



FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES EN MÉXICO EN PERSPECTIVA SOCIOHISTÓRICA

Ileana Rojas Moreno

Facultad de Filosofía y Letras / UNAM
ileanarojas@filos.unam.mx

El porfiriato: la modernización de la educación y el surgimiento del normalismo en México

Patricia Ducoing Watty

Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación / UNAM
pducoingw@gmail.com

La formación inicial de docentes en México en los planes de estudios de 1887 a 1997

Ileana Rojas Moreno

Facultad de Filosofía y Letras / UNAM
ileanarojas@filos.unam.mx

La formación inicial de docentes en México en los planes de estudios vigentes (2012, 2018, 2022)

Zaira Navarrete Cazales

Facultad de Filosofía y Letras / UNAM
znavarrete@filos.unam.mx

Área temática: Procesos de Formación

Línea temática: Procesos sociohistóricos e institucionales en la formación inicial



Resumen general del simposio

Este trabajo se deriva del proyecto de investigación “Estudio comparado sobre formación inicial de docentes en educación básica: los casos de México y Francia” (PAPIIT IN301121 DGAPA/UNAM), una de cuyas vertientes se orienta al análisis del proceso fundacional del normalismo en México, y de los planes de estudio que desde finales del siglo XIX y hasta la actualidad han contribuido a la formación de los docentes de este nivel.

El objetivo de esta presentación es el de ofrecer una revisión sociohistórica sobre este tema, distribuida en tres segmentos. En el primero a cargo de Patricia Ducoing Watty se aborda la etapa del proceso de institucionalización de la formación de profesores en México durante el gobierno de Porfirio Díaz, período en el que -a pesar de la dictadura gubernamental- el proyec-

to modernizador del país tendente a lograr el progreso material y la paz logró también impactar en la edificación del sistema educativo.

El segundo segmento a cargo de Ileana Rojas Moreno se enfoca a la revisión de algunos aspectos de la formación inicial de docentes ubicados en los proyectos formativos oficiales, desde finales del siglo XIX y hasta finales del siglo XX mediante la revisión de diecisiete planes de estudios, resaltando el predominio de saberes diferenciados (cultura general, formación pedagógica, formación técnica) que perfilaron la orientación de la oferta formativa de la institución por excelencia: la Escuela Nacional de Maestros.

El tercer segmento a cargo de Zaira Navarrete Cazales presenta los avances del análisis de los tres planes de estudios vigentes para la formación inicial, en una coexistencia caracterizada por marcos de políticas y planeaciones educativas claramente diferenciadas. Se trata de un ejercicio de contraste en torno a la profesionalización del magisterio de la educación básica a partir de propuestas oficiales correspondientes a tres gestiones gubernamentales con proyectos sociales distintos.

Palabras clave: normalismo, escuela normal primaria, políticas públicas, formación inicial docente, currículum.

Semblanza de los participantes en el simposio

Coordinadora Ileana Rojas Moreno

Profesora-investigadora Titular “B” Tiempo Completo de la FFyL-UNAM. Investigadora Nacional del SNI-CONACyT. Miembro de la Sección Mexicana de la Asociación Francófona Internacional de Investigación Científica en Educación (AFIRSE) y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Líneas de investigación: construcción conceptual del campo educativo, formación de docentes y profesionales de la educación; políticas públicas para educación básica; investigación comparada en educación, tecnologías digitales y educación. Publicaciones recientes: Coautora del libro (2023) *Políticas educativas latinoamericanas*. México: FFyL-UNAM. Coordinadora de los libros (2022) *Formación de profesores y profesionales de la educación*, (2022) y *Formación y evaluación*, México: AFIRSE/FFyL-UNAM. CE: ileanarojas@filos.unam.mx.

Participante 1 - Patricia Ducoing Watty

Investigadora Titular “C” Tiempo Completo del IISUE-UNAM. Investigadora Nacional del SNI-CONACyT. Presidente de la Sección Mexicana de la Asociación Francófona Internacional de Investigación Científica en Educación (AFIRSE) y miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Líneas de investigación: formación de docentes y profesionales de la educación; educación básica; pensamiento crítico en educación; epistemologías y metodologías de la investigación en educación. Publicaciones recientes: a) “Lo educativo en el horizonte de la praxis y la poesis: su componente de contingencia”, en *Mitologías Hoy*,

Barcelona, Universidad de Barcelona, 2022. b) *Sistemas educativos latinoamericanos*. Ciudad de México, FFyL UNAM, 2021. CE: pducoingw@gmail.com.

Participante 2 - Ileana Rojas Moreno

Profesora-investigadora Titular “B” Tiempo Completo de la FFyL-UNAM. Investigadora Nacional del SNI-CONACyT. Miembro de la Sección Mexicana de la Asociación Francófona Internacional de Investigación Científica en Educación (AFIRSE) y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Líneas de investigación: construcción conceptual del campo educativo, formación de docentes y profesionales de la educación; políticas públicas para educación básica; investigación comparada en educación, tecnologías digitales y educación. Publicaciones recientes: Coautora del libro (2023) *Políticas educativas latinoamericanas*. México: FFyL-UNAM. Coordinadora de los libros (2022) *Formación de profesores y profesionales de la educación*, (2022) y *Formación y evaluación*, México: AFIRSE/FFyL-UNAM. CE: ileanarojas@filos.unam.mx.

Participante 3 - Zaira Navarrete Cazales

Profesora-investigadora Asociada “A” Tiempo Completo de la FFyL-UNAM. Investigadora Nacional del SNI-CONACyT. Presidenta honoraria de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada (SOMECE), Miembro de la AFIRSE, del COMIE y del World Council of Comparative Education Societies-ONG-UNESCO. Líneas de investigación: Construcción de identidades; Formación profesional en universidades, tecnológicos y escuelas normales; Políticas para inclusión y usos de TIC en educación (perspectivas: Análisis Político de Discurso y Educación Comparada). Publicaciones recientes: (2021). *La formación profesional del pedagogo universitario en México. Un complejo juego de interpelaciones, identificaciones y resignificaciones*. México: FFyL-UNAM. (Coord.) (2022). *Inclusión en Educación*. México: Plaza y Valdés Editores / SOMECE. CE: znavarrete@filos.unam.mx.

EL PORFIRIATO: LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN Y EL SURGIMIENTO DEL NORMALISMO EN MÉXICO

Patricia Ducoing Watty

Resumen

El objetivo de este trabajo consiste en dar cuenta de la primera etapa del proceso de institucionalización de la formación de profesores en el México de Porfirio Díaz, en la cual y a pesar de la dictadura, el proyecto modernizador del país tendente a lograr el progreso material y la paz logró también impactar el ámbito educativo. Gracias al impulso y la dedicación de grandes personajes como Baranda, Sierra y Chávez y con la colaboración de un grupo de pedagogos y educadores locales y extranjeros, se logró dar continuidad a los propósitos del programa educativo liberal y del positivismo, propósitos que habrían de tomar forma en la promoción de la reforma de la instrucción pública y la edificación del sistema educativo.

La expansión de la instrucción devendría una utopía sin la participación de los maestros, pero de maestros preparados para ejercer la función de la enseñanza, y no de maestros que careciesen de los saberes propios de la instrucción y de los métodos modernos que en la época se estaban recreando. A partir de esta emergencia se gesta la profesionalización del magisterio y se sientan las bases de “verdaderas” escuelas normales, cuyo desarrollo, difusión y consolidación habrían de extenderse hasta la actualidad y convertirse en las instituciones privilegiadas, si no es que inicialmente exclusivas, destinadas específicamente a la formación de docentes de la educación básica.

Palabras clave: origen del normalismo, porfiriato, normal primaria, normal superior

Introducción

Este trabajo se inscribe en el marco del proyecto de investigación PAPIIT IN301121 “Estudio comparado sobre formación inicial de docentes en educación básica: los casos de México y Francia” de la Dirección General de Asuntos de Personal Académico de la UNAM, cuyo propósito consiste en un breve análisis del proceso fundacional del normalismo en México. Para ello se revisita muy sucintamente el contexto del porfiriato que, aunque signado por el autoritarismo, por un lado, representó, por otro, un parteaguas para el desarrollo de la instrucción pública básica y la educación superior, así como para la legitimación de la docencia a través de su inicial profesionalización tanto para la educación elemental como para las escuelas profesionales prevaecientes en la época.

También se puntea parte del proyecto educativo nacional que a finales del siglo decimonónico habría de gestarse en torno a la modernización de la educación como un proceso de expansión y reforma de la instrucción pública, tanto en lo que alude a su reorganización como a las

prácticas docentes a desplegarse en las escuelas de primaria elemental y primaria superior, en las cuales el método adoptaba una centralidad fundamental; pero la demanda de profesionalización de la docencia no se reducía a la escuela primaria, sino también a la educación superior. Ahí se despega la etapa inicial de la institucionalización de la formación docente a través de las bases fundacionales de las escuelas normales para la educación elemental, e igualmente para la Escuela Preparatoria y las escuelas profesionales que habían permanecido tras la clausura de la Real y Pontificia Universidad de México.

1. El siglo XIX: la internacionalización del liberalismo y del positivismo

Desde la mitad del siglo XIX y hasta los inicios del XX, la referencia a Europa estuvo presente en buena parte de los países de América Latina y México no sería la excepción. La naturaleza universalista de la Revolución Francesa, así como la Independencia de Estados Unidos contribuyeron de manera definitiva a la construcción de los Estados nacionales, al considerar que la temática de la nación aparecía como una imagen identitaria capaz de promover la soberanía en el escenario de la modernidad en las nuevas repúblicas hispanoamericanas. Francia desempeñó un lugar relevante para las elites intelectuales latinoamericanas, incluidas las mexicanas. Como señala Guerra (1988):

Las razones de esta preponderancia francesa no se limitan a la admiración por el esplendor de la cultura de Francia del siglo XIX, sino también por la pertenencia a un mismo tipo de modernidad. Más allá de préstamos voluntarios e influencias efímeras, se trata más bien de una similitud de fenómenos, problemas y ritmos que remite a una profunda relación social y política manifestada, por ejemplo, por la concordancia de culturas y políticas (p.13).

La referencia a los modelos europeos y a Francia, particularmente, no devela una dependencia de la región a la Europa occidental, sino que esta relación entre las nuevas repúblicas y el mundo antiguo se despliega en un momento histórico puntual: el siglo XIX, en el que, tras haber obtenido la independencia, la América hispánica experimenta un periodo de inestabilidad social y política, y de ajustes permanentes, a la vez que cambios de gobierno y sistemas de gobernanza.

Ahora bien, México, al igual que los países hispanoamericanos, opta por construir un Estado que, como Francia, busca la ruptura radical con el régimen anterior: México con el colonialismo de España, y Francia con el Antiguo régimen, el de una monarquía absoluta. De ahí que el modelo de Estado adoptado por México representa la transferencia del Estado liberal europeo, por el cual se buscaba limitar el poder del Estado en el afán de respetar las libertades y los derechos del individuo. No obstante, en el caso mexicano, como en muchos otros, el proceso de construcción nacional se inicia con diversos proyectos y propósitos políticos y sociales, entre los que destaca la política educativa que marcaría el rumbo y la orientación de la educación a partir del periodo juarista con la ley de *Instrucción Pública de 1867*, por la que se establece la

gratuidad y obligatoriedad de la instrucción primaria, tópicos que entre otros habrían de ser heredados en el porfiriato. Así:

[...] se constata el cambio de la relación Estado-sociedad. En efecto, el Estado que tradicionalmente había desempeñado solamente el papel de vigilante de las libertades —como mandato del liberalismo radical— asumía ahora una función activa y positiva en materia de los derechos y las libertades mismas. Este tránsito es relevante en el campo de la educación y da cuenta del proceso de conformación del Estado educador [...] (Ducoing, 2001, p.282),

En el proyecto liberal del país, Gabino Barreda, tras su regreso de Francia y su ferviente adhesión al positivismo, desempeñó un lugar relevante al presidir la comisión constituida por Juárez para reformar la instrucción, reforma que quedaría inspirada en la filosofía comteana. En esta comisión participó también Contreras Elizalde, con quien había compartido su estancia en París en los cursos de Augusto Comte sobre la Historia General de la Humanidad. De ahí que la ley de 1867 que reglamentaba la enseñanza en el Distrito Federal y los territorios fue el producto del trabajo de los positivistas y los demás liberales y científicos que participaron, pero la obra prioritaria de Barreda se centró en la instauración de la Escuela Preparatoria, institución que ofrecería una completa formación científica, de corte enciclopedista y, en consecuencia, de inspiración positivista. No es posible olvidar que, para Barreda, igual que para Comte, la humanidad había transitado por tres estados: el teológico, el metafísico y el positivo, formulación que nutriría el proyecto educativo nacional.

En la *Ley Orgánica de Instrucción Pública* se establece que entre las instituciones de instrucción secundaria (postprimaria), junto con las de Jurisprudencia, Medicina, Agricultura, entre otras, se establecía la Escuela Normal, en la cual “se enseñarán los diversos métodos de enseñanza y la comparación de sus respectivas ventajas e inconvenientes”, (Juárez, 1867, s/p), institución que nunca llegó a establecerse. Contrariamente, la Escuela de Instrucción Secundaria de personas de sexo femenino que ofrecía los estudios del mayor nivel al que podrían acceder las mujeres, además de todas las materias propias de la instrucción elemental, adicionaba la de métodos de enseñanza comparados. Esta escuela funcionaría como escuela normal para la formación de maestras de primaria, en la cual se incluían cursos de medicina e higiene doméstica, horticultura y jardinería, deberes de las mujeres en la sociedad y de la madre en relación con la familia y al Estado. En síntesis, la Escuela de Instrucción Secundaria funcionaría como una institución de formación de profesoras ante la ausencia de una escuela normal.

2. El porfiriato: un escenario para la modernización de la educación

Durante el último tercio del siglo XIX, como continuidad de las orientaciones políticas del periodo juarista y en consonancia con los principios liberales, el país se encamina hacia el progreso y la modernización en todos los órdenes, particularmente el educativo. En ese México moderno, como se señaló, se despegó un proceso de consolidación del Estado-nación y del Estado-educador en el que se experimenta la construcción del sistema escolar a partir de la transfor-

mación de la instrucción, al buscar la transición de la llamada educación antigua para arribar a la educación moderna, al igual que en Europa. En este escenario del porfiriato, la educación es conceptualizada como una herramienta del progreso, debido a que podía contribuir al cambio social para reducir la ignorancia y mejorar, a la vez, que homogeneizar a la población con base en una nueva racionalidad: la de la ciencia.

El Estado mexicano recoge, de alguna forma, las posiciones y visiones de la Europa “moderna” y, particularmente de Francia, tras la Revolución de 1789 y la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*. Este documento sirvió de inspiración a muchos textos similares en varios países europeos y en América Latina. En efecto, la Revolución Francesa marcó el inicio de una nueva era política tanto en el viejo continente como en la América hispana.

En materia educativa, se pretendía hacer de cada francés un ciudadano libre e igual, y con base en la Constitución de 1791 se prescribe: “Será creada y organizada una Instrucción pública común para todos los ciudadanos, gratuita en cuanto a las partes de la enseñanza indispensables para todos los hombres” (Conseil Constitutionnel, 1791, s/p). De esta forma, la instrucción era comprendida como el dispositivo para el advenimiento de un nuevo hombre: el ciudadano republicano. Al igual que en Francia, en México se promovería la instrucción pública para formar al ciudadano mexicano

A pesar de los esfuerzos emprendidos durante las administraciones precedentes, el México de la dictadura porfiriana se enfrentaba al analfabetismo generalizado en un escenario de relativa paz, por lo que la preocupación por la educación deviene una tarea relevante no solo para el gobierno en turno, sino también para los intelectuales de la época, muchos de los cuales mantenían relaciones con teóricos y pensadores del viejo continente, con quienes compartían el anhelo de democratizar y modernizar la educación. De ahí que la difusión de la instrucción, así como la renovación de las prácticas educativas en el suelo mexicano, habría de movilizar a los políticos para debatir y conceptualizar lo educativo y redefinir una política tendente a reconocer la importancia de la educación pública como estrategia para lograr el progreso y la unidad de la nación. Así lo puntualizaba Baranda (en Hermida, 1975, p.88): “Un movimiento enérgico y plausible se advierte en toda la República por difundir y mejorar la instrucción”.

La política de Baranda en torno a la unificación y control de la instrucción, continuada por sus sucesores y, especialmente encabezada por Justo Sierra, habría de caracterizar y singularizar el desarrollo de la educación a fines del siglo decimonónico e inicios del XX, sentando las bases de la actual educación básica y superior del país. Sierra, como subsecretario de Instrucción Pública presidió los dos grandes congresos convocados por el gobierno a fin de promover la unificación y modernización de la educación y del hacer docente. En estos congresos participaron grandes educadores y pensadores de la época como Rébsamen, Ruiz, Gutiérrez Nájera, Schulz, Flores, Carrillo, Parra, entre otros.

En virtud de que cada entidad y municipalidad disponía de leyes y normatividades locales, uno de los ejes temáticos en la agenda del congreso giraba alrededor de la uniformidad, como tópico nacionalista y transversal para todos los niveles educativos: la instrucción primaria obligatoria, laica y gratuita; la preparatoria gratuita y voluntaria; la instrucción profesional voluntaria, pero protegida por el Estado. Es de destacar que la escuela normal había quedado colocada al

lado de la instrucción primaria, condición que signaría su contigüidad con la educación básica desde fines del siglo decimonónico y durante el siglo XX y no sería sino hasta la administración foxista que habría de ser inscrita en la Subsecretaría de Educación Superior.

Gracias a la participación de los grandes ilustrados de la época, encabezados por Baranda y Sierra, las aportaciones y conclusiones alcanzadas en los congresos direccionarían las políticas, las leyes y las realizaciones que, exitosamente, recogían las innovaciones pedagógicas de Europa. Así lo marcaba Abraham Castellanos (1907, p.3): “Es indiscutible, que de los Congresos Pedagógicos, data nuestro verdadero progreso escolar en la Nación entera”. En el informe de clausura del primer congreso, Sierra traza los grandes horizontes de la educación nacional sobre la instrucción primaria —uniformidad, métodos, libros de texto— con base en la “nueva” pedagogía; la primaria superior; la preparatoria; la educación superior y la formación de los maestros para el ejercicio docente.

Al igual que muchos de los intelectuales mexicanos de la época, el mismo Sierra reconocía la influencia de Francia en su pensamiento educativo, puntualizándolo de esta manera (en Ducoing, 2022, p.74): “[...] todos han afirmado esta verdad de que aquí nadie duda: el México escolar es una Francia americana [...]”.

Después de Baranda, asumió la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública Justino Fernández, quien dividió esta en dos oficialías que posteriormente se convertirían en subsecretarías, la de Justicia y la de Instrucción Pública, nombrando a Justo Sierra como encargado de la segunda, quien se encontraba en Francia y fue llamado para ocupar el cargo. Durante su viaje de regreso a México, Sierra elaboró un programa educativo en el que puntualizaba destinar su energía a dos cuestiones (en Ducoing, 2022):

[...] la primera, la fundamental, la básica, consistía en transformar la escuela primaria de simplemente instructiva, en esencialmente educativa [...]. El segundo objeto que había asignado a mi paso por el mundo escolar era organizar los estudios superiores, constituyendo un cuerpo docente y elaborador de ciencia a la vez, que se llamase Universidad Nacional” (p.126).

En suma, el proyecto educativo del porfiriato, fundado en las premisas de Juárez sobre la laicidad, gratuidad y obligatoriedad de la instrucción pública implicaba correlativamente la emergencia de la formación de profesores, sin la cual se advertía imposible el logro de aquella.

3. La formación de profesores: emergencia nacional

Si bien antes del porfiriato algunas escuelas normales habían sido establecidas en varias entidades del país, estas, a decir de Antonio P. Castilla no podrían ser consideradas como buenos establecimientos para la formación del profesorado de instrucción primaria. Al respecto señalaba Díaz Covarrubias (en Ducoing, 2022, p.184): “Sus condiciones de existencia y sus programas de estudios dejan mucho que desear”.

La capital del país no contaba con escuela normal alguna, solamente con las Academias de Instrucción Primaria, en las cuales se preparaba a las profesoras. No sería sino hasta la década de los ochenta cuando se inicia propiamente la formalización del normalismo mexicano, gracias, por un lado, al impulso de pedagogos extranjeros como Laubscher y Rébsamen y, por otro, a los esfuerzos de Justo Sierra y Ezequiel A. Chávez, ambos comprometidos con la promoción y el mantenimiento de la instrucción pública y de la formación de profesores.

En relación con la formación de profesores es posible establecer dos líneas de realización articuladas a partir de una categoría medular: el método de enseñanza como una dimensión fundacional de la moderna educación, porque como señalaba Sierra “Los sistemas y métodos y procedimientos característicos de la escuela añeja han cesado de vivir la vida de la razón y de la verdad; precisa reemplazarlos, precisa olvidarlos (Sierra, 1984, p.120). La centralidad del método de enseñanza habría de ocupar el vacío refrendado para resolver la problemática de la enseñanza, tanto en la escuela primaria como en las escuelas profesionales. De esta preocupación emanan los esfuerzos para el establecimiento de dos instituciones que marcarían el derrotero político del país en torno a la preparación del profesorado en el siglo XX:

- a) Las escuelas normales destinadas a la formación de profesores de la educación elemental.
- b) La Escuela de Altos Estudios y la Normal Superior para la formación de profesores de la Preparatoria y de las escuelas profesionales.

Únicamente punteamos la etapa fundacional de ambas instancias, mismas que apuntalarían el proceso de institucionalización del sistema normalista en el país a través de políticas educativas y prescripciones sobre los currícula, los títulos, los exámenes, los métodos de enseñanza y las prácticas docentes, entre otros tópicos.

a) Las normales para la instrucción elemental

Como se sabe, la Escuela Modelo de Orizaba a cargo de Laubscher representa una institución que se distinguió por su marcado interés en la renovación de las prácticas docentes y de la formación de profesores, al abrir el primer curso de normal para la enseñanza objetiva, en sustitución de la enseñanza memorística. Con Rébsamen, Laubscher establece la Academia Normal, en la que se ofrecían cursos teóricos y prácticos, convirtiéndose en una propuesta de vanguardia que incluía la dimensión metodológica iniciada, entre otros, por Pestalozzi y Fröebel.

Tras la breve existencia de la Academia Normal, el gobierno veracruzano encomienda a Rébsamen la instauración de una escuela normal en Xalapa, en la que se ofrecería una formación docente tanto para la primaria elemental como para la primaria superior y en donde, además de cursos de corte disciplinar, se incorporan varias asignaturas de las “ciencias pedagógicas”, tales como psicología educativa, antropología pedagógica, didáctica, metodología, disciplina escolar, legislación escolar, pedagogía general e historia de la pedagogía. Las prácticas en la escuela anexa eran obligatorias durante todos los años de formación. En este modelo de formación docente se incorporaban las corrientes pedagógicas de Laubscher y Rébsamen en clara oposición al modelo lancasteriano, defendiendo la enseñanza simultánea, la supresión

del castigo, la metodología fonética para la enseñanza de la lectura y escritura, así como la enseñanza objetiva.

En fin, la normal xalapeña de 1887 recogía los postulados del cientificismo, el laicismo y la gratuidad propios del discurso del porfiriato con base en los principios pedagógicos innovadores del mundo europeo, principios que signaban la transformación que experimentaba el país a través de los discursos, las legislaciones y las prácticas educativas en contra de la llamada “enseñanza antigua” o “enseñanza tradicional”.

Ante la ausencia de una normal en el Distrito Federal, varias voces se habían levantado para demandar la creación de esta institución, entre las que destaca la de Altamirano, quien señalaba que, en materia de educación, lo primero que habría que hacer sería crear una escuela normal, porque esta permitiría unificar la enseñanza y ofrecer lecciones prácticas, gracias a los métodos que se podían ensayar. Baranda encomienda a este pedagogo la elaboración del proyecto de establecimiento de la escuela normal para varones, la cual quedaría fundada en 1887 con el carácter de federal y nacional. Esta escuela normal contaría con escuelas anexas para las prácticas de los estudiantes. Un año después, la antigua Secundaria para Niñas es transformada en Escuela Normal de Profesoras también con sus correspondientes escuelas anexas.

El modelo normalista fundacional se organizaba en cuatro años con un conjunto amplio de asignaturas —de corte enciclopedista— entre las cuales se incluían las pedagógicas: práctica empírica de los métodos de enseñanza en las escuelas, pedagogía con elementos de psicología, metodología con especialidad en el sistema fröebeliano, caligrafía y dibujo aplicado a la enseñanza, lecciones de cosas, práctica de la enseñanza en las escuelas anexas, pedagogía con metodología, organización y disciplina escolar, historia de la pedagogía, ejercicios de crítica pedagógica. A partir de la instauración de las escuelas normales en el Distrito Federal, la formación del profesorado transitó por cinco modelos curriculares como producto de los debates emprendidos en torno a los requerimientos de preparación teórica y práctica de los futuros docentes.

Hacia 1908, en las postrimerías del porfiriato, la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes expide las últimas normatividades sobre las escuelas normales: la *Ley Constitutiva de las Escuelas Normales Primaria y el Plan de Estudios* de estas (Sierra, 1908, p.120). En esta legislación se otorga un lugar al “arte de enseñar”, es decir, al método. De esta forma se destaca que uno de los objetivos de la formación de normalistas sería “proporcionarles conocimientos pedagógicos y adiestrarlos en el arte de educar”. A esto se adiciona: “[...] se les enseñarán, con más amplitud que en las escuelas primarias superiores, métodos íntimamente relacionados a los de las escuelas primarias” (Sierra, 1908, p.120). A su vez, se puntualiza que en las primarias anexas los alumnos “practiquen el arte de educar y la metodología especial de cada uno de los ramos de educación que la escuela primaria comprende [...]. Se les enseñarán además elementos de historia del arte de educar” (Sierra, 1908: 122). Cerramos aquí la etapa fundacional de la escuela normal para los profesores y las profesoras de escuela primaria como un primer paso de su proceso de institucionalización, el cual habría de consolidarse a lo largo de todo el siglo XX.

b) La Normal Superior en la Universidad de México: la formación docente

Para Justo Sierra, la carencia de profesores formados no aludía exclusivamente a la instrucción elemental, sino también a la Escuela Preparatoria y a la educación superior. De ahí que paralelamente a la propuesta de creación de la Universidad Nacional, formulada desde 1881, plantea la necesidad de establecer una Escuela de Altos Estudios y en ella una Escuela Normal Superior: “[...] como allí se prepararán también profesores de enseñanza secundaria y profesional, era necesario perfeccionar estos estudios haciendo llegar a las más encumbradas regiones de la ciencia a los que aspiren a los altos puestos de la enseñanza científica” (Sierra, en Ducoing, 2001, p. 289). En consecuencia, la Escuela de Altos y la Normal Superior fueron pensadas tanto para formar profesores, legitimar la docencia e institucionalizar la profesión académica, como para ofrecer una formación superior a la brindada en los estudios profesionales, es decir, formar científicos en los diversos campos del saber y garantizar la preparación de ese profesorado.

El proyecto de creación de la Universidad, igual que de Altos Estudios y la Normal no sería concretado sino 30 años después, en 1910, cuando Díaz, gracias a la tenacidad de Sierra, expide, en primer lugar, la *Ley constitutiva de la Escuela de Altos Estudios* y, posteriormente, la correspondiente a la de la Universidad Nacional.

Al asumir la dirección de Altos Estudios, Chávez logra que fuesen aprobadas las bases relativas al establecimiento de una Subsección destinada a la formación de profesores de lengua nacional y literatura para las escuelas secundarias, preparatorias y profesionales, bases elaboradas prioritariamente por Henríquez Ureña, Alfonso Reyes y Ezequiel A. Chávez. En este plan se incorpora, por primera vez, un curso de corte pedagógico a cargo del mismo Chávez, el de ciencia de la educación con psicología y metodología general. Con base en el mismo esquema es aprobado el plan para formar profesores en las ciencias físicas, químicas y de la naturaleza, con el correspondiente curso de ciencia y arte de la educación y psicología general, respecto al cual señalaba Henríquez Ureña: “sirvió al igual que en la Sorbona como centro de unificación, como núcleo sintético de la enseñanza” (en Ducoing, 2001, p. 296). Al igual que en la normal de primaria, en los cursos de Altos Estudios, la referencia al método revela el carácter científicista que signaba el pensamiento educativo de la época.

Pese a que, de hecho, Altos Estudios venía funcionando como una escuela normal para la formación de profesores, no sería sino hasta 1924 cuando, por decreto de Álvaro Obregón, esta institución queda transformada en tres dependencias universitarias: Facultad de Filosofía y Letras, Escuela de Graduados y Escuela Normal Superior, siendo esta última la que concentra la mayor matrícula.

En 1929, paralelamente al logro de la autonomía universitaria, la Normal Superior logra su independencia de la Facultad de Filosofía y la Escuela de Graduados y ofrece la maestría y el doctorado en Ciencias de la Educación. En la maestría se definieron varias especialidades: profesor de escuelas secundarias, preparatorias y normales; profesor de escuelas primarias; inspector de escuelas; director y supervisor de sistema de educación rural; trabajador social; directora de kínder y director de educación rural. Eminentes catedráticos propiciaron el florecimiento de la Normal Superior —filósofos, pedagogos, escritores, científicos, historiadores— el cual se vería

reflejado por la gran afluencia de estudiantes, incluso por varios provenientes de otras entidades del país.

El auge de la Normal Superior habría de cerrarse cuando la SEP despoja a la Universidad Nacional de las atribuciones concedidas en materia de formación del profesorado, pero los cursos pedagógicos sobrevivirían hasta la actualidad.

Referencias

- Castellanos, A. (1907). *Reforma escolar mexicana*, México, D.F., México: A. Carranza y comp.
- Conseil Constitutionnel (1791), *Constitution de 1791*. Recuperado de <https://www.conseil-constitutionnel.fr/les-constitutions-dans-l-histoire/constitution-de-1791>
- Ducoing, P. (2001). La Escuela de Altos Estudios y el origen de la pedagogía universitaria en México, en D Piñera, *La Educación Superior en el proceso histórico de México. Tomo II Siglo XIX-XX* pp. 281-300. Mexicali, México: UABC-ANUIES.
- Ducoing, P. (2022). *Quehaceres y saberes educativos del porfiriato*. Ciudad de México, México: IISUE-UNAM
- Guerra, F. (1998). « Introduction ». En A. Lampérière et al., *L'Amérique Latine et les modèles européens* pp. 3-15. Paris, Francia: L'Harmattan,
- Hermida, Á. (1975). *Primer Congreso Nacional de Instrucción, vol. I*, México, D.F., México: SEP-El Caballito.
- Juárez, B. (1867). *Ley Orgánica y Reglamento de Instrucción Pública en el Distrito Federal*. Recuperado de <https://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/5RepDictadura/1868-BJ-LOR-IP.html>
- Sierra, J. (1984). *Discursos, Obras Completas del Maestro Justo Sierra, vol V*. México D.F. México: UNAM.
- Sierra, J. (1908). Ley constitutiva de las Escuelas Normales. *La Enseñanza Normal, T. 1, (1)*, 120-123.

LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES EN MÉXICO EN LOS PLANES DE ESTUDIOS (1887-1997)

Ileana Rojas Moreno

Resumen

El objetivo del presente trabajo es el de ofrecer elementos de análisis a partir de la revisión de algunos aspectos de la formación inicial de docentes en México, ubicados en los proyectos formativos oficiales desde finales del siglo XIX y hasta finales del siglo XX. Lo anterior mediante un trabajo de gabinete para la revisión documental de diecisiete planes de estudios, cuidando de resaltar el predominio de saberes diferenciados (cultura general, formación pedagógica, formación técnica) que perfilaron la orientación de la oferta formativa de la institución por excelencia: la Escuela Nacional de Maestros.

Lo anterior dado que en el caso de la formación de profesores para la educación básica en México, desde las primeras décadas del siglo XIX esta tarea quedó asignada al nivel de enseñanza normal bajo las distintas denominaciones institucionales. Es así que la Escuela Normal como la institución formadora del profesorado ha quedado sujeta claramente a las decisiones del Estado, en particular del ejecutivo federal, en cuanto a sus objetivos, funciones, proyectos institucionales, planes y programas de estudios, planta académica y matrícula escolar.

Palabras clave: escuela normal, saberes docentes, formación inicial docente, currículum, contenidos académicos.

Introducción

El presente documento ofrece avances de investigación del Proyecto Institucional PAPIIT IN 301121, correspondientes al eje de análisis sobre el currículum para la formación de docentes de educación básica en México en el contexto de 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 profesional. En este sentido se destacan aquí rasgos característicos de los contenidos curriculares propuestos en los proyectos formativos oficiales a lo largo de poco más de un siglo (1887-1997). Uno de los argumentos formulados consiste en destacar que al afianzar la formación inicial docente básicamente en el soporte y despliegue de saberes técnicos, dicha preparación ha quedado circunscrita a una actividad desligada de su riqueza heurística y sobre todo intelectual.

1. Encuadre teórico-metodológico

De las preguntas de investigación formuladas se retoma aquí la siguiente: a partir de las propuestas curriculares oficiales desde 1887 y hasta 1997, ¿cuáles han sido las principales características de la formación inicial docente en México? Acorde con este cuestionamiento, el trabajo

tiene como soporte un ejercicio de reconstrucción sociohistórica de la formación inicial en el caso mexicano mediante una fase de trabajo de gabinete centrado principalmente en la revisión documental, y orientado por dos categorías analíticas: *formación docente inicial* y *saberes del docente*.

Sobre la primera categoría de análisis retomamos la acepción sobre *formación de profesores* propuesta por Rojas y Ducoing (2021) en los siguientes términos:

[...] por *formación del profesorado* aludimos a dos aspectos del desarrollo de la docencia: a) la formación docente (inicial y continua), y, b) la carrera docente (ingreso, estímulos y evaluación), mismos que en conjunto dan cuenta de una carrera académica, profesional y laboral. Así, la formación del profesorado como un asunto de Estado refiere a un complejo espectro de aspectos teórico-prácticos que incluye acciones y estrategias para el diseño y puesta en marcha de reglamentos, modelos, planes, dispositivos de índole diversa, etcétera [...].

En el caso de la *formación inicial de docentes* 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 particular 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.

En cuanto a los *saberes docentes*, esta categorización nos permite delimitar un conjunto de conocimientos que sirven de base al oficio de profesor (Cf. Imbernón, 1998; Tardif, 2004; Paquay, Altet, Charlier y Perrenoud, 2010). Según Tardif, (2004: 175) se trata de conocimientos de cortes diversificados (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 variados.

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 (Rojas, 2013). 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 subcategorización: a) Saber pedagógico normalista: este rubro incluye básicamente tres tipos de conocimientos: conocimientos de corte descriptivo, conocimientos de estructura prescriptiva, 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, 2013).

A partir de lo anterior nos interesa resaltar algunas consideraciones sobre la formación inicial docente, a fin de ubicar desde los planes de estudios los saberes docentes impartidos 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, (1998) 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 ha sido producto del entretendido 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 lo general, y el gobierno federal en particular, de acuerdo con la política educativa impulsada por el presidente en turno.

Acorde con vaivenes sociopolíticos del período acotado, el lugar asignado al normalismo en el marco de las diferentes políticas públicas ha perdurado. Desde esta mirada y de acuerdo con 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 sería preferentemente la escuela normal -actualmente considerada en el nivel de educación superior- la institución que podría realizar con mayor eficacia la formación inicial de docentes (Cf. Juárez y Hernández, 2013).

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. Para demarcar esta panorámica 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 inicial de docentes, im-

pulsada por el Gobierno Federal. Sobre la información destacada 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, distribución de contenidos por áreas específicas y total de asignaturas incluidas. Algunos de los rasgos a resaltar son los siguientes.

a) Periodicidad y vigencia de los planes de estudios.- 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 (1887, 1892, 1893, 1902 y 1980). El plan de 1916 se oficializó en los inicios del gobierno carrancista y los dos siguientes correspondieron a los primeros gobiernos postrevolucionarios (1923, 1928). 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” (1935, 1945, 1959, 1960, 1969, 1972 y 1975), 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.

b) Duración (años de estudio) e incorporación de la educación secundaria.- 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.

c) Ubicación por nivel educativo.- Hasta la segunda mitad del siglo XIX, para la formación inicial de docentes se consideró únicamente el antecedente de los estudios de nivel primario; décadas más tarde y con el establecimiento de la Escuela Normal de Maestros (1887) se oficializó como antecedente los estudios secundaria, y casi cien años después (1984) quedó establecido el precedente del bachillerato, alternado con la indispensable formación profesional específica, que ha sido cada vez más compleja. Por otra parte, hacia la segunda mitad del siglo XX, la presión sindical cada vez más persistente se orientó de manera recurrente hacia el logro de una formación inicial más consolidada, con el doble argumento de revalorizar la imagen profesional de los docentes de educación básica y de cumplir los requisitos para poder exigir salarios más elevados.

d) Organización curricular.- Sobre la organización curricular puede apreciarse que, hasta poco más de la primera mitad del siglo pasado, la estructura mayormente utilizada en el diseño de planes de estudios 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.

e) Distribución de contenidos académicos.- 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 diferenciados en tres agrupaciones: a) contenidos de cultura general, b) contenidos del campo pedagógico y, c) contenidos de carácter técnico-práctico. Los rasgos de cada agrupación son los siguientes.

- **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.
- **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.
- **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.

f) Aportes del conocimiento educativo para la formación inicial de docentes.- En este apartado cabe destacar las especificidades de la formación pedagógica general que dan cuenta de la presencia y soporte de la tradición académico-disciplinar alemana en la oferta de orientación formativa de los planes de estudios correspondientes al nivel de bachillerato (1887-1975).

En el caso de los planes de licenciatura de 1984 y 1997 se observa un cambio en las denominaciones usuales, quedando los contenidos bajo los nombres de “teoría educativa, bases epistemológicas, axiología y teleología” (plan de 1984), y “temas selectos de historia de la pedagogía y la educación” (plan de 1997), aunque sin más indicaciones de referencia en cuanto al abordaje del debate sobre el estatuto epistémico del campo pedagógico, y más bien con énfasis en el enlace directo entre pedagogía, filosofía e historia de la educación, propio de la citada tradición alemana. Se observa también que con la implantación de la licenciatura tiene lugar la incorporación de contenidos mínimos sobre política educativa, gestión escolar, comunicación educativa e investigación educativa, así como la actualización de algunas denominaciones como son “educación para la salud” (antes “higiene escolar”) y “necesidades especiales” (antes “pedagogía de anormales”).

g) Perfilamiento para el desempeño profesional.- En general se observan características particulares respecto de tres ámbitos específicos de intervención profesional definidos desde los contenidos curriculares: docencia, planeación y evaluación. En cuanto a la formación en docencia, ésta ocupa apenas una tercera parte de la preparación ofrecida y su predominio tiene que ver con el conjunto de asignaturas incluidas en los diferentes planes de estudios bajo las denominaciones de “metodología general”, “técnica de la enseñanza”, “prácticas de la enseñanza en la escuela primaria”, “metodologías especiales”, “tecnología educativa”, todas ellas referidas al ámbito de la didáctica y la preparación para el desempeño docente. En todo caso se aprecia una formación de carácter general en cuanto a la didáctica como disciplina (importancia del método en la enseñanza, clasificación de métodos, metodologías especiales, medios didácticos), y más bien enfocada al estudio de estrategias de enseñanza acordes con el abordaje de los contenidos académicos de la educación primaria, vigentes en el momento aplicación de cada uno de los planes analizados.

Respecto de la formación en planeación con un 7% de los contenidos, se ubica en la oferta de las asignaturas articuladas por el eje de los planteamientos sobre el trabajo en el aula (docentes y alumnos) y la organización de la escuela (directivos, administradores), mismos que presuponen de un ordenamiento sistemático y fundamentado de recursos, dispositivos, planes y normatividades; pues es a partir de esta base, como se puede atender la diversidad de aspectos implícitos en la puesta en marcha de todo plantel escolar. Bajo esta lógica observamos la ausencia de enlaces con otros ámbitos de la planeación como serían el currículum y la investigación educativa, dejando la planeación en la perspectiva de los procesos de enseñanza y el aprendizaje, esto es, de la docencia y la didáctica, como los referentes “de origen” para atender lo concerniente a la organización y estructuración de la práctica en la institución educativa.

En cuanto a contenidos sobre evaluación con un 2% y como forma de intervención, hay un claro predominio atribuido a la enseñanza a lo largo de todo el período acotado. Esta visión limitada de la evaluación, de manera similar a lo que ocurre con la planeación, la deja al margen de un tratamiento vinculado con el desarrollo curricular y las tareas de investigación.

En términos generales, la orientación formativa definida desde el agrupamiento de contenidos refleja el siguiente comportamiento. La formación pedagógica general ha mantenido un claro predominio a lo largo del período acotado con casi la mitad de los contenidos específicos impartidos, aunque con un aumento notable en el caso de los planes correspondientes a 1916,

1935 y 1945, y a partir de 1975 con un predominio mayor al 60% con el cual se llega a los planes de licenciatura.

Hallazgos resaltados

Es importante destacar que en el caso mexicano y a semejanza de países de Europa Central como Francia, la formación inicial de los nuevos maestros quedó asignada a las escuelas normales. Bajo esta lógica, el normalismo definió el sentido y contenido de todas las instituciones y programas que se implantaron en México para la formación inicial de docentes durante poco más de cien años, condición que posicionó a la escuela normal como una institución de muy amplios alcances. Desde su establecimiento, las escuelas normales tuvieron como atribuciones especiales la docencia (formación de los nuevos maestros), la experimentación pedagógica (con sus escuelas anexas) y la educación continua de los maestros en ejercicio. En cuanto a la investigación, esta última se incorporó a la enseñanza normal de manera tardía en los años ochenta y con muy escasos recursos.

Por otra parte y dada la condición del magisterio como “profesión de Estado”, es posible observar cómo a través de las diversas gestiones gubernamentales se ha manifestado la preocupación de cuidar la formación inicial de docentes en cuanto al papel que desempeñan en el desarrollo educativo y social del país. Es así que en México la profesión de maestro ha contado con una formación de relativo “alto nivel”, aunque inferior a la requerida para las carreras universitarias. Los argumentos formulados en este sentido se vinculan con mayor frecuencia a temas como el del incremento de la escolaridad para el ingreso a la educación normal, orientados las más de las veces a garantizar la formación general del futuro maestro.

Asimismo, los diferentes rasgos destacados nos muestran 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 documento, misma que incluye básicamente conocimientos descriptivos, prescriptivos y de aplicación. Así, 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, solo 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 mencionadas y a manera de una conclusión preliminar, nos interesa resaltar los siguientes rasgos de la formación inicial del profesorado en nuestro país:

- 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.

- El perfil definido ha estado más cercano a la formación del conductor del aprendizaje que a la preparación de un agente o líder social.
- 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.
- 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.

Desde una perspectiva axial, tiene como núcleo la articulación entre los saberes docentes y la formación inicial de docentes de educación básica en el contexto de una nueva cultura profesional y el escenario de modernidad-postmodernidad. Aquí es posible argumentar que 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 apreciamos que los planes para la formación inicial de docentes van siempre a la zaga de las reformas educativas internacionales; más aún, consideramos 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.

Referencias

- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*. México, D. F., México: CIDE.
- DGESPE/SEP (2010). *Modelo curricular para la formación profesional de los maestros de educación básica*. México, D. F., México: DGESPE/SEP. (Documento interno).

- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid, España: Morata.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional del profesorado*. Barcelona, España: Graó.
- Juárez Rodríguez, J. A., y Hernández Ponce, M. A. (2013). "Capítulo 4. Formación y procesos sociohistóricos e institucionales: normales y UPN". En: Ducoing, P. (Coord.). *Procesos de formación 2002-2011, Vol. I*. México, D. F., México: ANUIES, COMIE. pp. 205-259.
- Larroyo, F. (1973). *Historia comparada de la educación en México*. México, D. F., México: Porrúa.
- Latapí, P. (Coord.) (1998). *Un siglo de educación en México (Tomos I y II)*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica/CONACULTA.
- Meneses Morales, E. et al. (1983, 1986, 1988, 1991, 1997). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911, 1911-1934, 1934-1964, 1964-1975, 1976-1988*. México, D. F., México: Porrúa/CEE/UIA.
- Pacquay, L., Altet, M., Charlier, E., y Perrenoud, P. (Coords.) (2010). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Rojas Moreno, I. (2013). "La formación del profesorado en el contexto de la posmodernidad. Algunas reflexiones sobre los saberes de los docentes de nivel básico en México". En: Ducoing Watty, P. (Coord.). *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*, Ciudad de México, México: IISUE-UNAM. pp. 79-115.
- Rojas Moreno, I., y Ducoing Watty, P. (2021). "Políticas docentes para la formación del profesorado en Brasil y Colombia. Un estudio comparativo". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 26, Núm. 89, pp. 395-422. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/140/14069006004/html/>.
- SEP (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México, D. F., México: SEP. Recuperado de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>.
- SEP (1993). *Datos básicos de educación normal en México*. México, D. F., 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, D. F., México: SEP.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.

LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES EN MÉXICO EN LOS PLANES DE ESTUDIOS VIGENTES (2012, 2018, 2022)

Zaira Navarrete Cazales

Resumen

El objetivo del presente trabajo consiste en mostrar los avances del análisis de los tres planes de estudios vigentes para la formación inicial, en una coexistencia caracterizada por marcos de políticas y planeaciones educativas claramente diferenciadas. Se trata de un ejercicio de contraste en torno a la profesionalización del magisterio de la educación básica a partir de propuestas oficiales correspondientes a tres gestiones gubernamentales con proyectos sociales distintos.

La caracterización aquí propuesta parte de la contextualización del escenario político de las dos primeras décadas del siglo XXI en México, destacando el papel de las políticas públicas en la definición e implantación de planes de estudios en tres momentos clave: 1) 2012 durante la finalización del sexenio de Felipe Calderón, 2) 2018 durante la finalización del sexenio de Enrique Peña Nieto, y 3) 2022 durante la primera mitad de la gestión de Andrés Manuel López Obrador. Algunos de los rubros considerados son los de orientación formativa, malla curricular, perfil de egreso, entre otros.

Palabras clave: formación inicial docente, currículum, políticas públicas, políticas educativas.

Introducción

El documento siguiente presenta avances de investigación del Proyecto Institucional PAPIIT IN 301121, en lo concerniente al eje de análisis sobre el currículum para la formación inicial de docentes de educación básica en México, y a partir de la revisión de tres planes de estudios vigentes. Se trata de los planes para la educación normal oficializados en 2012, 2018 y 2022, puestos en marcha, por una parte, en un contexto de cambios vertiginosos orientados a la conformación de la llamada sociedad informatizada, así como el panorama de la globalización económica, en tanto tendencia de ordenamiento del mundo pero, por otra parte ante la implantación de políticas públicas de corte nacionalista de la gestión gubernamental en turno.

Para tal efecto se destacan aquí algunos elementos representativos de los documentos en cuestión, con especial énfasis en los rubros relacionados con tres proyectos gubernamentales con distinta proyección social. La hipótesis de investigación formulada es la siguiente: "Respecto de las políticas educativas propias del caso mexicano en cuanto a los subsistemas de formación docente inicial, definidas incluso en el marco de las agendas y tendencias internacionales, argumentamos la concurrencia de diferencias sustantivas en la configuración y consolidación

de la oferta formativa en cuestión en tres momentos de gestiones gubernamentales con políticas públicas claramente diferenciadas” (Ducoing y Rojas, 2020).

1. Encuadre categorial y metodológico

Esta vertiente de la investigación se sustenta en la utilización de dos categorías analíticas: *políticas públicas* y *currículo vigente de formación inicial*. En el caso de la primera categoría se retomaron los desarrollos de Subirats *et al* (2012), al ubicar una perspectiva de abordaje en la que es conveniente incluir, en primer lugar, la lógica de acción de una política pública en los niveles político, administrativo y social; en segundo lugar, la influencia de las instituciones; y, en tercer lugar, los recursos movilizados por los diversos actores, mediante un análisis combinado de políticas públicas. Respecto de la categoría de *currículo vigente de formación inicial*, se retomaron los aportes de Adamson y Morris (2010) para situar las siguientes acepciones de currículo: a) herencia clásica a manera de asignaturas tradicionales; b) conocimiento organizado en ramas, ciencias o disciplinas que dan lugar al establecimiento de instituciones; c) utilidad social y económica de conocimientos y habilidades adquiridos; d) planificación de los resultados de aprendizaje; y, e) transformaciones personales, tanto de alumnos como docentes. Con base en esta puntualización es posible delimitar la participación de entidades e instancias oficiales en la implantación de modelos curriculares, sea desde planteamientos nacionales, regionales o bien internacionales.

Para tal propósito, el desarrollo de esta vertiente de la investigación tiene como punto de partida la ubicación de los currículos vigentes en el contexto de tres proyectos formativos oficiales correspondientes a los años 2021, 2018 y 2022. Derivado de este recorrido de contextualización, el trabajo realizado se centró en la revisión analítica de textos y documentos sobre el tema en cuestión, como se verá enseguida.

2. Políticas educativas en México

A lo largo del siglo XX mexicano los diferentes gobiernos propiciaron desarrollos que abonaron en la construcción de un sistema de educación pública, convirtiendo la atención a la educación en un objeto de política de Estado. Los postulados filosófico-ideológicos pactados durante los períodos del porfiriato y el posrevolucionario orientaron los procesos de configuración del sistema educativo mexicano ante la presencia centralizadora de un Estado educador, sobre todo en la definición e implantación de políticas públicas tendentes a la organización y la regulación de la oferta educativa

Durante la década de los años ochenta, en México tuvieron lugar diferentes crisis de orden económico ante los procesos de ajuste del modelo económico implantado en el país desde los años cuarenta. Además, el predominio del Partido Revolucionario Institucional (PRI) como partido de Estado por más de setenta años llevó a la sociedad mexicana al agotamiento del modelo centralizador estatal de corte presidencialista, representado por un esquema político de legitimidad y de control social basado en estrategias de corporativismo vertical, clientelismo político y altos índices de corrupción. En el año 2000 tuvo lugar una transición política con dos gobiernos de derecha procedentes del Partido Acción Nacional (PAN), encabezados por Vicente Fox Quesada (2000-2006) y Felipe de Jesús Calderón Hinojosa (2006-2012), presidente que asumió el cargo en medio de un fuerte cuestionamiento sobre la legitimidad del proceso

electoral de 2006. Al término de este período, el PRI en la persona de Enrique Peña Nieto, regresó por otros seis años (2012-2018), período en el que la gestión presidencial fue cuestionada socialmente por las denuncias de corrupción. En las elecciones presidenciales de 2018, Andrés Manuel López Obrador, candidato del Movimiento Regeneración Nacional (Morena), venció a sus oponentes al obtener una votación favorable representativa del más del 53% del electorado.

Así, el inicio del siglo XXI marcó un período de giros políticos para la población mexicana, testigo de alternancias y continuidades que han particularizado procesos de transformaciones económicas, sociales y culturales. En cuanto a los cambios en materia de educación y de reconfiguración del sistema educativo mexicano, la puesta en marcha de políticas públicas diferenciadas ha redefinido en gran medida la nueva cartografía de país durante las primeras dos décadas del nuevo siglo. Tan solo por destacar algunos de los rasgos distintivos se mencionan acciones como las que correspondieron a la oficialización de documentos rectores como el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (1992), la *Ley General de Educación* (1993), el *Compromiso por la Calidad Educativa* (2002), y la *Alianza por la Calidad Educativa* (2008), en los que se estipularon disposiciones normativas de política educativa buscando orientar la planeación educativa y ordenar la educación en el país a lo largo de tres décadas. En el caso de gestión gubernamental de Peña Nieto (2012-2018) destaca el movimiento de continuidad en apego a las mismas directrices de los gobiernos federales de la década de los años noventa. Mediante la “nueva” gobernabilidad impulsada durante este sexenio se intentó dar un viraje y recuperar la rectoría del Estado sobre la educación pública de los niveles medio y básico, en detrimento de la participación de las organizaciones sindicales magisteriales, pero logrando una alianza entre partidos políticos en rubros como la asignación y obtención de plazas docentes.

Ahora bien, tanto durante la gestión de Peña Nieto como en la de López Obrador (2018-2024) se propusieron iniciativas de reforma a los Artículos 3, 31° y 73° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. La primera se oficializó en 2013 y la segunda en 2019, pero cada una con planteamientos y proyectos educativos distintos. Por ejemplo, en el caso de la primera fue el 26 de febrero de 2013 con la publicación en el Diario Oficial de la Federación de una reforma educativa articulada a partir de dos ejes rectores: 1) el Servicio Profesional Docente (SPD), y, 2) el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Más aún, en los artículos transitorios se señaló que el Congreso de la Unión y las autoridades competentes estarían a cargo del establecimiento del Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED), el fortalecimiento del Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación y Superación de Maestros y de la Autonomía de Gestión de las Escuelas, así como la implantación del Programa de Escuelas de Tiempo Completo acompañado de la prohibición del consumo de alimentos nocivos para la salud infantil.

A partir del inicio de la gestión gubernamental de López Obrador y la puesta en marcha de un conjunto de políticas públicas de carácter social, en diciembre de 2018 se presentó la Iniciativa con Proyecto de Decreto para la reforma de los Artículos 3°, 31 y 73 constitucionales, publicada el 15 de mayo de 2019 en el Diario Oficial de la Federación. Consecuentemente, en septiembre de ese mismo año se expidieron tres nuevas leyes reglamentarias: 1) *Ley General de Educación*, 2) *Ley en Materia de Mejora Continua de la Educación* y 3) *Ley General del Sistema para la Ca-*

rrera de las Maestras y Maestros. En cuanto a los principios subyacentes en el nuevo proyecto educativo gubernamental se destacan los siguientes:

- el derecho a la educación;
- los alumnos como centro del aprendizaje y como interés del sistema;
- la obligatoriedad, universalidad, equidad, laicidad, inclusión y el carácter público de la educación;
- la rectoría de la educación a cargo del Estado;
- la educación como un derecho y un medio para lograr el desarrollo de las personas y de la nación;
- el respeto a la dignidad humana y a los derechos humanos;
- la formación humanística como clave para el desarrollo del pensamiento crítico;
- la cultura de la paz y la convivencia, y la calidad del servicio.

En conjunto, este conjunto de políticas públicas para la educación se presentó bajo la denominación de “Nueva Escuela Mexicana”, propuesta estatal a partir de la cual se busca promover la equidad y la formación integral de los niños, adolescentes y jóvenes. En el marco de este proyecto, la escuela en tanto institución educativa se conceptualiza como un centro de aprendizaje comunitario, de construcción de saberes e intercambio de valores, normas y formas de convivencia. Se trata de un proyecto gubernamental en el que además se reconoce la condición de interculturalidad, a fin de enmarcar el quehacer educativo en el contexto de una nación pluricultural y plurilingüe, con diversidad étnica y lingüística.

3. Avances en la revisión documental

Para esta fase de la investigación, el trabajo de gabinete se ha enfocado en tareas de recuperación y sistematización de elementos de contraste, todos ellos ubicados en la documentación correspondiente a los tres planes de estudio vigentes para la formación inicial de docentes en el caso mexicano. Algunos de los rasgos de contraste que aquí se presentan están agrupados en seis bloques de acuerdo con las tablas incluidas a continuación.

Tabla 1 – Sexenio y políticas públicas

Rubro	Plan 2012	Plan 2018	Plan 2018
1) Sexenio/Presidencia de la República	2006-2012/Felipe Calderón Hinojosa	2012-2018/Enrique Peña Nieto	2018-2024/Andrés Manuel López Obrador
2) Dependencia	Secretaría de Educación Pública	Secretaría de Educación Pública	Secretaría de Educación Pública
3) Programas oficiales	Reforma Integral de la Información Normal	Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales	Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales
4) Eje de la propuesta oficial	Competencias y calidad educativa	Enfoque basado en competencias	Currículo abierto, flexible e inclusivo, bajo un enfoque de capacidades.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2 – Objetivos y/o estrategias de fortalecimiento y transformación de las escuelas normales

Rubro	Plan 2012	Plan 2018	Plan 2018
Objetivos / Estrategias de fortalecimiento y transformación de las Escuelas Normales	Planeación. Personal académico. Desempeño de los estudiantes Evaluación y mejora. Reforma Curricular y Fortalecimiento de la infraestructura.	1. Transformación pedagógica de acuerdo al nuevo Modelo Educativo. 2. Educación indígena e intercultural. 3. Aprendizaje del inglés. 4. Profesionalización de la planta docente en las Escuelas Normales. 5. Sinergias con universidades y centros de investigación. 6. Apoyo a las Escuelas Normales y estímulos para la excelencia.	1.-La formación de docentes para transformar el país. 2.-La escuela normal y su transformación hacia el futuro. 3.-Desarrollo profesional de los formadores de docentes. 4.-Autogestión de las Escuelas Normales. 5.-Planteamiento de la ruta curricular.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3 – Orientaciones curriculares de los planes de estudios

Rubro	Plan 2012	Plan 2018	Plan 2018
Orientaciones curriculares	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje en el centro (por proyectos, basado en casos de enseñanza, basado en problemas, en el servicio, colaborativo, detección y análisis de incidentes críticos). • Basado en competencias: posibilidad de movilizar e integrar diversos saberes y recursos cognitivos. • Flexibilidad curricular, académica y administrativa: apertura e innovación en los programas académicos (adopción de un sistema de créditos, sistema de asesoría, diversificación de modalidades de titulación, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque centrado en el aprendizaje. • Enfoque basado en competencias. • Flexibilidad curricular, académica y administrativa. 	<p>[...] El currículo que regula cada uno de los niveles, etapas, ciclos y grados del Subsistema de Escuelas Normales e Instituciones de Formación Docente, tiene las siguientes características:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Abierto: que integre aprendizajes comunes al territorio nacional y otros complementarios de las comunidades educativas. 2. Flexible: que se pueda adaptar a la realidad del entorno del centro educativo y de los alumnos a los que va dirigido. 3. Inclusivo: que contemple una parte de formación para todas las alumnas y los alumnos a nivel nacional, y promueva la atención a la diversidad y las diferencias en la formación profesional docente.

Fuente: elaboración propia

Tabla 4 – Organización de la malla curricular

Rubro	Plan 2012	Plan 2018	Plan 2018																																														
Organización de la malla curricular	Ocho semestres, con cincuenta y cinco cursos, organizados en cinco trayectos formativos y un espacio más asignado al Trabajo de Titulación. En total son 291 créditos.	4 años distribuidos en 8 semestres. Créditos: 291.7 Total de asignaturas: 42 distribuidas en Cuatro Trayectos formativos.	Malla curricular organizada en cinco trayectos formativos, integrados por 32 cursos que constituyen el currículo nacional. Adicionalmente se cuenta con veintiún espacios curriculares que corresponden a la flexibilidad curricular para desarrollar contenidos regionales por entidad federativa. La licenciatura tiene una duración de ocho semestres distribuidas en cinco trayectos formativos. Contiene actividades de docencia de tipo teórico, práctico, a distancia o mixto. El Plan de Estudio comprende 301.5 créditos																																														
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Trayecto</th> <th>No. de Cursos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Psicopedagógico</td> <td>16</td> </tr> <tr> <td>Preparación para la enseñanza y el aprendizaje</td> <td>20</td> </tr> <tr> <td>Lengua adicional y tecnologías de la información y la comunicación</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td>Práctica profesional</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td>Optativos</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>Trabajo de titulación</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>52</td> </tr> </tbody> </table>	Trayecto	No. de Cursos	Psicopedagógico	16	Preparación para la enseñanza y el aprendizaje	20	Lengua adicional y tecnologías de la información y la comunicación	7	Práctica profesional	7	Optativos	4	Trabajo de titulación	1	Total	52	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Trayecto</th> <th>No. de Cursos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Bases teórico-metodológicas para la enseñanza</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>Formación para la enseñanza y el aprendizaje</td> <td>20</td> </tr> <tr> <td>Práctica profesional</td> <td>8</td> </tr> <tr> <td>Optativos</td> <td>4</td> </tr> </tbody> </table> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Lengua adicional</th> <th>No. de cursos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Inglés</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>48</td> </tr> </tbody> </table>	Trayecto	No. de Cursos	Bases teórico-metodológicas para la enseñanza	10	Formación para la enseñanza y el aprendizaje	20	Práctica profesional	8	Optativos	4	Lengua adicional	No. de cursos	Inglés	6	Total	48	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Trayecto</th> <th>No. de Cursos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Fundamentos de la educación</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>Bases teóricas y metodológicas de la práctica</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>Práctica profesional y saber pedagógico</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>Formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar</td> <td>12</td> </tr> <tr> <td>Lenguas, lenguajes y tecnologías digitales</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>32</td> </tr> </tbody> </table>	Trayecto	No. de Cursos	Fundamentos de la educación	3	Bases teóricas y metodológicas de la práctica	6	Práctica profesional y saber pedagógico	6	Formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar	12	Lenguas, lenguajes y tecnologías digitales	5	Total	32
	Trayecto	No. de Cursos																																															
	Psicopedagógico	16																																															
	Preparación para la enseñanza y el aprendizaje	20																																															
	Lengua adicional y tecnologías de la información y la comunicación	7																																															
	Práctica profesional	7																																															
	Optativos	4																																															
	Trabajo de titulación	1																																															
	Total	52																																															
	Trayecto	No. de Cursos																																															
	Bases teórico-metodológicas para la enseñanza	10																																															
Formación para la enseñanza y el aprendizaje	20																																																
Práctica profesional	8																																																
Optativos	4																																																
Lengua adicional	No. de cursos																																																
Inglés	6																																																
Total	48																																																
Trayecto	No. de Cursos																																																
Fundamentos de la educación	3																																																
Bases teóricas y metodológicas de la práctica	6																																																
Práctica profesional y saber pedagógico	6																																																
Formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar	12																																																
Lenguas, lenguajes y tecnologías digitales	5																																																
Total	32																																																

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5 – Conceptualización de la docencia

Rubro	Plan 2012	Plan 2018	Plan 2018
<p>Conceptualización de la docencia</p>	<p>Se pretende formar al docente de educación básica que utilice argumentos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos e instrumentales para entender y hacer frente a las complejas exigencias que la docencia plantea. Es un profesional del aprendizaje, de la formación y la enseñanza. [...] Desarrolla perspectivas sobre el trabajo docente desde un enfoque amplio, el cual le permite comprender la complejidad que encierra el fenómeno educativo, especialmente dentro del aula escolar [...].</p>	<p>Los docentes son artífices del cambio en la educación. Son profesionales de la educación, capaces de crear ambientes de aprendizaje inclusivos, equitativos, altamente dinámicos. Se aspira a que cuenten con los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores necesarios que conduzcan a realizar una práctica docente de alta calidad.</p>	<p>Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social. De ahí que la estrategia de formación docente se ocupe de reivindicar la figura de las maestras y maestros y promover sus mejores prácticas.</p>

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6 – Perfil de egreso

Rubro	Plan 2012	Plan 2018	Plan 2018
Perfil de egreso	<p>Competencias genéricas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones. [...] - Desarrolla sus habilidades comunicativas para adquirir nuevos lenguajes. - Emplea las tecnologías de la información y la comunicación. [...] <p>Competencias profesionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica. [...] - Realiza adecuaciones curriculares pertinentes en su planeación a partir de los resultados de la evaluación. - Diseña estrategias de aprendizaje basadas en las tecnologías de la información y la comunicación de acuerdo con el nivel escolar de los alumnos. [...] - Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar. [...] - Aplica estrategias de aprendizaje basadas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación de acuerdo con el nivel escolar de los alumnos. [...] - Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa. [...] - Participa en procesos de evaluación institucional y utiliza sus resultados en la planeación y gestión escolar. [...] - Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación. [...] - Promueve actividades que favorezcan la equidad de género, tolerancia y respeto, contribuyendo al desarrollo personal y social de los alumnos. [...] - Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación. [...] - Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas. 	<p>Competencias genéricas:</p> <p>[...]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica. <p>Competencias profesionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional. [...] • Aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos. [...] • Decide las estrategias pedagógicas para minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación asegurando una educación inclusiva. [...] • Participa en procesos de evaluación institucional y utiliza sus resultados en la planeación y gestión escolar para mejorar la calidad de la educación que ofrece la institución. 	<p>Dominios del saber: saber ser y estar, saber conocer y saber hacer</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conoce el Sistema Educativo Nacional y domina los enfoques y contenidos de los planes y programas de estudio, los contextualiza e incorpora críticamente contenidos locales, regionales, nacionales y globales significativos. 2. Planifica, desarrolla y evalúa la práctica docente de acuerdo con diferentes formas de organización de las escuelas (completas, multigrado) y gestiona ambientes de aprendizaje presenciales, híbridos y a distancia. 3. Participa de forma activa en la gestión escolar, contribuyendo a la mejora institucional del Sistema Educativo Nacional, al fortalecimiento de los vínculos en la comunidad educativa y a la relación de la escuela con la comunidad. 4. Realiza procesos de educación inclusiva considerando el entorno sociocultural y el desarrollo cognitivo, psicológico, físico y emocional de las y los estudiantes. 5. Hace intervención educativa mediante el diseño, aplicación y evaluación de estrategias de enseñanza, didácticas, materiales y recursos educativos que consideran a la alumna y al alumno, en el centro del proceso educativo como protagonista de su aprendizaje. 6. Hace investigación, produce saber desde la reflexión de la práctica docente y trabaja comunidades de aprendizaje para innovar continuamente la relación educativa, los procesos de enseñanza y de aprendizaje para contribuir en la mejora del Sistema Educativo Nacional 7. Desde un reconocimiento crítico propone e impulsa en su práctica profesional docente alternativas de solución a los problemas políticos, sociales, económicos, ecológicos y culturales de México y de su propio entorno. 8. Asume la tarea educativa como compromiso de formación de una ciudadanía libre que ejerce sus derechos y reconoce los derechos de todas y todos y hace de la educación un modo de contribuir en la lucha contra la pobreza, la desigualdad, la deshumanización y todo tipo de exclusión. 9. Tiene pensamiento reflexivo, crítico, creativo, sistémico y actúa con valores y principios que hacen al bien común promoviendo en sus relaciones la equidad de género, relaciones interculturales de diálogo y simetría, una vida saludable, la conciencia de cuidado activo de la naturaleza y el medio ambiente, el respeto a los derechos humanos, y la erradicación de toda forma de violencia como parte de la identidad docente. 10. Ejerce el cuidado de sí, de su salud física y psicológica, el cuidado del otro y de la vida desde la responsabilidad, el respeto y la construcción de lo común, actuando desde la cooperación, la solidaridad, y la inclusión. 11. Se comunica de forma oral y escrita en las lenguas nacionales, tiene dominios de comunicación en una lengua extranjera, hace uso de otros lenguajes para la inclusión; es capaz de expresarse de manera corporal, artística y creativa y promueve esa capacidad en las y los estudiantes. 12. Reconoce las culturas digitales y usa sus herramientas y tecnologías para vincularse al mundo y definir trayectorias personales de aprendizaje [...].

Comentario de cierre

El enlace entre las categorías utilizadas permite argumentar que los contextos en los que ocurre la definición y puesta en marcha de determinadas políticas educativas tienen que ver con procesos político-administrativos, desarrollados a partir del impacto de agendas internacionales y la implantación de políticas educativas nacionales y regionales.

En suma, al delimitar el tema del currículum para la formación inicial de docentes como objeto de investigación y mediante una lectura de contraste, se obtienen avances para una lectura crítica de este tramo formativo ubicando desfases, necesidades y desafíos que, hoy por hoy, remarcan la necesidad de poner en marcha proyectos educativos garanticen el logro de una

oferta de calidad y sobre la base del reconocimiento de la complejidad del desempeño profesional de los docentes de educación básica, ante a escenarios socioeconómicos complejos e inciertos en los que prevalecen brechas regionales, demográficas, socioeconómicas y tecnológicas.

Referencias

- Adamson, B., y Morris, P. (2010). "La comparación de currículos". En: Bray, M., Adamson, B. y Mason, M.. *Educación comparada. Enfoques y métodos*. Buenos Aires, Argentina: Granica/Springer. pp. 321-342.
- Cámara de Diputados. LXIV Legislatura, Con proyecto de decreto, "por el que se expide la Ley General de Educación, presentada por los coordinadores de los grupos parlamentarios de la Cámara de Diputados. Anexo V". Recuperado de <http://gaceta.diputados.gob.mx/PDF/64/2019/jul/20190718-V.pdf>.
- Decreto del 26 febrero de 2013 "por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa". Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0.
- Decreto del 15 mayo 2019 "por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa". Recuperado de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5561519&fecha=30/05/2019#gsc.tab=0.
- Decreto del 06 de julio de 2020 "por el que se aprueba el programa sectorial de Educación 2020-2024". Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596201&fecha=06/07/2020#gsc.tab=0.
- Ducoing Watty, P., y Rojas Moreno, I. (2020). "Proyecto de investigación Estudio comparado sobre formación inicial de docentes en educación básica: los casos de México y Francia" (PAPIIT IN301121 DGAPA/UNAM). Ciudad de México, México: UNAM-DGAPA. Documento interno.
- Gobierno de México (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019#gsc.tab=0.
- Iniciativa con proyecto de decreto por el que se reforman los artículos 3º, 31º y 73º de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* el 12 de diciembre de 2019. Recuperado de https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2020-02-05-1/assets/documentos/Inic_MC_educacion_inicial.pdf.
- Secretaría de Gobernación (SEGOB), (03 de agosto, 2018). ACUERDO 14707/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación

básica. En: *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0

Secretaría de Gobernación (SEGOB), (20 de agosto, 2012). ACUERDO número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. En: *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5264718&fecha=20/08/2012#gsc.tab=0

Secretaría de Gobernación (SEGOB), (29 de agosto, 2012). ACUERDO número 16/08/22 por el que se establece se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican. Licenciatura en Educación Primaria Anexo 5 *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5662825&fecha=29/08/2022#gsc.tab=0

Subirats, J., Knoepfel, P., Larrue, CC., y Varone, F., *Análisis y gestión de políticas públicas*. Barcelona, España: Ariel - Ciencia Política.