history on this topic.

Throughout this exercise we try to answer questions about the training of teachers such as: What projects were developed in the origins of teacher education in different countries and which of them were adopted in Mexico? What are the traces and historical records allow us to know and understand their impact on the consolidation of Modern States and the construction of educational systems? What role did these projects played in the professionalisation of teaching? And what is the relationship between these projects and the social prestige attributed to “be a teacher”?

Key words: Teacher training, normal schools, compared history.

I. ANTECEDENTES

En este artículo haremos una revisión de los momentos fundadores de los sistemas de formación de docentes desde una perspectiva global y comparada que abarca los casos de Alemania, Francia, España y México, los que en distintos

momentos y, a pesar de su lejanía cultural y geográfica, compartieron debates, consensos, preocupaciones y experiencias.

Desde luego, esta revisión no es exhaustiva ni completa¹ pero sí necesaria, pues en este terreno se trascendieron fronteras y se realizaron procesos de apropiación que permitieron la adaptación de experiencias, la contextualización de propuestas globales en espacios locales y la emergencia de innovaciones que luego circularon en el ámbito internacional.

Como sostiene el historiador canadiense Xiaoping:

El desarrollo de las escuelas modernas en general y de las escuelas para maestros en particular, tuvo un papel central en los dos procesos más influyentes en la transformación de China en el siglo xx: localización de lo global y nacionalización de lo local ... Ello implicó un proceso dinámico en el cual instituciones y tradiciones educativas fueron transformadas a través de una serie de negociaciones, interacciones, infiltraciones y compromisos con nuevas ideas y métodos y de este proceso emergió un modelo híbrido de educación (Xiaoping, 2007, p. 10).

Al realizar esta revisión panorámica en términos históricos y globales sobre el tema de la formación de docentes, podemos apreciar la construcción internacional de debates, consensos y disensos. Pero también esfuerzos locales por adaptar a las más diversas condiciones algunas de las apuestas formuladas a escala internacional.

Es entonces comprensible comprobar la existencia de una nutrida comunicación epistolar entre personajes de todos los continentes así como la publica-

¹ El aún difícil acceso a fuentes primarias o a historias detalladas impide realizar esta tarea a profundidad, lo que no excluye la posibilidad de construir proyectos colectivos mediante los cuales historiadores de la educación localicen y traduzcan documentos originales que permitan mayores aproximaciones. También sería posible diseñar un compendio de ensayos sobre el tema que dieran más elementos para conocer la historia de la formación de docentes en distintas naciones.

ción de artículos de autores extranjeros en revistas o periódicos de circulación regional o estatal. Muchas de ellas, habremos de decirlo, producto del esfuerzo de maestros de banquillo, de organizaciones de maestros, así como obra de académicos y directivos de algunas escuelas normales como la de Xalapa, que publicó *México Intelectual*, o la del Distrito Federal que editó *La educación normal*, ambas a finales del siglo XIX.

Asimismo, resulta interesante conocer los distintos proyectos que concurrieron en torno a la preparación de los maestros, las narrativas asociadas a éstos y las prácticas que se desarrollaron y que en ocasiones fueron paradójicas, en otras, consistentes pero siempre intensas y con frecuencia, memorables.

La organización y operación de los sistemas educativos desde sus inicios conllevó como uno de los desafíos más relevantes, el relacionado con la formación de los maestros (Van Horn, 1988, pp. XIV y 25; Xiaoping, 2007, p. 43).

Existe un amplio consenso entre los especialistas en el sentido de que los primeros intentos por organizar sistemas educativos que tuvieron por finalidad educar a los niños de un territorio (todavía no un Estado nacional, en el sentido moderno)² se pueden ubicar entre los siglos XVII y XVIII en Prusia (Cubberly, 1920; Escolano, 1981; Van Horn, 1988; Hahn, 1998; Viñao, 2002; Xiaoping, 2007).

Aunque de hecho no fue sino hasta el siglo XIX, una vez que los Estados nacionales modernos se consolidaron, cuando estos intentos prosperaron y se generalizaron por casi todo el orbe, al menos por Europa, América y gran parte de Asia (Viñao, 2002).

² Para el presente escrito utilizamos el estudio de Hobsbawm, *Nacionalismo y Nación desde 1780*, pp. 27 y 28: “Dada la novedad histórica del moderno concepto de ‘la nación’, ... la mejor manera de comprender su naturaleza es seguir a los que empezaron a obrar sistemáticamente con este concepto en su discurso político y social durante la edad de las revoluciones, y especialmente, bajo el nombre de ‘el principio de nacionalidad’, a partir de 1830, ... El significado primario de ‘nación’, ... que con mayor frecuencia se aireaba en la literatura, era político. Equiparaba ‘el pueblo’ y el estado al modo de las revoluciones norteamericana y francesa, equiparación ... conocida en expresiones como ... ‘el estado nación’, las ‘Naciones Unidas’, o la retórica de los presidentes de finales del siglo XX”.

De acuerdo con Meneses (1998, vol. I, p. 1):

Poco a poco, como si emergiera de confusa lejanía, la enseñanza adquiere, al suprimirse los gremios (en España y la Nueva España, el caso en Asia y Europa Central fue otro), la prerrogativa de ser libre (pero controlada y normada por el Estado) y casi al mismo tiempo se le añaden la gratuidad y la obligatoriedad. Esta última aparece desde 1619 en el Gran Ducado de Weimar ... donde se impuso a los niños de ambos sexos la obligación de instruirse. Un siglo y medio más tarde, Federico II el Grande (1724-1786) y Federico Guillermo II (1744-1797), reyes de Prusia, urgieron la obligatoriedad de la enseñanza con la ayuda del Barón von Zedlitz, jefe del departamento de instrucción pública ...

I.1 MODELOS DE FORMACIÓN DOCENTE

De forma paralela a la organización (normativa y académica) de los sistemas educativos, surgió el tema de la necesidad de formar maestros para proporcionarles los conocimientos que les permitieran realizar su trabajo.

Fue así como en el año de 1684, La Salle fundó en Reims, Francia, los *seminarios de maestros* (Escolano, 1982, p. 56) y en Halle, Prusia, Francke fundó *academias normales* en 1696 (Van Horn, 1988, p. 36).

En cuanto al término *Normalschule* (Escuela Normal), de acuerdo con Van Horn, fue en Viena, por orden de la emperatriz María Teresa, donde Joseph Mesmer –rector de la Escuela Estatal de Viena– organizó la primera Escuela Normal con ese nombre. El propósito era poner orden en el caótico paisaje educativo del imperio, particularmente en lo que a las escuelas rurales se refería.

De esta suerte, la Escuela Normal de Viena entró en funcionamiento el 2 de enero de 1771, con un subsidio de 3,000 florines anuales otorgado por la emperatriz María Teresa. En ese primer año de funcionamiento, la Escuela Normal atendió a 150 estudiantes y dividió sus labores en cuatro clases: “las primeras tres impartieron instrucción en lectura, escritura, aritmética y catecismo; mientras que la cuarta proveyó de entrenamiento a los aspirantes a maestros y sus tutores” (Van Horn, 1988, pp. 203-204).

I. 2 LAS DOS VÍAS

En estos esfuerzos que podemos calificar como fundantes de la formación de maestros, podemos distinguir dos vías que tendieron a permanecer no siempre como proyectos paralelos, pues muchas veces se entrecruzaron generando hibridaciones así como múltiples tensiones y no escasas dudas.

La primera de ellas fue la que propugnó porque la preparación de los maestros se llevara a cabo en instituciones *ad hoc*, cuya misión fuera dar a los profesores los elementos indispensables para desarrollar su labor con buenos resultados. Según este esquema se fundaron escuelas normales que florecieron en prácticamente todo el mundo, en un periodo que abarcó desde finales del siglo xvii hasta bien entrado el xix.

[En] Prusia, por ejemplo, la progresiva fundación de seminarios de maestros o escuelas normales pasó de 28 en 1828, a 40 en 1857 y a 64 en 1872 mientras que en Francia, se abrieron 11 escuelas en 1829, ascendiendo el número de ellas a 47 en 1833 y a 74 en 1837 (Escolano, 1982, p. 57).

En Bélgica, para 1875 había 40 escuelas normales, mismo número que había en Rusia en 1880. En Estados Unidos, Horace Mann fundó la primera *Normal School* en Massachusetts, en 1837, inaugurando un periodo de expansión de este tipo de instituciones que para 1871 había alcanzado alrededor de 65 escuelas normales (Labaree, 2008, p. 293).

En Japón la primera Escuela Normal fue fundada por decreto imperial en 1872, como parte de las reformas del periodo Meiji (Rojas, 2005, p. 281); también en China se dio este fenómeno desde el siglo xix y aún a principios del siglo xx, la primera Escuela Normal que se fundó en este país fue la de Shanghai en 1897 (Xiaoping, 2007, pp. 3, 39, 47 y 48).

Como puede verse, desde los primeros seminarios de maestros centroeuropeos de finales del siglo xvii, hasta las escuelas normales creadas a finales del siglo xix como parte de las reformas Meiji en Japón, pasando por las escuelas normales de México y el resto de Latinoamérica, el mundo vio aparecer y expandirse este tipo de instituciones.

La segunda vía para la formación de maestros surgió después de 1850. Se trató de cátedras de pedagogía, muchas de ellas heredadas de los seminarios y academias normales del siglo xvii, que se impartieron en prestigiosas universidades y que dieron paso a cursos estructurados de mediana duración y más adelante se transformaron en escuelas o departamentos especializados en educación, integrados a las universidades en donde se formaban y forman aún maestros, como la Universidad de Leipzig: 1865; Universidad de Iowa: 1873; Universidad de Michigan: 1879; Escuela de Maestros en la Universidad Capital: 1904 (Xiaoping, 2007, p. 43; Labaree, 2008, p. 293; Escolano, 1982, p. 57).

México no estuvo exento de estos movimientos. Así, podemos hablar de decretos de creación de las primeras escuelas normales desde 1823 en la Ciudad de México. Por su parte, en Oaxaca se ordenó la creación de la Escuela Normal de Enseñanza Mutua en 1824 (Curiel, p. 428); en Zacatecas, el Congreso local decretó en marzo de 1825 el establecimiento de la Escuela Normal de Enseñanza Mutua (AGZ, 2012). En este caso, si bien podemos constatar la promulgación de decretos, no necesariamente hubo escuelas normales. En algunos de estos casos, lo decretado no pudo llevarse a cabo, pues tanto los problemas económicos como la inestabilidad política de la joven nación lo impidieron.

En cuanto a la segunda vía, tal como sucedió en el plano internacional, a partir de la segunda mitad del siglo xix, se crearon cátedras de pedagogía en diversos institutos científicos y literarios del país (considerados como antecedentes históricos de las hoy universidades públicas estatales). Este fue el caso del Instituto Rosales de Sinaloa, el Instituto Científico y Literario del Estado de México y del Estado de Nuevo León, por mencionar algunos ejemplos. Con los años estas cátedras dieron paso a la creación de escuelas normales que a principios del siglo xx, o bien, en la década de 1930 fueron separadas en circunstancias diversas de las instituciones donde se originaron.

Es importante señalar que en las dos vías el componente práctico de la preparación de los maestros fue relevante, esto implicó la necesidad de que los futuros maestros realizaran algún tipo de trabajo con alumnos. En el caso de las escuelas normales, la creación de Escuelas Prácticas Anexas resultó

un componente esencial de este modelo institucional. Así, cada normal debía contar con una escuela primaria anexa en la que los futuros maestros efectuaran ejercicios prácticos de enseñanza bajo la supervisión de maestros experimentados.

Cabe también aclarar que en diversos momentos y países se hicieron trabajos de preparación de maestros experimentados, pero que no habían concurrido a instituciones especializadas a recibir una educación formal para el ejercicio docente. En México este tipo de cursos se llamó “Academias” y estaban diseñados para proveer de elementos teóricos y prácticos a estos maestros “empíricos”.

Finalmente, es necesario mencionar que a partir de la década de 1980 en Estados Unidos e Inglaterra, surgieron programas de incorporación de jóvenes egresados de la educación terciaria a la enseñanza; en el caso del programa *Teach for America*, estos jóvenes reciben un curso de cinco semanas y luego son enviados a enseñar a escuelas de distritos escolares pobres por un periodo que va de dos a cinco años. Esta tercera vía ha sido duramente cuestionada por los especialistas, por ejemplo, Linda Darling-Hammond condujo un estudio longitudinal en Estados Unidos para comparar los resultados de los alumnos cuyos maestros habían cursado estudios formales para enseñar y maestros que provenían de *Teach For America*, el estudio demostró que “La efectividad docente aparece fuertemente relacionada con la preparación que los maestros recibieron para enseñar” (Darling-Hammond, 2005, p. 2), y por consiguiente, los resultados de los alumnos cuyos maestros recibieron una preparación para la enseñanza fueron mejores de los de aquellos alumnos que fueron atendidos por jóvenes que recibieron un curso breve y que ven la docencia como un trampolín para alcanzar otras metas laborales.

I. 3 PROBLEMAS EN EL DESARROLLO DE LA PROFESIÓN DOCENTE

En el transcurso de esta historia es notable el hecho de que los maestros nunca gozaron de salarios equiparables a los de otros profesionistas (Van Horn, 1988; Herbst, 1991; Labaree, 2007; Xiaoping, 2007; Galván, 2010).

Atendiendo a las definiciones de los sociólogos, la enseñanza no es una profesión. Una ocupación pasa a constituir una profesión si se asume la responsabilidad de disponer de una base común de conocimientos para todos sus miembros, así como la responsabilidad de transmitirlos a través de una formación de carácter profesionalizador, un proceso de acreditación para el ejercicio profesional y su permanente reconstrucción por quienes la integran. Las profesiones tratan de garantizar que sus miembros comprendan y hagan uso de unos estándares referidos a la práctica profesional, anteponiendo siempre los intereses de los destinatarios de sus servicios, y que fundamenten sus decisiones en los mejores conocimientos disponibles. A cambio de esas garantías, las sociedades les otorgan una importante *autonomía respecto a posibles intromisiones administrativas*, y se deja en sus manos la adopción de los criterios pertinentes para tomar decisiones técnicas. Por ejemplo, los políticos dejan que ingenieros y médicos tomen este tipo de decisiones, pero en el caso de los *profesores* no es normal que se les pida que definan especificaciones similares en sus ámbitos de actuación, ya que “no consideran que tengan el conocimiento necesario para hacerlo” (Darling-Hammond, 2001, p. 274-375).

Otro foco de atención (y tensión) en la profesión docente, es el relacionado con el prestigio de los maestros y el quehacer educativo en general. En diversos momentos históricos, los maestros y las instituciones en las que estudian han sido cuestionados. Causas de ello han sido tanto la oposición política a los gobiernos, por ejemplo, en los casos de las revoluciones en Prusia y Francia de 1848 (Escolano, 1982), así como los debates y polémicas intelectuales sobre métodos pedagógicos que se han extendido hacia la crítica de su formación teórica y de sus prácticas. Los maestros han sufrido campañas de desprestigio que han coincidido con momentos en los que se pretende desarrollar cambios profundos en los sistemas educativos. Esto tiene que ver con varias cuestiones, una de las cuales es la resistencia al cambio de quienes llevan a la práctica las políticas educativas y los diseños curriculares, así como con la necesidad de los políticos de justificar y legitimar los cambios.

Otro elemento que puede observarse es la disociación de la escuela y la tarea de los docentes de las demandas sociales de su momento (Pogré, 1994).

Tómese como ejemplo el caso de la disputa entre la escuela de tipo prusiano (modelo de Sagan) y el método de enseñanza mutua (lancasteriano). En México, mientras se llevaba a cabo la transición de un modelo al otro, los maestros de la *escuela antigua* fueron sometidos a críticas de toda clase, pero éstos no se cruzaron de brazos y lanzaron sus voces al vuelo para intentar su defensa. A la luz de los resultados de esta polémica y a la distancia de los años, tal parece que la suerte ya estaba echada y que la *escuela tradicional* moriría junto con sus más conspicuos defensores.

Por otro lado, tal como ha demostrado Luz Elena Galván en su obra *Soledad compartida. Historias de maestros*, si bien es cierto que el gobierno del general Porfirio Díaz había invertido dinero y esfuerzo de muchos de sus más destacados miembros en la materia educativa y las polémicas sobre los temas pedagógicos eran ampliamente difundidas en la prensa de la época, los maestros se sentían abandonados, acusaban pobreza de salarios y medios para llevar a cabo su tarea, situación que los obligaba a mendigar el sustento propio y de sus familias (todo según sus propias palabras).

No debe sorprender entonces que muchas de las crisis por las que ha pasado la profesión docente en diversos momentos y países hayan tenido que ver con coyunturas políticas de gran calado. Sólo como ejemplo citaremos los casos de las revoluciones sociales de 1848, acaecidas tanto en Francia como en Alemania. Al parecer la participación de los maestros alarmó a las autoridades a tal grado, que se vieron en la necesidad de dictar órdenes para reorganizar por completo los sistemas de educación normal de sus respectivos países (hablamos de la Ley Falloux francesa de 1850 y de las *regulativae* alemanas de 1854).

Así, mientras los sistemas educativos pasaron de ser incipientes intentos de educar a los niños con fines religiosos, morales, políticos y económicos en el marco de la Reforma protestante y la contrarreforma católica, a sistemas complejos y sofisticados, el tránsito de más de cuatro siglos de estos sistemas ha visto surgir y resurgir discusiones sobre lo que la educación debe poder hacer por la sociedad y lo que los maestros deberían saber y hacer en relación con estas demandas sociales. Si bien es cierto que las crisis de la profesión docente no son nuevas, ello no nos exime de la responsabilidad de considerarlas

en los contextos en los que tuvieron lugar; tal vez desde esta revisión histórica puedan iluminarse algunos aspectos de la crisis actual que aqueja al magisterio en México y a escala internacional, desde hace más de cuarenta años.

II. EL SURGIMIENTO DE LOS ESTADOS NACIONALES, EL DEBER DE EDUCAR Y LA NECESIDAD DE FORMAR MAESTROS

La fundación de los Estados Nacionales Modernos constituyó, como señala Eric Hobsbawm, un proceso de larga duración³ que transformó el mapa del mundo e influyó significativamente en la organización de las sociedades humanas después de 1870.

Asociados al liberalismo (con énfasis en el paradigma contractualista),⁴ a la Revolución industrial y a la Revolución francesa, los Estados nacionales modernos nacieron a raíz de movimientos sociales que acabaron con los regímenes monárquicos autoritarios que predominaron en Europa a finales del siglo XVIII pero también tuvieron un papel importante en las guerras independentistas que se desarrollaron en las colonias asiáticas, africanas y americanas de dichos imperios en los siglos XIX y XX (Hobsbawm, 1991, p. 11).

Una vez establecidos y transformados en instituciones legítimas, los Estados nacionales se concibieron a sí mismos como Estados éticos, como entidades educadoras responsables de la formación de los ciudadanos residentes dentro de sus fronteras y, por ende, sujetos a su soberanía.

Con esta lógica la educación popular se transformó en una prioridad, a la luz de la cual emergieron legislaciones, instituciones, procedimientos y actores. Y más tarde, sistemas educativos.

³ Decimos largo plazo, pues se desarrolló desde finales del siglo XVIII hasta el siglo XX.

⁴ Los contractualistas que tuvieron como conspicuos representantes a importantes teóricos de la ilustración como Locke y Rousseau, pusieron en duda la autoridad divina depositada en los monarcas absolutos y debatieron la noción de soberanía que ellos atribuyeron al “pueblo”, entidad abstracta subsumida al Estado nacional.

La educación de ciudadanos que acataran las leyes, respetaran el orden establecido y pagaran impuestos se desarrolló de manera simultánea a la formación de profesores que no sólo fueran ejemplos de moralidad, sino que poseyeran los conocimientos técnicos necesarios para ejercer su oficio y que respondieran a los altos fines nacionales representados por el Estado.

De esta manera surgió una profesión que, como vimos antes, no se resolvió a partir de un solo modelo educativo, sino a través de dos vías predominantes cuya aplicación implicó ajustes, transformaciones y adaptaciones locales que, a la larga, derivaron en sistemas híbridos que respondieron tanto a las necesidades de los contextos locales como a los debates y tendencias internacionales.

Con distintos ritmos y en momentos no siempre simultáneos nacieron instituciones que tuvieron como fin preparar a los futuros profesores para la realización de su labor. Ya fuese dentro o fuera de las universidades, recibiendo subvención estatal, municipal o privada. Gobernadas por juntas de notables o por autoridades gubernamentales, estas instancias se mantuvieron bajo control del Estado y sus actores fueron vistos como los encargados de hacer llegar a la población en general sus proyectos y mandatos.

A contracorriente de este “destino manifiesto”, los maestros no siempre fueron aliados del Estado pues, como veremos más adelante, muchos de ellos se situaron del lado de los movimientos revolucionarios o de oposición, lo que suscitó una relación frecuentemente tensa y contradictoria que tendría efectos profundos a lo largo de su historia.

II.1 ALEMANIA, FRANCIA E INGLATERRA: EL TRÁNSITO DE LA LABOR EJEMPLAR AL DOMINIO RACIONAL DE LA DOCENCIA

A principios del XIX en Prusia, Wilhelm Von Humboldt decidió permitir a las autoridades estatales hacerse cargo de las escuelas. Además estableció un examen estatal para el ejercicio de la docencia. Un cambio importante que tuvo que ver con la idea de que ya no era suficiente con haber realizado estudios de teología para poder enseñar. Por otro lado en Francia, tras la restauración de

los Borbones, las escuelas vuelven a la Iglesia. Igual que en Inglaterra, a partir de 1808, se hacen cargo las parroquias de las escuelas de enseñanza mutua. Para algunos autores, estas decisiones estarían relacionadas con el hecho de que para 1861 una sexta parte de la población prusiana había completado la educación obligatoria; mientras que en Inglaterra un octavo lo había logrado y en Francia la cifra ascendía a una novena parte.

Sin embargo, las ideas de Humboldt muy pronto se vieron superadas tras la victoria conservadora de 1848 sobre las fuerzas revolucionarias. Esta derrota dio paso a un régimen autoritario y también a una reorganización de la educación en general y de la de los maestros en particular.

Como parte de la transformación que sufrieron los diversos reinos, estados e imperios de habla germánica para dar lugar a la creación de un estado nación alemán, a lo largo del siglo XIX se sucedió una serie de crisis políticas que tuvieron un impacto determinante en la educación.

En primer lugar, debe entenderse la necesidad de justificar la existencia de un Estado alemán unificado (al igual que de los demás Estados nacionales que se organizaron en el mismo periodo y que fueron precedidos, como hemos visto, por los nacionalismos). La filosofía pragmática y conservadora que surgió tras la derrota del intento revolucionario de 1848, llevó a una reelaboración de los principios educativos fundamentales. Era necesario formar personas leales a la Corona que además respondieran a los preceptos morales. En todo caso, no se trataba de formar ciudadanos para una sociedad democrática, sino más bien creyentes para un proyecto político que exaltaba el virtuosismo de lo alemán, sobre todo frente a otros grupos étnicos y tradiciones “sospechosas” (Hahn, 1998, pp. 26-30).

Los dramáticos cambios económicos y sociales sufridos por Alemania tras la unificación de 1871 son bien conocidos. Uno o dos ejemplos serán suficientes para ilustrar este desarrollo: entre 1875 y 1915 la población alemana pasó de 42.5 millones de personas, a 68 millones, comparada con un crecimiento de la población en Francia de 36.2 a 39.2 millones. Por su parte, la fuerza de trabajo agrícola declinó al pasar de un 44% a 32% en el mismo periodo; en este fenó-

meno también debe considerarse la acelerada modernización de la producción agrícola (Hahn, 1998, p. 30).

Ante las transformaciones profundas de la sociedad alemana, además de las crisis políticas y los cambios de régimen ya mencionados, se volvió indispensable contar con un sistema educativo que respondiera a las nuevas necesidades. El legado educativo de Johann Friedrich Herbart (contemporáneo de Humboldt) fue utilizado en esta etapa de reformulación, pues a decir de Hahn, este presentaba algunas características importantes: “racional y adaptable, la filosofía de Herbart se prestaba a servir a las necesidades de la industrialización y el positivismo temprano” (Hahn, 1998, 30).

La aproximación de Herbart a la educación se daba por dos vías: “en primer lugar de medios psicológicos, basados en estudios empíricos ... y en segundo lugar, desde una perspectiva más normativa, desde un marco ético basado en una moral convencional preexistente” (Hahn, 1998, p. 31).

Si bien es cierto que los seguidores de Herbart convirtieron su filosofía en un sistema y lo introdujeron a las escuelas a través de un cuidadoso diseño curricular, no es menos cierto que la misma filosofía herbartiana dio pie a un *ethos* del ejercicio de la docencia, el cual sustentaba una actuación que intentaba ubicar a la educación en el camino de la racionalidad y la ciencia.

En este periodo de transición de un Estado feudal a una monarquía altamente burocrática se favoreció el desarrollo de una élite ilustrada formada en las universidades, fuerte y consciente de su poder, un poder que devenía no de una nobleza heredada (como en el caso de los aristócratas) sino de una nobleza adquirida por medio de su educación.

Los cambios operados en la construcción del sistema educativo coadyuvaron al surgimiento de una estratificación que fue cada vez más rígida y menos permeable que iniciaba en el *Gymnasium* y se cerraban aún más en la universidad. De tal manera que

sólo unos pocos de los alumnos de las escuelas primarias eran transferidos a algunas de las escuelas secundarias menos exclusivas pero casi ninguno lo-

graba ascender más allá de ellas. Hasta los profesores de los procedían de los institutos preparatorios y no de las secundarias regulares y las universidades, de modo tal que no existía prácticamente contacto alguno entre los niveles elemental y superior del sistema educativo (Ringer, 1990, p. 42).

Asimismo, reforzaron un cierto menosprecio hacia el conocimiento “práctico” y tendieron a definir el aprendizaje como un proceso en el cual el estudioso o erudito “adquiere una indeleble cualidad de elevación espiritual a partir del contacto con fuentes veneradas, así como de la absorción de su contenido espiritual” (Ringer, 1995, p. 25).

Por su parte, en Francia, si bien se reconocen los esfuerzos de los hermanos lasallistas por generar un modelo para la formación de maestros que operara sobre todo en su Congregación,⁵ no sería sino hasta 1792 cuando se realizaron los primeros intentos sistémicos para resolver el problema de la preparación de los maestros destinados a trabajar en las escuelas elementales que la República organizó, fundó y supervisó.

De esta manera el 17 de marzo de 1792, Antoine-Joseph Dorsch presentó ante la Asamblea Nacional el *Proyecto para el establecimiento de colegios para la instrucción de maestros de escuela* (Grandière, 2007, p. 5).

En ese proyecto Dorsch sostenía que para que los elevados fines de la educación popular se cumplieren era necesario que los maestros de escuela tuviesen los conocimientos indispensables y métodos claros y fáciles para que los niños aprendieran. Estos establecimientos llevarían por nombre *colegios de maestros de escuela* y serían similares a las *Schul-Lehrer Akademien*.

En estos planteles se estudiarían los siguientes tópicos:

- 1° Religión, moral y la constitución de la república.
- 2° El arte de leer y de hablar correctamente: ortografía y principios de gramática.

⁵ La Salle abrió en Reims en el año de 1685, un Seminario de maestros de escuela, para formar a los profesores que trabajarían en los distritos rurales. Posteriormente, inauguró un seminario del mismo tipo en París (Compayré, 1908, p. 215).

- 3° Aritmética, geometría, trigonometría, mecánica y arquitectura.
- 4° Historia natural, psicología práctica y teoría de la agricultura.
- 5° Historia general e historia del Imperio francés.
- 6° El arte del método.

Según el propio Dorsch, las escuelas que él proponía no eran sino una copia de otros institutos de su género que existían en las florecientes provincias alemanas a las cuales habían beneficiado mucho. No obstante, este hecho no restaba valor a su iniciativa formulada pensando en el bien público y que no tenía otro objeto que dar a la educación del pueblo las bases sólidas que necesitaba.

La propuesta fue discutida por la Asamblea y fue incluida en el Artículo 8° del Decreto de Instrucción Pública de ese mismo año, y en 1974 logró formalizarse mediante el *Rapport sur l'établissement des écoles normales*, presentado ante la Asamblea Nacional por Joseph Lakanal en su Decreto relativo al establecimiento de las escuelas normales (Lakal, 1974).

En éste se señalaba que la Convención Nacional,

Con el propósito de acelerar de unificar la educación de los ciudadanos en toda la República, decreta:

Artículo 1.- Se establecerá en París la escuela normal ... en la que los profesores prenderán las ciencias y habilidades generales útiles en el arte de enseñar.

...

Artículo 7.- Dentro de estos conocimientos estará la moral republicana, lectura, escritura, cálculo, geometría práctica, historia y la gramática francesa.

Según Lakanal, el nuevo nombre de estas escuelas “*Normales*, del latín *norma*, ‘regla’: estas escuelas deben ser, en efecto el modelo y la regla de todas las otras”. Más aún, el origen del nombre de las instituciones formadoras de maestros surge asociado a la relevancia otorgada por Comenio en la *Didáctica Magna* al método de enseñanza, entendido como la norma a seguir.

La instalación de esta escuela normal responde a la preocupación permanente de los hombres de la Revolución francesa por la educación, que es con-

siderada como la base fundamental de la apropiación por parte de todos de las ideas fundamentales de igualdad y libertad y como un factor esencial en el desarrollo de una conciencia moral, que permitirá construir la convivencia fraternal.

Sin duda alguna, de este pronunciamiento surgirían una serie de movimientos académicos en el mundo orientados a la creación de escuelas normales inspiradas en el proyecto revolucionario francés de finales del siglo XVIII, cuya visión podría resumirse en la necesidad de preparar a los maestros para formar ciudadanos y de fortalecer un sistema universal de educación de carácter eminentemente popular.

III. LAS RAÍCES HISTÓRICAS DE UN FRONDOSO ÁRBOL

El movimiento de la Ilustración que sacudió las mentalidades europeas del siglo XVII, trajo consigo, además de la fe en la razón y en el conocimiento, la convicción de que la educación era el instrumento más importante para combatir la ignorancia, el fanatismo y la tiranía.

Conforme a esta lógica, las miradas de algunos de los pensadores ilustrados se posaron en los actores del “drama pedagógico” e intentaron explicar la naturaleza humana así como las consecuencias de una intervención educativa temprana.

John Locke en su *Ensayo sobre el entendimiento humano* y en *Pensamientos sobre la educación* fundamenta los principios de una educación que, desde su perspectiva, ha de desarrollarse para ayudar a los seres humanos a aprender por sí mismos, cultivar un carácter virtuoso y mantener un cuerpo sano. Basado en el empirismo como fundamento epistemológico y en el pragmatismo, Locke logra construir un nuevo concepto de educación capaz de responder a las necesidades de la sociedad de su tiempo (Locke, 2009 y 2012).

De esta manera, la aplicación en el trabajo del conocimiento adquirido en la escuela adquiere un gran valor, pues se orienta a la utilidad pública y a la mejora de la vida material del hombre laborioso. No sólo se pretende lograr

la obediencia de los hombres comunes a la autoridad, sino que se procura formar buenos trabajadores.

Por su parte, Juan Jacobo Rousseau en su obra *Emilio o de la educación*, escrita en 1762, desarrolla la noción de la infancia a través de la cual es posible distinguir a los niños de los adultos y realiza una crítica contundente a la escuela tradicionalista (probablemente monacal) a la que llama “escuela cárcel”. Su propuesta, una escuela sin muros y abierta a la vida, implica el reconocimiento de la naturaleza lúdica del aprendizaje, el tono experimental del descubrimiento científico y las posibilidades que se ofrecen a una acción pedagógica centrada en el estudiante y no en el maestro (Rousseau, 2012).

Con el ascenso del Absolutismo ilustrado, la educación se convertiría en tarea de Estado y proliferarían escuelas destinadas a ofrecer al pueblo los rudimentos de la cultura. De manera simultánea, se reconocería la necesidad de poner al frente de los planteles a profesores que poseyeran, a la vez, cultura general, sensibilidad para instruir a sus jóvenes alumnos y moralidad suficiente para brindarles buenos ejemplos.

En Occidente, las Iglesias católica y protestante intervendrían en la tarea de educar al pueblo que la monarquía se impuso, dando lugar a importantes avances en la organización y funcionamiento de los planteles educativos.

III. 1 ALEMANIA Y FRANCIA (SIGLOS XVII Y XVIII)

En algunos principados alemanes, tal vez bajo la influencia del movimiento pedagógico impulsado por Francke y Comenio, se crearon *Seminaria Scholastica* para la preparación de profesores. Asimismo, August Hermann Francke (1663-1727), el promotor de la corriente religioso-pedagógico *pietista*,⁶ esta-

⁶ Según la pedagogía pietista, la educación debía impulsar además de la creencia y la fe religiosa, la práctica de los Evangelios. Por ello la memoria era el primer paso de la formación de los niños pero el objetivo central de la acción pedagógica era desarrollar su comprensión, juicio y la aplicación de sus facultades en la vida diaria. Se trataba de formar no sólo buenos cristianos, sino súbditos leales y hombres felices y útiles a su sociedad (Van Horn, 1988, p. 102).

bleció en 1696 en la ciudad de Halle el *Seminarium Selectum Praeceptorum*, que era un internado destinado a la formación de maestros. El *Seminarium* fue el primer instituto pedagógico fundado en Europa Central hacia la segunda mitad del siglo xvii (Van Horn, 1988, p. 36).

Desde la perspectiva de Francke, las escuelas eran los instrumentos del movimiento reformista y por esta razón los maestros debían ser ejemplos morales a seguir, pero como docentes también debían dominar la técnica y el arte de enseñar. Por esta razón, él intervenía directamente en la formación de sus alumnos con la idea de proveerles una formación moral y metodológicamente sólida. Además, a quienes completaban su entrenamiento se les brindaba un trabajo permanente en una de las escuelas de Halle.

Para 1727, el año en que Francke murió, las escuelas de Halle albergaban a más de dos mil alumnos, en las que trabajaban alrededor de 175 maestros, el *Pädagogium* se había transformado en un modelo para la formación de los educadores y sus egresados eran líderes reconocidos en el movimiento reformista que prohibió la educación popular en Europa Central (Van Horn, 1988, p. 37).

Para 1763, Federico II de Prusia decretó una serie de regulaciones que obligaban a todas las niñas y niños de su reino a completar ocho años de educación obligatoria. El autor intelectual de estos decretos fue Julius Hecker, discípulo de Francke. Este paso es fundamental al menos en dos sentidos, por un lado, en el camino de estatización de la educación, y por otro, en el no menos importante de la obligatoriedad de la educación. En el código de Federico el Grande, la Iglesia (protestante) de Prusia aún se haría cargo de las escuelas, pero el reino enviaría inspectores cada año (Cubberly, 1920, p. 358; Van Horn, 1988).

Según la inspiración de este modelo, la idea de los seminarios se difundió más allá de los principados prusianos. Por influencia de una serie de personajes que habían estudiado en las universidades germánicas, pero también como una respuesta al avance de las escuelas parroquiales protestantes que los padres preferían, la emperatriz austriaca María Teresa ordenó la creación de la primera Escuela Normal con ese nombre (*Normalschule*, en alemán). Como se señaló páginas arriba, la Escuela Normal de Viena entró en funcionamiento el 2 de enero de 1771, contó con un subsidio oficial de 3,000 florines anuales y atendió

a 150 alumnos el primer año. Es importante agregar que los alumnos no debían pagar por su instrucción como maestros (Van Horn, 1988, pp. 203-204).

Por otro lado, en Francia, según Dominique Julia, posterior a la expulsión de los jesuitas (1762-1764), se realizaron dos transformaciones relevantes para la condición de los maestros:

La aparición de un reclutamiento por concurso que seleccionaba a los regentes de los Colegios en función de una competencia definida en términos de ejercicios escolares y no con arreglo a su ejemplaridad moral y el desarrollo de un mercado nacional de empleo que se organizó conforme a procedimientos idénticos de licitación, garantía de carrera y jubilación asegurada. [Además se prohijó] la idea de que los regentes habrían de prepararse para su futuro oficio ... por lo que había que crear un vivero de maestros destinados a todo el reino (Julia, 1988, p. 54).

Estos cambios contribuyeron notablemente a secularizar y democratizar al magisterio, pero también a construir un proyecto específico de formación que incluía requisitos de ingreso y normas para la permanencia y el retiro de los educadores.

Casi treinta años más tarde y en el contexto de la Revolución francesa y la reorganización del Estado francés, nacería en 1794 la primera Escuela Normal en ese país; a propuesta de Joseph Lakanal, para la formación de los futuros maestros en el arte de enseñar y con vocación de servir de norma y regla de las que se crearan después. Tras su efímera existencia –sólo funcionó cuatro meses–, la idea de estas “clases normales” sería incorporada a las reformas escolares napoleónicas de principios del XIX, aunque la Normal de Estrasburgo se crearía en 1810, bajo la influencia de los seminarios alemanes del siglo anterior (Escolano, 1982, p. 56).

Otras dos líneas confluirían en este periodo: el movimiento de las escuelas mutuas (británico) y la difusión de los métodos de Pestalozzi (centroeuropeo). Los modelos pedagógicos y metodológicos en que sistematizaron estos movimientos sirvieron para racionalizar técnica y, a veces, mecánicamente las

primeras acciones formativas de los futuros maestros, y para satisfacer así las crecientes demandas de instrucción elemental surgidas a principios de siglo en diferentes países.

III. 2 ESPAÑA

En el caso de España, los procesos de organización del sistema educativo y de las instituciones formadoras de docentes comenzaron durante el reinado de Isabel II (1833-1868) y se consolidaron a lo largo de la Restauración borbónica (1875-1902).

A la caída de Fernando VII se dieron las primeras reformas educativas impulsadas, sobre todo, por propietarios de empresas e industrias y por un grupo selecto de intelectuales liberales.

El tránsito hacia el control estatal de la educación no se dio de manera tersa, por el contrario, implicó un conflicto frontal con el antiguo régimen. En la esfera pública esta pugna se tradujo en aceros debates entre *tradicionalistas* y *progresistas*. Los primeros intentaban conservar tanto los mecanismos de aprendizaje directo de los futuros profesores al lado de un “maestro”, como el control gremial sobre los procesos de ingreso del profesorado al campo laboral.

Por su parte, los progresistas alentaban la creación de instituciones específicas destinadas a la *noble tarea de enseñar* que, sin menoscabo de la práctica en las escuelas, fortaleciera los conocimientos de sus discípulos en religión, moral, lectura, escritura, cuentas y cultura general. También impulsaban el acceso al trabajo mediante la aplicación de pruebas democráticas realizadas y calificadas por *Juntas Examinadoras* neutrales, especializadas y creadas para tal fin.

En realidad este debate no se cerró nunca y, aunque los progresistas lograron impulsar algunas reformas, los tradicionalistas no cesaron en sus intentos por hacerlas retroceder dando lugar a una historia llena de altibajos, avances, retrocesos, acuerdos, pactos y conflictos.

En este contexto, entre 1780 y 1819 se registraron avances. En 1780 se fundó el Colegio Académico del Noble Arte de las Primeras Letras que, según

Escolano, desarrollaba ejercicios académicos a los cuales “los leccionistas debían acudir una vez a la semana... para perfeccionarse en el arte de la enseñanza”. En 1791 se fundó la *Academia de Primera Educación*; en 1797 entró en vigor el Reglamento de primeras letras, a partir del cual el Estado se obligaba a abrir una cátedra de dos horas para el desarrollo de la enseñanza, que obligaba a los alumnos a asistir a la escuela pública en calidad de *practicantes*; en 1806 se creó el *Real Instituto Militar Pestalozziano* y en 1819 se inauguró en Madrid la *Escuela Mutua* creada para la difusión de los métodos mutualistas.

Pero no sería hasta 1834 cuando se establecería una comisión especial para la organización de “un plan general de instrucción primaria, el establecimiento de escuelas lancasterianas de enseñanza mutua y la creación de una escuela normal para instruir a los profesores de provincias en tan benéfico método” (Escolano, 1982, p. 60).

Como vemos, después de un largo trayecto España se decidiría por un modelo signado por la escuela lancasteriana. Determinación en la que seguramente influyeron Pablo Montesino, quien había regresado apenas de su exilio inglés, y D. L. Gallardo, quien había estudiado en la *British and Foreign Schools Society*.

En 1839 y después de numerosas vicisitudes financieras y políticas, abrió sus puertas en Madrid la primera escuela normal que llevó el nombre de *Seminario Central de Maestros del Reino*. Al seminario asistían pensionistas de provincias y alumnos externos que estaban un año a prueba antes de ser admitidos de manera oficial.

Los requisitos de ingreso eran los siguientes: tener entre 18 y 20 años de edad, gozar de cabal salud, haber tenido buena conducta y aprobar un examen de ingreso en el que demostraran poseer los conocimientos impartidos en las escuelas elementales.

El plan de estudios se desarrollaba en dos años y comprendía las siguientes materias:

Religión y moral; Lengua castellana; Aritmética y Elementos de Geometría; Dibujo lineal; Elementos de Física; Elementos de Historia Natural; Geografía e

Historia; Principios generales de educación moral, intelectual y física; métodos de enseñanza y Pedagogía; Lectura; Escritura. Se dejaba libertad para añadir otras materias, como la agrimensura y las lenguas francesa e inglesa y se preveía la realización de ejercicios de aplicación en la escuela práctica anexa al Seminario... (Escolano, 1982, p. 61).

Aunque este modelo proliferó en toda la península⁷ en 1849, y probablemente como reacción a la participación de los profesores en los procesos revolucionarios que sacudieron Francia en 1848, el Estado decidió controlar más de cerca la educación en general, y las normales lancasterianas en particular. Para ello dictó leyes que señalaban lo innecesario que resultaba instruir a la “gente pobre y sencilla” en materias científicas o de cultura general, y alentaba los esfuerzos: “puede un hombre ser un buen padre de familia, súbdito obediente, pacífico ciudadano si conoce los principios de una moral cristiana y los deberes que la religión prescribe”. Además redujo el número de normales a sólo 32 planteles, 22 para la escuela primaria elemental y 10 para la superior (Escolano, 1982, p. 62).

En este contexto, en 1857 entró en vigor la Ley Moyano que definió a las normales como escuelas profesionales cuyo financiamiento dependería del Estado o de las provincias dependiendo de su ubicación y que ofrecerían tres títulos: profesor de educación primaria elemental que comprendía dos cursos, el de profesor de educación primaria superior, que agregaba un curso a los anteriores, y el de maestro normal si deseaba trabajar en una escuela normal que integraba cuatro cursos en total.

El plan de estudios no difería mucho de los que habían ofrecido las escuelas normales y, además, como no había suficientes maestros para cubrir las plazas de trabajo en las escuelas primarias y de párvulos, aceptaba cubrir las vacantes “con personal sin titulación, con el solo aval de un certificado de aptitud y moralidad” (Escolano, 1982, p. 63).

⁷ En 1845 se habían implantado ya 42 escuelas normales.

Con estas bases, en el periodo de la Restauración borbónica se desarrollaron importantes reformas en el campo de la formación de maestros que iniciaron como en muchas partes del mundo y en los momentos históricos en que se prohicieron cambios significativos en la educación, con críticas agudas sobre el funcionamiento de las escuelas normales y primarias. Estas advertencias se realizaron en tribunas prestigiadas y con una gran resonancia social, como los Congresos Pedagógicos que se llevaron a cabo en nuestro país entre 1882 y 1888.

En estos foros se decía, por ejemplo, que las escuelas normales y primarias estaban abandonadas, que se encontraban en plena decadencia y que eran atendidas por un magisterio mal preparado y peor dispuesto que trabajaba en condiciones insalubres e inadecuadas con programas que tenían al menos cincuenta años de no actualizarse. Los bajos salarios, lo reducido del personal, los locales deteriorados y el escaso material de enseñanza disponible eran sólo algunos elementos en los que fundamentaban sus apreciaciones.

Pero quienes así se expresaban también ofrecían opciones, pues planteaban la necesidad de una reforma curricular que enfatizara el estudio de la pedagogía general y aplicada a las materias de enseñanza, que contemplara los fundamentos de la organización escolar y el conocimiento de los educandos, poniendo en el centro a la historia de la educación y la pedagogía.

Con esta idea en mente, en 1882 se reformó la Normal Central de Maestras. La reforma introdujo importantes cambios curriculares, tanto en sus segmentos científicos como en los humanísticos; estableció un examen de ingreso para el acceso a los estudios, limitando el número de plazas; dio entrada a un profesorado mixto y de extracción universitaria; suprimió los exámenes, sustituyéndolos por la evaluación de una junta de profesores y dotó al centro de moderno material científico y pedagógico (Escolano, 1982, p. 65).

No obstante, estas importantes innovaciones no lograron que las normales remontaran su situación y tras casi treinta años de intentos, contrarreformas y políticas erráticas, en 1914 el ministro Francisco Bergamín, mediante dos decretos, reformó al mismo tiempo las escuelas normales y la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio.

En el primero se ordenó que la carrera se organizara en cuatro cursos y se unificara el título de maestro, suprimiéndose la división de los grados elemental, superior y normal.

Se incrementó el financiamiento a las escuelas normales, lo que permitió que los grupos tuviesen un máximo de 50 alumnos y se crearon becas para estudiantes internos. Además, se estableció el concurso de oposición como procedimiento para acceder a las plazas disponibles con el fin de garantizar que ocuparan dichos cargos los profesores mejor preparados.

El segundo decreto que se emitió en ese mismo año reformó la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, que habría de nutrir de profesorado a las normales. Este nuevo plan se organizaba en tres secciones –letras, ciencias y labores–, ampliaba los estudios a tres cursos e incluía como disciplinas *la técnica de la inspección y la higiene escolar*.

Según Escolano:

La Escuela fue un centro de cultura pedagógica de prestigioso, sobre todo en su primera etapa. De ella saldría la nueva pléyade de normalistas que elevó el nivel científico y pedagógico de la educación y que, a principios de la década de los años veinte, iba a aglutinarse en torno a la *Revista de Escuelas Normales*, órgano de la Asociación Nacional del Profesorado Numerario (Escolano, 1982, p. 69).

Esta publicación mostró la vida de las normales, abrió sus páginas a los debates nacionales e internacionales sobre la educación de su tiempo y “contribuyó con sus análisis y propuestas al alumbramiento del celebrado plan profesional de 1931” (Escolano, 1982, p. 70).

III. 4 EL CASO DE MÉXICO

En México, la constitución del Estado nacional inició al nacer el siglo XIX y se desarrollaría en un proceso de larga duración, que principió en 1810 y culminó el 28 de septiembre de 1821, con la Jura de la Independencia de México. No obstante, la guerra civil que había estallado a raíz de la invasión de España y la usurpación de la Corona a manos de Napoleón Bonaparte, no concluyó con

la proclamación de independencia; por el contrario, a partir de ese momento se desató una prolongada guerra civil que sacudiría a la joven nación hasta el último tercio del siglo XIX.

No es este el lugar para dar cuenta de la serie de rebeliones, invasiones y sublevaciones que vivió nuestro país a lo largo de casi setenta años, sólo deseamos hacer notar que la larga serie de conflictos armados que marcaron el inicio de nuestra vida independiente tuvieron elevados costos sociales, políticos y económicos. Uno de ellos fue el que se refiere a la escasa atención prestada en los hechos a la educación popular.

En este sentido, en las constituciones políticas que se formularon a partir de 1824, fecha en la que se promulgó nuestra primera Carta Magna, se reconoció la importancia de la educación y se asumió que ésta era una responsabilidad del Estado y un derecho de los mexicanos. Pese a esta declaración de principios, la fragilidad de las instituciones gubernamentales y la escasa solvencia del Estado impidieron, por algún tiempo, que se cumpliera a cabalidad con el mandato constitucional.

En este contexto llegó a México la Compañía Lancasteriana, cuya oferta no podía ser más ventajosa: ampliación de la cobertura educativa con un mínimo de inversión. Bajo esta lógica, en el transcurso del siglo XIX, la compañía extendería su acción a lo largo y ancho del territorio nacional, fundando numerosas escuelas en las que los niños aprendían sobre todo a leer, a escribir y contar.

Entre 1822 a 1824,⁸ la Compañía Lancasteriana implantó en la Ciudad de México una institución dedicada a formar preceptores que aprendieran el “método de enseñanza mutua” que ofrecía, según sus promotores, la posibilidad de que “una escuela entera pudiese instruirse a sí misma bajo la vigilancia de un solo profesor” (Vidal, s/f).

⁸ Según Castellanos (1909, p. 26) en 1822 “el núcleo masónico escocés, desde su órgano oficial El sol, propuso el establecimiento de una escuela, y la Compañía Lancasteriana empuñó el estandarte...” La escuela lancasteriana fue extendiendo su influencia a todo el país, desde 1823 cuando obtuvo la primera subvención y a partir de entonces, proyectó la organización de escuelas normales en algunos estados.

Si bien en su momento la escuela lancasteriana cumplió con su cometido, sus limitaciones pronto estuvieron a la vista de quienes se propusieron criticarla. De esta manera se tomó nota del carácter mecanicista de sus *lecciones*, del abuso de la memorización y del empleo de un sistema de premios y castigos que lo mismo incluía exámenes públicos y cuadros de honor que el empleo de *orejas de burro* y de penas corporales.

En las postrimerías de la centuria y en el momento de madurez del régimen porfirista, se generó en nuestro país un movimiento tendente a reformar la educación nacional. Bajo su influjo se editaron múltiples publicaciones abiertas al debate de la cuestión escolar, se redactaron nuevas leyes y ordenamientos jurídicos, se organizó el sistema educativo nacional y se transformaron las escuelas normales.

Fue en dicho contexto que se fundaron la Escuela Normal para Profesores de la Ciudad de México (1887) y la Escuela Normal Veracruzana en la ciudad de Xalapa, Veracruz (1886), que fueron producto de un verdadero proceso de internacionalización que se propuso formar a un *maestro científico* que poseyera una amplia cultura general, estuviese familiarizado con la lógica y los procedimientos de la ciencia, manejara sólidos conocimientos especializados en ciencias de la educación y, a la vez, tuviese la capacidad de aplicarlos en su práctica profesional.

Este *maestro científico*, además de dedicarse a la docencia y ser ejemplar moralmente, debía comprometerse con la sociedad de su tiempo y participar activamente en los eventos cívicos y políticos a los que fuese convocado. Adiestrado en el carácter, fuerte de voluntad y generoso de espíritu sabría equilibrar la razón y el sentimiento en el *arte de educar*.

Las primeras generaciones de alumnos de estas instituciones nos muestran un resultado paradójico, pues si bien es cierto que la mayoría de ellos tuvieron gran influencia en la toma de decisiones educativas del momento, también es verdad que muy pocos permanecieron como maestros de banquillo. De esta manera es posible afirmar que, para bien o para mal, las escuelas normales mexicanas de finales del siglo XIX formaron especialistas en educación, periodistas, escritores de libros de texto o de cultura general, compositores, poetas y funcionarios pero pocos, muy pocos profesores de grupo.

Lo cierto es que el magisterio egresado de estas escuelas normales adquirió un gran prestigio social. Su presencia en eventos sociales, políticos y/o culturales era reclamada por las élites políticas e intelectuales de su entorno. A cambio de su activa participación, los profesores recibieron posiciones de poder y reconocimiento.

III. 4. 1 El ocaso del siglo XIX en México y el normalismo como profesión de Estado

Prácticamente en el ocaso del Porfiriato, Justo Sierra (entonces ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes), convocó a la creación de un Consejo Superior de Educación, con la idea de organizar a la Universidad Nacional y organizar el sistema educativo.

Un punto que suscitó acres debates entre los miembros del Consejo fue el de la inclusión de las escuelas normales en el *corpus* de instituciones que abrigó la Universidad Nacional. La propuesta inicial, presentada el 11 de abril de 1910, se expresaba en el Artículo 2º, que señalaba:

La Universidad quedará constituida por la reunión de Escuelas Nacionales, Preparatoria, de Jurisprudencia, de Medicina, Ingenieros, de Bellas Artes en lo concerniente a la Arquitectura, y de Altos Estudios, así como por los Institutos Superiores de enseñanza que en lo sucesivo establezca el gobierno federal y que decida incluir en la Universidad, y por los que ésta funde con sus recursos propios, previa aprobación del mismo Gobierno o cuya incorporación acepta mediante los requisitos que el Ejecutivo de la Unión especifique.(AHUNAM, 1-1-5).

Una voz, la del ingeniero Miguel F. Martínez,⁹ se opuso a lo anterior y planteó “que se agreguen las Escuelas Normales de Maestras y Maestros de Instrucción Primaria a las escuelas incorporadas a la Universidad Nacional” (AHUNAM, 1-1-1).

⁹ El ingeniero Miguel F. Martínez era un influyente personaje, en parte por su cercanía con el general Bernardo Reyes, y en parte porque ocupó importantes cargos directivos en el sistema educativo de su natal Nuevo León y en la capital del país.

Enseguida, el ingeniero expresó diez argumentos que sirvieron de fundamentación a su postura. Uno de los más importantes fue el siguiente:

Si la universidad se organiza para armonizar en sus elementos superiores la obra de la educación ... siendo las Normales Primarias Escuelas Profesionales, y por consiguiente elementos superiores de educación, deben formar parte de la Universidad, como se estila en muchas naciones del antiguo y nuevo continente...(AHUNAM, 1-1-1).

La fuerza del argumento de Miguel F. Martínez descansaba en el hecho, bien conocido por él, de que

muchas universidades europeas y norteamericanas tienen departamentos o escuelas de pedagogía que forman maestros de educación primaria, además de sus facultades para profesores de secundaria y profesional; y ahora agregó, que al aceptar como universidades las Escuelas de Maestros, no han hecho otra cosa que secundar la antigua tendencia de aquellas instituciones que se han puesto a favor del Magisterio... (AHUNAM, 1-1-1).

Suponiendo que en realidad el fondo de la cuestión tenía que ver con la necesidad del Estado porfirista de controlar a los profesores de primaria y a las escuelas normales en donde éstos se formaban, Miguel F. Martínez indicó:

Según la organización que quiere dársele a nuestra Universidad ... las escuelas que la forman no se desprenden de la acción del gobierno ... porque el Ejecutivo Federal tiene intervención en diversos asuntos de su régimen interior ... y porque seguirán sostenidas y sin duda vigiladas por el Gobierno Nacional... Si esto es así, no hay temor de que, por que se incorporen las normales a la Universidad, éste pierda el control sobre ellas (AHUNAM, 1-1-1).

En otras palabras, desde la perspectiva de Martínez lograr que las escuelas normales formaran parte de la universidad las situaría de plano en el terreno

de la educación superior, garantizando con ello la preparación profesional de los maestros. Dado que el Estado intervenía en el financiamiento de la universidad, ello eliminaba el temor de perder su control sobre la profesión docente.

Pese a sus argumentos y a la importancia de quien los emitía, como muchos anticiparon, el 18 de abril de 1910 el Consejo rechazó la petición del ingeniero. Con ello se selló el futuro de las escuelas normales.

III. 4. 2 Los argumentos del Estado o los motivos del lobo

Dos fueron las razones que tuvieron tanto el Consejo como Justo Sierra para negar a las escuelas normales un lugar en la Universidad Nacional. El primero de ellos tiene que ver con las funciones diferenciadas adscritas a la Universidad respecto de las normales. En la perspectiva de la época, “la Universidad debía dedicarse a la investigación y a la formación profesional de los jóvenes. En cambio, las escuelas normales tenían como fin supremo no el bien de la ciencia sino el de la patria pues no forman sabios sino ciudadanos...” (AHUNAM, 8-62-2).

Articulada a la idea anterior, se postuló una analogía que explica, y mucho, el espíritu de cuerpo que anima al magisterio. Según esta mirada, las escuelas normales eran equiparables al Colegio Militar:

encargado éste de preparar la defensa material de la patria, y aquellas de su defensa intelectual y moral. Estas funciones por ser directas y exclusivas del Estado, no deben delegarse ni a las universidades ni a institución ninguna extraña al Estado, y por eso la Comisión no aceptó la moción del señor Martínez (AHUNAM, 8-62-2).

Este hecho, como ya expresamos, determinó en gran medida el porvenir de las Escuelas normales pero no afianzó el control del Estado sobre estas instituciones ni fue obstáculo para que numerosos maestros y estudiantes de estos planteles se lanzaran a la guerra civil (hoy conocida como Revolución mexicana) que, bajo diversos estandartes y banderas de lucha, se extendería por todo el país, obligando a Porfirio Díaz a presentar su renuncia ante el Congreso de la Unión el 25 de mayo de 1911.

Al triunfo de la Revolución de 1910, las escuelas normales no cerraron sus puertas –como si lo hizo la Universidad Nacional– pero cambiaron de rumbo. El maestro científico perdió presencia frente a las nuevas agendas nacionales y su lugar lo ocuparon el maestro misionero y el líder social. La Caja de Pandora se había abierto.

Nadie puede rehacer el pasado, lo que ocurrió no se puede modificar, pero la duda queda en pie: ¿Fueron esas determinaciones las mejores para la educación, la Universidad y las escuelas normales?

CONCLUSIONES

Estos registros parecen confirmar algunos supuestos teóricos. El primero tiene que ver con el hecho de que la puesta en marcha en contextos locales y nacionales de innovaciones educativas inspiradas en modelos foráneos implicó necesariamente la construcción de mediaciones y reinterpretaciones que dieron lugar a su adaptación de estos mismos a los escenarios propios. Estas adaptaciones involucraron costosas negociaciones entre el cambio y la tradición, así como la emergencia de propuestas híbridas donde lo viejo cedió paso a lo nuevo sin desaparecer del todo.

El segundo supuesto se refiere a la participación de muy diversos actores sociales tanto en el impulso como en la oposición a estos proyectos. En el caso de México intervinieron desde jefes de Estado hasta ministros religiosos, hombres de empresa, intelectuales y, desde luego, los propios maestros, cada uno con sus intereses, cosmovisiones, expectativas y utopías.

Además, resulta insoslayable apuntar que estos procesos influyeron de forma significativa en la conformación de los sistemas educativos nacionales y de los programas dirigidos a la institucionalización de la profesión docente (Arteaga, 1994); además de haber tenido impacto en la configuración de los Estados nacionales, cuyas repercusiones llegan hasta nuestros días.

Esto ocurrió en latitudes tan distantes como China, Francia, España, México o Alemania en diversos momentos históricos. Como sostiene Xiaoping: “El

Estado utilizó la educación y las escuelas modernas para crear unidad política, formar ciudadanos, promover la identidad nacional y extender el poder estatal hacia las comunidades locales” (Xiaoping, 2007, p. 10).

Otra constante tiene que ver con la relación entre el Estado y los maestros, frecuentemente tensa y contradictoria. Al respecto, lo que la historia nos dice es que los maestros nunca o casi nunca fueron vistos por el Estado como aliados confiables, fieles seguidores, obedientes siervos a quienes ordenar, manipular, conducir sin costo alguno que pagar a cambio de su lealtad. Por el contrario, siempre existió un dejo de desconfianza, de lejanía hacia esos pobres servidores que, no obstante su fragilidad, tendían a asumir posturas en muchas ocasiones “demasiado” revolucionarias. Además, eran parte del pueblo y cercano a él.

De esta manera, desde la Francia revolucionaria hasta el México insurrecto de 1910, los maestros representaron para el Estado más un conflicto que una solución. Tal vez por esta razón, el Estado intentó mantener el magisterio bajo control, como un gremio que trabajaba bajo su férula pero en los más bajos estratos de la burocracia, lejos de los círculos intelectuales universitarios y sujetos a una política de pan y palo que no menguó ni un ápice el carácter rebelde y libertario de los maestros de a pie.

Pero al fin y al cabo figuras indispensables en la construcción de la ciudadanía, en el desarrollo de los procesos masivos de escolarización que la producción exigía ya desde el siglo xvii, los maestros siguieron siendo piezas clave para el Estado educador, que hasta el día de hoy no ha podido resolver del todo los viejos dilemas sobre la formación docente.

REFERENCIAS

- Adams, A. y Witold, T. (1995). *The Crisis In Teacher Education: A European Concern?* Brighton, Inglaterra: Falmer Press.
- AGZ (2012). Facsímil fielmente sacado del original en Zacatecas, a los 8 días del mes de enero de 1975. Archivo General del estado, firmado por el jefe del Archivo, Lic. Antonio Salinas. Publicado en la *Gaceta lancasteriana*, órgano de difusión del Archivo Histórico de la Escuela Normal “Gral. Manuel Ávila Camacho”, del estado de Zacatecas, marzo de 2012.
- AHUNAM 1-1-1. Discurso pronunciado por Miguel F. Martínez en la sesión del 10 de abril del Consejo Superior de Educación. AHUNAM, caja 1, expediente 1, foja 1.
- AHUNAM 1-1-5. *Diario Oficial*, Artículo 14 de la Ley Constitutiva del Consejo Superior de Educación Pública, AHUNAM, caja 1, expediente 1, foja 5.
- AHUNAM 8-62-2. Acta mecanografiada de la sesión del Consejo Superior de Educación del 18 de abril de 1910. AHUNAM, caja 8, expediente 62, foja 2.
- Arteaga, B. (1994). *La institucionalización del magisterio (1938-1946)*, México: UPN.
- Arteaga, B. (2012). *Bibliografía comentada de la historia de la educación normal en México: 1913-2008*. México: DGESPE-SEP.
- Barnard, H. (2010). *Normal Schools and Other Institutions* (publicado originalmente en 1851). Carlisle: Applewood.
- Burke, P. (2002). *Historia social del conocimiento: de Gutenberg a Diderot*. Madrid: Paidós.
- Conalte (1984). *Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos*. México: Consejo Nacional Técnico de la Educación.
- Cubberley, E. (1920). *The History of education. Educational practice and progress considered as a phase of the development and spreads of western civilization*. Nueva York: Houghton Mifflin.
- Curiel, M. (1981). La educación Normal. En F. Solana et al. (eds.). *Historia de la Educación Pública en México*. México: FCE.
- Darling-Hammond, L. (1995). *Authentic Assessment in Action: Studies of Schools and Students at Work*. Nueva York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Darling-Hammond, L. (2002). Defining “Highly Qualified Teachers”: What does “Scientifically-Based Research” Actually Tell Us? *Educational Researcher*, 31 (9), pp. 13-25. Stanford University, Teachers College Press.

- Escolano, A. (1982). Las escuelas normales. Siglo y medio de perspectiva histórica (España). *Revista de Educación*, 30 (269), pp. 55-76.
- Galván, L. (2010). *Soledad compartida: una historia de maestros*. México: CIESAS.
- Geitz, J. y Jürgen, H. (1995). *German influences on education in the United States to 1917*. Inglaterra: Universidad de Cambridge.
- Grandière, M. et al. (2007). *La formation des maîtres en France. Recueil de textes officiels: 1792-1914*. París: Instituto Nacional de Investigación Pedagógica.
- Guereño, J. L. et al. (1994). *Historia de la educación en la España contemporánea: diez años de investigación*. Madrid: Ministerio de Investigación y Ciencia.
- Hahn, H. (1998). *Education and Society in Germany*. Inglaterra: Berg.
- Hobsbawm, E. (1991). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica.
- Juliá, D. (1988). Los cambios del sistema educativo en Francia durante el siglo xvii. En: *Memorias del Simposium internacional sobre Educación e Ilustración (Dos siglos de reformas en la enseñanza)*. España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Labaree, D. (2008). An uneasy relationship. The History of Teacher Education in the University. En: Cochran-Smith, M. et al. (eds.). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Issues in Changing Contexts*. Nueva York: Routledge.
- Lamberti, M. (1989). *State, Society, and the Elementary School in Imperial Germany*. Inglaterra: Universidad de Oxford.
- Lamberti, M. (2002). *The Politics of Education. Teachers and School Reform in Weimar Germany*. Inglaterra: Berghahn.
- Locke, J. (2009). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. España: Tecno.
- Locke, J. (2012). *Pensamientos sobre la educación*. España: Akal.
- Meneses, E. (1988). *Tendencias educativas oficiales en México*. 8 vols. México: UIA-CEE.
- Osuna, A. (1916). *Informe que se presenta al c. Venustiano Carranza, primer jefe del Ejército Constitucionalista encargado del poder ejecutivo, referente a las labores del año escolar 1916*. México: Dirección General de Educación Pública.
- Rousseau, J. (2012). *Emilio o la educación*. España: Alianza Editorial.
- Salazar, J. (1943). *El secretario de Educación Pública en la Cámara de Diputados*, México: Poder Ejecutivo Federal.
- Schriever, J. (comp.) (2002). *Formación del discurso en la educación comparada*. Barcelona: Pomares.
- Van Horn, J. (1988). *Absolutism and the Eighteenth-Century Origins of Compulsory Schooling in Prussia and Austria*. Inglaterra: Universidad de Cambridge.
- Vidal, S. (s/f). *La escuela normal de profesores de Zacatecas (1826-1960)*. México: Gobierno del Estado de Zacatecas.

- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- Xiaoping, C. (2007). *Teachers Schools and the Making of the Modern Chinese Nation-State, 1897-1837*. Vancouver: British Columbia University Press.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Otto Granados Roldán *Secretario de Educación Pública*

Rodolfo Tuirán Gutiérrez *Subsecretario de Educación Media Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Rector*

Elsa Lucía Mendiola Sanz *Secretaria Académica*

Omar Alberto Ibarra Nakamichi *Secretario Administrativo*

Alejandra Javier Jacuinde *Directora de Planeación*

Martha Isela García Peregrina *Dirección de Servicios Jurídicos*

Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*

Xóchitl Leticia Moreno Fernández *Directora de Unidades UPN*

María Teresa Brindis Pérez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*

COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa,
Procesos Institucionales y Gestión*

Jorge Tirzo Gómez *Diversidad e Interculturalidad*

Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*

Carlos Ramírez Sámano *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*

Iván Rodolfo Escalante Herrera *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Presidente*

Elsa Lucía Mendiola Sanz *Secretaria Ejecutiva*

María Teresa Brindis Pérez *Coordinadora Técnica*

VOCALES ACADÉMICOS INTERNOS

Etelvina Sandoval Flores

Rosa María González Jiménez

Jorge García Mendoza

Armando Solares Rojas

Rosalía Menéndez Martínez

Abel Pérez Ruiz

Subdirectora de Fomento Editorial *Griselda Mayela Crisóstomo Alcántara*

Formación y diseño de portada *Margarita Morales Sánchez*

Edición y corrección de estilo *Alma A. Velázquez López Tello*

Esta primera edición de *Los sistemas educativos y la formación de maestros: una relación compleja* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional, y se publicó el día 28 de septiembre de 2018.