

## APROXIMACIONES Y CONSIDERACIONES SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO NORMALISTA EN MÉXICO

---

ILEANA ROJAS MORENO

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México

**RESUMEN:** El panorama de la globalización económica, en tanto tendencia de ordenamiento del mundo, entretelado con el avance sin precedente de las tecnologías de la información y la comunicación, signa de manera indubitable la vida de los seres humanos en los diferentes ámbitos y dimensiones propios de su desenvolvimiento cotidiano.

Este planteamiento nos lleva a revisar algunos aspectos sobre la formación de docentes de educación básica en México ante a los retos que enfrentan los procesos educativos, siendo uno de ellos la crisis de los saberes y la emergencia de nuevos conocimientos y exigencias de desempeño pro-

fesional. La presente ponencia recupera algunos de los avances de una investigación concluida, la cual gira en torno a una doble aproximación a los contenidos curriculares delimitados en la variedad de proyectos formativos oficiales, desde finales del siglo XIX y hasta nuestros días; lo anterior a modo de argumentar que al encasillar la preparación del profesorado solamente en el soporte y despliegue de saberes técnicos se corre el riesgo de confinar la docencia –una vez más– a una actividad despojada de su riqueza heurística y sobre todo intelectual.

**PALABRAS CLAVE:** Formación Docente, Normalismo, Saberes Docentes.

### Consideraciones metodológicas y categorizaciones antecedentes.

Una de las preguntas de investigación es la siguiente: ¿cómo ha sido y qué alcances ha tenido la formación de docentes de nivel básico en México? Así, el trabajo tiene como soporte un ejercicio de reconstrucción sociohistórica de la formación docente en México, sobre la base de una estrategia de revisión documental. Las categorías analíticas utilizadas son las de *formación del profesorado* y *saberes del docente*.

En el caso de la formación de profesores de educación básica en México, desde las primeras décadas del siglo XIX esta tarea quedó asignada al nivel de enseñanza normal bajo distintas denominaciones institucionales. De hecho, la Escuela Normal como la institución formadora del profesorado ha quedado sujeta a las decisiones del Estado, en parti-

cular del ejecutivo federal, en cuanto a sus objetivos, funciones, proyectos institucionales, planes de estudios, planta académica y matrícula escolar. Todos estos rasgos característicos del contexto actual hacen que la revisión de algunos aspectos que han perfilado la *formación del profesorado* de educación básica en nuestro país, desde finales del siglo XIX hasta nuestros días, se vuelva un ejercicio obligado, particularmente en lo que se refiere a la demarcación de los *saberes docentes* adquiridos durante la preparación institucional.

Para efectos del presente trabajo, definiremos esta categorización en términos del “conjunto de conocimientos” que sirven de base al oficio de profesor. Según Tardif, (2004, 175) se trata de conocimientos de índole diversa (culturales, disciplinarios, teóricos, técnicos, prácticos, artesanales, experienciales) adquiridos por los docentes ya sea desde su formación inicial a través de la Escuela Normal o la Universidad, a través de la experiencia personal, o bien, mediante el contacto con otros docentes más experimentados, o también mediante otras fuentes, materiales y recursos diversos.

En una visión más enfocada al referente institucional de origen, es posible trazar una diferenciación importante entre un conjunto de saberes de corte pedagógico normalista y otro de carácter multidisciplinario. El primero, visto en términos de un conocimiento circunscrito al ejercicio de la docencia, comprende información predominantemente de corte metodológico sobre bases psicológicas y filosóficas, acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje y las tareas de organización y la administración escolar. Por su parte, el saber multidisciplinario se sustenta en una diversidad de enfoques de otros campos del conocimiento y se orienta hacia un rango de intervención más amplio que incluye, entre otras actividades, la docencia. Con base en esta distinción señalamos un espectro de conocimientos propios de los saberes docentes, reunidos en la siguiente categorización: a) *Saber pedagógico normalista*: este rubro incluye básicamente tres tipos de conocimientos: conocimientos de corte descriptivo, conocimientos de estructura prescriptita, conocimientos de índole aplicativa. b) *Saber pedagógico multidisciplinario*: de alcances y enlaces más amplios que el anterior, este segundo rubro reúne conocimientos tales como: conocimientos de corte explicativo, conocimientos de índole analítica, conocimientos de carácter relacional, conocimientos de alcance crítico, conocimientos de carácter reflexivo, conocimientos de índole interpretativa (Rojas, 2002: 11-13).

A partir de lo anterior nos interesa desprender algunas cuestiones acerca de la formación del profesorado encaminadas a situar, desde los planes de estudios, cuáles han sido y cuáles son los saberes docentes requeridos para su desempeño profesional en momentos específicos de la vida social, económica y cultural de nuestro país.

## **2. La formación del profesorado de educación básica desde los proyectos curriculares oficiales**

De acuerdo con Arnaut (1998a: 24), durante el período comprendido entre la república restaurada y el gobierno de Porfirio Díaz, el magisterio pasó de ser una profesión liberal a una profesión de Estado. A semejanza de otras profesiones, la de profesor de educación primaria es producto del entretrejo de complejos procesos históricos de largo aliento, mismos que han influido en esa constitución de lo profesional, particularmente en lo que se refiere al establecimiento de las instituciones y la implantación de propuestas curriculares específicas para la formación de profesores. Sus orígenes pueden rastrearse en la vida cultural del siglo XIX; sin embargo, fue a lo largo del siglo XX cuando la formación del profesorado se organizó y estructuró a partir de la puesta en marcha de planes y programas de estudios oficializados por el Estado en general, y el gobierno federal en particular, de acuerdo con la política educativa impulsada por el presidente en turno.

El sitio oficial concedido al normalismo ha perdurado y, en este sentido, observamos que en el “Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales” (PTFAEN), presentado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) como encuadre para la reforma curricular de 1997, se concluyó que de no ser la escuela normal -ahora elevada al rango de institución de educación superior- ningún otro tipo de institución podría realizar con mayor eficacia la tarea de formar a los nuevos maestros. Ahora bien, en esta primera aproximación a los proyectos curriculares oficiales y mediante un breve recuento cuyo punto de partida es la fundación de la Escuela Normal de México (1887), observamos que durante poco más de cien años ha tenido lugar la puesta en marcha de diecisiete planes de estudios para la formación inicial del profesor de primaria, sumatoria a la cual al parecer en breve se añadirá una última propuesta de reforma curricular -por el momento- a la espera de su oficialización y respectiva implantación. Para demarcar esta panorámica resumida en el Cuadro 1, se sistematizaron datos tales como año de implantación, tiempo de vigencia, duración en años de estudio, incorporación de estudios de educación secundaria, nivel ofrecido, tipo de organización curricular, distribu-

ción de contenidos por áreas específicas y total de asignaturas incluidas. Cabe señalar también que para este esbozo se consideraron únicamente los planes de estudios aprobados para la Escuela Normal para Maestros, posteriormente convertida en la Escuela Nacional de Maestros, y que también se implantaron en lo general en otras escuelas normales urbanas, bajo la visión centralizadora de la educación básica nacional y la respectiva formación de docentes, impulsada por el Gobierno Federal.

De acuerdo nuevamente con el Cuadro 1, en primer lugar, podemos apreciar que en el caso de los planes de estudios de nivel bachillerato, la periodicidad de los cambios observa un promedio de 6,4 años. Los primeros cinco planes de estudios se implantaron durante la gestión presidencial de Porfirio Díaz. El plan de 1916 se oficializó en los inicios del gobierno carrancista y los dos siguientes correspondieron a los primeros gobiernos post-revolucionarios. Los siete planes restantes se implantaron en un lapso de cuatro décadas que abarcaron siete gestiones gubernamentales y el tránsito del llamado “desarrollo estabilizador” a la etapa de la “apertura democrática”, entretejidos por períodos de graves crisis económicas, sociales, y políticas, además de los consabidos cambios sexenales, acompañados de la asignación de cargos ministeriales, con sus respectivas acciones de definición y puesta en marcha de nuevos planes y programas gubernamentales.

En cuanto a los dos planes correspondientes al nivel licenciatura se duplicó el tiempo de vigencia, si bien ambos momentos de implantación (1984 y 1997, respectivamente) son representativos de etapas críticas para la sociedad mexicana ante la embestida de las políticas neoliberales nacionales e internacionales.

En lo que se refiere a la duración en años de estudio, en los inicios del normalismo federalizado (1887) se estableció una extensión básica de dos años de formación, contando con el antecedente de la educación secundaria como nivel incorporado al ciclo completo de preparación del magisterio. En menos de una década los diferentes planes se incrementaron con un año más de estudios, ante la advertencia de la insuficiencia del tiempo establecido para aprovechar las diversas materias, ya de por sí demasiado saturadas, y fue hasta casi finalizar el sexenio diazordacista que se realizó otro aumento quedando en cuatro años el lapso para la preparación inicial de los futuros docentes, situación que prevaleció hasta la implantación de la licenciatura en 1984.

Sobre la organización curricular encontramos que, hasta poco más de la primera mitad del siglo pasado, la estructura usual de los planes fue la de materias y cursos de actividades

programados anualmente. A partir de la década de los años sesenta los planes de estudios quedaron organizados por bloques de asignaturas semestrales y, eventualmente, en el plan de 1972, se definieron cinco áreas de formación bajo las denominaciones de científica, humanística, psicopedagógica, tecnológica y físico-artística, utilizadas en cada semestre para la agrupación de las diferentes asignaturas. En cuanto a la seriación de asignaturas, ésta se estableció desde el plan de 1969.

Por lo que se refiere a los contenidos académico-institucionales incluidos en todos y cada uno de los planes enlistados se pueden observar los siguientes rasgos. En primer lugar, llama la atención el tipo de contenidos que, para efectos de esta primera aproximación panorámica, se han diferenciado en tres bloques: a) contenidos de cultura general, b) contenidos del campo pedagógico y, c) contenidos de carácter técnico-práctico. Veamos esto último más detenidamente.

a) Contenidos de cultura general. Este bloque hace referencia a aquellos cursos que ofrecen una preparación generalizada sobre ciencias, disciplinas y temáticas diversas. Aquí encontramos los cursos de español, matemáticas, física, química, biología, educación para la salud, historia, civismo filosofía, lógica, ética, economía, antropología, geografía, música, artes plásticas, educación física e idiomas extranjeros (inglés y/o francés), principalmente.

b) Contenidos del campo pedagógico. Para este segundo bloque se consideraron todos aquellos cursos que aluden directamente al estudio del campo de conocimiento pedagógico, tales como pedagogía general, ciencia de la educación, paidología, psicología educativa, sociología de la educación, antropología pedagógica, filosofía de la educación, historia de la educación, metodología general, didáctica general, organización y administración escolares, legislación educativa, higiene escolar, comunicación educativa, psicotécnica pedagógica, teoría educativa, desarrollo de la comunidad, tecnología educativa, psicología de anormales, orientación vocacional, psicofisiología infantil, evaluación educativa, entre otros.

c) Contenidos de corte técnico-práctico. En este último bloque se ubican los cursos referidos específicamente a los contenidos de corte técnico y/o de aplicación práctica, ya sea sobre temas de cultura general o bien, de asuntos propios de la práctica educativa. Por ejemplo, entre los cursos de cultura general encontramos básicamente los de actividades agropecuarias, actividades industriales, actividades tecnológicas, economía doméstica y

la enseñanza de algún oficio. En el caso de los cursos de aplicación en la práctica educativa se destacan los de técnica de la enseñanza, didácticas especiales, laboratorio de docencia, práctica docente, práctica de dirección escolar, observación de prácticas escolares, elaboración de materiales educativos, entre otros.

## Consideraciones finales

Los diferentes elementos revisados nos anticipan tanto la configuración como la consolidación de una orientación formativa apegada a la categorización de *saber pedagógico normalista*, indicada en el primer rubro de este trabajo, misma que incluye básicamente conocimientos descriptivos, prescriptivos y de aplicación.

Resulta preocupante observar la ausencia de contenidos en las especializaciones de planeación y evaluación a lo largo de todo el período acotado, con un leve intento de mejora en los planes de 1975 y 1984, para volver a quedar con apenas una asignatura para cada especialización en el plan de estudios vigente.

Respecto de la preparación tecnológica en general que en promedio arroja un 11% de los contenidos de formación específica, sólo fue considerada como parte de la formación normalista en el breve lapso comprendido desde mediados de la década de los cuarenta y hasta principios de los setenta en cinco de los planes revisados (1945, 1959, 1960, 1969 y 1972), y con las características indicadas en líneas anteriores.

Además de las consideraciones apuntadas y a modo cierre para esta segunda aproximación, una conclusión preliminar nos lleva a resaltar los siguientes rasgos de la formación inicial del profesorado en nuestro país:

- a) Se ha tratado de una formación de corte generalista con matices de bachillerato pedagógico, predominantemente sustentada en la visión de dotar al estudiante futuro docente de una cultura general, con algunas bases técnicas para el desempeño en actividades elementales de docencia.
- b) El perfil definido ha estado más cercano a la formación del conductor del aprendizaje que a la preparación de un agente o líder social.
- c) La pretendida formación teórica se ha concretado en una especialización técnico-pedagógica, dejando fuera –aun en el caso de los planes de licenciatura– el manejo de

referentes mínimos sobre el estatuto epistémico del campo de conocimiento pedagógico y la innovación educativa, entre otros de los soportes considerados básicos.

d) Para el caso de los planes de licenciatura ha prevalecido la carencia de una formación en investigación, preparación tan necesaria para la explicación y comprensión en el desarrollo de la práctica educativa.

Nuestro punto de inicio, y ahora de cierre, tiene como núcleo la articulación entre los saberes docentes y la formación del profesorado de educación básica en el contexto de una nueva cultura profesional y el escenario de modernidad-postmodernidad. En nuestra opinión, una de las claves de este enlace se observa al enfatizar la incidencia considerable de las transformaciones tecnológicas sobre el saber, toda vez que vivimos en un mundo cada vez más complejo envuelto en una constante y vertiginosa transformación.

En su conjunto, los saberes del profesorado parecen quedar circunscritos a la descripción, la prescripción y la aplicación, esto es, al llamado *saber pedagógico normalista* caracterizado en el primer rubro de este capítulo. En este sentido concluimos que los planes para la formación de los docentes van siempre a la zaga de las reformas educativas internacionales; más aún, argumentamos que la articulación entre la definición de la educación básica obligatoria, la población que debería alcanzarla y la formación de los profesores necesarios para atenderla refleja un desfase constante, en donde la especificidad del conocimiento profesional es la que parece perderse siempre en este “juego de tensiones”. Actualmente, a la debilidad de los saberes docentes que dan soporte al desempeño profesional se añaden la explosión del conocimiento disciplinario y el nuevo papel que desempeña el conocimiento como eje fundamental de la formación integral de los ciudadanos, ligados a la especificidad que habrán de adquirir los métodos y las técnicas de enseñanza en función de los contenidos y de los grupos a los que se dirige. Esta situación ha tomado por sorpresa a los profesores de educación básica, quienes están todavía más cercanos a la figura de líder social con una autoridad académica cada vez más limitada, que la de promotores de un nuevo tipo de conocimiento.

## Fuentes consultadas

ARNAUT, Alberto (1998) Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994, México, CIDE.

- CRUZ PINEDA, Ofelia (2007b) La reforma del profesorado. Configuración, tensiones y regulación. México 1989-2006, México, UNAM/FFyL, (Tesis de Doctorado en Pedagogía).
- DGESPE/SEP (2010) Modelo curricular para la formación profesional de los maestros de educación básica, México, DGESPE/SEP, (Documento interno).
- HARGREAVES, Andy (1999) Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado), Madrid, Morata.
- LARROYO, Francisco (1973) Historia comparada de la educación en México, México, Porrúa.
- LATAPÍ, Pablo (Coord.) (1998) Un siglo de educación en México (Tomos I y II), México, Fondo de Cultura Económica/CONACULTA.
- MEDINA, Patricia (2000) ¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada, México, UPN/Plaza y Valdés.
- MENESES MORALES, Ernesto et al. (1983, 1986, 1988, 1991, 1997) Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911, 1911-1934, 1934-1964, 1964-1975, 1976-1988. México, Porrúa/CEE/UIA.
- ROJAS MORENO, Ileana (2002) "El normalismo como antecedente y núcleo de la formación universitaria en pedagogía y educación". México: DIE/CINVESTAV.
- SEP (1992) Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, México, SEP.
- SEP (1993) Datos básicos de educación normal en México, México, SEP/CONPES/ANUIES.
- SEP (2002) Plan de estudios 1997 Licenciatura en Educación Primaria. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, México, SEP.
- TARDIF, Maurice (2004) Los saberes del docente y su desarrollo profesional, Madrid. Narcea.