

ANÁLISIS HISTÓRICO DE LA FORMACIÓN
DE DOCENTES MEXICANOS A TRAVÉS
DE LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO
DE LA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS

Belinda Arteaga Castillo



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN



LB2003

E8.3

A7.3

Arteaga Castillo, Belinda

Análisis histórico de la formación de docentes mexicanos a través de los planes y programas de estudios de la Escuela Nacional de Maestros / Belinda Arteaga Castillo.- México: UPN, 2018.

1 texto electrónico (42 p.): 649kb. ; archivo PDF –
(Cuadernos de investigación)

1. Maestros – Formación profesional-México
2. Escuela Nacional de Maestros (México)- Planes y programas
3. Educación normal – México – Historia I. t. II. Ser

Análisis histórico de la formación de docentes mexicanos a través de los planes y programas de estudio de la escuela nacional de maestros

Belinda Arteaga Castillo

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 978-607-413-295-3

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.



ANÁLISIS HISTÓRICO DE LA FORMACIÓN
DE DOCENTES MEXICANOS A TRAVÉS
DE LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO
DE LA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS

Belinda Arteaga Castillo

ÍNDICE

Análisis histórico de la formación de docentes mexicanos a través de los planes y programas de estudio de la Escuela Nacional de Maestros	5
Sinopsis:	5
Synopsis:	5
I. Consideraciones preliminares	6
I. 1 La formación de docentes a debate: algunas cuestiones centrales y sus respuestas históricas	9
II. ¿Qué profesores queremos formar? Las distintas propuestas y sus argumentos	12
II. 1 En los orígenes la forja del maestro científico, jacobino y humanista	12
II. 2 La revolución y sus efectos en el proyecto de formación de maestros mexicanos: de la ciencia al oficio y el abandono del maestro científico	14
II. 3 La educación socialista: ¿ciencia o ideología?	17
II. 4 Torres Bodet: un técnico de la enseñanza para la educación nacional	18
III. El parteaguas de 1968 y la crisis de los años setenta	23
III. 1 La “guerra sucia”: las escuelas normales en la mira y la danza de las reformas curriculares	24
III. 2 1984: George Orwell y el día después de mañana	31
III. 3 1997: La administración de la catástrofe	33
Conclusiones	35
Referencias	40

ANÁLISIS HISTÓRICO DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES MEXICANOS A TRAVÉS DE LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS

SINOPSIS:

El artículo resume los resultados de una investigación centrada en el análisis de los distintos planes y programas de estudio desarrollados a partir de finales del siglo XIX hasta 1997, en lo que hoy es la Escuela Nacional de Maestros (antes Escuela Normal para Profesores de la Ciudad de México).

El documento también menciona algunos de los proyectos de formación del profesorado que subyacen al contenido de dichos planes y programas así como otros elementos, entre los que destacan la visión de la educación pública y el papel educativo del Estado.

Palabras clave: planes y programas de estudio, escuela normal, formación de maestros, historia.

SYNOPSIS:

The article summarizes the results of a research focused on the analysis of the various plans and programs of study developed from the late nineteenth century to the present in what is now the National School for Teachers (before Normal School for Teachers).

The document also mentions some of the teacher training projects that underlie the content of such plans and programs and other elements such as vision on public education and the educational role of the state.

Key words: study plans and programs, Normal school, teacher training, history.

I. CONSIDERACIONES PRELIMINARES

La formación de docentes en México tiene una larga y compleja historia que comienza en el siglo XIX, aun cuando sus orígenes no pueden datarse a partir de una fecha única o de la creación de una institución, por más emblemática que ésta haya sido. Ello se debe a que, en primer lugar, con base en las fuentes históricas disponibles se advierte que hubo intentos de fundar escuelas normales y proyectos para la preparación de profesores que se desarrollaron en diversas regiones del país y en distintos momentos, aunque pocos fructificaron.

Aunado a ello, existen debates abiertos acerca de qué criterios pueden orientar a los historiadores de la educación para comprender cuáles fueron los proyectos fundacionales a partir de los que se crearon las instituciones, los programas académicos, las visiones sobre la educación y los educadores que dieron lugar al sistema responsable de la preparación de los profesores mexicanos. Estas polémicas, si bien dificultan construir un consenso lo suficientemente sólido al respecto, abren interesantes discusiones cada vez mejor documentadas.

Conforme a esta lógica, las preguntas: ¿cuándo se inicia en México la formación de docentes como una tarea plenamente asumida por el Estado?, ¿cuándo nacen las escuelas normales?, ¿cuál es el proyecto de nación y educativo del que emana esta profesión?, no tienen respuestas únicas ni categóricas, toda vez que, por ejemplo, desde 1823 se generaron disposiciones legales (nacionales o estatales) orientadas a formar profesores que atendieran las necesidades educativas de la población; estas disposiciones no siempre se cumplieron o no lo hicieron de manera continua, estable y permanente. En este sentido, no fueron pocos los casos en los que una vez emitidas las leyes que mandaban la creación de escuelas normales responsables de formar profesores y que, desatado el primer impulso para su creación, a los pocos meses o años, ya fuera por falta de recursos, personal capacitado o circunstancias políticas, se posponían para un futuro incierto o se suspendían los proyectos al respecto.¹

¹ Tal fue el caso de las escuelas normales de Michoacán, como lo señala Jesús Romero Flores en el discurso que pronunciara en la solemne inauguración de la escuela para

Un debate que se suma al anterior tiene que ver con el papel y el carácter de las normales lancasterianas. ¿Pueden considerarse estas instituciones realmente formadoras de docentes?, ¿fueron antecedentes de las normales que se fundaron con posterioridad? O bien, ¿son parte de un proyecto distinto? Hasta donde las fuentes nos permiten conocer, las normales lancasterianas no formaron maestros sino preceptores adiestrados en la aplicación del método de enseñanza mutua postulado por Andrew Lancaster y Joseph Bell.² De ellas no egresaron profesionistas expertos en la educación de los niños y los jóvenes. Aún más, muchos de los impulsores de las escuelas normales de finales del siglo XIX enderezaron contra las escuelas lancasterianas toda suerte de críticas (Castellanos, 1909) y, a manera de contrapunto, construyeron una “doctrina científica y práctica para la formación de profesores” (Castellanos, 1909).

Más allá de esta discusión sobre los orígenes históricos de la formación docente –que seguramente se irá aclarando en la medida en que se trabajen las fuentes históricas primarias, que obran en poder de algunos de los recientemente organizados archivos históricos de las escuelas normales del país– es necesario acotar que las escuelas normales no formaron a sus estudiantes a partir de proyectos homogéneos y, por ende, tampoco se organizaron en torno de una propuesta única de formación de maestros. Por el contrario, más allá

profesores de Morelia o de la Escuela Normal de Profesores de Monterrey, Nuevo León, como consta en la Reseña Histórica de la Instrucción Pública en Nuevo León, escrita por Miguel F. Martínez Ricardo, M. Cellard y Serafin Peña.

² Lancaster y Bell, de origen inglés, desarrollaron un sistema de enseñanza económico y que incluía la adquisición de rudimentos de lectura, escritura, números y las cuatro operaciones aritméticas fundamentales (suma, resta, multiplicación y división). El sistema conocido como de “enseñanza mutua” planteaba la integración de clases de hasta cien estudiantes organizados de acuerdo con su dominio de una secuencia de lecciones diseñadas ex profeso, las cuales debían saber recitar de memoria. Es decir, los alumnos formaban parte de grupos numerosos en los que se incluían niños de todas las edades, sentados en grandes bancas y memorizando lecciones que debían repetir oralmente hasta poder reproducirlas también verbalmente. Las lecciones eran administradas por los “preceptores” pero la vigilancia de la conducta y el proceso de mecanización corría a cargo de “monitores”, que eran seleccionados de entre los alumnos más aventajados, y quienes debían de reportar al preceptor los avances de sus compañeros (Castellanos, 1909).

de los mandatos legales o de las intenciones de las autoridades educativas (federales o locales), estas instituciones haciendo uso de los recursos a su disposición y de los vacíos de poder que operaban en su entorno, mantuvieron ciertos márgenes de autonomía que les permitieron diseñar sus propios planes y programas de estudio o, por lo menos, hacer adaptaciones a las propuestas oficiales de supuesta aplicación nacional.³

Por esta razón, no podemos asumir –como se ha hecho en el pasado– un recuento que dé por sentada la homogeneidad de los planes de estudio que se aplicaron en las escuelas normales ni tampoco la de los proyectos educativos que en algunos casos les dieron origen. Y también por ello, hemos decidido centrarnos en una sola institución, la Escuela Nacional de Maestros (antes Escuela Normal de Profesores), de la que se conocen prácticamente la totalidad de los planes de estudio con los que trabajó desde 1887 –año de su fundación– hasta la actualidad.

Finalmente, es necesario advertir que conocemos y compartimos las críticas realizadas desde la historiografía a las investigaciones, ya arcaicas, centradas en la transcripción de planes y programas de estudio, sobre todo porque éstos por sí mismos no permiten inferir mayores datos que la mera enumeración, graduación y seriación de las materias de estudio. Para superar los límites de este tipo de investigaciones suponemos, como lo hace la historia social de la educación (Arteaga, 1999; Galván, 1999), que los planes y programas de estudio son un síntoma, un referente explícito de los proyectos sobre la formación de docentes que les dan origen. En este sentido, los planes de estudio constituyen “cabezas de iceberg”, elementos visibles de un sustrato profundo de contenidos discursivos y prácticos, subjetivos e institucionales, simbólicos y concretos que les otorgan sentido. Desde esa mirada es que abordamos este objeto de estudio.

³ Desde esta lógica, la Escuela Normal Veracruzana mantuvo una cierta autonomía hasta 1984 y otras instituciones que contaban con reglamentos o leyes orgánicas, otorgaron a sus consejos o juntas directivas la facultad de decidir sobre los planes de estudio, las metodologías específicas o los materiales de apoyo dirigidos a formar a sus estudiantes.

I. 1 LA FORMACIÓN DE DOCENTES A DEBATE: ALGUNAS CUESTIONES CENTRALES Y SUS RESPUESTAS HISTÓRICAS

¿Cuántos años tiene que estudiar un profesor?, este es el primer problema a tratar, y ha tenido distintas respuestas a lo largo de la historia. En 1887, año de su fundación y hasta 1925, cuando se transformó en Escuela Nacional de Maestros, los estudios para profesor de educación primaria que se impartían allí incluían cuatro años posteriores a la primaria superior.⁴

En el periodo que va de 1902 a 1968 la carrera duraba seis años, tres de los cuales correspondían a la secundaria y tres a la profesional, en muchos casos impartidas en el mismo plantel y bajo una misma dirección.

Esta organización temporal se transformó en 1969, cuando el plan de estudios se estableció en ocho semestres para integrar un ciclo profesional de cuatro años posteriores a la secundaria (que podía estudiarse en las normales o en otros planteles); en el periodo de 1984 a 1997, los estudios de normal adquirieron el rango de licenciatura y se estructuraron en un ciclo profesional de cuatro años posteriores al bachillerato, como requisito obligatorio.

Respecto a la manera en que se organizan las materias contempladas en el plan de estudios, prácticamente en todas las reformas podemos identificar cuatro grupos de asignaturas: las científicas, que corresponden a las disciplinas que el maestro deberá impartir como parte de su ejercicio profesional; las generales, que dotan a los estudiantes de elementos de cultura general; las profesionales, que se refieren a los conocimientos psicopedagógicos que el profesor deberá poseer para desarrollar sus funciones docentes⁵ y, por último, las actividades que se centran en la educación física y estética.

⁴ Recordemos que en esa época la primaria estaba dividida en la primaria elemental, que duraba cuatro años, y la superior, de dos años. En ese tiempo no en todas partes se impartía primaria superior, por lo que la mayoría de las personas al concluir ésta, se ocupaba en tareas productivas. Los afortunados que terminaban el ciclo completo podían acceder al bachillerato, que comprendía la secundaria y la preparatoria.

⁵ Este esquema es muy cercano al elaborado por Enrique C. Rébsamen para la Escuela Normal Veracruzana, que él fundó en 1886 y que distinguía los campos científico, pedagógico y de conocimientos generales, aunque no incluía las materias de carácter práctico o artístico (Véase Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C.

En general, lo que podemos constatar es que las distintas reformas curriculares se enfocaron desde finales del siglo XIX y hasta mediados de 1970, en discusiones relacionadas con el peso relativo de cada uno de estos grupos de materias en el plan de estudios.

Una segunda oleada de reformas se referían a los debates sobre el papel social del educador: ¿formador, docente investigador, profesional de la educación, técnico de la enseñanza o mero aplicador de planes y programas de estudio? Las respuestas no siempre dependieron de concepciones académicas, sino que en muchos casos partieron de la mayor o menor necesidad que tuvo el Estado de “controlar” a los educadores. De esta manera, lo que podemos inferir es que a mayor necesidad de control, menor disposición a dotar a los profesores de un andamiaje académico sólido y viceversa.

Las excepciones a este ir y venir entre los modelos “clásicos” para la formación de docentes –basados en las propuestas de Ignacio Manuel Altamirano y Lauro Aguirre– y los “pragmáticos”, como los que se desarrollaron durante el *avilacamachismo* y en las décadas de 1970 y 1990 –tendientes a constreñir al maestro a un papel de simple “aplicador” de programas escolares–, fueron las reformas de 1985, en las que se incluyó la investigación científica como eje de la formación docente y la de 2012, que dotó a los educadores de una serie de herramientas científicas, tecnológicas y de comunicación que le permiten responder a las nuevas demandas sociales.

Un segundo problema es: ¿Cuántas reformas a los planes y programas de estudio son necesarias para formar a un buen maestro? Al parecer, una respuesta histórica a esta interrogante podría ser: tantos como sean necesarios para justificar a un régimen, desplazar a un grupo de poder, o bien, fortalecer a otro, pues muy pocas veces las reformas curriculares se basaron en diagnósticos previos, criterios académicos o en las necesidades de los estudiantes o de la profesión misma.

Rébsamen, Serie informes, caja 231, expediente 3, año 1886-1895).

Este vaivén caprichoso parece explicar la gran inestabilidad de los planes y programas de estudio de educación normal que se han diseñado y puesto en práctica entre los años límites de 1887, cuando se funda la normal de profesores, y 1997, cuando se cierra nuestro análisis. En promedio, los planes y programas de estudio de educación normal se han reestructurado cada 8.5 años, aproximadamente.

Cuadro 1. Planes de estudio implantados de 1887 a 1997 en la Escuela Normal de Profesores del D.F. (hoy Escuela Nacional de Maestros)

Año de la reforma	Número de asignaturas	Organización anual y/o semestral	Número de horas semanales de clase
1887	44	Anual	
1902	63	Anual	
1925	37	Anual	27 a 30
1936	34	Anual	34 a 36
1945	30	Anual	36
1959-1960	18	Semestral	32 a 34
1969	102 (24 a 36 por año)	Semestral	36
1972 y 1972 reestructurado	13	Semestral	36
1975	18	Semestral	30
1975 reestructurado	76	Semestral	30 a 32
1984	69	Semestral	30
1997	45	Semestral	26

Con el fin de comprender mejor estos cambios es necesario aproximarnos a los rasgos generales del momento histórico del que emergieron, así como de los grupos de poder que concurrieron en su diseño y legitimación, pero también a los conflictos y disensos que suscitó su aplicación y a las necesidades de formación de docentes a las cuales pretendieron responder.

Para el análisis interno del plan de estudios trabajaremos a partir de un diagrama analítico que considera dos ejes. El primero, que contempla la duración de los estudios de normal así como los ciclos, grados o semestres de que se compone la carrera y el segundo, que aborda la forma en que se organizan las materias que integran el plan de estudios.

II. ¿QUÉ PROFESORES QUEREMOS FORMAR? LAS DISTINTAS PROPUESTAS Y SUS ARGUMENTOS

II. 1 EN LOS ORÍGENES LA FORJA DEL MAESTRO CIENTÍFICO, JACOBINO Y HUMANISTA

La Escuela Normal de Profesores, fundada en 1887 por Ignacio Manuel Altamirano en la Ciudad de México, representa la concreción de las ideas de este liberal sobre la educación, por cuyas venas circulaba sangre indígena y que había luchado al lado de Benito Juárez a favor de un Estado nacional republicano y moderno. Por eso, en la escuela normal que él contribuyó a organizar, conforme a los principios del laicismo, se establece un programa para la formación de profesores donde las ciencias se dan la mano con el arte y la técnica; el futuro educador aprende y aplica los principios de las corrientes pedagógicas más progresistas del momento. Y se forja un maestro patriota que conoce sobre el derecho y la ciencia política, a la vez que domina la oratoria, la poesía y la música.

A ello responde un plan de estudios que contenía un total de 44 asignaturas, 14 de las cuales tienen que ver con el desarrollo profesional de los futuros educadores. Entre éstas podemos mencionar: observación y práctica empírica de los métodos de enseñanza; psicología, metodología, historia de la pedagogía, ejercicios de crítica pedagógica, sistema Froebel, lecciones de cosas, así como organización y disciplina escolares.

En un segundo grupo, correspondiente al dominio disciplinar, encontramos: cosmografía, historia patria, geografía, física, meteorología, química agrícola e industrial, medicina doméstica y escolar, historia natural, fisiología.

En el rubro de cultura general se incluían: aritmética, álgebra, geometría, lectura superior, ejercicios de recitación, francés e inglés, gramática española, derecho constitucional y economía política.

En el último agrupamiento aparecen: caligrafía, dibujo, gimnástica, canto coral y ejercicios militares (Conalte, 1984).

A principios de siglo y ya bajo la égida de Justo Sierra, como subsecretario de instrucción pública, los escenarios educativos tenderían a cambiar. La educación normal concebida como “una profesión de Estado” más cercana a las carreras militares que a los estudios universitarios,⁶ sufriría diversos ajustes, entre ellos, la reforma a sus planes de estudio realizada en 1902.

La nueva propuesta incluía la extensión de los estudios a seis años y comprendía el aumento de 19 asignaturas más que en el plan del '87 para ascender a un total de 63 asignaturas.

En este nuevo plan, el capítulo dedicado a la formación profesional de los docentes se redujo sensiblemente, pues descansó en cuatro cursos anuales de pedagogía y otros tantos de metodología. Dentro de este diseño que se convertiría en clásico, a la pedagogía corresponde el abordaje teórico de los procesos educativos, y a la metodología, la práctica. Además, siguiendo el esquema enciclopedista de la época, se agregaron disciplinas científicas en busca de un equilibrio entre las ciencias exactas y las ciencias sociales. Así, a las materias que ya se estudiaban se sumaron: antropología, economía política, sociología y nociones de instrucción cívica. Las matemáticas sustituyeron a la aritmética y se incluyó la biología.

En cuanto a las actividades, éstas comprendían: artes, dibujo, caligrafía, ejercicios militares, educación física, moral, gimnasia, solfeo, estudio de diversos instrumentos musicales, como el armonio, y cuatro cursos anuales de trabajos manuales. En este esquema se formaron 35 generaciones de maestros.

⁶ Véase Acta mecanografiada de la sesión del Consejo Superior de Educación del 18 de abril de 1910, foja 2, AHUNAM, expediente 62, caja 8.

II. 2 LA REVOLUCIÓN Y SUS EFECTOS EN EL PROYECTO DE FORMACIÓN DE MAESTROS MEXICANOS: DE LA CIENCIA AL OFICIO Y EL ABANDONO DEL MAESTRO CIENTÍFICO

En 1910, nuestro país sería sacudido por diversos movimientos armados que no sólo llevarían a Porfirio Díaz a presentar su renuncia como presidente de México, sino que desatarían una larga guerra civil en la que resultaron muertos cerca de un millón de habitantes.

En este contexto, las escuelas normales vinculadas al Porfiriato lo mismo que sus egresados, sus fundadores y sus docentes fueron juzgados en forma muy crítica por los grupos revolucionarios. Pero, ¿cuáles fueron los argumentos que esgrimieron quienes expresaron su desconfianza respecto del programa decimonónico para la formación de profesores?, ¿de qué acusaban a las escuelas normales?, y ¿por qué a pesar de esta animadversión estas instituciones lograron subsistir aun con las reformas que experimentaron?

Para muestra un botón. En el informe que en 1916 rindió el profesor Andrés Osuna, director de Educación Pública, ante Venustiano Carranza, entonces primer jefe del Ejército Constitucionalista, referente a las labores escolares, puede leerse lo siguiente respecto de la reorganización de la escuela normal:

Extracto del acta de 10 de enero del año en curso, El consejero Andrés Osuna: ¿Qué hacer con la escuela nacional para maestros?... Ese establecimiento tiene 135 alumnos y gasta anualmente más de \$200,000.00, si la comparamos con escuelas... semejantes como la de Coahuila que tiene 200 alumnos y gasta anualmente \$60,000.00 resulta una desproporción enorme. Una regular mayoría de los alumnos de la normal de México, como es público y notorio, no tiene interés bastante por el magisterio, y aprovechan los estudios únicamente como medio para dedicarse a otras ocupaciones más tarde... Tal estado de cosas revela un tremendo despilfarro de los fondos públicos. Cabe, por tanto, preguntarnos: ¿Qué debemos hacer con esa escuela? (Osuna, 1916, p. 15).

A este cuestionamiento se respondió desde dos posiciones extremas, la del profesor Eliseo García, quien señaló: “Juzgo que las condiciones políticas ac-

tuales reclaman un ejército de maestros y, por tanto, la creación de escuelas normales, no su supresión”, y la de Arturo Pichardo, quien recomendó resolver el problema: “Cesando a todo el personal de la escuela ya que... son médicos, abogados, etc.”; en tanto que Osuna afirmó:

de cien de ellos sólo diez conocen la labor de la escuela primaria... quizá muchos de ellos son individuos fracasados... No queremos fracasados ni profesionales que vayan infundir el amor por otras profesiones, queremos maestros que puedan despertar amor a la escuela y que formen la verdadera vocación pedagógica (1916, p. 16).

El debate continuó al discutirse la conveniencia de que los alumnos de la escuela normal viajaran al extranjero a recibir cursos o si resultaba benéfico que los profesores del Distrito Federal se formaran en las escuelas normales de los estados. Ambas prácticas fueron rechazadas por los consejeros, en el primer caso por considerar que los profesores debían formarse en el contexto en el que fueran a prestar sus servicios y, en el segundo, por no estar sujetos a una adecuada vigilancia. En cambio, todos los consejeros coincidieron en que “Sería patriótico que vengan de los estados jóvenes a estudiar a la Escuela Normal, pues así se darán cuenta más exactamente de lo que es la Patria y cuando sean maestros estarán mejor preparados para hacer labor nacionalista” (Osuna, 1916, p. 17).

La resolución que la comisión decidió entregar a Venustiano Carranza fue la siguiente: “Propóngase a la Primera Jefatura el cese del personal técnico de la Escuela Normal para Maestros y la reorganización de la misma, en atención a las condiciones económicas y pedagógicas que han sido criticadas” (Osuna, 1916, p. 17).

Para 1922, ya en plena época posrevolucionaria y a escasos meses de fundarse la Secretaría de Educación Pública,⁷ se reformuló el proyecto del Estado

⁷ La Secretaría de Educación Pública fue fundada por José Vasconcelos, entonces secretario del ramo, el 25 de septiembre de 1921.

para la formación de maestros. En el caso de la Escuela Normal de Profesores esta reformulación cristalizó en 1925, cuando se refundó para dar lugar a la Escuela Nacional de Maestros.

A cargo de este nuevo proyecto estuvo Lauro Aguirre, quien fusionó las tres normales entonces existentes en el Distrito Federal (la de verano para profesores foráneos, la de señoritas y la nocturna para maestros en servicio que no tuviesen estudios de normal). Como parte de la reorganización de la escuela, Lauro Aguirre contrató como maestros a personajes reconocidos en el mundo de la filosofía, las artes, las ciencias y la pedagogía e instaló dentro de los terrenos de la normal, la Escuela Primaria Anexa, donde los estudiantes realizarían sus prácticas profesionales, así como las escuelas secundarias para las señoritas y para los varones que en ese momento eran internados.

Para el ciclo profesional de tres años posteriores a la secundaria, se diseñaron nuevos planes de estudio que abarcaban 37 asignaturas que incluyen las relacionadas con la formación profesional de los futuros educadores como higiene escolar, psicología de la educación, sociología aplicada a la educación, principios de educación, organización escolar, historia de la educación, con su correlato empírico en las materias de: prácticas escolares, práctica y técnica escolar. En esta línea formativa se señala que, al final de cada año escolar, los alumnos de segundo y tercer grados deberían practicar “durante una semana completa en las escuelas oficiales bajo la dirección de sus maestros de práctica” (Conalste, 1984, p. 265).

En este diseño, las asignaturas relacionadas con las disciplinas científicas y la cultura general como biología, cosmografía y meteorología, geografía, lógica y ética comparten el espacio curricular con cursos de carácter práctico como: oficios y labores, pequeñas industrias, prácticas agrícolas, pero no se incluyen ni el español ni las matemáticas.

Es importante mencionar que fue la primera vez en que artes domésticas, labores femeniles que incluyen costura, bordado, economía doméstica y cocina, así como puericultura, se consideraron materias asociadas a la educación de las mujeres, en lugar del oficio que los hombres debían aprender.

En el programa puede leerse una advertencia que señala: “Las señoritas cursarán Artes Domésticas, labores femeniles y puericultura, en lugar de un oficio” (Conalte, 1984, p. 265).

Ello nos indica que, por lo menos en este plan de estudios, existían conocimientos y prácticas diferenciados en función del género y que la mirada hacia lo femenino implicaba un fuerte acento jerárquico, patriarcal y discriminatorio hacia “las señoritas”.

II. 3 LA EDUCACIÓN SOCIALISTA: ¿CIENCIA O IDEOLOGÍA?

Durante el gobierno del general Lázaro Cárdenas, en 1936 se realizó una nueva reforma en el contexto de la educación socialista. En ésta la formación de docentes se resuelve en seis años, que incluyen tres de secundaria –durante los cuales se estudiaban 39 materias– y tres de profesional –en los que se cursaban 34 asignaturas–. Ambos implicaban un trabajo de 36 horas semanales.

En la propuesta se distinguen materias de cultura específica, materias profesionales y actividades. En el primer grupo aparecen: matemáticas, español, química, historia, ciencias biológicas, español, geografía, civismo, inglés o francés, física y ética, a las que se agregan estética y legislación revolucionaria; historia de la cultura, la ciencia y el movimiento obrero, historia de las religiones y el arte; arte y literatura al servicio del proletariado y teoría del cooperativismo. Estas últimas asignaturas se vinculan directamente al proyecto socialista, obrerista y cooperativista que se impulsó durante la gestión del presidente Cárdenas. Más allá de los claros tintes ideológicos, asignaturas como legislación revolucionaria e historia del movimiento obrero, dejan en evidencia la idea de convertir al maestro en un líder social y en un factótum para construir el necesario consenso social que el régimen requería con urgencia.

En cuanto a las materias profesionales, se contemplan: pedagogía, psicología o técnica de la enseñanza, y se añaden: ciencia de la educación, pedagogía de anormales, fisiología infantil, organización y estadística escolares y psicotécnica pedagógica.

Respecto a las actividades, se suman a las que ya se ofrecían en el plan de estudios anterior, prácticas agrícolas y zootécnicas que respondían al proyecto de formar educadores y, a la vez, técnicos agrícolas que capacitaran a los campesinos, coadyuvando así en el desarrollo del campo mexicano y de la muy ambiciosa reforma agraria que Cárdenas puso en marcha.

Como puede observarse, este plan de estudios responde a diversas lógicas. Una de ellas tiene que ver con la educación como motor de la revolución proletaria, otra con el profesor como factor clave para la “concientización popular”. Pero no se descartaban los elementos *profesionalizantes* que devenían del estudio de la pedagogía y la psicología, ni aquellos que situaban a los educadores como líderes sociales.

Y en este híbrido, expresión de una sociedad en tránsito, también se pensaba en el campo, de ahí que el maestro egresado de la Escuela Nacional de Maestros, paradigma de la formación académica de docentes urbanos, también estudiara cursos de prácticas agrícolas y zootecnia.

II. 4 TORRES BODET: UN TÉCNICO DE LA ENSEÑANZA PARA LA EDUCACIÓN NACIONAL

A partir de 1942 –ya bajo el gobierno de Manuel Ávila Camacho– y según lo establecido en el artículo 80 de la Ley General de la Educación Pública, los planes y programas de estudio que se aplicaron en la Escuela Nacional de Maestros, los formuló la Secretaría de Educación Pública y no la propia institución.

Éstos serían únicos, es decir, deberían tener estricta observancia

en todo el territorio nacional, en las escuelas normales dependientes del Estado y en las particulares que funcionen con autorización legal, procurando establecer adecuada elasticidad para poner a los educandos en relación con las necesidades y características del medio físico, económico y social en que, según los tipos de las escuelas, vayan a actuar (SEP, 1942).

A pesar de la contundencia de las normas, las disposiciones de la SEP tropezaron con múltiples obstáculos para operarse, que iban desde cuestiones econó-

micas y de gestión, hasta resistencias por parte de los estados y de las propias escuelas normales. Por lo que hemos podido documentar en los archivos de las escuelas normales, en los hechos las escuelas normales mantuvieron contactos estrechos con la Escuela Normal Veracruzana y la Nacional de Maestros para solicitar orientaciones, copias de los planes de estudio, o bien, recomendaciones prácticas acerca de cómo organizar las prácticas de sus estudiantes.

Tal vez debido a los problemas antes aludidos y al hecho de que el plan de 1942 fue concebido y estructurado por Luis Sánchez Pontón,⁸ un personaje ligado estrechamente al cardenismo y simpatizante de la educación socialista, éste mantuvo en su diseño algunas asignaturas que se impartían en la propuesta de 1936, como estética y legislación revolucionaria; historia de la cultura, la ciencia y el movimiento obrero, las religiones y el arte; arte y literatura al servicio del proletariado, teoría del cooperativismo y prácticas agrícolas y zootécnicas.

Para 1945, el contexto político del país y del mundo habían cambiado. No sólo se anunciaba ya el fin de la Segunda Guerra Mundial, con el triunfo de los países aliados, sino que las fuerzas de izquierda estaban menguadas en sus filas y debilitadas en varios frentes de batalla, uno de ellos a no dudarlo fue la educación, pues al frente de la SEP se encontraba Octavio Véjar Vázquez (segundo secretario del ramo del avilacamachismo), quien había decidido abrir espacios a la iniciativa privada, a la Iglesia y a organizaciones que como la Unión Nacional de Padres de Familia formaban parte de la derecha más conspicua al lado del Partido Acción Nacional, por aquellos años, de muy reciente creación.

En estas condiciones y al amparo de la Ley Orgánica de Educación Pública (1942), se reorganizaría nuevamente el plan de estudios de educación normal.

En el proyecto del '45, los estudios de normal tenían una duración de cuatro años. En los dos primeros, correspondientes a la secundaria, se incluyeron

⁸ Aunque el plan de estudios fue diseñado por Sánchez Pontón no fue aplicado por él, pues dejó su mandato en septiembre de 1941. Como el año escolar en ese momento iniciaba en enero, el responsable de aplicarlo fue Octavio Véjar Vázquez, quien sustituyó a Sánchez Pontón en el cargo.

materias de cultura general y actividades artísticas, culturales y de educación física. Además de las asignaturas de orientación vocacional y observaciones escolares.

Ya en el ciclo profesional, también de dos años de duración, se contemplaron por primera vez las materias de técnica de la enseñanza y psicotécnica pedagógica, que incluyó la elaboración de exámenes objetivos y la aplicación e interpretación de pruebas para medir la inteligencia.

Es importante señalar que en este momento no se trataba solamente de cambiar el mapa curricular o la organización de los conocimientos, la verdadera batalla del régimen era contra la coeducación, un proyecto acunado en el seno de la educación socialista y que había sido violentamente rechazado por los sectores católicos y conservadores del país.

El conflicto por la “separación de los sexos” y la eliminación de la coeducación derivó en el cierre de la Escuela Nacional de Maestros y la fundación de dos instituciones de breve vida: la Escuela Normal para Maestros y la Escuela Normal para Maestras (Arteaga, 2002).

Este conflicto que avivó la inconformidad no sólo de los estudiantes y profesores de la normal sino del magisterio en su conjunto, derivó en la sustitución de Véjar Vázquez y en el nombramiento de Jaime Torres Bodet al frente de la SEP a partir de diciembre de 1943.

El nuevo secretario, quien se había desempeñado como diplomático y conocía bien el arte de la negociación, optó por una política conciliadora que permitiera trazar acuerdos profundos entre los diversos sectores sociales que desde la ultra derecha hasta la izquierda más radical se habían expresado en torno a la cuestión educativa no siempre de manera pacífica ni tolerante.

Otro elemento que inquietaba a Torres Bodet, era que los maestros de primaria, según él, estaban divididos en

tres sectores muy desiguales... en primer lugar una mayoría sencilla pero hay una –en proporción alarmante– de competencia... Junto a ellos, millares de jóvenes reclutados al favor de cualquier capricho, al azar del menor encuentro, sin más diploma que el certificado de educación primaria... al lado de este

sector existía otro, menos numeroso de movimientos más perceptibles. Alternaban en él maestros de innegable capacidad personal. Políticos unos y otros vejados por la política, todos insatisfechos... Por último venían los maestros de conciencia y corazón (Torres Bodet, 1969, p. 279).

Torres Bodet pretendió transformar a estos maestros en *técnicos de la enseñanza*, competentes en el desempeño de la docencia, alineados al Estado en lo político y convencidos de que el terreno de su actuación profesional eran el aula y la escuela, no las comunidades ni las organizaciones campesinas u obreras. Conforme a esta lógica, los profesores altamente politizados que habían derrumbado los muros que separaban las aulas de las comunidades para contribuir al reparto agrario, la educación de los adultos y la alfabetización de los mexicanos, debían abandonar desde luego la lucha social para incorporarse de lleno al trabajo frente a grupo.

El trabajo de estos profesores debía ser eficiente y abreviar de los últimos avances de las ciencias de la educación. De ahí la inclusión de la *técnica de la enseñanza* como una asignatura relevante en el plan de estudios de 1945 y de la especialidad de *técnico de la enseñanza* en la Normal Superior de México.

En estos planes de estudios, la teoría se encontraba separada de la práctica y, por lo tanto, se contemplaban algunas materias de carácter teórico como: psicología general, didáctica general, conocimiento del educando y psicotécnica pedagógica, ciencia de la educación, historia de la educación y legislación, organización y administración escolar, mientras que en las actividades prácticas se incluían: observación escolar, técnica de la enseñanza, práctica escolar, taller de material y recursos didácticos, taller de actividades artísticas aplicadas a la escuela primaria y educación física aplicada a la educación primaria.

En este periodo se crearon dos nuevas instituciones: la normal de especialización y la Escuela Normal Superior de México, que formaría a los profesores de secundaria en diversas especialidades, y se dejó a la Escuela Nacional de Maestros la tarea exclusiva de preparar a los futuros profesores de primaria.

Al parecer, las relaciones del magisterio con el régimen lograron estabilizarse a partir de la creación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la

Educación (SNTE). Este organismo nació en 1943, con una dirigencia decidida por Vicente Lombardo Toledano que, desde sus inicios expresó su preocupación por evitar que el SNTE se transformara en un apéndice de la SEP. Pero estas buenas intenciones poco duraron, ya que meses después el profesor Luis Chávez Orozco, su primer secretario general, hubo de dimitir acusado de comunista. A partir de ese momento y mutilada la independencia del SNTE, éste se transformó en un espacio para la negociación de prebendas, mutuos consentimientos y complicidades sin término entre los líderes magisteriales aliados del gobierno y la SEP, a cambio siempre del control del magisterio (Arteaga, 1994).

En su segundo periodo como secretario de Educación Pública y ya en el contexto del desarrollismo y del Plan de Once Años, Jaime Torres Bodet impulsó dos reformas a los planes de estudio de educación normal: la de 1959 y la de 1960.

En realidad, estas reformas fueron muy similares entre sí, puesto que pretendieron reorientar la formación docente considerando una estructura curricular de tres años independiente de la secundaria. En los tres años correspondientes al ciclo profesional se estudiaban 18 asignaturas semestrales que incluían “actividades de investigación y participación en campañas y servicios sociales” (Torres Bodet, 1969, p. 279).

Estas tareas pretendían retomar el espíritu de servicio social y cercanía de los maestros con las necesidades de la población que vivía en condiciones de marginalidad, además de que orientaba el trabajo docente hacia la investigación y la participación en campañas promovidas por el gobierno. El maestro podía ser ya no un líder comunitario rebelde y autónomo, sino un promotor social y un etnógrafo. Muchos líderes magisteriales proceden de esa tradición, sólo que algunos se convirtieron en verdaderos infiltrados que en alianza con los caciques locales medraron con la pobreza de la gente, en su propio beneficio.

En otras palabras, esta nueva óptica situaba a los maestros fuera del aula en actividades de promoción de desarrollo comunitario pero los comprometía con el Estado –entonces un Estado benefactor, a la manera del *New Deal* estadounidense– y con la investigación como orientadora de sus acciones.

No todos los maestros asumieron el papel que a ojos del Estado les correspondía. Algunos tomaron las armas y se sumaron a las luchas obreras y campesinas del momento como fuerzas activas en favor de la revolución. Una revolución que, habremos de decirlo, nunca llegó.

III. EL PARTEAGUAS DE 1968 Y LA CRISIS DE LOS AÑOS SETENTA

En 1968 toca a su fin el “milagro mexicano”, periodo durante el cual México vivió una gran estabilidad económica con un PIB sostenido de 7% anual y una inflación cercana a cero.

Los años del desarrollismo o de sustitución de importaciones se explican a partir de la expropiación petrolera, la industrialización del país y la extracción neta de capitales del campo en beneficio de los polos de desarrollo urbano e industrial.

El desequilibrio interno fue la marca ominosa de un modelo de desarrollo que tendió a beneficiar a los sectores líderes, a las zonas urbanas y a las clases medias, mientras se desprotegía a los indígenas, los campesinos y a la población urbana marginal residente de los cinturones de miseria que rodeaban las grandes ciudades ubicadas en el norte del país, en el Bajío y en el Centro de la República (Meyer, 2000, pp. 882-943).

Al sobrevenir la crisis mundial de 1970, el modelo económico impulsado por el Estado mexicano a partir de 1940, no pudo sobrevivir y en medio de crisis sucesivas tuvo que reestructurarse.

Los altos costos sociales pronto erosionaron el sistema político y en 1968 se desató un movimiento estudiantil que, al ser violentamente reprimido, dio origen a varias salidas contradictorias. Una de ellas fue el impulso a una amplia reforma educativa a cargo de científicos altamente especializados, viejos y experimentados educadores y una nueva generación de investigadores educativos (Handsen, 1971; González Casanova, 1969; Zermeño, 1987).

III. 1 LA “GUERRA SUCIA”: LAS ESCUELAS NORMALES EN LA MIRA Y LA DANZA DE LAS REFORMAS CURRICULARES

En este contexto, en 1969 se realizó la reformulación de los programas orientados a la formación de maestros que, en el caso de la Escuela Nacional de Maestros y de otras instituciones formadoras de docentes cristaliza en un plan que, por primera vez desde 1887, contempla cuatro años de duración posteriores a la secundaria.

Este plan de estudios tuvo un corto aliento, pues se reestructura en 1972. El plan '72 fue modificado al año siguiente con una propuesta conocida como Plan '72 reestructurado.

A su vez, el Plan '72 reestructurado se reforma en 1975 y, posteriormente se cambia por el Plan '75 reestructurado, que entró en vigor en 1978.

Probablemente, la emergencia de cinco planes de estudio en un lapso de seis años sea la señal más clara de la severa crisis por la que atravesaba la educación normal, en particular, y el sistema educativo, en general.

Ahora bien, atendiendo al detalle, lo que podemos apreciar son enormes desequilibrios y una pérdida del sentido de la formación de profesores, ya que por ejemplo en 1969 se proponen 102 materias de estudio que se cursaban a lo largo de ocho semestres. En cada semestre se desarrollaban entre 24 y 36 seminarios con una carga horaria de 36 horas semanales.

En el caso de las asignaturas profesionales, sólo didáctica especial y práctica docente y los seminarios de legislación, organización y administración escolares en las escuelas normales rurales y centros regionales así como el de organización de la enseñanza en la escuela unitaria, tienen que ver con la aplicación en el campo de trabajo de los conocimientos especializados que los alumnos adquieren en las asignaturas de carácter teórico.

En contraste, el plan de estudios de 1972 retoma la organización “clásica” y establece cuatro áreas de formación: la científica, la humanística, la psicopedagógica, la tecnológica y la físico-artística.

Se trata de un diseño que pretende cumplir con el mandato constitucional de proveer a los estudiantes una educación equilibrada y armónica.

Asimismo, aspiraba a formar simultáneamente bachilleres y profesores. El plan de estudios se realiza a través de 13 asignaturas semestrales, gran parte de ellas seriadas, que se estudiarán en 36 horas semanales.

En este modelo, que es muy similar al de 1972 reestructurado,⁹ sólo la asignatura de didáctica especial y práctica docente con siete horas semanales de trabajo se relaciona con la inmersión de los estudiantes en el campo laboral.

Finalmente, en 1975 se establece un nuevo plan de estudios que, por acuerdo del CNTE, “se autorizaría para ser aplicado en todo el Sistema Educativo Nacional” (Conalce, 1984, p. 330).

En ese momento, la necesidad de legitimación, de aliados y de consenso, movió a la Secretaría de Educación Pública a realizar tres seminarios regionales en Oaxaca, Monterrey y Guanajuato, respectivamente, que se desarrollaron durante los meses de junio y julio, así como una Asamblea Plenaria a cargo del CNTE.¹⁰ Es posible que esta demostración de fuerza y unidad se pensara con visos al futuro, tal vez para impedir una reforma temprana que de cualquier manera devino sólo tres años después, en 1978.

En su momento, el peso político de esta asamblea pudo calibrarse a partir de la presencia del presidente de la República, el secretario de Educación, los subsecretarios de Planeación y de Educación básica y normal, y el director general de Normales.

Pero eso no era todo, pues las “Resoluciones de Cuernavaca”, como se conoció después a las conclusiones de la XI Asamblea Plenaria, se presentaron al secretario del ramo como propuestas derivadas de una serie de trabajos que involucraron a representantes de 200 escuelas normales federales, estatales y particulares del país, quienes realizaron una serie de “recomendaciones y aportaciones... que constituirían la base para las sucesivas etapas de reforma en el sistema de educación normal” (SEP, 1975, p. 7).

⁹En el plan de estudios de 1972 reestructurado no se cambian las asignaturas sino que se redefinen las cargas horarias destinadas a cada materia, contabilizándose un total de 31 horas de trabajo semanal, en contraste con las 36 que comprendía el plan de estudios de 1972.

¹⁰Nos referimos a la XI Asamblea Plenaria reunida en la ciudad de Cuernavaca, Morelos, los días 1 y 2 de agosto de 1975.

Estas resoluciones fueron incluidas en el Acuerdo 11298 del secretario de Educación Pública Agustín Yáñez, firmado el 26 de agosto de 1975, en el que se propone un nuevo “Plan de Estudios de Educación Normal para toda la República”.

En dichas “Resoluciones” se intenta situar la reforma en un escenario internacional marcado por el cambio acelerado y la crisis derivada de la tensión entre “las nuevas y crecientes necesidades generadas por la revolución científica y tecnológica y las estructuras y sistemas heredados que frenan la conquista de modos de convivencia más justos”. (SEP, 1975, p. 23).

Viendo hacia México y su desarrollo, se identificaba como el reto principal del país “alcanzar un desarrollo adecuado para responder al crecimiento explosivo de la población y la multiplicación de las aspiraciones sociales” (SEP, 1975, p. 23). En otras palabras, a la crisis mundial antes descrita se agregaba el factor de la explosión demográfica.¹¹

Para enfrentar estos problemas, la Asamblea recomendaba impulsar la educación por ser ésta “El proceso que condiciona la movilidad y el progreso social”, tesis sustentada por la CEPAL.¹²

Justamente, a partir de dicha consideración se plantea como fin último del nuevo plan de estudios que la educación

¹¹ Al respecto es importante señalar que en 1970 se alcanzó el índice más alto de crecimiento poblacional con 3.4% y que para 1980 dicho indicador se había reducido a 3.2% (Fuente: <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/Boletines/Boletin/Comunicados/Especiales/2010/enero/comunica.pdf>)

¹² Nos referimos a las tesis de Marshall Wolfe (1976), en ese momento director de la División de Desarrollo Social de la CEPAL, quien en su artículo “Enfoques del desarrollo de quién y hacia qué”, recorre los elementos centrales del “consenso internacional sobre el desarrollo orientado por valores de libertad e igualdad de derechos: acelerado proceso de acumulación de capital, industrialización, modernización agrícola, incorporación de todos al consumo moderno, desarrollo de la capacidad empresarial, **difusión tecnológica y científica, educación universal**, provisión de servicios y seguridad social, participación creciente en el comercio mundial y aumento de las corrientes de financiamiento a los países en desarrollo” (Bielschowsky, 1998, p. 20).

... se renueve permanentemente con el propósito de lograr que alcance la flexibilidad que se requiere para que responda con eficacia a las necesidades que surgen de los cambios continuos en la ciencia, en el arte, en la técnica y en la cultura (SEP, 1975, p. 24).

Y, en este sentido, se considera a la revisión y actualización permanente de los planes y programas de estudio, en todos los tipos y modalidades de la educación, un postulado de la política educativa.

En un plano menor de abstracción, se situaba la reforma de los planes y programas de estudio de la educación normal como parte de un proceso que había arrancado con la reformulación de los planes y programas de educación preescolar, primaria y secundaria. En este sentido, se suponía que dicha reforma sólo alcanzaría un carácter integral si se reorientaba la formación de maestros en el mismo sentido que la “educación elemental” y se aducía:

Preocupados por lograr que la educación normal responda a los requerimientos de la reforma de la educación elemental, los maestros que prestan sus servicios en las escuelas normales, los organismos técnico-pedagógicos de la Dirección General de Educación Normal y de varias entidades federativas, solicitaron en diversas oportunidades, al Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE), que se efectuara una revisión del plan y de los programas de estudio de la educación normal...

Al revisar estas consideraciones, cabe preguntarse: ¿Cuál era la lógica que orientaba estas resoluciones? ¿Era realmente pertinente que la formación de docentes quedara subsumida a la educación básica? ¿Era conveniente que los maestros fueran “entrenados” para “operar” una propuesta específica eliminando así las posibilidades de una formación profesional que les diera elementos para realizar su trabajo docente con independencia de las currículas puestas en juego en contextos específicos?

Si tomamos en cuenta tanto las declaraciones del secretario Bravo Ahuja como las resoluciones de Cuernavaca, entonces veremos aparecer la imagen de un educador

equipado técnica e ideológicamente para cumplir la difícil y muy noble tarea de encauzar la energía creadora de las nuevas generaciones... Un maestro que tenga un dominio más completo, no sólo de los métodos de enseñanza-aprendizaje, sino de los aspectos relevantes de la cultura contemporánea (SEP, 1975, p. 18).

Un maestro que, a decir de la asamblea, fuera: “preparado, responsable y entusiasta, cuya acción cotidiana esté saturada de pundonor profesional y de creatividad en el quehacer pedagógico” (SEP, 1975, p. 24).

Ya en el plano axiológico, los Acuerdos de Cuernavaca establecen ni más ni menos que: “Los egresados de las escuelas normales contribuyan con sus conocimientos y esfuerzos a lograr las demás finalidades que establecen el Artículo 3º. Constitucional, la Ley Federal de Educación y las leyes de educación de las entidades federativas...” (SEP, 1975, pp. 26-27).

Respecto a los fundamentos epistemológicos, la XI Asamblea sostenía que los egresados de las escuelas normales debían tener estas características:

- Sean capaces de comprender los problemas de nuestro país, y estudien cómo aprovechar mejor nuestros recursos.
- Fomenten y orienten la actividad científica y tecnológica de manera que responda a las necesidades del desarrollo nacional independiente.
- Sean promotores del cambio social con un criterio revolucionario fundado en nuestro pasado histórico.
- Adquieran la preparación que les permita dominar el contenido de las áreas de aprendizaje de la educación primaria, sus fundamentos psicopedagógicos y sus contenidos científicos y humanísticos, delineados en los programas y libros de texto (SEP, 1975, pp. 26-29).

Más allá de estas intenciones explícitas, inobjetables pero inviables en el contexto social de ese momento, al analizar la estructura del plan de estudios lo que aparece es un esquema basado en la didáctica, como elemento central del quehacer del profesor pensado como un mero “enseñante”, un sujeto limitado

a “dar clases”. Imagen muy lejana del docente humanista, familiarizado con la ciencia y la innovación del siglo XIX y con el líder social de los primeros años del siglo XX.

La propuesta del '75 contemplaba ocho semestres, a lo largo de los cuales se estudiarían nueve asignaturas en 30 horas semanales de clase.

Estas asignaturas se organizaban en tres áreas:

- Científico-humanística que comprendía los lenguajes, matemáticas y español, las ciencias sociales y naturales, así como su metodología).
- Formación física, artística y tecnológica, que comprendía la teoría y la práctica correspondiente a cada una de las materias antes citadas, distribuidas en clases obligatorias y en actividades extracurriculares de carácter optativo, y
- Área de formación profesional específica, integrada por materias destinadas a la formación específica que necesita el normalista para ejercer la docencia en la educación primaria, que comprendía aspectos como: conocimientos científicos (equivalentes a los impartidos en el bachillerato); conocimiento de los programas y los libros de texto de educación primaria; conocimiento de las guías didácticas y de la metodología para conducir el aprendizaje de cada una de las áreas del mismo nivel. En esta área se incluían materias como: filosofía, filosofía de la educación, psicología, tecnología educativa, historia de la educación, desarrollo de la comunidad, problemas sociales y económicos de México, y administración educativa de México.

Además, se incluían contenidos sobre las diversas disciplinas tratadas en la educación primaria, cada una de las cuales se desplegaban en dos rubros: didáctica y práctica docente.

Por ejemplo, en el caso de las matemáticas, además de abordar cálculo, probabilidad y estadística, geometría y lógica matemática se estudiaban las matemáticas y su didáctica, así como matemáticas: práctica docente.

Las otras disciplinas contempladas eran:

- Español con los rubros de: lingüística, literatura infantil, literatura general, taller de expresión oral, taller de lectura y taller de expresión escrita.
- Educación artística y su didáctica, que incluía artes plásticas, música, danza y teatro.
- Ciencias naturales y su didáctica, con el tratamiento de física, química, biología, ciencias de la tierra y cosmografía.
- Ciencias sociales y su didáctica, en la que se abordaban las siguientes disciplinas: antropología, economía, sociología, historia, ciencias políticas y economía.

A pesar de la fortaleza política con la que se intentó no impidieron que éste se reformara en 1978, dando pie a lo que hoy se conoce como “Plan 1975 reestructurado”.

Previo a la difusión pública de la reforma del '78, se llevó a efecto una reunión de directores de las escuelas normales (1977); posteriormente, lo hizo una comisión mixta de profesores de la Escuela Nacional de Maestros y supervisores de la Dirección General de Educación Normal, la cual redactó el proyecto de modificaciones que fue puesto a la consideración de la Comisión de Planes y Programas del CNTE.

Estas modificaciones supusieron cambios de los objetivos centrales, generales y específicos del plan de estudios, un nuevo diseño del mapa curricular, la actualización de los contenidos, ajustes en el calendario escolar y en los horarios de clase así como la implantación de seminarios que sustituyeron las clases tradicionales. Los seminarios en el séptimo y octavo semestre comprendían: análisis de programas y libros del maestro y del alumno; administración y legislación; de organización de la educación extraescolar y el de elaboración de informe recepcional.

Se retomó la línea de materias psicopedagógicas (que había sido eliminada en el Plan 1975), en torno a la cual se agruparon las cargas programáticas. También reaparecieron asignaturas como pedagogía general y didáctica general que se desplegaban en los cursos de didáctica especial y práctica docente.

III. 2 1984: GEORGE ORWELL Y EL DÍA DESPUÉS DE MAÑANA

Como consecuencia de la crisis de los años setenta la formación de profesores entró en un ciclo de deterioro notable; no obstante, la carrera de maestro seguía siendo una opción para jóvenes de escasos recursos económicos que veían en la profesión un puente seguro hacia un empleo precario pero estable.

Las secuelas de las sucesivas crisis económicas y el modelo de producción asumido por México desde principios de 1980 redujeron sensiblemente la capacidad del Estado para brindar empleo, lo que implicó medidas en sentido inverso que tenían el propósito de privatizar el mayor número posible de empresas estatales, así como de reducir el número de trabajadores al servicio del Estado, entre los que se encontraban los maestros.

La reducción de plazas disponibles para contratar a los jóvenes egresados de las escuelas normales redundó prácticamente de manera inmediata en una fuerte presión hacia los gobiernos estatales. A través del Consejo Nacional Consultivo de Educación Normal se intentó una política de cierre concertado de la matrícula de las instituciones formadoras de docentes, pero esta medida tardía y limitada no dio los resultados que se esperaban.

Ante ello, se decidió elevar el nivel de la carrera de maestro a licenciatura, acatando por la vía de los hechos una disposición de la Ley Federal de Educación, que reconocía a las normales como instituciones de educación superior.

Ello, se pensaba, desalentaría la demanda de ingreso a las escuelas normales, reduciría sensiblemente su matrícula y eliminaría la presión por empleo de los egresados.

Con esta lógica, el 23 de marzo de 1984, por acuerdo presidencial, el Ejecutivo estableció el plan de estudios para la formación de docentes en educación primaria al nivel de licenciatura. A ello se agregaba la exigencia de tener estudios previos de bachillerato al ingresar a la normal.

Dicho plan de estudios sería el primero de aplicación obligatoria en la totalidad de las escuelas normales. En ese sentido, incluso algunas instituciones que, como ya señalamos, habían mantenido un cierto margen de autonomía frente a la Federación la perdieron entonces y tuvieron que aplicar la reforma.

El plan de estudios que se diseñó en ese momento incluía 69 asignaturas en total: ocho de las cuales se desarrollarían del primero al cuarto semestre; siete, del quinto al séptimo y once, en el octavo.

Dado que 36 de dichas signaturas o seminarios eran de carácter teórico, se acusó al programa de un exceso de teoría. Más allá de dichas críticas, estas asignaturas estaban orientadas a la formación no ya de un maestro, como antaño, sino de un docente-investigador, figura en boga por esos años que, a pesar de su popularidad en algunos circuitos era objetado por académicos que tradicionalmente habían centrado su trabajo profesional en la investigación y no aceptaban dedicarse a una combinación de tareas entre las que se contaba la docencia.

En el campo de seminarios profesionales, encontramos materias como: desarrollo económico, político y social de México; teoría educativa (bases epistemológicas); psicología evolutiva; teoría educativa (axiología y teleología; investigación educativa; creatividad y desarrollo científico; psicología social; sociología de la educación; diseño curricular; organización científica del grupo escolar; contenidos de aprendizaje de la educación primaria; seminario de pedagogía comparada; ecología y educación ambiental; prospectiva de la política educativa; administración educativa; aportes de la educación mexicana a la pedagogía; modelos educativos contemporáneos; administración escolar de la educación primaria; responsabilidad social del licenciado en educación primaria, problemas de aprendizaje, comunidad y desarrollo, evaluación educativa e identidad y valores nacionales, entre otras.

En cuanto a las materias orientadas a la práctica docente, se mencionan: observación de la práctica docente; introducción al laboratorio de docencia y laboratorio de docencia; c y tecnología educativa.

Entre las asignaturas tendentes a dotar al estudiante de cultura general y dominio de lenguajes se contaban: español; matemáticas; computación y tecnología educativa; estadística y literatura infantil. Las actividades incluían: apreciación y expresión artística, y educación física.

Como vemos, el diseño tendía, en efecto, a sentar las bases para formar un nuevo tipo de docente, un híbrido entre un perfil académico de corte univer-

sitario y la recuperación de algunos rasgos de la formación normalista clásica. Atrás quedaba el técnico de la enseñanza y también el “enseñante” con escaso o nulo contacto con la ciencia y la investigación, propuesto por el plan de estudios de 1975 y, por ende, con capacidades sumamente limitadas.

De manera paradójica, una de las más importantes fallas de esta propuesta no vino directamente del plan de estudios sino de la falta de una serie de proyectos que permitieran fundar y fortalecer organizaciones académicas al interior de las escuelas normales orientadas a la investigación educativa, así como propuestas para activar e incentivar la habilitación de la planta docente.

Los escasos recursos financieros que acompañaron la propuesta de 1985, la inamovilidad de las instituciones y el peso de un aparato burocrático que no apostó por la innovación provocaron que los resultados de la reforma de 1985 fueran contrarios a su espíritu, lo que contribuyó, por ende, a un deterioro aún mayor de estas instituciones

III. 3 1997: LA ADMINISTRACIÓN DE LA CATÁSTROFE

Para 1997 y siguiendo una añeja tradición de la política educativa en México, sin que mediaran diagnósticos y evaluaciones sistemáticas, se reformó una vez más el plan de estudios.

En el contexto de una de las más severas crisis económicas del siglo xx, se anunció la puesta en marcha de un nuevo plan de estudios para las escuelas normales, cuya operación había quedado en manos de los gobiernos estatales a partir de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (18 de mayo de 1992).

Este nuevo plan, según las autoridades federales de entonces, formaría parte del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. En dicho programa se señalaba que para que la reforma tuviera los resultados esperados era necesario acompañarla de una serie de medidas como:

- Actualización y perfeccionamiento de la planta docente.

- Elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico.
- El mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las escuelas normales.

No obstante tales declaraciones, estas medidas no se llevaron a cabo, los recursos no fluyeron hacia las escuelas normales pero sí se implantó un nuevo plan de estudios que constaba de 45 asignaturas (25 menos que en la propuesta de 1985), cinco por semestre y tres campos de actividades situadas en el campo laboral y vinculadas estrechamente a la práctica escolar, que se impartirían a lo largo de ocho semestres.

En este plan es evidente la ausencia de teoría pedagógica y de un acercamiento a las disciplinas científicas como tales. A partir del supuesto de que los estudiantes que ingresan han tenido en el bachillerato una sólida formación académica, se excluyen de los programas de estudio a las disciplinas mismas y se prefiere retomar el modelo de “profesor-enseñante”.

De esta manera reaparecen asignaturas como: matemáticas y su enseñanza; español y su enseñanza; geografía y su enseñanza, historia y su enseñanza y formación ética y cívica en la escuela primaria.

En los casos de los seminarios la educación en el desarrollo histórico de México, temas selectos de la historia de la pedagogía y la educación, la gran ausente es la historia como disciplina, pues los contenidos se remitían a una serie de aproximaciones no del todo articuladas con algunos momentos de la historia de la educación y la pedagogía.

En el caso de las asignaturas diseñadas para crear la “identidad docente”, encontramos materias como: bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano, propósitos y contenidos de la educación primaria y problemas y políticas de la educación básica.

Por lo que se refiere al campo específico de la formación profesional, se incluyen los seminarios de: desarrollo infantil, estrategias para el estudio y la comunicación, gestión escolar, planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje.

Se estudiaban las actividades de educación física y educación artística.

Una de las más significativas novedades del Plan '97 era que en los dos últimos semestres (séptimo y octavo) los estudiantes dedicarían prácticamente la totalidad de su tiempo de estudio a la inmersión en el trabajo escolar y su análisis.

En el ánimo de “borrar” la figura de docente-investigador y reducir el papel de los profesores y estudiantes de las normales, se eliminó la investigación educativa tanto del plan de estudios como de las funciones sustantivas institucionales.

Estas determinaciones situaron a las escuelas normales en uno de los pisos más bajos en el entorno de las IES y las condenó a un atraso significativo en términos de generación de nuevos conocimientos y de innovación.

Este plan de estudios se reformaría hasta el 2012, sus secuelas están a la vista y también quienes fueron responsables de esta catástrofe: maestros cuya preparación requiere fuertes mecanismos compensatorios para solventar sus brechas y deficiencias; bajo rendimiento escolar de los estudiantes en prácticamente todos los niveles educativos, con especial énfasis en los indígenas y los pobres; escuelas normales cuyo futuro es incierto, y profesores victimizados que hoy son cuestionados por la calidad de su trabajo.

CONCLUSIONES

Como hemos podido apreciar a través de esta panorámica histórica de la formación de docentes, que tiene como núcleo analítico los planes y programas de estudio aplicados en la Escuela Nacional de Maestros, han sido pocos los momentos en que se diseñaron e implantaron reformas con un sentido académico y de largo aliento.

La fragilidad de los planes de estudio no se desprende del tiempo durante el cual mantuvieron su vigencia, sino de los fundamentos que orientaron la toma de decisiones y que explican su sentido más profundo.

En otras palabras, la temporalidad de un plan de estudios no determina su calidad y viceversa. La apuesta por reformas continuas es válida, siempre y

cuando dichas reformas se sustenten en diagnósticos previos, en evaluaciones sistemáticas y en reorientaciones basadas en criterios científicos y no en determinaciones políticas de corto aliento.

Algunas de las preguntas recurrentes que nos planteamos los historiadores de la educación frente a los inquietantes y ominosos signos de la crisis y deterioro del sistema educativo nacional podrían responderse si volteamos nuestra mirada hacia la formación de docentes.

En este breve ejercicio podemos apreciar cómo en determinados contextos históricos y a partir de la toma de decisiones académicas adecuadas,¹³ la formación de docentes adquirió sentido y fortaleza. En cambio, en momentos de crisis social, de confrontación política e ideológica y a partir de políticas fundadas en intereses de grupo o de miradas de corto alcance, las propuestas para la formación de docentes no sólo fracasaron sino que impactaron negativamente este campo profesional durante varias décadas.¹⁴

Ahora bien, las reformas a los planes de estudio de educación normal frecuentemente consistieron en un recambio, inclusión y exclusión de asignaturas; reducción o aumento de tiempo semanal de trabajo, incremento de seminarios teóricos o de actividades en tensión con los campos profesionalizantes; pero da la impresión de que estas reformas fueron caprichosas y rara vez respondieron a planteamientos de fondo sobre el sentido social y profesional del ejercicio docente.

Ello implicó procesos de desgaste y experimentación pero no de evaluación sistemática, de tal manera que hoy en día no contamos con documentos que nos permitan conocer los resultados de los diversos proyectos implantados.

Con las evidencias que tenemos a mano, lo que podemos avizorar es una estructura de poder poco dispuesta a la autocrítica y a las demandas institucionales, así como escuelas normales restringidas a la operación de mandatos externos y, ciertamente, poco proclives a una participación activa en su propia definición institucional.

¹³ Tal como ocurrió en el siglo XIX y principios y mediados del siglo pasado.

¹⁴ Nos referimos a la década de 1970

También podemos tomar nota de indicios que explican no sólo el deterioro experimentado por estas instituciones desde 1969 por lo menos, así como el esfuerzo que en la actualidad se realiza desde las instancias oficiales y desde las propias instituciones formadoras de docentes por mejorar y resituarse como instituciones de educación superior de calidad reconocida.

Este ejercicio nos muestra las posibilidades de la historia por visibilizar los claroscuros de la formación docente, las luces y las sombras que pueblan el pasado de esta última y las múltiples oportunidades que tenemos en el presente para avanzar hacia escenarios de futuro más satisfactorios.

La revisión que efectuamos tiene claros límites, posteriores esfuerzos podrían permitirnos realizar ejercicios comparativos entre distintas escuelas normales. Aproximaciones a los resultados de algunas reformas a partir del comportamiento académico de sus docentes y estudiantes, así como en función de los elementos estructurales externos e internos que impactaron su éxito o su fracaso.

REFERENCIAS

- Arteaga, B. (2002). *A gritos y sombrerazos*. México: UPN/Porrúa.
- Arteaga, B. (1999). Los caminos de Clío: perspectivas y debates de la historiografía contemporánea, en V. Cantón y M. Aguirre Beltrán (coords.). *Inventio Varia*. México: UPN.
- Arteaga, B. (1994). *La institucionalización del magisterio mexicano (1938–1946)*. México: UPN.
- Arteaga, B. y Camargo, S. (2014). *Memoria del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria. México: Comie.
- Bielschowsky, R. (1988). Evolución de las ideas de la CEPAL, en: Revista de la CEPAL, número extraordinario, octubre de 1998.
- Bloch, M. (1982). *Introducción a la historia*. México: FCE.
- Castellanos, A. (1909). *La pedagogía de Rébsamen*. México: Bouret.
- Conalte (1984), *Cuadernos*, 8. México: SEP.
- Galván, L. (1999). La corriente de los Annales y la historia social, en V. Cantón y M. Aguirre (coords.). *Inventio Varia*. México: UPN.
- González Casanova, P. (1969). *La democracia en México*. México: FCE.
- Handsen, R. (1971). *La política del desarrollo mexicano*. México: Siglo XXI.
- Ley Orgánica de la Educación Pública, enero de 1942. (Recuperado el 12 de octubre de 2012, de:) http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_23011942.pdf
- Martínez, M.; Cellard, R. y Peña, S. (1894). *Reseña Histórica de la Instrucción Pública en Nuevo León*. México: Gobierno del Estado de Nuevo León.
- Meyer, L. (2000). De la estabilidad al cambio, en *Historia General de México*. México: El Colegio de México.
- Osuna, A. (1916). *Informe de Labores Escolares*. México: Dirección General de Educación Pública.
- SEP (1975). *La reforma en la educación normal*. México: Dirección General de Información y Difusión- SEP.
- Torres Bodet, J. (1969). *Años contra el tiempo*. México: Porrúa.
- Zermeño, S. (1987). *México, una democracia utópica*. México: Siglo XXI.

ARCHIVOS

Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen.

Archivo Histórico de la Escuela Normal Rural Justo Sierra Méndez de Hecelchakán, Campeche.

Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Miguel F. Martínez

Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México.

AUTORA

Profesora investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, doctora en Ciencias Sociales por la UAM Xochimilco; responsable entre 2006 y 2011 del Programa de Calidad en el área de Historia impulsado por la DGEPE, a cargo de la maestra Marcela Santillán. La doctora Arteaga es historiadora de la educación y como tal, impulsó la fundación de 20 archivos históricos de otras tantas escuelas normales del país.

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*

Mónica Angélica Calvo López *Secretaria Académica*

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*

América 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*

Mónica Angélica Calvo López *Secretaria Ejecutiva*

América María Teresa Brindis Pérez *Coordinadora Técnica*

VOCALÉS 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 *Análisis histórico de la formación de docentes mexicanos a través de los planes y programas de estudio de la Escuela Nacional de Maestros* 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.