

# El proceso curricular normalista del 84

Un acercamiento desde la perspectiva de sus actores

G. Edgardo  
Oikión Solano



# **EL PROCESO CURRICULAR NORMALISTA DEL 84**

---

Un acercamiento desde la perspectiva de sus actores



# EL PROCESO CURRICULAR NORMALISTA DEL 84

---

Un acercamiento desde la perspectiva de sus actores

G. Edgardo **Oikión Solano**



**EL PROCESO CURRICULAR NORMALISTA DEL 84**  
**UN ACERCAMIENTO DESDE LA PERSPECTIVA DE SUS ACTORES**  
G. Edgardo Oikión Solano

Sylvia Ortega Salazar

**Rectora**

Aurora Elizondo Huerta

**Secretaría Académica**

Manuel Montoya Bencomo

**Secretario Administrativo**

Adrián Castelán Cedillo

**Director de Planeación**

Juan Acuña Guzmán

**Director de Servicios Jurídicos**

Fernando Velázquez Merlo

**Director de Biblioteca y Apoyo Académico**

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña

**Director de Unidades UPN**

Juan Manuel Delgado Reynoso

**Director de Difusión y Extensión Universitaria**

**Coordinadores de área académica:**

María Adelina Castañeda Salgado. *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*

Alicia Gabriela Ávila Storer. *Diversidad e Interculturalidad*

Cuahtémoc Gerardo Pérez López. *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*

Verónica Hoyos Aguilar. *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*

Eva Francisca Rautenberg Petersen. *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

Diseño: Mayela Crisóstomo Alcántara

Diseño de portada: Rayo de Lourdes Guillén Castrillo

Formación: Rita Yolanda Sánchez Saldaña

1a. edición 2008

© Derechos reservados por el autor.

© Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional,  
Carretera al Ajusco Núm. 24, Col. Héroes de Padierna, Tlalpan, C.P. 14200, México, D.F.

[www.upn.mx](http://www.upn.mx)

ISBN 987-607-413-003-4

LB1719	Oikión Solano, G. Edgardo
M6	El proceso curricular normalista del 84 :
05.6	Un acercamiento desde la perspectiva de sus actores / G. Edgardo Oikión Solano. -- México : UPN, 2008. 232 p. ISBN 987-607-413-003-4 1. MAESTROS - FORMACIÓN PROFESIONAL - MÉXICO. 2. EDUCACIÓN NORMAL - MÉXICO. 3. EDUCACIÓN Y ESTADO - MÉXICO. I. t.

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

# ÍNDICE

---

AGRADECIMIENTOS .....	9
INTRODUCCIÓN .....	11
Planteamiento del problema.....	11
Antecedentes de investigación .....	13
Supuestos y planos de análisis .....	18
Estructura del trabajo .....	24
CAPÍTULO I. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN NORMAL EN MÉXICO.....	29
El origen de la educación normal .....	29
Orígenes de la educación normal en México .....	30
Fundación de la Escuela Normal de la Ciudad de México.....	36
La educación normal durante el periodo posrevolucionario.....	41
La educación normal en el periodo de Unidad Nacional .....	50
La educación normal al inicio de la década de los 80 .....	68
CAPÍTULO II. LA PROFESIÓN DOCENTE .....	77
La sociología de las profesiones .....	78
La profesión docente normalista.....	86

CAPÍTULO III. DESARROLLO	
DEL CURRÍCULUM EN MÉXICO .....	93
El currículum como plan y programa de estudios.....	95
El currículum como proceso .....	103
El currículum como práctica .....	108
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DEL PLAN 84	
DE EDUCACIÓN NORMAL PRIMARIA.....	117
Metodología.....	119
Antecedentes.....	122
Génesis del Plan 84 de educación normal .....	130
Un acercamiento al trabajo de diseño	
de la Comisión Operativa .....	133
Presentación del Plan 84 a la comunidad normalista .....	141
Diseño de los programas y su presentación.....	145
La estructura curricular como expresión de la síntesis	
entre cultura magisterial y cultura universitaria .....	154
Operación del Plan 84.....	160
Condiciones contextuales de implementación	
del Plan 84.....	160
Percepciones de los formadores de docentes	
frente al nuevo plan de estudios.....	163
CAPÍTULO V. IMPACTO DEL PLAN 84	
DE EDUCACIÓN NORMAL.....	181
Algunos signos del cambio. La baja en la matrícula .....	182
Las nuevas escuelas normales.....	188
Las nuevas funciones en las escuelas normales .....	189
Estudios de posgrado y nuevos actores:	
alumnos y maestros .....	190
Después de todo otra educación normal.....	195
Cambio y continuidad en la profesión docente.....	197
Un nuevo normalismo con tendencias	
a la continuidad.....	199

CONCLUSIONES .....	203
BIBLIOGRAFÍA .....	209
Fuentes hemerográficas .....	226
Paginas web consultadas .....	227
RELACIÓN DE ENTREVISTAS .....	229
ANEXOS .....	231
Guión de entrevista Funcionarios .....	231
Guión de entrevista Maestros que intervinieron en la conformación de los programas .....	231
Guión de entrevista Maestros que atendieron a la primera y segunda generación de estudiantes que realizaron sus estudios con el Plan 84 .....	232



## Agradecimientos

---

Este trabajo habría sido imposible en su realización sin el apoyo de *Angélica y Melissa* a quienes resté muchas horas de compañía. Son mi familia y la luz que me guía.

Por otra parte lo dedico a la memoria de mi padre: *José Milton Oikión Campos*, quien con su ejemplo de interés por el conocimiento y afición por la actividad intelectual, me formó como ser humano.

También lo dedico a mi madre: *Rosalía Solano de Oikión*, ya que sin su ejemplo de tenacidad y lucha, muy seguramente no hubiera encontrado los caminos para llegar hasta el fin.

A mis hermanas *Miriam y Verónica* por su ejemplo de estudio y trabajo.

Agradezco especialmente a la doctora *Estela Ruiz Larraguivel* el tiempo dedicado al asesoramiento de esta investigación.

La doctora *Rita Dromundo*, en reiteradas ocasiones me ha dado muestras de amistad y solidaridad, siendo un ejemplo el préstamo de su cubículo durante su año sabático, situación que permitió la conformación y redacción de los capítulos 3 y 4; gracias.

Otro agradecimiento especial lo merece *Carla Díaz*, mi cuñada, su orientación en el área de redacción y estilo fue invaluable.

A la memoria de nuestra amiga entrañable de tantos años: *Laura Morales*; tu partida prematura no es un obstáculo para que estés presente acompañándonos.

No puedo dejar de reconocer las palabras de motivación y orientación de la doctora *Irene Posada*, que ayudaron en la culminación de este trabajo.

A la familia *Díaz Esqueda* por las horas de convivencia, en especial a la memoria de mi suegro *Xavier Díaz Ávila*.

Por último, también dedico este trabajo a mis sobrinos *Natalia, María Mercedes, Milena, Dante, Emilia, Elea, Iarazed, Ernesto y Aidée*, en espera de que ellos, igualmente, cumplan sus metas.

### Planteamiento del problema

En 1984, la SEP decidió cambiar el plan de estudios de educación normal con la intención de profesionalizar al magisterio, esta acción formó parte de las políticas denominadas Revolución Educativa,<sup>1</sup> con las que se pretendía mejorar la calidad de la educación en ese periodo de los años ochenta.

Una característica fundamental que signó a la reforma curricular, fue la elevación de los estudios de normal a nivel de licenciatura, situación que representaba para el grupo magisterial un cambio radical, en función de que este tipo de estudios, desde sus inicios, siempre tuvo el carácter de una preparación técnica, en la que no se requería como antecedente para ingresar el bachillerato. Como se puede comprender, esto significó, en el contexto educativo y social de nuestro país, un corte con tradiciones y costumbres que por largo tiempo tuvieron vigencia, ya que a partir de ese momento (1984) se daba a las escuelas normales el papel de instituciones de educación superior, con todo lo que eso implicaba.

Por otra parte, también puede ser calificado de radical este cambio del currículum normalista, por la inclusión en el mismo del enfoque

---

<sup>1</sup> Las políticas de la Revolución Educativa fueron la propuesta del gobierno de Miguel de la Madrid para el área de educación, y quien estuvo a cargo de la Secretaría de Educación Pública fue Jesús Reyes Heróles; para mayor información se puede consultar: SEP. *Programa Nacional de Educación Cultura y Deporte*.

de ciencias de la educación; el cual nunca había sido considerado en la formación de los maestros en nuestro país. Este nuevo enfoque significaba para ese momento una ruptura con el enfoque didáctico, que ha sido un elemento constitutivo de la educación normal desde sus orígenes en Francia y que se ha recreado y difundido con énfasis en este tipo de educación en nuestro país, a tal grado que se le puede calificar como un componente de la identidad normalista para el caso mexicano.

De acuerdo con esas características que presentó la reforma curricular normalista de los 80, el propósito de este trabajo está dirigido a ubicar:

- Qué cambios se dieron en la educación normal a partir de la elevación de los estudios correspondientes al nivel licenciatura.
- Qué implicaciones trajo el Plan 84 hacia el normalismo, entendido éste como cultura del grupo magisterial.<sup>2</sup>

Estos aspectos pueden ser abordados para su investigación desde diferentes aristas, pero se consideró en su momento que convendría encausarlos por una directriz poco explorada y que, por tanto, fuera novedosa; en este sentido se decidió recuperar el testimonio de los actores involucrados en ese cambio curricular, pero en un marco

---

<sup>2</sup> Cuando se menciona el término normalismo se recupera la manera en que Melgarejo visualiza su significado: un "... elemento articulador de distintos discursos sociales y educativos, constituidos por prácticas y concepciones..." (Melgarejo, 2000, p. 74) presentes en la comunidad magisterial y que se han constituido a la par del desarrollo histórico de nuestro país. Y es pertinente agregar que, en la medida que los contenidos de distintos discursos articulados se compone de prácticas y concepciones, se le puede calificar como cultura de los profesores, término, este último, al que Hargreaves adjudica contenidos como: "... actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales y compartidas en el seno de un determinado grupo de maestros o por la comunidad docente en general" (Hargreaves, 1999, p. 190). De acuerdo con esto, el normalismo es, ni más ni menos, cultura de los maestros que se expresa en la articulación de distintos discursos sociales y educativos.

que va del momento de toma de decisiones hasta la aplicación (implementación).

Esta manera de enfocar el Plan 84, nos lleva a plantearnos preguntas como:

- Con qué intención el Estado mexicano cambio el plan de estudios normalista en el 84.
- Por qué la necesidad de elevar a nivel superior los estudios normalistas en el 84.
- Cómo se realizó el diseño curricular del Plan 84.
- Quiénes participaron en el proceso curricular.
- El Plan 84, ¿trajo consigo cambios en la profesión magisterial?

Contestar estas preguntas es parte de los propósitos de esta investigación porque tienen una estrecha relación con la comprensión de las implicaciones que trajo el cambio del currículum magisterial de los 80 en la educación normal y en el normalismo.

### **Antecedentes de investigación**

Si bien es cierto que el Plan 84 significó un cambio radical para la educación normal, esta situación contrasta con el hecho de que han sido poco investigadas las implicaciones que trajo consigo; sobre todo en las direcciones específicas arriba mencionadas, que son: la formación de maestros en las escuelas normales y la cultura de la comunidad normalista; esto se pudo establecer al revisar diversos trabajos relativos al tema.

Los aspectos más recurrentes, en los trabajos que abordan el Plan 84, han sido, entre otros:

- El análisis de la estructura curricular, enfatizando que en el diseño curricular se hizo presente la síntesis de los enfoques ciencias de la educación y didáctico,

situación que trajo consigo: un número excesivo de materias, producto, muy posiblemente, de la negociación entre los grupos de la comunidad normalista que se vieron representados en el momento de toma de decisiones (Quiroz, 1986) y la presencia de materias con el sello de esta síntesis (González, 1994).

- Las interpretaciones que los profesores de las escuelas normales hicieron en la práctica para operar con el Plan 84 (Reyes, 1988), (Reyes, mayo-junio 1991), (Reyes, mayo 1993-I), (Reyes, mayo 1993-II), (Flores y Jiménez, 1990).
- Los testimonios de maestros de las escuelas normales al operar con el Plan 84 y las propuestas de trabajo que han hecho (Flores y Dolores, 1989; Bolio, 1988; Rosales y otros, 1988; Martínez, 1989).
- El testimonio de la realización de algunos talleres para la formación en investigación dirigidos a los maestros de las escuelas normales (Maggi, 1989; Pico, 1987).
- La pérdida de formación para la docencia (Mercado, 1997).
- La profesionalización vía el Plan 84 (Redondo, julio-diciembre 1986; Galván, enero-abril 1999).

No se puede negar que estos trabajos abordan algunos de los cambios que se han dado en la educación normal, pero se considera que no logran presentar una visión integral de las nuevas condiciones que presenta la educación normal y la comunidad normalista a partir de que se elevaron los estudios de formación docente al nivel de licenciatura. En seguida se comentarán en forma más detallada los alcances de estos trabajos.

En los trabajos que incursionan en los aspectos programáticos (Quiroz, 1986; González, 1994), se pone de manifiesto el giro peculiar que tuvo la inclusión de contenidos con el enfoque de ciencias de la educación, ya que al ser revisados se ubicó que ese nuevo enfoque se incorporó sin abandonar el normativo didáctico, que ha estado presente en las escuelas normales desde sus inicios. De acuerdo con esta situación, se puede decir que el diseño del Plan 84 se llevó a cabo con una orientación de síntesis entre ambos enfoques que, dicho sea de paso, refleja una tendencia de continuidad y cambio.

Por lo que toca a aquellos trabajos que muestran las interpretaciones que hicieron los maestros al nuevo plan (Reyes, 1988; Reyes, mayo-junio 1991; Reyes, mayo 1993-I; Reyes, mayo 1993-II; Flores y Jiménez, 1990), resulta revelador el señalamiento que hacen, por cuanto a la presencia entre los maestros de las normales, de dos tendencias: por un lado aquellos que consideran que el Plan 84 es lo mismo que otros planes de estudio y que en la formación de maestros no hay cambios, y, por otro lado, muestran a aquellos maestros que consideran que el nuevo plan de estudios presenta cambios fundamentales, que se asientan sobre una concepción diferente de formación de maestros, aunque no dejan de reconocer que la nueva propuesta curricular presenta problemas.

En estos trabajos también se van a revelar los maestros de las escuelas normales como actores adheridos a estas dos visiones que se han explicitados y cuya acción docente se va a orientar en congruencia con las mismas. Otra manera de expresar esto es que dichos trabajos ofrecen una visión de currículum como práctica en la que se sintetizan las dos orientaciones asumidas por estos profesores. Esta manera de operación del Plan 84 reafirma la idea de que en el currículum del 84 estuvo presente una tendencia de continuidad y cambio.

Con respecto a aquellos trabajos en los que se presentan testimonios de maestros de las escuelas normales y las propuestas de trabajo que hacen algunos de ellos, se tiene que, en general, resultan un ejercicio interesante porque documentan el hecho de que los maestros de las escuelas normales pusieron en práctica diferentes acciones frente al cambio de enfoque (ciencias de la educación), que el Plan 84 portaba, por lo que se les puede ubicar como evidencias de las prácticas curriculares puestas en marcha por estos actores maestros.

Algunas de las propuestas que se presentan en estos trabajos son: La conformación de un plan institucional de investigación, con fines de titulación y formación de alumnos y maestros de las escuelas normales (Flores y Dolores, 1989); la contratación de personal y la elaboración de materiales didácticos como respuesta a problemas de falta de infraestructura humana y física, que se expresan en: una

preparación limitada de los maestros, escasez de apoyos didácticos y ausencia de apoyos bibliográficos (Bolio, 1988); en otros casos se propone la impartición de cursos a los maestros para ponerlos en condiciones de trabajar con el nuevo plan de estudios (Rosales y otros, 1988) y, por último, se propuso la inclusión de una materia o seminario sobre las literaturas tradicionales de México (Martínez, 1989).

Aquellos trabajos que testimonian la implementación de talleres para la formación en investigación de los maestros de las normales (Maggi, 1989; Pico, 1987) hacen patente el interés por formarse en el nuevo enfoque y contenidos que el Plan 84 contenía y nos hacen manifiesta también, la presencia de una concepción de formación de maestros de corte crítico.

En el caso del trabajo de Mercado (1997) se aborda la pérdida de formación para la docencia como una de las características del Plan 84. La autora en cuestión plantea en su trabajo que al incorporarse el enfoque de ciencias de la educación se privilegió una formación teórica en detrimento de la preparación para el trabajo frente al grupo escolar. En esta misma línea, la autora hace notar que se sobrevaloran contenidos como los de investigación o disciplinas teóricas, dejando de lado la preparación para el ejercicio de la docencia.

En los trabajos a los que se ha hecho referencia hasta aquí es abordado, de manera explícita o implícita, el problema de la profesionalización magisterial; pero no puede dejarse de mencionar que fue ubicada la existencia de otras investigaciones en las que se trata de una manera más específica este tema. Un elemento central que se va a presentar en dichas investigaciones, va a ser el cuestionar la capacidad para lograr la profesionalización con un simple cambio de plan de estudios, dejando de lado las condiciones sociales y culturales del contexto en que opera un currículum (Redondo, julio-diciembre 1986; Galván, enero-abril 1999).

La revisión de estos trabajos deja ver los aportes y alcances logrados en torno a la investigación del Plan 84; pero también muestra la existencia de algunos huecos y limitaciones que pueden ser visualizados

como una oportunidad para la búsqueda de conocimiento por la vía de la presente investigación. Algunos de estos retos son:

- El conocimiento de la postura de los actores involucrados en la toma de decisiones: funcionarios de la SEP y maestros que se encargaron del diseño del plan y programas de estudio y, a partir de dicho conocimiento, realizar un análisis del Plan 84, que incluya la etapa de génesis, perspectiva que no ha sido explorada desde un currículum concreto. El único antecedente en esta dirección es el trabajo de Quiroz, 1986, y resulta bastante limitado en función de que únicamente presenta señalamientos de carácter hipotético, sin que se les dé un sustento empírico.
- La posibilidad de contar con un conocimiento más profundo en relación con la etapa de implementación del Plan 84. Esto se puede lograr a partir de recabar información no documentada perteneciente a esta etapa.
- Al contar con la visión, tanto de los actores involucrados en el momento de la toma de decisiones como en el momento de implementación, se podrá realizar un análisis del currículum normalista aparecido en el 84, desde una perspectiva de práctica social y, desde la misma, conocer las visiones, creencias y sentidos que los actores normalistas imprimieron a esta propuesta curricular desde su génesis hasta su implementación (aplicación).
- Otra área de oportunidad para esta investigación tiene que ver con la posibilidad de captar puntos de contacto entre las políticas de la Revolución Educativa de los 80 y las políticas de Modernización Educativa de los 90. La ubicación de estos puntos de enlace puede posibilitar una visión más integral y sistemática de las implicaciones que trajo consigo el Plan 84, de acuerdo con otras investigaciones sobre el tema.

Es conveniente exponer, como parte final de este apartado, que todas las áreas de oportunidad que se han adjudicado a esta investigación pueden permitir, en conjunto, dar seguimiento a las implicaciones que trajo consigo la reforma curricular normalista efectuada en 1984, en direcciones particulares como la educación normal y el normalismo y, de esta manera, brindar al lector una visión integral de los cambios que trajo consigo el Plan 84.

## Supuestos y planos de análisis

Para realizar esta investigación se establecieron dos categorías: currículum y profesión; la decisión de considerar estos dos conceptos como elementos de análisis respondió a la pertinencia que guardan con el objeto de estudio. Esto se puede establecer debido a que el Plan 84 apareció como eje de una reforma curricular que pretendía la profesionalización del magisterio.

Las orientaciones desde las cuales fueron recuperados estos conceptos (currículum y profesión) fueron la conceptualización de currículum como práctica y la visión crítica de la sociología de las profesiones.<sup>3</sup> La decisión de considerar estas perspectivas, respondió a que permitieron un acercamiento al Plan 84 por cuanto a sus implicaciones de cambio, tanto en la educación normal como en el gremio normalista por una vía en la que fue posible recuperar las visiones, creencias y sentidos (significados) de los actores involucrados en la reforma curricular del 84, desde el momento de toma de decisiones (génesis) hasta el momento de operación del plan de estudios en cuestión (implementación).

Es importante agregar que para poder captar estos elementos de la visión de los actores, en el rango que va de la génesis a la operación (implementación), fue necesario establecer dos planos de análisis<sup>4</sup> relativos a estos dos momentos, con los cuales fuera posible

---

<sup>3</sup> Con respecto a estas categorías y las conceptualizaciones desde las cuales fueron recuperadas, se puede obtener información amplia en los capítulos 2 y 3.

<sup>4</sup> El término *plano de análisis* ha sido utilizado para hacer referencia a dos espacios que fueron utilizados para la reconstrucción del currículum normalista del 84 y que permitieron darle seguimiento desde una conceptualización de práctica social que abarca tanto su génesis como la implementación. A partir de esta declaración, es fácil explicar que en estos espacios designados como planos de análisis, se recuperó una serie de datos expresados por los actores que vivieron los momentos de génesis e implementación respectivamente y que, en suma, permitieron la reconstrucción del currículum normalista a partir de la cual llevar a cabo una tarea de análisis en la que se recuperaron las visiones, creencias y sentidos de diferentes actores pertenecientes a la comunidad normalista como: los funcionarios que participaron en la toma de decisiones, los maestros que colaboraron en el diseño del plan de

reconstruir dichos momentos y, de esa manera, lograr comprender las implicaciones que trajo consigo la reforma curricular investigada.

En lo que respecta al plano de análisis correspondiente a la génesis, tuvo un papel muy importante el señalamiento hecho por de Alba (1991) y Ruiz (1998), por cuanto a que el currículum como práctica se inicia desde la toma de decisiones hecha por los actores en quienes descansa esta responsabilidad, que para el caso del Plan 84 fueron funcionarios de la SEP y maestros normalistas a los que se convocó para las tareas de diseño. Cabe mencionar que esta vía de análisis, no ha sido explorada en relación con algún currículum específico.

En el caso del plano de análisis ligado al momento de operación (implementación), lo que se puede expresar es que se buscó la ubicación de elementos particulares de ese momento que no habían sido documentados en otras investigaciones relativas al tema.

Como se puede ver, esta manera peculiar con la que se llevó a cabo la tarea de reconstrucción de los momentos de génesis y operación (implementación), mediante estos planos de análisis permitió el tránsito por un camino inédito, debido a los aportes metodológicos que representa el recuperar el análisis curricular desde el momento de la toma de decisiones y por cuanto a documentar información no presente en aquellos trabajos de investigación que se han dirigido al análisis de la operación (implementación) del Plan 84.

## Metodología

La metodología que se empleó para esta investigación fue de corte cualitativo y partió de la obtención de información no documentada en relación con los momentos de toma de decisiones y aplicación

---

estudios y los programas; y también los profesores que se encargaron de impartir algunas de las materias en la primera y segunda generación.

(implementación) del Plan 84. La manera en que se obtuvo dicha información fue la entrevista a informantes clave.<sup>5</sup>

La decisión de utilizar metodología de esta naturaleza (cualitativa) obedeció a las características del objeto de estudio, ya que este tipo de metodología ha sido definida como aquella que "... busca la subjetividad, y explica y comprende las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales" (Álvarez-Gayou, 2003, p. 41); además, tiene un carácter fenomenológico, desde el cual "Se interesa por la comprensión personal, los motivos, valores y circunstancias que subyacen en la acción humana" (Pérez, 2001, p. 28). De acuerdo con esto, dicha metodología resultó ser pertinente con nuestra intención de analizar el currículum normalista que surgió en el 84 desde una visión de práctica, a partir de la cual se podrían revelar visiones, creencias y sentidos (significados) presentes en diferentes actores de la comunidad normalista, y comprender cómo dichos actores le imprimieron estos elementos a su acción, tanto en el momento de toma de decisiones como en el de aplicación (implementación).

Resulta indispensable agregar que no se pierde de vista que la intención última de realizar un análisis con las características mencionadas en el párrafo anterior es: establecer las implicaciones que trajo consigo el Plan 84 en direcciones como la educación normal y el gremio magisterial en general; tarea en la cual fue de gran ayuda el rastreo de los elementos subjetivos que los actores, funcionarios y maestros, impusieron a la práctica curricular.

A esto se suma, inmediatamente, que la decisión de recuperar una metodología de esta naturaleza (cualitativa) también obedeció a la consideración de otras características con las que se le ha perfilado:

- Tiene un enfoque interpretativo naturalista, lo cual "... significa que los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y

---

<sup>5</sup> El término informante clave se utilizó para nombrar aquellos sujetos que se desempeñaron en alguna posición ya sea en el momento de génesis o implementación de la reforma curricular normalista del 84 y que dicha situación les permitió contar con información relevante para los fines de esta investigación.

como sucede, intentando sacar sentido o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (Rodríguez y Gil, 1999, p. 32).

- Se concibe con un carácter inductivo, ya que “Los investigadores desarrollan conceptos e intelecciones, partiendo de los datos y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos” (Álvarez-Gayou, *op. cit.*, p. 23).
- Se ve al objeto de estudio: las personas, los escenarios o los grupos, desde una perspectiva holística, es decir no se les investiga dividiéndolos en variables (Miles y Huberman citados por: Rodríguez y Gil, *op. cit.*, p. 33).
- El investigador cualitativo toma distancia de sus propias creencias y perspectivas, para poder captar la subjetividad de su objeto de estudio a investigar. En este sentido trata de comprender a las personas desde el marco de referencia de ellas mismas (*Ídem*).
- No hace una valoración desde sus propias perspectivas y creencias, sino que trata de comprender las perspectivas y creencias de los sujetos que conforman su objeto de estudio (*Ídem*).
- “El consenso entre los participantes o actores y entre los investigadores acerca del sentido de lo ocurrido o por ocurrir...” es un criterio de verdad (Flores y Tobón, 2001, p. 7).

Por otra parte, es conveniente hacer notar que para el trabajo con la información recabada se establecieron los dos planos de análisis ya mencionados, en ellos se recuperan los momentos de toma de decisiones e implementación, respectivamente, y se hace un trabajo de reconstrucción de dichos momentos.

La manera en que se obtuvo la información para reconstruir los planos de análisis (Génesis y aplicación) fue a partir de la entrevista<sup>6</sup> a sujetos que estuvieron involucrados, tanto en la toma de decisiones

---

<sup>6</sup> En cuanto a las entrevistas que se realizaron se puede comentar que se recuperó su carácter de plática y diálogo dirigido a la obtención de información y se buscó con énfasis se dieran estas entrevistas en un ambiente de confianza lo cual se buscó propiciando una plática informal que permitiera a los entrevistados expresarse libremente.

como en la aplicación (implementación) del Plan 84; pero, además, dentro de este conjunto de actores<sup>7</sup> participantes en dichas etapas de este proceso curricular, se hizo una selección de aquellos que se pudo calificar de informantes clave.

Los actores que se vieron involucrados en las etapas de génesis y aplicación de este currículum normalista fueron, principalmente, funcionarios de la SEP que tenían a su cargo áreas relacionadas con la formación de docentes, maestros adscritos a los cuerpos técnicos de la dirección de educación normal, maestros de las escuelas normales y alumnos que estudiaron con el Plan 84. De este universo se hizo una selección con el fin de reconocer a quienes jugaran el papel de informantes clave.

El primer criterio para la selección de los informantes fue no considerar a los alumnos; esto con la intención de llevar a cabo un ejercicio de delimitación en el que se dio prioridad a la visión de funcionarios y maestros con las características que ya se han mencionado.

Con este nuevo universo de actores participantes, compuesto de funcionarios y maestros, se pudieron establecer algunos criterios para seleccionar informantes clave. En el caso de los funcionarios, se decidió que quienes podrían aportar una información relevante eran quienes participaron en los grupos de trabajo conocidos como comisión central y comisión operativa. Por lo que toca a los maestros normalistas, a quienes se seleccionó cumplieron con haber diseñado alguno de los programas correspondientes a las materias del Plan 84, o bien haber impartido alguna de sus materias a los alumnos de la primera o segunda generación, que estudiaron con el Plan 84 en la Escuela Nacional de Maestros. La entrevista con los profesores de esta escuela también permitió tener

---

<sup>7</sup> Es conveniente puntualizar que con el término *actores* se hace referencia a un sujeto colectivo que se expresa por medio de ciertas visiones, creencias y sentidos. Estos sujetos colectivos pertenecen a ciertos grupos o estratos sociales, situación que los lleva a tener referentes comunes. En este caso particular, dichos actores pertenecen a diferentes grupos de la comunidad normalista.

información relevante por la representatividad que tiene esa institución en el sistema de educación normalista de nuestro país.<sup>8</sup>

La forma en que se ubicó a estos informantes clave fue de dos tipos; una a partir de preguntar a maestros normalistas en relación a si conocían a funcionarios o maestros que cumplieran con las características antes mencionadas; la segunda modalidad fue por medio de los mismos informantes clave, que nos pusieron en contacto con algunos de sus compañeros.

El tipo de entrevistas que se practicó a los informantes clave fue abierto, con un guión preestablecido,<sup>9</sup> a manera de una charla que brindó información de corte cualitativo, con la cual se pudieron establecer las visiones, creencias y sentidos (significados) presentes en el pensamiento normalista; a partir de esto se rastrearon los cambios en la educación normal y la comunidad magisterial como resultado del Plan 84.

El número total de entrevistas fue 19, de las cuales 9 fueron recuperadas para la reconstrucción del momento de génesis, mientras que 10 fueron ocupadas para la reconstrucción del momento de implementación (aplicación); se efectuaron entre enero y octubre de 1999.

Uno de los lugares donde se realizaron fue en las oficinas de la Dirección General de Educación Normal y Mejoramiento Profesional del Magisterio; ahí se pudo ubicar a varios de los funcionarios entrevistados y algunos de los maestros participantes en los cuerpos técnicos que estuvieron en los trabajos de diseño del plan de estudios o de los programas de las materias correspondientes.

En otros casos, las entrevistas se realizaron en recintos escolares, donde algunos de los maestros participantes laboran ahora, y en es-

---

<sup>8</sup> Es conveniente hacer notar que la selección de los sujetos a entrevistar obedeció al principio básico de la investigación cualitativa, por cuanto a que fueron escogidos intencionalmente por cumplir con los requisitos que se señalan. Al respecto se ve con claridad la consideración señalada por Rodríguez *et. al.* (1999, p. 135), pues en la investigación cualitativa se eligen los informantes “porque cumplen ciertos requisitos”.

<sup>9</sup> Este guión se presenta en el Anexo A, en la parte final del trabajo.

pecífico en la Escuela Nacional de Maestros, en donde fueron ubicados diferentes profesores que trabajaron con grupos pertenecientes a la primera o segunda generación de alumnos que realizaron estudios de normal con el Plan 84.

En relación con las entrevistas, se puede agregar que tuvieron una duración promedio entre 1 hora y media o 2 horas y el objetivo que orientó su realización fue el conocimiento de las visiones, creencias y sentidos que tenían los actores participantes respecto al proceso curricular del Plan 84.

Por último se puede expresar que con la información recabada con estas entrevistas y bajo los criterios que se han expuesto se pudieron identificar las consecuencias que trajo la reforma curricular del 84; en especial en áreas, de interés para nosotros como son: la formación de maestros y la cultura de la comunidad normalista.

### **Estructura del trabajo**

Esta investigación se compone de cinco capítulos y una sección de conclusiones, cada uno mantiene cierta independencia de los demás, sin dejar de formar un conjunto en su suma.

El Capítulo 1 juega el papel de un marco contextual, ya que en él se abordan el origen, evolución y condiciones actuales del normalismo, la formación de docentes y la profesión magisterial; en pocas palabras, puede ser catalogado como una historia de estos tres aspectos en el ámbito nacional.

En cuanto a los capítulos 2 y 3, constituyen un marco teórico, debido a que son el canal para la presentación de las categorías de profesión y currículum, respectivamente, que sirven de sustento teórico al trabajo.

Sobre el Capítulo 2, se puede decir, de manera más particular, que presenta un breve estudio de la profesión desde la perspectiva de la sociología, y que es acompañado, en segunda instancia, por un acercamiento a la profesión docente. Esta trayectoria del capítulo

permite un acercamiento a la profesión magisterial asumiendo sus particularidades y la influencia que tuvo en ella un contexto histórico, social y cultural específico.

En este capítulo, también se sientan las bases para comprender el cambio en la profesión magisterial como parte de las implicaciones que trajo consigo el Plan 84 en la comunidad normalista.

En el caso del Capítulo 3, se revisa la evolución y desarrollo del pensamiento curricular en el ámbito de la educación superior y en el contexto normalista de nuestro país; cabe hacer notar que el término *pensamiento curricular* sirve de vehículo para la revisión de las conceptualizaciones y prácticas curriculares presentes en el contexto de la educación superior mexicana desde la década de los 70 hasta nuestros días, y las formas peculiares en que fue adoptado dicho pensamiento por la comunidad normalista.

Otro elemento que colabora en esta revisión de la evolución y desarrollo del pensamiento curricular en la educación superior y normalista es la recuperación de la clasificación que hace Ruíz Larraguivel (1992) del currículum, como producto, como proceso y como práctica social, y su ubicación respectiva de estas tendencias curriculares en la década de los 70, en la primera mitad de los 80; y a partir de la segunda mitad esa década hasta nuestros días.

Esta clasificación del currículum, recuperada de los planteamientos de Ruíz Larraguivel, fue considerada por la posibilidad de posicionamiento que dio en una perspectiva de currículum como práctica y desde la misma acercarnos a las visiones, creencias y sentidos de los actores de la comunidad normalista que se vieron involucrados con el Plan 84 en su versión dirigida a la formación de maestros de primaria.<sup>10</sup>

Además, desde esta concepción de currículum como práctica, fueron recuperados los planteamientos de Alicia de Alba (1991) y Estela Ruiz (1998) por cuanto a que la voz de los actores del currículum se

---

<sup>10</sup> Además, también nos permitió ubicar las posiciones políticas adheridas a las visiones, creencias y sentidos que fueron ubicados.

hace presente desde la toma de decisión y diseño de un plan de estudios; adoptar esta orientación particular de la concepción de currículum como práctica nos permitió incursionar en un terreno poco explorado, tanto por sus implicaciones en el campo de la teoría curricular, como por sus posibilidades para el análisis de un currículum concreto.

En el capítulo 4 se presenta un trabajo de análisis del Plan 84, recuperando algunos documentos y, sobre todo, haciendo uso de las entrevistas realizadas a los actores que participaron en la toma de decisiones y en la aplicación (implementación) del currículum surgido en el 84.

El aspecto sobresaliente de este análisis es que se aborda al Plan 84 desde la etapa de génesis, para lo cual se recuperan la concepción de profesión docente y currículum establecidas en los capítulos 2 y 3, respectivamente; aunque es importante hacer notar que no se dejan de abordar los aspectos relacionados con la etapa de aplicación curricular (implementación). Para la realización de este análisis, con las características mencionadas fue de gran ayuda el establecimiento de los dos planos de análisis a los cuales ya se ha hecho referencia (génesis y aplicación, respectivamente) y con cuya ayuda se pudo llevar a cabo un trabajo de reconstrucción histórica de dichos momentos.

Se puede adelantar que el trabajo de análisis realizado a lo largo del capítulo presenta cómo se constituyó una síntesis entre cultura normalista y universitaria, en la que van a mediar actores como el Estado mexicano con su portavoz la SEP, el sindicalismo oficial y disidente (SNTE y CNTE, respectivamente) y los maestros normalistas en general; además, esta síntesis entre cultura universitaria y normalista se muestra como el resultado de procesos de negociación imposición entre los actores participantes, ligada a una coyuntura política específica.

El trabajo de análisis desarrollado en este capítulo, también va a permitir delinear el curso que van a tomar aspectos como la formación de docentes, la misma profesión magisterial y algunas nuevas condiciones, en general, que se van a hacer manifiestas en la comu-

nidad normalista como resultado de la reforma curricular normalista de los 80, lo cual va a servir de punto de apoyo para revisar, en el siguiente capítulo, el impacto de la misma.

En cuanto al capítulo 5, se presentan las implicaciones que trajo consigo la reforma curricular normalista del 84; un elemento que se explicita desde la parte inicial del capítulo es la puntualización que se hace por cuanto a la continuidad y cambio como signo de estas implicaciones, lo cual resulta fácil entender al asumir que el proceso de cambio curricular se da mediado por la imposición-negociación de los actores involucrados en él, asunto que es explicitado en los capítulos 2 y 3. De esta manera, la imagen que se presenta nos revela las visiones, creencias y nuevos sentidos (significados) que van a aparecer dentro de la comunidad normalista a partir de 1984.

En la parte final se presentan algunas conclusiones que recuperan aspectos presentes a lo largo del trabajo y que atañen de manera general al currículum normalista, la educación normal, la profesión magisterial, y las perspectivas y miradas que han continuado y cambiado dentro de la comunidad normalista.



## Capítulo I.

### Antecedentes históricos de la Educación Normal en México

---

En las páginas siguientes se revisará el desarrollo histórico de la Educación Normal en nuestro país, desde su surgimiento hasta la década de los 80. Esta revisión se hará teniendo como guía el desarrollo de aspectos como la profesión docente, la formación profesional y el normalismo, seleccionados por considerar que permiten la comprensión de la evolución de la Educación Normal de manera general. Se ha recuperado como punto de arranque al origen de este tipo de educación en Francia, por lo que se abordará esta temática en el siguiente apartado.

#### **El origen de la educación normal**

Las Escuelas Normales aparecen por primera vez en Francia con la Ley Lakanal,<sup>1</sup> publicada el 17 de noviembre de 1794, esta ley va a señalar la creación jurídica de este tipo de escuelas (Larroyo, 1984, p. 481), y toman el nombre de su autor (José Lakanal).

Para José Lakanal, las Escuelas Normales se conciben como las portadoras de la norma, es decir, como las que “deberían ser la norma, la regla de todas las demás” (Rendón, primavera de 1997, p. 39) y con-

---

<sup>1</sup> Esta Ley fue suscrita en Francia por el pedagogo José Lakanal (1762-1846), al parecer este pedagogo perteneció al movimiento de la Revolución Francesa.

sidera que los contenidos a enseñarse en estas escuelas “no serán las ciencias las que aprenda el maestro, sino el arte de enseñar” (*Ídem*).

A partir de las ideas de Lakanal, se puede establecer que las Escuelas Normales tienen desde su origen una orientación normativa claramente establecida, desde la cual van a guiar a sus egresados hacia un saber práctico (cómo enseñar), dejando a los universitarios el desarrollo de conocimientos teóricos. De esta manera, dentro del normalismo se va a establecer, desde sus inicios, una tradición<sup>2</sup> que lo diferencia de los universitarios y que está ligada a la defensa de su patrimonio profesional: el cómo enseñar.

Para el caso mexicano, la Educación Normal se establece de manera contundente hasta la década de los 80 del siglo XIX, aunque antes se van a dar una serie de antecedentes de los cuales hablaremos a continuación.

## Orígenes de la educación normal en México

Como primer punto para abordar los orígenes de la educación normal en nuestro país, se recuperaran algunos de los antecedentes que jugaron el papel de elementos catalizadores para la aparición de este tipo de educación; de acuerdo con esto, en seguida se presentan diferentes aspectos con esta orientación.

---

<sup>2</sup> Cristina Davini ha escrito sobre una tradición Normalizadora-Disciplinadora ejercida por el buen maestro (ejemplo moral para las masas), que se instaura con la creación de las escuelas normales como instituciones enfocadas en la formación de los maestros en los estados modernos, y que bajo esta condición forma parte del aparato de integración de las masas a las orientaciones del capitalismo (modo de producción que va a ser el soporte de las “sociedades modernas”). En relación con esto, la autora expone: “La empresa educativa se orientó, desde entonces, mucho más hacia el disciplinamiento de la conducta y la homogeneización ideológica. La educación ilustrada de las grandes masas poblacionales que a la formación de habilidades o del conocimiento” (Davini, 2001, p. 22). Esto explica que por largo tiempo el principal patrimonio profesional de los maestros ha sido el cómo enseñar, dejando a los universitarios la función de investigación y creación del conocimiento.

En primer término, es necesario establecer que en los inicios del México independiente la Profesión Docente se va a caracterizar por su libre desempeño, ya que los maestros trabajaban de manera particular y no requerían tener los estudios de la Escuela Normal, esto debido a que se les otorgaba una licencia para ejercer como maestros, considerando la posesión de los estudios de primeras letras (educación primaria); Arnaut escribe, en relación con la profesión docente en ese momento:

La instrucción elemental estaba bajo control de los particulares y las corporaciones civiles y eclesiásticas: De ahí que, en el caso de los primeros, la autorización del ejercicio era de hecho también una licencia para el establecimiento de una escuela elemental de primeras letras. En este sentido el magisterio era básicamente una profesión libre. (Arnaut, 1998, p. 19)

Como se puede ver, para Arnaut la profesión docente en México era una profesión libre a inicios del siglo XIX,<sup>3</sup> que no requería de una formación profesional específica, es decir, de estudios específicos, pero con el correr de ese siglo se transformó en una profesión de estado. En esta transformación las Escuelas Normales tuvieron un papel muy importante. Entender cómo la profesión docente se transformó de una profesión libre en una profesión de estado equivale a ubicar cómo

---

<sup>3</sup> Doroty Tranck expone en su libro *La educación Ilustrada*, que hasta antes de 1813 el ayuntamiento, por medio del Juez de información de maestros, se encargaba de la expedición del título de maestro y de la licencia para abrir una escuela: "Era el indicado este juez quien en nombre del ayuntamiento, expedía el título de maestro y la licencia para abrir una escuela, una vez que el candidato hubiera pasado a examen administrativo por los veedores del gremio en su presencia" (Tranck, 1984, p. 22).

También da cuenta de la desaparición del gremio de maestros en 1813, quedando la función de expedición de los títulos en manos de la Diputación Provincial (*Ibid.*, p. 23); y más tarde, en 1816, de la creación de "... una junta especial que se encargó de los exámenes y visitas a las escuelas" (*Ibid.* p. 25). Ya en los inicios del México Independiente, en 1821, "La Diputación Provincial tenía la jurisdicción en los casos relativos a las calificaciones de los maestros, su examen y el permiso de abrir escuelas" (*Ibid.*, p. 27).

apareció la Educación Normal en nuestro país, aspecto que se abordará a continuación.

El establecimiento de la Educación Normal en México pasó por una serie de intentos fallidos a lo largo del siglo XIX. De hecho, se tiene conocimiento de la existencia de varias Escuelas Normales<sup>4</sup> desde los primeros años de ese siglo, pero todas ellas con una permanencia efímera. Esta condición de falta de permanencia tiene que ser entendida dentro del contexto de inestabilidad que caracterizó al México de la mayor parte del siglo XIX, en el que los grupos liberales y conservadores se mantuvieron en pugna.

Si bien el espíritu liberal, de franca ruptura con el orden de la sociedad colonial, se encuentra presente en la sociedad mexicana desde principios del siglo XIX, pues debe recordarse que es el que alienta a los caudillos de la Independencia, sólo se podrá hablar de su consolidación como ideología hegemónica hasta 1857, después del triunfo de los liberales en la revolución de Ayutla.

Con este clima de inestabilidad, la dirección del país estuvo, entre 1821 y 1867, encabezada por liberales o conservadores alternadamente, los cuales concedieron siempre más importancia a la legislación en materia educativa que a su ejecución. En tales condiciones, se puede entender que en este lapso se diera una serie de disposiciones en materia legal para la implantación de la Educación Normal, que no se ejecutaron.

La primera de estas disposiciones se da en 1833 cuando el grupo liberal con Valentín Gómez Farías en su carácter de vicepresidente, se propondrá llevar a cabo algunas reformas radicales a la constitución de 1824, entre las que se incluía una en materia educativa.

---

<sup>4</sup> Las escuelas normales que surgen en los inicios del siglo XIX en México van a ser de corte lancasteriano, es decir, van a depender de la compañía lancasteriana, que se estableció en México en 1824, y un año después se fundó la primera escuela normal de este tipo, que fue La Escuela Normal Colegio de San. José ubicada en Guadalupe. A esta escuela siguió La Normal de Oaxaca, que inició sus actividades en 1824 (Estrada Rodríguez, P. A., 1992, p. 5). Con la creación de estas dos escuelas normales se inició una lista bastante grande, pero con la característica de tener, todas ellas, una permanencia efímera.

En esta reforma educativa se contemplaba la creación de una Secretaría de Instrucción Pública que pretendía tener bajo su jurisdicción tanto a los niveles de Educación Superior como a los de Educación Primaria. Con respecto a esta última, se aspiraba a establecer una red de escuelas públicas que serían sostenidas por el Estado, y los profesores respectivos para estas escuelas tendrían que asistir a una Escuela Normal para su preparación. Esta medida se establecía en el siguiente decreto:

El vicepresidente de los Estados Unidos Mexicanos, en ejercicio del Supremo Poder Ejecutivo, usando la facultad que le concede la ley del Congreso General del 19 del actual, decreta:

Artículo 1°. Se establecerá una escuela normal para los que destinen a la enseñanza primaria.

Artículo 2°. Se establecerá igualmente otra de la misma clase para la enseñanza primaria de mujeres. (Cárdenas *et al.*, 1984, p. 23)

Gómez Farías se va a mantener en el poder durante diez meses, pues Santa Anna va a traicionarlo y, al asumir la presidencia, va a derogar las reformas. Al parecer, las condiciones aún no son las adecuadas para la implementación del programa de educación liberal de una manera tan directa, la falta de estabilidad creada por la agitación, producto del ínter juego de las diferentes fuerzas no posibilita aún un cambio tan drástico hacia un orden social que corte tajantemente con la sociedad colonial.

Como producto de la revolución de Ayutla, la era de Santa Anna va a finalizar en 1855, lo que traerá, en principio, la expedición de una serie de leyes de corte liberal, como la Ley Juárez, la Ley Iglesias, la Ley Lafragua, la Ley Lerdo, y se organizará un Congreso Constituyente que dará como resultado la Constitución de 1857.

Con la Constitución de 1857 se pretenderá menguar el control del clero sobre la educación, por lo que se le quitará la exclusividad a las corporaciones religiosas para la impartición de la educación, así se tiene que en su Artículo 3° aparece a la letra: "La enseñanza es libre.

La ley determinará qué profesores necesitan título para su ejercicio” (*Ibid.*, p. 25). Como se puede ver, quedaba implícito por la necesidad del título para ejercer, la condición de poseer estudios de Educación Normal.

Si bien con la Constitución del 57 se establecían las directrices de un Estado mexicano moderno, el triunfo de los liberales no fue aún definitivo, pues tuvieron el escollo del Segundo Imperio Mexicano; al término de éste, por fin se dará el triunfo de la causa liberal.

Con el triunfo definitivo, en 1867, se establecerá la República Restaurada, que abarcará los gobiernos de Juárez y de Lerdo de Tejada.

Durante la República Restaurada, los liberales aprenden que para consolidar el orden republicano no basta con el establecimiento de las libertades, como habían hecho en 1857, sino que el nuevo estado necesitaba ejercer control sobre la educación, por lo que ya desde su primer triunfo frente a los conservadores, en 1861, Juárez promulga una Ley de Educación bajo esta tendencia, en la cual se expresa:

La instrucción en el Distrito y territorios, queda bajo la inspección federal, la que abrirá escuelas para niños de ambos sexos, y auxiliará con sus fondos las que se sostengan por sociedades de beneficencia y por las municipales, a efecto de que se sujeten todos al presente plan de estudios. El mismo Gobierno sostendrá en los Estados profesores para niños y niñas, que se destinarán a la enseñanza elemental en los pueblos cortos que carezcan de escuela. (Ley de educación juarista citada por: Vázquez, 1992, p. 93)

Después, con su segundo triunfo, el de Juárez frente a los conservadores, en 1867, esta tendencia de control de la educación por parte del Estado se consolidará y aparecerá la Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el mismo año, en cuya introducción se confirma esta tendencia, ya que en ésta se expresa:

Considerando que difundir la ilustración en el pueblo es el medio más eficaz de moralizarlo y de establecer de una manera sólida la libertad y el respeto a la

constitución y a las leyes he tenido a bien expedir la siguiente ley orgánica de la instrucción pública en el Distrito Federal. (Cárdenas, *op. cit.*, p. 25)

En la misma ley, el carácter público de la educación se expondrá de manera patente, pues en sus artículos 1 y 5 se establece que:

1°. Habrá en el Distrito Federal, costeadas por los fondos municipales, el número de escuelas de instrucción primaria de niños y niñas que exijan su población y sus necesidades. Este número se determinará en el reglamento que deberá darse en el cumplimiento de la presente ley...

5°. La instrucción primaria será gratuita para los pobres y obligatoria en los términos que expondrá el reglamento de esta Ley (*Ídem*).

También dentro de esta ley se señalan las escuelas que existirán, entre las que figura: "Normal, para profesores" (*Ídem*), lo que muestra la relación que se dará entre educación pública y formación de maestros, pues al tomar en sus manos la educación el Estado, también es necesario el control de la formación de quienes cumplirán con la función docente en dichas instituciones.

A partir de lo expuesto hasta este punto, ha quedado patente que durante el periodo 1821-1867, el Estado mexicano expidió diversas Leyes en materia educativa que señalaban la creación de escuelas normales, con las cuales se asumía la necesidad de que los profesionales de la docencia contaran con una formación específica; pero en los hechos, la implantación de estas escuelas se vio muy limitada. En el caso de la ciudad de México no es, sino a partir de la década de los 80, ya en el porfiriato, que surgieron escuelas normales que tuvieron permanencia y trascendencia.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Luz Elena Galván se refiere a una serie de escuelas normales que aparecieron en México antes de la Normal de la Ciudad de México, la autora escribe: "Tanto la Escuela Normal para Maestros, como la de Maestras de la ciudad de México, se crean tardíamente, ya que surgen hasta el porfiriato; y en cambio en los estados se conoce de la fundación de varias escuelas normales antes de este periodo" (Galván, 1980, p.15), y agrega: "La explicación la podemos encontrar en el hecho de que a partir de

## Fundación de la Escuela Normal de la Ciudad de México

En febrero de 1887 abre sus puertas por primera vez la Escuela Normal de Profesores de la ciudad de México (Jiménez, 1987, p. 62) y paralelamente surge otra escuela con gran trascendencia, la Escuela Normal de Jalapa (Hermida, 1983, p. 204). Ambas van a ser el producto de la búsqueda de un complemento para la educación pública dentro del proyecto positivista de orden y progreso.

Este papel complementario que van a jugar las escuelas normales con respecto a la educación pública, se hará manifiesto en la medida que van a propiciar que esta directriz (de orden y progreso) se convierta en un punto de referencia forzado para los profesores normalistas; esto, debido a que va a unificar sus visiones y formas de pensamiento, a tal grado, que se reproducirá este punto de vista en los docentes desde su centro de trabajo; como se puede ver, la intención de Lakanal, contar con una escuela que estableciera la norma, fue completamente retomada para el caso de las escuelas formadoras de maestros en México. De esta manera, se puede hablar de la presencia de una tradición: normalizadora-disciplinadora en el origen de la educación normal en nuestro país.<sup>6</sup>

La fundación de la Escuela Normal de la Ciudad de México tiene como antecedente la iniciativa de Ignacio Manuel Altamirano, publicada en di-

---

la reforma borbónica, la ciudad de México empezó a perder la importancia que tenía, siendo superada por otras entidades, las cuales van a tener ciertas necesidades que satisfacer como empleos, vivienda, alimentos y educación, entre otras más" (*Ídem.*) líneas más adelante expone: "Como ejemplo, podemos mencionar a San Luis Potosí, en donde se fundan dos escuelas normales, una para hombres, en 1849, y otra para mujeres en 1868. Zacatecas, región minera ligada a San Luis Potosí, es otro sitio que adquiere importancia, en 1870 se funda ahí la escuela normal para hombres. Guanajuato, región minera por excelencia, tiene cinco normales fundadas entre 1853 y 1871. En Nuevo León se crea, en 1870, la Escuela Nacional para varones. Finalmente, Sinaloa funda su Escuela Normal Mixta en 1873" (*Ibíd.*, p. 16).

<sup>6</sup> El término *tradición normalizadora-disciplinadora* es propuesto por Davini, como ya se señaló anteriormente, y lo asocia al origen de la educación normal. Para mayor información sobre el mismo puede consultarse: *La Formación Docente en cuestión: política y pedagogía*, p. 21.

versos periódicos de la época, donde su adhesión a las concepciones liberales<sup>7</sup> en torno a la educación es patente; así escribe en su artículo titulado *La Escuela Modelo*, publicado en *El Federalista* el 27 de Febrero de 1871:

... una república democrática, cuyo primer elemento político es el sufragio universal, asentada sobre una mayoría ignorante, es cosa que asombra verdaderamente, y asombrará más todavía a la posteridad. Si logra vivir así algunos años, su vida estará enfermiza, y estará sujeta a frecuentes crisis, en las que como es natural, el elemento ignorante hará fácil el gobierno de un solo hombre, o lo que es peor todavía el gobierno de pocos. (Altamirano, 1989, p. 115-116)

Líneas más abajo cita el caso de los Estados Unidos de América, donde “viven y progresan y hasta ahora ningún movimiento interior a tratado de subvertir sus instituciones”, situación que atribuye a la “instrucción de su pueblo” (*Ibíd.*, p. 116). Cabe señalar que, si bien Altamirano, como muchos liberales, admira a los Estados Unidos por su organización social republicana, siempre desconfía de sus intereses expansionistas.

Varios apartados más adelante agregará a su defensa de la escuela pública, la de la Escuela Normal, en los siguientes términos:

... no insistiremos más sobre la utilidad de la escuela normal. Hace tiempo que esta institución es un desiderátum, y creemos que el gobierno, lo que ella im-

---

<sup>7</sup> El caso de Altamirano es de llamar la atención, ya que presenta una firme adhesión a la corriente liberal, pero no al liberalismo positivista que en el Porfiriato resulta ser la postura acogida por el régimen, sino que se mantenía aún firme en la postura liberal del Juarismo, se podría decir que en un liberalismo clásico, posición que es de carácter disidente para su momento. Esta condición de Altamirano muestra el juego de fuerzas entre estas dos posturas del liberalismo durante el Porfiriato. En relación con esta postura liberal disidente, se puede consultar a Jean Pierre Bastian, *Los Disidentes. Sociedades protestantes y revolución en México, 1872-1911*. En este texto, el autor muestra la existencia del actor constituido por los liberales disidentes representados por grupos de protestantes, masones y libres pensadores que participan en las comunidades de ideas. Resulta interesante que muchos maestros se encuentran en estos grupos. Asimismo, se adelanta que esta postura liberal se va a constituir en corriente hegemónica en el periodo posrevolucionario.

porta, no retardará más su establecimiento. El decreto relativo vendrá a llenar un vacío que se nota en la ley de instrucción pública. (*Ibíd.*, p. 123-124)

Junto con esta defensa de la Escuela Normal, Altamirano presenta un esbozo de la educación a darse en dicha institución, donde sugiere materias como: Lectura, Escritura, Aritmética, Gramática elemental, Moral, Historia, Política de México, Derecho constitucional y Geografía elemental.<sup>8</sup>

Lo que presenta Altamirano en este artículo muestra la claridad que tenía respecto a lo que tendría que ser la Educación Normal, aspecto que se reitera en sus diversos artículos al respecto, seguramente esto fue uno de los elementos que influyó para que Baranda le encargara el proyecto de creación de una escuela normal.

De esta manera, con la iniciativa de Altamirano se crea la Escuela Normal de la Ciudad de México, en 1887, con un plan de estudios dividido en cuatro áreas: “a) área científico-humanista, b) área psicopedagógica, c) área tecnológica, y d) área físico artística” (Galván, 1999, p. 89).<sup>9</sup>

Se hace necesario puntualizar que con la aparición de las escuelas normales la profesión docente va a dar un giro, pues al encargarse el Estado tanto de la educación elemental como de las escuelas normales, la profesión docente queda bajo su control<sup>10</sup> (la creación de la Escuela Normal tiene tras de sí que el Estado forma a los maestros y también les da empleo, con lo cual quedan bajo su control).

Por otra parte, se puede establecer que con la aparición de las Escuelas Normales surge el *Normalismo*, el cual va a estar asentado en “... un proceso de profesionalización de la pedagogía” a partir del

---

<sup>8</sup> Estas materias indican las tendencias con las que se concebía la formación de docentes por el actor liberal clásico, cuyo portavoz es Altamirano.

<sup>9</sup> Durante el Porfiriato se dieron tres planes de estudio: el de 1887, el de 1902 y el de 1908. Al parecer en los tres se reprodujo la misma estructura de organización de los contenidos (Galván, 1999, p. 89).

<sup>10</sup> Bajo este control del Estado la escuela normal en México va a poner en práctica la tradición: normalizadora-disciplinadora, por medio de sus planes de estudio y sus prácticas.

cual: “La práctica de enseñar comienza a ser una práctica aprendida, un asunto de especialistas, de agentes específicamente entrenados con este fin” (Tenti, 1988, p. 95).

Desde este ángulo, la profesión docente va a estar sustentada en un conocimiento pedagógico especializado y el maestro es un especialista con conocimientos, que ha requerido de una formación profesional previa congruente con este tipo de conocimiento.

Para finalizar este apartado, se hace necesario anotar que cuando se expresa que en el periodo del Porfiriato surge el Normalismo, se emplea este término de Normalismo como “... el elemento articulador de distintos discursos sociales y educativos, constituidos por prácticas y concepciones...” (Medina, 2000, p. 74) presentes en el grupo magisterial, que históricamente se han ido constituyendo a la par del desarrollo histórico de nuestro país.<sup>11</sup> Además, estas prácticas y concepciones son parte de tradiciones presentes en la formación de docentes, las cuales se entienden como:

... configuraciones de pensamiento y de acción que, constituidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones. (Davini, *op. cit.*, p. 20)<sup>12</sup>

Las tradiciones que han estado presentes en las escuelas normales mexicanas, han sido:

---

<sup>11</sup> Aquí se recupera la definición de Medina Melgarejo, pero se le agrega el enfoque de la profesión docente como resultado de un proceso histórico, que va a imponer a los actores maestros una serie de sentidos y prácticas.

<sup>12</sup> Es conveniente agregar respecto a las tradiciones que como “Producto de intereses sociales y políticos en puja en el interior de los grupos, las diversas tradiciones conviven en el presente expresando acuerdos y desacuerdos, intereses mutuos, conflictos latentes o expresados en debates ‘racionales’. Pero su supervivencia se manifiesta en su forma de persistir en las imágenes sociales de la docencia y en las prácticas escolares” (Davini, *op. cit.*, p. 20).

- Buen maestro
- Docente enseñante
- Docente Técnico.<sup>13</sup>

A estas tradiciones, propuestas inicialmente por Davini y recuperadas para el caso mexicano por Maya y Centeno (2002), se pueden agregar las que, por su parte, Castillo sugiere. Este autor señala la existencia de otras dos tradiciones en el normalismo mexicano, que desde su particular punto de vista se han hecho notorias, sobre todo en los momentos en que:

... aparecieron las primeras propuestas que quisieron llevar al normalismo al racionalismo científico. Estas tradiciones ofrecen dos tendencias contradictorias en la identidad de los maestros, una que sigue buscando en el pasado su camino y otra que busca en nuevas propuestas el futuro del normalismo. Estas dos tendencias se van a manifestar como una tradición antigua y una tradición moderna. Respectivamente. (Castillo citado por: Miranda, 2001, p. 187-188)

Se puede agregar que la tensión provocada por la convergencia de estas dos tradiciones se ha hecho manifiesta mediante la resistencia del normalismo a ser llevado a los esquemas universitarios.

Ya se ha mencionado que estas tradiciones se han ido constituyendo históricamente, y aunque su origen obedece a diferentes circunstancias histórico-sociales de nuestro país, se puede ubicar su existencia en el normalismo actual, es por esto que se les puede concebir como elementos de

---

<sup>13</sup> En el caso mexicano, Maya Alfaro y Centeno Ávila recuperan estas tradiciones del trabajo de Davini: *La Formación Docente en Cuestión. Política y pedagogía*, ya que les permiten entender las formas de pensamiento y acción de los maestros normalistas mexicanos en diferentes periodos históricos. Es conveniente agregar que se hará la explicación de su contenido en los apartados en los que se trabaja el desarrollo histórico de la Educación Normal en nuestro país, no se profundizará en el caso de la tradición del docente enseñante dado que tiene que ver más con maestros normalistas de secundaria.

una cultura de los profesores<sup>14</sup> que las aglutina en una coexistencia imbricada y que sirve de referente a las ideas y acciones de los maestros.

Desde este punto de vista el normalismo puede ser entendido como una cultura que ha orientado la existencia de los maestros mexicanos por diferentes vías, como son las actitudes, las expectativas, los valores, los conocimientos, las creencias, los hábitos, los supuestos y las formas de hacer las cosas, que circulan en este grupo profesional y que se hacen patentes en prácticas y concepciones cuyos referentes son los diferentes discursos sociales y educativos que dan contenido al normalismo en general y, por extensión, al currículum normalista.<sup>15</sup>

En los apartados siguientes se revisará cómo se ha constituido históricamente el currículum normalista.

### **La educación normal durante el periodo posrevolucionario**

Para el acercamiento a la Educación Normal durante el periodo posrevolucionario, se ha organizado la información en dos partes, una dedicada a los años 20, que abarca la Educación Rural, y otra, relativa a la década de los 30, en la que se considera a la educación socialista.

Para conocer la educación normal imperante en nuestro país en el periodo posrevolucionario, en la parte que corresponde a la década de

---

<sup>14</sup> El concepto de cultura que tienen los profesores está tomado del texto de Hargreaves *Profesorado, cultura y postmodernidad*, donde plantea que “El contenido de las culturas de los profesores consiste en las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales y compartidas en el seno de un determinado grupo de maestros o por la comunidad docente en general” (Hargreaves, 1999, p. 190) y, en cuanto a la forma de la cultura de los profesores, considera que “... consiste en los modelos de relación y formas de asociación característicos entre los participantes de esta cultura, se pone de manifiesto en el modo de articularse las relaciones entre los maestros y sus colegas” (*Ibíd.*, p. 191).

<sup>15</sup> Al hablar de currículum normalista se está partiendo de la concepción de currículum como cultura, en la que se considera que en las prácticas de autoridades, maestros y alumnos se parte de un referente cultural compartido por una comunidad, para el caso que nos ocupa, la comunidad normalista.

los 20, se consideran, en primer término, las condiciones de los normalistas durante el movimiento armado.

Un movimiento como la Revolución Mexicana no puede dejar de influir en las diferentes instituciones sociales, es así como las instituciones formadoras de docentes entraron en crisis a consecuencia de que sus estudiantes y maestros se lanzaron a la lucha (véase: Curiel, M., 1982, p. 435); un ejemplo de las perturbaciones sufridas por las Normales es el comentario del maestro de la Brena, respecto a la normal de profesores:

Hacia 1912 la Escuela Normal de Profesores continuaba su labor en un ambiente de relativa tranquilidad, pero en el año de 1913, año en el que ocurrieron los asesinatos de los presidentes Madero y del vicepresidente Pino Suárez por el usurpador Victoriano Huerta, la situación sufrió un viraje, el desorden cundió en la Escuela Normal, la dictadura implantó en la Escuela para profesores el régimen militar, en respuesta los normalistas se lanzaron a los campos de batalla. (De la Brena, 1937, p. 15-16)

Por lo que toca a la Escuela Normal de Profesoras de la ciudad de México, a raíz de los asesinatos de Madero y Pino Suárez, se formó el club Lealtad. A él pertenecían, entre otras, las maestras María Áreas, quien fue presidenta del mismo, y la maestra Eulalia Guzmán, cuya adhesión al maderismo era públicamente reconocida:

Cuando Victoriano Huerta suprimió el congreso y encarceló a sus miembros, la maestra Áreas y otras mujeres tomaron por su cuenta el trabajo de visitar a los presos políticos-haciéndose pasar por familiares con el propósito de transmitirles noticias y consignas. (Cinosura, citada por Jiménez, 1987, p. 258)

La relación de los estudiantes de las escuelas normales de la ciudad de México con Carranza y Obregón también fueron conflictivas, pues:

En el transcurso del bienio de 1917 a 1919 las Escuelas Normales de la Ciudad de México vivieron conflictos diversos con el presidente Carranza. Al desapa-

recer la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, los planteles quedaron sujetos a la autoridad del gobierno del Distrito Federal, hecho que provocó confusión y descontento: A esto podemos añadir el desalojo del edificio de la escuela normal para profesores para trasladarlo a San Ildelfonso y una huelga de maestros que estalló en 1919. (Curiel, 1982, p. 436)

Todos estos desajustes en las Escuelas Normales son un indicador de los cambios sociales que se están operando, pues es muy claro que con el movimiento armado de 1910 en México, se abrirá una brecha entre el orden social previo y el implantado; pero, por otra parte, no es posible dejar de reconocer algunos elementos de continuidad, como lo expresa Tenti, siguiendo a Zea y a Córdova: continuará el desarrollo de un orden social capitalista y el liberalismo clásico resurgirá como forma de pensamiento; estas son constantes que se renuevan y van a seguir vigentes después del movimiento armado (Tenti, 1988, Cap. VII).

La renovación del discurso liberal se dará al conferirle:

... un contenido social más amplio. La participación de las masas populares proporcionó a la organización del Estado una base ideológica que trascienda el individualismo, aproximando el destino del poder político al origen colectivo en que fundaba su legitimidad, el estado de derecho superaba las bases filosóficas de la igualdad formal para introducir propuestas más favorables a la igualdad real. (Álvarez y Limón, p. 108)

En estas condiciones, el Artículo Tercero Constitucional se modificará, de la siguiente manera:

La enseñanza es libre pero será Laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares (*Ibíd.* P. 109 ).

Ninguna corporación religiosa, ni ministro de algún culto, podrán establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial. (*Ibíd.*, p. 110)

En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria. (*Ibid.*, p. 109)

En este nuevo contexto se dará gran impulso a la educación, sobre todo a la dirigida a los grupos desfavorecidos que participaron en el movimiento armado buscando reivindicaciones sociales, esto marcará sus directrices en la década de los 20 y propiciará las condiciones para que se establezcan buenas relaciones entre el Estado y las Escuelas Normales.

Estas condiciones permiten que se establezca la Secretaría de Educación Pública, hecho que traerá como consecuencia la reorganización de la Educación Primaria, adoptándose las directrices de las teorías pedagógicas de Decroly y de la Escuela de la Acción de Dewey. Así, en 1924 se llevó a cabo una reforma a la Educación Primaria; pero, al parecer, las autoridades de la SEP no encontraron preparados a los maestros para comprender los principios de esas teorías.

Las limitaciones de los maestros mexicanos originaron que las autoridades de la SEP pensaran en una reforma de la Educación Normal, para prepararlos de acuerdo con los nuevos caminos que se habían adoptado para la Educación Primaria.

La reforma de la Educación Normal va a ser encabezada por Lauro Aguirre, quien inaugura, el 30 de noviembre de 1924, la Escuela Nacional de Maestros, dentro, de la cual se van a fusionar las tres escuelas normales existentes en la ciudad de México.<sup>16</sup>

Aguirre proyectó la Escuela Nacional de Maestros como:

... un inmenso centro profesional en el que se graduarían maestros rurales, maestros misioneros, educadoras, maestros de primarias urbanas y maestros para diversas actividades técnicas. A él concurrirán tanto los jóvenes que terminarán su educación primaria como aquellos maestros, que sin tener título, se encontraban en el servicio docente. (Curiel, *op. cit.*, p. 446)

---

<sup>16</sup> La reforma de Lauro Aguirre también debe ser interpretada como el restablecimiento de buenas relaciones entre los maestros y el Estado mexicano.

Con el proyecto de Aguirre, el Plan de estudios de Educación Normal se reformuló, aumentando la carrera a 6 años;<sup>17</sup> además, también se estructuró en dos bloques de materias, el primero abarcaba tres años y correspondía a las asignaturas de cultura general, el equivalente a la educación secundaria; y el segundo, que llevaba el nombre de Ciclo Profesional, incluía materias como: *Prácticas Agrícolas y Pequeñas Industrias*.

El hecho de que únicamente se hayan incluido dos materias de este tipo (con temáticas más cercanas a la gente del campo) en el ciclo profesional, muestra que, si bien existe el interés por preparar al maestro en estas áreas, dicho interés es muy limitado, situación congruente con que éste era un plan de estudios para escuelas normales urbanas. (Estrada, *op. cit.*, p. 26). Un caso muy diferente fue el de las Escuelas Normales Rurales, en las que el peso de este enfoque era mayor, ya que se acercaban más "... a establecer el vínculo escuela comunidad..." (*Ibid.*, p. 23), en síntesis, se puede decir que en este último tipo de escuela los planes de estudio "... tenían una dirección marcada con la finalidad de cubrir los requerimientos de los campesinos..." (*Ídem*).

Con esta reforma de la Educación Normal, que se expresa en la constitución de la Escuela Nacional de Maestros, se deja ver claramente la relevancia de la educación rural como respuesta a los grupos marginados que participaron en el movimiento armado. En esta dirección se crearon las Escuelas Normales Rurales y las Escuelas Centrales Agrícolas.

Si bien las Escuelas Normales Rurales estaban dedicadas a la atención de los maestros que se ubicarían en el ámbito rural, no se puede dejar de mencionar que, en este periodo, se incorporaron al ámbito laboral una gran cantidad de maestros que no tenían ninguna preparación normalista, ya que se les reclutó sólo con contar de manera parcial con los estu-

---

<sup>17</sup> Al parecer, el plan de estudios de 6 años destinaba 3 a la educación secundaria, es decir, el ciclo de educación secundaria se encontraba unido a los estudios de normal, de esa manera se conformaban los 6 años.

dios de primaria, y con la condición de ser considerados como líderes en las comunidades a las que pertenecían. Huges anota en relación a esto:

La clase de maestros que la nueva escuela demanda no había sido formada por las escuelas normales. Durante los primeros años la mayor parte de los maestros en servicio no habían terminado el sexto año y pocos eran los que tenían mayor escolaridad. (Huges, H. Citado por: Mejía, 2002., p. 208-209)

En razón de esta característica de preparación mínima de los nuevos maestros de los años 20, Arnaut escribe:

... muchos normalistas se opusieron a las reformas que el nuevo régimen intentaba introducir en la enseñanza primaria. Los más conservadores de ellos vieron con alarma la multiplicación de las escuelas rurales por las consecuencias que ello traería para la educación y la profesión docente: decían que el reclutamiento de maestros rurales sin ninguna formación pedagógica llevaría al fracaso de la educación pública y desprestigiaría aún más a la profesión docente. De esta manera –decían– se acentuaría el menosprecio de los maestros por la sociedad, el Estado y los universitarios.

En esos años, el normalismo fue visto por algunos como contrarrevolucionario, como “una reliquia digna de ser jubilada”; aunque después resurgiría con nuevas formas alentado por la expansión del sistema de enseñanza normal y el desarrollo de programas masivos de formación, capacitación y mejoramiento profesional para el magisterio (Arnaut, 1996, p. 58).

Durante el periodo presidencial de Calles y el Maximato, que abarca de 1924 a 1935, permanecerá funcionando el plan de estudios de Lauro Aguirre, y además la Educación Normal Rural cobrará gran importancia.

En síntesis, se puede establecer que en este periodo la profesión docente adquiere dos nuevos elementos: por un lado, el trabajo docente va a quedar organizado por una institución rectora, la SEP, y, por otra parte, se va a incorporar la figura del maestro rural, transformándolo-

se de una profesión ejercida por el maestro, personaje instruido que fundamenta su hacer en el conocimiento pedagógico, a la profesión que ejerce el líder comunitario. Con esta nueva figura del maestro, aparecerá el apostolado.<sup>18</sup> Siguiendo esta línea se puede decir que el Normalismo incorporó al quehacer docente el sentido de un apostolado en el que el trabajo productivo, sanitario y cultural tenían una importancia central (Rendón, 1997, p. 39). Y con este apostolado va a dar continuidad a la tradición Normalizadora-Disciplinadora mencionada antes y que está asociada al surgimiento de la Educación Normal.<sup>19</sup>

Durante la década de los 20 estuvo presente un espíritu anticlerical en algunos grupos de la sociedad mexicana, dicho espíritu se acrecentará en la década de los 30, lo que provocó la radicalización de la sociedad mexicana.

En esos años, a partir de 1934 y hasta 1940, es presidente de la república el general Lázaro Cárdenas, el cual va a fundamentar su gobierno en el Plan sexenal, elaborado por el Partido Nacional Revolucionario desde el periodo de su campaña. En dicho Plan ocuparon un lugar central dos tópicos: el problema agrario y la educación.

Por lo que toca al problema agrario, en concreto se indicaba que proseguiría el reparto agrario y también se reflejaba la posición del Partido Nacional Revolucionario que llevó a Cárdenas al poder para reconocer "... a las masas obreras y campesinas como el factor más importante de la colectividad" (SEP, Tiempo de México, 7 de diciembre

---

<sup>18</sup> En este periodo surge el apostolado como un elemento en la representación social del magisterio en la sociedad mexicana.

<sup>19</sup> Davini precisa que bajo esta tradición Normalizadora-Disciplinadora el maestro está encargado de difundir la cultura, que se compone de un saber dirigido a las grandes mayorías y "... ha estado expresado en forma de normas universalistas, formulas, valores y principios requeridos para actuar en el nuevo 'orden'", y "Al mismo tiempo, el maestro era el encargado de impulsar y concretar en la comunidad las campañas de salud pública y diversas acciones de control social" (Davini, *op. cit.*, p. 22). En esta función de promoción de las campañas de salud se ve claramente reflejado el modelo de Maestro apóstol.

de 1933), posición que asumió el Estado mexicano bajo el gobierno cardenista.

En materia educativa “Dicho plan incluye metas muy ambiciosas... En él se contempla la expansión de las escuelas rurales federales y se pone el énfasis en la educación técnica y agrícola” (*Ídem*); también se marca como socialista la orientación que tendrá la educación en la nueva administración.

Con base en el Plan sexenal se van a aplicar modificaciones en materia de educación al Artículo 3° constitucional, en el sentido de la orientación socialista que adoptó con el gobierno cardenista. El texto de este artículo con esta orientación quedó de la siguiente manera:

La educación que imparta el Estado será socialista, y además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social.

Sólo el Estado –Federación, Estados, Municipios– impartirán educación primaria, secundaria y normal. Podrán concederse autorizaciones a los particulares que deseen impartir educación en cualquiera de los tres grados anteriores...

para lo cual se indicaba que “... deberían sujetarse, sin excepción alguna, a lo preceptuado en el párrafo inicial de este artículo...” (Sotelo, 2001, p. 274), también se estipulaba que “La formación de planes, programas y métodos de enseñanza corresponderá en todo caso al Estado” (*Ibid.*, p. 275 ), no podrán funcionar los planteles particulares “... sin haber obtenido previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público” (*Ídem*) y en cualquier tiempo el “... Estado podrá revocar [...] las autorizaciones concedidas” (*Ídem*).

En estas condiciones contextuales de educación socialista, la educación normal dará un giro para radicalizar la importancia de educar a las comunidades rurales y los grupos desfavorecidos. Esta orientación ya estaba presente en la educación normal rural de los años veinte, pero para este momento cobrará un mayor énfasis.

Con la orientación de la Educación Normal Socialista, se puede entender que en 1936 algunas escuelas normales rurales se van a transformar en Escuelas Regionales Campesinas, como resultado de la fusión de las Normales Rurales con las de Agricultura y Práctica (Curiel, 1985, p. 443-444). Con la aparición de estas nuevas escuelas normales, obviamente el plan de estudio sufrió algunas transformaciones que se dirigieron, por un lado, al aumento del número de horas para las materias enfocadas al desarrollo de la comunidad, que ya aparecían en el plan de estudios de la normal rural (Estrada, 1992, p. 33) y, por otro, aparecieron materias nuevas:

Para primer grado, cambió de 9 a 12 el número de materias apareciendo ciencias biológicas, civismo, economía doméstica y prácticas agrícolas; en el segundo año, se agregan las mismas que en primero, pero geografía patria y americana, se cambió por geografía universal, sumándose además la materia de orientación vocacional. En el tercer año aparecen: ciencias biológicas, geografía de México, historia de la cultura, observación escolar, economía doméstica y práctica agrícola. (*Ibid.*, p. 33-34).

En el ciclo profesional se enlistan las siguientes materias:

... en cuarto año: técnicas de la enseñanza, fisiología del niño, historia de la cultura, economía política, teoría del cooperativismo, geografía económica y social. En el quinto año aparecen: iniciación a la psicología y pedagogía de anormales, teoría de las ciencias y arte de la literatura al servicio del proletariado. En sexto año se agregan: psicotécnica pedagógica, técnica de la enseñanza, ciencia de la educación, organización y estadística escolar, ética y estética así como educación física. (*Ibid.*, p. 34)

En los ajustes que presenta el Plan de Estudios de 1936, se enfatiza la necesidad de preparar al maestro para apoyar las actividades económicamente productivas de la comunidad, aspecto que coincide con la visualización del trabajo del maestro de la educación socialista que se presenta en el siguiente párrafo:

En la mañana atiende la instrucción de los niños en el aula [...] en la tarde guía a sus alumnos en su trabajo de los campos o en sus tareas productivas (Buenfil, citada por: De Ibarrola, 1999, p. 237-238, el subrayado es nuestro).

Se puede decir, a manera de síntesis, que entre la Educación Normal de los años 20 y la Educación Normal Socialista se van a dar puntos de continuidad, en cuanto a la formación del docente como promotor de la comunidad, situación que se enfatizará aún más en el caso de la Educación Normal Socialista; también dentro de esta síntesis puede incluirse que va a tener continuidad una concepción de profesión docente que recupera para sí el apostolado en detrimento de una imagen de maestro como el poseedor de conocimientos; de acuerdo con esto se puede ver, claramente, que en la educación normal socialista va a tener continuidad la tradición Normalizadora-Disciplinadora.

Para finalizar, es posible apuntar que el Normalismo va a tomar para sí, de este periodo posrevolucionario, la imagen del maestro como apóstol de la educación que organiza el trabajo productivo, sanitario y cultural de las comunidades rurales<sup>20</sup> (Rendón, *op. cit.*, p. 39); por medio de la cual va a tener continuidad la tradición Normalizadora-Disciplinadora<sup>21</sup> y también la condición del maestro para realizar su trabajo dentro de la organización centralizada de la SEP.

## La educación normal en el periodo de Unidad Nacional

El periodo de Unidad Nacional se inicia en 1940, con la llegada de Manuel Ávila Camacho a la presidencia. En ese periodo la orientación

---

<sup>20</sup> Rendón marca al Apostolado como una de las características del maestro del periodo posrevolucionario de Vasconcelos, Sáenz y Cárdenas, y como un elemento constituyente del Normalismo que se va a refuncionalizar bajo diferentes modelos de maestro en diferentes periodos históricos (Rendón, 1997, p. 39).

<sup>21</sup> De esta manera adopta el papel de instrumento homogeneizador, que enseña la norma, sentido y origen de la Educación Normal.

de la política del Estado mexicano dio un giro de 180 grados; ahora va a tomar el rumbo de protección de los intereses de los sectores de la burguesía. Esta nueva política se aprecia en una serie de síntomas: urbanización, crecimiento industrial acompañado de la sustitución de importaciones, la expansión de la clase media; Tenti, siguiendo el pensamiento de Juan Felipe Leal, pone en evidencia la nueva orientación de la política del Estado mexicano al escribir:

... a partir de 1940 el desarrollo económico se ha convertido en el objetivo primordial de la política de los gobiernos revolucionarios. El desarrollo económico necesitó de un reajuste en las relaciones políticas que mantiene el estado con las fuerzas competentes de la coalición.

Según J. F. Leal, esta recomendación “consiste en favorecer casi de manera exclusiva a los sectores de la burguesía, dentro del contexto de un ambicioso propósito industrializador” (Leal, citado por: Tenti, 1988, p. 274).

A partir de esta nueva orientación política, el Estado mexicano convoca a la unidad nacional, que va a ser justificada por la entrada del país en guerra con el tercer Eje (Segunda Guerra Mundial); se requería de la unidad nacional de los diferentes sectores que mantenían pugnas ideológicas. En esta línea, el conflicto entre Iglesia y Estado, presente en los años 20 y 30, se va a mitigar.

En este contexto, durante el régimen de Ávila Camacho (1940-1946) se da marcha atrás, paulatinamente, a la Educación Socialista del Cardenismo. Un primer paso en esta dirección fue el intento por cambiar el texto del artículo tercero constitucional, situación que encontró resistencia por parte de diferentes grupos de maestros que se mantuvieron ligados al Cardenismo. Al presentarse esta situación sólo se pudo conseguir limitar de manera parcial esta legislación por medio de la

expedición de la Ley Orgánica de Educación,<sup>22</sup> con la cual "... se fijaba la pauta general de la política educativa que se pensaba adoptar: nacionalismo, unidad nacional, espiritualidad y cooperación con la iniciativa privada" (Curiel, *op. cit.*, p. 451). Se puede agregar también, que con esta ley orgánica se orientaba la educación hacia el principio rector del socialismo revolucionario, dejando atrás el socialismo científico del cardenismo, orientado a atender las necesidades de los grupos desfavorecidos.

Con el fin de romper con la educación socialista, los cambios paulatinos se mantuvieron a lo largo del régimen de Ávila Camacho, algunos ejemplos de esto son la conformación del SNTE, en 1943, a partir de la integración de organizaciones de maestros que habían venido funcionando de manera independiente, y en 1945 la transformación del texto del artículo tercero, con la cual el carácter de socialista desaparecería de la educación mexicana.

En el caso particular de la Educación Normal estos cambios también se vieron reflejados; ejemplo de esto es que durante el Primer Congreso de Educación Normal, celebrado en 1944 en Saltillo, Coahuila,<sup>23</sup> se planteó

... el cierre de algunas Escuelas Normales Rurales y Regionales que fueron creadas en lugares estratégicos para el desarrollo de la educación socialista y también se sentaron las bases para realizar un cambio en los programas, pero debido a la organización de los maestros rurales ... se frenaron estos cambios. (Estrada, *op. cit.*, p. 38)

---

<sup>22</sup> Esta ley fue impulsada por el Secretario de Educación, Octavio Vejar Vázquez, que sólo ocupó este cargo de 1941 a 1942 debido a las protestas de los maestros. La principal causa de esas protestas fue el impulso que dio a la política llamada Escuela del Amor, que tenía como objetivo expulsar de la Secretaría de Educación a quienes colaboraron en la administración de Lázaro Cárdenas.

<sup>23</sup> Durante este congreso, el maestro Rafael Ramírez va a exponer su interés para que el maestro normalista sea reconocido como cualquier otro profesionalista de extracción universitaria. Esta declaración es representativa del anhelo normalista por ser reconocidos como los universitarios.

Al siguiente año, 1945, se van a concretar los cambios que quedaron inconclusos en el congreso de Saltillo, ya que al celebrarse un Segundo Congreso de Educación Normal, en la ciudad de Monterrey, se llegó a algunas conclusiones en el sentido de que: “las escuelas normales no contaban con edificios apropiados, que algunos se encontraban en ruinas. Que se encontraban alejadas de los centros culturales y que carecían de los textos indispensables” (*Ibíd.*, p. 40), “que las escuelas normales fueron establecidas en lugares estratégicos desde el punto de vista político y no por las necesidades educativas” (*Ídem*) con base en este tipo de conclusiones “se justificó el cierre de algunas” (*Ídem*).

El Segundo Congreso de Educación Normal también sirvió para la transformación del Plan de Estudios de las Normales Rurales, pues se estableció un perfil a cubrir por el maestro normalista, en el cual se consideraba que debía caracterizarlo “... una buena preparación pedagógica, dominio de destrezas y habilidades para la industria rural, hábitos de cooperación y solidaridad, firme vocación para el magisterio de la democracia y convicción de que es urgente la unidad nacional” (*Ibíd.*, p. 40); como se puede ver, en el cambio de Plan de estudios se reflejaba el cambio de orientación de la política educativa del Estado mexicano.

Es necesario agregar que el contenido de los planes y programas de las escuelas “... normales rurales se uniforma con el de las –escuelas–normales urbanas federales” (Arnaut, 1996, p. 94) y, en los dos casos, tanto el de las escuelas normales federales como el de la normales rurales, se va a moderar el contenido ideológico de los programas y planes de estudio (*Ídem*); de manera que se incluyen materias como:“

... etimologías, literatura, lógica, higiene, mineralogía, cosmografía y se dio mayor importancia a las materias relativas a contenidos pedagógicos, como: la de Ciencia de la Educación, Historia de la Educación, Paidología, Técnicas de la Enseñanza, Psicotécnica, etcétera. Los planes de estudio que se organizaron en este periodo estuvieron vigentes durante 15 años. (Curiel, *op. cit.*, p. 451.)

Estos nuevos planes de estudios van a servir de preámbulo para la incorporación de la tradición que Davini llama eficientista<sup>24</sup> o del docente técnico, adoptada plenamente en la década de los 60. La incorporación de las técnicas de la enseñanza y de la psicotécnica son señales de esta situación.

A manera de síntesis, se puede establecer que la profesión docente tiene un giro radical, ya que se da prioridad a la formación del maestro como coordinador de aprendizajes, por encima de la de promotor comunitario, que sobresalió durante el periodo 1920-1940 y, por esta vía, se incorpora la tradición eficientista o del docente técnico. Además, la profesión docente va a adquirir el carácter de gremio con la aparición del SNTE, reafirmando el carácter de profesión de Estado, en la que los maestros cuentan con un canal de mediación en su relación con el Estado: el mismo SNTE. A partir de estos señalamientos se puede hablar para este periodo de la emergencia de un Normalismo como gremio; es decir, que al discurso del grupo magisterial que se ha venido constituyendo a la par del desarrollo histórico del Estado mexicano, se agregará la visión gremial que se finca en tener un canal de comunicación en sus relaciones con el Estado.

### **La educación normal en el periodo 1959 a 1975**

En este apartado se abordará la Educación Normal entre 1959 -1975, periodo que se considerará de 1959 a 1969 y de 1969 a 1975. Esta división pretende considerar que a partir de 1968 y 1969, la sociedad

---

<sup>24</sup> Con esta tradición, "Se trataba, entonces, de tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. En función de este modelo, el profesor es visto esencialmente como un técnico. Su labor consistiría en "bajar a la práctica", de manera simplificada, el currículum prescrito alrededor de objetivos de conducta y mediación de rendimientos. La psicología conductista significó una base importante para la consolidación de estos propósitos" (Davini, *op. cit.*, p. 37).

mexicana va a sufrir una serie de cambios que tienen como causa la crisis que el Estado Mexicano va a sufrir en 1968.

Hacia finales de la década de los 50, en México va a tener continuidad la política de Estado orientada a la protección de los sectores de la burguesía, que adoptó a inicios de los 40, bajo el esquema de Unidad Nacional, pero ahora con tendencia al favoritismo hacia la inversión extranjera.

En estas condiciones, la economía del país crece durante buena parte de este periodo, sustentándose en la inversión extranjera. No es sino una situación de dependencia casi total del extranjero que llevará al país en los últimos años de este lapso a la devaluación constante de la moneda nacional.

También en estas condiciones de crecimiento económico, que caracterizan a buena parte del periodo en cuestión, se va dar un gran crecimiento de la población, acompañado de una fuerte corriente de migración del campo hacia la ciudad.

Con estas nuevas condiciones también se impuso un nuevo estilo de vida ya que, como se puede entender, cobraron gran auge las actividades industriales y de servicios, trayendo consigo la contracción del ramo agropecuario y minero. De esta manera, en las principales ciudades el modelo de vida urbano cobró supremacía sobre el de vida rural, el cual practicaba la mayor parte de la población en las décadas de los 20 y 30.

Como se puede ver, hay elementos de continuidad a lo largo de todo el periodo, pero no se puede dejar de reconocer que con el movimiento del 68 se presenta un punto de ruptura en la sociedad mexicana, frente al cual el Estado tiene que dar respuesta a la crisis que se presenta; y una vía para esto es la reforma del sistema de educación, en particular en su versión dirigida a los niveles medio y superior, en la cual se involucra la educación normal.

Las condiciones que presentaba el país hacia finales de la década de los 50 son las que van a contextualizar el surgimiento del Plan de Once Años en materia educativa.

Este plan se realiza con la iniciativa de Jaime Torres Bodet, quien bajo la presidencia de Adolfo López Mateos (1959-1965), va a ocupar nuevamente la titularidad de la Secretaría de Educación Pública. Bodet pensó en este plan a partir de que:

Cuatro días después de haber iniciado su gestión administrativa... expresó al Presidente su preocupación por la falta de cupo en las escuelas primarias del Distrito Federal que obligaba a los padres de familia a formar largas filas, por lo menos desde la noche anterior a la fecha en que se iniciarían las inscripciones, con el fin de asegurar un lugar para sus hijos. (Caballero y Medrano, 2002, p. 366).

Frente a esta situación, Bodet propuso al presidente que:

... en los tres meses que faltaban para que se iniciara el nuevo año escolar se construyesen las aulas necesarias y que, para atender a los alumnos que éstas alojarían, se reintegraran al servicio numerosos maestros “comisionados” que se encontraban desempeñando tareas más o menos desligadas de la docencia. (*Ídem*)

La solución de esta problemática local puso en la mira la misma situación que se vivía a nivel nacional, es decir, a lo largo y ancho del país la falta de escuelas frente al crecimiento demográfico.

Este panorama propició que:

En diciembre de 1958, el ejecutivo envió al Congreso de la Unión una iniciativa para que se constituyese una comisión encargada de realizar las investigaciones necesarias y formular un plan cuyos objetivos serían la extensión y el mejoramiento de la educación primaria, de tal suerte que en un lapso determinado fuera posible satisfacer la demanda de este renglón. (*Ibid.*, p. 367)

De esta manera surgió el Plan de Once Años, que la comisión antes mencionada entregó al Secretario Torres Bodet el 19 de Octubre de

1959, para que él lo remitiera al presidente López Mateos ocho días después.

Como parte de los trabajos de esta comisión afloraron serios problemas causados por el bajo nivel de eficiencia con el que operaba el sistema escolar; como consecuencia de esto el Consejo Nacional Técnico de la Educación<sup>25</sup> recibió el 29 de julio, del secretario de educación, "...la tarea de revisar los planes y programas de estudio vigentes entonces para la educación preescolar y primaria, secundaria y normal" (*Ibíd.*, p. 378).

A partir de esta revisión surgió un nuevo Plan de Estudios de Educación Normal, que se elaboró considerando los criterios establecidos en la Segunda Reunión Nacional Plenaria, celebrada en julio de ese año.

Los criterios que se establecieron fueron que:

La fundamentación filosófica y legal se hizo a partir del texto del Artículo Tercero de la Constitución y de la Ley Orgánica de la Educación, así como de los lineamientos sugeridos por la UNESCO a través del Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE). (Estrada, *op. cit.*, p. 44)

Como se puede ver, las condiciones de aumento de la ingerencia extranjera (aumento de la inversión extranjera), que ya han sido señaladas como un elemento que contextualiza a este periodo, se hacen patentes en este nuevo plan de estudios (Plan 1959) con los lineamientos que el CONALTE recibe de la UNESCO para ser considerados en su diseño.

También, con respecto a la UNESCO, es de llamar la atención que "...planeó los lineamientos que había de seguir la educación en América Latina y otros países del mundo..." (Estrada, *op. cit.*, p. 49). Con esta línea, en una reunión, en 1959, en París, Francia, se determinaron una

---

<sup>25</sup> El Consejo Nacional Técnico de la Educación fue la instancia que intervino en el diseño de los planes de estudio de los diferentes niveles que conforman el Sistema Educativo Nacional y se organizaba por medio de comisiones encargadas del trabajo de dictamen de proyectos de acuerdo con el nivel que representaban. Esta institución apareció en el periodo de los cuarenta.

serie de aspectos que los planes de estudio deberían tender a cumplir; entre los señalados son de llamar la atención los siguientes:

- Contribuir al desarrollo económico de la nación, así como a su desarrollo social y cultural.
- Desarrollar al máximo las capacidades y disposiciones.
- Determinar los rendimientos mínimos exigibles en forma de conductas objetivamente observables.
- Señalar con claridad los fines de la educación e indicar concretamente los medios y los métodos para obtenerlos. (*Ibíd.*, p. 50)

Con estos lineamientos impuestos por la UNESCO para el diseño de los planes de estudio es evidente la presencia de una visión pragmática eficientista (teoría del capital humano), en la cual se explicitan principios muy concretos de la tecnología educativa, como el establecimiento de objetivos en términos de conductas observables. Esta es la tendencia con la cual se diseña el Plan 1959 de Educación Normal.

Por lo que toca a los aspectos de mayor particularidad de este plan de estudios, se tiene que se organizó en:

... cuatro años de estudio divididos en dos ciclos de enseñanza preferentemente definidos, con un sentido de progresión y continuidad. En el ciclo que comprendía el primer año de la carrera se daban al estudiante los conocimientos científicos, teóricos y prácticos que complementarían la cultura general indispensable en la formación de todo ser humano, y en el ciclo profesional, con dos años de estudio y uno de extensión docente. (*Ibíd.*, p. 387)

se presentaban al estudiante asignaturas y actividades que tenían un carácter “técnico pedagógico”.

Es conveniente agregar que en el año preparatorio se incluían “... las asignaturas y actividades de tipo cultural que en el plan de estudios anterior –Plan 1945– se encontraban dispersas en los tres años que duraba la carrera (*Ídem*). En cuanto al segundo y tercer años “... eran de naturaleza estrictamente profesional, ya que tanto las asigna-

turas como las actividades comprendidas tenían un carácter técnico-pedagógico y tendían a robustecer y ampliar la preparación del futuro maestro” (*Ídem*). Por lo que respecta al cuarto año, el estudiante “... realizaba, asistido aún por su escuela normal, el servicio social que la ley de Profesiones establece como obligatorio” (*Ídem*).

Con este plan de estudios se ponen de manifiesto una serie de elementos que habrán de reiterarse en los planes de estudio que adoptará la educación normal en este periodo (1969, 1972, 1975 y 1975 reestructurado); dichos elementos son: el enfoque pragmático eficientista, la fundamentación en tecnología educativa conductista y el asignar un alto porcentaje para la inclusión de materias de cultura general.

Algo más que se puede agregar, es que con el plan de estudios 1959 se va a dar continuidad a la visión de la profesión docente que enfatizará el carácter de coordinador de aprendizajes en el trabajo del maestro, y además se empezará a abrir un espacio para fundamentar la tarea del maestro en la tecnología educativa, lo cual muestra la adopción franca y contundente de la tradición eficientista, como se había adelantado en el apartado anterior; esto último se puede anticipar, se va a enfatizar aún más con los planes 1969, 1972, 1975 y 1975 reestructurado.

El Plan 1959 va a estar vigente hasta 1969. La aparición de un nuevo plan de estudios va a estar contextualizada por la crisis que se vive en el país hacia fines de la década de los 60 y que se va a manifestar en el movimiento estudiantil de 1968. A continuación se revisará este nuevo plan de estudios a partir de contextualizarlo en este momento de crisis.

A partir de la relevancia del Plan 59 se puede establecer que van a cobrar vigencia en la formación de docentes en nuestro país elementos como la preparación en cultura general como medio de profesionalización<sup>26</sup> y la visión tecnocrática de la formación docente.

---

<sup>26</sup> Es conveniente advertir que ya está presente esta idea de profesionalización considerando como parámetro al universitario, por lo que se buscaba que el normalista tuviera una cultura general similar a la de los universitarios; se puede decir, también, que con esta idea de profesionalización se hace presente el anhelo normalista de tener el mismo reconocimiento profesional que los universitarios.

Un punto que es necesario resaltar de inicio para abordar el lapso que va de 1969 a 1975, es que la crisis que se vive en el país hacia fines de los 60 tuvo como antecedente el crecimiento de la deuda externa, que desde finales de la década de los 50 se fue incrementando.

Esta crisis cristalizó en el "... alza de precios de los productos de primera necesidad y el constante deterioro del salario..." (Estrada, *op. cit.*, p. 45) situaciones, estas dos, que llevaron a "... una serie de movilizaciones políticas en el sector obrero y estudiantil, así como entre los profesores y los profesionistas organizados" (*Ídem*), culminando en el movimiento del 68, durante la presidencia de Gustavo Díaz Ordaz.

A partir de estos elementos se tiene que para el Estado mexicano:

Los años que corren entre 1968 y 1983 configuran lo que se ha dado en llamar la crisis, cuya nota primordial, desde el punto de vista del ejercicio del poder presidencial, fue la búsqueda de soluciones y adecuaciones para enfrentarla, pero sin cambiar la esencia de un estado interventor ni la naturaleza de las alianzas que le daban sustento, tal y como había quedado definido a partir de 1946. En este sentido la crisis fue más de naturaleza política que económica, aunque hubiera comenzado en este último terreno. (Medina, 1995, p. 218)

De acuerdo con lo expuesto por Medina Peña, se puede entender que el nuevo plan de estudios (Plan 1969) presenta elementos de continuidad con el Plan 59, aunque resulta ser parte de un movimiento de reforma del Estado mexicano frente a la crisis que se presenta a partir de 1968 (Revolución Educativa).

El Plan 1969 parte de una serie de señalamientos hechos a la Educación Normal en el cuarto congreso para este tipo de educación, que se celebró en abril-mayo de 1969, en Saltillo; entre los señalamientos que se hacen figuran los siguientes:

El objetivo central que se propone para la Educación Normal fue: "Formar maestros de educación primaria preparados en los diversos aspectos que exigía su ejercicio profesional" (Meneses, 1994, p. 67); este objetivo central contenía, a su vez, los siguientes objetivos generales:

... dotar a los futuros maestros de una amplia cultura general que les permitiera satisfacer las necesidades educativas de los alumnos; 2) ayudarles a conseguir efectivo dominio de las materias de enseñanza primaria; 3) darles la formación filosófica que les ayudará a comprender el mundo físico y las relaciones del hombre con él mismo y elaborar normas éticas socialmente constructivas... (*Ídem*)

Los señalamientos del IV Congreso de Educación Normal van a ser ratificados en la VII Asamblea Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación, que se celebró el 28 y 29 de julio y el 1 y 2 de agosto de 1969; además, en esta asamblea se agregó un señalamiento con respecto al Plan de Estudios 1969, por cuanto a que se cuidaran:

... aspectos de profesionalización tales como independizar de la enseñanza secundaria el funcionamiento de las normales; ampliar a cuatro años los estudios de la normal, en tanto fuera posible establecer el bachillerato como antecedente de la profesión... (*Ibid.*, p. 68)

De acuerdo con todas estas observaciones, el Nuevo Plan de Estudios de Educación Normal (Plan 1969) se conformó con cuatro años de estudio, con una gran cantidad de materias de cultura general y con una preparación que recuperaba la práctica docente, por medio de las materias de Didáctica Especial y Práctica Docente.

En este plan de estudios está presente también una orientación de tecnología educativa, que ya se hallaba en el Plan 59 y que se reiterará en los siguientes planes (72, 75 y 75 reestructurado). En congruencia con esto, se puede decir que la tradición eficientista, con este plan de estudios, se va a seguir consolidando.

En 1972, antes de que egresará la primera generación del Plan 69, apareció el Plan 1972, que tuvo como característica principal

... que introdujo la formación dual, es decir, al mismo tiempo que se estudiaba la Carrera de profesor de primaria o preescolar, se obtenía el certificado de bachillerato en Ciencias Sociales, lo que resultó muy atractivo para las personas que querían realizar otro tipo de estudios después de haber terminado la normal. (Reyes y Zúñiga, 1995, p. 79)

El SNTE tuvo una participación determinante en la adopción de esta dualidad de la educación normal, con lo que se deja ver el carácter de Actor Social que ha tenido con su ingerencia en las directrices de la formación de docentes en el país.<sup>27</sup>

En este plan de estudios (1972) se presentan organizados los contenidos bajo los siguientes tipos de formación:

- Formación Científica,
- Formación Psicopedagógica,
- Formación Humanística,
- Formación Tecnológica,
- Formación Físico Artística.

En este plan, al igual que en el anterior (1969), sobresale la inclusión de una gran cantidad de materias de cultura general, como lo dejan ver los ejes de formación con los que están organizados los contenidos correspondientes.

Tres años más tarde, antes de que egresará la primera generación, se modificó el plan de estudios y surgió el Plan 75, que sólo estuvo vigente un año, debido al rechazo generalizado que provocó el abordaje simultáneo de la disciplina y su didáctica; en 1976 apareció el Plan 75 Reestructurado. (Reyes y Zúñiga, *op. cit.*, p. 79)

En relación con el Plan 1975 de Educación Normal, se tiene que los criterios sobre los cuales se fundamentó su diseño se establecieron en la XI Asamblea Nacional Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación, que se llevó a cabo los días 1 y 2 de agosto de 1975 en la ciudad de

---

<sup>27</sup> La aparición del Plan 72 surge como parte "... de la reforma educativa, que se pretendía se realizaría en todos los niveles educativos del Sistema Educativo Nacional; y por otro, de la propuesta que el SNTE hizo para que se elaborara un nuevo plan de estudios que proporcionara tanto título profesional como un certificado de bachillerato; que permitiera a los egresados incorporarse a instituciones de educación terciaria o técnica" (Vera, 1982, p. 142).

Cuernavaca, Morelos; un rasgo característico de su diseño es la organización de los contenidos en torno a tres áreas:

- a) Área científico-humanista, que incluya los lenguajes así como la ciencia y su metodología.
- b) Área de formación física, artística y tecnológica.
- c) Área de formación específica para ejercicio de la profesión. (Estrada, *op. cit.*, p. 65)

A esta organización de contenidos se agrega el rasgo característico que ya ha sido mencionado, abordar la disciplina y su didáctica de manera unificada;<sup>28</sup> es así como se encuentran materias como:

---

<sup>28</sup> Esta situación, vivida en los 70, en la que se desató el debate sobre incluir los contenidos a enseñar y su didáctica en los planes de estudio de la educación normal, al parecer es un acercamiento a la tradición que Davini llama académica o del docente enseñante; se dice que un acercamiento, por considerarse que esta tradición no ha tenido una adopción plena en el contexto de la Educación Normal en nuestro país. Su presencia se identifica más bien en las visiones y perspectivas de los maestros de secundaria que no son de extracción normalista, es decir, que son profesionistas y se han incorporado a la docencia en este nivel; se puede agregar que una implicación de la presencia de esta tradición en los maestros profesionistas de secundaria es la polarización y lucha que de manera reiterada se presenta en las escuelas secundarias en nuestro país.

Esta lucha entre maestros profesionistas y maestros normalistas generalmente tiene como sustento el reproche mutuo que se hacen estos grupos de maestros ya que, para unos, lo más importante es el manejo de los contenidos (los profesionistas), mientras que para los otros, es darle un enfoque pedagógico a su trabajo como docentes. Seguramente existe también en esta lucha una defensa de espacios laborales por parte de los docentes normalistas, ya que desde su perspectiva los profesionistas universitarios invaden sus espacios laborales. Esto último también nos remite a la lucha histórica entre normalistas y universitarios, en la que cada uno de estos grupos ha defendido el patrimonio profesional que históricamente han constituido.

Por otra parte esta tradición, que Davini llama Académica, se considera realmente desarrollada sin restricción en el ámbito de los profesores universitarios; en relación con esto no es de extrañar que los programas de formación y actualización de los profesores universitarios antes de la década de los 70 se dirigieran a dar una mayor formación disciplinar y en habilidades profesionales, sobre todo por la vía de los posgrados.

- Matemáticas y su Didáctica
- Español y su Didáctica
- Ciencias Naturales y su Didáctica
- Ciencias Sociales y su Didáctica
- Educación Física y su Didáctica
- Educación Tecnológica y su Didáctica

Como ya se había adelantado, este plan presenta un enfoque de tecnología educativa, por lo cual se coincide con Quiroz, quien escribe:

Cuando en 1975 se cambia el plan de estudios de las normales (reestructurado en 1972 [sic]) se observa que ese plan enfatiza la enseñanza de lo técnico instrumental en detrimento de los contenidos educativos. Ello indicaba una tendencia tecnocrática que tenía como supuesto que los problemas de la enseñanza estaban en el cómo enseñar, más que en el qué enseñar. La solución era el conocimiento y la práctica de la tecnología educativa. (Quiroz, *op. cit.*, p. 8)

Por lo que toca al Plan 1975 Reestructurado, al igual que en los dos anteriores (1972 y 1975) se da una formación bivalente de bachillerato y para profesor de primaria. Al revisar el plan se observa que también, al igual que en el caso de los anteriores (1969, 1972 y 1975) presenta una gran cantidad de materias de cultura general.

También se puede observar que difiere del anterior en cuanto a las materias que lo conforman, ya que presenta por separado los contenidos correspondientes a cada disciplina y la didáctica; de acuerdo con esto se incorporan materias como:

- Matemáticas,
- Español,
- Ciencias Naturales,
- Educación Artística,
- Educación Física,
- Educación Tecnológica,
- Didáctica General,

- Didáctica Especial y Práctica Docente,
- Tecnología Educativa.

El enfoque de tecnología educativa con fundamentos conductistas, que presentan estos planes de estudio, lleva a considerar el señalamiento de Rendón, por cuanto a que:

... más adelante, ante la necesidad del Estado por dar una imagen de adelanto, a partir de los sesenta, se desposeyó al maestro de su carga afectiva; bajo el discurso de una reforma educativa que impelía a ver a la educación como un elemento catalizador de un país en “vías de desarrollo”. Ahora era el ingeniero de conductas, cuya función principal consistía en conformar conductas de acuerdo a modelos preestablecidos.

Su atención debía concentrarse en cuidar la producción de sujetos, vistos como producto industrial: *input*, *output*, procesos, objetivos generales, particulares y específicos, conductos preestablecidas [sic], verbos operativos, condiciones de operación, niveles mínimos de eficiencia eran, esencialmente, sus herramientas de trabajo. El mesianismo apostólico había comenzado a ser sustituido por el mesianismo racional, entendida la racionalidad, para este caso como apego al fin y a la razón técnica. (Rendón, *op. cit.*, p. 39)

La inclusión de la tecnología educativa en la formación de los docentes reitera que éstos adoptaron la tradición eficientista planteada por Davini, cuyo inicio se ha ido rastreando desde los años 40 en el seno del grupo magisterial.

Además de estos planes de estudio de educación normal que se dan a inicios de la década de los 70 bajo la política de reforma educativa emprendida por Luís Echeverría, también van a aparecer los primeros planes de licenciatura en el ámbito normalista (Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria), bajo el nombre de Plan 75 de Licenciatura. Estos planes de estudio únicamente estuvieron dirigidos a la actualización, es decir, que sólo podrían ser cursados por maestros que se encontraran en servicio y que, por tanto, ya contaban con el antecedente de los estudios de normal. La

orientación de los mismos también es la tecnología educativa (tradicción eficientista).

La emergencia de estos planes de estudio se va a dar bajo la propuesta del SNTE y con la mediación de unas características contextuales muy particulares, ya que en los 70 estará presente lo que se ha dado en llamar un achatamiento de la pirámide salarial y profesional del magisterio en servicio, que tiene sus orígenes en la década de los 60. Este "... achatamiento afectaba a las expectativas de los maestros, el SNTE y la SEP, así como a la relación entre ambos..." (Arnaut, 1996, p. 125).

Esta problemática de achatamiento:

... comienza a surgir cuando ya no hay, o hay menos que nivelar, o bien cuando disminuye el ritmo de la nivelación, entre otras razones, porque el nivelador (el gobierno federal) lo puede hacer cada vez menos o con menor impunidad (por ejemplo, financiera o política) gracias a la escasez de recursos o al aumento de los costos de la nivelación. (*Ibíd.*, p. 125-126)

En la década de los 70, los problemas de nivelación se van a acentuar, pues lo que falta nivelar sólo se puede hacer en el terreno económico, con dificultades en el terreno profesional y difícilmente en lo que se refiere a las características del lugar, de la zona o de la región sociodemográfica donde trabajan.

... pues en las zonas rurales es donde había mayor demanda de nuevos profesionales, pero un gran número de ellos se había formado en Escuelas Normales Urbanas oficiales o privadas, esto último encierra una gran contradicción pues por un lado los maestros eran cada vez más urbanos por su lugar de origen y formación y por otro los requerimientos de docentes se estaban dando en zonas rurales es más en aquellas en las que no había llegado la acción educativa en las décadas anteriores. (*Ibíd.*, p. 126)

Ante estas condiciones de achatamiento de la pirámide profesional y salarial, el SNTE propone los planes de licenciatura, pues éste era el

espacio de promoción para el grupo magisterial menos costoso para el Estado mexicano y con el cual la administración echeverrista legitimaría a la corriente de Vanguardia Revolucionaria, de reciente ascenso en ese momento. El ascenso de esta corriente sindical fue por medio del derrocamiento de la corriente de Robles Martínez, que estuvo al frente del Sindicato desde los años 40 (Peláez, 1984, p. 158).

El golpe de Vanguardia Revolucionaria a la corriente de Robles Martínez se produce en un contexto en el que la SEP durante el periodo 1940-1970 ha tenido un gran crecimiento de su planta física y humana. La expansión de la matrícula impulsada por programas como el de 11 años, trajo aparejado el crecimiento del poder del SNTE, con sustento en el crecimiento de sus comisionados en el interior de la SEP y de la suma total de las cuotas de sus agremiados.

Al incrementarse el poder del SNTE en su organización vertical y rígida es:

... materialmente imposible que el Estado a través de la Secretaría de Educación Pública pueda ejercer la función de gobierno educativo. Ante esta situación el presidente Echeverría da su consentimiento para que se fragüe un golpe de estado dentro del mismo SNTE, mismo que se lleva a cabo el 22 de septiembre de 1972, llevando como líder de la operación al profesor Carlos Jonguitud Barrios. (Prawda, 1987, p. 239)

Esta disputa entre el SNTE y la SEP no va a terminar en ese momento; continuará con otra correlación de fuerzas al establecerse la corriente de Vanguardia Revolucionaria por el mismo Estado. Esta situación encierra una paradoja en sí misma, pues al parecer el Estado mexicano requiere de un interlocutor para con los maestros, que es el SNTE, el cual está a su favor, pero con el costo político de ejercer espacios de poder independiente en beneficio personal de los caciques sindicales.

Dentro de las condiciones que rodean a la relación SEP-SNTE debe ser ubicada la postura del SNTE de mayor escolaridad, como vía de profesionalización y reconocimiento profesional; además, esta postura también se va a presentar en 1984, cuando se elevan los estudios

de Normal a nivel licenciatura y, claro está, bajo ciertas condiciones coyunturales que se dieron en su momento.

A manera de síntesis, se puede establecer que la profesión docente en el periodo que va de finales de los 60 a finales de los 70 va a acabar de adoptar un modelo de docente guiado por la racionalidad eficientista en el que está implícita la intención de formar a un sujeto pragmático. En estas condiciones el discurso magisterial adopta también esta directriz de racionalidad eficientista con la que el Normalismo adquirió un sentido técnico.

El Normalismo de este momento también va a asimilar en su interior un sindicalismo vertical y poco democrático que ve en la incorporación de materias de cultura general y en el incremento de años de estudio (licenciatura) una vía de profesionalización.

### **La educación normal al inicio de la década de los 80**

Si bien es cierto que en los primeros años de esa década en México se vive un repunte de la economía con la política del gobierno de López Portillo, fincada en la explotación petrolera, no se niega que hacia 1982 se presenta nuevamente el fantasma de la crisis económica (Medina, 1995, p. 194-197).

El principal factor para que el gobierno de la Alianza para la Producción entre en crisis será la baja del precio del petróleo (*Ibid.*, p. 196), la cual lleva al país a una situación extrema, que se prolonga más allá de los principios de los 80. Por ello, la administración de Miguel de la Madrid (1982-1988) busca un cambio radical en la economía, el cual consiste en la ruptura con el modelo de economía prevaleciente, de crecimiento hacia adentro. En su lugar se va a poner en operación el modelo de economía neoliberal<sup>29</sup> (Medina, *op. cit.*, p. 198).

---

<sup>29</sup> Con el término de la presidencia de López Portillo da fin la "... época del así llamado Proyecto Estatista, basado en un papel activo del Estado en la economía, el crecimiento hacia adentro, gastos deficitarios y un mercado protegido. De ahí en adelante se habrían de imponer las realidades externas implícitas en la globaliza-

Estas condiciones de repunte económico, vuelta a la crisis y ruptura con el modelo de la economía de Estado, son las que van a contextualizar a la Educación Normal desde finales de la década de los 70 hasta principios de los ochenta.

Observando estas condiciones contextuales se entiende cómo se produjeron una serie de acontecimientos directamente ligados con la formación de maestros.

En primer término, se tiene que desde la campaña de López Portillo empezó a germinar el proyecto de formar una Universidad Pedagógica; así es como en noviembre de 1975, en un evento realizado en la Escuela Normal de Maestros de Guadalajara, el entonces candidato a la presidencia recibe la propuesta por parte de representantes del SNTE para "... la creación en el menor tiempo posible, de un Instituto Nacional de Formación y Mejoramiento del Magisterio o Universidad Pedagógica Nacional (Moreno, 1978, p. 53).<sup>30</sup>

Al subir a la presidencia López Portillo, el 1 de diciembre de 1976, la idea de la Universidad Pedagógica tomó más fuerza, y en el IX Congreso Nacional Ordinario del SNTE, celebrado el 31 de enero de 1977 en Guanajuato, se hizo público el anuncio de su creación (Gómez y Ramírez, 1996, p. 44).

Como producto del congreso de Guanajuato se forma una comisión SEP-SNTE para acordar los criterios sobre el funcionamiento de la nueva institución, las propuestas que se hacen en dicha comisión son las siguientes:

... se expresa una posición con respecto a la definición de la universidad que se adjudica a la dirección general del SNTE; se concebía una institución, grande,

---

ción de la economía internacional, así como el surgimiento del neoliberalismo y el culto a la economía de mercado..." (Medina Peña, *op. cit.*, p. 198).

<sup>30</sup> La propuesta de crear una universidad para los maestros, con la iniciativa del SNTE, data del 9 de octubre de 1970, cuando se realiza la segunda conferencia nacional organizada por este sindicato, en la cual se declara el interés por crear lo que en ese entonces se pensaba como un Instituto de Ciencias de la Educación (Gómez Nashiki, A. y Ramírez Zozaya, M., 1996).

masiva, sin ingreso controlado, con cobertura y funcionamiento en todos los estados y un presupuesto de dos mil millones de pesos. Además consideraba que la institución trabajaría conjuntamente con la red de normales, buscando con ello absorberlas y que el rector fuera designado de una terna propuesta por el SNTE. (*Ídem*)

Al publicarse el decreto de creación de la Universidad Pedagógica Nacional el 25 de agosto de 1978, las propuestas hechas por el SNTE se modificaron sustancialmente, ya que en dicho decreto se concibe una universidad mucho más pequeña, diferente y paralela a las escuelas normales, con una estructura vertical con instancias como Rectoría, Secretaría Académica, Consejo Técnico, todos estos órganos sin participación del SNTE, también el presupuesto asignado fue mucho menor: tan sólo 20 millones de pesos (SEP, Decreto de Creación, 1978).<sup>31</sup>

Estas diferencias entre las propuestas del SNTE en la comisión SEP-SNTE y el decreto de creación son una prueba de la pugna ya identificada en el periodo de Echeverría, entre el Sindicato de Maestros y el Estado (SEP), la cual tiene como origen la disputa por el poder. Es evidente la intención constante por ganar espacios mediante los puestos de delegados sindicales y el uso indiscriminado y sin ningún control de las cuotas sindicales por parte del SNTE; y por parte de la SEP, la intención de restar espacios al sindicato.

Por otra parte, el decreto de creación de la UPN muestra el surgimiento de otra instancia, paralela a las escuelas normales, dirigida a la formación de maestros, y que va a ser un antecedente indirecto del Plan 84 de Educación Normal. Es decir, la UPN se planteaba como ins-

---

<sup>31</sup> Al parecer, la forma de negociación entre estas dos fuerzas, la SEP y el SNTE, en torno al proyecto de la Universidad Pedagógica, fue la creación de dos instituciones dentro de la misma, una, la Unidad Ajusco, con orientada hacia la creación de los cuadros de excelencia requeridos para las posiciones especiales dentro del sistema educativo nacional, la otra, las unidades de la UPN regadas a lo largo y ancho del país, las cuales se dejaron en manos del SNTE, y funcionaron con los principios del SNTE (Masividad, sin restricciones de acceso) la adhesión de éstas. Para mayor información se puede consultar la tesis de Kovacs., K. *Intervención Estatal y Transformación del Régimen Político: El Caso de la Universidad Pedagógica Nacional*, de El Colegio de México.

tancia para realizar estudios de licenciatura en el ámbito normalista; y se va a encontrar implícita en la creación de esta institución la idea de que la profesionalización se logra al obtener estudios de licenciatura en la vía de una preparación teórico científica.<sup>32</sup>

Es conveniente anotar que, si bien se caracteriza a la UPN, en el decreto de creación, como una instancia de formación paralela a la de las escuelas normales, en los hechos vivió los primeros años en competencia frente a estas escuelas, sobre todo con la Normal Superior, que por tradición se había encargado de la atención de los maestros después de los estudios de normal básica, lo que sería el equivalente a los estudios de licenciatura, de los cuales ahora se encargaría la UPN. Seguramente, en este sentido de competencia con los normalistas influyó que en la propuesta del SNTE se concebía a la universidad como una institución que absorbería a las escuelas normales.

Desde otro ángulo, también se puede establecer que la Universidad Pedagógica Nacional surge en una coyuntura en donde el Estado pretende dar respuesta a su proyecto de crear un centro selectivo para formar cuadros docentes y administrativos con la intención de elevar la eficacia del aparato escolar, el gremio magisterial deposita en el surgimiento de esta institución un viejo anhelo de profesionalización y la postura del SNTE de ganar espacios de poder en relación con la formación docente; pero al concretarse el proyecto, esta organización se ve desplazada.<sup>33</sup>

A esta correlación de fuerzas entre la SEP y el SNTE se agregaría un nuevo actor, la disidencia sindical, representada por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, CNTE. Este grupo hace su aparición en el Primer Foro de Trabajadores de la Educación y Organizaciones Democráticas del SNTE, que se organiza en Tuxtla Gutiérrez,

---

<sup>32</sup> Esta propuesta del SNTE es parte de una demanda reiterada de esta organización por una mayor escolaridad como mecanismo para alcanzar mayor profesionalización, a la vez que justificar intereses salariales y lograr el reconocimiento social (De Ibarrola y Silva, 1996, p. 28)

<sup>33</sup> Respecto a la pugna SEP-SNTE, puede consultarse: Olac Fuentes Molinar, "La Lucha por la Universidad Pedagógica", en: *Educación y Política en México*, p. 103-105.

Chiapas. En ese foro se acuerda impulsar las luchas magisteriales y para ello se forma la Coordinadora (CNTE) (Salinas e Imaz, 1984, p. 29). Las condiciones que van a favorecer la creación de la CNTE son:

... aumento acelerado de la explotación y exportación petrolera; aumento extraordinario del endeudamiento externo; inflación con los porcentajes más altos de las últimas décadas. En lo político y social destacan la ofensiva legal contra las clases trabajadoras, la reforma política, la persistencia y agudización del desempleo y subempleo y los intentos de articulación y coordinación de las movilizaciones populares (*Ibíd.* P. 28).

Todos estos elementos señalados se generaron durante la administración de López Portillo, en la cual, como ya se dijo, se vivió un repunte de la economía y la vuelta a la crisis. Más tarde, ya en la administración de Miguel de la Madrid (1982-1988), se adopta el modelo de economía neoliberal que habrá de significar un cambio radical en las políticas del Estado mexicano, presentes desde los años cuarenta. Este modelo se adopta en la búsqueda de alternativas frente a la crisis.

El agravamiento de la crisis que se vive al inicio de la nueva administración tiene como causa principal el endeudamiento excesivo del gobierno por lo que, desde el discurso de toma de posesión, el presidente de la Madrid anunció el PIRE, programa con el cual se implementó una política económica de austeridad y de renegociación de la deuda.

Debido a las condiciones de la política de austeridad, inicia la contracción de la matrícula escolar en los diferentes niveles de educación, de esta manera:

... hasta el ciclo escolar 1983-1984 la matrícula total del sistema conserva un crecimiento superior al del grupo demográfico en edad escolar; entre 1984-1985 y 1986-1987 se mantiene una ligera expansión ya inferior al incremento poblacional y a partir de 1987-1988 la matrícula se estabiliza, para que en 1988-1990 se produzca un decremento de 200 mil alumnos... (Fuentes, 1992, p. 69)

En el caso particular de las escuelas normales, ya desde los 60 existía un desequilibrio entre la oferta y la demanda de profesores; se tenía "...un exceso en la educación primaria y falta en preescolar y secundaria; además tendía a acentuarse otro desequilibrio histórico: carencia de maestros en las escuelas rurales y demasía en las urbanas" (Arnaut, *op. cit.*, p. 153). Este problema tuvo una solución parcial en 1975 con la creación de las dobles plazas, la implementación de los programas 9-14 y la distribución de nuevas plazas en las zonas urbanas y rurales. También en cuanto a la movilidad hacia el interior de la pirámide del magisterio, se implementó la licenciatura para maestros Plan 75, pero al parecer estos sólo fueron remedios temporales.

Ya en la década de los 80 el desequilibrio entre oferta y demanda de maestros nuevamente volvió a ocupar un lugar central, pues:

... se estimaba que de los 40 000 profesores primarios egresados en el ciclo 1982-1983 (9 400 de normales federales, 12 000 de estatales y 18 000 de particulares), las escuelas oficiales sólo habían podido absorber alrededor de 19 000. (*Ibíd.*, p. 153)

Para resolver de nuevo este desequilibrio entre oferta y demanda de maestros, la SEP firmó una serie de convenios con los gobiernos de los estados con el objetivo de regular la matrícula de las escuelas normales de preescolar y primaria y adoptar una serie de medidas para normalizar la vida académica de las normales superiores del D.F. y de los estados (*Ibíd.*, p. 154).

Frente a estos convenios, como era de esperarse, se dio una serie de protestas de los afectados, tanto en las escuelas públicas, como en las particulares. Con estos antecedentes:

El 20 de enero de 1984 el Consejo Consultivo de la Educación Normal propone la reestructuración del sistema formador de docentes con el fin de fortalecer las funciones sustantivas (docencia, investigación y difusión cultural) de las escuelas normales como instituciones de educación superior. Para ello se planteó la necesidad de formular planes y programas de estudio de nivel licenciatura

para las escuelas normales y establecer el bachillerato como un antecedente académico. (*Ibid.*, p. 156)

De más está decir que el siguiente paso fue la expedición del decreto del 23 de marzo de 1984, con el que todos los tipos y especialidades de educación normal se elevaban al grado de licenciatura y cuyo antecedente serían los estudios de bachillerato.

A partir de estos elementos de contextualización que se hicieron presentes en los inicios de la década de los 80, se puede establecer, recuperando a Teresa Bravo Mercado, que el surgimiento del Plan 84 de Educación Normal se da en la coyuntura entre diversos intereses, esta autora explica que ese plan de estudios hace su aparición en medio de:

... las negociaciones y presiones entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), las movilizaciones y demandas de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), las viejas aspiraciones del magisterio de elevar a rango profesional la carrera docente –y la perspectiva del estado mexicano por– la búsqueda de un nuevo maestro que supone la revolución educativa. (Bravo, 1988, p. 34).

En estas condiciones aparece el Plan 84 de Educación Normal, en el que los contenidos van a estar organizados en dos grandes áreas de formación: una común a todas las licenciaturas en educación (tronco común) y la segunda destinada al nivel educativo en el que el individuo desee especializarse (formación específica).

El tronco común está integrado por algunos cursos instrumentales y tres líneas de formación: social, pedagógica y psicológica; en total, el tronco común ocupa 36 espacios curriculares (SEP, 1984-III). En los cursos instrumentales de estas líneas de formación se hacen presentes las Ciencias de la Educación, con lo cual se va a dar un giro rotundo a la formación de docentes.

El Área Específica está integrada por 27 espacios curriculares que están dirigidos a establecer un vínculo académico y funcional entre

la Escuela Normal y el nivel educativo correspondiente (educación primaria o educación preescolar). En esta sección se tratan aspectos propios del ejercicio del licenciado en educación primaria: dominio y tratamiento pedagógico de los programas escolares, actividades curriculares y cocurriculares, evaluación y documentación (SEP, 1984-III).

Este plan de estudios está sustentado en un modelo de docente investigador, bajo el cual se incluyen materias novedosas como las de los Laboratorios de Docencia (SEP, 1984-III).

Con la descripción de estas características se puede adelantar que el surgimiento del Plan 84 de Educación Normal va a implicar una ruptura total con las tradiciones del Normalismo presentes en los planes de estudio anteriores al del 84<sup>34</sup> (Normalizadora y eficientista) y la aparición de otras dos tradiciones, una de búsqueda en el pasado y otra de búsqueda en el futuro, las cuales podrán verse con mayor claridad en el capítulo de análisis del Plan 84.

Sólo resta decir, que después de hacer el recorrido por el desarrollo de la Educación Normal, de la profesión docente y del Normalismo en el país, ahora se abordará la revisión del objeto de estudio, el Plan 84, en particular tratando de develar cuáles fueron las consecuencias que tuvo su aparición.

En los capítulos siguientes se hará una revisión de los conceptos de profesión y currículum, con la intención de posicionarse en una perspectiva particular de estos conceptos que permita enfocar a los actores maestros, con las visiones, creencias y sentidos que imprimirán a una propuesta curricular, en particular para el caso del Plan 84.

Se puede agregar antes de finalizar este capítulo, que con el Plan 84 el normalismo va a incorporar nuevas características, Rendón expone, en relación con esto:

---

<sup>34</sup> La ruptura con las tradiciones del normalismo es la ruptura con las tradiciones propuestas por Davini: Normalizadora-Disciplinadora, El buen maestro, Académica, El docente enseñante y eficientista, El docente técnico; Maya Alfaro y Centeno Dávila la señalan y marcan algunas de sus implicaciones para el Normalismo. Mayor información puede consultarse: "Las escuelas normales: espacios de tensión y controversia", en: *Anuario Educativo Mexicano: Visión retrospectiva*, Tomo I.

Finalmente arribamos a la “MODERNIDAD” (ASÍ, CON MAYÚSCULAS). Ya no debía hablarse del apóstol (por lo menos del apostolado posrevolucionario). Ahora teníamos que hablar de un maestro reflexivo, crítico, conocedor de la teoría pedagógica, preferentemente universitario; científico, pues. No obstante, su carácter de salvador prevalece, su labor sigue siendo mesiánica, pero ese mesianismo ahora es científico. Surgió así el título nobiliario de “licenciado”. (Rendón, *op. cit.*, p. 39)

De esta manera se puede hablar de un Normalismo que da cuenta de los cambios en el discurso del maestro, influido por las condiciones contextuales de la política del Estado mexicano, con un tránsito que va de la profesión libre a la profesión de Estado, de la profesión de estado corporativista y con representación gremial a la que se le adhiere el carácter técnico instrumental, y de ahí el tránsito a la profesión docente universitaria.

A partir de esto último se buscará el acercamiento al análisis del Plan 84, pero no sin dejar de entender que la profesión docente y el Normalismo han estado sujetos a un proceso histórico en su constitución, a la que se incorporan elementos que se irán resignificando de acuerdo con las condiciones contextuales de cada momento histórico por el que ha transitado el Estado mexicano,<sup>35</sup> y que se han visto reflejados en la formación de los maestros.

En los siguientes capítulos se revisarán otros elementos que servirán de referentes para el análisis del Plan 84. En primer término, en el siguiente capítulo, el concepto de Profesión Docente; y después, en el tercero, se abordará el concepto de Currículum.

---

<sup>35</sup> Estos elementos que se van incorporando a la profesión docente forman parte de las tradiciones señaladas por Davini; lo que es conveniente agregar en relación con la incorporación histórica de estos elementos y su resignificación es que sobreviven en la actualidad en coexistencia, al margen de tener su origen en diferentes momentos históricos, y guardan una estrecha relación con el planteamiento de Davini, pues las tradiciones “... más allá del momento histórico como matriz origen [que] las acuño, sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones” (Davini, *op. cit.*, p. 20).

## Capítulo II. La profesión docente

---

Uno de los principales argumentos presentados por el Estado mexicano para elevar a nivel licenciatura los estudios de educación normal en 1984 fue la intención de profesionalizar al grupo magisterial, pero vale la pregunta ¿qué sentido (significado) tenía esto para el Estado mexicano? En busca de respuestas se recupera un fragmento del acuerdo con el que Miguel de la Madrid le dio el grado de licenciatura a los estudios para la formación de maestros:

Que el mejoramiento en la preparación de los futuros docentes y la elevación de la educación normal a nivel profesional constituyó siempre un anhelo del magisterio nacional, tal como se expresó en diversos congresos de educación normal y en reuniones de consulta desde 1944.

Otro señalamiento se hace en el sentido de:

Que el país requiere en esta etapa de su evolución un nuevo tipo de educador con una más desarrollada cultura científica y general, con una mejor aptitud para la práctica de la investigación y de la docencia y un amplio dominio de las técnicas didácticas y el conocimiento amplio de la psicología educativa. (SEP, 1984, p. 2-3)

Estas declaraciones, al parecer, dejan ver que “el dar carácter de profesión al trabajo de los maestros” significó para las autoridades (representantes del Estado mexicano) que se encargaron de promover

el Plan 84, dos cosas; por una parte, buscar el mismo reconocimiento social que el de otros trabajadores intelectuales como los abogados, los médicos o los ingenieros, etcétera; pero también que el docente tuviera tras su acción el conocimiento de elementos de una cultura científica de corte disciplinar, que, dicho sea de paso, provendrían de las ciencias de la educación.

Ahora bien, es cierto que estos fueron los sentidos (significados) puestos en juego por quienes promovieron al Plan 84 como vía de profesionalización, pero, además, se tiene que desde el estudio de las profesiones se ha dado todo un debate para establecer criterios para calificar una ocupación como profesión; esto recupera la sociología de las profesiones y, desde esta mirada, pondera los logros en dirección a la profesionalización alcanzados por el magisterio después de 1984.

### **La sociología de las profesiones**

El surgimiento de las profesiones se da ligado a la modernidad y como una manera de organizar el trabajo, en este sentido Parsons (1968) ve a la profesión como un sistema de acción que ofrece una solución al problema del orden social, él mismo establece ciertas condiciones para que un ejercicio técnico pueda ser calificado de profesión, al respecto señala que la profesión debe cumplir con: universalismo, especificidad funcional, neutralidad afectiva y orientación hacia la colectividad; siguiendo la directriz de estos criterios generales, este autor establece una definición de profesión a partir de tres requisitos:

... primero, el requisito de una formación técnica en regla acompañada de un procedimiento institucionalizado que certifique tal formación y la competencia de los individuos formados; segundo, además del dominio y comprensión de la tradición cultural, se exige la habilidad para utilizarla bajo algunas formas, y, por último, el contar algún medio institucional para garantizar que tal competencia se aplicará a actividades socialmente responsables. (Parsons, citado por: Díaz Barriga, A., 1990, p. 87).

Esta concepción de la profesión es de carácter clásico y ha prevalecido por largo tiempo, en esta misma línea algunos otros autores plantean que la profesión es “... la posesión de conocimientos científicos, humanísticos o artísticos especializados adquiridos por medio de un estudio formal acreditado de alguna manera y cuyo ejercicio público se hace a cambio de una remuneración” (Elliot, 1975, p. 5). Con esto queda en claro que el acceso a la profesión se encuentra normado y regulado, ya que tiene como única ruta de acceso los estudios escolarizados y, muy en particular, los de nivel universitario; es más, se puede decir que esta relación profesión-universidad es una forma de imponer carácter científico a la profesión.<sup>1</sup>

La postura de Parsons es representativa de la concepción clásica, conocida también como angloamericana, de la sociología de las profesiones, la cual ha sido cuestionada, en algunos casos poniendo en duda su carácter altruista y liberador y, en otros, al considerar que las profesiones han evolucionado y guardan una relación estrecha con el contexto en el que se han desarrollado, es decir, que no siguen un comportamiento a manera de modelo único,<sup>2</sup> como plantea la postura clásica.

---

<sup>1</sup> Se hacen estas puntualizaciones al considerar lo expuesto por Pacheco Méndez, en el sentido de que: “El desarrollo, y hasta cierto punto evolución de las profesiones en el contexto de las sociedades modernas del presente siglo, se caracterizan por su peculiar inserción en la dinámica de los sistemas universitarios del mundo contemporáneo. Por un lado, las estructuras universitarias adoptan, desde su inicio en el siglo XIII, el modelo de las profesiones históricamente conformadas por los diversos cuerpos de conocimiento representados por las congregaciones de profesores. Más tarde las carreras liberales consolidan su presencia dentro del funcionamiento de las universidades para el buen cumplimiento del papel de servicio que, tanto unas como otras, están llamadas a cumplir (Pacheco, 2000, p. 24). Por otra parte a la profesión se le ha visualizado, en tanto que área de conocimiento teórico-práctico y desde una versión más reciente, como una “... categoría de personas especializadas (...) capaces de aplicar la ciencia a la solución de problemas en una sociedad dada” (Gómez Campo citado por: Pacheco, 2000, p. 24).

<sup>2</sup> Freidson marca como rumbo para la Teoría de las Profesiones el estudio de lo particular, abandonando el punto de vista de profesiones únicas; él escribe: “... una teoría de las profesiones liberada de la tarea de la generalización, intentaría, más bien, desarrollar mejores medios para entender e interpretar lo que se concibe

De acuerdo con estas críticas hacia la postura clásica, a partir de los años 60 y 70 se va a dar otro tipo de investigación en este campo. La nueva forma de investigar a la profesión se encausó desde una óptica en la que “Las profesiones eran vistas como parte de la estratificación de la sociedad; pero, en lugar de ser enaltecidas como altruistas y liberadoras, fueron examinadas de manera detallada como parte de la estructura del privilegio” (Collins, 1990, p. 13); y dicha estructura de privilegio va acompañada de una tendencia credencialista presente en las sociedades actuales, de manera que para ser calificado como profesionista se requiere el tránsito por ciertos niveles del sistema educativo a los cuales no todos los sectores de la sociedad tienen acceso (Collins, 1979),<sup>3</sup> quedando así justificados los privilegios a los que se accede por ser profesionista.

Como se puede ver, el altruismo como característica profesional fue puesto en entredicho desde el nuevo enfoque presente en los años 60-70, por lo que pueden encontrarse definiciones con respecto a la profesión en el sentido de que se le concibe como una “... asociación corporativa, para la que es central la pretensión de monopolizar un ámbito particular de actividades [en la sociedad]” (Bruner y Flisfish, citados por: Pacheco, 1997, p. 20).

En otras definiciones ya presentes desde la década de los 60 se hace un acercamiento más integral, como el caso de Wilensky (1964), quien define a la profesión:

... como una forma especial de organización ocupacional basada en un cuerpo de conocimiento sistemático adquirido a través de una formación escolar, y establece que una actividad pasa a ser considerada profesión cuando supera las

---

como un fenómeno concreto, en constante cambio, histórico y nacional” (Freidson, 2001, p. 39).

<sup>3</sup> Collins muestra en su texto la sociedad credencialista, como en la sociedad norteamericana la credencialización fue un instrumento para imponer la cultura protestante entre los diferentes grupos de migrantes que se integraron en dicha sociedad; y de esta manera los grupos ubicados dentro de esta visión cultural pudieran mantener una posición de poder y control.

cinco etapas del proceso de profesionalización, en donde el trabajo se convierte en una ocupación de tiempo integral como consecuencia de la necesidad social del surgimiento y ampliación del mercado de trabajo; se crean escuelas para el adiestramiento y formación de nuevos profesionales; se constituye la asociación profesional en donde definen los perfiles profesionales; se reglamenta la profesión en donde definen los perfiles profesionales; se reglamenta la profesión asegurando así el monopolio de competencia del saber y de la práctica profesional; y se adopta un código de ética con la interacción de preservar así a los genuinos profesionales. (Wilensky, citado por: Fernández, 2001, p. 4)

Un elemento más de esta concepción crítica de la sociología de las profesiones tiene que ver con "... capturar el cambio histórico. Las profesiones no pasan por el mismo camino, ni tienen los mismos resultados. En vez de eso tenemos una especie de parecido familiar entre las profesiones diferentes, y el trabajo actual se ocupa del trazo de aquellos caminos múltiples" (Collins, 1990, *op. cit.*, p. 109).

Dentro de este enfoque actual de la sociología de las profesiones pueden ser ubicados los trabajos de autores como Collins, Abott y Torstendahl, en los que de una manera contundente toman distancia de la concepción clásica, ya que argumentan que ha sido formulada de acuerdo con profesiones muy específicas y en el contexto del Reino Unido y norteamericano, en el que las profesiones se han comportado de manera diferente a otros países; en este sentido, Rolf Torstendahl escribe:

Las teorías se han desarrollado en el profesionalismo y profesionalización desde un ámbito general, sin embargo la mayoría de las investigaciones se han enfocado en profesiones individuales. De hecho, dos profesiones, abogados y médicos, han predominado en las discusiones sobre profesiones; y la perspectiva en estos dos casos se ha enfocado en su aparición en los siglos diecinueve y veinte en Estados Unidos y Reino Unido. (Torstendahl, 1990, p. 1)

Las profesiones se han ido transformando; las formas de entendimiento en torno a las mismas y los procesos de profesionalización deben guardar congruencia con estos cambios. Para Freidson es imposible,

en la actualidad, tener un concepto de profesión en general, entonces los autores deberán explicitar de qué concepto de profesión parten, qué ocupaciones identifican como profesiones y, en congruencia con esto, cómo conciben la profesionalización. Definitivamente este último término también debe ser enfocado con una visión de particularidad (Freidson, 2001, p. 42).

Un buen ejemplo de estudio en el que se ha revisado el desarrollo de algunas profesiones en relación con un contexto muy específico es el trabajo de Peter Cleaves *Las profesiones y el Estado: El caso de México*, en este trabajo el autor plantea que "... las profesiones en México no se han comportado de igual manera que en otras sociedades capitalistas, tales como la de Estados Unidos y la Gran Bretaña, a las que se refiere la mayor parte de la literatura existente..." (Cleaves, 1985, p. 21); el mismo autor afirma que en México las profesiones se han desarrollado bajo el impulso del Estado, a diferencia de Estados Unidos y Gran Bretaña, donde han tenido un desarrollo independiente y previo al Estado, sobre esto escribe:

En México, la consolidación del Estado Moderno después de la revolución de 1910 excluyó toda pretensión de los médicos, los abogados y los ingenieros por establecer agrupaciones profesionales independientes. Las profesiones no propusieron proyectos específicos para el desarrollo nacional basados en sus respectivas especializaciones o en sus intereses; en lugar de eso, las profesiones se incorporaron al Estado a medida que éste se desarrolló, y contribuyendo con sus habilidades específicas a un modelo consensual de desarrollo nacional. (*Ibíd.*, p. 21)

Dado que los estudios sobre la profesión se han enfocado en ocupaciones muy específicas, como la medicina y las leyes, únicamente en Estados Unidos y el Reino Unido, en los años 60 y 70 se descartó a algunos grupos profesionales, calificándolos "... como semiprofesionales; es decir, por supuesto, al estar por debajo de los estándares establecidos..." (Torstendahl, 1990, p. 1).

En este último caso puede ser ubicada la profesión magisterial, pues ha sido calificada por diferentes grupos como semi-profesión o sub-profesión, y no se ha considerado el camino y desarrollo histórico por los que esta ocupación ha transitado (revisados en el capítulo 1), ni tampoco se ha considerado el estrecho vínculo que ha tenido con el Estado mexicano desde finales del siglo XIX, situación frente a la cual el trabajo de Cleaves muestra que el magisterio presenta una situación de paridad con otras profesiones, frente a la cuales, para el caso mexicano, no se cuestiona su carácter profesional; como se puede ver, la visión crítica de la sociología de las profesiones deja abierta otra vía de acercamiento al magisterio.

Hasta este punto se han revisado aspectos generales de este nuevo enfoque de la sociología de las profesiones, a continuación serán abordados aspectos de mayor particularidad.

Un concepto del cual se ha hecho mención de manera muy general como parte de la concepción crítica de la profesión es el de credencialización (Collins, 1979), del cual se considera, en primer término, vale la pena recordar que su autor, Collins, hace referencia a una tendencia que de tiempo atrás se ha hecho patente en nuestras sociedades, por cuanto a la exigencia de estudios universitarios como requisito previo para el ejercicio de una profesión.

Una mirada más específica en relación con este concepto de credencialización, tiene que ver con los señalamientos hechos por algunos autores nacionales, por cuanto a ubicar que para el caso mexicano la tendencia credencialista se ha agudizado con los procesos de globalización que se iniciaron, en México, desde los años 80 (Fernández, 2001, p. 15) y que han influido en la modernización de la educación superior (Valle, 1997, p. 180).

Desde este señalamiento, se puede pensar que la elevación de los estudios de educación normal a nivel licenciatura responde a la agudización de esta tendencia credencialista asociada a los procesos de globalización y modernización de la educación superior.

Un concepto más que ha recibido el impacto de esta nueva concepción de la sociología de las profesiones es el de Sistema de

Conocimiento, ya que desde esta orientación se considera que "... el conocimiento es usado por sus propietarios como capital social y no sólo para propósitos conectados con la solución inmediata de problemas al mismo sistema que puede referirse" (Torstendahl, R., 1990, p. 2 ).

Siguiendo esta línea, en relación con los sistemas de conocimiento surge una pregunta:

... a qué grado sirven –éstos– al propósito de la solución de problemas, la cual de manera sucesiva da respeto y poder a los propietarios de esta capacidad, o a qué grado el conocimiento es un valor simbólico que sirve al propósito de ser algo que se presenta ante los ojos de otras personas como relevante, pero que no tiene una clara relación con la capacidad de solucionar problemas por parte de los profesionales. (*Ibíd.*, p. 3)

Randall Collins (1990) tiene la idea más avanzada con respecto a como los sistemas de conocimiento cumplen con un propósito simbólico, ya que para él dichos sistemas dan al profesional "... un alto estatus de honor ocupacional" debido a que:

Los momentos rituales y ceremoniales en la práctica de sus profesiones impresionan a la demás gente. Aquellos que tienen el conocimiento, también tienen el privilegio de estar en contacto con un mundo más alto, un mundo que puede ser divino en el sentido del clero, o un mundo secular más alto de ideas que dan a estas personas una capacidad clara, que es el origen real que les fue dado. (Collins, 1990, p. 3)

La mirada de Collins en torno a que el sistema de conocimientos cumple con un propósito simbólico, incorpora la dimensión social para el entendimiento de los procesos de reconocimiento de las Profesiones y los procesos de profesionalización (estatus). Se expresa esto en virtud de que manifiesta que "Aquellos que tienen el conocimiento, también tienen el privilegio de estar en contacto con un mundo más alto...". Siguiendo esta línea de Collins, se quiere enfatizar la influencia de los

procesos de legitimación sobre las representaciones que en una sociedad se dan y que van a incidir en la opinión concensuada que se tenga por cuanto al reconocimiento de una ocupación como profesional o no, y en la necesidad de pasar por un proceso de profesionalización.

Se puede agregar también, desde esta dimensión social del reconocimiento profesional, que la posesión de conocimientos que resuelven problemas importantes para una sociedad en particular no determina la adjudicación del estatus profesional a una ocupación, sino más bien lo que puede incidir en dicha determinación es el valor simbólico que una sociedad determinada otorgue a dichos conocimientos.

Aquí vale la pena recordar que en el Capítulo 1 ya se ha hecho un acercamiento a la profesión docente desde una perspectiva histórica, a la cual podría agregarse, desde la perspectiva de Collins, que la elevación de los estudios de Normal a licenciatura logró la incorporación de sistemas de conocimiento que ya estaban presentes en profesiones universitarias, con reconocimiento social. En este sentido, es válida la pregunta: ¿los docentes lograron la profesionalización al cumplir con este rasgo que las profesiones universitarias cumplían de tiempo atrás? ¿O bien en el reconocimiento de estatus profesional para los maestros normalistas han estado en juego tradiciones socio-culturales, que van más allá de la incorporación de cuerpos de conocimiento que simbólicamente han tenido un mayor reconocimiento social?

Otro concepto de particular interés desde este enfoque de la sociología de las profesiones es el de jurisdicción, manejado por Abbot (1988); este autor se refiere a la delimitación y defensa del ámbito de trabajo que hacen los grupos de profesionistas; es decir, al dominio que ejercen dichos grupos sobre ciertas prácticas profesionales. El autor escribe:

Al demandar jurisdicción, una profesión pide a la sociedad reconocer su estructura cognoscitiva por medio de derechos exclusivos; la jurisdicción no sólo tiene una cultura, sino también una estructura social. Estos derechos pueden incluir un monopolio absoluto de práctica y pagos, derechos de auto disciplina y de

empleo obligado, control de capacitación profesional, de personal y de autorización, por mencionar algunos. (Abbot, 1988, p. 59)

El magisterio cuenta con una sólida jurisdicción, que se hace patente por la contratación exclusiva de los egresados de las escuelas normales, en las tareas docentes de las instituciones públicas de educación preescolar y primaria. Esta situación contrasta con la inclusión cada vez mayor de profesionistas de diversos campos como docentes, en escuelas particulares de los niveles preescolar y primaria. Esto último nos sugiere la pérdida de jurisdicción que están teniendo diferentes profesiones, cuyo ámbito profesional por tradición no ha sido el de la docencia.

Esta pérdida de jurisdicción que presentan profesiones como la pedagogía y la psicología nos llevan a hacernos la pregunta: ¿Al volverse licenciatura, los estudios de Normal se colocaron en un lugar de equivalencia con las licenciaturas en pedagogía o psicología?

### **La profesión docente normalista**

En este apartado se abordará la actividad de los docentes de origen normalista como profesión, tras considerar que el trabajo de estos maestros tiene que ser enfocado de manera diferente a la que prevalece en los modelos ideales de profesión (concepción crítica de la profesión).

Un enfoque muy extendido consiste en tratar el trabajo docente como una actividad no profesional o, como la consideran algunos autores: semiprofesional. En relación con este calificativo, Amitai Etzioni define a las organizaciones semiprofesionales como aquellas cuyos miembros son mixtos en un doble sentido: los fines de la organización están definidos externamente –por el gobierno o el Estado–, pero cuyos componentes tienen tales características y hacen tal función que no pueden dejar de participar en la definición de los medios ni en la orientación de los fines; son profesionales que efectúan una actividad

que supone cierta libertad en la elección de los medios y cuya formación los induce permanentemente a interpretar o redefinir los propios fines de la organización (Etzione citado por: Arnaut, 1996, p. 209). Es claro que el grupo magisterial se mueve entre estos límites de autonomía y dependencia del Estado, por lo que para este autor el grupo magisterial puede ser calificado como una organización de este tipo.

A lo anterior agrega que se identifica el trabajo docente como semiprofesional, ya que se caracteriza por apoyarse en una amalgama de conocimientos técnicos y administrativos, muchos de ellos transmitidos como sabiduría artesanal más que a través de conocimientos formalizados, pues para su desempeño cuenta más el factor personal que el formativo.

Otro autor que califica como no profesional al grupo magisterial es Miguel Fernández (1999). Esta valoración la hace al considerar que la actividad magisterial no cumple con seis rasgos, que caracterizan en general a toda profesión:

- Un saber específico no trivial, de cierta complejidad y dificultad de dominio, que distingue/separa a los miembros de una profesión de quienes no la ejercen o no pueden/deben ejercerla, precisamente porque (criterio profesionalizante) les falta el saber específico citado;
- Un progreso continuo de carácter técnico, de diverso ritmo, según la diversidad de las profesiones (piénsese en medicina, derecho, ingeniería, mecánica del automóvil, tipografía, informática, mercadotecnia, etcétera), al filo de los continuos cambios en las necesidades y posibilidades de servicio para el conjunto de la sociedad;
- Una fundamentación crítico científica en la que se apoya y encuentra justificación y posibilidad el progresivo cambio técnico. La autopercepción del profesional, identificándose con nitidez y cierto grado de satisfacción (“autorrealización”, “orgullo profesional”, etcétera), como tal profesional, en este caso, de la enseñanza;

- Cierta nivel de institucionalización por lo que se refiere a la ordenación normada del ejercicio de la actividad en cuestión (legislación, colegio profesional, etcétera).
- Reconocimiento social del servicio que los profesionales de que se trate prestan a los ciudadanos, pudiendo dar lugar este reconocimiento a niveles prácticamente ilimitados de mayor o menor prestigio, en relación con otras profesiones definidas socialmente como tales. (Fernández, 1999, p. 2 )

Como se puede ver, este punto de vista que considera como semiprofesión o no profesional al trabajo magisterial, se sustenta en la concepción clásica de las profesiones, ya que se argumenta que no reúne las características de un modelo ideal.

Se considera que la ocupación de los maestros debe ser revisada desde un punto de vista que reivindique la necesidad de comprender a las profesiones ligadas a un contexto específico (cultural, político, económico, geográfico, etcétera) y con un desarrollo histórico específico, es decir, desde una perspectiva crítica de las profesiones. A continuación se recupera brevemente el desarrollo histórico del trabajo magisterial en México, aspecto que ya se ha realizado de manera más profunda en el Capítulo 1 de este trabajo.

Para empezar, durante el Porfiriato el maestro pasó de ser un trabajador libre a convertirse en empleado del Estado; Arnaut escribe al respecto:

Durante la República restaurada y el Porfiriato, el profesorado se expandió y creció cualitativamente. La enseñanza básica oficial constituyó una de las principales fuentes de empleo de los grupos semilustrados del país. De actividad casi privada, la escuela pasó a ser predominantemente oficial: del municipio al estado y de éste a la federación.

En síntesis, el magisterio dejó de ser una profesión casi libre para convertirse en una profesión de Estado, primero municipal y luego progresivamente federal y estatal. (Arnaut, 1996, p 24)

En la década de los 20, el trabajo magisterial entró en un proceso de organización y normativización bajo la directriz de una institución corporativa rectora de carácter nacional, la Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes. La ocupación de los maestros normalistas incorporó, entonces, una serie de criterios de regulación y unificación a nivel nacional y dejó atrás su carácter municipal y estatal, para dar paso a su federalización (Iturriaga, 2002, p. 158), (Arnaut, 1996, p. 24).

Otro momento importante en el desarrollo del trabajo magisterial como profesión se da al crearse, en la década de los 40, el SNTE, que va a ser el sindicato único que representará al gremio magisterial; formado a partir de múltiples organizaciones gremiales, este sindicato es de corte corporativo, por estar comprometido para apoyar al Estado y sus instituciones (Benavides y Velasco, 1992, p. 60).

La creación de este sindicato refleja la condición gremial alcanzada por el grupo magisterial, que lo llevó a la conformación de una organización representativa bajo las condiciones posibles dentro del Estado mexicano.

En el periodo entre los 40 a los 80, el SNTE va a experimentar un gran crecimiento, paralelamente el ahondamiento de una tendencia corporativista; se puede decir que hasta este punto la actividad docente ha tenido un trayecto de importantes logros y avances, pero falta aún contar con el reconocimiento simbólico que representan los conocimientos adquiridos por medio de los estudios universitarios al cual ha hecho alusión Collins.

Es conveniente recordar que la formación docente, desde sus inicios hasta antes de los 80, tuvo el carácter de una educación técnica. En principio se accedía a ella después de los estudios de primaria, cursados en 6 años; más tarde, el requisito mínimo fue tener como antecedente los estudios de secundaria; y en los primeros años en que se accedía a la Escuela Normal, después de la secundaria, el plan de estudios tenía una duración de tres años, finalmente se amplió a cuatro, después de la secundaria. Éste es el caso de los curricula normalistas de los años 70, antes de que la Educación Normal se transformará, en 1984, en educación a nivel licenciatura.

Al transformarse los estudios normalistas en licenciatura, la ocupación de los maestros incorpora un cuerpo de conocimientos teóricos disciplinarios provenientes de las ciencias de la educación, los cuales van a cumplir una función simbólica, a la manera que plantea Collins, y con los cuales el Estado mexicano va a buscar dar un mayor estatus al magisterio.

Una característica más que presentará el magisterio, será una jurisdicción consistente, que se va a reflejar en la permanencia de sus miembros en su ámbito laboral por excelencia, la escuela; mientras que otros profesionistas, como pedagogos y psicólogos, a partir de los 80 (en que se empieza a presentar una paridad entre años de estudio de maestros y otros profesionales), van a incursionar como docentes. Éste va ser uno de los rasgos que Abbot ubica en las profesiones de las sociedades actuales.

Después de revisar el recorrido histórico que ha tenido el magisterio, se le puede considerar una profesión pero, claro está, desde una visión crítica.

Un elemento que permite dar carácter de profesión a el normalismo consiste en recuperar (del apartado de este capítulo titulado: sociología de las profesiones) la consideración hecha por Wilensky al señalar una serie de criterios que debe cumplir cualquier ocupación para poder ser calificada como profesión; que, además, pueden ser correlacionados con el desarrollo histórico que ha tenido el magisterio. En el cuadro siguiente se hace este ejercicio de correlación.

A los planteamientos de Wilensky (1964), se pueden agregar los criterios credencialistas de Collins (1979), que en los últimos años han acompañado a los procesos de globalización, con los cuales se ha exigido que para el ejercicio de diferentes ocupaciones se requiere un nivel mínimo de licenciatura (Fernández, 2001, p. 15).

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contar con una organización ocupacional basada en un cuerpo de conocimientos sistemáticos adquiridos a través de una formación escolar</li> <li>• Ser una ocupación de tiempo integral, consecuencia de las necesidades sociales a que responde y del mercado laboral</li> <li>• El conformarse como una organización gremialista en cuyo interior se definen los perfiles profesionales</li> <li>• Se reglamenta la profesión a partir de criterios académicos y éticos con la finalidad de preservar a los genuinos profesionistas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aparición de las escuelas normales</li> <li>• Conformación como profesión de estado</li> <li>• Aparición del SNTE</li> <li>• Aparición de la SEP</li> </ul>
---	--

Otro elemento que puede complementar el entendimiento de la elevación de los estudios de normal a licenciatura, además de la credencialización, es la modernización que el sistema educativo inicia en los años 80 y que ha sido impulsado también a partir de los procesos de globalización (Valle, 1997, p. 180).<sup>4</sup>

En síntesis, se puede decir que estos tres elementos: credencialización, globalización y modernización, fueron el principal impulso para que la educación normal se elevara al nivel de licenciatura en los años 80. Seguramente han sido la razón de ser de la política mexicana que impulsó este cambio curricular y que tuvo resonancia en el anhelo magisterial expresado por el interés de contar con un mayor reconocimiento profesional; pero todos estos elementos han tenido un efecto limitado en términos de profesionalización, situación que se puede entender al considerar las dimensiones sociales y culturales de la profesión, que van a incidir en la forma de percibir una ocupación.

<sup>4</sup> Esta autora pone el dedo sobre un proceso de modernización más generalizado que se va dar en diferentes ámbitos del contexto mexicano, de lo cual se puede inferir que dicho proceso también alcanzó al ámbito de la educación y en su momento tuvo como canal de expresión a la política de revolución educativa de los años 80 y más tarde, en los 90, a la de modernización educativa.

Por último, no se pueden dejar de abordar las condiciones que, después de 1984, se han incorporado a la profesión magisterial; en primer término que, aunque el reconocimiento social y estatus de los normalistas no se ha modificado de tajo, sí se puede establecer que al incorporar el enfoque disciplinar de las ciencias de la educación la percepción social hacia los maestros ha cambiado en cierta medida, ahora en muchos sectores sociales se considera que el maestro recibe una mejor preparación (científica y formal).

### Capítulo III.

## Desarrollo del currículum en México

---

El currículum se ha convertido en un tema de investigación con enfoques y perspectivas que es importante revisar para rastrear aquellos elementos teóricos que permitirán el análisis del currículum normalista de los 80.<sup>1</sup> Para esta tarea de revisión, en este capítulo se identificarán las concepciones y explicaciones que en torno al currículum se dieron en forma dominante en diferentes momentos dentro de la comunidad académica mexicana y que enfocadas de esta manera se les puede considerar como un pensamiento curricular de los grupos de académicos interesados en la temática.

Esta revisión de los enfoques y perspectivas de la teoría curricular, también es importante en la medida en que, como señala Ruíz

---

<sup>1</sup> La decisión de considerar al currículum como una categoría para el análisis del Plan 84 obedece a la postura asumida por el Estado Mexicano en los años 80, pues el cambio del plan de estudios de la formación normalista fue una vía de profesionalización. En este sentido, el currículum es un medio de acercamiento a esta situación, claro está, en combinación con la categoría de profesión ya revisada en el capítulo II.

Esta posición asumida por el Estado Mexicano seguramente responde, de manera implícita, al hecho de que las profesiones como invención del proyecto burgués (modernidad) cumplen funciones de legitimación y regulación del conocimiento y del ejercicio de una actividad laboral. Esta es la razón por la que "... para poder realizar una profesión no sólo se necesitó el conocimiento específico –y científico–, sino que se buscó regular y "legalizar" lo escolar como única forma válida de tener acceso a este conocimiento" (Díaz-Barriga, 2000, p. 79). El currículum es el vehículo para la adquisición del conocimiento escolar y, por ende, para la formación en la escuela de los profesionistas. Esto reitera la pertinencia de recuperar al currículum como una categoría que ayuda a entender la importancia del plan 84 en la formación profesional de los normalistas.

Larraguivel (2000, p. 79), según como se conciba al currículum, se determinará el carácter conceptual y técnico de su diseño, su operación y evaluación, así como la idea misma de la investigación y su método. De esta forma, el concepto de currículum permitirá ver no sólo las ideas en torno al mismo, sino también las prácticas curriculares, tomando en cuenta su dimensión temporal.

El sentido que se da al término prácticas curriculares no está restringido a la implementación y funcionamiento de un currículum; por el contrario, se considera que las prácticas curriculares están presentes desde el diseño de un currículum y se manifiestan en aspectos como la concepción de profesión, que orientará las propuestas curriculares, además de las estrategias y formas de trabajo en torno al diseño. Vistas de esta manera, es evidente que las prácticas curriculares también incluyen la toma de decisiones.

La revisión del pensamiento curricular se hará a partir de la clasificación que plantea Ruiz Larraguivel en su trabajo: *La Investigación Curricular en México* (Ruiz, 1992) que parte de identificar tres tendencias en la investigación del currículum en México: currículum como plan y programa de estudios, currículum como proceso y currículum como práctica.

La primera de estas tendencias, a partir de la cual se concibe al currículum únicamente como plan y programa de estudios, se puede situar como referente dominante en el contexto académico en la década de los 70; la segunda, el currículum como un proceso, puede ser acotada como pensamiento dominante en el periodo que va de finales de la década de los 70 a mediados de los 80; y la tercera, en la que se considera al currículum como práctica, ha estado vigente desde mediados de los ochenta.

La clasificación propuesta por Ruiz se ha considerado porque permite comprender y posicionarse en la concepción de currículum en sus distintas acepciones para, a partir de esto, acercarnos a las formas en que fue interpretado el pensamiento curricular universitario por los miembros de la comunidad normalista y, con estos referentes, realizar

la investigación del Plan de Estudios 84 de Educación Normal, considerando los aspectos sociales, culturales y políticos involucrados.

Se dará prioridad al posicionamiento en la concepción de currículum como práctica debido a que permite abarcar tanto la génesis como la implementación del Plan 84 para, de esta forma, poder entender cómo las visiones, creencias, significados e intereses de los actores de la comunidad normalista se encuentran presentes en las prácticas curriculares en esos dos momentos. Es conveniente señalar que la revisión que se ha hecho en el Capítulo I, sobre el desarrollo de la educación normal, la profesión docente y el normalismo, servirá para acercarse, por la vía del análisis, en el Capítulo v, a las expectativas, sentidos e intereses presentes en la comunidad normalista.

En seguida se revisará la evolución del pensamiento curricular a partir de los 70, cuando se adoptó como perspectiva dominante la conceptualización de currículum como plan y programa de estudios.

### **El currículum como plan y programa de estudios**

La adopción del discurso curricular como parte de una estrategia de planeación para el sistema mexicano de educación superior se va a dar en la década de los 70, bajo el influjo de una política de modernización de la Educación Superior (Díaz Barriga, 1986).

Esta política de modernización es el resultado del esfuerzo hecho por el Estado Mexicano para refuncionalizar la educación de este nivel, tras los movimientos estudiantiles y políticos que se sucedieron durante la década de los sesenta.<sup>2</sup>

Una de las acciones más importantes para refuncionalizar la educación superior fue la creación de nuevas escuelas, tanto de nivel bachillerato, como superior. Con esta iniciativa se buscaba dar respuesta

---

<sup>2</sup> Esta política, presente en la Educación Superior, va a formar parte de una Política Educativa más amplia que impactó a todos los niveles del sistema educativo nacional y que fue conocida con el nombre de Revolución Educativa.

a la demanda de acceso a la educación de esos niveles, surgida a finales de los 60 entre los jóvenes de las capas medias de la sociedad.

En este contexto aparecen escuelas como el Colegio de Ciencias y Humanidades, el Colegio de Bachilleres; también las escuelas de estudios profesionales de la UNAM, ENEP con los planteles: Aragón, Iztacala, Acatlán y Zaragoza; y la Universidad Autónoma Metropolitana, UAM, con sus planteles Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco.

Es comprensible que con la creación de estas instituciones surgió también la necesidad de contar con instancias y personal encargados de las funciones de diseño de los planes de estudios, situación que favoreció de manera determinante la introducción del discurso curricular y su expansión hasta nuestros días.

Si bien ya quedó establecido que en la década de los 70 se va a adoptar el discurso curricular, ahora es necesario precisar cuál será el enfoque teórico de ese discurso para este momento; así, se tiene que las concepciones y prácticas curriculares, es decir el pensamiento curricular correspondientes a esta década se sustentó en la noción de currículum como plan y programa de estudio.

Dos textos con este enfoque curricular van a tener gran impacto entre las comunidades académicas de nuestro país interesadas en el currículum, uno de Glazman e Ibarrola, *Diseño de planes de estudio*, que se edita por primera vez en 1975, y *La planeación curricular*, de José Arnaz, 1981; ambos textos van a marcar los derroteros de la producción curricular nacional con dicho enfoque.

En el trabajo de Glazman e Ibarrola, así como en el de Arnaz, se da una influencia determinante de los autores clásicos norteamericanos de la teoría curricular, Tyler y Taba, situación que, por consecuencia, trascenderá en los académicos mexicanos que trabajaron dentro del campo del currículum desde el enfoque como plan y programa de estudios.

Los trabajos analizados, congruentes con esta conceptualización de currículum, pueden ser ubicados entre dos tendencias: por una parte aquellos que únicamente buscaron orientar con precisiones técnicas el diseño de los planes de estudio y que dejaron sin cuestionar asuntos

como la concepción de profesión y de disciplina que implícitamente conllevan; por otra la serie de trabajos ligados a la propuesta de planes de estudio de una manera innovadora y que, como parte de la búsqueda de innovación, cuestionaron las concepciones de profesión y de disciplina en que podía sustentarse el diseño curricular.

Por lo que toca a aquellos trabajos cuya perspectiva se limitó a guiar de manera técnica la conformación de un plan de estudios, fueron ubicados en especial los que buscaron precisar o ubicar la práctica profesional en el medio laboral a fin de generar planes de estudio congruentes con la misma (Glazman e Ibarrola, 1972; Villareal, 1978; Ribes y Fernández, 1979).

Si se observa con cuidado, se perciben algunos matices en estos trabajos que perseguían la congruencia entre currículum y práctica profesional. Uno de ellos es la propuesta de formulación del plan de estudios con asignaturas tradicionales que guardaran congruencia con las prácticas profesionales imperantes en el medio social (Glazman e Ibarrola, 1972; Villareal, 1978); mientras que otro consistió en la apertura de espacios curriculares a manera de prácticas comunitarias, esto con la finalidad de que el estudiante siempre tuviera una formación actualizada acorde con el campo laboral (Ribes y Fernández, 1979).

Con respecto a la tendencia innovadora, en primer término se tiene que las instituciones en las que se presentará este tipo de propuestas de planes de estudio en los 70 van a ser preponderantemente las de nueva creación en ese momento, a las cuales ya se ha hecho referencia en páginas anteriores. Los planes de estudios con este sello fueron: el Plan A 36 de Medicina Comunitaria, UNAM, y los planes Modulares por Objetos de Transformación, UAM Xochimilco; en relación con estas propuestas curriculares se pudo establecer la presencia de una orientación que cuestionaba las concepciones de profesión imperantes en la sociedad; esta misma orientación va a hacerse patente en diferentes trabajos de análisis (Guevara, 1976).

El Plan de Estudios A-36 Experimental de Medicina, se estableció en la UNAM en 1973. En él se concibió la formación profesional del médico de una forma diferente. Algunos rasgos que lo distinguen son que tiene

la intención de preparar al médico dando prioridad a la prevención de la enfermedad y a la atención primaria; estos dos aspectos van a ser considerados como la base para un ejercicio de la profesión diferente a la del médico formado de manera tradicional, por medio de planes de estudio en los que se daba énfasis a los aspectos físico químicos de la enfermedad (Díaz-Barriga, 1986, p. 100).

Paralelamente al Plan de Estudios A 36 de la UNAM, en la UAM Xochimilco, también a partir de 1973, se van a gestar experiencias de planes de estudio con una visión de profesión alternativa, es el caso de los Planes de Estudio Modulares por Objetos de Transformación; es por esto que las diferentes carreras ofrecidas en este campus tendrán como orientación el crear una práctica profesional emergente.

Gilberto Guevara Niebla, uno de los principales participantes en el diseño de los planes de estudio de la UAM, publicó en 1976 un trabajo en el que afirma que diferentes tipos de práctica profesional dan origen a diferentes tipos de currículum, plantea que: la artesanal da origen a un currículum obsoleto, la social dominante a un currículum tradicional y la emergente a un currículum desarrollista. Para este autor el diseño curricular debe partir del análisis de los campos profesional y educativo (Guevara, *op. cit.*, p. 15).

Al dirigir sus esfuerzos al cuestionamiento de la profesión y al cambio del ejercicio de la misma, las propuestas innovadoras también requirieron otra forma de organización de los contenidos, por medio de módulos, que a su vez trajo consigo un enfoque interdisciplinar.

Las propuestas de planes de estudio de estas instituciones pueden agruparse en dos tendencias, las que lograron una articulación de contenidos interdisciplinariamente, y las que, aunque pretenden plantear alguna forma innovadora de organización de los contenidos, en concreto reproducen el estilo de organización por asignaturas. En el primer caso se hayan los planes de Estudio A36 de Medicina Comunitaria de la UNAM y los Modulares por Objetos de Transformación de la UAM Xochimilco. Para el segundo caso, se tienen los planes de estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y los planes de estudio de las Escuelas de Estudios Profesionales (ENEP), de la UNAM.

Lo expuesto hasta aquí deja ver que el pensamiento curricular presente en los años 70 estuvo caracterizado por algunas tendencias que oscilaron entre únicamente orientar de manera técnica el diseño de los planes de estudio o bien el planteamiento de propuestas innovadoras de planes de estudio.

En estas dos tendencias del pensamiento curricular, presentes entre los académicos mexicanos en los 70, se van a filtrar de manera implícita dos maneras de concebir la relación currículum-profesión: en la primera únicamente se busca orientar de manera técnica el diseño de los planes y programas de estudio y se caracterizó por reproducir una visión tradicional de profesión, mientras que en la segunda, la de carácter innovador, se cuestionaron la profesión y el hacer profesional, situación que conllevó a la búsqueda de formas alternativas de abordar los contenidos curriculares, como es el caso del enfoque interdisciplinar.

Resulta de interés que con ninguna de estas diferentes tendencias el pensamiento curricular mexicano de los años 70 pudo desligarse del documento de plan de estudios (Currículum como plan y programa de estudios), ni aún las tendencias innovadoras lograron desprenderse de los planes y programas de estudio como único objeto de estudio.

Por lo que toca a la educación Normal en la década de los 70, se pusieron en práctica tres planes de estudio en los que se buscaba fortalecer la formación profesional del maestro dándole paralelamente la preparación de bachiller: el Plan 72, el Plan 75 y el Plan 75 reestructurado, que tenían como característica la inclusión de materias dirigidas a cubrir la educación de Bachillerato y la Formación de docentes.

Con respecto al Plan 75: "... se proponía formar simultáneamente bachilleres y profesores. Esta pretensión se expresó en la inclusión de un alto número de materias dedicadas a la formación específica para el ejercicio de la docencia" (SEP, 1997, p. 12).

Esta doble directriz de los planes de estudio Normalistas de los años 70 tenía como intención dotar al futuro profesor de una preparación cultural más amplia, que se asemejará a la de los profesionistas

universitarios<sup>3</sup> para que fuera reconocido profesionalmente como ellos. Como se puede ver, en la inclusión del ciclo de estudios de Bachillerato en la Educación Normal se encuentra implícita una concepción tradicional de profesión que no busca el cuestionamiento sino, más bien, la reproducción del estatus de las profesiones universitarias.

Mientras en el ámbito de la educación universitaria se daba un debate entre las dos tendencias mencionadas: dar continuidad a las tradiciones profesionales o cuestionarlas y buscar prácticas profesionales emergentes, pero en ambos casos asignando al currículum un papel determinante sobre la profesión; para el caso de los normalistas, los planes de estudio que aparecieron en la década de los setenta se alinearon con una concepción tradicional de la profesión, en la que se establecían los lineamientos y contenidos para obtener el mismo reconocimiento profesional que los universitarios. Al parecer, los normalistas que propusieron y diseñaron estos planes de estudio consideraban que el reconocimiento profesional depende únicamente del plan de estudios, de ahí la necesidad de cambiarlo.

Como se puede ver, en ambos contextos se presentan diferencias y similitudes; diferencias en tanto en el contexto universitario hay ya un debate entre quienes siguen instalados en visiones profesionales tradicionales y quienes las cuestionan y apuestan vía el currículum a promover el surgimiento de prácticas profesionales emergentes. Y, en lo que toca a las similitudes, en ambos contextos se sigue asignando al plan de estudios un papel determinante sobre la profesión, dejando

---

<sup>3</sup> Se consideraba que los profesionistas universitarios tenían una amplia cultura general adquirida en los estudios de bachillerato y que como los normalistas no hacían estudios de bachillerato no tenían una cultura general amplia y, por tanto, no tenían un reconocimiento profesional equivalente al de las profesiones universitarias. Con este pensamiento se incluyó el ciclo de bachillerato como parte de los estudios de normal, con la intención de profesionalizar al maestro; además, también se incluyó el ciclo de bachillerato por las presiones ejercidas por el SNTE, que buscaba beneficiar al gremio magisterial al ponerlo en condiciones de estudiar una licenciatura en una Universidad después de los estudios de normal. A partir de esto se estableció dentro del normalismo una forma de pensar en la que se veía a la profesión docente como un trampolín para realizar estudios universitarios más tarde, recibiendo un sueldo seguro al desempeñarse como maestro (Calvo, 1989).

al margen las condiciones sociales, económicas y políticas que rodean al ejercicio de una profesión.

Por otra parte, la Educación Normal, en la década de los 70, también va a ser influida por esta tendencia de búsqueda de nuevas formas de organización de los contenidos disciplinares, como aconteció en el caso de las propuestas innovadoras de planes de estudio para la Educación Media Superior y Superior (CCH, UAM Xochimilco y ENEP) en las que se utilizaron como unidades de organización a las Áreas y los Módulos. Un ejemplo de esto es el Plan de Estudios 75 de Educación Normal, en el cual se va a incorporar una organización por áreas.

Esta nueva organización era una búsqueda para ajustar la Educación Normal a los cambios que presentaban los programas de educación primaria vigentes en esa época, ya que se va a vivir una disparidad, porque mientras el Plan de estudios de Educación Primaria desde principios de la década presentaba una organización por áreas de conocimiento, en el Plan 72 de Educación Normal los contenidos se revisaban por asignaturas. De acuerdo con esto, se puede decir que justamente lo que da origen al Plan 75 es la búsqueda de una organización curricular por áreas que lo haga congruente con el Plan de Estudios de Educación Primaria.<sup>4</sup> A esta perspectiva de áreas se van a oponer los maestros de las escuelas normales, en particular los encargados de las materias de didácticas específicas que no aceptaban esta visión interdisciplinaria; tal situación va a traer consigo la modificación del plan de estudios y la aparición del Plan 75 reestructurado.

---

<sup>4</sup> La situación de disparidad entre planes de estudio de Educación Primaria y planes de estudio de Educación Normal sería expresada por el acuerdo 11298 del Secretario de Educación Pública en la Resolución de Cuernavaca, en los siguientes términos:

“Es necesario modificar los planes de estudio, programas y sistemas académicos para la formación de los nuevos maestros, de acuerdo con la reforma de la educación primaria, instrumentada fundamentalmente, a través de los libros de texto, guías didácticas y las diversas estrategias de mejoramiento profesional” (SEP, Resolución de Cuernavaca). A esto debe agregarse que otro elemento que dio origen al plan 75, va a ser esa búsqueda de reconocimiento profesional señalada en el apartado anterior.

Otro caso en el que se va a dar una búsqueda alternativa de organización de los contenidos dentro de la Educación Normal, pero sin rebasar la concepción de currículum como plan y programa de Estudios, va a ser el del Plan 84. Esto se puede establecer al identificar como parte de este currículum al Laboratorio de Docencia, el cual fue concebido como un espacio de experimentación en el que se articularían los conocimientos científicos adquiridos en las diferentes materias; como se puede ver, dicha articulación conllevaba implícitamente un enfoque interdisciplinar.

Se puede adelantar que este enfoque interdisciplinar que portaba el Plan 84 tuvo grandes limitaciones en la práctica, debido a las interpretaciones que los normalistas hicieron de él desde el enfoque normativo didáctico que formaba parte de sus tradiciones; por otro lado, es conveniente hacer notar que aunque el Plan 84 apareció en la década de los 80, cuando la concepción de currículum como proceso era parte del Pensamiento Curricular Dominante, se considera que el nuevo plan se planteó desde la concepción de currículum como plan y programa de estudios, en la que se propone una articulación interdisciplinar con el Laboratorio de Docencia.

Se hace esta consideración en virtud de que se planteaba que con establecer un plan de estudios a nivel licenciatura bastaría para que los docentes tuvieran un reconocimiento profesional similar al de los universitarios. De esa manera se dejaba en manos del plan de estudios el llevar a cabo cambios inherentes al contexto social y cultural en el cual desempeñaban los docentes su profesión.

De lo expuesto se puede establecer que en el ámbito normalista el pensamiento curricular se vio influido por dos tipos de tendencias, una de carácter tradicional, que asignaba al currículum una determinación total sobre la formación profesional y, por otra, en algunos casos de planes de estudio muy específicos, como el 75 y el 84, se presentó la adhesión a la tendencia innovadora que se ve reflejada en la recuperación de los enfoques de organización de los contenidos, por áreas e interdisciplinar, respectivamente.

## El currículum como proceso

El enfoque de currículum como proceso se va a adoptar como la orientación dominante del pensamiento curricular de nuestro país hacia finales de los años 70 y principios de los 80, para ese momento los académicos mexicanos se van a empezar a interesar en el currículum no sólo como instrumento de planeación, sino también desde el punto de vista de su implementación en la institución educativa.

El enfoque de currículum como proceso está asociado a una corriente de crítica a la tecnología educativa. Con esta perspectiva curricular surgen propuestas innovadoras de planes de estudio (revisadas en el apartado anterior) que tuvieron una influencia importante en el campo teórico del currículum, un ejemplo lo constituye el modelo de la UAM Xochimilco; a este respecto, Ruiz Larraguivel escribe:

Las propuestas curriculares implantadas en la UAM-Xochimilco, apoyadas en una visión transformadora de la función social universitaria, sirvieron de base para impulsar el estudio crítico de las implicaciones políticas, ideológicas y educativas del currículo. (Ruiz, 1992, p. 49)

Las nuevas tendencias incorporadas a la visión de currículum como proceso pretenden el estudio del currículum desde una óptica más integral, por lo que se plantea el estudio del currículum como reflejo de una totalidad educativa (Glazman y Figueroa, 1981), ubicando con claridad las fases que lo constituyen como proceso: planeación, implementación y evaluación (Arredondo, 1981; Millán, 1981).

Estas tendencias van a ser captadas de una manera muy clara por algunos de los estudiosos del currículo, participantes en el Congreso Nacional de Investigación Educativa celebrado en 1981, donde se dio un espacio importante a la revisión del área de currículum.

En ese evento se realizó un trabajo de revisión del desarrollo del currículum en el país hasta ese momento. Un buen reflejo de esta revisión es la publicación, a manera de memoria de ese congreso, que han realizado Raquel Glazman y Milagros Figueroa; en el texto revisan

los diferentes trabajos y tendencias en el campo del conocimiento durante la década 1971-1981. Una precisión importante que establecen las autoras es que: "... ningún desarrollo curricular debe prescindir de una reflexión seria sobre la relación educación sociedad manifestada en la fundamentación ideológica del plan de estudios" (Glazman y Figueroa, 1981, p. 35).

Esta precisión se desprende de la consideración que hacen las autoras sobre el currículum como reflejo de la totalidad educativa y como síntesis instrumental, en tanto confluyen en él todos los aspectos de la realidad educativa y es una representación de la política educativa de un centro de enseñanza (*Ídem*).

Otro pronunciamiento importante del Congreso Nacional de Investigación Educativa 1981 es una consideración de Arredondo, en el sentido de que en los trabajos presentados se trasluce que ya ha cobrado relevancia para ese momento la noción de Currículum como Proceso y como Sistema, abarcando así no sólo la planeación, sino también la implantación y la evaluación del mismo. Con esto se plantea, entonces, que el Currículum en su calidad de proceso comprende las siguientes fases: a) análisis de las necesidades y condiciones del contexto social, político, y económico, b) diseño del currículum, c) implantación curricular, y d) evaluación continua (Arredondo, 1981).

Un elemento más que caracterizará al pensamiento curricular de corte procesal va a ser el énfasis que se le dará a la dimensión política del currículum; en ese sentido la posición de crítica presente desde finales de los 70 va a madurar en los 80 y a encontrar canales de expresión que reflejan una mayor elaboración teórica, en esta dirección vale la pena recuperar el trabajo de Millán (1981, p. 28-29) titulado *Una propuesta de estrategias para el cambio curricular en la Educación Superior*, en el que señala que el currículum, en cualquiera de sus momentos (diseño, aplicación y evaluación) no puede sustraerse de su razón política.

Este trabajo de Millán sólo es un reflejo del camino que diferentes grupos de académicos tomaron en la primera mitad de la década de los 80; de esa manera fue como aparecieron diversos trabajos en los que se asumía que era necesario ubicar al currículum en sus diferentes

momentos: planeación, implementación y evaluación dentro de un contexto económico, político y social, ya que se preguntaban cuál era el valor social del currículo. A partir de estos principios es que se recurrió a la teoría de la reproducción y se recuperaron las ideas de autores anglosajones como Apple, Pinar y Giroux.

Otra forma de expresión de la dimensión política presente en el pensamiento curricular de orientación procesal se hizo patente por medio del uso común del término currículo oculto, con el cual se hacía referencia a todos aquellos elementos presentes de manera implícita en la operación cotidiana del currículo y por medio de los cuales se reproduce una visión ideológica dominante. Esta perspectiva de trabajo fue ampliamente recuperada por los académicos mexicanos; algunas muestras de esta incursión prolífica en el tema son *Currículo y Accionar Docente* (Remedi, 1982); *El currículo oculto de las universidades progresistas* (Ruiz, 1983); *El currículo oculto en la Universidad Autónoma de Chapingo* (Spizer, 1985-1986).

Paralelamente al uso del término currículo oculto se establecieron como parte del vocabulario cotidiano de los académicos mexicanos las expresiones currículo vivido y currículo formal. El primer término refleja el énfasis que se dio a la consideración del currículo, más allá de ser un plan de estudios, pues opera y se implementa en las instituciones, mientras que el segundo solamente hace referencia al documento de plan de estudios.

El uso de estos tres términos, por otra parte, refleja también el desarrollo teórico alcanzado por los académicos mexicanos, ya que dichos términos permiten acotar las fases del proceso curricular.

Además de estas tendencias de carácter más general, que perfilan al pensamiento curricular sustentado en una visión de proceso, se puede agregar, desde un plano más fino, el enfoque que se da a la relación currículo-profesión, también desde una óptica en la que los factores sociales y políticos van a incidir en ella.

Desde este ángulo, en el que se recuperan las dimensiones social y política de la relación currículo-profesión, se va a asumir que la profesión se ejerce en un contexto económico social en que se presen-

tan conflictos frente a los cuales el currículum está limitado (Millán, 1982, p. 93-107; Sandoval, 1986, p. 39-51). Así, el currículum no va a tener la capacidad de transformar la práctica profesional y, por ende, se puede agregar, no basta con cambiarlo para lograr la profesionalización de una ocupación laboral.

En esta misma línea de recuperación de la dimensión socio-política de la relación currículum-profesión, es adecuado destacar que el pensamiento curricular ligado a una visión de proceso también va a incorporar como parte de sus referentes la consideración de que vía el currículum se reproduce una visión de profesión dominante y, claro está, una manera de ejercerla sobre otras (Marín y Galán, 1985, p. 419).<sup>5</sup>

En el caso de la Educación Normal, el Plan 84 es propuesto por el Estado Mexicano como una vía de profesionalización y conlleva implícitamente una visión de currículum como plan y programa de estudios<sup>6</sup> que en la década de los 80 no era la tendencia dominante del pensamiento curricular en nuestro país. Esta concepción se ubica dentro de la lógica de que transformar el plan de estudios y trasladarlo al nivel de licenciatura basta para resolver el problema de reconocimiento profesional de los docentes.<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> Este trabajo no trata en particular la relación currículum-profesión, ya que su objetivo es el estudio de la evaluación del rendimiento escolar, pero en él se enfatiza que hay funciones ideológicas y sociales inherentes a la práctica profesional que adquirirá el estudiante mediante el currículum. Se señalan funciones de reproducción de una práctica profesional dominante vía el currículum; visto con mayor amplitud, el pensamiento curricular de corte procesal dio al currículum el papel de medio de reproducción de visiones y prácticas profesionales adoptadas como dominantes.

<sup>6</sup> La concepción de currículum como plan y programa de estudios fue la tendencia dominante en el pensamiento curricular mexicano en la década de los 70. Entonces, los grupos que participaron en el diseño del Plan 84 y las autoridades adoptaron en ese momento una concepción curricular ya rebasada en ámbitos como el universitario.

<sup>7</sup> Al parecer no se consideró que la práctica profesional se encuentra inmersa en un contexto económico, social y cultural que va a influir en el reconocimiento profesional, situación ya presente en la concepción de currículum como proceso.

La propuesta del Plan 84, en la primera mitad de esa década, deja ver que en el ámbito normalista todavía no había eco de la concepción de profesión como medio de reproducción social vía el currículum, debido a esto sólo hacia la segunda mitad de la década de los 80 van a aparecer trabajos en los que se identifica a la profesión docente como medio de reproducción social, por ejemplo, *Preparación de maestros y Educación Normal* (Redondo, 1986) y *Educación Normal y control político* (Calvo, 1989). Por esta razón se puede establecer que se dio una aparición tardía, en el contexto normalista, de esta tendencia de pensamiento curricular en los ochenta.

En particular, resulta muy interesante el primero de estos trabajos, *Preparación de Maestros y Educación Normal* (Redondo, 1986), ya que en la parte inicial expone que " ... la educación normal lleva un sello no sólo ideológico, sino también económico, necesario para la reproducción de la estructura de la sociedad" (p. 26), y después de establecer este punto de referencia expone:

Históricamente se ha podido revisar que la tendencia pragmática y tecnológica ha orientado últimamente la formación de los maestros normalistas, camino que ha seguido la profesionalización del magisterio, y que se ha arraigado durante largo tiempo en las normales. Esta tendencia ha representado una práctica educativa que hasta el momento prevalece. En estos términos podrá un plan de estudios cambiar la práctica real de los docentes. (*Ibíd.*, p. 32)

En la educación normal sólo en la segunda mitad de la década de los 80 aparece la idea de que cambiar el plan de estudios no basta para transformar la práctica de los docentes. Tal señalamiento resulta interesante, pues esta investigación tiene como objeto de estudio al Plan 84, el cual, como ya se ha mencionado, propone el Estado Mexicano como vía de profesionalización del magisterio.

A manera de síntesis se puede establecer que las tendencias presentes en el pensamiento curricular ligado a los académicos universitarios va a tener una adopción tardía entre la comunidad normalista, como se hace patente con la aparición del Plan 84 y la adopción de la visión

de currículum como medio de control político vía la reproducción de prácticas profesionales dominantes en el magisterio.

En forma más precisa, se puede decir que, entre los grupos de la comunidad normalista, sólo se pudo dar apertura a una visión de la relación currículum profesión mediada por aspectos económicos, sociales y políticos hacia la segunda mitad de los ochenta.

### **El currículum como práctica**

Hacia mediados de la década de los 80 el pensamiento curricular se transforma, ya que el acento se pone en las prácticas de los actores en los contextos institucionales, en las cuales se presentan la reproducción, la negociación y la resistencia a las concepciones culturales hegemónicas y emergentes.

En esta perspectiva del pensamiento curricular como práctica social se ubican dos momentos en los que se van a presentar ciertos matices. El primero puede ser acotado hacia la segunda mitad de los 80, el segundo parte de los inicios de la década de los 90 hasta nuestros días.

El primer periodo se caracteriza por mantener aún una visión consistente del campo del currículum, es decir, con fronteras claras,<sup>8</sup> así como por la presencia de trabajos que presentan una visión de currículum como práctica de carácter general, en la que únicamente se considera la fase de operación, dejando de lado las otras fases del proceso curricular (Follari, 1982; Glazman e Ibarrola, 1984).

Esta visión de carácter general del pensamiento curricular como práctica se hace patente de una manera muy clara con la definición que hacen Glazman e Ibarrola: "... un proceso de mediación entre las políticas y expectativas sociales e institucionales y el conjunto de inte-

---

<sup>8</sup> En los 90 se presenta entre los académicos mexicanos la idea de que el campo del currículum había llegado a sus límites de desarrollo discursivo, lo cual lo colocaba en una situación de agotamiento y traía consigo la fractura de sus fronteras, de manera que era difícil ubicar algunos trabajos con claridad, ya que se les podía considerar dentro del campo curricular o simplemente como trabajos de investigación.

reses, aspiraciones y formas de pensamiento de los sujetos sociales que conviven en el aula”(Glazman e Ibarrola, 1984, p. 44).

El segundo momento de esta forma de pensamiento curricular se va a caracterizar por el debilitamiento de las fronteras del campo del currículum, de manera que en ciertos casos no va a quedar claro si un trabajo puede ser ubicado en el campo del currículum o como investigación (de Alba, 1991-I; Díaz Barriga, 1996; Ruiz, 1998). Y también por darle un sesgo de mayor especificidad a la visión de currículum como práctica, esto es, al considerar que la práctica curricular se da desde el momento de la planeación y la toma de decisiones. (de Alba, 1991; Ruiz, 1998).

El texto “*Currículum, crisis, mito y perspectivas*, publicado por Alicia de Alba en 1991, refleja fielmente los cambios del pensamiento curricular en los años 90. Para de Alba, el campo del currículum se encuentra en una situación de crisis, que se caracteriza por:

... la descalificación de ópticas analíticas afines y complementarias a partir de privilegiar una sola óptica; la ausencia de reflexión y elaboración sobre la dimensión metodológica desde una perspectiva crítica. (de Alba, 1991-I, p. 15)

Esta situación de crisis está contextualizada por cambios importantes en el discurso crítico del currículum, a los que de Alba define como el mito del currículum; bajo el cual concibe que:

La comunicación se ha roto, la comprensión se ha dificultado, el discurso crítico, desde la perspectiva de la relación entre el constructor de la palabra y el protagonista-escucha, se ha ido transformando en el mito del currículum... (Ibíd., p. 21)

En las condiciones que rodearon al campo del currículum desde finales de los 80 hasta principios de los 90 se puede entender que De Alba considere que:

Esa difícil situación en la que se encuentra el campo del currículum tiende, o bien hacia los límites del desarrollo discursivo y la reiteración circular de la práctica, o bien hacia una transformación profunda.

El caminar hacia los límites discursivos y la circularidad práctica apunta a la reproducción funcional y mecanicista del campo, en la cual sus problemas centrales permanecen ausentes y oscuros; intentar su transformación implica transformar el discurso, la práctica y su relación. (*Ibid.*, p. 15)

Más recientemente, Díaz Barriga ha reconocido el estancamiento que presenta el desarrollo del campo del currículum en el contexto nacional y la consecuente retirada de sus especialistas hacia otras áreas de trabajo; hechos que le dan una explicación y enfoque un poco diferente al de Alba. Para Díaz Barriga se han desarrollado dos tendencias en el campo del currículum. Por un lado se hallan algunos autores cuyo trabajo se ha centrado en el diseño de propuestas curriculares, por otro están quienes han dirigido su esfuerzo al estudio conceptual del currículum (vida cotidiana). Pero lo más importante es que se han descalificado mutuamente:

... se mueven entre el desconocimiento y la descalificación entre ambos grupos, falta interlocución entre académicos de ambas perspectivas que, si bien, permiten el trabajo y proyección de cada una de estas no fomentan un necesario enriquecimiento de puntos de vista. Sin embargo, en la perspectiva de currículum como proceso o vivido, la comunidad académica nacional se ha comportado de una manera diversa a la internacional, mientras en ésta se mantiene una producción constante en esta perspectiva curricular, en el ámbito nacional encontramos una emigración de los especialistas en estos temas hacia otras disciplinas. (Díaz Barriga, 2003)

La postura de ambos autores muestra claramente el estancamiento que ha sufrido el pensamiento curricular desde los 90, pero no se puede dejar de reconocer que también se han esbozado líneas prospectivas de desarrollo, desde este cauce se recupera a de Alba sobre la necesidad de reformular una conceptualización de currículum, pues

se ha dado un debate centrado en “... la pertinencia y factibilidad del campo mismo o en su virtual muerte o inexistencia...” y “Muchos trabajos que se realizan en materia de investigación educativa bien pueden considerarse dentro del campo del currículum, o no, dependiendo de cómo se conciba al currículum mismo” (de Alba, 1991-I, p. 37).<sup>9</sup> De acuerdo con esto, la autora plantea que:

Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social... (*Ibid.*, p. 38)

En la misma línea de su conceptualización, de Alba puntualiza que esta visión del currículum como síntesis cultural “... implica el carácter de lucha (expresada de muy diversas maneras) que se desarrolla, tanto en la conformación inicial de un currículum como en su desarrollo y evaluación” (*Ídem.*). De esta manera los conocimientos, valores, costumbres, creencias y hábitos correspondientes a grupos dominantes y emergentes, se ponen en juego desde la etapa de diseño.

Desde esta consideración hecha por de Alba, por cuanto a la presencia desde la etapa de diseño, de los conocimientos, valores, costumbres, creencias y hábitos correspondientes a grupos dominantes y emergentes, se puede agregar a estos elementos la presencia, también desde esta etapa inicial, de visiones en torno a la profesión y su desempeño, al respecto Ruiz, recuperando la idea de Currículum como práctica pensada y vivida, planteada por Furlan, escribe:

---

<sup>9</sup> Otros estudios que en los 90 señalan la tendencia a la disolución del currículum son: *La Disolución del Concepto Currículum* (Díaz Barriga, 1991) *El Currículo Escolar. Surgimiento y Perspectivas* (Díaz Barriga, 1995).

El currículo es concebido entonces como práctica pensada y vivida. Pensada en tanto que recoge los intereses, aspiraciones y percepciones sobre la formación profesional, la profesión y la educación que expresan los sujetos que ostentan la toma de decisiones y se encargan de la planeación del currículo; y vivida, toda vez que la interpretación de las especificaciones formales por parte de maestros y alumnos, se ven mediadas por las formas de pensamiento, aspiraciones, expectativas, etcétera que sostienen acerca de la formación profesional, la enseñanza y el aprendizaje, entre otros aspectos. (Ruiz, 1998, p. 25)

Esta visión del currículum, en la que se hacen presentes los conocimientos, valores, costumbres, creencias y hábitos de grupos dominantes y emergentes por medio de mecanismos como la negociación y la imposición, resulta muy interesante por las implicaciones que tiene para el conocimiento de los currícula concretos y particulares, ya que tomando como referente esta definición se puede conocer cómo las posturas de los actores, incluidas aquellas que tienen que ver con la profesión, influyeron desde la etapa de toma de decisiones hasta su puesta en práctica y evaluación

Es necesario puntualizar que tras la revisión de los trabajos hechos a partir de la concepción de currículum como práctica, no se encontraron casos en los que se indagaran los conocimiento, valores, costumbres, creencias y hábitos de grupos dominantes y emergentes presentes desde la etapa de diseño; ni mucho menos de las visiones de profesión y el ejercicio de la misma, también desde esta etapa inicial. En función de esto se considera que podría ser muy novedoso darse a esta tarea, en concreto con relación al Currículum 84 de Educación Normal.

Ahora bien, si éstos han sido los derroteros del pensamiento curricular imperante entre las comunidades académicas ligadas a los contextos universitarios, en el ámbito de la educación normal se adoptó la conceptualización de currículum como práctica, aunque con ciertas interpretaciones peculiares de este grupo profesional.

Si bien es cierto que la concepción de currículum como práctica es adoptada por algunos grupos presentes en el ámbito normalista (sector de investigadores con antecedentes de formación normalista), como lo

atestigua la presencia de diferentes trabajos que tienen como sustento esta conceptualización y que se publicaron entre los años 80 y 90, por otra parte no se puede desconocer que la conceptualización de currículum como plan y programa de estudios se mantiene en diferentes grupos de normalistas, sobre todo en aquellos que para ese momento (1985-1987) están impulsando la propuesta curricular del 84 (autoridades en especial y diferentes grupos de maestros con una fuerte filiación al enfoque normativo didáctico).

Resulta interesante, en función de la investigación que nos hemos planteado, que estos trabajos publicados entre los años 80 y 90 van a tener como objeto de estudio al Plan 84, y cuya constante es el señalamiento de que no se dio un proceso de formación previa para que los maestros de las escuelas normales pudieran trabajar con el nuevo plan de estudios (Plan 84), situación que suscitó interpretaciones muy peculiares por parte de estos actores.

El acercamiento a estas interpretaciones de los maestros normalistas, nos ha permitido ubicar algunas de las tendencias que cobró el pensamiento curricular siguiendo la orientación de práctica social dentro de la comunidad normalista. Así, se detectaron dos tendencias: una que orienta la operación del Plan 84 hacia el enfoque normativo-didáctico, y otra de búsqueda a partir de la recuperación del Plan 84 con el enfoque de ciencias de la educación con que fue planteado.

En relación con estas tendencias Reyes Esparza escribe:

Desde esta perspectiva podemos señalar la existencia de dos tipos de actitudes ante la propuesta contenida en el plan de estudios 1984: una primera que parte de una postura tradicional y que, ante la falta de comprensión del programa y una deficiente formación para su aplicación, reivindica la importancia de la didáctica y demanda un mayor número de horas de práctica y su realización más temprana. Otra que expresa que la propuesta es poco clara, lo que obstaculiza su aplicación, y que reconoce las limitaciones del docente para enfrentar la nueva situación, señalando la necesidad de la búsqueda de soluciones a partir del trabajo colegiado. (Reyes, 1983-II)

Una serie de trabajos retoman esta segunda postura, la búsqueda de soluciones, que presentan experiencias y propuestas, algunos de estos trabajos tienen un carácter más bien descriptivo (Flores y Dolores, 1989; Martínez, 1989; Bolio, 1988),<sup>10</sup> mientras otros presentan un carácter más analítico a partir del cual sustentan sus propuestas (Flores y Jiménez, 1990; Mercado, 1997).<sup>11</sup>

Sobre estas dos maneras de interpretación del Plan 84, Reyes puntualiza que "... en ambas existe la misma preocupación por la práctica, considerándola como la parte fundamental de la formación docente" (*Ibíd.*, p. 49). Con esto queda clara la percepción que los normalistas tienen frente a su profesión, asignándole un carácter práctico; pero también deja ver como a partir del Plan 84 algunos sectores de la comunidad magisterial buscan el acercamiento a referentes teóricos, sin abandonar la perspectiva práctica de su profesión.

Estas dos tendencias de interpretación del Plan 84, presentes en los grupos de la comunidad normalista, presentan un comportamiento complejo, ya que, más que darse por separado, se encuentran de manera imbricada; lo que sugiere su síntesis, en la cual se entremezclan con muy diversos matices.

Esta autopercepción de los normalistas en torno a su profesión, también sugiere que otra tendencia del pensamiento curricular normalista va a ser la reiteración de que el currículum no es capaz de determinar la práctica profesional ya que, como lo deja ver Reyes, el ejercicio profesional se ve fuertemente influido por los referentes socio-

---

<sup>10</sup> Otra variante en torno a la presentación de testimonios de maestros de las normales resultan ser aquellos trabajos en los que se presentan experiencias de talleres de investigación que se impartieron a los maestros de las escuelas normales; aunque no resultan ser una adecuación curricular son interesantes en la medida que van a influir en la operación del currículum a partir de sus actores. De este tipo de trabajos se ubicaron: *La investigación en la educación normal* (Pico, 1987) y *Formación de maestros investigadores en el subsistema de educación normal* (Maggi, 1989).

<sup>11</sup> El trabajo de Mercado resulta interesante, por cuanto deja en claro que con el plan 84 se orientó una formación profesional del maestro donde el gran ausente era la formación para la docencia, en aras de privilegiar una formación teórico-investigativa.

culturales de los actores, maestros y alumnos, esta tendencia del pensamiento curricular de orientación práctica se confirma con lo expuesto por Ríos (1999, p. 108), en el sentido de que "... se ha vuelto práctica o tradición en el quehacer educativo, que los expertos en diseño curricular, los grupos técnicos y los niveles administrativos responsables de la toma de decisiones, den por hecho que los docentes interpretarán y aplicarán cabalmente en el aula las transformaciones introducidas al currículum, cuando es axioma universal que los objetivos y enfoques didácticos no podrán cambiar más que a partir del momento en que haya cambiado la función de los docentes".

Un trabajo más de corte analítico que va a coincidir con esta tendencia del pensamiento curricular presente entre los universitarios, consistente en ubicar la presencia de referentes culturales pertenecientes a grupos dominantes y emergentes desde la etapa de diseño de un plan de estudios, va a ser el de Quiroz, que lleva como título *Análisis del plan de estudios de la licenciatura en educación primaria*, en el que plantea en relación con el Plan 84:

A manera de hipótesis pensamos que el plan actual resultó con esta cantidad de asignaturas en virtud de la necesaria negociación que se estableció entre los grupos académico político que participaron en su elaboración. (Quiroz, 1986, p. 7)

Esta obra tiene una importancia muy especial de acuerdo con los objetivos de investigación que se han planteado, en los cuales se ha contemplado identificar las posturas de los actores de la comunidad normalista presentes desde la etapa de diseño y toma de decisiones del Plan 84.

Se puede agregar también, en relación con el texto de Quiroz, que representa una posición aislada, sin eco en el contexto normalista. Se puede establecer esto en función de que no fueron encontrados más trabajos con esta perspectiva en dicho contexto.

Para cerrar este capítulo, es posible establecer que los derroteros que tuvo el pensamiento curricular en el espacio de los académicos univer-

sitarios, en mucho fueron adoptados entre la comunidad normalista, pero bajo formas de interpretación muy peculiares; esto se puede expresar de acuerdo con el camino que se ha recorrido, donde en ocasiones las tendencias imperantes se han recuperado de manera extemporánea o bien uniendo posturas que desde la óptica universitaria eran opuestas y bajo la mirada normalista se unen. De esta manera se conformaron nuevas orientaciones del pensamiento curricular, que respondió a los referentes imperantes entre la comunidad normalista.

En particular, con este recorrido se pueden ubicar las limitaciones que presenta el currículum como medio de determinación de la profesión y sus prácticas, de manera que es posible adelantar que el cambio de plan de estudios, por sí solo, en el año 1984, no trajo consigo de manera automática la profesionalización del magisterio. Esto no quiere decir que el trabajo magisterial no haya tenido un mayor acercamiento hacia la profesionalización, pero se considera obedece a diversos factores.

Un elemento más que se puede establecer, después de seguir el recorrido que tuvo el pensamiento curricular en el país, tiene que ver con el posicionamiento que se hace en la concepción de currículum como práctica para la realización de esta investigación circunscrita al Plan 84 y sus efectos en la educación y comunidad normalistas.

Otro elemento que se recuperará de manera enfática, desde esta conceptualización práctica del currículum, se dará en el sentido de que las posiciones dominantes y emergentes que se negocian e imponen y dan como resultado una síntesis que cobra la forma de propuesta curricular están presentes desde la etapa de diseño. A partir de esta consideración, en este trabajo de investigación se hará un ejercicio de ubicación de los referentes que los actores normalistas le impusieron al Plan 84 desde esta etapa inicial.

La ubicación de dichos referentes permitirá comprender de manera más integral los cambios que va a traer consigo el Plan 84.

En el siguiente capítulo se presentará la tarea de análisis del Plan 84 desde los puntos de apoyo que se han establecido.

## Capítulo IV.

### Análisis del Plan 84 de Educación Normal Primaria

---

La realización de un análisis del Plan 84 es una tarea que puede ser de importancia para los interesados en el tema, pero se considera aún más importante si tiene como objeto recuperar las voces de los actores que en otros trabajos no han sido consideradas. En este sentido, se recuerda que en la Introducción fueron revisadas diferentes investigaciones con la misma temática, pero en ninguna de éstas es recuperada la voz de quienes participaron en la etapa de toma de decisiones, aspecto que aquí sí se ha incorporado con la intención de aportar nuevos elementos de conocimiento.

Como se puede recordar con más precisión, en el espacio de Introducción se expuso que los trabajos referentes al Plan 84, que fueron objeto de revisión, abordan tanto aspectos inherentes a la estructura curricular como a las posturas que los actores maestros tuvieron en la operación de dicho currículum; pero en ninguno de éstos se lleva a cabo la recuperación de las visiones, creencias y sentidos (significados) de los actores involucrados en la toma de decisiones, tarea, esta última, a la que nos abocaremos en este capítulo.

El trabajo de análisis que se presenta en este capítulo va de la toma de decisiones hasta la operación (implementación) del currículum que nos ocupa; y un elemento central al que se recurrió en esta tarea fue la reconstrucción de los momentos de génesis y operación correspondientes al caso. Esta manera de acercamiento al currículum resulta ser inédita por cuanto a la consideración de la génesis del Plan 84, como plano de análisis, pero también porque se buscó recuperar in-

formación no documentada correspondiente al plano de operación (implementación).

Un elemento más por el cual puede ser considerada esta forma de estudio del currículum como novedosa, tiene que ver con los alcances que reportó el partir de una visión integral, en la que se le suma a la génesis la consideración de la aplicación (implementación), dando como resultado una mirada que integra ambos planos analíticos; Esta visión integral reporta una ganancia adicional, ya que permitirá en el siguiente capítulo (Capítulo 5) hacer un acercamiento más completo a las implicaciones que trajo consigo este cambio curricular sucedido en el 84.

A partir de los perfiles con que se ha delineado el análisis del Plan 84 que se presenta en este capítulo, algunas preguntas a las que podría dar respuesta entre otras son: ¿qué orientaciones y perspectivas tuvieron los actores que se vieron involucrados en la toma de decisiones para la conformación del nuevo plan de estudios, resultado de la reforma curricular del 84?, ¿los actores maestros qué posturas asumieron en el momento que se implementó el Plan 84 en las escuelas normales?, ¿qué implicaciones tuvo la elevación de los estudios de educación normal en la cultura del grupo de maestros normalistas? y, por último, ¿qué implicaciones de carácter general trajo consigo el cambio de plan de estudios normalista a partir del 84? La búsqueda de respuestas a estas preguntas nos ha llevado a buscar las visiones, creencias y sentidos (significados) que los actores que se vieron involucrados dieron a sus decisiones y acciones y a ubicar las implicaciones que tuvieron éstas.

La manera en que se ha organizado este capítulo para dar cuenta de los hallazgos encontrados es por medio de la siguiente estructura de apartados: Metodología, Antecedentes, Génesis del Plan 84 de educación normal y Operación del Plan 84.

## Metodología

La metodología de la investigación que se empleó para la realización de este análisis fue de corte cualitativo y el propósito fundamental fue obtener información no documentada en relación con el momento de toma de decisiones, así como en torno al momento de operación (implementación) del Plan 84; en congruencia con esto, se establecieron dos planos de análisis que permitieran la reconstrucción de estos dos momentos.

El medio por el cual se recabó la información para reconstruir estos momentos (génesis e implementación) fue mediante entrevistas a informantes clave que participaron en dichos momentos del cambio curricular que nos ocupa.

La elección de este medio para recabar la información partió de ubicar a la entrevista como "... una conversación entre dos personas... con el propósito de obtener información relevante..." (Bisquerra, 2000, p. 103) y de acuerdo con el enfoque cualitativo de esta investigación, se buscó que tuviera el carácter de una charla informal que favoreciera la creación de un clima de confianza propicio para la expresión de los testimonios y experiencias de nuestros informantes.

Se puede agregar que la intención de recuperar los testimonios de nuestros informantes fue el poder reconstruir los momentos de génesis e implementación y, a partir de esto, ubicar las visiones, creencias y sentidos (significados) presentes entre la comunidad normalista, para después llevar a cabo, con base en estos elementos, el análisis del currículum magisterial surgido en el 84.

Las características con que se manejó la entrevista, en función del carácter cualitativo de la investigación, nos remitieron a recuperar los criterios de la modalidad de entrevista en profundidad, la cual anexa al objetivo de la entrevista en general, de ser un medio para la "obtención de información relevante", la condición de ser:

... un encuentro cara a cara entre entrevistador y entrevistado (o utilizando términos acuñados desde la metodología cualitativa entre investigador e infor-

mante) dirigido al conocimiento y/o comprensión de hechos acontecimientos, experiencias, situaciones, etc., y tal como lo expresan sus propias palabras.

Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. (Anguera, Ma. Teresa y otros, 1998, p. 538)

Además, la adopción de esta modalidad de entrevista obedeció también a la particularidad de ser un medio idóneo para la recuperación de acontecimientos del pasado o de escenarios a los cuales no se puede tener acceso por vía de la observación (*Ibíd.*, p. 539).

Para la aplicación de las entrevistas en esta directriz de profundidad se establecieron criterios para ubicar a los informantes clave que permitieran la reconstrucción de los dos momentos que se designaron como planos de análisis.

En el caso de la génesis los informantes entrevistados ocuparon posiciones como funcionarios de la SEP y su participación se dio desde dos comisiones que se conformaron para participar en la reforma curricular que nos ocupa, la comisión central y la comisión operativa (o comisión 21): En la comisión central los funcionarios que participaron fueron de primer nivel, de acuerdo con las responsabilidades que tenían, mientras que en la comisión operativa, los funcionarios que participaban, correspondían a un nivel medio, ya que tenían bajo su responsabilidad algunas de las direcciones generales de la SEP, que tenían contacto con los maestros normalistas que se formarían bajo el nuevo plan; algunas de estas instancias eran la Dirección General de Educación Normal o la Dirección General de Educación Primaria. Es conveniente agregar que en esta comisión también participaron un número reducido de maestros que fueron designados por algunos funcionarios como sus representantes.

Para el momento de aplicación (implementación) las entrevistas se realizaron a profesores de la Escuela Nacional de Maestros, que atendieron a los alumnos de la primera y segunda generación del Plan 84. Con esta información fue posible la reconstrucción de este momento y comprender con que directrices operó este currículum.

Para la recuperación de la información obtenida por medio de las entrevistas se guardó un criterio de confidencialidad, que se hace patente en las referencias al material citado, ya que no se exponen los nombres de los informantes ni se hacen anotaciones que revelen su identidad.

El número total de entrevistas realizadas fue 19, de las cuales 9 fueron recuperadas para la reconstrucción del momento de génesis, mientras que las otras 10 fueron ocupadas para la reconstrucción del momento de aplicación (implementación).

Se utilizaron dos formas para la ubicación de los informantes clave: una de ellas fue por medio de la relación con maestros que tenían contacto con funcionarios o compañeros docentes involucrados en alguna de las dos etapas de conformación curricular y que dieron datos para poder entrar en comunicación con ellos, y la otra fue por medio de los mismos informantes clave que dieron datos o me pusieron en contacto con personas que también estuvieron involucradas en algunos de los momentos del proceso curricular.

Las entrevistas en varios casos se realizaron en oficinas de la DGENAM-SEP, sobre todo esta situación se dio en el caso de los funcionarios que participaron en la toma de decisiones y en el caso del personal de cuerpos técnicos de educación normal que tuvieron contacto con el Plan 84, por haber diseñado algunos de los programas de materias.

En otros casos las entrevistas se realizaron en recintos escolares, donde algunos de los maestros participantes ahora laboran, y en específico en la Escuela Nacional de Maestros, en donde fueron ubicados diferentes maestros que trabajaron con grupos pertenecientes a la primera o segunda generación de alumnos que realizaron estudios de normal con el Plan 84.

Las entrevistas tuvieron una duración promedio de hora y media a dos horas y el objetivo que orientó su realización fue el conocimiento de la visión y creencias que tenían los actores participantes respecto al proceso curricular del Plan 84.

Ya con la información recabada (testimonios y experiencias de nuestros informantes clave) fue posible establecer las visiones, creencias y

sentidos (significados) que impusieron los actores de la comunidad normalista, desde la etapa de génesis hasta la operación (implementación) del currículum normalista del 84, y con dichos elementos se llegó a comprender que una lógica que incidió en este currículum, en ambos momentos, fue la síntesis entre la cultura normalista y universitaria; y se puede agregar que dicha lógica impuso una situación de continuidad y cambio en diferentes espacios del contexto normalista.

Un elemento que fue de gran valor para establecer esta lógica de continuidad y cambio presente en la cultura normalista y que orientó la operación del Plan 84 fue la reconstrucción histórica de los momentos de génesis y operación (implementación), en la cual los elementos conductores por excelencia fueron las visiones creencias y sentidos (significados) presentes en la comunidad normalista. De esta manera la historia de la profesión magisterial y de la educación normal se pusieron al servicio de la comprensión de la reforma curricular normalista de los 80 a partir del supuesto de que los referentes propios de un sujeto individual o colectivo orientan su acción.

## **Antecedentes**

El primer elemento que se hace necesario explicitar para acercarnos a la génesis del Plan 84 es la ubicación de la coyuntura en la cual se va a insertar este proyecto, y que nos llevará en las páginas siguientes a recuperar algunos elementos ya revisados en el Capítulo 1.

Se debe recordar que la profesión docente es una profesión de Estado, situación que adquirió desde sus orígenes, en el Porfiriato y que se ha mantenido hasta nuestros días; además, esta condición ha permitido al Estado Mexicano contar con una herramienta de control social vía el efecto reproductor que tiene en la sociedad el trabajo de los maestros, de ahí la importancia de tener en sus manos la orientación de su formación.

Considerando esta condición de la profesión docente, es necesario entender que el Plan 84 forma parte de una política que tuvo como

signos principales el intento de la SEP por recuperar el poder de decisión en las instituciones a su cargo, ya que con el gran crecimiento que había tenido el sistema educativo nacional en los años anteriores, esta institución había perdido espacios de decisión frente al SNTE, su principal interlocutor en la relación con los maestros. Esta situación fue la condición que llevó a la SEP como representación del Estado Mexicano a replantear en los 80 la política dirigida a la formación de docentes.<sup>1</sup>

Expresiones de esta nueva política iniciada por la SEP en los 80, son las primeras gestiones dirigidas hacia la descentralización de la educación básica y normal, la firma de convenios con los estados para regular la matrícula de las escuelas normales o la creación del Consejo Nacional Consultivo de la Educación Normal, cuya misión se orientó a ser un foro de discusión, recopilación y unificación de los diferentes aspectos de la formación de profesores. Estos rasgos tienen un marco político más amplio, la Revolución Educativa, desde la cual se va a considerar como medida prioritaria para mejorar la calidad de la educación básica el fortalecimiento profesional del magisterio; la vía a la que se recurrió para esto fue la elevación de los estudios de Normal a nivel licenciatura.<sup>2</sup> Tras esta medida se trasluce una creencia implícita adoptada por las autoridades de la SEP, por cuanto a que para la profesionalización del docente basta con cambiar el plan de

---

<sup>1</sup> Si bien en esta decisión de elevar los estudios de normal a nivel superior la SEP busca mejorar la calidad de la educación, y con esto restar fuerza al SNTE (al ser ésta una posición opuesta al SNTE), no se puede dejar de reconocer que en esta misma decisión se encuentra presente un interjuego de fuerzas y negociación entre ambas instancias; ya que para el SNTE existía también el interés de que sus agremiados contaran con un mayor nivel educativo, cuestión que se manejaba como una reivindicación laboral; es en este contexto que se puede entender el siguiente texto: "En un intento por mejorar la calidad de la educación básica, y como resultado de las presiones sindicales para la creación de un programa de educación superior para los maestros se estableció por decreto presidencial que las Normales ofrecieran el grado de licenciatura..." (Tatto y Vélez, 1999, p. 20).

<sup>2</sup> Los instrumentos que empleó el Estado Mexicano para esto fueron: *El Programa Nacional de Educación, Cultura Recreación y Deporte 1984-1988* y el *Acuerdo del 23 Marzo para elevar a Licenciatura la Educación Normal*.

estudios a nivel de licenciatura e incorporar los contenidos científicos de las Ciencias de la Educación.<sup>3</sup>

Por otra parte, también se hace necesario señalar que la nueva política en materia de formación de docentes que la SEP va a poner en práctica en los 80 va a responder a una pérdida de poder político, que va a experimentar no sólo por la pérdida de balance en su relación con el sindicalismo oficial (Charro), sino también en su relación con el sindicalismo independiente que va a cobrar fuerza en este periodo teniendo como cabeza a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, la CNTE.

Anticipándonos a la parte medular de este trabajo se puede señalar con respecto a esta nueva política de la SEP dirigida a la formación de docentes que va a traer consigo una coyuntura en la que diferentes actores como el Estado Mexicano con su portavoz la SEP, el SNTE, su contraparte la CNTE y los maestros normalistas en general se van a insertar y le darán a la propuesta curricular del 84 referentes muy particulares que se expresaran mediante la síntesis entre la cultura magisterial y universitaria que desde nuestra perspectiva dio contenido a la reforma curricular del 84.

En las páginas siguientes se pasará revista a una serie de sucesos que tienen el carácter de antecedentes inmediatos al cambio curricular del 84 y que sólo cobran sentido en la medida que se les da lectura desde esta coyuntura que se ha explicitado.

El interés porque la educación Normal tuviera el grado de licenciatura tiene antecedentes lejanos, uno de estos antecedentes se puede ubicar en el primer congreso de educación Normal de 1944, que se celebró en Saltillo, Coahuila, y en el que el profesor Rafael Ramírez presenta una ponencia en la que expresaba:

---

<sup>3</sup> Esta creencia refleja la adopción de una cultura universitaria por parte de las autoridades de la SEP para la realización de la reforma de la educación magisterial en el 84; esto se puede establecer por la incorporación de los contenidos del enfoque de Ciencias de la Educación con los que se impulsa la adopción de una "cultura científica", elemento que caracteriza a las profesiones universitarias.

Los maestros ahora necesitan ser más cultos, tan cultos, por lo menos, como lo son las personas que ejercen otras profesiones, los médicos, los abogados, los ingenieros, etcétera, salidos de las aulas de la universidad; pues de no serlo, su especialidad nunca podría alcanzar el legítimo rango de una profesión, sino que seguiría siendo como hasta ahora, un mero oficio u ocupación rutinaria de esas que, como las artesanías, pueden ejercerse con una cultura general mínima con tal de tener los conocimientos técnicos indispensables para el caso. (SEP, 1984, p. 12-13)

Los señalamientos hechos por el maestro Ramírez al parecer fueron considerados, dado que en las conclusiones del mencionado congreso de educación Normal se registró que:

... en tanto es posible establecer el Bachillerato como antecedente de la profesión, para atender a las actuales exigencias del currículum, es indispensable que la carrera se curse en cuatro años, para lo cual, debe aumentarse uno a los tres que actualmente comprende.

y se agrega dentro de estas mismas conclusiones:

Es conveniente, para la formación de personal docente en los niveles de preescolar, primaria, media, educación física y otros de primer grado profesional exigir el requisito previo de haber cursado el ciclo completo de enseñanza media (secundaria y bachillerato) o su equivalente. (SEP, 1984, p. 13)

Estas ideas del maestro Ramírez representan un sentir dentro del gremio magisterial,<sup>4</sup> que se va a hacer presente a manera de un anhelo, por cuanto a ser reconocidos como los demás profesionistas; dicen algunos autores por ser como los universitarios, pero a la vez diferentes.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Se considera que con esta declaración, Rafael Ramírez juega el papel de portavoz del sentir de los maestros normalistas. Al parecer estas ideas son la expresión de un sentimiento colectivo implícito en el grupo magisterial.

<sup>5</sup> Arnaut muestra cómo desde el periodo en que está por finalizar la Revolución está presente este sentido, por cuanto al parecido con los universitarios, pero a la

En otro momento, en 1973, se registra en el artículo 18 de la Ley Federal de Educación que:

El tipo –de educación– superior está compuesto por la licenciatura y los grados académicos de maestría y doctorado.

En este tipo podrían introducirse opciones terminales previas a la conclusión de la licenciatura.

En el tipo superior queda comprendida la educación normal en todos sus grados y especialidades. (SEP, 1984, p. 23)

Si bien por normatividad la educación normal fue considerada como educación superior desde 1973, en la práctica siguió funcionando como una educación media básica de carácter técnico, para la cual no se exigía el bachillerato, y sólo bastaba como antecedente para cursarla los tres años de secundaria. Como se puede ver, se daba una incongruencia entre la normatividad y la operación de este tipo de educación, que sólo pudo desaparecer en los ochenta.

---

vez ser diferentes, al respecto, escribe sobre la pugna entre normalistas y universitarios durante el periodo de los gobiernos constitucionalistas de la parte final de la Revolución:

En esta pugna encontramos que los universitarios –incluidos los preparatorianos– quieren seguir siendo eso: universitarios. En cambio, las aspiraciones de los normalistas a veces llevan la marca de una aparente ambigüedad: quieren ser distintos a los universitarios, pero también quieren ser como ellos. Quieren forjar su propia identidad, distinguirse de los universitarios e incluso desplazarlos de los espacios que consideran suyos (Arnaut, 1996, p. 52).

Y agrega: “Cuando los normalistas buscan mejorar su estatus quieren que se les reconozca el mismo rango social que a los universitarios e incluso algunos de ellos quieren convertirse en universitarios. En cambio, cuando buscan afirmar su identidad profesional, los normalistas no quieren que se les confunda con los universitarios; cuando quieren monopolizar los cargos de dirección educativa, aparecen como los verdaderos profesionales de la educación y para desplazarlos critican a los universitarios, incluso a aquellos que han hecho de la educación su carrera profesional” (*Ídem*).

Este sentido, fincado en la ambigüedad, se considera va a seguir presente en los normalistas; es más, va a ser un elemento contextual en los 80, momento en el que los estudios de normal se convirtieron en licenciatura.

A estos antecedentes lejanos se pueden agregar algunos que sucedieron más cercanamente al momento en que surge el Plan 84 y que en conjunto crearon una atmósfera proclive a la elevación al nivel licenciatura de los Estudios de Normal; en seguida serán revisados dichos eventos.

Un evento que puede ser agregado a estos antecedentes lejanos es la presentación de la Ponencia: La Educación Normal en el Sistema de Educación Superior, por el maestro: Humberto Jerez Talavera en el Foro de Consulta: *El Sistema Universitario* que se llevó a cabo en Hermosillo, Sonora, en marzo de 1983.<sup>6</sup> Como se puede ver, desde 1983 comienza a darse un ambiente proclive a la elevación de los estudios de normal a nivel de licenciatura.

En este ambiente de interés por elevar a licenciatura los estudios de Normal, es que casi de manera simultánea a la propuesta de la XII Reunión del Consejo Consultivo de la educación Normal, para otorgarle el grado de licenciatura a estos estudios (enero 1984), se conforma una Comisión Central con la intención de instrumentar los programas y los planes de estudio de Educación Normal que respondieran al nivel de educación superior.

Uno de sus miembros expresa:

Esta comisión se conformó inicialmente a fines del 83, pero entró de lleno al trabajo, con todos los antecedentes en 1984, por eso es que el plan de estudios que se llevó a cabo fue el que se conoce del 84. (Entrevista 4, 23 de febrero/99, p. 3)

Es importante hacer notar que esta comisión va a ser la responsable de organizar y dirigir los trabajos para la elaboración del nuevo plan de estudios.

Regresando a la situación de esta atmósfera en pro de la elevación a licenciatura de los estudios de normal se tiene que es interesante ubi-

---

<sup>6</sup> Es conveniente anotar que en todos estos antecedentes hay una visión implícita de profesionalización en la que sólo basta para lograrla el cambio de plan de estudios.

car como esta atmósfera a favor de la elevación a licenciatura de los estudios de normal puede ser considerada como el punto de arranque de la nueva política dirigida a la formación de docentes, que aparece en los 80. Debemos recordar que justamente esta política va a estar ligada a una coyuntura en la que actores como la SEP, el SNTE y los maestros normalistas en general van a participar a partir de referentes muy particulares, que desde nuestro punto de vista le imprimieron contenido al Plan 84 en la vía de conformar una síntesis entre la cultura magisterial y universitaria. Ahora recuperamos algunos de estos referentes.

En primer término se hace necesario hablar de la presencia de un anhelo en los maestros normalistas por ser reconocidos a la par que cualquier otro profesionista universitario; este anhelo puede ser ubicado en los antecedentes lejanos a los que hemos hecho alusión al principio de este apartado.<sup>7</sup>

Por parte del Estado Mexicano, es evidente la presencia de un interés por reestructurar el sistema de formación de docentes en la línea de otorgarles a las escuelas normales el nivel de licenciatura, situación que trajo consigo algunas implicaciones como el cambio de los planes de estudio correspondientes y, claro está la inclusión de actividades de investigación y difusión cultural en las escuelas normales. El posicionamiento del Estado Mexicano en esta línea, nos lleva a ubicarlo en un acercamiento a la tradición universitaria,<sup>8</sup> pero sin abandonar la tradición normalista.

---

<sup>7</sup> Este anhelo puede ser calificado como una visión que comparten los miembros del grupo magisterial.

<sup>8</sup> Se habla de un acercamiento a la tradición universitaria pues se considera que la tradición normalista no se va a abandonar determinadamente por el Estado Mexicano; una evidencia de esto va a ser su permanencia en la posición de estado educador (profesión de estado), mientras que a los universitarios los ha caracterizado de tiempo atrás su autonomía. Por otra parte, también es conveniente agregar que en esta posición se encuentra latente una creencia en torno a la profesionalización; en el sentido de que ésta se logra por medio de más años de estudio, que se cursarían en un plan de estudios de licenciatura en el que los contenidos tendrían un enfoque cientificista.

Ya ha sido mencionado anteriormente (Capítulo 1), que desde la década de los 70 el SNTE buscaba la reivindicación del gremio magisterial con una mayor escolaridad a los profesores en formación. Esta búsqueda por mayor escolaridad se encauzó en concreto hacia la obtención de apertura de programas a nivel licenciatura para maestros. Buenos ejemplos de esta situación son, por un lado, la petición de incorporación de los programas de licenciatura para maestros de preescolar y primaria en servicio que a partir de 1975 empezaron a operar bajo la coordinación de la SEP<sup>9</sup> y, por otro lado, el proyecto que el SNTE presenta a López Portillo durante su campaña presidencial, para la creación de la Universidad Pedagógica Nacional. Ambos casos dejan ver claramente las políticas del SNTE aludidas.

Estos dos casos dejan ver también un acercamiento a la tradición universitaria para el caso del SNTE, esto es, por cuanto a que la postura de este actor era que el camino para la reivindicación del maestro se encontraba en la línea de adquirir conocimiento a la manera de los universitarios.<sup>10</sup>

Estas son las perspectivas imperantes en el momento de génesis del Plan 84 y están presentes en la cultura normalista desde inicios de los

---

<sup>9</sup> Es indispensable subrayar que estos programas de licenciatura sólo se abrieron para maestros en servicio, esto es, que sólo podían ser cursados por maestros con antecedentes de estudios de normal que estuvieran trabajando en el nivel respectivo, no estaban abiertos a alumnos que únicamente tuvieran como antecedentes de estudio el bachillerato.

<sup>10</sup> También en este caso del SNTE se habla de acercamiento a la tradición universitaria, pero, por otra parte, en este grupo no se van a abandonar las prácticas corporativistas que tienen coincidencia con la tradición normalizadora arraigada en el normalismo. A partir de esto se puede establecer que subyace en este arraigo a la tradición normalizadora una visión de formación docente en la vía normativa prescriptiva, es decir, en la vía de la impartición de la didáctica.

Se puede agregar, entonces, que en el caso del SNTE, si bien se dio un acercamiento a la tradición universitaria por cuanto a buscar como vía de reivindicación de los docentes la obtención de los estudios universitarios, no se puede dejar de reconocer que en otros aspectos se mantuvo en el cauce de la tradición normalista, es ejemplo de esto la consideración que se tenía dentro de este grupo al considerar que la formación de los docentes tendría que darse en el aula, es decir, por la vía de la práctica: Esto nos deja ver como desde este momento de génesis se imbrican y amalgaman la tradición normalista y la universitaria.

80; es más, se puede decir que van a formar parte de la intersubjetividad normalista de los 80 y revelan cómo para estos diferentes actores la profesionalización del maestro depende únicamente del cambio de plan de estudios hacia el nivel licenciatura. En el apartado siguiente se tendrá la oportunidad de ver cómo estas visiones y creencias, que se han ubicado, se “infiltrarán” en el proceso de génesis.

### **Génesis del Plan 84 de educación normal**

Ya se ha mencionado, como parte de los antecedentes, que en enero de 1984 entró en operación una comisión que se encargaría de instrumentar los planes y programas de estudio de Educación Normal en la modalidad de educación superior (es decir con el nivel de licenciatura). Dicha comisión tuvo el carácter de central, ya que sería la encargada de coordinar y organizar todos los trabajos y gestiones relacionados con la conformación del Plan 84.

Esta comisión central estuvo precidida por el Dr. Jorge Flores Valdez; y tuvo como miembros a los maestros Juan de Dios Rodríguez Cantón, Humberto Jerez Talavera, Benjamín Fuentes, Manuel Bravo Jiménez y a la Dra. Eulalia Benavides (SEP, 1984-III).

El siguiente paso, después de la creación de esta comisión central, en dirección a la conformación del Plan 84, fue la expedición del decreto del 23 de marzo de 1984, con el cual la Educación Normal en todas sus modalidades tendría el carácter de Educación Superior; dicho acuerdo se redactó en los siguientes términos:

Artículo 1.- La Educación Normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el nivel educativo de licenciatura.

Artículo 2.- Los aspirantes a ingresar en los planteles de educación normal del sistema educativo nacional, incluidos los establecimientos particulares que la imparten con autorización oficial, deberán haber acreditado previamente los estudios de bachillerato cuyos planes se apeguen a los acuerdos 71 y 77 de la Secretaría de Educación Pública, publicados en el diario oficial de la federación el 28 de mayo y el 21 de septiembre, ambos de 1982.

Artículo 3.- Los planes y programas de estudio que regirán en las escuelas de educación normal, se apegarán a lo que disponga la Secretaría de Educación Pública... (SEP, 1984-III)

Con la expedición de este decreto del 23 de marzo de 1984, la comisión central tuvo las condiciones para delegar en un grupo de trabajo el diseño del Plan 84 de Educación Normal Primaria; un entrevistado, miembro de la Comisión Central manifestó al respecto: "... nosotros como una comisión responsable tuvimos que delegar en un grupo técnico de trabajo la estructuración de este nuevo plan de estudios y los programas *correspondientes*" (*Entrevista 4*, 23 de febrero/1999, p. 2).

El grupo técnico en el que se delegó el trabajo de estructuración del Plan 84 (en su versión para formar maestros de primaria) tuvo el carácter de una comisión operativa y se le conoció coloquialmente como la Comisión 21.

Esta comisión operativa (Comisión 21) estaba conformada por representantes de instituciones como La Dirección General de Educación Normal, La Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, La Universidad Pedagógica Nacional, La Subdirección de Educación Primaria y El Consejo Nacional Técnico de la Educación. Es por esto que esta comisión recibía el respaldo de diferentes grupos de trabajo pertenecientes a las instituciones representadas.

La coordinación de esta Comisión Operativa (Comisión 21) recayó en la Dra. Eulalia Benavides de Dávila, que fungía como asesora de los secretarios de Educación desde los tiempos de Don Jaime Torres Bodet. Dos maestros que fueron miembros de esta comisión operativa expusieron sus impresiones con respecto a la Dra. Benavides:

... era una mujer de unos 80 o más años, bajita, menudita, con problemas en columna vertebral, pero a diario hacía gimnasia, te voy a dar dos características de ella, una mujer incansable y sabedora de todo, una ocasión me recuerdo..., eran yo creo 12 1/2 o 1 de la noche y ella como chispita, girita, bueno mis maestros yo creo que ya están cansaditos, ya los veo cansaditos, yo creo que

ya nos vamos, todos sí, cómo ven, bueno dice pues antes de irnos yo creo les voy a dejar tarea y mañana nos vemos a las 8, así eran los ritmos de trabajo... (Entrevista 1, 14 de enero/1999, p. 10)<sup>11</sup>

A fin de ubicar a los miembros de esta comisión operativa como actores en la conformación del Plan 84, se hace necesario explicitar su procedencia y filiación, en esta dirección vale la pena puntualizar su pertenencia laboral a diferentes instancias de la SEP encargadas de la formación y/o actualización de maestros, aspecto que ya ha sido mencionado líneas más atrás. Por otra parte también es conveniente revisar cómo fueron convocados, tarea a la que nos abocaremos en los párrafos subsecuentes.

Los miembros de esta comisión fueron convocados, no a partir de tener experiencia en el diseño de planes de estudio dirigidos al ámbito de la formación de docentes, sino a partir de dos criterios; uno de los cuales fue las funciones laborales que se estaban cumpliendo, un entrevistado expuso en relación a esto: "... nos llamaron porque estábamos cumpliendo una función en aquel momento..." (Entrevista 1, 14 de enero/99, p. 1) en algunos casos esa función era la dirección técnica de Educación Normal, o la dirección general de educación primaria; o en otros caso el ser asesor de algunas de las autoridades de las instituciones participantes. Otro criterio fue la petición directa por parte de la coordinadora de este grupo de trabajo, la Doctora Eulalia Benavides, para que se integrara una determinada persona en particular, a partir sus conocimientos personales; una profesora miembro de esta comisión explicó en relación a esto: "... me pidió la maestra Eulalia Benavides" (Entrevista 3, 15 febrero/99, p. 4). En ambos casos se considera que las gentes convocadas para esta comisión tenían una postura institucional, ya que eran funcionarios de alguna de las instancias de la SEP que ya se han mencionado como intervinientes; o bien tenían una relación personal con la doctora Benavides.

---

<sup>11</sup> Para mayor información se puede consultar: CONALTE, *Maestros Mexicanos*, p. 125.

Otro elemento que puede ser utilizado para caracterizar a los integrantes de esta comisión tiene que ver con que contaban con estudios de Normal Básica o Superior, además de contar con estudios universitarios. A esto se sumaba que no se encontraban ya frente a grupo, sino cumpliendo con puestos de funcionarios o asesores. (Entrevista 1, 14 de enero/99, p. 1-2 y Entrevista 3, 15 de febrero/99, p. 1-3).

En síntesis, se puede decir que los integrantes de la Comisión 21 tenían una filiación institucional por los puestos que ocupaban y en algunos casos por su relación con la doctora Benavides; además contaban con una doble formación, normalista y universitaria, y, por último, que ya no tenían la experiencia directa de estar como maestros frente a un grupo de primaria. Se puede decir que éstos van a ser algunos de los referentes de los que partirán en su trabajo de diseño del Plan 84.

A estos referentes se puede agregar que en congruencia con su filiación institucional se adhirieron de una manera implícita a una visión en la que para la profesionalización del maestro únicamente bastaba con cambiar el plan de estudios por uno de nivel licenciatura. Consideramos que tras esta postura se encuentra una concepción clásica de la profesión (Capítulo 2).

Ahora echaremos un vistazo al trabajo de diseño que llevó a cabo la comisión operativa.

### **Un acercamiento al trabajo de diseño de la Comisión Operativa**

En primer término se puede precisar lo ya dicho en el sentido de que el diseño del Plan 84 estuvo a cargo de la Comisión Operativa, que fue conocida coloquialmente como la Comisión 21 y de la cual ya hemos dibujado el perfil de sus integrantes. De más está decir que dicho perfil va a incidir como referente en su acercamiento a la tarea que tuvieron encomendada.

Habiendo hecho ya estas puntualizaciones, ahora nos acercaremos más directamente al trabajo de esta comisión. Al respecto se tiene

que su responsabilidad de diseño de la estructura curricular se inició con la presentación de la doctora Benavides de lo que se llamó la gran visión, que al parecer era una serie de directrices de carácter general, un entrevistado integrante de esta comisión explicó: "Se da la gran visión de lo que se requiere. Entonces empezar a hacerlo. De nosotros va derivándose las líneas, las áreas de formación, fue construyéndose poco a poco...con base en lo que ya tenías" (Entrevista 1, 14 de enero/99, p. 5).

El otro elemento del cual partió la Comisión Operativa para su trabajo fue el acervo documental que había reunido el Consejo Nacional Técnico de la Educación (en esos años se le abreviaba así: CNTE, después se le conoció como CONALTE<sup>12</sup>) en sus comisiones que tenían como tarea el área de educación Normal y formación de docentes.

Un miembro de este equipo informó que en este acervo recabado por el CONALTE:

... había una gran cantidad de material producto de las consultas y todo un acervo de propuestas de investigación y demás. Lo que nosotros hacíamos era tratar de dar congruencia a ese tipo de demandas que flotaban en el magisterio, por un lado y por otro hacerlas congruentes con lo que era la política educativa del régimen, aprovechar el momento muy coyuntural para elevar al nivel de educación superior la formación de los maestros. (Entrevista 1, 14 de enero/99, p. 3)

Lo planteado por este informante muestra la postura de la comisión operativa (Comisión 21), que se puede ubicar como de mediación entre las demandas que flotaban en el magisterio y la política educativa del régimen; además esta mediación se hacía guiada por una convicción que compartían los miembros de la comisión, en el sentido de apro-

---

<sup>12</sup> Se hace la aclaración porque en estos años se abreviaba CNTE, cuando se hacía alusión al Consejo Nacional Técnico de la Educación; pues más tarde, ya con cierto avance en la década de los 80, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación va a adoptar estas siglas: CNTE, y es cuando este Consejo va a cambiar de abreviatura por la de CONALTE.

vechar la oportunidad para elevar al nivel superior de educación la formación de los maestros; se considera que esta convicción tiene sus raíces en el anhelo magisterial<sup>13</sup> del que ya se ha hecho mención, por tener el mismo reconocimiento que los profesionistas universitarios y desde el cual los actores integrantes de la comisión operativa ven una oportunidad en la coyuntura abierta por el Estado Mexicano consistente en volver licenciatura los estudios de educación normal.<sup>14</sup>

Se puede agregar también que esta forma de pensar en “aprovechar el momento muy coyuntural para elevar al nivel de educación superior los estudios de normal” va a imprimirle un sentido de reivindicación gremial al trabajo realizado por la comisión operativa, desde la perspectiva de sus integrantes.<sup>15</sup>

Por otra parte, también es conveniente agregar que estas propuestas recabadas por el CONALTE oscilaban entre dos tendencias, ya que también a decir de los entrevistados “... había propuestas que iban a una formación, yo casi diría estrictamente universitaria ajena a la práctica docente o la práctica educativa según el enfoque que le quieras dar, hasta las propuestas...del sindicato en que la formación era

---

<sup>13</sup> Debemos recordar que los integrantes de la comisión habían hecho, en primera instancia, estudios en escuelas normales, que se complementaron con una formación universitaria posterior. Se considera que por tener esta primera formación normalista participaban del anhelo de reconocimiento del maestro normalista, del que hemos venido hablando. A esto se agregó que su participación en la Comisión 21 los colocaba en una postura institucional que ya se ha señalado.

Esta dualidad de filiaciones, presente en los sujetos adheridos a esta comisión operativa, sugiere entre líneas su participación en una cultura de síntesis de las tradiciones universitaria y magisterial.

<sup>14</sup> Esta convicción, presente en la Comisión 21, confirma el señalamiento hecho con anterioridad, que la profesionalización se logra con el cambio únicamente del plan de estudios.

<sup>15</sup> Se considera que este sentido, que imperó en la Comisión 21, de aprovechar el momento para realizar el anhelo de reconocimiento equivalente al de los universitarios, resulta ser un elemento que se agrega para evidenciar la filiación de los integrantes de este grupo de trabajo a las tradiciones normalistas. Se puede decir que no olvidan su tránsito por las escuelas normales y sus vivencias dentro del ámbito normalista; pero tampoco se puede negar que estos profesores están influidos por un espíritu universitario que los hace entusiasmarse por participar en los trabajos de conformación de un plan de estudios de licenciatura para maestros.

eminentemente en el aula” (Entrevista 1, 14 de enero/99, p. 3) y al parecer la posición de los integrantes de la Comisión 21 fue el conciliar estas posturas. Ese trabajo de conciliación entre las propuestas que se orientaban hacia una formación universitaria, con las que se orientaban a una formación eminentemente en el aula, como las del SNTE (tradicción normalista), nos pone enfrente, de manera más clara y concisa, la síntesis entre la cultura universitaria y la magisterial o normalista.

Esta forma de trabajo, en la que se conciliaron las posturas de formación ajena a la práctica docente (universitaria) ligada a la práctica docente (normalistas/SNTE), tiene que ser entendida dentro de un contexto de búsqueda de consenso y negociación que se dio entre los integrantes de la Comisión 21 y que puede ser ubicado a partir de lo que dos de sus integrantes nos confiaron en el sentido de que:

... en ese trabajo colegiado sí se discutían las cuestiones teóricas, pero de todo tipo, lingüísticas, de orden matemático, sociales etcétera se discutía todo eso y ... quedaba lo que finalmente todos aceptaban de buena manera, pero no era una aceptación así bueno y ya, ya la mayoría lo aceptó no, es que agotábamos todo hasta que estuviéramos perfectamente ciertos y convencidos de lo que íbamos a presentar, diría que las posturas teóricas, las cuestiones metodológicas se dieron en la discusión, pero sin que primara una de ellas, *hubo una aglutinación de cosas*. (Entrevista 1, 14 de enero/99, p. 6 , el subrayado es nuestro)

Otro elemento que puede ayudar a entender el carácter conciliatorio que tenían las discusiones de trabajo protagonizadas por los integrantes de la comisión 21 es lo que agrega una maestra miembro de este grupo, en el sentido de que:

... sí había discusión de que si este material lo aportamos, si no está claro si esto es demasiado para recargar, que quede demasiado indigesto el programa entonces las discusiones eran más bien degradación de conocimientos, de si es un conocimiento antecedente o consecuente de otro, pero sí llegábamos a un consenso muy feliz. (Entrevista 3, 15 de febrero/99, p. 11)

Este comentario de los protagonistas de la Comisión 21 deja ver claramente su intención conciliadora en el trabajo de ese grupo.<sup>16</sup>

Por otra parte, el trabajo de la Comisión 21, a decir de sus integrantes, se confrontaba con la realidad, cosa que hacían al poner los resultados de su trabajo a consideración de maestros de grupo de directores de escuela o bien de compañeros de trabajo de la Dirección de Mejoramiento o de la Dirección de Normales. (Entrevista 1, 14 enero/99, p. 4). Desde la perspectiva de los integrantes del grupo, la intención de esta acción era que el plan de estudios guardará una fuerte relación con las situaciones que vivían los maestros de educación primaria, de manera que la formación que recibieran los futuros maestros estuviera acorde con dichas situaciones.<sup>17</sup>

Hacia la parte final del trabajo realizado por la comisión operativa en la realización del Plan 84, después de que se habían seguido las orientaciones generales de la gran visión que se expuso en la parte inicial; después de que se habían recuperado los diversos trabajos y propuestas recabadas por el CONALTE; después de que se había dado la discusión guiados por el espíritu de búsqueda de consenso y después de que en muchos casos se había tomado la opinión de maestros y directores en servicio; la nueva propuesta de plan de estudios pasaba por la opinión de la Comisión Central,<sup>18</sup> en donde se aceptaba el trabajo realizado o se daban recomendaciones.

---

<sup>16</sup> De acuerdo con esa actitud conciliadora que presentó este grupo de trabajo (comisión operativa), se considera que el sentido que dio a su trabajo tuvo el mismo carácter.

<sup>17</sup> Aquí vale la pena recordar que una de las características que presentaban los integrantes de esta comisión era que no se encontraban frente a grupo ni dentro de las escuelas normales, ni mucho menos en educación primaria, por lo que se pensaba que con esta medida se podía resolver la situación de su distancia de las aulas.

<sup>18</sup> De este comentario se puede pensar que tal vez en el contexto normalista se da una mayor participación de autoridades en el diseño de los planes de estudio o, en otras palabras, una mayor ingerencia de los sujetos en la determinación curricular. Esta información en relación a la necesidad de que el trabajo de la Comisión Operativa pasará por la opinión de la Comisión Central se obtuvo de la entrevista: (Entrevista 1, 14 de enero/99).

A simple vista este proceso de conformación del Plan 84 sugiere la existencia únicamente de conciliación; pero si dicho proceso es visto con mayor detenimiento consideramos nos remite a un proceso de negociación, que nos recuerda el carácter complejo que los teóricos del currículum de la corriente crítica han señalado, ya que consideran que el diseño de una propuesta curricular va más allá de una tarea técnica (Kemmis, 1993; Grundi, 1994.).

Por otra parte, se hace necesario explicar que consideramos que el Plan 84 se va a dar bajo la vía de la negociación; se establece esto en función de que se buscó el consenso a partir de la recuperación del material recabado por la CONALTE, donde existían propuestas que iban a una formación ajena a la práctica docente, las cuales pueden ser ubicadas dentro de la tradición universitaria y en el extremo contrario, las propuestas del Sindicato donde la formación era eminentemente en el aula y que se les puede ubicar como parte de la tradición normalista (Entrevista 1, 14 de enero/99, p. 3). A esto se puede agregar que con estas dos posturas negociadas, también van a estar en juego dos concepciones (visiones) de la formación profesional, una fincada en la tradición normalista, que se ha sustentado en la didáctica (saber práctico-normativo) y de otra parte la universitaria, ligada al conocimiento teórico.

Se considera que en esta intención de consenso se daba una tarea de mediación por parte de la Comisión Operativa, que puede ser interpretada como una negociación entre diferentes actores del ámbito magisterial, como el SNTE y la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, los maestros de base y claro esta la SEP,<sup>19</sup> esto nos remite a los planteamientos hechos por Alicia de Alba y que ya han sido mencionadas, por cuanto a concebir al Currículum como una interpretación sociocultural y definirlo como:

---

<sup>19</sup> Se considera que éstos van a ser los actores involucrados en la síntesis que dio como resultado el Plan 84, en función de que van a estar involucrados en la coyuntura que se abre en los 80, a partir de que el Estado Mexicano pone en marcha una nueva política en materia de formación de docentes. Esto ya ha sido señalado en la parte inicial de este capítulo.

... la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación y hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social... (de Alba, 1991, p. 38)

Es prudente agregar que para el caso del Plan 84 la síntesis a la que arribaron los integrantes de la Comisión 21 tiene como contenidos la fusión entre la cultura universitaria y la magisterial (léase normalista), pero además la negociación para este caso se va a dar de una manera particular, ya que los actores como las autoridades de la SEP, el SNTE y la CNTE, (sujetos de determinación curricular) o los maestros de primaria frente a grupo, (sujetos de desarrollo curricular) no van a estar presentes de manera directa en esta comisión; pero los integrantes de la comisión, por su posición institucional, representaban a las autoridades de la SEP y buscaban recuperar las voces de actores como el SNTE y la CNTE, o los maestros de primaria frente a grupo, ya sea por considerar las propuestas recabadas por el CONALTE; o en el caso específico de los maestros de primaria frente a grupo, además de considerar sus propuestas ya captadas por el CONALTE, también por la vía de escuchar su opinión de manera directa.

Con estas características, los integrantes de la Comisión 21 llevaron a cabo un proceso de "imposición negociación". Imposición en la medida que representaban a las autoridades de la SEP y tenían una postura institucional en su toma de decisiones; negociación en la medida de que buscaban considerar los trabajos y propuestas recabadas por CONALTE o bien escuchar de manera directa a los maestros de primaria frente a grupo. Estas dos últimas situaciones para buscar consenso entre los actores correspondientes.

Al parecer, el caso del Plan 84 nos pone frente a un proceso de imposición negociación, que por sus características se puede calificar

como una “imposición negociación mediada”,<sup>20</sup> en la que los actores originales tienen una participación mediada por “sujetos que recuperan sus puntos de vista”.

Este proceso de imposición negociación mediada nos remite a la caracterización que hace De Alba de los sujetos relacionados con el currículum. La autora en cuestión señala la existencia de: Sujetos de la determinación curricular, que para el caso estarán representados por la SEP, el SNTE, la CNTE; sujetos de estructuración formal, que en este caso pueden ser considerados como tales: la Comisión Operativa (Comisión 21) y la Comisión Central, la primera se encargó de manera directa del diseño de los planes y programas de estudio y la segunda dio el visto bueno al trabajo de diseño; por último, los sujetos del desarrollo curricular, que para el caso fueron los maestros de las escuelas normales, los alumnos de las mismas y las autoridades respectivas.

A esta recuperación de los sujetos involucrados en el currículum planteada por De Alba se pueden agregar los conceptos manejados por Ruíz de práctica curricular pensada y vivida, que nos permiten ver cómo los sujetos de la determinación curricular o los sujetos del proceso de estructuración curricular van a tener una práctica curricular pensada en la que permean tanto la orientación normalista como la universitaria, que como resultado del proceso de negociación-imposición se va a dar una síntesis entre ambas tendencias culturales.<sup>21</sup>

De acuerdo con este planteamiento, la práctica curricular pensada para el caso del currículum 84 de educación normal fue un campo fér-

---

<sup>20</sup> Se propone el término Imposición-Negociación Mediada para poder referirse a este proceso en que se recuperaron los puntos de vista de diferentes actores con el fin de llegar a un consenso, aunque los actores recuperados no estuvieron presentes en el grupo que lo realizó.

<sup>21</sup> Esta síntesis de culturas significó también que en la práctica curricular pensada se pusieron en juego concepciones de profesión docente y de formación de maestros tanto con orientación didáctica como de las ciencias de la educación, que actores como la SEP, el SNTE, la CNTE o los maestros normalistas de base van a tener como aspiraciones, y que mediante los mecanismos del proceso imposición negociación van a ser recuperadas con la colaboración de los sujetos de la determinación curricular y del proceso de estructuración formal.

til para la síntesis entre las culturas normalista y universitaria. Esta situación se va a reiterar para la práctica curricular vivida, como se verá más adelante en el apartado de implementación, de este mismo capítulo.

Una vez que la comisión operativa terminó<sup>22</sup> su trabajo de diseño de la estructura curricular, se abrió un espacio para la presentación del Plan 84 a la comunidad normalista, en el apartado que se presenta en seguida se aborda esta etapa.

### **Presentación del Plan 84 a la comunidad normalista**

Después de terminado el plan de estudios y los programas de los dos primeros semestres empezó otra etapa, la de su presentación a la comunidad normalista.

La presentación del Plan de Estudios se llevó a cabo en la CANACO,<sup>23</sup> quienes asistieron comentan que el clima fue de mucha efervescencia en el sentido de que existían muchas críticas, sobre todo porque a los maestros no se les había considerado en el trabajo de diseño del plan de estudio, esto tiene relación con que se había vivido, dentro del ámbito normalista, a la Comisión 21 como un grupo secreto que trabajaba de manera encubierta y a su coordinadora, la doctora Eulalia Benavides, como una persona autoritaria<sup>24</sup> (Entrevista 8, 15 abril/99).

---

<sup>22</sup> Cuando nos referimos a que la comisión terminó su trabajo de diseño, no se está incluyendo la conformación de los programas, éstos se conformaron más tarde; es más, en el inicio empezó a operar el Plan 84 y sólo se contaba con los programas de las materias de los primeros dos semestres, como se verá más adelante, sobre la marcha se diseñaron los programas correspondientes a los semestres posteriores.

<sup>23</sup> Estas siglas hacen referencia a la Cámara Nacional de Comercio.

<sup>24</sup> Diferentes maestros nos han manifestado que la Comisión 21 fue percibida como elitista, con una coordinadora, la doctora Eulalia Benavides, autoritaria; al parecer algo que influyó en esta percepción fue el hecho de que el buen éxito de los trabajos de diseño del Plan 84 dependía de no abrir a un grupo más amplio dichos trabajos, la percepción en la comunidad de maestros fue que en la Comisión 21 sólo participaron maestros seleccionados del personal estratégico de confianza. Entre los maestros pertenecientes a los grupos técnicos de la Dirección General de Educación

Esta perspectiva presente en los maestros durante la presentación de la CANACO, se considera que de alguna manera va a ser un antecedente a la postura que adoptaron algunos grupos de maestros en las escuelas normales ya durante la operación del Plan 84.

Un ejemplo de uno de los aspectos que estuvo sujeto a crítica lo constituyó la explicación que se dio con respecto al tronco común del Plan 84, del cual se hizo el señalamiento por cuanto a que era un tronco común arborecente (sic), con lo que se pretendía explicar que tenía la característica de ser un tronco común que corría de forma horizontal y que tenía algunas especificidades por cuanto al nivel educativo al que se dirigía (licenciatura en Educación preescolar, primaria o especial), (Entrevista 8, 15 abril/99).

Otro elemento que fue muy relevante, lo constituyó la protesta hecha por el maestro Ramiro Basilio Encarnación con respecto a que dentro del plan de estudios 84 se retomaron elementos que pertenecían a una propuesta elaborada por él, en particular con respecto al Laboratorio de Docencia y la inclusión de los conceptos de un sustento sociológico y psicopedagógico, y no se le daba el crédito correspondiente.<sup>25</sup>

Este Plan de Estudios de la autoría del maestro Basilio Encarnación se hizo a raíz del Foro de Educación Normal celebrado en Jurica (1980),<sup>26</sup> y tenía la característica de cursarse en 5 años después de la

---

Normal se tenía resentimiento por no haber sido convocados para los trabajos de diseño del Plan 84, aunque formaran parte de sus funciones laborales. Seguramente la falta de apertura a la comunidad normalista en general obedeció a que se vivía en los contextos magisteriales un clima de insurgencia que se había generado por la aparición de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación.

<sup>25</sup> Si bien al llevar a cabo las entrevistas con los actores pertenecientes a la Comisión 21, se nos manifestó que la idea del Laboratorio de Docencia surgió de una propuesta proveniente de Tabasco recabada por el CONALTE, se considera que seguramente hubo influencia del trabajo de Ramiro Basilio Encarnación, un maestro normalista adscrito a la Dirección General de Educación Normal, que había cursado en el CISE de la UNAM la especialidad en docencia, programa que incluía en su plan de estudios el Laboratorio de Docencia, se considera que esta materia correspondió a una pedagogía universitaria, que al ser retomada por los maestros normalistas se le dio un lugar de espacio de formación práctica.

<sup>26</sup> Este foro se realizó en octubre de 1980. Los resolutivos que se dieron a partir de esta reunión de trabajo dieron pie a la conformación del plan de estudios al que hacía referencia Basilio.

secundaria. Este plan de estudios nunca entró en operación, pero muy probablemente fue alguna de las propuestas recabadas por el CONALTE, aunque al entrevistar a algunos de los integrantes de la Comisión Operativa expresaron que la idea del Laboratorio de Docencia había tenido su origen en una propuesta que al parecer provenía del Sureste, de Tabasco en la que se señalaba la necesidad de experimentar como un elemento a considerar para la formación del maestro<sup>27</sup> (Entrevista 1, 14 de enero/99).

Se puede agregar que muy probablemente el maestro Ramiro Basilio Encarnación había tomado la idea del Laboratorio de Docencia de la Especialización en Docencia que se impartía en el Centro de Investigación y Servicios Educativos de la UNAM (CISE) ya que, al parecer, él, aunque era de extracción normalista, había cursado esta especialización.

El considerar que Basilio Encarnación haya tomado esta idea del Laboratorio de Docencia del CISE abre la puerta para identificar un elemento que estuvo presente en la cultura magisterial de los 80 y que tiene que ver con que un gran número de normalistas que se acercaron al CISE de la UNAM<sup>28</sup> a tomar cursos de actualización o bien la misma Especialización que cursó Basilio Encarnación. A partir de esto se puede hablar de que en el normalismo de los 80 circularon ideas y conceptos que pueden identificarse como pertenecientes a una Pedagogía Universitaria, como: Laboratorio de Docencia, Grupos Operativos y Fundamentación de la Práctica Docente, que van a coincidir con una visión de la formación de docentes en la que se requiere de referentes teórico-metodológicos para la preparación de los maestros.

---

<sup>27</sup> Seguramente a este grupo de trabajo le resonó el término de Laboratorio de Docencia, debido a que comenzó a circular entre normalistas que tuvieron contacto con el CISE de la UNAM y probablemente esto los hizo recuperarlo de esta propuesta de Tabasco que ellos señalan. Nuevamente nos encontramos frente a una situación en la que las tradiciones normalista y universitaria se encuentran y amalgaman.

<sup>28</sup> Un maestro normalista entrevistado expone la presencia de grupos de maestros de la Dirección General de Educación Normal en el CISE tomando cursos en la parte inicial de los ochenta.

Esta circulación de conceptos asociados a la Pedagogía Universitaria cobra sentido en la síntesis entre las culturas universitaria y magisterial de la que hemos venido hablando y que está presente desde la génesis del Plan 84 de Educación Normal. Como se puede ver, esta síntesis también se hace manifiesta en esta parte de la génesis del Plan 84.

Se puede agregar que la Pedagogía Normalista en los 80 sufre un estancamiento, mientras que la Pedagogía Universitaria, en el mismo periodo, tuvo un proceso de crecimiento importante a partir de la interacción entre los pedagogos mexicanos y los pedagogos latinoamericanos (chilenos y argentinos, preferentemente) gracias al exilio que vivieron estos últimos en nuestro país a partir de la década de los setenta.

Es posible establecer que con la presentación del Plan 84 de Educación Normal se van a hacer manifiestos algunas visiones y sentidos imperantes en la cultura magisterial de los 80, por una parte las ideas de que la formación de docentes requiere de referentes teórico-metodológicos y que la práctica docente se ve influida por factores económicos y sociales que la contextualizan, y, por otra parte, un sentido de imposición con el que se va a recibir la nueva propuesta curricular.<sup>29</sup>

Se considera que estas visiones que se hacen manifiestas en la presentación del Plan 84 son indicadores de cómo va a operar el plan 84; es más, se les puede calificar de antecedentes de la subjetividad que se hará manifiesta en la etapa de implementación,<sup>30</sup> que va a llevar a que el Plan 84 sea asumido con un sentido (significado)

---

<sup>29</sup> Este sentido se va a oponer a la consideración que hacían los miembros de las comisiones central y operativa en relación a que se había tomado el parecer de los maestros por el hecho de recuperar las propuestas recabadas por el CONALTE y también por haber puesto a consideración de grupos de maestros en ejercicio sus avances de trabajo.

<sup>30</sup> Es lógico que estas visiones y sentidos manifiestos en la presentación del Plan 84 se reiteren en la implementación, pues a esta presentación acuden los actores maestros que más tarde, en muchos casos, se van a ver involucrados en el trabajo con esta propuesta curricular en las escuelas normales.

de resistencia por la comunidad normalista. Ahora se dará paso al proceso de diseño.

### **Diseño de los programas y su presentación**

El diseño de los programas de las materias incluidas en el Plan 84 va a constituir la última etapa de la génesis; aunque es necesario advertir que la puesta a término de esta etapa se va a traslapar con la implementación del currículum del 84. Esta situación se dará debido a que el trabajo de diseño de los programas no culminó antes de que empezara a operar la nueva propuesta de formación de docentes en las escuelas normales, sino que se optó por ir diseñando los programas al ritmo de operación de las materias, solamente los programas de las materias de primer y segundo semestres estuvieron terminados antes de septiembre de 84, momento en el que inició la operación de la propuesta curricular objeto de nuestro estudio. En el caso de los programas correspondientes a las materias de los demás semestres se terminó de elaborarlos un poco antes de que iniciara el semestre en que iban a operar.

Con estas características que acompañaron al diseño de los programas es adecuado puntualizar que se les considera como parte de la etapa de génesis del Plan 84, aunque no se puede dejar de reconocer que probablemente en algunos momentos las visiones, creencias y sentidos imperantes en la operación afectaron o trascendieron hacia la elaboración de los mismos.

De acuerdo con esta condición de pertenencia a la génesis del Plan 84, se puede entender que las tendencias imperantes desde el principio de la misma se van a reiterar en este último elemento componente de esa etapa. Esto va a suceder dada la condición de unidad integral en la que se disponen sus partes, que va a guardar la Génesis; y, por otra parte, va a permitir entender que en el diseño de los programas va a persistir la tendencia de síntesis de la Cultura magisterial y universitaria imperante desde el principio de la génesis del Plan 84.

Después de haber hecho estas puntualizaciones entraremos en materia, para lo cual se abordará el proceso que siguió el diseño de estos programas. En este sentido se tiene que en el inicio el diseño de los programas pertenecientes al Plan 84, en su versión dirigida a los maestros de primaria, lo van a asumir grupos externos a la Educación Normal, que fueron coordinados por la doctora Benavides. Esto explica, que los programas de las materias de primer semestre los hicieron estos grupos.

Los programas correspondientes al segundo semestre, en algunos casos,<sup>31</sup> van a empezar a ser elaborados por grupos de maestros que trabajaban en la Dirección General de Educación Normal de la SEP. Este cambio de las manos que intervendrían en el diseño de programas se va a dar debido a una situación conflictiva que se viviría entre enero y febrero de 1985.

Esta situación conflictiva se va a iniciar en una reunión de maestros de escuelas normales que acudían de diferentes partes del país a la ciudad de México. El objetivo de esta reunión era evaluar el programa de primer semestre de Teoría Educativa I y dar a conocer el programa de la materia Teoría Educativa II; al parecer la presentación de esta materia de segundo semestre no fue muy afortunada, ya que el grupo de maestros que se encargó de presentarla, que eran quienes habían diseñado el programa, revisaron aspectos que ya habían sido abordados en el primer semestre y que fueron vividos por los normalistas asistentes como repetición, y también se consideraba que le dieron un enfoque academista a esta materia, lo que generó en los maestros la sensación de que se trataba de una materia para alumnos de bachillerato.

A lo descrito se agregó que para este grupo de maestros asistentes, que venían por la materia de Teoría Educativa II, el trabajo se daba en sesión matutina y vespertina y en algunos casos la sesión matutina se alargaba demasiado propiciándose con esto que llegaron tarde al

---

<sup>31</sup> En algunos casos, después de este conflicto los maestros de la Dirección de Educación Normal reelaboraron los programas de segundo semestre, como Teoría Educativa II, pero en otros, como en la línea psicológica, no se reelaboró el programa de segundo semestre.

hotel donde se encontraban hospedados los maestros y entonces se quedaban sin comer (Entrevista 5, 12 de abril/99, p. 2).

Estas condiciones en las cuales estaba operando esta reunión generaron un clima de incomodidad entre los maestros asistentes. En esta atmósfera una maestra pretendió mediar entre los maestros inconformes y coordinadores de la reunión, pero al parecer su intervención no fue bien vista, ya que al día siguiente ya no se le permitió la entrada a la reunión.

La misma maestra, protagonista de los hechos, al ser entrevistada expuso:

A finales de enero o principios de febrero de 85, entonces me mandaron a la Escuela Manuel Acosta como observadora<sup>32</sup> del curso de Filosofía II o sea de Teoría Educativa II, que iban a dar pues las personas que habían sido encargadas para dar la organización de este curso, allí surgieron una serie de problemas con estas personas incluso con la propia directora o no sé cómo le llamaban coordinadora general del plan de estudios que era la maestra Benavides, porque las personas contratadas para dar Filosofía II y llevar adelante el curso, eran personas ajenas al sistema... (Entrevista 5, abril 12/99, p. 2)

Y agregó: estos maestros...

... desconocían un poco lo que era la idiosincrasia del maestro mexicano y del maestro de normales en especial... (*Ídem*) [y resulta que] ... entonces se vinieron problemas muy serios, porque querían que en ese curso la gente fuera mañana y tarde, prolongaban mucho la sesión de la mañana, los maestros estaban hospedados en el hotel que se cayó, en el Alameda, resulta cuando llegaban ya después de que salían más tarde, ya no tenían suficiente comida, tenían problemas, en fin, se hizo un lío tremendo y los conductores no se dedicaron a hacer lo

<sup>32</sup> En principio, el papel de los maestros de la Dirección General de Educación Normal fue de observadores o, en el mejor de los casos, de difusores de los programas que habían elaborado los grupos externos. Resulta interesante la situación, ya que en otro momento los encargados del diseño de programas habían sido gente de esta dirección y, muy en particular, del Departamento de Planeación.

que estaba previsto en el plan de trabajo, que era orientaciones acerca de cómo usar los programas que habían hecho... (*Ídem*)

En lugar de esto:

... se dedicaron realmente en las primeras horas del primer día a dar clase de filosofía, esto contravenía todas las líneas de orientación del plan de estudios y dio como resultado una serie de discusiones, problemas y demás; total, en ese día los maestros se marcharon y nos quedamos dirigiendo la orientación del programa gentes de aquí de la Dirección General, pero al día siguiente fuimos sacadas de mala manera de esta actividad, sin embargo, finalmente se nos dio a la Dirección General la posibilidad de programar Teoría Educativa que estaba en manos de gente externa... (*Ídem*)

Resulta interesante la conclusión de este conflicto por cuanto nos revela una forma de pensar que estuvo presente en la gente de la Dirección General de Educación Normal en los inicios de operación del Plan 84, en el primer semestre cuando el diseño de los programas estuvo en manos de gente externa. El punto de vista de los maestros que trabajaban en normales era que se les había desplazado de las tareas, sobre todo y muy en particular de aquellos que estaban adscritos al departamento técnico dentro de cuyas funciones de trabajo se encontraban las de diseño de los programas que se impartirían en las escuelas normales.<sup>33</sup>

Un maestro que formó parte de la dirección de normales señaló que esta situación que se dio en la escuela Manuel Acosta muestra el momento en que ya los maestros protestaron con relación a las incongruencias que presentaban los programas, pero también identifica que en ese momento se dio la presión...

---

<sup>33</sup> Esta forma de pensar puede ser considerada como una visión imperante entre el personal del Departamento de Planeación de la Dirección General de Educación Normal de la SEP; que seguramente después va a matizar el trabajo de diseño de los programas, a partir de que le sea encomendada esta tarea.

... más fuerte dentro de los grupos de la Dirección General de Educación Normal, que bueno, pues reclamaron la participación, sobre todo el Departamento de Programación que pues era históricamente... el grupo académico que se había encargado de la elaboración de los planes de estudio y programas de estudio y ellos, al verse desplazados de un momento a otro pues protestaron, porque decían que se estaba invadiendo su función, eso estaba creando conflictos de tipo laboral reclamaron la función, que esa función de programación o la elaboración de los programas se diera dentro del cuerpo académico de programación de la Dirección General de Educación Normal, por un lado como una protesta laboral y por el otro como un grupo que tenía información sobre cuáles eran las necesidades que tenían las escuelas normales. (Entrevista 8, 15 de abril/99, p. 12)

Se argumentaba también desde la posición de los maestros de la Dirección de Normales que este grupo de maestros adscritos al Departamento de Planeación era el que conocía...

... cuál había sido el proceso que se había seguido en la profesionalización del magisterio y que en ese sentido pues ellos eran los más indicados y que en base también a la evaluación que se había hecho del primer semestre, pues que los resultados habían sido pues no muy gratificantes, no muy buenos, no como se esperaba, entonces de hecho esa fue la petición formal –hecha– por el cuerpo de jefes de clase o supervisores, o como los llamaban jefes de clase y programadores para poder incorporarse a la elaboración del plan de estudio... (*Ibid.*, p. 13)

En estas condiciones contextuales los maestros de la Dirección General de Educación Normal se van a acercar al diseño y presentación de los programas en diferentes ciudades del país. En relación con estos maestros se considera deben ser ubicados como un actor muy especial,<sup>34</sup> ya que, en muchos de los casos, era gente que había llevado a cabo estudios de Especialización en el CISE de la UNAM; o bien estudios

---

<sup>34</sup> Estos maestros representan, en sí mismos, la síntesis entre la cultura universitaria y la cultura magisterial, pues tienen estudios tanto de normal, como de educación universitaria, en algunos casos esta última por la vía del CISE, pero en otros con estudios de licenciatura o postgrado en la UNAM, en la UPN o en el DIE.

de Especialización o de Maestría en la Universidad Pedagógica Nacional y, en menor medida, de Maestría en el DTE. De acuerdo con su procedencia de formación en instituciones universitarias se afiliaban a una visión de la formación de docentes en la que la fundamentación teórico metodológica tiene un lugar influida por factores económico-sociales que la contextualizan.

En función del tipo de estudios que habían realizado se les puede considerar como actores portadores de una pedagogía central desde la cual se ubicaba a la práctica docente universitaria; de acuerdo con esto el enfoque que le dieron a los programas estuvo ligado a esa concepción. Ya se ha mencionado con anterioridad que en la década de los 80 circuló este tipo de pedagogía entre los maestros normalistas, al parecer, en especial entre los Maestros adscritos a la Dirección General de Educación Normal. Esta situación, nos parece, tiene como explicación que la pedagogía normalista en esos momentos sufría estancamiento, mientras la pedagogía universitaria transitaba por una fase de crecimiento importante a razón del intercambio que se dio entre los pedagogos nacionales con los migrantes del cono sur que llegaron a nuestro país en ese periodo. En razón de la situación que guardaba la pedagogía normalista, gente de extracción normalista, perteneciente a los cuadros técnicos, o bien gente interesada en estudiar más, se acercó preponderantemente al CISE de la UNAM, que fue un lugar privilegiado por cuanto al desarrollo de esta pedagogía.

La influencia de la Pedagogía Universitaria se va a hacer patente en los programas mediante algunos aspectos, como en los programas de la Línea de Sociales donde se partió de que el maestro de primaria era algo más que un aplicador de técnicas y de metodologías y que debería conocer la sociedad en la que trabajaba; una maestra que formó parte del equipo encargado de las materias de esta línea expuso:

... lo que aparece como novedad del Plan 84 es que... se intenta formar al maestro en la línea de formación social, considerando que esta parte de su formación es indispensable, y esto acaba con la visión del Plan 75, que consideraba al docente como un aplicador de metodologías y de técnicas, nosotros rompemos

con el Plan 84 con esa visión y consideramos que el maestro normalista tiene que ir más allá, mucho más allá de un simple aplicador de técnicas de enseñanza.

Si un maestro no tiene una idea clara de en qué sociedad se está moviendo, cuáles son las características de esa sociedad y cómo ese contexto social tiene que ver con su práctica, tiene que ver con lo que está haciendo, tiene que ver con el currículum que trata de aplicar, pues creo no está entendiendo, lo estamos reduciendo, le estamos empobreciendo la visión y creo que esta parte definitivamente fue puntual e importante en la formación social, incluso nos lo decían. (Entrevista 7, 14 de abril/99, p. 1)

Esta misma maestra agrega: “que el maestro puede salir de su formación de la normal... con una idea clara de cómo está constituida la estructura económica-política-social de la sociedad en la que está trabajando, eso es el hilo conductor de toda la línea de formación...” (*Ibíd.*, p. 5).

Tal manera de considerar a la educación como una vía de concientización que sustenta los programas de la línea de sociales, correspondiente al Plan 84 de Educación Normal, se va a presentar en forma reiterada en los currícula universitarios de los años 80, como se hizo patente en instituciones como la UNAM y la UAM, lo que nos deja ver cómo fue adoptada esta tradición universitaria<sup>35</sup> en el ámbito normalista.

En relación con las materias de la línea psicológica, la inclusión también de la Pedagogía Universitaria es muy palpable, ya que se incluyó una visión social de la psicología en la que el concepto de

---

<sup>35</sup> Se puede hablar de la presencia de esta tradición crítica en la cultura universitaria considerando las relaciones entre los universitarios y el Estado en diferentes momentos, un ejemplo es el de movimiento de autonomía universitaria de 1929, o bien el movimiento del 68, que muestran la presencia de una tradición de crítica como parte de la cultura en las instituciones universitarias de nuestro país; mientras la profesión docente, como ya se ha mostrado anteriormente, se constituyó como una profesión de Estado y, como tal, el normalismo ha tenido un comportamiento de adhesión a él, si no de manera homogénea, porque no es posible desconocer la presencia de grupos de maestros opositores, sí de una manera preponderante.

Grupo Operativo tuvo un lugar central, una maestra que participó en el equipo que diseñó los programas de la línea psicológica expuso:

La Psicología Educativa presente en planes de estudio anteriores, tenía un enfoque sin alternativas, con énfasis en la visión biologista, frente a esto veíamos en lecturas que habíamos trabajado dentro de nuestro equipo que cada día había innovaciones con enfoques más sociales, más humanistas que biologistas, sin descalificar lo biológico en el desarrollo humano. (Entrevista 6, 14 de abril/99, p. 3)

La misma entrevistada agrega:

Sí, básicamente en cuanto a los contenidos nuevos dos preocupaciones se tuvieron para el desarrollo de los programas, una que tenía que ver con recuperar la lógica de la disciplina y otra referente a lo metodológico, es decir con el cómo se construye el conocimiento; se buscaba impulsar un pensamiento en los futuros maestros, que diferenciará estas dos lógicas, la lógica de la disciplina y la lógica de cómo el alumno construye el conocimiento, éstos eran los puntos centrales en la preocupación nuestra. De acuerdo con esto, el desarrollo de los programas se orientó a propiciar el análisis de cómo la psicología se había ido desarrollando como ciencia; de manera que el alumno fuera diferenciando y descartando aquellos pensamientos teóricos que veían al ser humano de manera parcial y comprendiera los procesos de aprendizaje a partir de la construcción del conocimiento. (*Ibíd.*, p. 6)

Otro elemento que orientó a quienes diseñaron los programas de la línea de psicología, consistió en la conveniencia de presentar al alumno diferentes corrientes psicológicas, todo con la intención de que escogiera la que considerará más adecuada; en relación con esto se explicó:

La verdad, en ese tiempo se tenía la idea<sup>36</sup> de que había que revisar todas las posturas para que el alumno de las normales llegara a tomar una decisión

---

<sup>36</sup> Esta idea se convertirá en una creencia ampliamente difundida entre los maestros universitarios en los años 80 (de acuerdo con nuestra experiencia de estudiantes), lo que indica nuevamente la infiltración de elementos de la cultura universitaria entre los normalistas; situación que seguramente tiene que ver con el acercamiento a la pedagogía universitaria que tuvo este grupo.

en cuanto a cuál era la mejor de esas posturas, y cuál explicaba mejor cómo aprendía el alumno en las escuelas... (*Ibíd.*, p. 7)

Se considera que esta idea de presentar diferentes posturas para que el alumno tomara alguna posición, revela la presencia de tradiciones universitarias de formación teórica y crítica, que fueron adoptadas por el equipo que diseñó los programas de la línea psicológica. Esto se manifiesta, por un lado, en la preocupación por promover una formación teórica amplia, sustentada en el conocimiento de diferentes posturas, y, por otra parte, en el interés por impulsar una visión crítica en el alumno, a partir de discernir para escoger una posición.

Los enfoques dados a estas dos líneas (social y psicológica) revelan también la presencia de la pedagogía universitaria que estos actores provenientes de la Dirección de Educación Normal impusieron a los programas del Plan 84; y ligada a esta opción pedagógica la inclusión de tradiciones presentes en los universitarios, que se puede considerar están fincadas en la adquisición de conocimiento teórico y en el desarrollo de un sentido crítico.

Con respecto al desarrollo de un sentido crítico, se puede agregar que este se hace presente en los maestros de la Dirección de Normales, con las expectativas que presentan por cuanto a incorporar en la educación de los futuros maestros una formación que les permitirá entender el contexto social en el que van a trabajar y la dimensión social de la psicología. Entre estas expectativas, se encuentra el enfoque Marxista, ya que la inclusión de lo social para estos actores está pensado desde esta concepción.<sup>37</sup>

Ahora se revisará cómo las visiones y sentidos presentes en los actores involucrados en la génesis y que tienen como forma de expresión la síntesis entre las culturas normalista y universitaria, tuvieron impacto en el diseño del Plan 84.

---

<sup>37</sup> El Marxismo va a ser uno de los elementos de sustento de la pedagogía universitaria de los ochenta.

## La estructura curricular como expresión de la síntesis entre cultura magisterial y cultura universitaria

El Plan 84 de Educación Normal está integrado por 63 materias organizadas en dos áreas: General y Específica.

El área de formación general es un tronco común, ya que presenta materias comunes a las diferentes licenciaturas en educación normal (preescolar, especialización, educación física y superior); el número de materias que se encuentran ubicadas es de 36 (SEP, 1984, p. 36).

El área de formación específica incluye materias que se dirigen a la preparación para el ejercicio de la docencia en un nivel educativo específico; en nuestro caso, que nos hemos abocado a la versión del Plan 84 dirigida a la formación de los maestros de primaria, el área específica incluye materias dirigidas a la preparación de la docencia en el nivel de educación primaria; en el caso de otras versiones del Plan 84 el área específica contiene materias para preescolar, educación especial, educación física o secundaria; el número de materias que componen esta área en cualquiera de estos caso es de 27 (SEP, 1984, p. 36).

En cuanto al área de formación general se puede agregar que está a su vez dividida en 3 líneas de formación y cursos instrumentales. Las líneas de formación son: Línea Social, Línea Psicológica y Línea Pedagógica.

A continuación se presentan algunos cuadros de concentración que evidencian la disparidad en la carga horaria entre estas líneas de formación.

LÍNEAS DE FORMACIÓN	No. de cursos	No. de horas
• Línea Social	10 cursos	31 hrs.
• Línea Psicológica	7 cursos	27 hrs.
• Línea Pedagógica	26 cursos	103 hrs.
• Cursos Instrumentales	7 cursos	27 hrs.
Totales	50 cursos	323 hrs.

Fuente: Yáñez, C. y Hernández, F. Documento: *Análisis de Plan 84*, Documento mimeográfico, sin publicación.

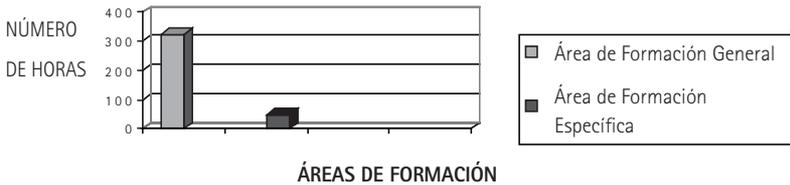
Por lo que toca al área específica de primaria se tiene que:

<b>ÁREA DE FORMACIÓN ESPECÍFICA</b> Educación Primaria
Número total de Materias:13 / No. total de horas: 50

Fuente: Yáñez C. y Hernández, F. Documento: *Análisis de Plan 84*, Documento mimeográfico, sin publicación.

La siguiente gráfica representa la comparación entre la carga horaria asignada a cada una de las áreas de formación del Plan 84.

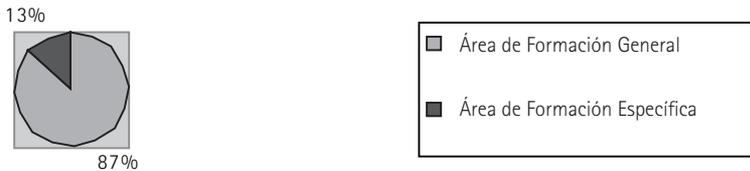
COMPARACIÓN DE CARGA HORARIA ENTRE ÁREAS DE FORMACIÓN



<b>ÁREA DE FORMACIÓN GENERAL / ÁREA DE FORMACIÓN ESPECÍFICA</b>
323 hrs.                      50 hrs.

Estos mismos datos se presentan a continuación en porcentajes

COMPARACIÓN DE CARGA HORARIA ENTRE ÁREAS DE FORMACIÓN



<b>Área de Formación General</b>	<b>Área de Formación Específica</b>
87 %	13 %

Estos datos, por cuanto al número de materias incorporadas en cada área de formación, nos sugieren diferentes cosas. En primer término es conveniente decir que se ubica la inclusión de materias asociadas con una tradición universitaria en el área de formación general y materias pertenecientes a la tradición magisterial o normalista en el área de formación específica: esto se puede establecer a partir de la revisión de cada una de estas áreas, que de manera sintética se hará a continuación.

En cuanto al área de formación general se tienen materias pertenecientes a las Ciencias de la Educación, como:

Línea Social:

- Seminario de Desarrollo Económico, Político y Social de México I y II
- Problemas Económicos, Políticos y Sociales en México I y II
- El Estado Mexicano y el sistema Educativo Nacional
- Sociología de la Educación, etcétera.

Línea Psicológica:

- Psicología Evolutiva I y II
- Psicología Educativa
- Psicología del Aprendizaje
- Psicología Social, etcétera.

Línea Pedagógica:

- Investigación Educativa I y II
- Diseño Curricular
- Laboratorio de Docencia<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup> Uno de los maestros integrantes de la Comisión Operativa explicó que dicho espacio curricular (Laboratorio de Docencia) surgió, según él recordaba, de una propuesta "... que era del Sureste, al parecer Tabasco, en la cual se hablaba de que el maestro experimentara; y a partir de esta propuesta poco a poco fue cobrando vida la idea de conformar el Laboratorio de Docencia como una asignatura" (En-

- Modelos Educativos Contemporáneos, etcétera.

#### Cursos Instrumentales:

- Matemáticas
- Teoría Educativa I (Bases Epistemológicas)
- Teoría Educativa II (Axiología y Teleología), etcétera.

Como se puede ver, estas materias podrían pertenecer a una carrera universitaria de pedagogía o de psicología. En congruencia con esto se puede decir que en el área de formación general se concentra el "conocimiento científico", ligado a la tradición universitaria.

Por otro lado, al revisar el área de formación específica se tienen materias como:

- Observación de la Práctica Educativa
- Educación para la Salud
- Educación Física
- Contenidos de Aprendizaje de la Educación Primaria, etcétera.

Como se observa, estas materias forman parte de los conocimientos que tradicionalmente se han impartido a los maestros de primaria (ligado a la tradición normalista).

La coexistencia de estas dos áreas de formación con sus respectivas materias nos remite a la síntesis de tradiciones universitaria y normalistas de las que hemos venido hablando, pero, además, se puede agregar que se observa una disparidad en esta síntesis, como nos lo dejan ver los números presentados en las gráficas ubicadas líneas atrás. El número de horas que ocupan las materias pertenecientes al

---

revista 1, enero 14/99), seguramente al lado de esta propuesta de Tabasco también se incorporó el pensamiento pedagógico universitario mexicano en el que circulaba la idea del Laboratorio de Docencia. Esto se puede decir tras ubicar que una de las materias de la Especialidad en Docencia que ofrecía el CISE de la UNAM era, justamente, el Laboratorio de Docencia.

área de formación general (323=87%) sobrepasa con creces sobre el número de horas correspondientes a las materias del área de formación específica (50=13%); esta situación hace patente la desventaja de la cultura normalista frente a la cultura universitaria en esta síntesis.

Esta desventaja entre la tradición universitaria y normalista nos lleva a coincidir con Ruth Mercado, quien escribe:

En el plan actual para las licenciaturas en educación básica, la mayor parte de los espacios curriculares está ocupada por las líneas predominantes en el tronco común, es decir, las consideradas con contenidos científicos como la social y la psicológica. En este caso, ahí parece ubicarse una parte del carácter científico de la futura docencia, que según el plan, posteriormente se confrontará con la experiencia empírica en el Laboratorio de Docencia. (Mercado, 1997, p. 15)

Otra evidencia de esta desventaja entre estas dos tradiciones que hemos venido nombrando, Rafael Quiroz la ha señalado en el rubro de las prácticas escolares, que han formado parte de la tradición de las escuelas normales; este autor escribe:

Aún cuando en el discurso del nuevo plan se postula una relación en que no habría preeminencia de ninguno de los polos de la relación teoría-práctica, en el plano más operativo y específico se ve otra cosa.

Si observamos detenidamente el plan de estudios, encontramos que la formación teórica-técnica-instrumental en cursos y seminarios sólo deja 30 horas semana semestre al ejercicio de la práctica docente, es decir 12.6% del total del plan de estudios. (Quiroz, *op. cit.*, p. 9)

Se puede decir que esta síntesis de tradiciones universitaria y normalista va a traer consigo un espíritu de cientificismo en los normalistas, que se ve reflejado en el área de formación general y del cual Juan Manuel Rendón escribe:

Finalmente, arribamos a la "MODERNIDAD" (así, con mayúsculas). Ya no debía hablarse del apóstol (por lo menos del apostolado posrevolucionario).

Ahora teníamos que hablar de un maestro reflexivo, crítico, profundo conocedor de la teoría pedagógica, preferentemente universitario; científico, pues. No obstante, su carácter de salvador prevalece, su labor sigue siendo mesiánica, pero ese mesianismo ahora es científico. Surgió así el título nobiliario de “licenciado”. (Rendón, 1997, p. 39)<sup>39</sup>

El señalamiento de Rendón también nos deja ver cómo a la par del cientifismo ligado a los universitarios, también persiste la tradición normalista que se hace patente con la presencia de materias como: Educación para la salud o Tecnología educativa, que nos remiten a tradiciones como: la Normalizadora-Disciplinadora,<sup>40</sup> que ha estado presente desde los inicios de la escuela normal. De esto se desprende que el diseño del Plan 84 tiene implícitos estos aspectos como parte de la tradición normalista. Es portador de estos contenidos que se amalgaman en esto que hemos venido nombrando como la síntesis de la tradición universitaria y normalista; y que se puede considerar va a ser el sustento de una nueva tradición modernizadora, que se orientará hacia a la búsqueda en el futuro, frente a otra tradición de búsqueda en el pasado.

Este análisis en torno a las características de la estructura curricular del Plan 84 de Educación Normal no sólo permite ver la amalgama entre cultura normalista y universitaria, y el cambio de tradiciones dentro del normalismo, sino también un cambio de perspectiva pues en cuanto a la formación profesional y la profesión docente que se va a presentar dentro del grupo magisterial, en este sentido se puede señalar que el tipo de materias y la carga horaria asignada a las mismas ponen a la vista las “nuevas<sup>41</sup> visiones, creencias y sentidos” del normalismo surgidos en los ochenta.

<sup>39</sup> En el Capítulo 2 se esboza de manera muy general este nuevo normalismo que posibilita el surgimiento del Plan 84, pero también se consolida gracias a él.

<sup>40</sup> Cristina Davini usa el término para hacer referencia a esta tradición que se ha venido rastreando desde su origen con Lakanal.

<sup>41</sup> Nuevas visiones, creencias y sentidos, entre comillas, porque como hemos visto la síntesis entre las culturas normalista y universitaria trajo consigo la resignificación de elementos culturales ya presentes antes en el normalismo, pero con una nueva apariencia.

Con lo expuesto se ha pretendido mostrar cómo la síntesis entre cultura normalista y universitaria estuvo presente desde la génesis del Plan 84, ahora se revisará, en el siguiente apartado, cómo esta síntesis también se hizo presente en la operación del Plan 84.

### **Operación del Plan 84**

En el apartado anterior se ha hecho un trabajo de análisis del Plan 84 en su etapa de génesis para ubicar los cambios que se van a dar en la educación normal con la aparición de este plan; ahora, en este apartado, se hará un trabajo similar para la etapa de operación. También se realizará este trabajo de análisis a partir del concepto de currículum como práctica, desde el cual los diferentes actores involucrados hacen una interpretación que guía su acción. Ya se ha visto cómo las interpretaciones de los actores correspondientes influyeron en la etapa de génesis, ahora se pondrá en práctica un trabajo similar para la etapa de implementación, en la que igualmente se rastreará la síntesis entre la cultura normalista y la universitaria, que servirá de referente a los actores involucrados.

Se iniciará esta nueva etapa del análisis con la revisión de las condiciones contextuales que la acompañaron, para después abordar cómo operó el currículum 84 con la orientación de las interpretaciones de los actores maestros de educación normal.

### **Condiciones contextuales de implementación del Plan 84**

En septiembre de 1984 se implementa en las escuelas normales de México el Plan 84 de Educación Normal Primaria. El primer indicio de su preparación, en el caso de la Escuela Nacional de Maestros, fue el llenado de un cuestionario, en julio de ese mismo año, al término del ciclo escolar; debe decirse que se condicionó el pago de salarios a los profesores dependiendo de que fuera llenado el cuestionario (Entrevista 13, 15 de

septiembre/99, p. 3). Las condiciones que acompañaron a este cuestionario generaron molestias que se aunaron al clima de descontento prevaleciente entre la comunidad normalista en ese momento.

El clima de descontento presente en la comunidad normalista de los 80, se va a hacer patente con el...

... cuestionamiento a la medida –elevación a licenciatura de la Educación Normal– y en algunos casos por el rechazo del plan. Su aplicación coincidió con un ambiente de movilización laboral producto de la inconformidad de algunos sectores con la manera en que se realizaron los procesos de homologación académica y nivelación salarial de los docentes y trabajadores no docentes, así como la represión a la Escuela Normal Superior de México, y la presencia de la insurgencia magisterial en varias entidades del país. (Reyes, 1991, p. 43)

Como se puede ver, son varios los factores de inconformidad presentes en la comunidad normalista en el momento de la implementación del Plan 84 y que, vistos en suma, permiten entender que se dé un clima de rechazo y resistencia<sup>42</sup> a esta propuesta curricular y de agitación en general; y se puede entender que estas condiciones contextuales fueran tomadas como "... pretexto para limitar las posibilidades de encuentros y discusión académica y privilegiar la vía administrativa para desarrollar la reforma más compleja que habían vivido a lo largo de su historia las escuelas normales (*Ídem.*); esto explica que para su implementación sólo se dio un cursillo de una semana<sup>43</sup> para dar a conocer el nuevo plan a los maestros que trabajarían en la impartición de materias correspondientes al mismo.

---

<sup>42</sup> Este clima de inconformidad y resistencia coincide con el sentido que fue detectado desde el momento de génesis, en particular en la presentación del Plan 84 en la Canaco, y que se señaló tendría también presencia en el momento de implementación.

<sup>43</sup> Este cursillo es en el que participaron grupos externos al normalismo en el primer semestre de operación del Plan 84, en cuanto al curso que se dio a principios del segundo semestre, en él se dieron los conflictos que ya se han mencionado en el apartado anterior de génesis.

Tal situación de impartición de un cursillo a los maestros de las escuelas normales para el manejo de sus materias, va a contrastar con el carácter tan radical que va a tener la reforma de la educación normal puesta en práctica en 1984. Esto puede servir de explicación por cuanto a la falta de claridad que van a presentar los maestros de las escuelas normales, en cuanto al trabajo con el nuevo plan.

Esta falta de claridad de los maestros de las normales, sobre todo se va a dar a partir de que este cursillo que se les impartió fue ampliamente insuficiente para formarlos en la vía de la tradición universitaria de que era portador el nuevo plan,<sup>44</sup> el cual también era portador de una visión de profesión y, por ende, de formación profesional radicalmente diferente,<sup>45</sup> como ya se ha visto en la etapa de génesis.

Se puede agregar que desde esta tradición universitaria se incorporaron al Plan 84 los aspectos de sustento teórico<sup>46</sup> y comprensivos del trabajo en el aula (Ciencias de la Educación), que también fueron señalados en la etapa de génesis, y con respecto a los cuales el maestro normalista se encontraba ampliamente distanciado, porque implicaba una visión de formación de docentes que nunca antes había estado presente en el ámbito normalista.

Los maestros normalistas han estado familiarizados con una pedagogía instrumental-normativa, en la que se ha dado prioridad a las concepciones prácticas, dejando para los universitarios los aspectos teóricos de la pedagogía. Bajo esta línea se comprende que los maes-

---

<sup>44</sup> El señalamiento de que el nuevo plan era portador de la tradición universitaria se hace sin dejar de reconocer que la tradición normalista también va a estar presente; en relación con esto, es conveniente recordar que en la parte de génesis se ha señalado como elemento articulador de la propuesta curricular del 84 a la síntesis entre cultura normalista y universitaria.

<sup>45</sup> En este punto podemos recordar que se incluyó una visión social de la profesión, en la que se consideraba que el maestro no era nada más un reproductor, o también que requería de una formación teórica que sustentará su hacer: con estos aspectos se pretendía romper con la visión de formación profesional fincada en el enfoque normativo didáctico.

<sup>46</sup> Esta idea de buscar dar sustento a la práctica docente estuvo fincada en una visión "cientifisista" del trabajo en el aula, para la cual se requería de las ciencias de la educación.

tros normalistas hayan dado un valor muy elevado a materias como la didáctica. Ésta ha sido la tradición de los normalistas,<sup>47</sup> que lleva implícita una visión de formación de docentes que descansa en criterios normativos y didácticos, y desde la cual es comprensible les fuera ampliamente confuso el nuevo enfoque (ciencias de la educación) incorporado al Plan 84; y más el actuar bajo esta nueva orientación.

Ahora bien nos parece interesante entender cómo se implementó el Plan 84 bajo la influencia de estos factores: clima de oposición y confusión frente al nuevo enfoque del que era portador el plan; este ejercicio de comprensión, consideramos, nos pondrá frente a las visiones, creencias y significados que los maestros normalistas ejercieron al operar la propuesta curricular del 84. A continuación transitaremos por esa brecha.

### **Percepciones de los formadores de docentes frente al nuevo plan de estudios**

Antes que nada, es conveniente explicitar que entre los maestros de las escuelas normales van a presentarse dos posturas frente a esta situación de confusión que les representó el Plan 84 en su momento. Por una parte encontramos maestros que consideraban que el nuevo currículum no portaba nada nuevo, que decían "... cuál es el cambio...", "... es lo mismo, es el mismo gato..." (Entrevista 13, 15 de septiembre/ 99, p. 2). Estos maestros van a ser, en muchos casos, los de más antigüedad y tradición dentro de las escuelas normales, los que se encuentran aferrados a una visión normativa didáctica de la formación de docentes. Por otra parte se encontraba un grupo de maestros que veían que la propuesta del 84 presentaba problemas, pero que era rescatable, porque consideraban que podían "... recuperar la propues-

---

<sup>47</sup> Aquí se puede recordar la orientación que tiene la educación normal desde que se originó con Lakanal, al parecer esta orientación se hace también presente en los 80 y se puede decir que va a seguir presente en la síntesis que se da entre las culturas normalista y universitaria que ya se ha captado en la génesis del Plan 84.

ta para transformarla y llevarla a una nueva noción de formación de maestros” (Entrevista 16, 24 de octubre/99, p. 2). Estos maestros van a tender a ser aquellos, que se identifican con la disidencia o izquierda en las escuelas normales y que en mucho van a asumir que el nuevo plan presenta aspectos que no conocen y que, por tanto, requieren prepararse.<sup>48</sup>

Resulta interesante que en la identificación de estas dos tendencias de maestros en las escuelas normales coincidimos con Reyes Esparza, que escribe:

... mientras que para unos el esquema de la formación ya está dado y todo tipo de propuestas que lo modifiquen están equivocadas, para otros hay que buscar nuevas alternativas frente al problema. (Reyes, 1993-II, p. 48)

Se puede agregar, también en relación a estas dos tendencias de maestros de las escuelas normales, que para quienes van a opinar que el currículum del 84 no representaba ningún cambio, estaban asentados en la tradición normalista de normatividad, prescripción y didáctica y aquellos que ven posibilidades de recuperar la propuesta, se van a abrir a la tradición universitaria de fundamentación teórica que portaba el Plan 84.<sup>49</sup>

En los siguientes apartados se explicará cómo desde estas percepciones los formadores de docentes se acercaron a diferentes situaciones presentes en la implementación del Plan 84, como: el nuevo alumno

---

<sup>48</sup> Esto se puede establecer a partir de diferentes entrevistas y comentarios que recibimos de maestros de educación normal. Conviene agregar que estos maestros son portadores de una visión crítica que se considera en mucho proviene de la pedagogía universitaria.

<sup>49</sup> Es pertinente también señalar que quienes se mantuvieron ubicados en la tradición normalista continuaron instalados en una concepción de la formación docente didáctica-instrumental, mientras quienes se abrieron a la tradición universitaria se acercaron a una concepción de formación docente fincada en un enfoque comprensivo de la labor del maestro a partir de referentes teórico-metodológicos.

con bachillerato, el enfoque de investigación y la necesidad de trabajo colegiado que se imponía.

Es conveniente aclarar que se considera que los rasgos de la operación que se van a abordar, son sólo algunos de los que estuvieron presentes; en este sentido aceptamos que la implementación del currículum normalista del 84 es, como muchos otros objetos de estudio del área social, amplio y complejo, en el que la mirada de nosotros ha podido captar algunos de los elementos que lo forman en su conjunto.

Con el inicio de operación de las escuelas normales, va a llegar un nuevo alumno normalista. Antes del 84, es un hecho conocido, que los alumnos que querían estudiar para maestros tenían como antecedente inmediato los estudios de secundaria, ahora esta situación cambiaba, ya que cuando menos requerían de estudios de bachillerato para acceder a una normal.

Si ahora se requería como mínimo del bachillerato para ser aspirante a entrar a la normal, también el proceso de acceso a estas escuelas va a presentar nuevas situaciones, como el número y el tipo de alumnos que ingresaron a esta primera generación en la normal. En relación con esto un maestro de la Nacional de Maestros nos expuso:

... para la primera generación yo recuerdo que la Secretaría de Educación Pública reduciendo ya dramáticamente la matrícula, desde la norma misma, autorizó un ingreso de 400 o 450 alumnos, no recuerdo cuál de los dos datos es; sin embargo, sólo hubo 390, algo así como 390 solicitudes, y de ellas sólo se presentaron 383 alumnos, o sea que fue menor al número autorizado... (Entrevista 16, 24 de octubre/99, p. 10)

En cuanto al tipo de alumno que accedió a la escuela normal con la implementación del Plan 84, desde la mirada de los formadores de docentes normalistas va a presentar algunas características peculiares que serán percibidas por éstos de manera muy particular, ya que les impusieron ciertas visiones que orientarán la operación del currículo que nos viene ocupando con un sentido no presente antes en las escuelas formadoras de docentes.

Algunas de las características con las que va a ser percibido el nuevo alumno por los formadores de docentes son:

- Con una procedencia heterogénea en sus estudios de bachillerato.
- Con problemas en su preparación previa  
y
- En algunos casos con una intención de permanencia temporal dentro de la escuela normal.<sup>50</sup>

Estos rasgos van a llevar a los profesores de las normales a tener un encuentro con el nuevo alumno por la vía de considerar su vocación, elemento que ha formado parte de la tradición normalista de tiempo atrás y desde ahí operar con el nuevo currículum.

La procedencia del nuevo alumno normalista va a ser heterogénea en función de sus antecedentes académicos, pues si bien se estableció el bachillerato pedagógico, para que después de la secundaria, quienes quisieran optar por la profesión docente se inscribieran en ella, en ese primer momento no contaban con egresados y aceptaban a egresados de otras escuelas de bachillerato.

Si bien es un hecho que los nuevos alumnos normalistas, en este momento del 84 procedían necesariamente de muy diversas orientaciones de bachillerato, también se tiene que desde la óptica de los maestros, esta perspectiva de alumno heterogéneo va a enfatizarse; un ejemplo de esta percepción de los maestros de las normales es la siguiente:

En primer lugar, aún cuando se manejaba el acuerdo, si no me equivoco el 17, cuando se manejaban los bachilleratos pedagógicos, al llegar aquí se aceptaba el bachillerato pedagógico, pero también se aceptaba el bachillerato en Ciencias Sociales y entonces había un descontrol, no había homogeneidad en la preparación... (Entrevista 12, 15 de septiembre/99, p. 5)

---

<sup>50</sup> Estas características se pueden establecer a partir del material de entrevistas realizadas a los maestros de la Escuela Nacional de Maestros.

A esta característica de heterogeneidad se van a unir otras por cuanto a una preparación previa limitada y de otra parte la inscripción de muchos alumnos mientras conseguían un lugar en otra institución de educación superior (en la UNAM o el Politécnico). Algunas evidencias de estos problemas resultan ser los siguientes comentarios que nos confiaron maestros de las escuelas normales.

En relación con la preparación de estos nuevos alumnos se expuso:

Entonces qué alumnos son los que nos llegan a nosotros, alumnos que tienen problemas muy serios, digamos con su formación previa, dificultades para redactar, incluso dificultades para leer, pero yo no recuerdo que los maestros de las escuelas normales, en especial de la Nacional de Maestros nos hubiéramos quejado de eso, por el contrario, para nosotros era un reto. Yo recuerdo del esfuerzo de muchos compañeros maestros tratando de ayudar a sus alumnos a resolver estas limitaciones de formación previa y al mismo tiempo impartiendo las cátedras correspondientes. (Entrevista 14, 28 de septiembre/99, p. 5)

Por cuanto a la no permanencia de muchos de los alumnos que se inscribían a la normal se tiene que con frecuencia decían "... yo estoy en espera de que me contesten de la Escuela Superior de Economía o de la UNAM... y en cuanto me digan que sí me voy..." (Entrevista 16, 24 de octubre/99, p. 10).

Estas características que presenta el nuevo alumno bachiller que ingresa a las normales van a ser enfocadas por los maestros de estas escuelas desde la perspectiva de la vocación. Esta percepción no va a ser algo fortuito, sino que tiene que ver con las tradiciones normalistas, se puede decir que forma parte de la identidad del maestro, Güemez escribe en torno a esta:

Así, entre una de las características más importantes que todo maestro debía poseer, estaba la vocación, entendida dogmáticamente como ese llamado, como esa predisposición innata a realizar algo... (Güemez, 2003, p. 92)

Esta naturaleza innata de la vocación va a ser una creencia adoptada ampliamente en la comunidad normalista, que a partir del 84 va a ver cuestionada. Esto se verá un poco más adelante.

De acuerdo con ese peso constitutivo<sup>51</sup> que va a tener la vocación en el normalismo, se puede entender que las características del nuevo alumno hayan sido enfocadas a partir de ésta, pero matizadas de las dos posturas que los maestros de las normales van a presentar, de una parte negación del cambio y aferramiento a las tradiciones normalistas; de otra, apertura al cambio y a las tradiciones universitarias. La primera posición, fincada en la negación del cambio, se ve expresada en el siguiente comentario de una maestra:

... esas dos primeras generaciones nos presentan hasta cierto punto una frustración porque recibimos a todos aquellos chicos que no fueron aceptados ni en la Universidad ni en el Politécnico y que realmente no tenían conciencia de lo que era el magisterio, lo que pasa vamos a llamarlo entre comillas “no les quedaba de otra más que estudiar para maestro” y esa generación no salió muy convencida de su papel en el magisterio y olvidaban su papel como entes sociales a la hora de desarrollar en las escuelas primarias y eso los alejó de la práctica siento yo, muchos se fueron a estudiar a la Universidad Pedagógica, a lo mejor a la Universidad, otros se dedicaron a otras cosas menos a ser maestros, entonces costó bastante retomar ese sentido del magisterio del normalismo. (Entrevista 12, 15 de septiembre/99, p. 1)

Se hace patente en esta maestra que la idea de vocación está más en la línea de un llamado innato y para ella los alumnos de esas primeras generaciones no tenían vocación. En el caso de otros maestros, también en esta línea de vocación como llamado innato, consideraban que en los alumnos de estas primeras generaciones sí existía la idea previa de ser maestros; un maestro ubicado en esta línea de opinión nos explicó:

---

<sup>51</sup> Con el término *constitutivo* se hace referencia a considerar que este elemento: la vocación, da identidad a los maestros normalistas.

... muchos tenían la idea de que los que venían era porque no había de otra. Pero yo logré saber que todos los que estaban en esos grupos habían deseado ingresar a la Normal en años anteriores y no lo habían logrado y se consideraban como realizados por el hecho de haber ingresado dos años o un año después de haber hecho uno o dos intentos. Tenía, por ejemplo, tres personas que estaban en la carrera de Leyes en la Universidad, no se si terminaron, pero cuando tuve yo esos grupos estuvieron trabajando muy bien. (Entrevista 10, 9 de septiembre/99, p. 2)

Al parecer en la opinión de estos maestros se reafirma la necesidad de una vocación innata para ser maestro, para ellos sí existía esa vocación.

Para otro grupo de maestros, los que comparten la apertura al cambio en la formación de docentes que representa el Plan 84, consideran que si bien algunos alumnos de estas primeras generaciones no cuentan con la vocación magisterial inicialmente, aceptan que estos chicos acabaron por conformar esta vocación. En ellos se observa una visión de la vocación que cuestiona su naturaleza innata; ejemplo de esta postura es la siguiente:

... no llegan con la vocación para ser maestros muchos de ellos, yo tengo la impresión por las conversaciones tenidas con algunos de estos jóvenes en el paso de los primeros años de la década de los 90 de que finalmente que la profesión terminó por gustarles, terminó por absorberles; pero yo creo que esto fue más bien fruto de su propio trabajo y del contacto ya con los niños en el quehacer de todos los días. (Entrevista 14, 28 de septiembre/99, p. 8)

Esta percepción de falta de vocación que los maestros de la normal tenían en relación a sus nuevos alumnos, es probable que haya influido de diversas maneras, no explícitas, a crear en el alumno una sensación de exclusión.<sup>52</sup>

---

<sup>52</sup> En este sentido se recupera el comentario que una alumna de la primera generación, de manera informal nos hizo: "Bueno, al principio como que no nos aceptaban, inclusive los mismos maestros que nos iban a impartir clase, como que

Esta visión frente al alumno de los maestros de las normales con la que enfocan: su procedencia heterogénea, sus problemas de preparación previa y su permanencia temporal como falta de vocación, nos abre un espacio para entender cómo operó el Plan 84 al ser implementado. Esto se expresa en función de que se considera que la acción de los docentes se vio influida por esta percepción de falta de vocación y que en algunos casos imprimió en la relación con sus alumnos un tinte de exclusión. Esto se considera, seguramente, llevó a los maestros de la normal a trabajar con el Plan 84 imprimiéndole un sentido de devaluación, es decir, de tener alumnos con menores capacidades que los que estudiaron con planes anteriores.

Ahora se abordarán los Sentidos que los profesores de las escuelas normales le impusieron a algunas materias, en particular a las que tenían una relación más estrecha con la investigación.

Como se ha visto, en la etapa de génesis en el Plan 84 se va a incorporar el enfoque de ciencias de la educación (tradición universitaria), que se hará patente en materias de corte teórico, con las cuales se buscaba dar un sustento al trabajo del maestro y también con las materias que van a inclinarse hacia el modelo de docente investigador. Este nuevo enfoque en la formación de maestros en nuestro país se va a amalgamar con el enfoque didáctico, correspondiente a la vieja tradición normalista; así, tenemos que en conjunto, con estas dos tendencias enlazadas en una síntesis, va a operar la formación de los maestros con el nuevo plan.

Ahora bien, es adecuado recuperar lo que ha sido mencionado en la parte inicial de esta sección, por cuanto a que la preparación que se dio a los profesores para operar el currículum del 84 únicamente consistió en un cursillo de una semana; situación que trajo consigo gran confusión para ellos.

---

no lo aceptaban y como que éramos muy rechazados, siempre nos veían así como que feo, y aparte que la otra generación que estaba de los otros maestros, igual nos veían como el patito feo de la escuela y realmente no nos daban ni información, nos sacaban, o sea nos excluían de muchos de los aspectos, de ahí, de la escuela" (Entrevista 9, 30 de julio/99, p. 1-2).

En este punto es pertinente recordar que desde la concepción de currículum como práctica, los actores, maestros, alumnos, autoridades operan una propuesta curricular, interpretándola a partir de elementos culturales que se han internalizado; además, en este trabajo se ha asumido que estos referentes de interpretación van tener presencia en el currículum desde la etapa de génesis (de Alba, 1991).

Para el caso del plan que nos ocupa se considera que frente a la confusión ocasionada por la falta de un proceso serio de formación de los maestros de las normales para operar el Plan 84, en el que se había inmiscuido la tradición universitaria, entonces estos actores maestros acudieron a aquellos referentes ya arraigados de tiempo atrás en la tradición normalista.

De acuerdo con esta interpretación que van a hacer los maestros de las escuelas normales, algunas de las materias del nuevo currículum van a cobrar sesgos muy peculiares que impondrán ciertos sentidos al trabajo de los formadores de docentes, que en algunos casos ya desde la elaboración de los programas en la etapa de génesis se van a explicitar. Algunos de estos sentidos se pueden comunicar con las siguientes expresiones:

- Investigar la práctica docente o mejor metodología de la investigación.
- Laboratorio de docencia y necesidad de trabajo colegiado.

En seguida se revisarán esos sentidos con los cuales los profesores de las normales operaron el Plan 84.

Una expresión que comunica el primer sentido del que se quiere hablar es: investigar la práctica docente o mejor metodología de la investigación; en relación con esto se tiene que el Plan 84 se concibió desde la etapa de génesis que promoviera una actitud investigadora en el alumno; esto quedó explicitado en uno de los objetivos del Plan 84, en el que se manifiesta como intención de este plan de estudios:

Preparar a los Estudiantes en la Investigación y la experimentación educativas, para realizarlas en el campo en que ejercerán la docencia, con una actitud dispuesta a las innovaciones pedagógicas. (SEP, 1984, p. 26)

Con esta intención que se manifestó, se incluyeron materias como:

- Observación de la Práctica Educativa I y II
- Introducción al Laboratorio de Docencia
- Laboratorio de Docencia I-II-III-IV
- Investigación I y II.

Ahora bien en la operación del Plan 84 esta intención de formar una actitud investigadora en el alumno va a ser interpretada con un sesgo que apuntaba hacia una educación en Metodología de la Investigación, esto se puede establecer a partir de algunos de los comentarios hechos en entrevista por maestros de la Escuela Nacional de Maestros.

Una maestra que impartió las materias de Investigación I y II a la segunda generación del Plan 84, expuso:

En la materia de Investigación Educativa del primer semestre, propiamente se da lo que es un panorama general de la investigación en México, considerando sus avances y retrocesos y... en el siguiente semestre, –se abordaban– los diferentes tipos de investigación y el chico quedaba en eso. (Entrevista 12, 15 de septiembre/99, p. 2)

La misma maestra agregó:

Llegaban los chicos a cuarto año de Normal y tenían que hacer su tesis y resulta que en ese momento tú ya aprendiste a hacer cómo se plantea un problema, una hipótesis y el chico no sabía plantear la pregunta, que pasaba porque el chico a pesar que de alguna manera llevaba 2 semestres de investigación, sólo en casos reducidos podía afrontar con éxito el trabajo de la tesis en el último año de su carrera; ya que eran así como que dos o tres en un grupo, los que de alguna manera captaban la idea. (*Ídem*)

Esta manera de interpretar las materias de Investigación I y II, se considera tiene una fuerte relación con la tradición normativa de los normalistas, pues el aprendizaje de metodología de la investigación que nos reflejó la maestra que impartió esta materia estaba dirigido a conocer los pasos y técnicas para hacer una investigación, es decir las prescripciones para hacer una investigación.

En el caso de las materias relacionadas con observación de la Práctica Educativa no tuvimos a nuestro alcance la posibilidad de dialogar con maestros que las impartieran, pero hemos querido recuperar los planteamientos a los que Ruth Mercado arribó al investigar la propuesta curricular del 84; ella, al revisar este tipo de materias pudo establecer que:

Acercarse a los procesos reales que se desarrollan en las aulas supondría un tratamiento muy diferente al que se está dando en las normales a la observación y análisis de las prácticas educativas. Ese tipo de observación tampoco entrena realmente para la investigación, ya que ésta no se reduce a la aplicación de técnicas. Además, el supuesto entrenamiento para la investigación se ve limitado porque las observaciones responden a concepciones altamente evaluativas sobre lo que pasa en las escuelas, en las aulas y aun en las comunidades. (Mercado, 1997, p. 21)

Se considera que esta tendencia evaluativa tiene por un lado un sentido crítico que los normalistas van a otorgarle y, por otra parte, tiene raíces en la tradición prescriptiva normativa que ha acompañado a la educación normal desde sus orígenes, Mercado ha escrito:

La tendencia a la calificación de lo observado, a partir de los valores propios, ocurre en las normales como consecuencia de dos aspectos principalmente. Por un lado, así se concibe el carácter "crítico" que supuestamente debe darse a la formación de los alumnos, según el plan actual. Por otro lado, ese énfasis evaluativo se deriva de trasladar prácticas que tienen cierto sentido en el ámbito de la investigación, al espacio particularmente prescriptivo de la formación de los maestros. (*Ibíd.*, p. 21)

En el caso del Laboratorio de Docencia, el enfoque que se le quiso dar, por los miembros de la comisión operativa como un espacio de experimentación y que fue interpretado, como ya se ha visto en la etapa de génesis, por los elaboradores de los programas correspondientes desde el enfoque del docente investigador, en muchos casos no llegó a su cometido en términos de formar a los futuros maestros para que investigaran su propia práctica docente, una maestra que se encargó de impartir materias de este tipo a la primera generación nos confió en relación a este enfoque:

... yo diría que estuvimos apenas asomándonos, si no yo creó tener mayores logros en esto porque el propio bagaje de la biblioteca, por dar un ejemplo, no correspondía a los requerimientos que se estaban presentando en la acción-reflexión-acción, que sería la estrategia de trabajo, y entonces, pues acudimos a fotocopias o al material que teníamos nosotros de manera personal y con eso comenzamos a trabajar, pero yo siento que apenas nos asomábamos a esto de que el profesor a partir de su práctica investiga, genera, propone, replantea, resignifica la práctica docente, pues es algo que todavía está más como expectativa que como concreción. (Entrevista 11, 9 de septiembre/99, p. 3)

Este comentario reitera la falta de preparación que los maestros tuvieron en torno al nuevo enfoque de que era portador el Plan 84, en particular para la concepción de docente investigador que dirigió los objetivos de las materias del laboratorio de docencia.

La circunstancia de desconocimiento del enfoque de docente investigador llevó a muchos de los maestros de las normales a hacer una interpretación del mismo desde sus tradiciones normativo-prescriptivas, esto se hace patente en la siguiente opinión de un maestro de la Escuela Normal de Maestros, que expuso:

... el laboratorio de docencia, pensado como un espacio de la teoría en acción, un espacio en el que se fuera conformando una idea de la práctica en una dimensión distinta, lo que implicaba discutir las concepciones, planear, pero no sólo eso, sino regresar para analizar y teorizar la práctica y reintencionarla, es

lo que no se dio. Una por tiempos, pero yo digo que otra por la sedimentación fuerte que había de la práctica escolar, de la práctica pedagógica: de tal manera que se siguió cayendo en la idea prescriptiva de esto es lo que hay que hacer, ve a aplicarlo y allá que te evalúen. (Entrevista 16, 24 de octubre/99, p. 6)

Desde este punto de vista se puede entender que algunos maestros de las escuelas normales impartieron este laboratorio como si se tratara de la materia de didáctica<sup>53</sup> incluida en planes de estudio anteriores o también como si se tratara de micro enseñanza.<sup>54</sup>

Además de las materias que de manera particular pueden ser asociadas con la investigación esta tendencia investigadora invadió a una gran cantidad de materias, con contenidos que no necesariamente se circunscriben al ámbito de la investigación, en este sentido un maestro señaló:

... no sólo en estas materias sino en otras empezó a darse un énfasis hacia la investigación, que bien sea porque el planteamiento inicial daba línea por allí, aunque yo siento que no era totalmente, que el planteamiento no era formar investigadores, sino en todo caso generar una actitud investigativa del maestro sobre su propia práctica, que son cosas muy diferentes, pero que mientras este discurso a nivel de planteamiento inicial se daba, cuando pasó a programadores empieza a torcerse, y obviamente cuando toca el terreno ya de las prácticas escolares pues obviamente se articula más a los programas que al planteamiento general, y es lo que empieza a dar un énfasis excesivo en la

---

<sup>53</sup> Esta forma de interpretar el Laboratorio de Docencia, como si se tratara de la materia de Didáctica, varios maestros de escuelas normales nos la han hecho patente, pero en particular un comentario de nuestros informantes lo hizo claro de una manera contundente al exponer:

“... si el profesor encargado de atender este espacio curricular, el Laboratorio de Docencia, no entendía las nuevas intenciones del plan, que podía hacer, pues hubo compañeros que confesaron con toda la desfachatez, que decían yo sigo dando mi curso de didáctica de las ciencias naturales, aunque el espacio se llame Laboratorio de Práctica Docente, él seguía dando un curso de didáctica...” (Entrevista 15, 1 de octubre/99, p. 3).

<sup>54</sup> Esto se puede establecer a partir de diversos comentarios hechos por maestros de las escuelas normales.

investigación y se empieza a perder de vista lo que después en distintos foros manifestábamos como un objetivo, un propósito fundamental, que era formar para la docencia... (Entrevista 16, 24 de octubre/99, p. 8)

Si bien, con la implementación del Plan 84, se dio reiteradamente entre los maestros de las normales esta manera normativa, prescriptiva, de interpretar los contenidos relacionados con la investigación; no se puede desconocer la presencia de matices frente a esta situación; de ahí que en algunos grupos de maestros, sobre todo aquellos afiliados a la postura bajo la cual el plan de estudios presenta un nuevo enfoque y es rescatable, se presentaron diferentes intentos de búsqueda en los que se trataba de tomar distancia de la tradición normalista.

Los comentarios hechos por los maestros de la normal revisados a lo largo de este apartado, dejan ver que la tendencia de operación del Plan 84, por cuanto a formar una actitud investigadora en el futuro maestro, fue interpretada por un grupo considerable de normalistas desde su tradición normativa prescriptiva. De esta manera, los contenidos de investigación que por tradición han estado vinculados a la tradición universitaria fueron asimilados al normalismo dándoles una carga prescriptiva que por tradición los normalistas han tenido como referente. Así, la síntesis entre cultura universitaria y normalista que hemos venido rastreando desde la etapa de génesis del Plan 84 se va a hacer patente en la manera que operó la implementación del Plan 84, por lo que toca a los contenidos relacionados con la investigación.

Esta manera de interpretar los contenidos de investigación obedece también a que dentro de la tradición normalista la poca actividad de investigación ha estado relacionada con investigar los contenidos a impartir o, en algunos casos, intercambiar comentarios frente a las situaciones vividas por los maestros en el aula;<sup>55</sup> poco o nulo contacto tuvieron los normalistas antes del 84 con la realización de investi-

---

<sup>55</sup> Esta visión de los normalistas en torno a la investigación ha sido expuesta por Cuauhtémoc Jerez en el artículo "Hacia una conceptualización de la investigación educativa normalista", publicado en la *Revista Mexicana de Pedagogía*, núm. 34.

gación como vía para generar conocimientos o mejorar su práctica docente, de ahí que su punto de referencia para interpretar los contenidos relacionados con investigación fue la tradición normativa con la que habían estado familiarizados desde tiempo atrás.

A partir de esta interpretación normativa preescriptiva, frente a los contenidos de investigación o de otro tipo a los que se les dio un sesgo investigativo, se puede entender que el currículum normalista haya operado con este tinte normativo, trayendo consigo un aprendizaje repetitivo y memorístico en vez de desarrollar capacidades de análisis, comprensión e innovación de la práctica docente.

Otra expresión que comunica un sentido más que impusieron los maestros al Plan 84, se resume en la frase: Laboratorio de docencia y necesidad de trabajo colegiado; antes de abordarlo plenamente se explican algunos aspectos preliminares de la materia a la que hace referencia.

Ya se ha mencionado que el Laboratorio de Docencia fue pensado, por los integrantes de la Comisión Operativa (Comisión 21) en la etapa de génesis, como un espacio de experimentación y cómo se le fue asociando con la concepción de docente investigador (investigación acción) por quienes elaboraron los programas (personal del Departamento Técnico de la Dirección de Educación Normal).

Un aspecto más que se hace necesario señalar tiene que ver con la interpretación normativa prescriptiva que en la etapa de implementación se dio a este espacio curricular y que trajo consigo que en muchos casos los maestros de las escuelas normales trabajaran con esta materia como si se tratara de la asignatura de didáctica, o bien como si se tratara de un taller de micro enseñanza.<sup>56</sup>

Por otra parte, en seguida se van a abordar las percepciones (visiones) de los maestros de normal frente a la modalidad de trabajo que proponía el Plan 84, a partir de la articulación de contenidos que

---

<sup>56</sup> Esto se puede establecer a partir de diferentes comentarios hechos de manera informal por maestros de las escuelas normales.

demandaba el Laboratorio de Docencia y que requerían de un trabajo colegiado.

Una tendencia de opinión que se dio entre los maestros de la normal fue en el sentido de que el trabajo colegiado no tuvo gran eco. Esta tendencia se va a identificar con el sector de profesores que adoptaron la postura de que el Plan 84 podía ser recuperado porque, aunque presentaba problemas, tenía un enfoque innovador en el campo de la formación de docentes. En relación con esto un maestro afiliado a esta tendencia nos expuso:

Por otro lado, hay otro problema importante, en mi opinión, y que siento que fue la clave en la aplicación del plan de estudios 84, que es la búsqueda de la interdisciplinariedad, el contacto que exigía el plan de estudios que se le diera entre los profesores de las diversas asignaturas confluyendo en función del Laboratorio de Docencia; de hecho no existía tradición de esta naturaleza en la escuela, las agrupaciones de los maestros se habían dado fundamentalmente a través de las academias y en algunas ocasiones a través de pequeños grupos de análisis de estudio, grupos de estudio, pero no precisamente buscando que los profesores, por ejemplo, de un mismo grupo académico, intercambiarán experiencias, puntos de vista, ya no solamente en torno al comportamiento de sus alumnos, sino en torno al Plan de Estudios, a sus dificultades, a sus bondades, a cómo nos estaba yendo, para decirlo en un lenguaje coloquial, cómo nos estaba yendo a cada uno de nosotros en nuestro desempeño cotidiano con los grupos. (Entrevista 14, 28 de septiembre/99, p. 3)

Se considera que esta opinión representa una tendencia de pensamiento compartido entre un amplio sector de los formadores de docentes, sobre todo en aquellos que consideran que es rescatable el Plan 84. Esta consideración tiene sustento en que en el V Congreso de Educación Normal, celebrado en febrero de 1987, se hace una propuesta como parte de la mesa 1, tema 4, por cuanto a que se considera necesaria: "La articulación horizontal y vertical de las actividades docentes mediante el funcionamiento de acade-

mias interdisciplinarias y por línea de formación, respectivamente” (SEP-CONACEN-DGEN, 1987, p. 7).

Para otro grupo de maestros, el acercamiento al nuevo plan fue desde la vieja organización de academias, en la que si bien existían éstas como instancias organizadoras no se promovía desde las mismas el trabajo colegiado, cada maestro se conducía como un ente individual, sin compartir con sus compañeros la problemática de la práctica docente.

Esta manera de posicionarse en forma individual y de alejamiento del trabajo colegiado puede ser ubicada preponderantemente en aquellos maestros más tradicionales que consideraban que el Plan 84 no presentaba ningún cambio.

En relación con la problemática para realizar un trabajo colegiado por parte de un gran grupo de maestros de normal para operar el plan 84, se puede establecer que este plan se aplicó, preponderantemente, como el trabajo aislado de cada maestro, poco se logró el trabajo colegiado que se proponía.

Los elementos que se han presentado en este apartado muestran algunas de las visiones y sentidos con los que operó el Plan 84, teniendo como elemento conductor las interpretaciones que hicieron los grupos de maestros de las instituciones formadoras de docentes, en la que se amalgamaron elementos de la tradición normativa prescriptiva normalista y de la tradición comprensiva de la cultura universitaria; lo que también puede ser interpretado como la síntesis entre dos concepciones de la formación de docentes, una, fincada en la prescripción normativa didáctica y la otra en la búsqueda de comprensión de la práctica docente.

Asumir que el Plan 84 operó con la fusión de estas dos concepciones de formación de docentes nos lleva a reflexionar en que la profesión docente en nuestro país ha tenido caminos muy particulares al margen de modelos generales, se puede decir que se ha comportado más a la manera de la concepción crítica de la profesión que ya hemos revisado, y un buen ejemplo de esto va a ser la operación del Plan 84 con la síntesis de estas dos concepciones de formación docente que

hemos venido revisando. En otras palabras, ésta fue la manera en que pudo ser adoptada una cultura científica, mediante los contenidos de las ciencias de la educación, como vía para la profesionalización docente.

Ahora, en el siguiente capítulo, se revisará el impacto que tuvo el Plan 84 en la educación normal, en la profesión docente y en la comunidad normalista en general; para lo cual recuperaremos como un elemento guía fundamental la síntesis que se dio entre cultura normalista y cultura universitaria, junto con la lógica de continuidad y cambio que impuso dicha síntesis.

## Capítulo v. Impacto del Plan 84 de Educación Normal

---

Un elemento que puede ayudarnos para revisar el impacto del Plan 84 se desprende del comentario hecho por una de las profesoras de la Escuela Nacional de Maestros entrevistada, al cuestionarla en relación a que si las materias del Plan 84 habían sido impartidas como si fueran de Plan 75 o 75 reestructurado respondió:

Bueno, mire, decir que todo fue continuidad del Plan 75 y 75 reestructurado también es hablar con falsedad y decir que todo fue ruptura y que hubo un cambio sustantivo; también es hablar con falsedad, yo pienso que sí privó más continuidad que ruptura, pero que también sí hemos sufrido a lo largo de este plan de estudios, si estos cambios, yo pienso que sí, positivos en la práctica docente de los profesores de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, claro que también hay muchos rasgos de continuidad, pero hablar solamente de uno de ellos, yo no entraría en ese terreno. (Entrevista 11, 9 de septiembre/99, p. 4)

Este comentario de nuestra entrevistada nos lleva a pensar en términos de continuidad y cambio en el ámbito magisterial, y en relación con esto se puede decir que se han dado algunos cambios, pero en un marco de continuidad; esta situación se ha dado debido a la tradición, que juega un papel muy importante en el gremio magisterial, y que está constituida por una serie de costumbres que, como se ha visto en el Capítulo I, se han constituido históricamente dentro del grupo de docentes normalistas, pero sí se puede externar que dichas tradiciones se han adecuando, es decir, se han resignificado. De esta manera podemos recuperar lo visto en el Capítulo II, en torno a la construcción

histórica de la profesión docente que en los 80, en un contexto muy específico, también señalado en el Capítulo II, se va a resignificar, la profesión docente y el normalismo como discurso del magisterio y como grupo social. La dirección de esta resignificación va a ser la síntesis entre la cultura magisterial y la cultura universitaria.

### **Algunos signos del cambio. La baja en la matrícula**

Un indicador del cambio en la educación normal, a consecuencia de la elevación a licenciatura de este tipo de estudios, va a ser la disminución en la matrícula, en este apartado se abordará este aspecto.

A partir de que en septiembre de 1984 se implementa el Plan 84 de Educación Normal, se va a manifestar un decremento en el interés por realizar estudios para formarse como maestro; el primer signo se hará visible con la escasa inscripción en las escuelas normales; en el caso particular de la Escuela Nacional de Maestros, el número de aspirantes que se presentaron al concurso de selección fue menor a la cantidad tope, situación contrastante con las que se vivieron en años anteriores en esa misma escuela, donde se presentaba un gran número de aspirantes que, por supuesto, rebasaban el total de plazas que se fijaba como máximo para aplicar los exámenes de selección, por lo que los interesados se formaban desde un día antes y después, cuando aparecían los resultados del examen correspondiente, sucedía que una cantidad considerable no eran aceptados.

Este decremento de solicitudes e inscripción en las escuelas normales, a partir del 84, traerá consigo un dramático descenso en la matrícula, lo que va a suceder en el caso específico de las escuelas que impartían estudios para formación de maestros de primaria:

... entre el ciclo 1984-1985 y el de 1990-1991 la matrícula pasó de 72 100 a 26 500. Las escuelas normales particulares fueron las que más resintieron esta disminución en ese mismo periodo la matrícula que atendían se redujo de 20 600 a 3 100 estudiantes. (SEP; Plan 97, p. 14)

Si bien en algunas otras fuentes estos datos presentan algunas variaciones, en todos los casos muestran una caída drástica de la matrícula a partir del 84.

Otra fuente nos presentan datos que reflejan el comportamiento de la matrícula de las escuelas formadoras de maestros de primaria desde mediados de los 70 hasta principios de los 90, con las siguientes características.

Para el ciclo escolar 1979-1980 se va a registrar una matrícula de 172 084 alumnos. Después de ese ciclo se va a comenzar a dar un decrecimiento, al principio limitado, y a partir del periodo 1984-1985, en que se da el cambio a licenciatura (Plan 84), el descenso en el número de alumnos va a ser abrupto. En el siguiente cuadro y gráfica se puede ver con claridad dicho comportamiento.

EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA DE EDUCACIÓN  
NORMAL PRIMARIA 1976-1990

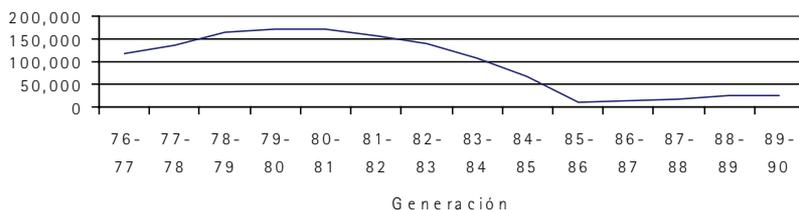
Ciclo	Federal	Estatal	Particular	Autónomo	Total	%
76-77	32,604	36,109	47,824	-----	116,537	67.72
77-78	35,799	37,849	59,590	1,293	134,531	78.17
78-79	45,187	42,010	77,391	1,285	165,873	96.39
79-80	47,207	44,162	79,502	1,213	172,084	100.00
80-81	46,675	46,028	78,183	991	171,877	99.87
81-82	40,290	50,931	65,183	1,031	157,435	91.48
82-83	33,718	49,480	56,353	983	140,534	81.66
83-84	29,83	41,258	36,816	961	108869	63.26
84-85	20,842	27,136	20,343	758	69,079 <sup>1</sup>	40.14
85-86	3,089	6,851	623	-----	10,563	6.13
86-87	5,171	7,321	789	-----	13,281	7.71
87-88	8,548	8,713	1,623	-----	18,884	10.97
88-89	10,782	10,332	2,203	76	23,393	13.59
89-90	12,025	10,295	2,591	-----	24,911	14.47

Fuente: Reyes Esparza, R. y Zúñiga, R. *El Subsistema de Formación de Docentes*.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Como se puede ver, para el año escolar 84-85 esta fuente presenta una variante en relación con los datos enunciados algunas líneas más arriba, pero para el caso que nos ocupa no altera en tanto muestra la caída abrupta de la matrícula a partir del 84.

Considerando los números totales para cada generación, se ha construido la siguiente gráfica que muestra en forma patente el descenso en la matrícula

EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA DE EDUCACIÓN NORMAL  
PRIMARIA EN LOS AÑOS 70 Y 80



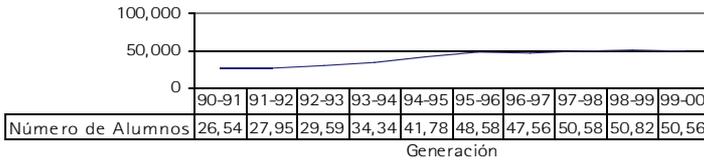
Fuente: Datos tomados de: Reyes Esparza, R. y Zúñiga Rodríguez, R. *Diagnóstico del Subsistema de Formación Inicial*. Anexo.

Los datos que se han presentado en el cuadro y gráfica correspondientes reflejan con fidelidad las políticas, emprendidas por el Estado Mexicano, de estímulo al crecimiento de la matrícula, todavía presentes en los años 70, y de bloqueo y freno al crecimiento de la misma en los 80. De acuerdo con esto, se tiene que en la generación 79-80 se contabilizará el mayor número de alumnos para el periodo que se está presentando en la gráfica y posteriormente, para el periodo 80-83, se encontrará un descenso moderado, pero para las generaciones 84-85 y 85-86 se va a dar una franca y abrupta caída; después, en los años de la década de los 80, reaparecerá un ligero crecimiento que sólo refleja un proceso de acomodo tras la caída asociada a la aparición del Plan 84 en su versión dirigida a la formación de los maestros de primaria.

La educación normal, después de la disminución de la matrícula de las generaciones 84 y 85, se va a mantener en cifras significativamente bajas, si se toman como referencia los números que presentaron generaciones previas al cambio de plan de estudios efectuado en los 80. Se puede agregar que éste va a ser uno de los cambios que va a experimentar este tipo de educación posteriormente a los 80, porque

aunque en los 90 proseguirá el repunte de la matrícula, esa tendencia va a ser muy limitada, como se puede observar en el siguiente cuadro y la grafica correspondientes.

**COMPORTAMIENTO DE LA MATRÍCULA DE EDUCACIÓN NORMAL PRIMARIA EN LOS 90**



Fuente: Datos tomados de: SEP: DGPPP: *Estadísticas Históricas del Sistema Educativo Nacional, 1990-2002*

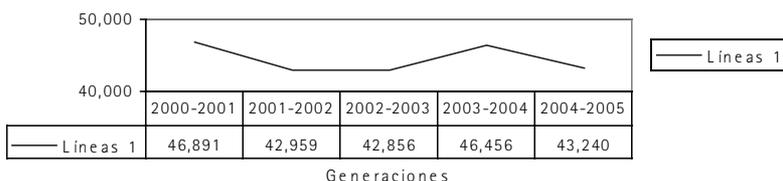
Es pertinente hacer notar que si bien la matrícula de las escuelas normales en los 90 presenta un incremento moderado, en comparación con los números alcanzados en los años 70, tampoco se puede desconocer que a lo largo de la década casi se va a duplicar la matrícula, ya que en el año escolar correspondiente a 1990-1991 el número de alumnos inscritos fue de 26 543, y para el 1999-2000 sumaron 50 564.

De acuerdo con estos datos se puede percibir una tendencia al incremento en la matrícula de las escuelas normalistas encargadas de la formación de los maestros de educación primaria a lo largo de la década de los 90, lo cual nos lleva a pensar que el efecto de limitación al crecimiento de la matrícula que portaba el Plan 84 va a tender a diluirse en ese periodo. En este punto vale señalar que la última generación de Plan 84, en su versión para maestros de primaria, va a ingresar en 1996, y a egresar en el 2000; y a partir de 1997 se va a implementar un nuevo plan de estudios de educación normal (Plan 97) y también se van a poner en práctica otras políticas para controlar el crecimiento de la matrícula en las escuelas formadoras de docentes.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Estas políticas de regulación de la matrícula se van a dar en el marco de la descentralización de la educación, en el sentido de que en cada estado se van a fijar los límites en el número de alumnos a aceptarse en las escuelas normales de la entidad correspondiente. Al parecer, estas políticas guardan algún nivel de relación con la capacidad de otorgamiento de plazas laborales al término de los estudios, aunque

En los años más recientes se ha tratado de regular la relación entre matrícula de la escuela normal y las necesidades de maestros que presenta el sistema educativo de nuestro país. Esto ha traído consigo una serie de conflictos entre aspirantes y estudiantes de las escuelas normales y autoridades escolares y/o políticas, pues una de las implicaciones de esta medida es la limitación de apertura de plazas para alumnos de nuevo ingreso, lo cual ha jugado el papel de detonador de los conflictos a los que se hace mención. El impacto de estas políticas de control de la matrícula ha sido contundente, como se puede observar en la siguiente gráfica.

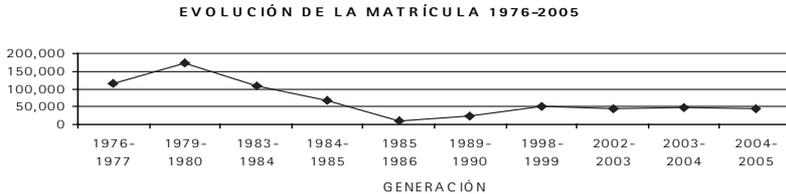
EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA DE EDUCACIÓN NORMAL  
PRIMARIA EN LOS AÑOS 2000



Fuente: Datos tomados de: SEP: DGPPP: *Estadísticas Históricas del Sistema Educativo Nacional, 1990-2002*.

también se ha considerado en estas políticas el caso de las escuelas normales particulares; para mayor información al respecto se pueden consultar: Maya Alfaro, Catalina Olga y Centeno Ávila, Ernesto, "Las escuelas normales: espacios de tensión y controversia", en: *Anuario Educativo Mexicano 2001*, t. 1. México, UPN-LaJornada, 2002, p. 152. También pueden ser consultados algunos artículos periodísticos que muestran un reflejo de la situación: Hernández Alcántara, Martín, "Casi mil egresados de normales no podrían emplearse este año: líderes magisteriales", en: *LaJornada de oriente*, martes 31 de agosto/1999; Herrera Beltrán, Claudia, "Habrán cursos para profesores y tope en matrícula, afirma Etelvina Sandoval. Anuncian cambio a fondo en Educación Normal", en: *LaJornada*, lunes 22 de octubre/2000; Herrera Beltrán, Claudia "Con mínimas modificaciones se inicia hoy el ciclo escolar 2001-2002", en: *LaJornada*, lunes 20 de agosto/2001. Otro elemento que evidencia estas políticas de regulación de la matrícula en las escuelas normales es un oficio con fecha 10 de mayo de 2005, dirigido al licenciado Jorge A. Guillén Muñoz, Director General del Instituto de Educación de Aguascalientes, por el licenciado Julio Rubio Oca, Subsecretario de Educación Superior de la sep, que puede ser consultado en la página: [www.normalista-ilce.com.mx](http://www.normalista-ilce.com.mx); en este oficio se aborda, entre otros asuntos, la regulación de la matrícula de las escuelas normales.

Visto el impacto del Plan 84, por la disminución de la matrícula, contextualizándolo en el periodo 1973-2005 se nos revela como parte de un continuo en las políticas que el Estado Mexicano comenzó a poner en práctica a partir de los 80 y que ha proseguido hasta este momento, esto se puede ver en forma concreta en la siguiente gráfica, en la cual se recuperan los puntos críticos en función del aumento o disminución de la matrícula en el periodo 1973-2005.



Fuentes: Reyes Esparza, R Y Zúñiga Rodríguez, R. “Diagnostico del Subsistema de Formación Inicial”. Anexo. SEP: DGPPP *Estadísticas Históricas del Sistema Educativo Nacional, 1990-2005*

Gráficamente se puede observar cómo el punto de mayor matrícula está ubicado a finales de los 70 y cómo la matrícula va a tender a mantenerse en cifras “relativamente bajas” en la década de los 80 y en la primera mitad de los 90, pero hacia fines de esta última década se tenderá al incremento y, en los inicios del siglo XXI, va a aparecer una tendencia de decremento con un repunte que se va a presentar en el ciclo escolar 2003-2004.

En primer término se puede establecer que esta gráfica refleja tendencia a mantener en números bajos la matrícula ya que, en general, presenta esa tendencia, con algunos repuntes que siempre se encuentran seguidos de una nueva baja. Se considera que este comportamiento en mucho obedece a las medidas de control que el Estado Mexicano ha impuesto, entre las cuales se puede ubicar al Plan 84, y que más tarde, hacia fines de los 90 y en los años 2000, van a estar seguidas por una serie de acuerdos de los cuales el se va a valer para ejercer control sobre el crecimiento en el número de alumnos.

La tendencia de crecimiento en la matrícula, representada en la gráfica hacia la segunda mitad de los 90, se considera que refleja el agotamiento del Plan 84 por cuanto a sus efectos obstaculizadores del incremento matricular. Esto explica que el Estado Mexicano ha tenido que buscar otras formas para limitar el crecimiento de la matrícula.

Por otra parte, el comportamiento ligeramente errático que se va a presentar en los primeros años del 2000 es un indicio de la búsqueda de mecanismos para revertir el impulso del crecimiento matricular presente en la segunda mitad de los 90. Esto refleja el aumento de interés por llevar a cabo estudios de normal con su nueva condición de licenciatura, frente a lo cual el Estado Mexicano ha buscado mecanismos limitantes, como el normar estrictamente la cantidad de alumnos que ingresarán en cada estado, o bien el no ofrecer en forma automática plazas laborales al término de los estudios.

Enfocados desde una perspectiva global, los resultados presentes en las diferentes gráficas revisadas permiten entender que el Plan 84 forma parte de un continuo de políticas dirigidas a desestimular el interés por realizar estudios de normal y, con esto, controlar el incremento de la matrícula.

Los cambios cuantitativos que se han mostrado en relación con la matrícula van a acompañarse de algunos cambios cualitativos; en seguida se abordarán algunos de ellos.

### **Las nuevas escuelas normales**

El calificativo de nuevas, para las instituciones formadoras de docentes de nuestro país, tal vez resulta radical, pues en poco más de un siglo de existencia es difícil ubicarlas desde una visión de novedad, sobre todo si se conoce la tradición magisterial presente entre nuestros maestros, pero, por otra parte, no se pueden dejar de considerar algunos cambios presentes en las escuelas normales a partir de la década de los 80, en que aparece el Plan 84.

Seguramente los cambios que vivieron quienes fueron actores de las escuelas formadoras de maestros después de la década de los 80 resultaron muy variados, pero en esta investigación dos rasgos llaman nuestra atención: se trata, por un lado, de la inclusión de las funciones de investigación y extensión correspondientes a toda institución de educación superior y, por otro, de la aparición de nuevas aspiraciones de desarrollo entre los actores, alumnos y maestros. En las líneas siguientes se abordarán ambos aspectos.

### **Las nuevas funciones en las escuelas normales**

Con la aparición del Plan 84, las escuelas normales van a incorporar funciones inherentes a la educación superior, de esta manera comenzarán a operar la investigación y la difusión, actividades que no formaban parte de las costumbres y tradiciones del magisterio.

Dada esta falta de acercamiento de los normalistas a estas actividades —ya se ha visto que en el momento de implementación del Plan 84 tuvieron un funcionamiento accidentado y limitado— tuvieron un papel muy importante la falta de infraestructura, la falta de preparación y formación, para realizarlas, y la misma resistencia de los actores normalistas.<sup>3</sup>

Como en otros asuntos de la educación normal, para revisar el impacto de estas nuevas funciones resulta adecuado recuperar la mirada de continuidad y cambio que permite entender que si bien no operan en el ámbito normalista a la manera del contexto universitario, no han dejado de tener un impacto en la educación normal, en el que la mirada e interpretación de los actores normalistas, desde el referente de sus tradiciones, han tenido un papel primordial.

---

<sup>3</sup> Se puede profundizar al respecto en: Mercado, Ruth, *Formar para la docencia en la educación normal*.

Hoy, la educación normal presenta algunas investigaciones<sup>4</sup> en su haber y la operación de las tareas de difusión también se ha hecho presente; las diferencias entre las distintas normales resultan ser contrastantes en estos terrenos, pero no se puede dejar de reconocer que esas tareas y las nuevas visiones, creencias y sentidos relacionadas con el papel que deben cumplir las escuelas normales han sido incorporadas, pero sin ceder terreno a la identidad normalista.

### Estudios de posgrado y nuevos actores: alumnos y maestros

Dentro del ámbito normalista funcionaron, por largo tiempo, un número reducido de rutas de desarrollo personal y profesional. En esta situación jugó un papel muy importante la lenta y reducida movilidad escalafonaria que ha existido por largo tiempo dentro del gremio. De manera que algunas de estas rutas fueron: proseguir estudios en las escuelas normales superiores; estudiar el bachillerato y una carrera universitaria después (antes de los 70) o bien únicamente estudiar la carrera universitaria posteriormente a los estudios de normal (después de los 70),<sup>5</sup> o también ocupar algún puesto directivo. Esto último, en muchos casos se lograba después de una inversión larga de tiempo y trabajo que, por lo común, se veía rebasada por las necesidades económicas y de crecimiento personal por las que transitaban los maes-

---

<sup>4</sup> Ejemplos de investigaciones en el ámbito normalista son: Mireles Ortega, Irineo, "Tradición y modernidad en la educación normal. Entre la continuidad y la ruptura de la cultura normalista", en: *Tiempo de educar*. Revista Interinstitucional de Investigación Educativa, núm. 6, julio-diciembre de 2001. UAEM-ITT-ISCEEM; Mercado Cruz, Eduardo, "De estudiante a maestro practicante: Los ritos de paso en las prácticas pedagógicas en la escuela normal", en: *Tiempo de educar*. Revista Interinstitucional de Investigación Educativa, núm. 7, enero-julio de 2003. UAEM-ITT-ISCEEM; Aladaba Corral, Alicia Josefina, "La estructura metodológica del formador de docentes y su impacto y relevancia en la praxis del futuro educador: un estudio etnográfico", en: *Educación*, núm. 5, abril-junio de 1998. Subsecretaría de Educación en el Estado de Jalisco.

<sup>5</sup> Este cambio se va a dar debido a que a partir de los 70, con los estudios de normal también se cubrían los correspondientes al bachillerato.

tros.<sup>6</sup> La adhesión al SNTE y sus canales políticos también fue una vía de desarrollo para los normalistas.

La realización de estudios en una normal superior, traía consigo condiciones de desarrollo de diversa índole para los profesores que egresaban. Por una parte les permitía laborar en el nivel secundaria, por otra obtener un salario mayor y también experimentar mejoras personales al tener la posibilidad de cambiar de trabajo y de obtener mejor remuneración.<sup>7</sup> En algunos casos permitió a algunos maestros el ingreso laboral al nivel bachillerato y universitario, esta situación se dio, sobre todo, en casos reducidos en provincia

En cuanto a la realización de estudios universitarios, esto permitía desempeñarse más tarde en una profesión liberal<sup>8</sup> o bien como maestro en diversos niveles educativos: secundaria, bachillerato o educación superior; y en casos muy reducidos y aislados llevar a cabo estudios de postgrado.

La existencia de ese número reducido de vías de desarrollo, también trajo un efecto secundario, por cuanto va a promover la existencia de expectativas de índole colectivo entre los miembros del gremio magisterial. Así es como los aspirantes, estudiantes y egresados de la normal básica (preescolar, primaria, educación física) van a tener como expectativas la realización, en segundo término, de estudios en escuelas normales superiores o en la normal de especialización; o también, estudiar una licenciatura en la universidad o el politécnico.<sup>9</sup>

---

<sup>6</sup> Estas rutas limitadas de desarrollo personal y profesional trajeron consigo una endogamia bastante persistente al interior del gremio normalista.

<sup>7</sup> En muchos casos, los directores de las escuelas secundarias estudiaban un programa que se impartía en la Normal Superior al que se nombraba Doctorado en Pedagogía y se daba un sesgo de preparación hacia la gestión escolar. Es prudente agregar, en relación con este programa de doctorado, que se consideraba externamente al normalismo con un limitado nivel académico.

<sup>8</sup> En mi experiencia profesional he detectado la predilección por ciertas profesiones como contabilidad, odontología y pedagogía por grupos de maestros normalistas, al parecer en ciertos periodos los normalistas le dieron énfasis a algunas de estas profesiones, esto último se considera como una hipótesis que convendría ser estudiada con detenimiento.

<sup>9</sup> En relación con esto, se ha mencionado una percepción de trampolín hacia los estudios normalistas.

A partir de los años 80 estas expectativas van a tener algunos cambios, ya que en un grupo considerable de maestros va a emerger el interés por realizar estudios de posgrado. En esta situación se considera van a incidir dos factores; por una parte, a principios de los 80, inició su operación la Universidad Pedagógica Nacional,<sup>10</sup> que va a reconocer los estudios de normal como antecedente suficiente para que directamente los maestros accedieran a estudiar alguna de las licenciaturas que impartía la institución. Por otra parte va a surgir el Plan 84, que contemplaba todos los estudios de normal como de nivel licenciatura.

Ante estas nuevas condiciones, los estudiantes normalistas van a aspirar, en muchos casos, a realizar estudios de maestría, sobre todo después de haber cursado la normal; ahora, los estudios de posgrado son percibidos como una vía preferencial de desarrollo. En ese sentido el Plan 84 ha colaborado al cambio de expectativas de desarrollo entre el gremio magisterial. En otras palabras, el cambio curricular del 84 es responsable de que se hayan impuesto las aspiraciones de estudios de maestría en la intersubjetividad normalista.

Para el caso de los actores maestros de las escuelas normales, se tiene que muchos, siguiendo las tradiciones del gremio, habían realizado estudios en la Normal Superior, en algunos casos el programa de Doctorado en Pedagogía que se impartía en esa institución o bien contaban con una segunda carrera<sup>11</sup> que realizaron en alguna institución de educación superior (UNAM, UAM, IPN); pero este último caso de búsqueda de desarrollo por la vía de una segunda carrera no fue

---

<sup>10</sup> Desde sus inicios, la UPN va a formar parte de las políticas del Estado Mexicano hacia los maestros, ya que en los 80 se convirtió en una alternativa para captar a los maestros, frente a la falta de movilidad profesional y económica que se empezó a dar en el gremio normalista hacia finales de los 70 y principios de los ochenta.

<sup>11</sup> Con respecto al grupo de normalistas que optó por una segunda carrera, resulta interesante anotar que se les puede considerar como avanzada en cuanto a la síntesis de culturas normalista y universitaria, además de que, seguramente, fueron un vehículo para esta síntesis, dada su participación en diferentes grupos de trabajo como la Comisión 21 o la Dirección de Educación Normal, y seguramente en diferentes grupos de decisión dentro de la SEP.

una situación mayoritaria, sino más bien de una minoría, y se puede agregar que de ese grupo pequeño, uno más reducido optó por realizar estudios de posgrado. En razón de esto, se puede decir que también para el caso de los profesores de las escuelas normales la expectativa de realización de estudios de posgrado fue muy limitada.<sup>12</sup>

Con el cambio de enfoque del Plan 84, ya se ha mencionado, un grupo importante de profesores consideraba que el plan de estudios era rescatable y que requerían de preparación para el trabajo con este nuevo currículum; desde ese punto de vista, para muchos de ellos los estudios de posgrado se volvieron una opción de preparación.

Esta situación va a traer consigo que, también a partir del Plan 84, apareciera como expectativa y práctica la realización de estudios superiores dentro del grupo de maestros de las escuelas normales. Esto va a obedecer, como ya se ha visto, a que frente a la falta de preparación en el nuevo enfoque que orientaba al currículum del 84 en Ciencias de la Educación, aquellos maestros que consideraban que el Plan 84 era rescatable pensaban que requerían preparación y, con este pensamiento, grandes grupos de profesores buscaron como alternativa la realización de estudios de posgrado: Especialización, Maestría y Doctorado.

A continuación se presentan algunos datos, con respecto a las expectativas y prácticas de estudios de posgrado en los maestros de las escuelas normales, que corresponden a una evaluación realizada por la Dirección General de Evaluación de la SEP durante el ciclo escolar 1989-1990. Esta evaluación se llevó a cabo a nivel nacional y participaron 31 entidades federativas, 171 escuelas y 1992 docentes, por lo que los datos porcentuales que se presentan tienen como punto de

---

<sup>12</sup> Vale la pena considerar que el ámbito de la educación normal es muy diverso por cuanto a las condiciones físicas de las escuelas formadoras de maestros y también por cuanto a su ubicación, lo que trae consigo condiciones culturales y sociales muy diversas de sus alumnos y maestros. A partir de esto se puede entender que los maestros de las escuelas normales de provincia, y en especial los de las rurales, no tuvieran las condiciones de desarrollo que quienes trabajaban una normal urbana, muy en particular las de las grandes ciudades como el Distrito Federal, Guadalajara o Monterrey.

referencia este número total de profesores. Si bien en este estudio no se reporta el número total de profesores que corresponde a cada uno de estos tipos de educación normal, se considera que son relevantes los datos porcentuales en función de la cobertura que tuvo el estudio.

NIVEL DE ESTUDIOS	FEDERAL	ESTATAL	PARTICULAR
	%	%	%
• Educación Normal	7	9	3
• Licenciatura en otra institución	33	40	39
• Licenciatura Preescolar/Primaria	10	11	5
• Maestría	8	13	38
• Doctorado <sup>1</sup>	--	3	
• Curso de Especialización	41	27	12

Fuente: SEP. *Evaluación de egresados de Educación Normal*, p. 26.

Los porcentajes resultado de este estudio muestran la presencia de expectativas y prácticas en torno a la realización de estudios de posgrado dentro del grupo de maestros de las normales. De estos datos sobresalen el porcentaje de 41% de estudios de especialización<sup>13</sup> en los maestros con adscripción a una escuela normal federal y también el 38% de profesores con estudios de maestría entre los profesores que trabajaban en escuelas normales particulares.

Como cierre en torno al surgimiento de expectativas de realización de estudios de posgrado aparejado al Plan 84, se puede decir que con la aparición de dichas expectativas se instaló una nueva visión en torno a las aspiraciones de desarrollo entre la comunidad normalista.

<sup>13</sup> Cabe hacer notar que la Dirección de Educación Normal apoyó a los profesores para que realizaran estudios de especialización en la UPN, seguramente esto influyó en los porcentajes que se presentan.

## Después de todo otra educación normal

A lo largo de este capítulo se han revisado diferentes ángulos de la educación normal y hemos percibido como tendencia imperante el cambio, pero sin abandonar viejas tradiciones; de hecho, para el acercamiento a esta situación nos hemos ayudado de la expresión de continuidad en el cambio. Ahora bien, en esta circunstancia es necesario decir que a partir de los 80 existe una educación normal diferente, y que esta diferencia justamente la hace, en mucho, la resignificación de una serie de tradiciones del normalismo, en relación con esto se puede decir, como ya se ha señalado antes, que la orientación específica del cambio ha sido la síntesis entre las culturas magisterial y universitaria. A continuación puntualizaremos algunos de los cambios mencionados.

Los cambios de los que hemos venido hablando se pueden enunciar de la siguiente manera:

- Incorporación de contenidos de las Ciencias de la Educación.
- Incorporación de las funciones de investigación y extensión en las escuelas normales.
- Incorporación de una nueva visión de formación de docentes, sustentada en conocimientos disciplinares provenientes de las ciencias de la educación que se va a amalgamar con la vieja visión sustentada en la didáctica.
- Incorporación de nuevas visiones de modelos de docente y de la práctica a realizar por el mismo en el aula.

Para puntualizar en torno a estos cambios, se tiene que, hoy en día, en la educación normal permean tanto una vieja tradición normativa (visión normativa) como una nueva tradición que orienta a los maestros hacia el análisis y comprensión de su trabajo docente (visión comprensiva); además, es hoy común que se aborden en las escuelas normales contenidos con orientación en las ciencias de la educación, aunque no puede dejarse de reconocer que éstos para su

impartición han sido interpretados por los maestros de las escuelas normales sin abandonar del todo la tradición normativo didáctica. Hoy, los alumnos normalistas cuentan con bachillerato como antecedente educativo inmediato y presentan algunos signos de mayor madurez y algunas expectativas muy parecidas a las de cualquier estudiante universitario, como el proseguir estudios de posgrado. En algunas escuelas normales se hace investigación incipiente, no se puede negar, y también muchas de las escuelas normales han logrado operar como los *campus* universitarios de las instituciones de educación superior de nuestro país, en esto la extensión tiene un papel medular.

Es indispensable agregar que la Educación Normal, por ser un medio para la formación de los maestros, ha traído como resultado la emergencia de un nuevo sujeto maestro, que puede ser entendido como un sujeto colectivo que representa las tradiciones comunes (visiones, creencias y sentidos) que hacen y dan identidad a los maestros de nuestro país; pero dichas tradiciones que lo caracterizan se han resignificado bajo una lógica de continuidad y cambio, que se ha venido rastreando a lo largo de este trabajo.

Este nuevo sujeto maestro en mucho se parece al maestro que ha existido antes de la década de los 80, pero como hemos visto, no puede dejarse de reconocer que en su persona se presentan imbricados con la tradición normativa-didáctica los elementos que hemos señalado como nuevos en la cultura normalista (visiones, creencias y sentidos, herencia de la cultura universitaria).

La emergencia de este nuevo sujeto normalista en los 80, ha traído consigo, también, consecuencias en la profesión docente, de las cuales es inevitable hablar. Es por esto que enseguida se abrirá un espacio en esa dirección.

## Cambio y continuidad en la profesión docente

Hoy, la profesión docente sigue teniendo un vínculo estrecho con el estado, ya que éste sigue siendo la instancia formadora y de contratación.<sup>14</sup> En este sentido se puede establecer que la reforma curricular del 84 no ejerció influencia en esta condición de profesión de estado.

Por otra parte, es importante recordar que una de las principales cuestiones que sirvió de justificación a la reforma curricular del 84 fue la profesionalización del magisterio, a la que se adjudicaba el papel de camino para lograr el reconocimiento profesional. En relación con esto, vale la pregunta: ¿Cuál fue el impacto del Plan 84 en este terreno?

Como primer elemento de acercamiento se tiene que, como se ha visto en los capítulos 2,3 y 4, en la reforma curricular del 84 se consideró que la profesionalización de los maestros únicamente dependía del cambio de plan de estudios.

Además, se pensó que otro elemento clave para lograr la profesionalización del maestro era la inclusión en el nuevo plan de estudios del enfoque de Ciencias de la Educación.

Esta forma de pensar la profesionalización nos remite a una concepción clásica de la profesión (perspectiva revisada en el Capítulo 2) y a una concepción de currículum como plan y programa de estudios (también revisada con anterioridad en el Capítulo 3), lo cual contrasta con la interpretación que hemos identificado hicieron los actores involucrados en las diferentes etapas del proceso curricular ligado a la reforma del 84. Al respecto resulta muy importante recordar que la interpretación de estos actores estuvo guiada por la síntesis entre las culturas normalista y universitaria, es decir, entre el enfoque normativo didáctico y el de las ciencias de la educación.

Por otro lado, es pertinente aquí agregar que la inclusión del enfoque de Ciencias de la Educación, que trajo consigo la reforma cu-

---

<sup>14</sup> Muy recientemente se habla de desempleo magisterial, debido a que hoy el estado nos brinda plazas a todos los egresados de la Normal. En este punto convendría abrir un nuevo canal de investigación y considerar si este factor está alterando la condición de Profesión de Estado del magisterio.

rricular del 84, significó la inclusión de sistemas de conocimientos que se pueden caracterizar por dar un fuerte énfasis a los contenidos disciplinares.

Visto con detalle, la inclusión de este tipo de contenidos va a ser un elemento que faltaba al grupo magisterial, ya que, como se ha visto en el Capítulo 2, este grupo tuvo logros importantes en el periodo que va de finales del siglo XIX hasta antes de la década de los 80. Entre estos logros van a figurar: la delimitación de un campo de trabajo, la existencia de estudios que preparan para el desempeño laboral, la existencia de la SEP como medio regulador, la condición gremial alcanzada al aparecer el sindicato magisterial (SNTE).

De acuerdo con esto, se puede establecer que con el Plan 84 se logró la profesionalización. Esto, en la medida que se incluyeron en el grupo magisterial los referentes de las Ciencias de la Educación (sistemas de conocimientos disciplinares), elemento que faltaba para ser ubicados los maestros en una posición similar a la de otras ocupaciones, calificadas como profesiones.

El logro de la profesionalización puede ser entendido, a partir de lo que plantea Collins (Capítulo 2) en cuanto a que el reconocimiento profesional está influido por el manejo de sistemas de conocimiento que, más que colaborar en la solución de problemas, tienen un valor simbólico en la sociedad; desde ese punto de vista, la inclusión del enfoque de ciencias de la educación colaboró en la profesionalización de los normalistas, en la medida que colocó simbólicamente a este grupo en un lugar de paralelismo con otras ocupaciones consideradas como profesiones.

Por otra parte, desde los 80, la profesión docente va a presentar una crisis, en la cual el Plan 84 va a tener ingerencia siempre y cuando se le ubique como parte de las políticas impulsadas por el Estado Mexicano a partir de esa década.

La crisis se hará patente hacia finales de los 80 y en los 90 por el impacto que va a tener la baja en la matrícula de las escuelas normales con la aparición de un déficit de maestros.<sup>15</sup>

Otra vía de expresión de esta crisis va a hacerse patente hacia finales de los 90 y en los primeros años 2000 por la desaparición de adjudicación de plazas de manera automática al término de los estudios, y aparejado a esto la falta de contratos para poder laborar al finalizar la carrera. Esto va a llevar a situaciones en las que en algunos estados de la República se tengan unos cuantos contratos laborales frente a una matrícula numerosa de egresados. Hoy se puede hablar de egresados normalistas desempleados.

Esta situación, si bien no se puede relacionar directamente con el Plan 84, sí puede ser interpretada como una consecuencia de las políticas impulsadas por el Estado Mexicano a partir de los 80; y de las cuales el currículum 84 forma parte.

### **Un nuevo normalismo con tendencias a la continuidad**

El impacto que el Plan 84 trajo para la educación normal y para la profesión docente no puede ser concebido sin que también haya tocado a los sujetos normalistas; de hecho ya se ha apuntado cómo los cambios que se dieron en la educación normal tuvieron implicaciones en los sujetos formados por ese tipo de educación ya que en su persona se presentan imbricados con la tradición normativa-didáctica elementos del enfoque de Ciencias de la Educación.

---

<sup>15</sup> Éste ha sido un punto polémico, ya que desde la mirada de las políticas de Estado existe un número de maestros que sobrepasa las necesidades, pero para algunos investigadores este problema se ha abordado desde otras perspectivas que los han llevado a señalar un déficit de maestros; es el caso de: María de Ibarrola, Gilberto Silva Ruiz y Adriana Castelán Cedillo, que en su estudio *Quiénes son nuestros profesores. Análisis del Magisterio de Educación Primaria en el D.F., 1995*, defienden esta postura. Tal vez esta posición bajo las cifras de desempleo docente actual tendría que repensarse.

Esta situación nos remite nuevamente a la continuidad en el cambio, pero que se patentiza también en las visiones, creencias y sentidos (significados) de los normalistas. De acuerdo con esto, la síntesis cultural con componentes de la tradición normativa-didáctica y la tradición universitaria de Ciencias de la Educación que trajo consigo la reforma curricular del 84 va a pasar a conformar referentes del sujeto normalista.

En cuanto a este sujeto normalista, es pertinente indicar que nos referimos no a un sujeto individual, sino a aquel sujeto representado por la comunidad normalista en la que va a instalarse una nueva intersubjetividad, signada por la síntesis entre la tradición normativa-didáctica y la de Ciencias de la Educación.

Se puede decir, entonces, que la reforma curricular del 84 trajo consigo una “nueva y vieja” cultura a la comunidad normalista, en la que una serie de aspectos se van a mantener:

- Creencias frente a la vocación magisterial.
- Visiones de formación de docentes en las que implícitamente subyacen ciertas ideas de lo que debe ser un maestro y la práctica que debe tener en el aula.
- Visiones plasmadas en ciertas expectativas de desarrollo.
- Sentidos puestos en juego en quienes han decidido seguir la carrera normalista.

Pero a la vez sufrirán cambios vía la resignificación, como se ha visto en el capítulo anterior.

En consideración a estas características de cambio y continuidad que presenta la cultura de la comunidad normalista, se puede concluir que la reforma curricular del 84 significa la emergencia de un nuevo normalismo, que se ha aferrado a la tradición normativa-didáctica, pero que también ha puesto sus perspectivas de futuro en el enfoque comprensivo de las Ciencias de la Educación.

A manera de reflexión final se puede expresar que, tanto la educación normal como el normalismo van a ser afectados por la reforma

curricular del 84, ya que esta modificación curricular fue el elemento activador de la lógica de cambio y continuidad que se ha venido rastreando a lo largo de esta investigación y que, como hemos visto, impondrá la resignificación como vía para mantener y replantear una serie de rasgos de la cultura magisterial mexicana; además, la manera en que se habrá de materializar esta resignificación va a ser por el cause de la síntesis entre cultura normalista y cultura universitaria, que como se ha visto, se va a imponer tanto en el plan de estudios, como en la operación curricular, trayendo consigo modificación y permanencia en la comunidad normalista. Con esto ponemos punto final a este trabajo.



## Conclusiones

---

A lo largo de las páginas que componen este trabajo de investigación se ha hecho un ejercicio de indagación en dos direcciones: una que tiene que ver con los cambios que experimentó la educación normal a partir de la aparición del Plan 84 en su versión dirigida a la formación de los maestros de primaria, la otra, que se encausa a la búsqueda de consecuencias de este cambio curricular en la comunidad magisterial. Esta tarea propició el desarrollo de diferentes conclusiones que en seguida se presentan.

En primer término se pudo establecer la existencia de una estrecha relación entre las políticas del Estado Mexicano adoptadas en diferentes momentos, (a partir del siglo XIX y hasta nuestros días) y las características que va a adoptar la formación de maestros. A partir de esto se logró ubicar que la formación de docentes no puede ser entendida al margen de las políticas de gobierno y, en consecuencia, puede entenderse que el perfil de los docentes responda a los intereses del Estado. En esta dirección es importante aclarar que dicho perfil no puede ser reducido a un reflejo simple y llano de los intereses del Estado, es aún más que esto, (resistencia/inquietudes y creatividad orientadas por el libre albedrío presente en todo sujeto maestro, son también entre otros, elementos de este perfil).

Entre los elementos que componen a este perfil del docente se pueden ubicar también una serie de contenidos culturales que se van a hacer evidentes a manera de tradiciones, las cuales van ser las directrices del currículum normalista, ya que éste va a ser el espacio en que

se expresan visiones, creencias y sentidos (significados) recurrentes en la comunidad normalista, de los cuales es eminente su carácter social y su paso por un proceso histórico en su constitución, situación que hace fácil comprender su calidad de referentes colectivos (del sujeto normalista). Es debido a esto que se les puede calificar como una cultura normalista o magisterial.

Por otra parte, el tratar con este sujeto docente, que se constituye mediante estas tradiciones que le dan contenido a su ser, nos sugiere un acercamiento con la temática de identidad magisterial; y en relación con este acercamiento es pertinente dejar en claro la existencia de puntos de contacto entre estos dos tópicos (sujeto docente/identidad magisterial), pero también que dentro de este trabajo de investigación no se ha dado un lugar especial a la identidad de los profesores normalistas. Muy probablemente una vía de acercamiento en esta línea sería la recuperación de esas tradiciones visualizándolas como elementos constitutivos de la identidad del profesor normalista y esta forma de acercamiento podría ser una veta para un trabajo futuro.

Se ha hecho mención de que las políticas del Estado van a incidir en el perfil del sujeto docente, en esta dirección cabe señalar a las políticas de profesionalización como aquellas que impulsó el Estado Mexicano en los años 80 y que tuvieron como expresión la reforma curricular del 84. Desde ese punto de vista, en esta investigación fueron recuperados los conceptos de profesión y de currículum como categorías de análisis, respecto de los cuales se hallaron algunas diferencias en su adopción en los ámbitos universitario y normalista.

En relación con estas diferentes miradas entre universitarios y normalistas, se tiene que en los años 80 se va a dar un gran avance en los campos del conocimiento de la profesión y del currículum, sobre todo por la inclusión de las dimensiones social y política en los contextos universitarios para el estudio de estos temas. Este hecho contrasta con la situación que se vivió en el ámbito normalista, en el que se permaneció en una visión técnica de estos campos de estudio. Desde este punto de vista se considera que fue posible que la reforma curricular normalista del 84 se pudiera sustentar sobre dos supuestos. De una

parte, que con cambiar el plan de estudios por uno de nivel de educación superior se lograría la profesionalización de los docentes normalistas y, por otro lado, que por el hecho de tener el nivel de licenciatura el nuevo plan de estudios, el grupo normalista obtendría el mismo reconocimiento social que otros profesionistas de origen universitario. Como se puede ver estos supuestos no se cumplieron.

Se pudo también poner en claro la gran complejidad a la que hacen referencia los conceptos de Profesión y Currículum, ya que como se hizo evidente no bastó con el cambio curricular para lograr la profesionalización del magisterio y su respectivo reconocimiento social. Esta situación nos puso frente al hecho de que los fenómenos de profesionalización guardan una estrecha relación con los procesos sociales y culturales que se dan en la historia concreta de una comunidad, más allá de un simple cambio curricular.

De acuerdo con los elementos inmiscuidos en la profesionalización, y que responden a su carácter de fenómeno complejo, se estableció el manejo de estas categorías (Profesión y Currículum), desde la teoría crítica de las profesiones y desde la noción de currículum como práctica respectivamente.

Por otra parte, el adoptar la noción de currículum como práctica nos puso en condiciones de conocer el proceso curricular desde la visión de los actores que estuvieron involucrados en él; y desde una óptica integral, en la que pudieron ser captados, tanto el momento de génesis, como el de operación del plan 84. Y desde ahí investigar las visiones creencias y sentidos (significados) presentes en la comunidad normalista.

A partir de esta forma de investigación del Plan 84 se pudo establecer que tanto en su etapa de génesis como en la de aplicación este currículum se orientó hacia una síntesis entre la cultura magisterial y la cultura universitaria. Esta síntesis puede ser interpretada también como un reencuentro entre normalistas y universitarios y nos pone a pensar en torno a las diferencias y similitudes entre estos dos grupos. Si bien existen diferencias tajantes entre ellos, es más se puede decir de acuerdo a los aspectos revisados a lo largo de esta investigación

que se trata de sujetos diferentes (con identidades diferentes). Por otra parte tampoco es posible dejar de lado la existencia de momentos de coexistencia y contacto entre estos grupos (como ejemplos se tienen: los orígenes de la pedagogía en México, la ubicación de los maestros de secundaria en la escuela de altos estudios de la UNAM, antes de la creación de la Escuela Normal Superior, o bien la síntesis entre cultura normalista y universitaria impulsada por las políticas de profesionalización de los 80 y que se va a hacer presente, tanto en el proyecto de la UPN como con la creación del Plan 84 de educación normal, que como se puede ver necesariamente conllevó a un reencuentro entre normalistas y universitarios). Estos momentos de coexistencia y reencuentro sugieren dos cosas: por una parte que los años 80 pueden ser considerados como un momento de reencuentro entre normalistas y universitarios, por otra, la existencia también de un posible traslape entre sus identidades. Este último, supuesto que reclama también ser investigado con mayor detenimiento y exclusividad; queda pues como una tarea pendiente.

En forma más específica con relación a la investigación y análisis del currículum normalista del 84, fue posible delimitar algunos aspectos presentes tanto en el momento de génesis como en el de operación.

Por lo que toca a la etapa de génesis se pudo ubicar que los actores que participaron en ella ejercieron una “imposición negociación”, bajo la cual se van a fusionar un sentido práctico (herencia del normalismo) y un sentido teórico (herencia de los universitarios); para el acercamiento a esta situación se acuñó el término imposición negociación mediada, ya que diferentes actores como las autoridades de la SEP (representantes del Estado Mexicano), los representantes sindicales, los maestros normalistas de educación primaria, los maestros y alumnos de las escuelas normales, no estuvieron presentes en la etapa de toma de decisiones. A cambio de su ausencia se buscó la recuperación de documentos en los que se expresara su voz, o bien la entrevista con directores de escuelas primarias para darles a conocer el proyecto, escuchar su opinión y, con estos elementos, buscar un punto de consenso.

En el caso del momento de operación, fue posible determinar que el enfoque de ciencias de la educación fue interpretado desde los referentes normativo didácticos de los normalistas; desde ese punto de vista materias como laboratorio de docencia operaron como si se tratara de la materia de didáctica; o bien las materias de investigación, que tenían un enfoque de indagación sobre la propia práctica docente con el objetivo de innovarla, se dirigieron hacia la presentación de contenidos de metodología de la investigación; además, se pudo ubicar en general que el matiz investigativo que se quiso dar al Plan 84 se interpretó también desde una perspectiva normativa didáctica, lo que trajo consigo que se le diera un sesgo teórico a los aspectos que tenían que ver con la investigación y de esta manera la formación para la docencia y su innovación se perdieron.

La identificación de estas interpretaciones y negociaciones de perspectivas y sentidos, presentes tanto en la etapa de génesis, como en la de aplicación, nos pusieron en condiciones de demostrar que el desarrollo curricular en sus fases de planeación y aplicación no constituye un proceso exento de conflictos y negociaciones entre los diferentes actores involucrados en el proceso curricular. Los intereses que se observaron pusieron en juego estos actores involucrados, tanto en la etapa de génesis como en la de operación fueron, entre otros: los políticos, los sindicales, los teóricos y los educativos, y la expresión de los mismos se considera sólo evidencia la naturaleza política, educativa y teórica imperante en cualquier proceso curricular.

Se puede agregar que, de acuerdo a como se materializaron los momentos de génesis y operación del Plan 84, se puede concluir que el comportamiento de dichos momentos del proceso curricular sólo es una muestra de que un plan de estudios no es el resultado de un proceso meramente técnico, sino que representa una actividad compleja que requiere de una serie de negociaciones entre los actores involucrados para lograr su materialización como plan y como proceso que orienta una determinada formación.

Otro elemento que nos reveló la realización de esta investigación fue la existencia de un currículum normalista único, que ha portado

una cultura fincada en una tradición normativa didáctica a la cual se han sumado también otras tradiciones como la del buen maestro, maestro enseñante, maestro profesional y las que emergieron en los 80 de búsqueda en el pasado y en el futuro de los derroteros del normalismo. La tradición normativa didáctica se ha mantenido hasta nuestros días en una amalgama con estas otras tradiciones y gracias a la resignificación de una serie de visiones, creencias y significados de las que han sido portadoras estas tradiciones y que se hacen patentes en la cultura normalista.

De acuerdo con todos los aspectos que se han expuesto, se puede decir que después del 84 va a emerger una educación normal diferente, pero que, a la vez, conserva muchos de sus elementos que por vía de la resignificación se mantienen; y también se puede hablar de cambios en la comunidad normalista, pero que de igual forma se encausan en una lógica de cambio y continuidad, gracias a la resignificación de diferentes elementos. Estas han sido las conclusiones que se han podido establecer a lo largo de esta investigación del Plan 84.

## Bibliografía

---

- Abbott, Andrew (1988). *The sistem of professions. An essay in the division of expert labor*. Chicago USA, The University of Chicago Press.
- Acuña, Carlos (1975). "Las disciplinas en el diseño de planes de estudio", en: *Deslinde*. Núm. 10. México, CNME-UNAM.
- Aguilar, J., Díaz Barriga, Arceo y Castañeda (1987). "Educación para los medios: análisis de algunas experiencias curriculares", en: *Tecnología Educativa y Comunicación Educativa*. Núm. 9 y 10. México, ILSE.
- Aguilar Morales, Angélica (1994). *Maestro Ramiro Basilio Encarnación. Biografía Académica*. Sin Editor Formal (Angélica Aguilar Morales). México, 16 de mayo de 1994.
- Aldaba Corral, Alicia Josefina (1988). "La estructura metodológica del formador de docentes", en: *Educación*. Núm. 5, Jalisco, Educación, abril-junio, pp. 34-48.
- Alonso, Luis Enrique (1999). "Sujeto entrevista abierta en las prácticas de la Sociología Cualitativa", en: Delgado, Juan Manuel y Juan Gutiérrez. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid, Editorial Síntesis.
- Aragón González, Gerardo y Canales Palma (1982). "Elementos constitutivos para el diseño curricular", en: *Revista de Educación Superior*. Núm. 41, enero-marzo. México, ANUIES.

- Altamirano, M. (1989-a). *Obras completas* xv T. 1. Escritos Sobre educación. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1989.
- \_\_\_\_\_ (1989-b). *Obras completas* xvi T. 2. Escritos Sobre Educación. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Álvarez Barret, Luis y Limón Rojas, Miguel (1994). "El Artículo 3°. Constitucional", en: SEP. *Formación Docente, Escuela y Proyectos Educativos 1857-1940*. México, UPN.
- Álvarez-Gayou Jurgenson, Juan Luís. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México, Paidós.
- Anguera Argilaga, Ma. Teresa (1998). "Recogida de datos cualitativos", en: Arnau, Jaume et al. *Métodos de Investigación en Psicología*. Madrid, Síntesis.
- Arnaz, José. (1981), *La planeación curricular*. Trillas, México.
- Arnaut, Alberto. (1996), *Historia de una Profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*. Centro de Investigación en Docencia y Economía, México.
- Arredondo, Víctor (1981). "Fundamentación de la Comisión Temática sobre el Desarrollo Curricular", en: *Documento Base del Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Vol. 1. México.
- Barrón, C. (1992). "Reflexiones en torno a las tendencias en la formación del pedagogo", en: *Perfiles Educativos*. Núm. 57-58. México, CISE UNAM.
- Bastian, Jean Pierre (1989). *Los disidentes*. México, FCE-Colegio de México.
- \_\_\_\_\_ (1993). *Protestantes liberales y francmasones. Sociedades de ideas y modernidad en América Latina, siglo XIX*. México, FCE-CEHILA.
- Bravo Mercado, Ma. Teresa (1988). "La universitación de los estudios de Normal. ¿Mayor calidad de la educación?", en: *Cero en conducta*. Núm. 11-12, marzo-junio. México, Educación y Cambio.

- Benavides, María Eulalia y Velazco, Guillermo (coords) (1992). *Sindicato magisterial en Mexico*. México, Instituto de Proposiciones Estratégicas A.C.
- Best, John (1989). *Cómo Investigar en Educación*. Madrid, Morata.
- Bisquerra, Rafael (1989). *Métodos de Investigación*. Barcelona, CEAC.
- Bravo Ahúja, Marcela (1980). "Los estudios de seguimiento una alternativa para retroalimentar la enseñanza", en: *Perfiles Educativos*. Núm. 7. México, CISE-UNAM.
- Bolio Gamboa, Delia Minerva (1988). "Problemas y alternativas de la aducción Normal en Tabasco", en: *Divulgación científica*. México, julio-septiembre: 101-105.
- Becerra, Guadalupe *et al.* (1989). "De la Ilusión al desencanto en el aula Universitaria", en: *Desarrollo de la investigación en el campo del currículum*. México, ENEP IZTACALA UNAM, .
- Caballero, A. y Medrano, S. (2002). "El segundo periodo de Torres Bodedt", en: *Historia de la educación pública en México*. México, SEP-FCE.
- Calvo Pontón, Beatriz (1989). *Educación normal y control político*. México, SEP-CIESAS.
- Cárdenas Vázquez, Sebastián *et al.* (1984). *Ciento cincuenta años en la formación de los maestros mexicanos*. México, SEP-CONALTE.
- Castañeda, A. (1988). "Razón, ciencia y conocimiento", en: *Currículum, racionalidad y conocimiento*. Culiacán, UAS, pp. 159-179.
- Cleaves, Peter (1985). *Las profesiones y el estado: El caso de México*. México, El Colegio de México.
- Collins, R. (1979). *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y de la estratificación*. Madrid, Akal.
- \_\_\_\_\_ (1990). "Cómo cambiar los conceptos en la sociología de las profesiones", en: Torstendahl, Rolf y Burrage, Michael. (eds). *The*

*formation of profesions. knowlegs. State and Shatefy.* Gran Bretaña, Sage Publications.

Conalste. (1994). *Maestros mexicanos.* México, CONALTE.

Curiel, Martha Eugenia (1982). "La Educación Normal", en: *Solana, R. et al. Historia de la educación publica en México.* México, SEP-FCE.

Davini, María Cristina (1995). *La formación docente en cuestión.* Política y pedagogía. Buenos Aires, Piados.

De Alba, Alicia (1983). "Evaluación de Planes de Estudio", en : *Encuentro sobre diseño curricular.* México, ENEP Aragón UNAM, pp. 65-103.

\_\_\_\_\_ (1985). "Análisis del discurso de la evaluación en la tecnología educativa", en: *Tecnología educativa.* Querétaro, Universidad Autónoma de Querétaro.

\_\_\_\_\_ (1986). "Evaluación de la congruencia interna de los planes de estudio. Análisis de un caso", en: *Revista de la educación superior.* Núm. 54, abril-junio. México, ANUIES, pp. 111-136.

\_\_\_\_\_ (1991-a). *Crisis, mito y perspectiva.* México, CESU-UNAM.

\_\_\_\_\_ (1991-b). *Evaluación Curricular. Conformación Conceptual del Campo.* México, CESU-UNAM.

De Ibarrola, M. (1990). "Evaluación curricular entre la realidad y el modelo", en: *Evaluación curricular: Memoria del IV Encuentro Unidades de Planeación.* Cuadernos de Planeación Universitaria. Núm. 4. México, UNAM.

De Ibarrola, María *et.al.* (1995). *Quiénes son nuestros profesores.* Análisis del magisterio de educación primaria en el D. F. México, Fundación SNTE.

De Ibarrola, María y Silva, Gilberto (1996). "Políticas públicas de profesionalización del magisterio en México", en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.* Núm. 2, abril-junio. México, CEE, pp. 13-69.

- De Ibarrola, María (1999). "La formación de los profesores de Educación Básica en el siglo XX", en: Latapi Sarre, Pablo (coord). *Un siglo de educación en México*. T. 2. México, FCE.
- De la Brena, Luis (1937). *La vida de la Escuela Normal en medio siglo de ejercicio docente*. Reseña. México, ENM.
- De la Madrid Hurtado, Miguel (1984). *Nada ni nadie detendrá la revolución educativa*. México, SEP.
- Díaz Barriga Arceo, Frida (1987). "El pensamiento del adolescente y el diseño curricular en la escuela media superior", en: *Perfiles Educativos*. Núm. 37. México, CISE UNAM, pp. 16-26.
- Díaz Barriga, A. y Barrón, C. (1983). "La formación del pedagogo. Análisis desde el diagnóstico de necesidades y la estructuración curricular por asignatura", en: *Encuentro sobre diseño curricular*. México, ENEP Aragón-UNAM.
- Díaz Barriga, Ángel (1986). *Ensayos sobre la problemática curricular*. México, Trillas.
- \_\_\_\_\_ (1989). "Debate en relación a la investigación curricular en México", en: *Desarrollo de la investigación en el campo del currículum*. México, ENEP Iztacala-UNAM, pp. 49-65.
- \_\_\_\_\_ (1990). "La evaluación curricular", en: *Evaluación curricular: memoria del VI encuentro de unidades de planeación. Cuadernos de Planeación Universitaria Núm.4*. México, UNAM.
- \_\_\_\_\_ (1990), *Cinco aproximaciones al estudio de las profesiones*. CESU-UNAM, México.
- \_\_\_\_\_ (coord) (1995a). "La investigación en el campo del currículo 1982-1992", en: *Procesos curriculares, institucionales y organizaciones*. México, COMIE.
- \_\_\_\_\_ (1995b), *Empleadores de universitarios. Un estudio de sus Opiniones*. México, CESU-UNAM/Miguel Ángel Porrúa.

- \_\_\_\_\_ (1996), *El currículo escolar. Surgimiento y Perspectivas*. Buenos Aires, Rei Argentina-Instituto de Estudios y Acción Social, Aique Grupo Editor.
- Edwards, V. (1988). "El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alineación", en: Torres, Remedi, Landesman. *Currículo maestro y conocimiento*. México, UAM Xochimilco, pp. 49-62.
- Elliot, P. (1975). *Sociología de las profesiones*. México, Técnos.
- Estrada Rodríguez, Pedro Antonio (1992). *La formación de maestros en México. Evolución y contexto social*. Querétaro, CIEEN.
- Fernández Pérez, Miguel (1998). *La profesionalización del docente*. Perfeccionamiento. Siglo XXI, México.
- Flores Calleja, Alberto y Dolores Castillo, Elvia (1989). "Una experiencia de la Normal veracruzana en la formación de investigadores, con la participación de los docentes de Educación Básica", en: *Divulgación científica*. México, SECUR.
- Flores Lara, Patricia y Jiménez Ugalde, Aurora. (1990), *El laboratorio de docencia IV como línea de formación pedagógica en la escuela nacional de maestros: Una recuperación crítica de su cotidianeidad*. Tesis para Obtener el Grado de Licenciatura en Pedagogía. Escuela de Estudios Profesionales Acatlán UNAM, México.
- Flores Ochoa, Rafael y Tobon Restrepo, Alonso (2001). *Investigación educativa y pedagógica*. México, McGraw Hill.
- Follari, R. (1991). "Interdisciplinariedad espacio ideológico", en: *El campo del currículo*. Antología. México, CESU-UNAM. Publicación original (1980), *Simposio sobre alternativas universitarias*. UAM Azcapotzalco.
- \_\_\_\_\_ (1982). "El currículum como prácticas sociales", en: *Memorias: encuentro sobre desarrollo curricular*. México, ENEP Aragón-UNAM.
- Follari, Roberto y Berruezo, Jesús (1979). "Criterios e instrumentos para la revisión de planes de estudios", en: *Revista Latinoamericana-*

- na de Estudios Educativos*. México, CEE. Publicación original (1979), México, CADA-UAM-Azcapotzalco.
- Freidson, Eliot (2001). "La teoría de las profesiones. Estado del Arte", en: *Perfiles educativos*. Núm. 93. CESU-UNAM, p. 4.
- Fuentes Molinar, Olac (1979). *Educación y política en México*. México, Nueva Imagen, 1979.
- \_\_\_\_\_. "El Estado y la educación pública en los años ochenta", en: Alonso, Jorge. *et al.* (1992). *El nuevo estado mexicano IV*. México, Nueva Imagen, Estado y Sociedad.
- Galan Giral, Ma. Isabel (1983). "La organización del conocimiento social y sus implicaciones en el diseño curricular", en: *Perfiles educativos*. Núm. 19, enero-marzo. México, CISE-UNAM, pp. 18-27.
- Galvan Lafarga, Luz Elena (s.a./e). "Papel del magisterio durante el porfiriato", en: *La formación de los educadores y su papel como intelectuales*. México, UPN, pp. 5-51.
- \_\_\_\_\_. (1991). *Soledad compartida. Una Historia de Maestros: 1908 - 1910*. México, Ediciones de la Casa Chata-Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- \_\_\_\_\_. (1999). "Tradicición magisterial. Formación de maestras y maestros en México", en: *La vasija*. Núm. 4, enero-abril. México, Edición a cargo de la Vasija A.C.
- García Daniel, Calixto *et al.* (1983). *La investigación en la formación de docentes en la Escuela Nacional de Maestros*. Tesis de Maestría en Administración Educativa. México, UPN.
- Glazman, Raquel y de Ibarrola, María (1972). *Análisis y crítica de la situación actual de la enseñanza en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales*. México, Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, UNAM.
- \_\_\_\_\_. (1975). *Diseño de planes de estudio*. México, CISE-UNAM.

- \_\_\_\_\_ (1984). "Diseño de planes de estudio modelo y realidad curricular", en: *Foro universitario*. Núm. 38. México, STUNAM.
- Glazman, Raquel y Milagros, Figueroa (1981). "Panorama de la investigación sobre desarrollo curricular", en: Arredondo, Víctor (coord), Documento base. *Desarrollo curricular, Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México, pp. 376-400.
- Girón et al. (1989). "Congruencia interna del currículum de licenciatura de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. La Opinión de los Coordinadores de Asignaturas", en: Urbina (comp). *El psicólogo: formación, Ejercicio Profesional y Prospectiva*. México, F. de Psicología, UNAM.
- Gómez Nashiki, Antonio y Ramírez Zozaya, Miguel (1996). "Universidad Pedagógica Nacional. Universidad de los Maestros", en: *Educación 2001*. Núm. 15. México, Instituto de Investigación Educativa.
- González, V.I. (1990). *Estudio evaluativo de los laboratorios de docencia del plan de licenciatura de Educación básica en la escuela normal veracruzana*. Tesis de Licenciatura en Pedagogía. Jalapa, Universidad Veracruzana.
- González Nevares, D. (1994). *Formación de docentes en educación normal* (Licenciatura 1984) Tesis de Maestría. México, UPN.
- Grundi, S. (1994). *Producto o praxis del currículo*. Madrid, Morata.
- Güemez García, Carmela. (2003), "La identidad del maestro de Educación Normal", en: Piña Osorio, Juan Manuel (coord). *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la Educación Superior*. México, CESU UNAM-Plaza y Valdez.
- Guerrero, Alfredo (1981). "Lo político del currículum", en: *Foro universitario*. Núm. 10, septiembre. STUNAM.
- Guevara Niebla, G. (1976). *Diseño curricular*. UAM, Xochimilco.
- \_\_\_\_\_ (1992). *La catástrofe silenciosa*. México, FCE.

- Gutiérrez Zamora Escalera, Carmen. (1986). *Las reformas a los planes de estudio de la Escuela Nacional de Maestros, en el contexto de la política Nacional 1970-1976*. Tesis de Licenciatura en Sociología. México, Escuela de Estudios Profesionales Acatlán, UNAM.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata.
- Heredia, Berta (1980). "La evaluación ampliada", en: *Revista de la Educación Superior*. Núm. 34. México, ANUIES, 1980.
- Hermida Ruiz, Ángel (1983). *La reforma educativa liberal*. Gobierno del Estado de Veracruz-Llave, Jalapa.
- Hernández, Isaura (1996). "La reforma de las normales", en: *Educación 2001*. Núm. 15, agosto. México, Instituto Mexicano de Investigaciones Educativas, pp. 6-10.
- Imbernon, Francisco (1997). *La formación del profesorado*. Barcelona, Papeles de Pedagogía-Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una Nueva Cultura Profesional*. Barcelona, Grao.
- Iturriaga, José (2002). "La creación de la Secretaría de Educación Pública", en: *Historia de la educación pública en México*. México, F.C.E.
- Jerez Talavera, H. (1983). "La educación Normal en el Sistema de Educación Superior", en: *Foro de Consulta Popular: El Sistema Universitario*. Hermosillo, Sonora, marzo de 1983.
- Jerez Jiménez, Cuauthemoc (1997). "Hacia una conceptualización de la investigación educativa normalista", en: *Revista Mexicana de Pedagogía*. Año VIII, Núm. 34. México, pp. 13-15.
- Jiménez Alarcón, Concepción (1987). *La escuela nacional de maestros, sus orígenes*. México, SEP.
- Kemmis, S. (1993). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata.

- Kovacs Strumpfner, Karen (1990). *Intervención estatal y transformación del régimen político: El caso de la Universidad Pedagógica Nacional*. Tesis Maestría en Ciencias Sociales, con especialidad en sociología. México, Colegio de México.
- Kuhn, T.S. (1986). *La estructura de las revoluciones científicas*. México, F.C.E.
- Kuri Y Follarl (1991). "Elementos para una crítica de la Tecnología Educativa", en: *El campo del currículum*. Antología. México, CESU-UNAM. Publicación original en: (1980) Simposio sobre Alternativas Universitarias. México, UAM Azcapotzalco.
- Larroyo, F. (1984). *Historia general de la Pedagogía*. México, Porrúa.
- Lozano Mascurra, Alicia (1985). "El modelo behaviorista en la planeación del currículo; algunas limitaciones para la tarea educativa", en: *Revista de la Educación Superior*. Núm. 53, enero-marzo. México, ANUIES.
- Maggi, Rolando (1989). "Formación de maestros investigadores en el Subsistema de Educación Normal", en: *Revista mexicana de pedagogía*. Núm. 1, noviembre. México, JERTALUM, pp. 47- 56.
- Marcelo García, Carlos (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, Grao.
- Marín Mendez, Dora Elena y Galán Giral, Ma. Isabel (1983). "Evaluación Curricular: Una propuesta para el estudio del rendimiento escolar", en: *Perfiles educativos*. Núm. 32, abril-junio. México, CISE-UNAM, pp. 38-47
- \_\_\_\_\_ (1989). "Marco teórico para el estudio del rendimiento escolar. Evaluación del currículum", en: *Antología de evaluación curricular*. México, UNAM, diciembre, pp. 399-431. Publicación original en: (1985). *Perfiles Educativos*. Núm. 27-28, enero-junio. México, CISE-UNAM, pp. 26-45.

- Marín Méndez, Dora Elena (1993). *La formación profesional y el currículo universitario*. México, Diana.
- Marroquín (1980). "Consideraciones en torno a los egresados de las instituciones de Educación Superior", en: *Revista de Educación Superior*. Núm. 1980.
- Martínez, Dolores et al. (1989). *Practica docente y diseño curricular*. México, UAM Xochimilco-CESU UNAM.
- Martínez Pérez, Roberto y Camacho Sandoval, Salvador (1996). Normalistas: ¿actores y /o ejecutores del cambio en las normales? Aguascalientes, Gobierno del Estado de Aguascalientes, septiembre-octubre de 1996.
- Martínez Suárez, José Luis (1989). "Importancia de la literatura tradicional para los contenidos curriculares de la Educación Normal", en: *Likatsin*. Núm. 6, enero-marzo.
- Maya Alfaro, Catalina Olga y Centeno Ávila, Ernesto (2002). "Las Escuelas Normales: espacios de tensión y controversia", en: *Anuario educativo mexicano 2002, Visión retrospectiva*. México, UPN-La Jornada.
- Medina Hoyo, Carlos Ángel (1991). "Los currículos, ¿racionalidad ante qué?", en: *El campo del currículum*. Vol. II. México, CESU-UNAM.
- Medina Melgarejo, Patricia (2000). *¿Eres maestro normalista y /o universitario? la docencia cuestionada*. México, UPN-Plaza y Valdés.
- Medina Peña, Luis (1995). *Hacia el Nuevo Estado Mexicano*. México, FCE.
- Mejía Zúñiga, Raúl (2002). "La escuela que surge de la Revolución", en: Solana, Fernando et al. *Historia de la Educación Pública en México* (2ed). México, F.C.E.
- Meneses Morales, E. (1983). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*. México, Porrúa.

- \_\_\_\_\_ (1998). *Tendencias educativas oficiales en México. 1964-1976*. México, CEE-UIA.
- Mercado, Ruth (1997). *Formar para la docencia en la educación normal*. México, SEP.
- Mercado Cruz, Eduardo (2003). "De estudiante a maestro practicante. Los ritos de paso en las prácticas pedagógicas en la escuela normal", en: *Tiempo de educar*. Revista interinstitucional de investigación educativa. Núm. 7, enero-julio. Toluca, UAM-ITT-ISCEEM, pp. 39-61.
- Millán, Prócoro (1981). "Una propuesta de estrategia para el cambio curricular en la Educación Superior", en: *Foro universitario*. Núm. 36, noviembre. STUNAM.
- \_\_\_\_\_ (1982). "La psicología mexicana: Una profesión en crisis", en: *Revista de la educación superior*. Núm. 43, julio-septiembre. México, ANUIES, pp. 51-92.
- Miranda López, Francisco (2001). *Las universidades como organizaciones de conocimientos. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional*. México, COLMEX-UPN.
- Mireles Ortega, Irineo (2001). "Tradición y modernidad en la Educación Normal. Entre la continuidad y la ruptura de la cultura normalista", en: *Tiempo de educar*. Revista interinstitucional de investigación educativa. Núm. 6, UAM-ITT-ISCEM, julio-diciembre. Toluca, pp. 39-61.
- Morán Oviedo, Porfirio (1997). *La docencia como actividad profesional*. México, Gernika.
- Moreno, P. (1987). *Proyecto académico y proceso político en la Universidad Pedagógica Nacional (1978-1987)*. Mimeo. México, UPN.
- Ortega (1989). "La evaluación del docente y de las asignaturas desde la perspectiva estudiantil", en: *Urbina. El psicólogo: Formación, ejercicio profesional y prospectiva*. México, Fac. de Psicología, UNAM.

- Pacheco Méndez, Teresa y Díaz Barriga, Ángel (1997). *La profesión su condición social e institucional*. México, CESU-UNAM.
- Panza, Margarita (1981). "Enseñanza Modular", en: *Perfiles Educativos*. Núm. 11. México, CISE-UNAM, pp. 30-49.
- \_\_\_\_\_ (1987). "Notas sobre los planes de estudio y relaciones disciplinarias en el currículo", en: *Perfiles Educativos*. Núm. 36, mayo-junio. México, CISE-UNAM.
- \_\_\_\_\_ (1989). "Las aportaciones de Jean Piaget al análisis del currículum", en: *Serie sobre la Universidad*. Núm. 7. México, CESU-UNAM.
- Parsons, T. (1967). *Ensayos de teoría sociológica*. Buenos Aires, Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1968) *La estructura de la acción social*. Madrid, Ediciones Guadarrama.
- Prawda, J. (1987) *Logros inquietudes y retos del sistema educativo mexicano*. México, Grijalbo.
- Prawda, J. y Flores, G. (2001). *México educativo revisitado*. México, Océano.
- Peláez, Gerardo (1984). *Historia del SNTE*. México, Ediciones de Cultura Popular.
- Pérez Gómez, A.I. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- Pico Contreras, Ma. Cecilia (1987). "La investigación en Educación Normal", en: *Revista de educación superior*. Núm. 62, abril-junio, vol. XVI (2). México, ANUIES.
- Quiroz Estrada, R. (1986). "Análisis del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria", en: *Pedagogía*. Enero. México, ENEP Aragón, UNAM.
- Ramírez, G. y Narro, H. (1993). *Cincuenta años de normalismo en la ciudad de México*. México, Editorial Cambio XXI.

- Redondo Aquino, Marisela (1986). "Preparación de Maestros y Educación Normal en México", en: *Colección Pedagógica Universitaria*. Núm. 14, julio-diciembre. México, pp. 25-33.
- Rendón, Juan Manuel (1997). "La representación social del magisterio y la identidad del maestro", en: *Momento Pedagógico*. Núm. 15, primavera. México, UPN 098 Oriente, pp. 37-40.
- Remedi, E. (1982). "El Modelo curricular como indicativo de las prácticas de docentes y estudiantes", en: *Encuentro sobre Diseño Curricular y Práctica Profesional. ¿Continuidad o Ruptura?* Culiacán, Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Reyes Esparza, Ramiro (1991). "¿Qué Pasa en las escuelas Normales?", en: *Cero en conducta*. Educación y Cambio. Núm. 25, mayo-junio. México, pp. 42-49.
- \_\_\_\_\_ (1993-I). "La investigación y la formación en las Escuelas Normales", en: *Cero en conducta*. Educación y Cambio. Núm. 33-34, mayo. México, pp. 33-34.
- \_\_\_\_\_ (1993-II). "La práctica docente de los normalistas", en: *Cero en conducta*. Educación y Cambio. Núm. 33-34, mayo. México, pp. 47-65.
- Reyes Esparza, Ramiro y Zúñiga Rodríguez, Rosa María (1995). *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*. México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.
- Reyes Heróles, Jesús (1984). "Revolucion Educativa II", en: *Cuadernos de la SEP*. Documentos: 1983-1984. Julio. México, SEP.
- Reyes Heróles, Jesús (1994). *El Liberalismo mexicano*. T. 3. México, FCE.
- Ríos Pineda, Leodegario (1999). "Hacia dónde orientar la formación de los docentes de Educación Básica", en: *Revista de la Normal Superior de México*. México, ENSM-SEP.
- Ribes y Fernández (1979). "Diseño curricular y programas de formación de profesores. (Proyecto de la Escuela Nacional de Estudios

- Profesionales Iztacala)", en: Arredondo et al. *Técnicas Instruccionales aplicadas a la Educación Superior*. México, Trillas.
- Robredo Uscanga, Juan Manuel (1984). "El currículum como proceso", en: *Revista de Educación Superior*. Núm. 51, julio-septiembre. México, ANUIES.
- Rockwell, Elsie (1982). *De huellas bardas y veredas: Una historia cotidiana en la escuela*. México, DIE-CINVESTAV-IPN.
- Rodríguez, Azucena (1989). "Acerca del currículum de pedagogía", en: Furlán, Alfredo y Pasillas, Miguel Ángel. *Desarrollo de la Investigación en el Campo del Currículum*. México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala.
- Rodríguez et al. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, Aljibe.
- Ruiz Larraguivel, Estela (1985). "El currículo oculto de las universidades progresistas", en: *PLANIUC*. Núm. 8. Venezuela, Revista de la Universidad de Carabobo.
- \_\_\_\_\_ (1992). "La investigación curricular en México", en: *Perfiles Educativos*. Núm. 57-58, julio-diciembre. México, CISE-UNAM.
- \_\_\_\_\_ (1998). *Propuesta de un modelo de Evaluación Curricular para el nivel superior. Una orientación cualitativa*. México, CESU-UNAM.
- Salinas, Samuel e Ímaz, Carlos (1984). *Maestros y estado*. T. I y II. México, Línea.
- Sandoval Cavazos, J. (1986). "Adecuación e inadecuación: ¿falso dilema para la relación entre profesiones y mercado laboral?", en: *Perfiles Educativos*. Núm. 31, enero-marzo. México, CISE-UNAM, pp. 39- 51.
- Sandoval, Etelvina (1994). "Vigencia del Normalismo", en: *Básica*. Núm. 1, septiembre-octubre. México, Fundación SNTE, pp. 27-32.

Selltiz, Claire *et al.* (1980). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid, RIALP.

SEP. Acuerdo 11298. *Resolución de Cuernavaca*.

\_\_\_\_\_ (1975). *Plan de Estudios Reestructurado de la Escuela Nacional de Maestros*. México, SEP.

SEP-CONALTE (1981). "Educación normal básica evaluación y alternativas", en: *Revista Educación*. Núm. 37, julio-septiembre. México, CONALTE.

SEP (1984-I). *La profesionalización de la Educación Normal en México*. Documentos 1944-1984. Junio. México, SEP.

\_\_\_\_\_ (1984-II). *Programa Nacional de Educación Cultura y Deporte*. 15 de agosto. México, SEP.

\_\_\_\_\_ (1984-III). *Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Primaria*. México, SEP.

\_\_\_\_\_ *Tiempo de México*. Segunda Época, junio de 1911 a noviembre de 1964. México, SEP/CULTURA, 1984: Páginas recopiladas en: Estrada Rodríguez, Pedro Antonio. *La formación de maestros en México. Evolución y contexto social*. Querétaro, CIEEN, 1992.

\_\_\_\_\_ (1994). *Evaluación y seguimiento de egresados de Educación Normal*. México, Subsecretaría de Planeación y Coordinación.

\_\_\_\_\_ (1997). *Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Primaria*. México, SEP.

SEP/DGPPP. *Estadísticas históricas del Sistema Educativo Nacional, 1990-2005*.

Solana, R. *et al.* (1982). *Historia de la educación pública en México*. México, SEP-FCE.

Soms y Follari (1981). "Crítica al modelo teórico de la Departamentalización", en: *Revista de la Educación Superior*. Núm. 37. México, ANUIES.

- Sotelo Inclán, Jesús (2002). "La educación socialista", en: Solana. *Historia de la educación pública en México*. México, FCE.
- Spitzer, T. (1986-1987). "El currículum oculto de la Universidad Autónoma", en: Revista *Chapingo*. Núm. 51-52. México, Universidad Autónoma Chapingo.
- Tatto, María Teresa y Vélez, Eduardo (1999). "Iniciativas para el cambio en la formación de maestros: el caso de México", en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Julio-diciembre. México, CEE.
- Tenti, Emilio (1988). *El arte del buen maestro*. México, Paz.
- Torrescano España, Silvia Guadalupe (1993). *La profesionalización del magisterio y el bachillerato pedagógico*. Tesis de Licenciatura en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. México.
- Torstendahl, Rolf y Burrage, Michael (eds) (1990). *The formation of professions. Knowledge. State and strategy*. Gran Bretaña, Sage Publications. Traducción al español en documento mecanográfico, en este libro se incluyen: Tortendahl, Rolf, *Introducción: perspectivas y estrategias de grupos basados en el conocimiento*; Collins, Randall, *Cómo cambiar los conceptos en la sociología de las profesiones*.
- Trank Estrada, D. (1984). *La educación ilustrada*. México, El Colegio de México.
- Valle, A. (1989). "La práctica profesional del ingeniero mecánico electricista de la UNAM: apuntes para la reflexión curricular", en: *Las profesiones en México*. México, UAM Xochimilco.
- \_\_\_\_\_ (1997). "Sobre las prácticas profesionales y los retos de la transformación económica", en: Pacheco y Díaz Barriga (coords). *La profesión, su condición social e institucional*. México, CESU-Miguel Ángel Porrúa.

- Vázquez, Josefina (1992). "La República Restaurada y la Educación. Un intento de victoria definitiva", en: *La educación en la historia de México*. México, Colmex.
- Vera, Rosa (1982). "La enseñanza de las ciencias naturales en la educación Normal", en: *Educación*. Núm. 42. México, CONALTE, pp. 141-166.
- Villareal, Enrique (1978). La aplicación del método dialéctico estructural en el diseño académico", en: *Pensamiento Universitario*. México, Coordinación de Humanidades, UNAM.
- \_\_\_\_\_ (1980). "La planeación académica integral", en: *Cuadernos de Planeación Universitaria*. México, Dirección General de Planeación UNAM.
- Wuest, Teresa (1992). Ecología y educación. Elementos para el análisis de la dimensión ambiental en el currículum escolar. México, CESU UNAM.
- Yáñez, C. y Hernández, F. (s/f). Documento: *Análisis de Plan 84*. Mimeo (s/p).

### Fuentes hemerográficas

- Hernández Alcántara, Martín. "Casi mil egresados de normales no podrían emplearse este año: líderes magisteriales", en: *La Jornada de oriente*. Puebla, 31 de agosto de 1999.
- Herrera Beltrán, Claudia. "Habrá cursos para profesores y tope en la matrícula, afirma Etelvina Sandoval. Anuncian cambio a fondo en educación normal", en: *La Jornada*. México, 22 de octubre de 2000.

\_\_\_\_\_ “Con mínimas modificaciones se inicia hoy el ciclo escolar 2001-2002”, en: *La Jornada*, México, 20 de agosto de 2001.

Santin Nieto, Gustavo. “Y los resultados”, en: *La Jornada de oriente*. México, lunes 26 de noviembre de 2001.

### **Paginas web consultadas**

Díaz Barriga, A. (2003). “Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas”, en: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado el 27 de diciembre 2005: <http://redie.ens.uabc.mx/vol15no2/contenido-diazbarriga.html>

Fernández Pérez, Jorge A. (2001). *Elementos que consolidan al concepto profesión. Notas para su reflexión*. 3 (2). Consultado el 8 de febrero 2006: [www.normalistailce.com.mx](http://www.normalistailce.com.mx)



## Relación de entrevistas

---

Entrevistas a miembros de la Comisión Central.

Entrevista 2: 18 de enero/99.

Entrevista 4: 23 de febrero/99.

Entrevistas a miembros de la Comisión Operativa (Comisión 21).

Entrevista 1: 14 de enero/99.

Entrevista 3: 8 y 15 de febrero/99.

Entrevistas a maestros de la Dirección General de Educación Normal que participaron en el Diseño de Programas

Entrevista 5: 12 de abril /99.

Entrevista 6: 14 de abril/99.

Entrevista 7: 14 de abril/99.

Entrevista 8: 15 de abril /99.

Entrevistas a maestros de la Escuela Nacional de Maestros que Atendieron a la primera generación del Plan 84.

Entrevista 13: 9 de septiembre/99.

Entrevista 14: 9 de septiembre/99.

Entrevista 15: 15 septiembre/99.

Entrevista 16: 15 septiembre/99.

Entrevista 17: 28 de septiembre/99.

Entrevista 18: 1 de octubre/99.

Entrevista 19: 24 de octubre/99.

Entrevistas a alumnos de la primera generación del Plan 84.

Entrevista 9: 1 de julio/99.

Entrevista 10: 25 de julio/99.

Entrevista 11: 30 de julio/99.

Entrevista 12: 30 julio/99.

## ANEXO A

### **Guión de entrevista Funcionarios**

1. Cuáles son los estudios realizados por usted.
2. Qué actividades laborales ha desempeñado.
3. Cuántos años de servicio tiene.
4. En qué institución trabaja actualmente y qué puesto desempeña.
5. Qué funciones laborales cumplía y en qué institución cuando entró en contacto con el Plan 84.
6. De qué tareas se encargó con respecto al Plan 84.
7. Qué conflictos o problemáticas considera se presentaron en la elaboración del Plan 84.
8. Considera que con el Plan 84 se modificó el trabajo de los maestros.
9. De qué manera ha impactado el plan 84 la realidad educativa.

## ANEXO B

### **Guión de entrevista Maestros que Intervinieron en la conformación de los programas**

1. Cuáles son los estudios realizados por usted.
2. Qué actividades laborales ha desempeñado.
3. Cuántos años de servicio tiene.
4. En qué institución trabaja actualmente y qué puesto desempeña.
5. Cómo entró en contacto con el Plan 84.

6. Cuáles fueron los programas que diseñó el equipo en que participó.
7. Qué acuerdos se tomaron en cuenta para el diseño de los programas, en su equipo de trabajo.
8. Existieron puntos de desacuerdo o conflicto en el trabajo de diseño de los programas; cuáles:
9. Qué impacto considera tuvieron los programas que diseñó su equipo de trabajo.

## A N E X O C

### Guión de entrevista

#### **Maestros que atendieron a la primera y segunda generación de estudiantes que realizaron sus estudios con el plan 84**

1. Cuáles son los estudios realizados por usted.
2. Qué actividades laborales ha desempeñado.
3. Cuántos años de servicio tiene.
4. En qué institución trabaja actualmente y qué puesto desempeña.
5. Cómo entró en contacto con el Plan 84.
6. Tuvo preparación previa para trabajar con el Plan 84.
7. Qué materia(s) impartió del Plan 84 a la primera o segunda generación.
- 8.Cuál fue su primera impresión al entrar en contacto con los nuevos alumnos que estudiaron con el Plan 84.
9. De qué manera trabajó con este plan estudios.
10. Qué experiencias tuvo al trabajar con materias del Plan 84.
10. Cuáles fueron los principales problemas que presentó la materia o materias que impartió.
11. Considera que la formación que recibieron los alumnos influyó en la mejora de la calidad de la educación; o bien cuál fue el impacto que tuvieron estos maestros en la educación de sus alumnos.



Esta primera edición de *El proceso curricular normalista del 84*, estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional y se terminó de imprimir en XXXX de 2008 en los talleres gráficos de XXXXX. El tiraje fue de 7000 ejemplares más sobrantes de reposición.