



34(1): 33-48
jan/abr 2009

Reformas Curriculares en la Formación de Docentes en México¹

María Teresa Yurén Camarena

RESUMEN - Reformas Curriculares en la Formación de Docentes en México. En este artículo se analizan las principales reformas curriculares realizadas en México en la formación inicial de docentes de primaria (primer ciclo de la educación básica), contextualizándolas en los correspondientes periodos históricos y proyectos educativos del país. Se sostiene que, pese a los cambios, no se ha logrado formar agentes de una praxis educativa.

Palabras-clave: La Educación pública - México. Profesor - Formación - Práctica de la enseñanza. Reforma curricular.

ABSTRACT - Curricular Reforms in Teacher Education in México. This article discusses the major curricular reforms implemented in Mexico in the initial training of teachers in primary education (primary education), contextualizing them in the country's historical and educational periods. It argues that despite the changes, there has been no success in forming subjects of educational praxis.

Keywords: Public education – Mexico. Teacher education. Teaching practice. Curriculum reform.

Praxis y Proyectos Educativos

Para comprender el sentido y alcance de las prácticas educativas, consideramos con Sánchez Vázquez (1980) la necesidad de distinguir diversos niveles de conciencia y creatividad en la realización de las actividades humanas. Éstas van desde las meramente biológicas hasta las específicamente humanas, como la *praxis*, que es la actividad en la que “[...] los actos dirigidos a un objeto para transformarlo se inician con un resultado ideal, o fin, y terminan con un resultado o producto efectivos, reales” (Sánchez Vázquez, 1980, p. 246). La *praxis* es actividad teórico-práctica (tiene un lado ideal, teórico, y un lado material, propiamente práctico); expresa la dialéctica sujeto-objeto pues “[...] de la misma manera que la actividad teórica, subjetiva, de por sí no es *praxis*, tampoco lo es una actividad material del individuo, aunque pueda desembocar en la producción de un objeto [si] falta en ella el momento subjetivo, teórico, representado por el lado consciente de esa actividad” (Sánchez Vázquez, 1980, p. 247).

El concepto de *praxis* desarrollado por Sánchez Vázquez permite precisar que uno de los fines últimos de la formación de los profesores es su constitución como agentes competentes en la *praxis* educativa, en la cual la relación teoría-práctica ha de desempeñar un doble papel: constituirse como uno de los criterios orientadores de la selección y organización de los contenidos, y ser a la vez un contenido transversal fundamental.

Existen ciertas condiciones en las actividades educativas que hacen imposible la *praxis*: a) que el proyecto que anima la práctica mediante sus fines se considere perfecto, operando como entidad platónica inmutable, refractaria a la crítica; b) que el proyecto deje de alimentar la actividad y ésta se realice a la manera de un proceso mecánico; c) que se asuma que basta acumular teorías para generar buenas prácticas; y d) que quien ejerza la práctica sea instrumento para el logro de un proyecto ajeno.² La *praxis* educativa es superación de esas formas de práctica cuando, además de estar animada por un proyecto que es asumido y orientado por teorías que se someten a crítica constante, es una forma de objetivación que a la vez transforma a los individuos y los hace capaces de realizar otras *praxis*. La *praxis* es básicamente creativa, pues no hay recetas ni fórmulas fijas para favorecer en los sujetos los cambios que desencadenarán su *praxis*.

Para obtener ese resultado en la formación de los profesores, los estudiantes han de adquirir e integrar saberes teóricos y saberes prácticos (saber hacer o técnicas, saber convivir o ética y saber ser o cuidar de sí). Éstos, a diferencia de los teóricos, no son transmisibles y no se adquieren con estudio sino con experiencia y ejercicio, pero los requieren pues gracias a ellos se puede entender la realidad, ejercer la crítica y buscar los medios y posibilidades de transformación (Yurén Camarena, 2005).

La articulación entre saberes teóricos y prácticos en la formación de docentes está condicionada, entre otros factores, por el proyecto educativo naci-

onal en el que tiene sentido, en cada etapa histórica, el *curriculum* de esa formación. Dicho proyecto es un conjunto de fines, principios y políticas que se organizan en torno a un valor central (o “criterio axiológico”) que expresa las relaciones de fuerza en un momento histórico determinado y opera como parte de una estrategia,³ en la que, de manera más o menos estable, se integran y estructuran, sin armonizarse, diversos poderes y resistencias. La forma en la que cada proyecto nacional se concreta de manera particular, en el ámbito de la formación docente, se revela en sus *curricula* de estudios, los informes de gobierno⁴ y los planes del sector educativo, en los que se expresan implícita o explícitamente sus fines y medios oficialmente prescritos.

Curriculum y Formación de Docentes

Como explica Gimeno Sacristán (1992), el *curriculum* es un proceso, no un mero documento. No se reduce a la formulación de un instrumento prescriptivo pues, de hecho, se requieren y efectúan diversas mediaciones para traducir las prescripciones en *praxis* educativa. Sin menoscabo de lo anterior, en este artículo se acota el análisis de los *curricula* de la formación docente inicial a su concreción en los correspondientes mapas curriculares (en Brasil: *matrizes*), que son parte de las huellas que permiten reconstruir la historia de esa formación. Tales mapas informan sobre los contenidos seleccionados para realizarla, es decir, lo que en su momento se juzgó relevante y pertinente de acuerdo con los fines explícitos e implícitos de la formación.

A partir de este supuesto, hemos examinado los mapas curriculares de la educación normal en México de 1887 al presente, y clasificado las unidades curriculares (UC) que las componen como se ve en la tabla 1. El año de inicio del lapso considerado corresponde a la puesta en marcha de la Escuela Normal para Profesores, en la capital del país, con el primer mapa curricular en nuestra historia de centralismo y uniformidad de la formación docente inicial.⁵

En la tabla 1 son destacables dos aspectos históricos del desarrollo curricular:

a) La escolaridad que se determinó como requisito (columna R) para ingresar a la formación docente inicial fue, entre 1887 y 1958, la educación primaria. En 1959 pasó a ser la educación secundaria y a partir de 1984 el bachillerato, alcanzando esa formación el nivel de educación terciaria en el grado de licenciatura, con doce años de escolaridad previa y una edad estándar de 18 años en el ingreso. Un largo proceso en el que se superaron grandes dificultades, entre ellas las presupuestales, para que los profesores tuvieran una formación profesional equiparable a la de otros profesionales. Antes de eso, el estudiante normalista tuvo en su formación cultural y en su edad factores adversos adicionales para hacerse de la concepción teórico-práctica, profesional, requerida para la *praxis* docente;

b) A diferencia de la tendencia al incremento paulatino en los requisitos de escolaridad para cursar la formación docente inicial, en la duración de los estudios (columna D) se observan valores que oscilan fuertemente durante la mayor parte del lapso considerado en la tabla. También es oscilante el número total de unidades curriculares (entre 28 en 1959 y 96 en 1972), así como los porcentajes con los que se distribuyeron esas unidades en los cinco grupos de asignaturas distinguidos.

Tabla 1 - Resumen del Análisis de los Mapas Curriculares de Formación Docente Inicial

Año	R	D	HS	TUC	T	%	P	%	F	%	C	%	CEP	%
1887	1	4 a	nd	56	4	7	5	9	9	16	4	7	34	61
1902		6 a	nd	71	8	11	0	0	14	20	5	7	44	62
1909		5 a	22	46	4	9	3	7	5	11	6	13	28	61
1923		5 a	31	44	3	7	8	18	5	11	5	11	23	52
1936		6 a	32	73	11	15	11	15	18	25	3	4	30	41
1945		6 a	34	38	11	29	6	16	10	26	7	18	4	11
1959		3 a	32	28	8	29	6	21	4	14	2	7	8	29
1969		4 a	36	40	12	30	2	5	9	23	4	10	13	33
1972	2	8 s	32	96	11	11	12	13	12	13	2	2	59	61
1975			31	70	6	9	6	9	12	17	8	11	38	54
1977			32	76	7	9	8	11	14	18	10	13	37	49
1984			30	62	8	13	8	13	11	18	2	3	33	53
1997	3		32	45	6	13	10	22	9	20	4	9	16	36

R: indica los estudios previos señalados como requisito en cada mapa curricular¹
D: duración de cada plan de estudios en años o en semestres.
HS: total de horas por semana de actividad escolar
TUC: total de unidades curriculares (cursos, talleres, prácticas, etc.) en cada mapa
T: unidades con contenidos básicamente teóricos psicopedagógicos
P: unidades referidas a la práctica docente y la observación de la misma
F: unidades para la formación general del estudiante
C: unidades centradas en competencias para la interacción, la reflexión y la crítica²
CEP: unidades para la formación en los contenidos de la educación primaria.

Esas variaciones son explicable como resultado de pugnas que han marcado el desarrollo curricular de la formación docente. Destacan en primer lugar las políticas, que a lo largo del siglo XIX y la primera mitad del XX frecuentemente desembocaron en alteraciones en la vida civil y en la sucesión en el poder de los bandos en lucha, cada uno de los cuales buscó imponer sus fines. En ese contexto, el desarrollo curricular ha trascendido como una sucesión de etapas en las que se han venido sustituyendo unas concepciones curriculares por otras. Un ejemplo de ello es la reforma curricular de 1969. La principal razón que se adujo fue la necesidad de revertir decisiones curriculares tomadas diez años antes, al eliminar asignaturas de cultura general e incrementar las relacionadas con las ciencias y técnicas de la educación. Los promotores de esa reforma lo expresan así:

[...] las deficiencias [...] que estamos produciendo a través de un *curriculum* de tal tipo, nos obligan a meditar seriamente sobre la inconveniencia de continuar por esa ruta, pues son muy numerosos los casos en que el maestro recién egresado [...] cualesquiera que sean sus conocimientos pedagógicos, no dominan los que deben adquirir sus alumnos [...] (Curiel, 1981, p. 457).

Otro ejemplo es la reforma curricular de 1997. El documento que la expone destaca del plan anterior (1984) su elevado número de unidades curriculares, su “énfasis excesivo en el estudio de disciplinas teóricas”, su orientación a la investigación-acción y que, en suma, no contribuía a “[...] la formación de un maestro con características como el dominio de las destrezas culturales básicas, la capacidad de aprendizaje autónomo, la formación científica para manejar con seguridad los contenidos de la enseñanza [...]” (México, 1997, p. 12). Se planteó hacer un fuerte cambio de rumbo, sin aclarar las circunstancias que hicieron posible tomar las decisiones que condujeron al diseño y la aplicación, durante 13 años, del plan de estudios cuestionado.

Los cambios en las concepciones curriculares son intrínsecos al desarrollo de las teorías y las prácticas educativas, pero también reflejan el estado en que se encuentran en cada momento histórico las relaciones entre las fuerzas sociales que se disputan el proyecto educativo nacional. Cada proyecto da sentido a la política educativa del momento, la cual orienta las reformas curriculares en turno. Para reconstruir dichas políticas empleamos la información contenida en los informes presidenciales⁸ y en los planes del sector educativo, y la periodización de los proyectos establecida por Yurén Camarena (2008).

El Teoricismo Uniformizador del Proyecto Positivista (1867-1910)

“Orden y progreso” fue la divisa del proyecto educativo positivista, vigente entre 1867 y el estallido de la Revolución mexicana en 1910. El proyecto tuvo como condiciones estructurales un capitalismo dependiente y un Estado nacional que surgía con una contradicción de base: en las relaciones jurídico-políticas era liberal, pero oligárquico en la conducción de los asuntos públicos.

La libertad se concebía como emancipación científica, religiosa y política, y se pensaba que cada individuo e institución tenía una función específica en la conservación del organismo social. La finalidad era lograr orden en la conciencia para tener orden en la sociedad, forjando una moral social para fortalecer las instituciones sociales -patria, familia y propiedad- y emancipar las mentes respecto de dogmatismos y fanatismos (Yurén Camarena, 2008).

La preocupación fue profesionalizar a los docentes para conseguir “la perfecta uniformidad en la enseñanza primaria” (Inf. 1883) y que el magisterio cooperara en “la obra patriótica de ilustrar al pueblo y de inspirarle virtudes cívicas” (Inf. 1886). Se sentaron las bases de una educación normal

crecientemente uniformizadora y se fundaron instituciones como la Escuela Normal para Varones (1887), la Escuela Normal para Profesoras (1890) y la Dirección General de Enseñanza Normal (1901).

En congruencia con los idearios liberales y positivistas, en los planes de estudio considerados en este período (1887, 1902 y 1909) se incorporó la educación cívica y la moral, desligada de la religión. Destaca el gradual incremento en el porcentaje de asignaturas útiles para forjar competencias discursivas, aunque se les dio un tratamiento de contenidos por transmitir más que de espacios para adquirir saberes prácticos. La presencia de UC dedicadas a ejercicios militares (Yurén Camarena, 2008)⁹ da idea de que se buscaba formar al ciudadano como “soldado al servicio de la Patria” y fomentar la obediencia como virtud, para generar un orden social que supuestamente conduciría al progreso. El hecho de que en 1909 los ejercicios militares sólo aparecieran en el primer año de la formación, da cuenta de que nuevos vientos soplaban, aunque también ello obedeció a la disminución considerable del número de años y de horas semanales dedicadas a la formación.

La Práctica Ritualizada en el Proyecto de la Revolución (1910-1940)

El movimiento revolucionario que detonó en 1910 transformó las condiciones estructurales del país. Al finalizar la lucha armada, el Estado devino interventor en el plano económico; en el político se reconstituyó sobre la base de los derechos sociales y se perfiló como nacionalista, presidencialista y semicorporativista. Se buscaba combinar las demandas expresadas en los lemas revolucionarios: el de los liberales ‘sufragio efectivo, no reelección’, y el de los zapatistas ‘tierra y libertad’.

El proyecto educativo combinó la cultura de origen oligárquico con la cultura de las masas. Adquirió varias formas de concreción, pero en todas ellas el criterio axiológico que organizó los fines y principios fue el de la justicia social (Yurén Camarena, 2008, pp. 170-231). La educación se veía como un proceso que liberaba energías, socializaba y capacitaba para el trabajo productivo; era también un instrumento de concientización. Los principios de libertad, laicidad y gratuidad de la educación se refrendaron en la Constitución de 1917, aunque arropados por una mística cultural que confería al maestro la calidad de apóstol. La lucha contra el analfabetismo, la atención a la educación de la población indígena y rural y la educación técnica caracterizaron el periodo.

La importancia estratégica de la educación en este periodo tuvo como consecuencia la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921. Fue patente el interés por mejorar la situación económica y laboral del maestro. La educación rural se impulsó fuertemente; se multiplicaron las misiones culturales en poblados y rancherías (Inf. 1924), aumentaron las plazas y se fomentó la

formación de maestros rurales (Inf. 1928). En el primer plan sexenal (1934-1940), se incluyó la creación de un Consejo de Educación Rural y se establecieron como principios educativos: la actividad, la utilidad y la relación de los contenidos de aprendizaje con la vida (México, 1985). Se procuró que la educación se orientase a los problemas que afectaban a la comunidad y a formar hábitos de trabajo y cooperación (Inf. 1940).

En los planes de este periodo hubo un esfuerzo por combinar la teoría con la práctica. En el plan de 1923, se establecieron nueve asignaturas en las que se combinaba el conocimiento de las disciplinas por enseñar o de las disciplinas por aplicar con la práctica (‘Psicología y su práctica’ y ‘Prácticas agrícolas’, por ejemplo).

Sin embargo, la preocupación por ideologizar y el persistente teoricismo provocaron que la relación teoría-práctica quedara reducida, en el mejor de los casos, a la aplicación de técnicas, y en el peor a una práctica reiterativa, pues el proyecto se veía como incuestionable y la misión del maestro como enaltecedora. Además, se sentaron las bases para que la actividad profesional se ejerciera no como *praxis* creativa sino como práctica ritualizada, pues el perfil profesional que se perseguía quedó arropado por la figura del maestro misionero, del *apóstol*, no sólo porque el proceso formativo lo hacía poseedor de una verdad que debía transmitir, sino también porque debía ir lejos (*apo* – lejos, *stol* - ir) en misiones culturales para redimir a otros de la ignorancia.

Así, al teoricismo, que persistió, se agregó una forma de articulación de la teoría y la práctica que no contribuyó a la *praxis* educativa y, en cambio, favoreció una práctica profesional que, por haber adquirido un carácter casi sagrado, se hizo resistente al cambio, a la crítica y a la autocrítica, lo cual, a la larga, favoreció la práctica burocratizada.

La Práctica Burocratizada en el Proyecto Desarrollista (1941-1981)

Durante este periodo se aplicó en el plano económico una política que favorecía el desarrollo capitalista de tinte nacionalista. En lo político, se vivió el surgimiento del segundo Estado nacional, caracterizado como Estado-patrón, semicorporativo y presidencialista. También fue Estado-árbitro, pues por encima de los conflictos buscaba conciliar intereses, ser la fuente del derecho y velar por los derechos sociales. Por su parte, el proyecto educativo se organizó en torno a la idea de que se requería el desarrollo económico como vía para la paz y la felicidad de todos. Para legitimarse, el Estado combinó, no sin contradicciones, el liberalismo social, el populismo y una democracia restringida al ejercicio del voto, y asentada en la idea de armonía social y unidad nacional (Yurén Camerena, 2008, pp.190-231). Fue un periodo caracterizado por un reacomodo de las fuerzas políticas, obligado por la segunda guerra mundial y la

guerra fría, así como por movimientos revolucionarios latinoamericanos, el surgimiento del sindicalismo independiente y el movimiento estudiantil de 1968.

En ese contexto, se pensaba que la educación era un proceso de formación que debía contribuir al desarrollo armónico de las facultades del ser humano y, al mismo tiempo, se veía como un proceso de capacitación para convertir a los individuos en factor de progreso. La educación se consideró como una inversión y se presentó como un medio de selección y ascenso social. Las finalidades que se hacían explícitas oscilaban entre la promoción de hábitos y valores adecuados a la sociedad moderna y la formación de ciudadanos que contribuyeran a mantener la independencia política y económica, acrecentar la cultura y promover la democracia. De acuerdo con los tiempos que corrían, a la obligatoriedad, la gratuidad y el laicismo, se agregó como principio educativo el reconocimiento de la pluralidad étnica, lingüística y cultural, aunque se siguió aplicando el de homogeneidad de los contenidos en la educación básica.

La dinámica del crecimiento demográfico y la consecuente expansión de la educación básica provocó, por un lado, el crecimiento de la matrícula de las escuelas normales y la multiplicación del número de éstas, especialmente en el medio rural; por otro, la creación de nuevas instituciones dedicadas a la formación de profesores y la diversificación de las funciones de las instituciones que se ocupaban de esa formación. Más tarde, al conjunto de estas instituciones se le llamó sistema de educación normal.¹⁰

Los cambios cuantitativos en la educación normal se acompañaron de cambios cualitativos. Se diseñó un plan de estudios por especialidades para profesores de educación secundaria, se estableció la primera escuela normal para la formación de maestras de jardines de niños y se fundó la primera escuela normal de especialización. Se procuró reducir “[...] el peso que la formación ideológica y política tenía en los planes anteriores [...]” sin dejar de lado “[...] el compromiso social que, ya en ese tiempo, era un rasgo distintivo y consolidado de las escuelas normales” (México, 1945, p. 12). Tal desideologización se tradujo, sin embargo, en una ideologización distinta, que favoreció una desigualdad social arropada en una frágil democracia y sentó las bases para la posterior instauración de las políticas neoliberales.

Pese a la expansión de la educación normal, en las zonas rurales hubo necesidad de incorporar a la tarea educativa a jóvenes sin formación normalista. Para atender a diversos tipos de poblaciones se crearon centros regionales de educación normal y escuelas normales experimentales, así como normales con internados. En 1942 se creó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, para que los profesores en servicio no titulados realizaran estudios para obtener el título de licenciatura (México, 1945). En el Informe de 1960 se anunció el funcionamiento de 26 radiodifusoras para transmitir cursos de perfeccionamiento profesional.

En la década de los setenta pasó a un primer término, en el nivel del discurso, la dimensión cualitativa de la educación, junto con la descentralización

de los servicios y la organización académico-administrativa, además de la vinculación de la formación de docentes con la investigación. Se inició, entonces, la política de restricciones de matrícula que años más tarde se tradujo en falta de profesores para las zonas rurales. En 1979 se creó la Universidad Pedagógica Nacional que, además de ampliar las opciones de formación de profesionales de la educación, ofreció estudios de licenciatura a distancia para los maestros en servicio que no contaban con formación de nivel terciario.

Hasta 1970, la expansión de la matrícula se había regulado, pero en la siguiente década se dio un crecimiento acelerado y sin control que la llevó de 111.000 alumnos, en el ciclo 1973-1974, a 333.000 en el ciclo 1981-1982, el punto más alto de su crecimiento (México, 1945, p. 17). El incremento en la demanda se atribuyó a que resultaba atractivo que con ocho semestres después de la secundaria se tuviera la garantía de contar con una plaza al egresar de la escuela normal pública. Era tan alta la matrícula en primaria, que incluso los egresados de las normales particulares obtuvieran empleo en las escuelas.¹¹

Durante las cuatro décadas de este periodo se efectuaron seis cambios curriculares en la educación normal que, vistos en retrospectiva, pueden identificarse como avances paulatinos en el proceso de constitución de la profesión docente. En 1945 se reorganizó la educación normal al distinguir en ella dos ciclos de tres años cada uno: educación secundaria y formación profesional; cabe señalar, sin embargo, que de las 38 asignaturas del segundo ciclo 17 seguían siendo de formación general.

A partir de 1959 las escuelas normales se ocuparon sólo del ciclo de tres años de formación profesional, a la vez que se estableció la educación secundaria como requisito para el ingreso. Diez años después un cambio curricular se aumentó a cuatro años la duración de la educación normal. Aunque los programas de licenciatura en México tenían una duración de cuatro años con estudios previos de licenciatura, la educación normal se mantuvo 25 años más teniendo como requisito previo la educación secundaria.

Lo que se pone de manifiesto en los planes de la década de los setenta es que había la intención de que tuvieran simultáneamente un carácter propedéutico (como bachillerato) y un carácter terminal (como formación profesional). Esto requirió la inclusión de un alto número de materias dedicadas a la formación general, propia del bachillerato, con el consecuente debilitamiento de la formación específica para el ejercicio de la docencia (México, 1945, p. 14).

Lo anterior favoreció que la teoría que debiera animar la práctica profesional del docente se viera disminuida en aras de la formación general. Esto contribuyó a que la práctica docente se viera más como un ejercicio didáctico que como una praxis educativa que contribuiría a procurar el “desarrollo armónico de las facultades” del niño. De este modo, el plan obedeció más a la lógica instrumental del desarrollismo que a la finalidad explícita del proyecto educativo y contribuyó poco a forjar profesionales creativos, críticos y autocríticos.

La instrumentalización del sujeto práctico (de 1982 a nuestros días)

A partir de 1982 México empieza a entrar de lleno a la globalización, entendida como una serie de procesos que conducen a una sociedad mundial sin Estado mundial y sin gobierno mundial, en la que no existe ningún poder hegemónico visible ni ningún régimen internacional, pero sí un capitalismo desorganizado (Beck, 1998, p.16-32) que no en balde ha sido llamado “capitalismo salvaje”. El capital queda liberado de los corsés que le imponían el Estado y las leyes del trabajo, y los Estados nacionales soberanos quedan entremezclados con actores transnacionales y “[...] con sus respectivas probabilidades de poder, orientaciones, identidades y entramados varios” (Beck, 1998, p. 29).

Hay distintas globalizaciones (ecológica, cultural, económica, política, social e informática) que no son reductibles entre sí aunque son interdependientes (Beck, 1998, p.29). En el caso de la educación esas interdependencias se vieron traducidas en un régimen de políticas aplicables a la educación dictadas por organismos financieros mundiales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Interamericano de Desarrollo. Esto se concretó en un sistema de financiamiento condicionado a la evaluación de la productividad que se acompañó, en los hechos, de una descentralización de las responsabilidades y una centralización de la rendición de cuentas. Las instituciones educativas se ven sometidas al juego de la competencia que hace inestables e inseguros el empleo, los ingresos que se perciben, los recursos con los que se cuenta para realizar el trabajo y los programas y proyectos que se echan a andar. Los salarios y los financiamientos se castigan hasta el punto de permitir apenas la sobrevivencia y, en cambio, se ofrecen estímulos por productividad, que se aplican tanto a las personas como a las instituciones. Estos estímulos, que dependen de evaluaciones periódicas, han ido sustituyendo no sólo las prestaciones de antaño sino también el salario. Los trabajadores de la educación, al igual que el resto de los trabajadores, se ven sometidos a la incertidumbre. Si tienen una plaza definitiva saben que difícilmente la perderán pero deben concursar por aumentar el ingreso a sabiendas de que cualquier eventualidad que les impida concursar (por ejemplo, una enfermedad) haría caer por tierra su ingreso familiar. El trabajador de la educación se ve, en el mejor de los casos, en la alternativa de tener dos o tres trabajos o someterse al yugo de la evaluación constante. En el peor de los casos se ve lanzado al desempleo.

Para entrar de lleno en la globalización se requería modernizarse y ello implicaba elevar la productividad y la eficiencia. De este modo, la modernización apareció como el criterio axiológico del proyecto educativo, la productividad como principio rector de las políticas y la eficiencia *per se* como una finalidad que se sobreponía a otras finalidades sociales –como la equidad y la democracia– que también se presentaron, a nivel del discurso, como valores.

El mecanismo idóneo para lograr la aplicación de los principios y el logro de los fines ha sido la competitividad. A partir de los años ochenta, en los diversos niveles educativos se han implantado estrategias y mecanismos para concursar y obtener recursos. Todo se evalúa (las escuelas, los programas, la organización, la productividad académica y la vinculación con la sociedad) y el financiamiento depende de la evaluación.

Desde la perspectiva oficial había más profesores de los que se requerían y ello amenazaba convertirse en conflicto. Esto, y las deficiencias que se observaban en la formación de los docentes, hacían necesarias reformas de fondo. Las primeras medidas tomadas fueron la llamada “descentralización educativa” y la restricción de la matrícula en las especialidades saturadas en la educación normal (Inf. 1983).

En la misma línea de reformas, en 1984 un acuerdo presidencial impulsó el cumplimiento de la norma que, desde 1973, establecía que la educación normal formaba parte de la educación de tipo superior¹². El acuerdo determinó que la educación normal tendría en lo sucesivo el nivel académico de licenciatura y, por ello, el bachillerato como requisito de ingreso. Tuvo, así mismo, el papel de explicitar que las instituciones formadoras de profesores deberían ocuparse, al igual que las universidades, de las funciones de investigación y difusión de la cultura. Como consecuencia del acuerdo mencionado se elaboró un nuevo plan de estudios para las escuelas normales y en ellas se efectuaron cambios en su organización y funcionamiento, en la asignación de responsabilidades y en las condiciones laborales del personal académico.

Al poner al bachillerato como requisito de la educación normal hubo una disminución drástica de la demanda, que tradicionalmente había sido alta porque se trataba de una carrera que requería menos años de estudio. Como consecuencia de lo anterior la planta docente de las escuelas normales también descendió de manera significativa.

Después de un periodo de contracción de siete años, la matrícula comenzó a crecer de manera sostenida (México, 2001, p.17). Sin embargo, mientras algunas entidades prepararon más profesores que los requeridos por sus sistemas escolares, otras tuvieron que contratar maestros formados en otras entidades e, incluso, habilitar bachilleres como profesores de educación primaria, especialmente para atender las zonas rurales de más alta marginación. Ante esos desequilibrios se aplicaron mecanismos de planeación que tendían a evitar que el número de nuevos maestros rebasaran las necesidades de cada sistema estatal (México, 2001, p.18).

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (México, 2001) se planteó la evaluación y consolidación de la renovación curricular en las licenciaturas para la formación de maestros y se establecieron normas académicas para la selección de los directivos, reglas para la planeación y la evaluación de las escuelas normales, así como medidas para fortalecer el trabajo colegiado de profesores y directivos. También se señaló la necesidad de normas académicas

para el ingreso y la permanencia de los profesores, conforme a los perfiles académicos y el desempeño profesional, el fortalecimiento del sistema de estímulos para los profesores y la especialización de los formadores de docentes. Para coronar todas estas medidas, que obedecen a los cánones del globalismo, se anunció la regulación de la oferta de programas de posgrado dirigidos a los maestros de educación básica en servicio y al personal docente de las escuelas normales.

En 1997 la SEP valoró de la siguiente manera los efectos del plan de 1984: se dio un peso importante a contenidos teóricos que hasta entonces no eran estudiados en las escuelas normales y tuvo el propósito de dotar a los estudiantes de elementos que les permitirían incorporar la práctica y los resultados de la investigación a la actividad docente; sin embargo, los propósitos sólo se cumplieron parcialmente y en ciertos casos provocaron problemas nuevos, no previstos por el plan y los programas, o causados por condiciones desfavorables en la aplicación del nuevo *currículum*. Se señaló que no se resolvió adecuadamente la forma de aprendizaje de la teoría y su relación con el ejercicio de la profesión y que no se estableció con suficiente claridad el tipo de conocimiento requerido para la investigación educativa que resultaba más relevante para los alumnos, la que podían realmente adquirir de acuerdo con su formación previa. Una conclusión general sobre el plan 1984 es que al proponer un número excesivo de objetivos formativos, todos ellos de realización compleja, se debilitó el cumplimiento de la función central y distintiva de las escuelas normales: formar para la enseñanza y para el trabajo en la escuela. A esto se agregó una escasa familiarización con el trabajo real del maestro y con las condiciones de funcionamiento de las escuelas en diversos medios sociales y culturales (México, 2001, p.19). Dicho plan incluía nueve UC dedicadas a la práctica educativa, pero la mayor parte del tiempo se trabajaba en las instalaciones de las escuelas normales y no en los planteles de la educación básica.

Con el nuevo plan, de 1997, se pretendió superar los problemas detectados; en especial la desvinculación entre los contenidos de las asignaturas pedagógicas y didácticas, así como su aplicación en el desempeño del maestro. Este plan, actualmente vigente, se organiza en tres conjuntos de UC que configuran sus áreas curriculares: la primera se dedica a “actividades principalmente escolarizadas”, que abarcan 35 UC; la segunda se dedica a “actividades de acercamiento a la práctica escolar”, con seis UC denominadas “observación y práctica docente”; y la tercera, que se destina al “ejercicio docente”, se compone de dos UC de trabajo docente y dos UC destinadas al análisis del trabajo docente.

Aunque al plantear el perfil de egreso se indican cinco tipos de competencias¹³ que habrá de adquirir el futuro profesor durante su paso por la escuela normal, el plan de estudios está atravesado por la lógica curricular que pone el acento en los contenidos, más que en las competencias por adquirir. De este modo, pese a la intención de superar los defectos de los planes anteriores

en este plan nuevamente se rompe la unidad teoría y práctica y se pone el énfasis en los temas teóricos. La única ventaja del plan radica en que el estudiante pasa más tiempo en el medio escolar, que será el medio en el que desempeñará su práctica profesional.

La intención de contribuir a que el futuro profesor sea competente en la *praxis* educativa se puede apreciar en el siguiente fragmento:

[...] el rasgo central del nuevo plan de estudios de primaria es la prioridad que le asigna al desarrollo de las capacidades de pensamiento del niño, a sus posibilidades de expresión y de aplicación creativa de lo que aprende. Estimular el desenvolvimiento de esas capacidades demanda del maestro una intervención educativa sensible a las condiciones distintas de alumnos y grupos escolares, creatividad y adaptabilidad y, evidentemente, el dominio sólido de las mismas competencias que debe fomentar en sus alumnos. (Mexico, 2001, p. 20).

Esa intención quedó mediatizada por un plan de estudios que se desarrolla en el marco de un proyecto educativo atravesado por la lógica instrumental, que busca productividad y eficiencia por encima de una práctica creativa, reflexiva y autocrítica, animada por un sentido de equidad. Esto último hubiera requerido de un dispositivo adecuado para adquirir competencias vinculando teoría y práctica, más que de un *curriculum* que persiste en la ruptura de la desarticulación de la práctica con el proyecto y la teoría.

Una Breve Conclusión

Las reformas curriculares de los últimos tiempos no han logrado superar el teoricismo, ni la idea de que la misión del profesor es cuasi sagrada. En cambio, han favorecido la práctica reiterativa y burocratizada, lo cual no contribuye a la articulación de teoría y práctica necesaria en una *praxis* educativa. En el marco del proyecto positivista la formación del docente quedó caracterizada por el teoricismo; en el revolucionario, el proyecto se solidificó y la práctica se ritualizó; en el proyecto desarrollista la práctica quedó reducida a la técnica y se burocratizó y, finalmente, en el proyecto modernizador, perviven de manera contradictoria las tendencias anteriores y la formación queda atravesada por la lógica instrumental que impera en la globalización.

De lo anterior podemos inferir que las reformas curriculares han hecho propicias diversas figuras que no contribuyen a la configuración de un sujeto práxico. Así, en el proyecto positivista se favoreció la figura del docente como garante de un orden social injusto; en el proyecto revolucionario se facilitó la configuración de un apóstol con una misión cuasi sagrada; en el desarrollista se procuró la configuración de un técnico que poco advierte y critica la inequidad y, finalmente, el proyecto modernizador pone todas las condiciones para favorecer la figura del competidor, que anda en busca de recursos más que de finalidades educativas. Dada la densidad de la trama de creencias y

relaciones de poder que atraviesan el dispositivo de formación, no resulta nada fácil para los docentes encontrar los intersticios que les permitan “fugarse” de estas condiciones, para articular la teoría y la actividad en una *praxis* educativa reflexiva y autocrítica.

En suma, el referencial de la formación docente – *curriculum*, políticas y proyecto educativo- opera como un condicionante que contribuye al deterioro de la educación, sobre todo, porque no propicia la articulación entre la teoría y la práctica. Por ello resulta pertinente su examen y su crítica.

Recebido em agosto de 2006 e aprovado em maio de 2007.

Notas

- 1 Este trabajo es un producto del proyecto SEP-2003-C02-42851, presentado en el marco de la Convocatoria de CONACYT para la Investigación Básica y financiado por el Fondo Sectorial de Investigación para la Educación.
- 2 Las formas de práctica señaladas en los incisos a) y b) coinciden con lo que Sánchez Vázquez denomina “práctica reiterativa” y “práctica burocratizada”, respectivamente (SANCHEZ VÁZQUEZ, 1980, p. 312-316); el inciso c) alude a lo que llamaremos “teoricismo”, y el d) a la “práctica alienada”.
- 3 La estrategia es una manera de organizar de modo más o menos coherente y homogéneo un conjunto de sucesos y de procedimientos que emergen en el entrecruzamiento de las relaciones de poder (Foucault, 1992, p. 71).
- 4 Los informes presidenciales se consultaron en: Cámara de Diputados de la LII Legislatura del Congreso de la Unión. *Los presidentes de México ante la Nación*. Segunda edición. México, 1985, 6 tomos. En adelante, sólo se indicará en el texto la abreviatura “Inf.” y se agregará la fecha del informe correspondiente. Los informes de 1986 en adelante se consultaron en las páginas de Internet del Poder Ejecutivo.
- 5 Los mapas curriculares analizados se encuentran en la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio y en la Universidad Pedagógica Nacional. No se incluyeron 3 mapas para la educación normal rural, de 1936, 1940 y 1944, cuya duración fue reducida a la mitad del tiempo que se empleaba en las escuelas urbanas. Tampoco se incluyeron 2 mapas, de 1960 y 1976, que sólo tuvieron pequeñas diferencias de sus precedentes.
- 6 Se utiliza el código de la UNESCO en su clasificación normalizada de los niveles educativos: el número 1 corresponde a la “educación primaria o primer ciclo de la educación básica”, el 2 al “primer ciclo de educación secundaria o segundo ciclo de educación básica”, y el 3 al “segundo ciclo de educación secundaria” (bachillerato en México, *ensino médio* en Brasil).
- 7 Entendemos por competencia la capacidad de gestionar saberes prácticos y teóricos, así como formas de ser, para resolver problemas en un determinado campo laboral.
- 8 Los informes presidenciales se consultaron en: México. Cámara De Diputados De La Lii Legislatura Del Congreso De La Unión. *Los Presidentes de México Ante la*

- Nación*. 2. ed. México: 1985. 6 v. En adelante, se indicará con la abreviatura “Inf.” y la fecha del informe correspondiente. Los informes de 1986 en adelante se consultaron en las páginas de Internet del Poder Ejecutivo Federal.
- 9 Los ejercicios militares estaban destinados a los varones mientras que las mujeres realizaban labores domésticas, lo cual muestra que el “orden” esperado en la sociedad incluía roles de género.
- 10 En 1943 se crearon 30 misiones culturales y en 1947 habían aumentado a 67. En 1944 se creó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio y en 1947 la Dirección General de Enseñanza Normal. El Instituto Nacional de Pedagogía se reorganizó en 1945 y 1947.
- 11 En el ciclo 1981-1982 las normales particulares contaban con 65,200 alumnos, lo que representaba el 41% de la matrícula total (México, 1945).
- 12 Artículo 18 de la Ley Federal de Educación (D.O. 29/XI/1973)
- 13 Habilidades intelectuales específicas; dominio de los contenidos de enseñanza; competencias didácticas; identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela.

Referencias

- BECK, Ulrich. **¿Qué es la Globalización?:** falacias del globalismo, respuestas a la globalización. Traducción: B. Moreno y R. Borrás. Barcelona: Paidós, 1998.
- CURIEL, Martha. La Educación Normal. En: SOLANA, Fernando et al. **Historia de la Educación Pública en México**. México: FCE, 1981. P. 457.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica del Poder**. Traducción: J. Varela y F. Álvarez-Uría. Madrid: La Piqueta, 1992.
- GIMENO SACRISTÁN, José. El Currículum: ¿los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica? En GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, ÁNGEL. **Comprender y Transformar la Enseñanza**. Madrid: Morata, 1992. P. 137-170.
- MEXICO. Cámara de Diputados de la LII Legislatura del Congreso de la Unión. **Los Presidentes de México Ante la Nación**. 2. ed. México: 1985. 6 v.
- MÉXICO. Poder Ejecutivo Federal. **Cuarto Informe de Gobierno del C. Presidente Vicente Fox Quezada**, 2004. Disponible en: <<http://cuarto.informe.presidencia.gob.mx/index.php>>. Acceso a: 8 jul. 2005.
- MÉXICO. **Programa Nacional de Educación 2001-2006**. México: Poder Ejecutivo Federal, 2001.
- MÉXICO. Poder Ejecutivo Federal. **Programa para la Modernización Educativa (1989-1994)**. México, 1989.
- MÉXICO. **Sexto Informe de Gobierno del C. Presidente Ernesto Zedillo Ponce de León, 2000**. Disponible en: <zedilloworld.presidencia.gob.mx/Informes/6toInforme/html/Informe.htm>. Acceso a: 08 jul. 2005.
- MÉXICO. **Sexto Informe de Gobierno del C. Presidente Carlos Salinas de Gortari**. México, 1994.

MÉXICO. Secretaría de Educación Pública. Instituto Federal de Capacitación del Magisterio: (documento). México: SEP, 1945.

MÉXICO. **Plan de Estudios Licenciatura en Educación Primaria: programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas normales.** México: SEP, 1997.

MÉXICO. Secretaría de Programación y Presupuesto. **Antología de la Planeación en México, 1917-1985.** México: SPP-FCE, 1986. 17 v.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofía de la Praxis.** 3. ed. México: Grijalbo, 1980.

YURÉN CAMARENA, María Teresa. Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En: YURÉN CAMARENA, María Teresa et al. (Coords.). **Ethos y Autoformación del Docente:** análisis de dispositivos de formación de profesores. Barcelona: Ediciones Pomares, 2005. P. 19-45.

YURÉN CAMARENA, María Teresa. **La Filosofía de la Educación en México:** principios, fines y valores. 2. ed. México: Trillas, 2008.

María Teresa Yurén Camarena es profesora investigadora en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

E-mail: teresayuren@yahoo.com