



ISBN: 978-607-02-4826 -9

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones  
sobre la Universidad y la Educación

[www.iisue.unam.mx/libros](http://www.iisue.unam.mx/libros)

---

Ileana Rojas Moreno (2013)

“La formación del profesorado en el contexto de la  
posmodernidad. Algunas reflexiones sobre los saberes de  
los docentes de nivel básico”

en *La escuela normal: una mirada desde el otro*,

Patricia Ducoing Watty (coord.),

IISUE-UNAM, México, pp. 79-116.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons  
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional  
(CC BY-NC-ND 4.0)

## LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL CONTEXTO DE LA POSMODERNIDAD. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LOS SABERES DE LOS DOCENTES DE NIVEL BÁSICO

*Ileana Rojas Moreno* \*

La perspectiva de un vasto mercado de competencias operacionales está abierta. Los detentadores de este tipo de saber son y serán objeto de ofertas, y hasta de políticas de seducción. Desde ese punto de vista, lo que se anuncia no es el fin del saber, al contrario. La Enciclopedia de mañana son los bancos de datos. Éstos exceden la capacidad de cada utilizador, constituyen la “naturaleza” para el hombre posmoderno.

Jean François Lyotard,  
*La condición posmoderna. Informe sobre el saber*

### INTRODUCCIÓN

El transcurso de la primera década del nuevo milenio es un referente de temporalidad que ofrece puntos de emplazamiento para reflexionar sobre cómo la comunidad mundial ha presenciado –siendo objeto de ello– un conjunto de cambios vertiginosos orientados a la conformación de la llamada sociedad informatizada. El panorama de la globalización económica, en tanto tendencia de ordenamiento del mundo, entretejido con el avance sin precedente de las tecnologías de la información y la comunicación, signa de manera indubitable la vida de los seres humanos en los diferentes ámbitos y dimensiones propios de su desenvolvimiento cotidiano.

\* Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Este planteamiento nos lleva a revisar algunos aspectos sobre la formación de docentes de educación básica en México ante 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. La mirada propuesta en este capítulo se centra en una doble aproximación a los contenidos curriculares delimitados en la variedad de proyectos formativos oficiales, desde finales del siglo XIX y hasta nuestros días; lo anterior a modo de argumentar que al encasillar la preparación del profesorado solamente en el soporte y despliegue de saberes técnicos se corre el riesgo de confinar la docencia –una vez más– a una actividad despojada de su riqueza heurística y sobre todo intelectual.

## CATEGORIZACIONES Y CONSIDERACIONES ANTECEDENTES

Las categorías analíticas a partir de las cuales se ha estructurado este capítulo son las de *formación del profesorado y saberes del docente*. En lo que se refiere a la primera categorización usualmente equiparable a la de *formación pedagógica*, de acuerdo con Rojas, puede considerarse como la preparación metodológica de docentes abarcando:

Un saber escolar común diferenciado por niveles que incluye elementos cognitivos y valorales; el manejo de los métodos de inculcación y/o transmisión legítima y eficaz de conocimientos, habilidades y actitudes; las bases para una organización educativa; y un conjunto de agentes (maestros, directores, supervisores) preparados por las escuelas normales y con procedimientos especializados para garantizar una formación uniforme (Rojas, 2008: 23).

Esta puntualización inicial nos permite observar que, en el caso de la preparación de los docentes, se pretende formar para el ejercicio de un oficio combinado con el desarrollo de habilidades profesionales, lo cual sin duda es muy distinto a un enfoque clásico de

trasmisión de contenidos disciplinarios. Por tanto, no es suficiente con la enseñanza de un conjunto de “saberes profesionales”, si quedan en espera de su aplicación por parte de los futuros docentes. Y, sin embargo, es muy común encontrar en los perfiles de egreso de los planes de estudio para la preparación de profesores prescripciones como la siguiente: “Formar al profesional de la docencia encargado de la organización de situaciones de aprendizaje”. Así, las interrogantes de para qué y cómo formar a los docentes representan cuestiones a partir de las cuales ha tenido lugar la creación de instituciones y sistemas, por países y regiones en todo el mundo, con el objeto de preparar a los profesionales de la enseñanza mediante una amplia diversidad de modelos, condiciones y logros bajo la denominación de educación normal.<sup>1</sup>

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.<sup>2</sup> De hecho, la Escuela Normal como

1 El surgimiento de la Escuela Normal tiene un punto de referencia histórico en Francia con Juan Bautista de La Salle y la fundación de una Escuela Normal con el título de Seminario de Maestros de Escuela en 1685, apenas 13 años después de la establecida por el padre Demia en Lyon. Posteriormente, La Salle creó otra en París basada en una orientación pedagógica cristiana. Años más tarde se empezaron a establecer Escuelas Normales en varios lugares de Europa (Alemania en 1736, Austria en 1770). En el marco de los grandes cambios impulsados por la Revolución francesa, las Escuelas Normales se fundaron con el propósito de garantizar la oferta de una instrucción pública eficiente en todas las escuelas de cada país. De hecho, en Francia comenzaron a establecerse cada vez más escuelas de este ramo a partir de 1805, de tal manera que para 1837 ya se contaba con 74 Escuelas Normales en todo el territorio francés. En 1818, en Madrid se creó la primera escuela con el propósito de formar profesores, y para 1821 esta institución fue considerada una Escuela Normal en forma. En conjunto, del establecimiento de escuelas formadoras de maestros que constituyeran la “norma”, matriz o prototipo a seguir por otras instituciones educativas surgió el nombre de “normal”, derivado del latín *norma*, regla. (Cfr. Abbagnano y Visalberghi, 1964: 313-314; Luzuriaga, 1973: 186.)

2 Los antecedentes del normalismo en nuestro país pueden rastrearse a partir del establecimiento de una escuela de enseñanza mutua en 1818, precedente metodológico impulsado decididamente por la Compañía Lancasteriana. Esta institución se fundó en México en 1822 y para 1823 la compañía estableció la segunda de sus escuelas, expidiendo simultáneamente el “Reglamento de la Escuela Mutua Normal titulada Filantropía”. Una de las secciones de esta institución preparaba a los jóvenes estudiantes en la teoría y práctica del sistema mutuo de enseñanza, considerándosele por tanto una de las primeras escuelas de educación normal en México, seguida de la creación de la Escuela Normal Lancasteriana de la Constitución en 1825 en la ciudad de Zacatecas (de acuerdo con la SEP, esta escuela ha sido reconocida 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 estudio, planta académica y matrícula escolar.<sup>3</sup> Ahora bien, para abordar lo concerniente a los *saberes del docente*, nos interesa retomar de entrada algunos argumentos de Lyotard a propósito del saber, y un punto de partida surge con las siguientes aseveraciones del autor:

El saber cambia de estatuto al mismo tiempo que las sociedades entran en la edad llamada postindustrial y las culturas en la edad llamada posmoderna [...]. [En este sentido] la incidencia de [las] transformaciones tecnológicas sobre el saber parece que debe ser considerable. El saber se encuentra o se encontrará afectado en dos principales funciones: la investigación y la transmisión de conocimientos (Lyotard, 1993: 13-14).

De acuerdo con este planteamiento y sin perder de vista la presencia de una condición posmoderna,<sup>4</sup> de la realidad virtual, del

---

más antigua del país). Dos décadas más tarde, la Compañía Lancasteriana se convirtió en la Dirección General de Instrucción Primaria (1842), cargo que ostentó durante tres años, y hasta 1890 –año en el que fue disuelta– la Compañía Lancasteriana fundó escuelas en diferentes estados del país, atendiendo en gran medida el problema de la formación inicial de docentes a bajo costo y con resultados a muy corto plazo (Larroyo, 1973: 224-234; Meneses *et al.*, 1983: 74-76; SEP, CNPES, ANUIES, 1993: 18).

- 3 Otras instituciones afines fundadas a lo largo del siglo XIX fueron la Escuela Normal de Enseñanza Mutua en Oaxaca (1824), la Escuela Normal Mixta de San Luis Potosí (1841), la Escuela Normal en la Ciudad de México (1857), el Instituto Normal del Estado de Puebla (1880), la Escuela “Modelo” de Orizaba (1883), la Escuela Normal Veracruzana (1886), la Escuela Normal para Profesores en la Ciudad de México (1887). Ya en el siglo XX, se crearon entidades tales como la Dirección de Enseñanza Normal (1901), la Escuela Nacional de Altos Estudios que incluyó la oferta formativa de la Escuela Normal Superior (1910), la Escuela Nacional de Maestros en sustitución de la vieja Escuela Normal para Profesores (1924), la Escuela Normal Superior de México (1942), el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (1944), la Universidad Pedagógica Nacional (1978), entre las más importantes instituciones del ramo en todo el país (Larroyo, 1973: 225-234, 290-300, 318-341; SEP, CNPES, ANUIES, 1993:17-41).
- 4 Conviene señalar que, para efectos de este capítulo, los términos “posmodernidad” y “condición posmoderna” se sustentan en una diferenciación básica desarrollada por Hargreaves al indicar que “la *posmodernidad* es una condición social. Comprende determinadas pautas de relaciones sociales, económicas, políticas y culturales [en tanto que] el *posmodernismo* es un

ciberespacio, o bien, de la llamada “tercera revolución tecnológica”, estos rasgos característicos del contexto actual hacen que la revisión de algunos aspectos que ha 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.

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

En una visión más enfocada al referente institucional de origen, es posible trazar una diferenciación importante entre un conjunto de saberes de corte pedagógico normalista y otro de carácter multidisciplinario. El primero, visto en términos de un conocimiento circunscrito al ejercicio de la docencia, comprende información predominantemente de corte metodológico sobre bases psicológicas y filosóficas, acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y las tareas de organización y la administración escolar. Por su parte, el saber multidisciplinario se sustenta en una diversidad de enfoques de otros campos del conocimiento y se orienta hacia un rango de intervención más amplio que incluye, entre otras actividades, la docencia.<sup>5</sup> Con base en esta distinción, señalamos un espectro

---

fenómeno estético, cultural e intelectual que abarca un conjunto concreto de estilos, prácticas y formas culturales en las artes plásticas, la literatura, la música, la arquitectura, la filosofía y el discurso intelectual en general [...] Desde este punto de vista, el posmodernismo es un aspecto del fenómeno más general de la posmodernidad” (1999: 64-65. En cursivas, en el original).

5 De hecho, el argumento arriba esbozado está sustentado en la diferenciación entre *pedagogía normalista* y *pedagogía universitaria*, desarrollada de manera puntual en una investigación más amplia sobre la construcción conceptual en el campo pedagógico en México. “Desde el surgimiento de la pedagogía como disciplina y con fundamento en la filosofía de

de conocimientos propios de los saberes docentes, reunidos en la siguiente categorización (Rojas, 2002: 11-13):

- a) *Saber pedagógico normalista*: este rubro incluye básicamente tres tipos de conocimientos:
- De corte descriptivo. Aquí la información manejada se presenta mediante datos precisos, referentes empíricos y caracterizaciones que dan cuenta de sujetos, eventos, modelos, entre otros objetos de estudio.
  - De estructura prescriptiva. Se trata de formulaciones que ofrecen el planteamiento de un deber o norma por seguir del tipo “la educación debe ser”, o bien “el maestro debe hacer”, o también “los alumnos deben cumplir con”.
  - De índole aplicativa. Se observan en el desarrollo de planteamientos que señalan puntos o pasos por seguir para la obtención de resultados, tales como “busque, proponga, revise, diseñe, elabore”, etcétera.
- b) *Saber pedagógico multidisciplinario*: de alcances y enlaces más amplios que el anterior, este segundo rubro reúne conocimientos tales como:
- De corte explicativo. Se trata de planteamientos en los cuales la estructura de las argumentaciones propuestas permite advertir una correlación de causa y efecto entre hechos, prescripciones y/o sugerencias.
  - De índole analítica. Este tipo de tratamiento incluye un desarmado de ideas y/o proposiciones, destacando elementos

---

la educación normativa y la psicología, la *pedagogía normalista* alude a una práctica concreta (la enseñanza), en un espacio estructurado, con límites definidos y en instancias institucionales específicas, además de quedar estrechamente vinculada con el discurso de la didáctica. En cuanto a la categorización de *pedagogía universitaria*, en esta acepción se incluyen los conocimientos producto de la investigación que versa sobre temas y problemas educativos, analizados a la luz de referentes multidisciplinarios (psicológicos, sociológicos, antropológicos, filosóficos, históricos) y con enfoques teórico-metodológicos diversos. El contexto para situar lo educativo puede ser un encuadre amplio y general en el cual se desarrollen sistemas de reglas, o bien específico, para analizar lo cotidiano, a partir de la complejidad propia de la educación vista como objeto de estudio” (Rojas, 2005: 26-27).

componentes y sus correlatos para tener una visión de las partes de un objeto o hecho.

- De carácter relacional. Con esta forma de abordaje, se diferencian planos de análisis y vinculación de elementos para ubicar la multicausalidad en la concreción de un evento específico.
- De alcance crítico. Se trata aquí del estudio de planteamientos que enfatizan aspectos particulares acerca de los cuales se formulan señalamientos específicos, usualmente con argumentaciones a favor o en contra.
- De carácter reflexivo. Esta clasificación alude a un tratamiento que permite avanzar en la formulación de conclusiones, sugerencias y/o recomendaciones puntuales, incluso.
- De índole interpretativa. Refiere al estudio de trabajos argumentativos que confieren un sentido o significado distinto al esperado en torno a un objeto o problema.

Para concluir este apartado, regresamos con Lyotard, retomando una última hipótesis-guía en la cual el autor argumenta que:

El saber es y será producido para ser vendido, y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción: en los dos casos para ser cambiado. Deja de ser en sí mismo su propio fin, pierde “su valor de uso” (Lyotard, 1993: 16).

Y es a partir de aquí que podemos desprender algunas cuestiones acerca de la formación del profesorado encaminadas a situar, desde los planes de estudio, cuáles han sido y cuáles son los saberes docentes requeridos para su desempeño profesional en momentos específicos de la vida social, económica y cultural de nuestro país, pues siguiendo esta serie de argumentaciones coincidimos en que “no se puede saber lo que es el saber, es decir, qué problemas encaran hoy su desarrollo y su difusión, si no se sabe nada de la sociedad donde aparecen” (Lyotard, 1993: 37). En este sentido, perfilar algún esbozo de contextualización sociohistórica define la elección de formas de interrogarlo y la respectiva obtención de respuestas.

## PRIMERA APROXIMACIÓN: LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN BÁSICA DESDE LOS PROYECTOS CURRICULARES OFICIALES<sup>6</sup>

De acuerdo con Arnaut, (1998: 24 y ss) durante el periodo 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, la de profesor de educación primaria es 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 a la instauración 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 XX cuando la formación del profesorado se organizó y estructuró a partir de la puesta en marcha de planes y programas de estudio oficializados por el Estado en general, y el gobierno federal en particular, de acuerdo con la política educativa impulsada por el presidente en turno.

Cabe señalar que en México, a semejanza de los países de Europa central, la formación inicial de los nuevos maestros quedó asignada a las Escuelas Normales. Desde esta lógica, el normalismo definió el sentido y contenido de todas las instituciones y programas que surgieron en el país para formar a los maestros durante poco más de 100 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, se incorporó

6 Por la extensión del capítulo, este apartado no incluye un panorama secular detallado sobre cómo ha sido y cómo es actualmente la formación de profesores de nivel primaria en nuestro país. La información presentada tiene como referencia básica los siguientes trabajos: Arnaut, 1998; Arnaut, 1998a: 195-229; Meneses *et al.*, 1983; Meneses *et al.*, 1986; Meneses *et al.*, 1988; Meneses *et al.*, 1991; Meneses *et al.*, 1997; y Meneses, cit. en Pablo Latapí, 1998: 9-45; Ibarrola, cit. en Pablo Latapí, 1998: 230-275; Cruz, 2007a; Medina, 2000.

a la enseñanza normal de manera tardía en los años ochenta y con muy escasos recursos.

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 de los maestros en cuanto al papel que desempeñan en el desarrollo educativo y social del país. De esta manera, 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 esgrimidos con mayor frecuencia respecto al incremento de la escolaridad para el ingreso a la educación normal han tenido que ver con la necesaria formación general del futuro maestro. Así, por ejemplo, hasta la segunda mitad del siglo XIX dicha necesidad de formación se consideró resuelta con el antecedente de los estudios de nivel primario; posteriormente, con la creación de la Escuela Normal de Maestros (1887), se oficializaron como antecedente los estudios secundaria, y casi 100 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 mayor formación escolar de los futuros maestros, con el doble argumento de revalorar su imagen profesional y de cumplir con los requisitos para poder exigir salarios más elevados.

El sitio oficial concedido al normalismo ha perdurado y, en este sentido, observamos que en el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN), presentado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) como encuadre para la reforma curricular de 1997 se concluyó que de no ser la Escuela Normal –ahora elevada al rango de institución de educación superior– ningún otro tipo de institución podría realizar con mayor eficacia la tarea de formar a los nuevos maestros.<sup>7</sup> Ahora bien, en

7 La postura del Estado ante esta situación se resume en la siguiente cita: “El programa parte de la convicción de que las escuelas normales deben seguir formando a los maestros de educación básica, como lo han hecho en el pasado, pero respondiendo a las demandas cada vez mayores y más complejas que se derivan de la necesidad de una educación suficiente para

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 100 años ha tenido lugar la puesta en marcha de 17 planes de estudio para la formación inicial del profesor de primaria, sumatoria a la cual al parecer en breve se añadirá una última propuesta de reforma curricular –por el momento– a la espera de su oficialización y respectiva instauración. Para demarcar esta panorámica resumida en el Cuadro 1, se sistematizaron datos tales como año de implantación, tiempo de vigencia, duración en años de estudio, incorporación de estudios de educación secundaria, nivel ofrecido, tipo de organización curricular, distribución de contenidos por áreas específicas y total de asignaturas incluidas.

Cabe señalar también que para este esbozo se consideraron únicamente los planes de estudio aprobados para la Escuela Normal para Maestros, posteriormente convertida en la Escuela Nacional de Maestros, y que también se instauraron en lo general en otras Escuelas Normales urbanas, bajo la visión centralizadora de la educación básica nacional y la respectiva formación de docentes impulsada por el gobierno federal.

Para un análisis más detallado y de acuerdo nuevamente con el Cuadro 1, en primer lugar, podemos advertir que en el caso de los planes de estudio de nivel bachillerato, la periodicidad de los cambios observa un promedio de 6.4 años. Los primeros cinco planes de estudio se implantaron durante la gestión presidencial de Porfirio Díaz. El plan de 1916 se oficializó en los inicios del gobierno carrancista y los dos siguientes correspondieron a los primeros gobiernos posrevolucionarios. Los siete planes restantes se implantaron en un

---

todos, de alta calidad formativa y que distribuya con equidad sus beneficios. Esta posición se funda no sólo en la valoración de lo que la tradición normalista ha significado para el país [...] Otros países, que tenían un sistema de formación semejante al nuestro, han optado por trasladar la educación del maestro a instituciones de tipo universitario. En el caso de México, resulta más racional y adecuado a nuestras condiciones y valores educativos realizar un esfuerzo serio y sostenido para fortalecer las instituciones normalistas, en su condición de centros auténticos de educación superior” (SEP, 2002: 22). A la fecha, este posicionamiento aún está vigente y así ha quedado puntualizado en la nueva propuesta de reestructuración curricular dada a conocer en febrero de 2010 (SEP-DGESPE, 2010: 154, 156) (Documento interno).

**CUADRO 1**

Planes de estudio para la formación de profesores de educación básica en México, 1887-1997

Año	Tiempo de vigencia (años)	Duración (años de estudio)	Incorporación de estudios de educación secundaria (años)	Nivel	Organización curricular	Número y % de asignaturas de cultura general	Número y % de asignaturas del campo pedagógico	Número y % de asignaturas de corte técnico/práctico	Total de asignaturas (100%)
1887	5	4	2	Bachillerato	Materias anuales	29 (67%)	3 (7%)	11 (26%)	43
1892	1	5	2	Bachillerato	Materias anuales	38 (65%)	2 (3%)	20 (32%)	60
1893	9	5	2	Bachillerato	Materias anuales	36 (82%)	3 (7%)	5 (11%)	44
1902	6	4	2	Bachillerato	Materias anuales	37 (84%)	5 (11%)	2 (5%)	44
1908	8	5	2	Bachillerato	Materias anuales	20 (91%)	1 (4.5%)	1 (4.5%)	22
1916	7	5	2	Bachillerato	Materias anuales	48 (83%)	8 (14%)	2 (3%)	58
1923	5	5	2	Bachillerato	Materias anuales	34 (74%)	3 (7%)	9 (19%)	46
1928	7	3	No	Bachillerato	Materias anuales	18 (62%)	8 (28%)	3 (10%)	29
1935	10	3	No	Bachillerato	Materias y actividades anuales	19 (56%)	11 (32%)	4 (12%)	34
1945	15	3	3	Bachillerato	Materias y actividades anuales	44 (60%)	12 (17%)	17 (23%)	73
1959	1	3	No	Bachillerato	Materias y actividades anuales	12 (43%)	9 (32%)	7 (25%)	28

CUADRO 1 (continuación)

Año	Tiempo de vigencia (años)	Duración (años de estudio)	Incorporación de estudios de educación secundaria (años)	Nivel	Organización curricular	Número y % de asignaturas de cultura general	Número y % de asignaturas del campo pedagógico	Número y % de asignaturas de corte técnico/práctico	Total de asignaturas (100%)
1960	8	3	No	Bachillerato	Asignaturas semestrales y actividades anuales	12 (43%)	9 (32%)	7 (25%)	28
1969	3	4	No	Bachillerato	Asignaturas semestrales	63 (65%)	16 (16%)	18 (19%)	97
1972	3	4	No	Bachillerato	Áreas de formación/ Asignaturas semestrales	62 (62%)	20 (20%)	18 (18%)	100
1975 (RE)	9	4	No	Bachillerato	Asignaturas semestrales	46 (66%)	24 (26%)	6 (8%)	76
1984	13	4	No	Licenciatura	Asignaturas semestrales	20 (32%)	35 (55%)	8 (13%)	63
1997	13	4	No	Licenciatura	Asignaturas semestrales	0 (0%)	35 (55%)	8 (13%)	45
Asignaturas: totales absolutos y porcentajes						538 (61%)	206 (23%)	146 (16%)	890 (100%)
Promedios y porcentajes						32 (61%)	12 (23%)	9 (16%)	53 (100%)

Fuentes: Ernesto Mieneses Morales *et al.* (1983, 1986, 1988, 1991, 1997) y SEP (1993, 2002).  
RE= Restructurado.

lapso de cuatro décadas que abarcaron siete gestiones gubernamentales y el tránsito del llamado “desarrollo estabilizador” a la etapa de la “apertura democrática”, entretejidos por periodos 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. Como rasgos notables destacan también la carencia y la inconsistencia en tareas, y seguimiento y evaluación que dieran cuenta, por una parte, de logros, aciertos y errores y, por la otra, que justificaran plenamente la sustitución de un modelo formativo por otro.

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

En lo que se refiere a la duración en años de estudio, en los inicios del normalismo federalizado (1887) se estableció una extensión básica de dos años de formación, contando con el antecedente de la educación secundaria como nivel incorporado al ciclo completo de preparación del magisterio. En menos de una década, los diferentes planes se incrementaron con un año más de estudios, ante la advertencia de la insuficiencia del tiempo establecido para aprovechar las diversas materias, ya de por sí demasiado saturadas, y fue hasta casi finalizar el sexenio diazordacista que se realizó otro aumento, quedando en cuatro años el lapso para la preparación inicial de los futuros docentes; situación que prevaleció hasta la implantación de la licenciatura en 1984. En cuanto a la condición de incorporación de la educación secundaria con la que inició la educación normal federalizada, esto cambió a partir de la puesta en marcha del plan de 1926, ya que tres años antes se había establecido oficialmente la educación secundaria como un nivel diferenciado de la enseñanza preparatoria, con el propósito explícito de ampliar la enseñanza primaria. A partir de entonces y salvo el plan de 1945, los planes de enseñanza normal restantes quedaron separados del nivel secundario.

Sobre la organización curricular encontramos que, hasta poco más allá de la primera mitad del siglo pasado, la estructura usual de los planes fue la de materias y cursos de actividades programados anualmente. A partir de la década de los sesenta, los planes de estudio quedaron organizados por bloques de asignaturas semestrales y, eventualmente, en el plan de 1972, se definieron cinco áreas de formación bajo las denominaciones de científica, humanística, psicopedagógica, tecnológica y físico-artística, utilizadas en cada semestre para la agrupación de las diferentes asignaturas. En cuanto a la seriación de asignaturas, ésta se estableció desde el plan de 1969.

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

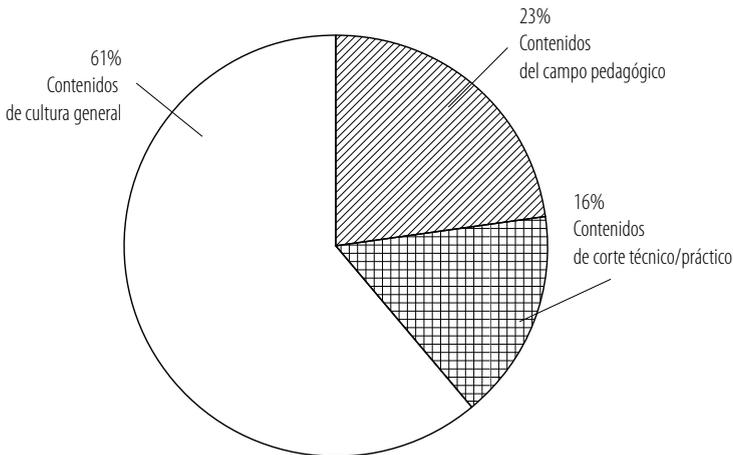
- a) Contenidos de cultura general. Este bloque hace referencia a aquellos cursos que ofrecen una preparación generalizada sobre ciencias, disciplinas y temáticas diversas. Aquí encontramos los cursos de español, matemáticas, física, química, biología, educación para la salud, historia, civismo, filosofía, lógica, ética, economía, antropología, geografía, música, artes plásticas, educación física e idiomas extranjeros (inglés y/o francés), principalmente.
- b) Contenidos del campo pedagógico. Para este segundo bloque, se consideraron todos aquellos cursos que aluden directamente al estudio del campo de conocimiento pedagógico, tales como pedagogía general, ciencias de la educación, psicología, psicología educativa, sociología de la educación, antropología pedagógica, filosofía de la educación, historia de la educación, metodología general, didáctica general, organización y administración escolares, legislación educativa, higiene escolar, comunicación educativa, psicotécnica

pedagógica, teoría educativa, desarrollo de la comunidad, tecnología educativa, psicología de anormales, orientación vocacional, psicofisiología infantil, evaluación educativa, entre otros.

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

#### GRÁFICA 1

Distribución de contenidos académico-disciplinarios en los planes de estudio, 1887-1997

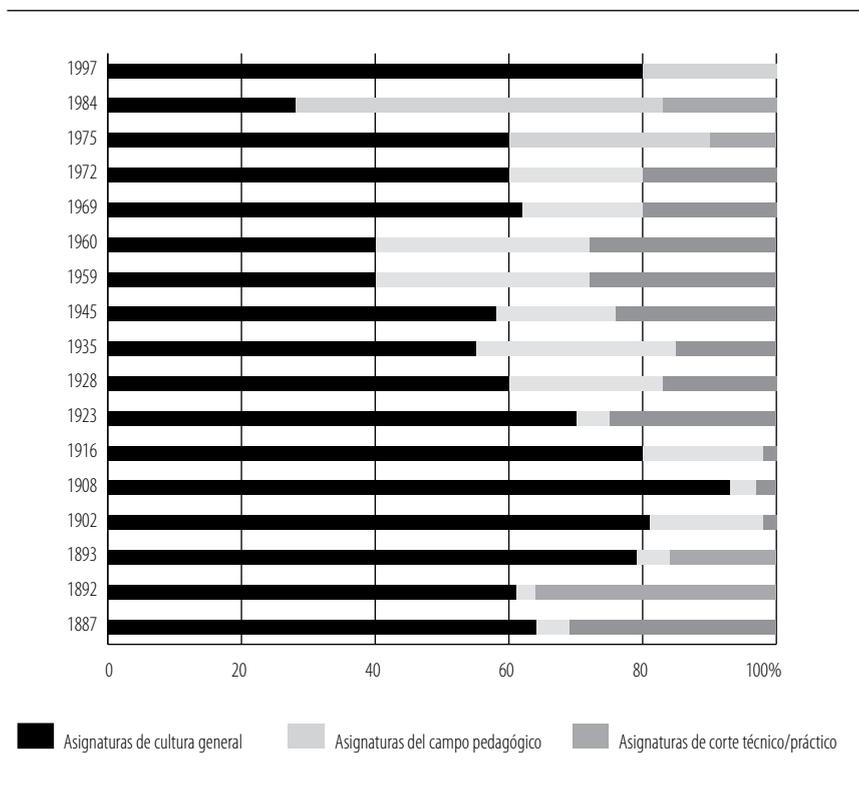


Fuente: Datos tomados del Cuadro 1. Planes de estudio para la formación de profesores de educación básica en México, 1887-1997, de este mismo capítulo.

En segundo lugar, y de acuerdo con la Gráfica 1, encontramos un predominio contundente de los contenidos de cultura general (61 por ciento), seguido de los contenidos del campo pedagógico (23 por ciento), dejando en último lugar los contenidos de corte técnico-práctico (16 por ciento). A partir de esta apreciación, podemos argumentar que se trató sin duda de una visión enciclopedista y de corte académico de la formación del magisterio, anticipada desde el ciclo correspondiente a la educación secundaria. Pero aun a partir de los planes que quedaron separados de este nivel y hasta antes de la puesta en marcha de los estudios de licenciatura (1928-1975), el predominio de este bloque de contenidos rebasa claramente más de

## GRÁFICA 2

Distribución de las asignaturas por tipos de contenidos en los planes de estudio, 1887-1997



Fuente: Datos tomados del Cuadro 2. Distribución de contenidos específicos en los planes de estudio para la formación de profesores de educación básica en México, 1887-1997, de este mismo capítulo.

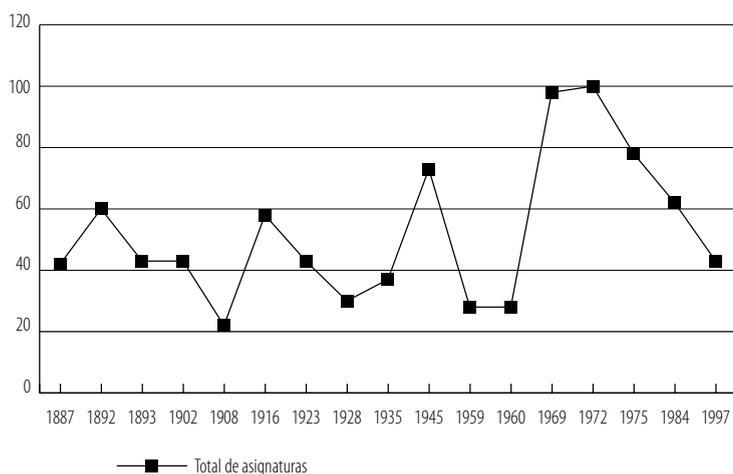
50 por ciento de la preparación normalista, como podemos observar en la Gráfica 2.

Otro rasgo de interés consiste en el comportamiento que observa la distribución de asignaturas a lo largo del periodo acotado. Así, por ejemplo, también en la Gráfica 2 observamos que el predominio de las asignaturas de cultura general es una constante y sólo disminuye a una tercera parte en el primer plan de licenciatura de 1984, hasta quedar completamente fuera en el segundo del mismo nivel. Acerca de la carga de asignaturas del campo pedagógico y con excepción de los planes de licenciatura 1984, 1997, esta porción de contenidos fue muy reducida desde los inicios del periodo (7 por ciento), con un leve incremento hacia la década de los sesenta (32 por ciento) para disminuir nuevamente en la siguiente década. Un comportamiento similar se evidencia en la distribución de los contenidos técnico-prácticos, los cuales tuvieron un mayor predominio en los planes de 1882, 1945, 1959 y 1960.

En cuanto al número total de asignaturas en cada uno de los planes de estudio referidos, en la Gráfica 3 podemos observar una

### GRÁFICA 3

Número de asignaturas en los planes de estudio, 1887-1997



Fuente: Datos tomados del Cuadro 1. Planes de estudio para la formación de profesores de educación básica en México, 1887-1997, de este mismo capítulo.

constante entre los planes de finales del siglo XIX y los de la primera mitad del siglo XX, con un promedio de 45 asignaturas. A finales de los cincuenta, se da una disminución notable de casi 50 por ciento, seguida de un repunte que alcanzó un total de 100 asignaturas al inicio de la década de los setenta. Por último, en la transición del bachillerato a la licenciatura la cantidad de asignaturas disminuyó otra vez hasta quedar en un total de 45.

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

## SEGUNDA APROXIMACIÓN: ESPECIFICIDADES DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA LA DOCENCIA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

En este acercamiento a los planes de estudio revisados, se consideraron específicamente las asignaturas del campo pedagógico y las de corte técnico-práctico, dejando de lado las correspondientes al bloque de cultura general ya analizado en el rubro anterior. Ahora bien, para manejar esta parte de los contenidos curriculares se retomó la categorización de *formación pedagógica* presentada en el primer rubro de este capítulo, y con base en ella se ha definido un segundo agrupamiento de asignaturas que alude tanto a la formación disciplinaria (pedagógica) en general como a la formación circunscrita en ámbitos concretos de intervención profesional (docencia, planeación y evaluación) y de preparación tecnológica adicional para un posible desempeño laboral, según podemos observar en el Cuadro 2.

Así, mediante la revisión de los listados de asignaturas y al considerar la denominación institucional de las mismas, se pudo realizar esta otra demarcación analítica que complementa la primera, ofreciéndonos la información presentada a continuación. En primer

## CUADRO 2

Distribución de contenidos específicos en los planes de estudio para la formación de profesores de educación básica en México, 1887-1997

Año	Número y % de asignaturas de formación pedagógica general	Número y % de asignaturas de formación en docencia	Número y % de asignaturas en planeación	Número y % de asignaturas de formación en evaluación	Número y % de asignaturas de preparación tecnológica en general	Porcentaje de asignaturas
1887	2 (14%)	11 (79%)	1 (7%)	0 (0%)	0 (0%)	14
1892	2 (9%)	19 (86%)	1 (5%)	0 (0%)	0 (0%)	22
1893	2 (25%)	5 (63%)	1 (12%)	0 (0%)	0 (0%)	8
1902	5 (71%)	2 (29%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	7
1908	2 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2
1916	7 (70%)	2 (20%)	1 (10%)	0 (0%)	0 (0%)	10
1923	3 (25%)	8 (67%)	1 (8%)	0 (0%)	0 (0%)	12
1928	7 (64%)	3 (27%)	1 (9%)	0 (0%)	0 (0%)	11
1935	10 (67%)	4 (27%)	1 (6%)	0 (0%)	0 (0%)	15
1945	10 (34%)	5 (17%)	1 (4%)	1 (4%)	12 (41%)	29
1959	7 (44%)	6 (38%)	1 (6%)	1 (6%)	1 (6%)	16
1960	7 (44%)	6 (38%)	1 (6%)	1 (6%)	1 (6%)	16
1969	13 (38%)	6 (18%)	2 (6%)	1 (3%)	12 (35%)	34

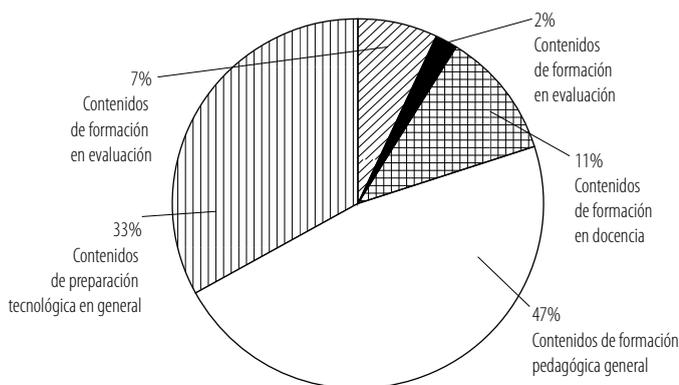
CUADRO 2 (continuación)

Año	Número y % de asignaturas de formación pedagógica general	Número y % de asignaturas de formación en docencia	Número y % de asignaturas de formación en planeación	Número y % de asignaturas de formación en evaluación	Número y % de asignaturas de preparación tecnológica en general	Porcentaje de asignaturas
1972	17 (45%)	6 (15%)	2 (5%)	1 (3%)	12 (32%)	38
1975 (RE)	20 (67%)	6 (20%)	4 (13%)	0 (0%)	0 (0%)	30
1984	30 (70%)	8 (19%)	4 (9%)	1 (2%)	0 (0%)	43
1997	25 (56%)	18 (40%)	1 (2%)	1 (2%)	0 (0%)	45
Asignaturas:						
	169 (47%)	115 (33%)	23 (7%)	7 (2%)	38 (11%)	352 (100%)
Promedios y porcentajes	10 (47%)	7 (33%)	1.4 (7%)	0.4 (2%)	2.2 (11%)	21 (100%)

Fuentes: Ernesto Meneses Morales *et al.* (1983, 1986, 1988, 1991, 1997) y SEP (1993, 2002).  
RE=Reestructurado.

#### GRÁFICA 4

Distribución de contenidos específicos en los planes de estudio, 1887-1997



Fuente: Datos tomados del Cuadro 2. Distribución de contenidos específicos en los planes de estudio para la formación de profesores de educación básica en México, 1887-1997, de este mismo capítulo.

lugar y de acuerdo con la Gráfica 4, observamos una visión de conjunto que indica que los contenidos de formación pedagógica general tienen un mayor predominio en la formación inicial de los docentes (47 por ciento), seguidos de los contenidos referidos a la formación en docencia (33 por ciento), para continuar con los de preparación tecnológica en general (11 por ciento), dejando al último los de formación en planeación (7 por ciento) y los de formación en evaluación (2 por ciento). Lo anterior da cuenta del énfasis concedido a la preparación pedagógica de carácter generalista y homogenizante,<sup>8</sup> de un “saber escolar común” en detrimento de la especialización requerida, ni siquiera en cuanto a la formación docente tan ponderada en el discurso de la política de Estado durante poco más de un siglo.

En segundo lugar, las especificidades de la formación pedagógica general que se desprenden de esta otra lectura nos revelan características *sui generis* de la misma. Así, por ejemplo, en el bloque

8 Esta consideración se suma al panorama sobre la precariedad en aumento de la formación inicial de los docentes, perfilado por Cruz y Ducoing a propósito de la articulación entre formación docente y política educativa en México, correlato analizado en investigaciones diversas realizadas entre 1992 y 2002 (Cruz y Ducoing, 2005: 527-558).

de formación pedagógica general las denominaciones de las asignaturas tales como “pedagogía”, “pedagogía general”, “ciencias de la educación”, “principios de educación”, “lecciones de cosas”, “organización escolar”, “metodología de la enseñanza”, “paidología”, “psicología” y “filosofía”, dan cuenta de la presencia y soporte de la tradición académico-disciplinar alemana en la oferta de orientación formativa de los planes de estudio correspondientes al nivel de bachillerato (1887-1975).<sup>9</sup> En el caso de los planes de licenciatura (1984, 1997), se observa un cambio en las denominaciones usuales, quedando los contenidos con 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.

Otra característica de la formación pedagógica es el basamento científico-disciplinario ofrecido hasta la década de los setenta, el cual está dado desde la psicología (de la educación, infantil, del aprendizaje, de anormales, conocimiento del educando, psicotécnica, dinámica de grupos), la biología (anatomía y fisiología del niño), la sociología (de la educación), la administración (organización escolar), el derecho (legislación educativa), la antropología (desarrollo comunitario) y la higiene escolar, entre otras ramas del conocimiento. 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”).

Como dato de interés en cuanto a la incorporación de avances del conocimiento del campo pedagógico, observamos el caso de las

9 La tradición académico-disciplinar alemana se refiere al enlace entre la filosofía, la pedagogía y las humanidades; en ella, los autores clásicos representativos son Dilthey y Herbart. Para una referencia puntual sobre las tradiciones académico-disciplinarias en el campo pedagógico y su influencia en la formación en educación en nuestro país, véase Rojas, 2006: 18, 29-36.

asignaturas con la denominación de “tecnología educativa” en la década de los setenta, y de las asignaturas de “diseño curricular” y “computación y tecnología” hacia los años ochenta, las cuales quedaron eliminadas en el plan de la década siguiente.

En tercer lugar, tenemos un conjunto de características particulares respecto a 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 estudio 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, a partir de cuestiones sobre ¿qué y para qué enseñar? y ¿cómo enseñar?

Llegado este punto, llama la atención el dato acerca de la inclusión de la asignatura de “didáctica general” a partir de 1959 y hasta mediados de los años setenta, dado que antes y después de ese lapso la denominación utilizada ha sido “contenidos específicos” (p. ej., aritmética, español, geografía, historia, etc.) y su respectiva “metodología de enseñanza”. En todo caso, se advierte 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 en el estudio de estrategias de enseñanza acordes con el abordaje de los contenidos académicos de la educación primaria, vigentes en el momento de aplicación de cada uno de los planes analizados.

Respecto a la formación en planeación, con 7 por ciento de los contenidos específicos, se ubica en la oferta de las asignaturas denominadas “organización y disciplina escolar”, “organización pedagógica”, “administración escolar”, “estadística escolar”, “organización de la enseñanza unitaria”, “organización de la educación extraescolar”, y la más reciente de “gestión escolar”. En conjunto, sobre este ámbito de intervención pedagógica ubicamos su demarcación a partir de las preguntas sobre ¿qué elementos intervienen

en la estructuración de la práctica educativa? y ¿cómo y para qué ordenarlos de una cierta manera?, así como en las respuestas a estos requerimientos que sin duda han variado en los contenidos ofrecidos a lo largo del periodo acotado.

En este sentido, observamos que el eje de los planteamientos se redefine a partir del trabajo en el aula (docentes y alumnos) y la organización de la escuela (directivos, administradores), mismos que presuponen 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. Desde esta lógica, observamos la ausencia de enlaces con otros ámbitos de la planeación como serían el currículo y la investigación educativa, dejando la planeación en la perspectiva de los procesos de enseñanza y el aprendizaje; es decir, 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.

Por lo que toca a la evaluación, apenas con 2 por ciento de los contenidos específicos, es viable suponer su inclusión en la asignatura de “psicotécnica pedagógica” con el tema de elaboración de pruebas del rendimiento escolar o pruebas objetivas, para pasar al de “medición y evaluación pedagógicas” y quedar finalmente en el de “evaluación del aprendizaje”, en todos los casos vinculada con los abordajes de la psicología y la didáctica. Como forma de intervención y un claro predominio atribuido a la enseñanza a lo largo del periodo acotado, a las preguntas sobre ¿qué y para qué evaluar? y ¿cómo evaluar?, anticipamos una respuesta: se evalúa lo mismo para advertir los logros del alumno que para reconsiderar las bases metodológicas del desempeño docente, y esto puede hacerse mediante los exámenes y las pruebas pedagógicas. 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 con las tareas de investigación.

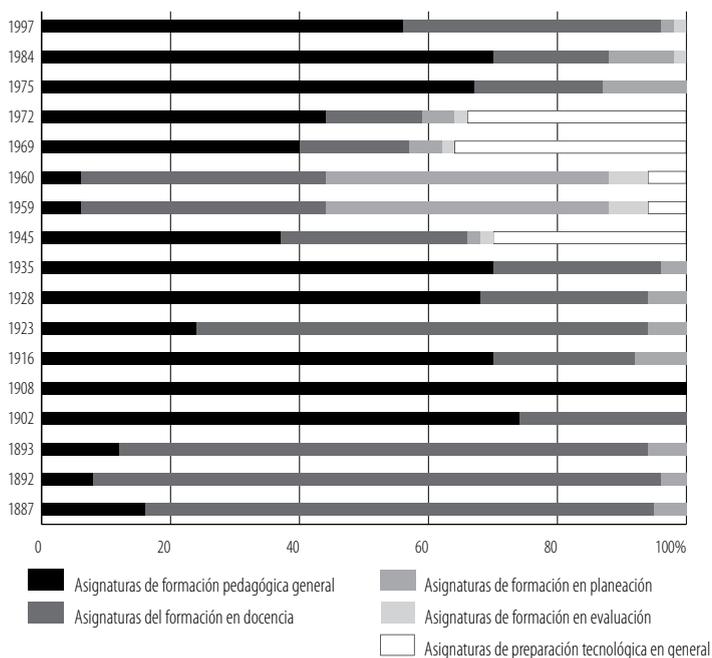
Por último, es importante considerar las asignaturas que ofrecen una preparación tecnológica general con un predominio de 11 por ciento respecto al total de contenidos específicos; dicha preparación

se ofreció bajo las denominaciones de “economía doméstica u oficio”, “prácticas agrícolas y zootécnicas”, “actividades tecnológicas industriales” y “actividades tecnológicas agropecuarias”. En el caso de este bloque de asignaturas, observamos una oferta escasa y con una habilitación poco consistente para el desempeño laboral, dada su circunscripción a tareas relacionadas con la organización del funcionamiento del hogar, el cuidado de algunos animales de granja y la siembra de hortalizas, entre otras actividades.

Para completar esta segunda aproximación con una visión de conjunto y de acuerdo con la Gráfica 5, 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 periodo acotado con casi la mitad de

### GRÁFICA 5

Distribución de asignaturas de formación específica en los planes de estudio, 1887-1997



Fuente: Datos tomados del Cuadro 2. Distribución de contenidos específicos en los planes de estudio para la formación de profesores de educación básica en México, 1887-1997, de este mismo capítulo.

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 a 60 por ciento, con el cual se llega a los planes de licenciatura.

En cuanto a la formación especializada, en el caso de la docencia que, si bien ha tenido un predominio secular de 33 por ciento, salvo en el caso de los planes de hasta principios del siglo xx, e incluso en el de 1928, la oferta promedio de contenidos es baja y muy limitada a prescripciones de orden técnico como soporte para la enseñanza de las asignaturas propias de los currículos de educación básica.

Más alarmante aún es lo concerniente a la ausencia de contenidos en las especializaciones de planeación y evaluación a lo largo del periodo 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 a la preparación tecnológica en general, que en promedio arroja 11 por ciento de los contenidos de formación específica, sólo fue considerada como parte de la formación normalista en el breve lapso comprendido entre mediados de la década de los cuarenta y principios de los setenta en cinco de los planes revisados (1945, 1959, 1960, 1969 y 1972), y con las características indicadas en líneas anteriores.

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

- a) Se ha tratado de una formación de corte generalista con matices de bachillerato pedagógico, predominantemente sustentada en la visión de dotar al estudiante futuro docente de una cultura general, con algunas bases técnicas para el desempeño en actividades elementales de docencia.
- b) El perfil definido ha estado más cercano a la formación del conductor del aprendizaje que a la preparación de un agente o líder social.

- c) La pretendida formación teórica se ha concretado en una especialización técnico-pedagógica, dejando fuera –aun en el caso de los planes de licenciatura– el manejo de referentes mínimos sobre el estatuto epistémico del campo de conocimiento pedagógico y la innovación educativa, entre otros de los soportes considerados básicos.
- d) Para el caso de los planes de licenciatura ha prevalecido la carencia de una formación en investigación, preparación tan necesaria para la explicación y/o comprensión en el desarrollo de la práctica educativa.

### **EL TRÁNSITO A LA POSMODERNIDAD EDUCATIVA EN LA IMPLANTACIÓN DE LA LICENCIATURA DE FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES BASADA EN COMPETENCIAS**

Los procesos de globalización económica y de modernización en diferentes ámbitos del desarrollo de los países han propiciado una creciente diversidad en un mundo interrelacionado; situación que exige –entre otros requerimientos– que todos y cada uno de los individuos dominen los cambios tecnológicos, además de comprender y aplicar una gran cantidad de información disponible. Otro de los retos más complejos que requiere atención inmediata es el de equilibrar el crecimiento económico con un medio ambiente sustentable y una mayor equidad social. En el marco de este conjunto de procesos, la noción de “competencias” ha cobrado un auge notable y fue propia-mente en los países desarrollados entre los años setenta y ochenta, en los ámbitos laboral y empresarial, que adquirió forma y sentido el enfoque de competencias, cuya esencia consiste en el hecho de que un empleado tiene que ser contratado y/o evaluado en función de la demostración de determinadas habilidades de desempeño; esto es, en función del cumplimiento en la ejecución de ciertas tareas y el rendimiento respectivo, valorados a partir de estándares internacionales. En suma, el afianzamiento de la noción de “competencias” como un basamento de estructura se posicionó en un tiempo relativamente

corto en la necesidad de las organizaciones laborales para definir sus requerimientos de capital humano.

En el ámbito educativo, la incorporación de esta noción en la estructura y la organización de la vida académica de las instituciones educativas reveló el imperativo de adecuar la formación para el desempeño profesional, de modo tal que la orientación formativa ofrecida ayudara al futuro egresado a afrontar la incertidumbre y la volatilidad de los mercados laborales. Así, la noción de “competencia” se nos ha presentado como el elemento articulante por excelencia entre los sistemas educativos y el mundo del empleo. Desde esta lógica, el discurso sobre las competencias impulsado por los cambios vinculados con la globalización, las nuevas tecnologías de la sociedad de la información y la creciente multiculturalidad, se ha entrelazado a modo de soporte de las políticas educativas de moda, abocadas en su conjunto a acelerar los procesos de reestructuración de instituciones y sistemas educativos no sólo de los países avanzados de Occidente, sino en la mayoría de los países en desarrollo sin importar si están o no en condiciones de adaptarse a la implantación de dicha modalidad formativa. En este sentido, compartimos la argumentación de Moreno cuando explica que:

Esta lógica de las competencias se inscribe en el contexto actual de transición de las sociedades como sistemas industriales basados en el trabajo, propios de la primera modernidad, a otros basados en el conocimiento, donde el trabajo, la formación y la educación se orientan a la adquisición de competencias, más que a cualificaciones específicas para tareas prescritas. La exigencia de contar con un mercado laboral flexible, al tiempo que una ciudadanía integrada en una sociedad cada vez más compleja, plantea la necesidad de reorientar las políticas para formar individuos que posean competencias que les permitan adaptarse a un futuro laboral cambiante, mediante un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida (Moreno, 2009: 89).

En el marco de este escenario, organismos supranacionales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

(OCDE), la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización de los Estados Americanos (OEA) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), han definido, recomendado y/o impuesto directrices de políticas educativas tendentes a la homogenización del desarrollo educativo latinoamericano, a fin de elevar la calidad educativa de los sistemas propios de la región. Ahora bien, al considerar el esbozo de una perspectiva internacional sobre las propuestas curriculares para la formación inicial del profesorado de educación básica en América Latina, podemos observar la presencia de ciertas tendencias con las siguientes características. En primer lugar, se toma como referente clave el hecho de que la educación primaria ha tenido como eje organizador el de aproximar a la población infantil a los procesos de adquisición de los elementos instrumentales de la cultura, dejando para el nivel secundario el encuentro con la lógica de las disciplinas. Lo anterior se traduce en el diseño de planes y programas de estudio centrados en una lógica de estructuración pedagógica, con un mayor énfasis en la enseñanza de la didáctica y un manejo aplicativo de las didácticas especiales; aunado a esto se privilegia la práctica educativa como la dimensión generadora de los elementos necesarios para la formación docente. Sin ser la excepción y como parte de una tradición formativa, en México destaca como una constante la inclusión de las actividades de observación y práctica en las escuelas primarias desde la formación inicial de docentes para concluir los estudios con una práctica intensiva supervisada en condiciones reales de trabajo (Vaillant y Rossel, 2004: 30 y ss).

En segundo lugar, y sin perder de vista la caracterización de las propuestas curriculares para la formación de docentes de educación básica en México a lo largo de poco más de 100 años, específicamente en lo que concierne a las dos últimas décadas del siglo XX, en la agenda de las políticas internacionales destinadas a los países en desarrollo cobraron especial énfasis las exigencias de profesionalización de la formación docente, de la incorporación de este bloque de estudios al nivel universitario, así como de la definición de perfiles de ingreso sobre la base de saberes y competencias para un buen desempeño docente, entre otras (Vaillant y Rossel, 2004: 30 y ss).

En el caso de México, observamos que desde mediados de la década de los ochenta esta finalidad ha tocado básicamente los rubros de formación y actualización de los docentes en ejercicio, la actualización en la formación inicial de los estudiantes, el desarrollo de una infraestructura más amplia, así como la innovación curricular. En este sentido y con base en el encuadre de las políticas neoliberales y de globalización económica implantadas en nuestro país, argumentamos que el denominado “tránsito a la posmodernidad” –tan esperado en el panorama internacional– comenzó en nuestro país con la formación inicial de docentes de educación básica a partir de la puesta en marcha del primer plan de licenciatura en 1984.

Lo anterior porque al realizar este recorrido que abarca desde la oficialización de la preparación de docentes (1887) hasta la implantación del último plan de nivel de bachillerato (1975) observamos cómo a través de las diferentes propuestas formativas oficiales se definía un perfil docente basado en la figura de un individuo capaz de atender de manera satisfactoria y cabal el asunto de la educación de los niños. Para ello, se caracterizaba al profesor como aquel personaje responsable del desarrollo de la cultura de la población, de contribuir a mejorar la convivencia humana sobre la base del desarrollo del potencial creador de los niños mexicanos, y de ahí el peso de su responsabilidad social y el impacto de su misión cultural, ejercidos desde el espacio escolar (Ávalos, 2002: 2-4).

Advertimos también que con la implantación de la licenciatura, la formación perfilada para el docente fue la de “el profesional para ejercer la docencia” con algunos matices que definieron cambios de interés. Por ejemplo, en el plan de 1984 se establecía el indicativo de preparar a los estudiantes en la investigación y la experimentación educativas para el dominio de un sólido acervo cultural combinado con el desarrollo de habilidades y conocimientos, así como para el fomento de una convicción nacionalista (Ávalos, 2002: 2-4). Sin embargo, también destacamos la inconsistencia de esta oferta ante el antecedente que impulsó la formación inicial de docentes basada en competencias, mismo que quedara estipulado en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica expedido por el gobierno federal en 1992, con la siguiente disposición oficial:

En el caso de la formación profesional inicial, se diseñará un modelo con un tronco básico general y opciones orientadas a la práctica preescolar, primaria y secundaria. De esta manera, el maestro tendrá las bases pedagógicas suficientes para ser flexible y apto ante los cambios de su mercado de trabajo y, a la vez, capaz de adquirir la profundización necesaria en el área de su interés principal. Asimismo, habrá una reforma curricular a fin de evitar la enorme dispersión de los actuales planes de estudio y, en cambio, *capacitar al maestro en el dominio de los contenidos básicos*. Con ello se orientará a los maestros hacia el aprendizaje continuo e independiente y hacia una observación y práctica en el salón de clase (SEP, 1992: 11. Las cursivas son nuestras).

Con el plan de 1997 se incorporó otro cambio importante en este sentido, a partir de la definición de un perfil del docente por competencias agrupadas en cinco campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y al entorno de la escuela (SEP, 2002: 31). Lo anterior sin ofrecer el sustento de una definición puntual, toda vez que en la citada propuesta es constante el manejo de la noción de “competencias” como el equivalente de “habilidades”. Trece años más tarde, a principios de 2010, la SEP –a través de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE)– dio a conocer el proyecto de reforma curricular de las Escuelas Normales, cuya propuesta concreta es el “modelo curricular para la formación profesional de los docentes de educación básica”. De este documento únicamente destacamos aquí tres elementos de primer orden: sus objetivos, el encuadre político-legal y los soportes psicopedagógicos de los esquemas de formación de docentes.

En cuanto a los objetivos del plan, para este modelo se propone un perfil que en principio sustituye la “formación para la docencia” por la oferta de:

Una formación estratégica en el campo educativo, caracterizada por la innovación, la calidad y la pertinencia social [...] [para que] los

egresados de las escuelas normales cuenten con un conocimiento profundo de los contenidos de enseñanza y de las perspectivas psicopedagógicas y didácticas para realizar un desempeño profesional en el aula [...] [para que] desarrollen diversas herramientas básicas para el aprendizaje, directamente relacionadas con las capacidades lingüísticas y matemáticas [...] [para que] desarrollen las competencias del maestro en educación básica, con un alto dominio o pericia para la solución de problemas complejos, todo esto mediante la creación de un claro sentido de responsabilidad social, la reflexión permanente, y de la interacción y el uso efectivo de herramientas y recursos internos y externos al propio docente (SEP-DGESPE, 2010: 117).

Acotado por el desarrollo de competencias didácticas para la enseñanza de contenidos lingüísticos y matemáticos, este perfil del docente de educación básica tiene como sustentos legales el Artículo Tercero Constitucional, la Ley General de Educación y el Programa Sectorial de Educación 2007-2012. En cuanto a los soportes psicopedagógicos, se señalan básicamente lineamientos derivados de las tendencias internacionales de innovación curricular y la formación docente en las sociedades del conocimiento, además de la utilización de teorías sobre las competencias docentes y el apoyo del constructivismo para la enseñanza situada, resaltando el propósito de centrar la formación inicial del docente en “el fomento de una postura reflexiva acerca de la práctica y la identificación de competencias necesarias para movilizar conjuntos de saberes integrales, contextuales y situados” (SEP-DGESPE, 2010: 117).

Así, y de manera muy cercana a la propuesta de Perrenoud (2004), este modelo concluye con la indicación de ocho competencias centrales que habrá de poseer y aplicar el egresado de la enseñanza normal (SEP-DGESPE, 2010: 117):

1. Planear, guiar y evaluar situaciones auténticas de aprendizaje.
2. Participar en actividades de colaboración y trabajo institucional.
3. Tomar parte de manera comprometida y responsable en actividades sociales, colaborativas y comunitarias.
4. Realizar actividades de generación, uso y transferencia del conocimiento en el campo educativo.

5. Construir, desarrollar, participar y evaluar proyectos de innovación educativa.
6. Actuar intencionalmente y con autonomía (cognitivo-motivacional-afectiva) en la solución de problemas educativos.
7. Actuar con apego a normas éticas y de compromiso de la vocación e identidad docentes.
8. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para el desempeño profesional.

Después de todo lo indicado, consideramos dejar para otro momento de estudio sobre el tema el análisis acerca de la articulación entre estos soportes y el diseño curricular definitivo, dado que la propuesta de mapa curricular no se incluyó en el proyecto curricular de referencia.

## COMENTARIOS FINALES

Nuestro punto de inicio, y ahora de cierre, tiene como núcleo la articulación entre los saberes docentes y la formación del profesorado de educación básica en el contexto de una nueva cultura profesional y el escenario de modernidad-posmodernidad. En nuestra opinión, una de las claves de este enlace la ofrece Lyotard 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.

Por otra parte, si bien es cierto que mientras las sociedades cambian a una fase postindustrial, las instituciones educativas y sus profesores también tienen que cambiar para dejar atrás estructuras rígidas y obsoletas, también consideramos que este conjunto de cambios habría de planearse atendiendo siempre las particularidades, condiciones, demandas y limitaciones del contexto (o contextos) de nuestro país, y no sólo basándose en resultados y exigencias tomados del panorama internacional. A partir de la revisión de los diferentes modelos curriculares implantados en México para la formación del profesorado de educación básica,

observamos que, no obstante los diversos intentos de reforma e innovación pedagógica impulsados principalmente desde las esferas oficiales, la formación inicial de los docentes para este nivel aún deja mucho que desear.

En su conjunto, los saberes del profesorado parecen quedar circunscritos a la descripción, la prescripción y la aplicación; esto es, al llamado *saber pedagógico normalista* caracterizado en el primer rubro de este capítulo. En este sentido, concluimos que los planes para la formación de los docentes van siempre a la zaga de las reformas educativas internacionales; más aún, argumentamos que la articulación entre la definición de la educación básica obligatoria, la población que debería alcanzarla y la formación de los profesores necesarios para atenderla reflejan un desfase constante, en donde la especificidad del conocimiento profesional es la que parece perderse siempre en este “juego de tensiones”. Llegado este punto, merece la pena preguntarse hasta qué punto la educación normalista ha logrado construir un conocimiento pedagógico y didáctico cuya calidad, especificidad y complejidad tuvieran un amplio reconocimiento como propias del gremio, generadas por el mismo e insustituibles para el ejercicio docente.

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. En el marco de esta coyuntura político-económica, las reformas educativas basadas en los modelos formativos por competencias marcan presencia, ofreciéndose como la solución a una pobreza académico-institucional secular detectada en las prácticas de aula, en los modelos didácticos que despliega todo profesor y a partir de los cuales define su desempeño cotidiano.

Al situar las competencias en el papel central de la formación de docentes de educación básica, se deja al margen la tarea de considerar con mayor seriedad las condiciones reales del trabajo docente que han configurado culturas profesionales, las tradiciones de socialización como profesionales de la educación, la demarcación de una carrera docente que propicie el desarrollo de innovaciones y, por último, la imposición de reformas administrativas de la gestión oficial en turno que desconoce el seguimiento y la valoración de los esfuerzos precedentes.

Al concluir este capítulo, esperamos haber cumplido el propósito de avanzar en la reflexión sobre los saberes del docente de educación básica a partir de su formación inicial y su correspondencia con el contexto sociohistórico, que exige un desempeño profesional específico a partir del cual se recupere en todo momento lo que ya hemos señalado: la riqueza heurística e intelectual de este quehacer.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, Nicola y Aldo Visalberghi (1964), *Historia de la pedagogía*, México, FCE.
- Arnaut, Alberto (1998), *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*, México, CIDE.
- \_\_\_\_\_ (1998a), “Los maestros de educación primaria en el siglo xx”, cap. XIX, en Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*, tomo II, México, FCE/Conaculta.
- Ávalos, María Dolores (2002), “Identidad normalista: antes y después de la implantación de la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Nacional de Maestros (1960-1997)”, tesis de maestría en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas, México, DIE-Cinvestav-IPN.
- Cruz, Ofelia (2007), “Políticas educativas recientes en la formación del profesorado. Algunos elementos conceptuales para su análisis”, en Pilar Padierna y Rosario Mariñez (coords.), *Educación y comunicación. Tejidos desde el análisis político de discurso*, México, Juan Pablos/PAPDI, pp. 39-67.

- \_\_\_\_\_ (2007a), “La reforma del profesorado. Configuración, tensiones y regulación. México 1989-2006”, tesis de doctorado en Pedagogía, México, FFyL-UNAM.
- Cruz, Ofelia y Patricia Ducoing (2005), “Formación docente y política educativa”, en Patricia Ducoing (coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación*, tomo II, México, IPN/Comie, pp. 527-558.
- Gimeno Sacristán, José (2009), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata.
- Hargreaves, Andy (1999), *Profesorado, cultura y posmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Madrid, Morata.
- Ibarrola, María de (1998), “La formación de los profesores de educación básica en el siglo xx”, cap. XX, en Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*, tomo II, México, FCE/Conaculta.
- Imbernón, Francisco (1998), *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, Barcelona, Graó.
- Larroyo, Francisco (1973), *Historia comparada de la educación en México*, México, Porrúa.
- Latapí, Pablo (coord.) (1998), *Un siglo de educación en México*, tomos I y II, México, FCE/Conaculta.
- Luzuriaga, Lorenzo (1973), *Historia de la educación y de la pedagogía*, Buenos Aires, Losada.
- Lyotard, Jean-François (1993), *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*, Barcelona, Planeta Agostini.
- Medina, Patricia (2000), *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*, México, UPN/Plaza y Valdés.
- Meneses Morales, Ernesto (1998), “El saber educativo”, cap. XII, en Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*, tomo II, México, FCE/Conaculta, , pp. 9-45.
- Meneses Morales, Ernesto *et al.* (1997), *Tendencias educativas oficiales en México 1976-1988. La problemática de la educación mexicana durante los regímenes de los presidentes José López Portillo Pacheco y Miguel de la Madrid Hurtado*, México, CEE/Universidad Iberoamericana.
- \_\_\_\_\_ (1991), *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976. La problemática de la educación mexicana durante los regímenes de los presidentes Gustavo Díaz Ordaz y Luis Echeverría Álvarez*, México, CEE/Universidad Iberoamericana.

- \_\_\_\_\_ (1988), *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964. La problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes subsiguientes*, México, CEE/Universidad Iberoamericana.
- \_\_\_\_\_ (1986), *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934. La problemática de la educación mexicana durante la Revolución y los primeros lustros de la época posrevolucionaria*, México, CEE/Universidad Iberoamericana.
- \_\_\_\_\_ (1983), *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911. La problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del siglo XX*, México, Porrúa.
- Moreno, Tiburcio (2009), “Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje”, en *Revista Perfiles Educativos*, 3ª época, vol. XXXI, núm. 124, México, IISUE/UNAM, pp. 69-92.
- Perrenoud, Philippe (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*, México, Graó (colección Biblioteca del aula).
- Rojas Moreno, Ileana (2008), *La formación universitaria en educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Notas para su reflexión*, México, SUAFYL-UNAM.
- \_\_\_\_\_ (2006), “Presencia de los clásicos en la producción discursiva de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM”, en *Revista Perfiles Educativos*, 3ª época, vol. XXVIII, núm. 113, México, CESU-UNAM, pp. 7-37.
- \_\_\_\_\_ (2005), *Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989)*, México, Pomares/Comie/CESU-UNAM.
- \_\_\_\_\_ (2002), *El normalismo como antecedente y núcleo de la formación universitaria en pedagogía y educación*, México, DIE-Cinvestav.
- Secretaría de Educación Pública (2002), *Plan de estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*, México.
- \_\_\_\_\_ (1992), *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, México.

- Secretaría de Educación Pública, Consejo Nacional de Política Económica y Social, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (SEP/CNPES/ANUIES) (1993), *Datos básicos de educación normal en México*, México.
- Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación para Profesionales de la Educación (SEP-DGESPE) (2010), “Modelo curricular para la formación profesional de los maestros de educación básica”, México (documento interno).
- Tardif, Maurice (2004), *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.
- Vaillant, Denise y Cecilia Rossel (2004), *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*, Montevideo, GTD-PREAL-ORT, núm. 3.