



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

Patricia Ducoing Watty (2013)

“De la formación técnica a la formación profesional: la
reforma de la educación normal de 1984”

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

Patricia Ducoing Watty (coord.),

IIUE-UNAM, México, pp. 117-156.

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

DE LA FORMACIÓN TÉCNICA A LA FORMACIÓN PROFESIONAL: LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN NORMAL DE 1984

Patricia Ducoing Watty*

Es evidente para todo observador crítico que el desarrollo de las actividades de formación no puede ser comprendido reduciéndolo a alguna interpretación de orden psicológico, sociológico, económico o tecnológico [...] Creo que no estamos suficientemente resueltos y comprometidos en este campo nuevo de las prácticas humanas –*el de actuar en formación*– en consecuencia, desembarazados de las prácticas inspiradas en las ciencias humanas aplicadas y en las teorías que las sostienen. Es necesario encontrar los fundamentos propios a la formación, a ella misma.

Bernard Honoré,
Vers l'ouvre de formation. L'ouverture à l'existence

Durante los últimos 50 años del siglo xx, ha habido diversas reformas a la educación normal, específicamente varios ensayos curriculares, cuya pretensión ha sido siempre mejorar la formación de profesores en el afán de mantener las aspiraciones, las demandas, los intereses e imaginarios del gremio magisterial, que habían sido nutridos desde fines del siglo xix. Durante el Porfiriato, se fundaron formalmente las Escuelas Normales como el espacio institucional privilegiado para preparar a los docentes en cuanto a los saberes correspondientes a las diferentes disciplinas que se recreaban en la educación elemental, así como a las metodologías de enseñanza específicas para promoverlos, además de, por supuesto, una cultura general amplia. Si bien en este texto se pretende exclusivamente analizar la reforma de 1984, ésta no puede ser comprendida sino en el marco del devenir del sistema

* Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM.

normalista mexicano. Las particularidades de la reforma del 84 le confieren un lugar particular en el marco del conjunto de procesos transformadores experimentados por el sistema normalista durante la segunda mitad del siglo xx, entre las que destacan las siguientes:

- La década de los ochenta representa en materia de formación de profesores una ruptura importante respecto a la tradición normalista mexicana: se instaura la licenciatura en educación preescolar y primaria, como ciclo profesional básico, al igual que cualquier institución universitaria, para lo cual se exige como requisito de ingreso contar con el bachillerato. En efecto, en adelante, las Escuelas Normales estarían habilitadas para formar licenciados en educación primaria y en educación preescolar, en lugar de simplemente maestros, como habitualmente se había promovido desde su etapa fundacional, cuando el Estado hizo suya la tarea de educar a la población y, por tanto, la de formar a los maestros que habrían de atender la instrucción pública del país, de ahí que todas las formaciones asignadas a las Escuelas Normales pasaron a formar parte del subsistema de educación superior, como principio y por “decreto”¹ en 1984 (*Diario Oficial de la Federación*, 1984), pese a que en realidad la educación normal permaneció adscrita a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal hasta 2005, año en el que formalmente fue transferida a la Subsecretaría de Educación Superior, creándose para tal efecto la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE).
- A su vez, en estos diez años, después de la crisis despuntada durante el periodo de López Portillo, la administración de Miguel de la Madrid adoptó una política de austeridad tendente a la racionalización de la administración pública y a la instauración de algunos rasgos esenciales de corte neoliberal, cuyo impacto se visualizaría en la reducción del gasto público destinado a los

1 Por “decreto” en su doble acepción: como una disposición jurídica, en tanto que realmente se trata de un *Acuerdo*, y como una decisión-medida que se impone por la autoridad al margen de las opiniones, condiciones y consideraciones de la población involucrada: formadores y alumnos.

servicios de salud, de ciencia y de educación, entre otros muchos; es decir, al desmantelamiento del Estado benefactor como un atributo distintivo del Estado moderno, del Estado proclive al modelo del libre mercado, del Estado devoto de los supuestos tecnocráticos: eficiencia, competitividad, control, rendimiento, evaluación y eficacia, entre otros. En cuanto a la educación superior, despega un proceso de reorientación de las políticas en el marco de esa intención de adelgazamiento del gasto público y del incipiente propósito descentralizador que no habría de formalizarse sino hasta 1993 durante el régimen salinista, cuando se definieron los tres grandes rasgos que habrían de orientar la educación del país: 1) la calidad de la educación, 2) la cobertura de los servicios, y 3) la reorganización interna del sistema (SEP, 1989). No obstante, es desde los ochenta cuando del acelerado crecimiento de la matrícula de la educación superior, registrado en la década precedente, se transita hacia un proceso de ordenamiento, programación, regulación, control y planeación, el cual estuvo acompañado de una serie de transformaciones de carácter institucional, organizativo y curricular. En efecto, mientras durante la década de los setenta la matrícula nacional total se incrementó de manera importante, casi duplicándose (más de ocho millones), al registrar 11 538 871 alumnos en el periodo 1970-1971, y 20 144 563 en el de 1979-1980. En la década de los ochenta, el crecimiento fue muy inferior (menos de cuatro millones): de 21 464 927 alumnos en 1980-1981 a 25 210 320 en el año escolar 1989-1990 (SEP, 2010). Para el caso de la normal básica, la situación se advirtió muchísimo más determinante, como se plantea más adelante.

- El modelo curricular de los ochenta adoptado para las Escuelas Normales asumió un conjunto de pautas específicas que lo hicieron singular y diferente a todos los currículos que le antecedieron. Primeramente, los candidatos a profesores contarían desde su ingreso a la institución normalista con un capital cultural más amplio respecto al que anteriormente ostentaban —el correspondiente al bachillerato— que concentraba —y aglutina a la fecha— un conjunto de conocimientos disciplinares de las ciencias y las humanidades, el cual superaba ineluctablemente el

correspondiente al de la educación secundaria y que representaría la base para la formación profesional, a la vez que significaría un reto para la propia Escuela Normal y para los formadores. Por otro lado, la pretensión de dejar atrás la formación eminentemente instrumental o técnica, que aludía al “saber-hacer” docente; esto es, a métodos, procedimientos y técnicas para enseñar, programar, manejar al grupo, controlar la disciplina, planear las clases, organizar el aula y la escuela, elaborar exámenes, clasificar a los alumnos, elaborar y utilizar material didáctico, entre otros muchos tópicos, fue en principio desterrada para privilegiar otra orientación formativa, que introducía otros saberes, aquellos que usualmente habían estado incorporados en las licenciaturas universitarias en educación, ciencias de la educación o pedagogía, muchos de carácter eminentemente teórico. Con ello, la formación normalista, eludiendo de alguna manera los requerimientos básicos de la docencia –conocimientos y capacidades– para atender la educación preescolar y primaria, incursionaba en esta nueva orientación que presumiblemente respondía a la profesionalización del docente y, de alguna manera, al intento de volver universitaria la carrera.

A su vez, la propuesta curricular de los ochenta atribuyó a la formación normalista una centralidad relevante a la formación de los profesores de escuela como docentes-investigadores, invocando con esto una tendencia concomitante con los avances e investigaciones en educación de la época y atendiendo la exigencia de dotar a los futuros maestros de una sólida formación disciplinar y una amplia cultura general, también semejantes ambas a las formaciones universitarias.

Desde el punto de vista institucional, se alude a la Escuela Normal con funciones sustantivas análogas a las que clásicamente habían desplegado, y despliegan hasta la fecha las universidades públicas, pese a que esta disposición se viviría en un contexto de contradicciones y oposiciones, de simulaciones y de resistencias de los actores, pero también en cuanto a los dispositivos, a las condiciones institucionales y al financiamiento mismo de las Escuelas Normales. Esta situación

puede comprenderse a partir del reconocimiento de que la Escuela Normal, en su larga trayectoria de cerca de 150 años, ha permanecido si no estática, sí muy refractaria a las transformaciones y poco abierta a las necesidades que la educación básica y la sociedad en general han ido demandando, a pesar de los múltiples proyectos curriculares por los que ha transitado. Posiblemente, como plantea Enríquez (2002), puede tratarse del “fantasma de lo único de una identidad compacta” que siempre existe en toda institución, consistente en la idea de que los actores institucionales piensan y sienten lo mismo, como si fuese un grupo estrechamente unido que es capaz de proteger y resguardar la institución contra cualquier extraño que pretendiese cuestionarla, impugnarla o atacarla. Es esta tentación del “fantasma de lo único” lo que impide reconocer los defectos que como institución tienen todas, lo que puede propiciar caer en la ilusión: la idealización y la sacralización de la institución desde el supuesto de que hay un amor recíproco entre el objeto-institución y los actores, como si existiese una simetría entre institución y ser humano; creencia totalmente falsa. En este sentido, asienta el autor (Enríquez, 2002: 53):

Hay un juego en la institución y esto las instituciones lo saben muy bien. Se trata de hacer las cosas de modo de recompensar mejor a los que nunca cuestionan a la institución, a los que nunca cuestionan el poder que existe en la institución, a los que, por lo tanto, son relativamente obedientes y están conformes. Normalmente en una institución los individuos originales o muy autónomos son mal vistos, o incluso dejados de lado, porque no juegan el juego de decir: estamos todos bien y vamos a hacer durar las cosas en el mismo estado.

Otro ángulo de comprensión respecto al sistema normalista es que, como toda institución creada, ha procurado mantenerse y reproducirse para garantizar su existencia y evitar su disolución. No obstante, en la perspectiva de esta tendencia reproductivista se juegan la solidez y la rigidez institucionales, las que a su vez impiden de alguna manera la transformación, el cambio, la acogida de los flujos innovadores provenientes de otras instituciones, sus actores mismos y de sociedad. Si la Normal se flexibilizara y transformara, las

pugnas, las luchas y los conflictos llegarían posiblemente a extremos no deseables, de ahí que la Normal como institución, al igual que cualquier otra, llámese universidad, sindicato, escuela, se debate en la contradicción. Por un lado, garantiza la continuidad al socializar con los sujetos –profesores y alumnos– sus principios rectores, los cuales son internalizados por éstos, convirtiéndolos en portadores y transmisores de los mismos, generándose una especie de sumisión, obediencia e incluso de alineación que obstaculiza el cuestionamiento; pero, por otro lado, gracias a ese proceso de internalización que experimentan los actores y que se configura como un vínculo que se impone desde el exterior, por la institución misma, ésta confirma su estabilidad y su permanencia; es decir, la supervivencia de las instituciones depende en mucho de un cierto grado de alineación de los sujetos y, en este sentido, se puede plantear que el gremio normalista ha sido en general manejable, disciplinado y hasta obediente, incluso tal vez demasiado; ha logrado subordinarse y adherirse a los valores institucionales. No obstante, como advierte Enríquez:

entre la alineación normal para vivir en sociedad y la alineación total –la sumisión total– hay una diferencia importante, aunque es muy fácil pasar de una a otra sin darse cuenta. Ahí reside otra dificultad de la institución. La institución no podría durar si sus miembros no tuvieran un cierto grado de alineación. Si la alineación es total la institución se vuelve totalitaria (2002: 62).

Posiblemente esto es lo que ha impedido, por parte de los actores institucionales, de las autoridades e incluso del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), darse una posibilidad para visitar el campo de la formación de profesores y resignificar el trabajo de la formación y de la educación y, a su vez, poder así reflexionar sobre la Escuela Normal de otra manera, para repensarla y asumir una voluntad de transformación que le permita proyectarse en el futuro, recreando las aspiraciones, los ideales e incluso las utopías de los sujetos involucrados y de la sociedad en general.

En fin, como producto de las negociaciones de corte político-laboral entre la SEP y el SNTE, el Estado acordó elevar a nivel de

licenciatura todos los estudios de educación normal. De este modo, durante la década de los ochenta, el normalismo experimentó un proceso de transformación que trastocó esa tradición mantenida desde el siglo XIX –la formación de maestros– para transitar hacia la formación profesional de docentes, entendida entonces como una formación de nivel licenciatura, la cual había sido aclamada por el propio gremio magisterial en general y, particularmente, por el SNTE en múltiples eventos, asambleas y reuniones. Por otro lado, es evidente que la demanda de profesionalización obedecía a intereses del mismo sindicato, así como de la disidencia (la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), en cuanto a mejorar las condiciones salariales y laborales, como consecuencia de los mayores requerimientos de escolaridad.

LA CONSTRUCCIÓN-DECONSTRUCCIÓN DEL SISTEMA NORMALISTA

Si bien el nacimiento de las Escuelas Normales en el siglo XIX obedeció a la necesidad de instruir a la población en un escenario en el que el analfabetismo constituía el rasgo común de la mayoría, concomitantemente, la formación de profesores en el ámbito institucional expresó la preocupación del Estado por preparar al personal capaz de desterrar los fanatismos, las supersticiones y las creencias construidos desde la ignorancia por la falta de educación, así como homogeneizar al pueblo en el arraigo al nacionalismo, en la formación de ciudadanos mexicanos. La uniformidad, al igual que la laicidad y la obligatoriedad, como principios rectores de la instrucción pública, promovidas desde el gobierno juarista y operadas incipientemente durante las administraciones del Porfiriato, develan el valor otorgado a la intervención del Estado para conducir el derrotero de la educación en su devenir. Por tanto, el sistema mexicano de formación de profesores se ha conformado históricamente en el país para atender las demandas generales y particulares de la población escolar que acude a la educación obligatoria, lo que ha propiciado que, en la actualidad, la diversificación y la heterogeneidad se constituyan en dos rasgos constitutivos del mismo,

semejantes a los que definen el sistema de educación superior universitario y tecnológico nacional y de América Latina. Sin embargo, como la construcción de este sistema de formación de profesores se ha dado a partir de múltiples políticas educativas coyunturales desde el siglo XIX y durante todo el XX, el panorama actual se configura como un conglomerado de instituciones yuxtapuestas o superpuestas, establecidas en diferentes administraciones gubernamentales, que dan cuenta de la falta de planificación y de la ausencia de una política de Estado que marque la orientación, el sentido y el rumbo en esta materia y que definiese las acciones programáticas a mediano y largo plazos. La carencia por parte del gobierno federal de un proyecto serio y fundamentado que recogiera las posibilidades, pero también las utopías y los imaginarios, en la formación del magisterio nacional, ha significado que las Escuelas Normales a lo largo del siglo XX hayan caminado sin un horizonte definido; inversamente, han marchado al ritmo y conforme a los designios, no siempre atinados, de las autoridades en turno, que imponen proyectos curriculares, orientaciones formativas específicas, estrategias de regulación y control del trabajo académico, estilos de organización interna, estilos de docencia y de gestión, distribución de cargas de trabajo, etcétera.

A la fecha, se cuenta con un sistema normalista integrado por escuelas de formación de profesores de educación preescolar, primaria, secundaria, especial y educación física, modalidades en las que pueden coexistir modelos académico-administrativos y curriculares diferenciados. Tal es el caso, por ejemplo, de las escuelas normales urbanas, escuelas normales rurales, escuelas normales experimentales y centros regionales de enseñanza normal, todas las que forman docentes para la educación básica.

Hoy por hoy, además del sistema normalista de formación inicial de profesores de educación básica, existen otras opciones formativas en educación de corte universitario.

Entre éstas incluimos dos: a) las formaciones de las universidades públicas estatales y privadas, y b) la UPN con todas sus sedes y subsedes. Si bien las universidades públicas y privadas no están orientadas explícitamente a la formación de profesores de educación básica, de alguna manera se configuran como tales en virtud

de que, ante la falta de inserción al campo laboral educativo, buena parte de sus egresados de ciencias de la educación o pedagogía se encuentra atendiendo grupos en la educación preescolar, primaria, secundaria, en escuelas de uno o varios profesores, para indígenas, secundarias generales, técnicas, para trabajadores o telesecundarias. Se puede afirmar, de manera genérica, que los egresados universitarios se incorporan al sector privado y eventualmente a la educación pública específicamente a partir de la instauración, ciertamente muy tardía, del examen de admisión al ejercicio docente, negociado en 2002 con el SNTE en el marco del Compromiso Social por la Calidad de la Educación. Respecto a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), ésta surgió (1978) de manera paralela al sistema normalista, al ofrecer la licenciatura a los egresados de las mismas escuelas formadoras de docentes (Normales), tal como se estipula en su decreto de creación (SEP-Conaltes, 1978a: 217):

Artículo 2°. La Universidad Pedagógica Nacional tiene por finalidad prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo a las necesidades del país.

Artículo 3°. Las funciones que realizará [...]

- I. Docencia de tipo superior;
- II. investigación científica en materia educativa y disciplinas afines, y
- III. difusión de conocimientos relacionados con la educación y la cultura en general.

Artículo 4°. Para ingresar a la licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional será necesario haber concluido satisfactoriamente los estudios de educación normal o el bachillerato.

Años más tarde, particularmente en su red de unidades –establecidas en las diferentes entidades del país– a la Universidad Pedagógica se le adjudicó la tarea de “nivelar” a los docentes en ejercicio que carecían de licenciatura; función que fue finiquitada hace ya algún tiempo. Actualmente, en las diferentes unidades, ahora gestionadas por las distintas entidades, se encuentra operando

la denominada licenciatura en Intervención Educativa con objetivos poco claros, pero que indiscutiblemente compite con las Normales mismas y otras formaciones universitarias en educación, y cuyos egresados, igual que los egresados de la Unidad Ajusco, buscan en la educación básica un mercado ocupacional.

Por lo que toca al sistema normalista en particular, motivo de nuestro interés, la heterogeneidad que lo caracteriza se inscribe, contradictoriamente, en una lógica de homogeneidad que posibilita que se mantenga como una estructura político-administrativa y académica, e incluso sindical, orientada hacia ciertas perspectivas, metas y actividades compartidas en las que confluyen tradiciones, reglas del juego, concesiones, alianzas, lealtades y algunas condiciones de trabajo y de salario, así como prácticas corporativistas, derivadas de la afiliación al SNTE o bien a la Coordinadora.

Desde una mirada retrospectiva, podemos destacar que la década de los setenta representa, para la educación superior, la educación normal y la educación en general, el inicio de una serie de cambios que habrían de consolidarse durante los ochenta y los noventa. En el marco de estas transformaciones de las políticas educativas, se pueden señalar varios procesos, entre los que destacan dos ejes centrales y definitorios en el desarrollo de la educación normal y, en general, de la educación superior: el de descentralización y el de regulación de la matrícula.

Frente a la centralización que caracterizó la vida pública del país, la descentralización del Estado (inscrita en el marco del discurso oficial de lo que se denomina nuevo federalismo),² iniciada en los setenta y formalizada hasta dos décadas después en el sector educativo,³ significó un proceso largo y sinuoso, no lineal ni coherente, con adherentes y contestatarios. Con este proceso se pretendía fortalecer

2 De acuerdo con Ornelas (1998: 294-295), el federalismo alude a dos nociones: la primera refiere a la coexistencia de dos tipos de gobiernos, el federal, para todo el país, y los estatales para las regiones que lo conforman, y la segunda evoca la autonomía en las decisiones de cada región o estado, por ser éstos soberanos.

3 En 1992, cuando firman la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.

los gobiernos estatales y replantear los ámbitos de incumbencia de la federación, así como abrir, por un lado, oportunidades para satisfacer las demandas de las comunidades locales y regionales y, por otro, espacios de gestión, administración y participación en los niveles municipal y estatal en todos los ámbitos de la administración pública, incluido el de educación. Sin embargo, la federalización mexicana en el sector educativo combinó –a decir de Ornelas (1998)– elementos centralistas con cierta delegación de poder y facultades a los estados; federalización que quedó formalizada en la Ley General de Educación de 1993 (*Diario Oficial de la Federación*, 1993), cuya aspiración era llegar a ser un sistema de educación pública nacional regulado y evaluado por el centro, aunque operado por los estados.

En cuanto a la regulación de la matrícula de la normal básica, en la década de los ochenta, ésta vivió el mismo proceso de desaceleración que el de la matrícula nacional –como quedó asentado arriba– y, particularmente, el de la educación superior, aunque aquí la situación se advirtió mucho más crítica, en virtud de que el proceso de masificación experimentado en la década de los setenta había sido extraordinario y realmente desbordado. Después del auge del normalismo de los sesenta, cuando los egresados de las escuelas públicas y privadas prácticamente tenían garantizada su inserción en la educación básica, en la década de los setenta, se incrementó de manera acelerada la matrícula, a pesar del cierre de un buen número de escuelas normales rurales (internados). Así, se tiene que al inicio de los setenta, en el curso escolar 1970-1971, se registró un total de 55 943 alumnos, en tanto que en el correspondiente al ciclo 1979-1980, la inscripción ascendió a 202 157 estudiantes (SEP, 2010); es decir, en diez años casi se cuadruplicó. Este fenómeno se corresponde con la reconocida expansión de la matrícula del sistema escolar en su conjunto y, particularmente, de la educación superior, que pasó de 252 236 estudiantes matriculados en 1970-1971 a 760 215, en 1979-1980 (SEP, 2010).

Contrariamente, durante los ochenta, se inició un decremento generalizado. Para el caso de las Normales también, incluso antes de implantar el bachillerato como obligatorio: mientras en 1980-1981 la población normalista se conformaba por 207 997 estudiantes, en 1981-1982 se registró una matrícula de 201 157; en 1982-1983, de

190 167, y en 1983-1984, de tan sólo 159 140 alumnos (SEP, 2010). De acuerdo con Arnaut (2008), la contracción de la matrícula obedece, además de a la reducción del presupuesto en educación ocasionado por la crisis económica del periodo, a varias razones: por un lado, al constreñimiento del mercado laboral en correspondencia con la disminución de la matrícula escolar y, por otro, al inicio del fin de la plaza asegurada. A decir de Arnaut, durante esta década:

La docencia había perdido terreno en algunos de sus principales atractivos: carrera corta, empleo seguro, salario decoroso y expectativas de movilidad ascendente en el servicio. No obstante, para un segmento importante de la población de menores recursos económicos, los estudios normalistas seguían teniendo como fuertes atractivos la posibilidad de obtener un empleo e ingresos seguros, así como las prestaciones sociales y económicas del magisterio en servicio (2008: 35).

DE LA FORMACIÓN “SUBPROFESIONAL” A LA INTENCIÓN PROFESIONALIZANTE

Si bien en este texto se revisa la reforma de la década de los ochenta destinada a la formación de profesores de educación primaria, es preciso, por lo menos, destacar algunos de los procesos de cambio emprendidos con anterioridad a fin de comprender, desde la diacronía, el proceso transformador de los ochenta.

La reforma del 84 fue precedida por otras de la década de los sesenta (1960, 1969) y de los setenta (1972, 1972 reestructurado, 1975 y 1975 reestructurado); a ésta del 84, a su vez, le sucedió la reforma de 1997. Como se puede constatar, con fundamentos discursivos diferenciados y orientaciones formativas diversas, la educación normal vivió sometida durante la última mitad del siglo xx a siete reformas importantes con la intención de profesionalizar al docente de educación básica bajo el supuesto de que éste pudiese ofrecer un servicio educativo de calidad; esto es, satisfacer la tendencia pragmática de los gobernantes en turno, específicamente a partir de los ochenta. Sin embargo, a pesar de la relatividad y

parcialidad de los resultados, la educación normal continúa siendo un nodo estratégico del sistema educativo sujeto a transformaciones permanentes, aunque asiladas y sin rumbo, ni horizonte definido a largo plazo. La razón es obvia: del ejercicio profesional de los maestros dependen, en muy buena medida, el adecuado y exitoso desarrollo y conducción de la educación obligatoria del país, cuya matrícula en la actualidad, según datos del periodo 2008-2009, asciende a 25 603 606 alumnos, que representan más de tres cuartas partes de la matrícula escolar nacional y que son atendidos por 1 156 506 profesores (SEP, 2010), de ahí que, aunque en la actualidad confluyen profesionistas no normalistas en la educación básica nacional, el sistema normalista, reiteramos, ha desempeñado y desempeña hasta la fecha un papel estratégico en la formación y educación de la ciudadanía.

Entre los tópicos de controversia en torno a la educación normal destaca, sin lugar a dudas, el correspondiente al lugar que había venido ocupando la formación normalista en el marco del sistema educativo, el cual correspondía al de educación media superior, con una duración de seis semestres, lo que significaba el equivalente a una formación técnica o a una formación subprofesional. Tradicionalmente y durante muchas décadas, el acceso a la Escuela Normal se garantizaba a partir de la presentación del certificado de educación secundaria o, en su caso, el de primaria, para el ingreso a las normales rurales, cuando todavía la educación secundaria no se había expandido suficientemente en esas zonas.⁴ Durante la década de los setenta continuaba esta práctica, a pesar de que desde 1973, en la Ley Federal de Educación, se estipulaba claramente que la educación normal se inscribía en el nivel superior (*Diario Oficial de la Federación*, 1973).⁵

4 Las escuelas normales rurales fueron parcialmente suprimidas a partir de la década de los sesenta por el gobierno federal, en virtud de que, al funcionar como internados, se configuraron como un espacio institucional de permanentes conflictos de orden político e ideológico, entre otras razones. No obstante, fueron instaurados los denominados Centros Regionales de Enseñanza Normal, ya no en zonas rurales, sino en localidades urbanas.

5 “Artículo 18. El tipo superior está compuesto por la licenciatura y los grados académicos de maestría y doctorado [...] En el tipo superior queda comprendida la educación normal en todos sus grados y especialidades” (*Diario Oficial de la Federación*, 1973).

No es sino a partir de 1975 y con base en el Acuerdo 11 298 de la SEP (*Diario Oficial de la Federación*, 1975) que se inició oficialmente el proceso tendente a la profesionalización, entendiendo aquí por éste no sólo la pretensión de formar docentes mejor preparados, capaces de ofrecer una educación de calidad en los tres niveles de la educación básica y conforme a los programas establecidos, sino también la posibilidad de que todo egresado de la Escuela Normal pudiese transitar a otros niveles y grados académicos del subsistema de educación superior, tal como se establecía en el citado acuerdo (SEP, 1975a: 13, 16):

La educación normal primaria es una parte de la educación normal y a través de ella se procura que los egresados de las escuelas normales: [...]

21. Posean la formación necesaria para continuar estudios profesionales en los grados que la *Ley* establece dentro del tipo superior de educación.
22. Alcancen la profesionalización en el nivel de educación primaria con los grados académicos de licenciatura, maestría y doctorado en las tareas de docencia, administración e investigación educativa.

Con base en este requerimiento, en la década de los setenta se redefinió la política educativa del sistema normalista y se emprendieron dos acciones concretas: a) la creación de una licenciatura para los maestros en servicio, sobre la cual apuntaremos una muy breve introducción, y b) las reformas de la formación normalista básica. De hecho, ambas constituyen el preámbulo de las innovaciones que habrían de concretarse en 1984.

La reforma destinada a los maestros en servicio

La creación de una licenciatura destinada a los maestros en servicio significó una política emergente para paliar la condición de “sub-profesión”⁶ de los maestros que atendían el sistema de educación

6 Este apelativo evoca no sólo la condición del nivel de cualificación académica obtenido por

básica. La licenciatura en educación primaria y preescolar fue establecida con base en otro Acuerdo, el 11 297, 26 de agosto de 1975, que dice a la letra (SEP, 1975a: 353):

Considerando:

Primero.- Que el artículo 18 de la Ley Federal de Educación establece que el tipo superior de la educación está compuesto por la licenciatura y los grados académicos de maestría y doctorado, quedando incluida dentro de este tipo la educación normal en todos sus grados y especialidades.

Segundo.- Que de conformidad con el artículo 50 del propio ordenamiento, es deber del Estado proveer lo necesario para el perfeccionamiento profesional de los educadores y proporcionarles los medios que les permitan realizar eficazmente su labor, he tenido a bien expedir el siguiente

Acuerdo:

La Dirección de Educación Normal organizará e impartirá cursos de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria a los maestros de este tipo educativo, en servicio, de la Secretaría de Educación Pública.

Esta licenciatura habría de funcionar en la modalidad de sistema abierto durante el periodo de septiembre a junio y en sistema presencial durante el periodo vacacional; es decir, julio y agosto. El periodo de formación se extendería por tres años y ofrecía, además del trabajo semanal de lunes a viernes, un servicio de tutoría voluntario durante los sábados. Los requisitos de ingreso a la licenciatura consistían en haber acreditado los estudios de profesor de educación primaria, preescolar o los de bachillerato y, en su caso, los establecidos como equivalentes por la Dirección General

los egresados de las Escuelas Normales, sino también la devaluada imagen que la sociedad y el propio sistema de educación superior han otorgado al maestro de educación básica. A esto se agrega el deterioro del salario de los profesores, quienes se vieron obligados muy frecuentemente a optar por dos plazas (matutina y vespertina), o bien a desempeñar otra actividad productiva mejor remunerada para complementar el salario y poder sobrevivir económicamente.

de Asuntos Jurídicos y Revalidación de Estudios (SEP, 1975a). Una vez que se estableciera regularmente la licenciatura en la normal básica, esta opción formativa para nivelar a los profesores en ejercicio habría de ser trasladada, años más tarde, a la UPN, creada en 1978, como arriba se apuntó, no sin controversias respecto a la posición y visión de los normalistas. En efecto, la UPN y sus diferentes unidades en todo el país ejercieron un fuerte impulso en lo que se denominó “nivelación” y “superación profesional” de los docentes en servicio en la educación básica. No obstante, cuando se concretó la descentralización educativa (SEP, 1992), por la que se transfirió a los estados la administración de las diferentes instituciones educativas, así como de todas las unidades de la Universidad Pedagógica, y ante la carencia de una normatividad, cada una de éstas adoptó particularidades conforme a las demandas locales y estatales, y a las específicas problemáticas de corte político que enfrentaba.

La reforma de la formación normalista básica

En el ámbito de la normal básica, se acordó que el nuevo modelo curricular de 1975 debía incluir el bachillerato general para que el egresado, además de contar con su título de profesor de educación primaria, adquiriera el certificado de educación media superior, sin el cual le sería imposible transitar a estudios de licenciatura en otras instituciones de educación superior. Después de una amplia consulta nacional, que comprendió tres seminarios regionales celebrados en Oaxaca, Monterrey y Guanajuato, y las consultas efectuadas al magisterio normalista por parte del Consejo Nacional Técnico de la Educación⁷ (SEP-Conaltec, 1978: 307-334) y con base en la XI Asamblea Nacional Plenaria del Consejo Nacional Técnico de Educación (Cuernavaca, Morelos, 1 y 2 de agosto), la reforma

7 Resulta conveniente señalar que originalmente las siglas del Conaltec fueron CNTE, mismas que cambiaron a iniciativa del maestro Mario Aguilera Dorantes, a fin de que no se confundieran con las utilizadas por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación.

institucional y curricular habría de ser implantada en todo el subsistema de Normales. En ésta, se ampliaba el periodo formativo de tres a cuatro años, con la tentativa de integrar los saberes correspondientes al bachillerato.

La reforma emprendida, particularmente la curricular, detonó en una redefinición en cuanto a la formación del normalista, la cual quedó entonces configurada con base en tres áreas curriculares: a) formación científico-humanística, b) formación física, artística y tecnológica, y c) formación profesional específica, aunque en realidad esta organización de las áreas no correspondía en estricto sentido con lo anunciado, tal como se puede constatar en la distribución siguiente (SEP-Conalste, 1978: 307-334).

La primera –científico-humanística– incluía los lenguajes básicos (lengua y matemáticas), las ciencias naturales y sociales, así como sus correspondientes didácticas, lo que suponía atinadamente una lógica de articulación entre el saber específico con su problemática teórica y epistemológica, y el saber enseñar como metodología derivada de la primera; es decir, en correspondencia con la particularidad de la disciplina que se tratase. Aquí se concentraban las materias de matemáticas y su didáctica, ciencias naturales y su didáctica, ciencias sociales y su didáctica, entre otras y, por supuesto, las prácticas docentes en la escuela primaria.

La segunda integraba asignaturas de corte teórico y práctico, curriculares (obligatorias), cocurriculares y extracurriculares (optativas) tendentes a fomentar el desarrollo físico y artístico, y las habilidades técnicas de los futuros maestros. Con base en la misma racionalidad, se prescribieron los cursos de educación artística y su didáctica, educación física y su didáctica, educación tecnológica y su didáctica, etc. Un espacio curricular se destinaba igualmente a las prácticas docentes en este rubro.

Por último, el área de formación profesional específica aludía supuestamente a los cursos destinados a preparar para el ejercicio de la docencia en educación primaria e incorporaba cursos de filosofía, psicología, tecnología educativa, técnicas de dinámica de aprendizaje, historia de la educación, desarrollo de la comunidad, problemas sociales y económicos de México, administración y legislación educativas,

de los cuales la gran mayoría, más que formar puntualmente para el ejercicio profesional, ofrecían un sustento de orden teórico (SEP-Conalce, 1978: 307-334), a excepción de las asignaturas de tecnología educativa y técnicas de dinámica de aprendizaje, que revelaban la incorporación de la tecnología educativa como la opción científicista para garantizar la calidad y la eficiencia de la enseñanza y, por tanto, el aprendizaje de los alumnos. Este plan de estudios recogió los fundamentos y las propuestas de la tecnología educativa, particularmente las aportaciones de Bloom y Mager que desde los sesenta habían circulado en el país e incluso habían sido institucionalizados en todo el sistema educativo. Por tal motivo, el mapa curricular y los programas vinieron acompañados de varios ensayos relativos al diseño de objetivos y de programas, y a la elaboración de instrumentos de evaluación: “Lineamientos para la elaboración de programas de aprendizaje para el sistema educativo nacional” y “Fundamentos y perspectivas de la programación por objetivos”, ambos de Moisés Jiménez Alarcón; “Elaboración de un programa por objetivos”, de Eloísa Beristáin; “Comparación entre la programación por temas y la programación por objetivos”, de Alicia González Urrutia; “La aplicación de los programas por objetivos”, de Gilberto Sánchez Azuara y, finalmente, “La evaluación y los programas por objetivos”, de María Luisa Sigg Vega” (SEP, 1975: 315-352).

En suma, las áreas curriculares así definidas estaban lejos de incorporar los aprendizajes de la educación media superior, en tanto que, para el caso del área científica, como ejemplo, quedaban aglutinadas no las disciplinas como física, química o matemáticas en sí, sino en su articulación con la didáctica. En lo que se refiere a estas últimas, cálculo, álgebra, aritmética, geometría y probabilidad y estadística, que conformaban el contenido curricular de primero a sexto semestres, por un lado, no cubrían los aprendizajes correspondientes a los diferentes tópicos de las disciplinas matemáticas que se trabajan en el nivel de preparatoria, sino exclusivamente a aquellos que se desarrollaban en la educación primaria y, por otro, como ya se señaló, estos saberes se encontraban articulados al saber enseñar; esto es, a un conjunto de aspectos que se entrelazan en la puesta en práctica, es decir, en la enseñanza. No obstante, la racionalidad que

subyace en este modelo –dejando a un lado la tecnología educativa– reivindica la necesaria vinculación entre el saber disciplinar y su especificidad epistemológica con el saber enseñar.

Esta lógica destinada a la formación de profesores ha sido utilizada, por lo menos, en tres momentos de los ensayos curriculares de las Escuelas Normales, desde su etapa fundacional hasta la fecha:

- a) Durante el primer proceso de institucionalización de la Escuela Normal como instancia única y formalmente legitimada para la formación de los docentes de la educación elemental, cuando en 1892, en el Reglamento del 27 de mayo, expedido por Baranda (1892: 359-368), se prescribe la incorporación de la metodología de la enseñanza junto con los contenidos disciplinares por enseñar en la instrucción primaria. En esta propuesta, las asignaturas son así denominadas: aritmética y metodología de la enseñanza de cálculo; español, lectura en voz alta, metodología de la lectura y de la lengua materna; geografía e historia de México, metodología de su enseñanza y así sucesivamente.
- b) En este modelo curricular de 1975, que intentaba paliar la situación de subprofesión de la formación normalista, al ampliarse el periodo formativo a cuatro años, expidiendo a sus egresados tanto el certificado de bachillerato como el título de profesores de educación primaria y preescolar, las asignaturas que articulaban el saber disciplinar con el saber docente utilizaron el término didáctica en lugar de metodología como en 1892, como arriba se apuntó: matemáticas y su didáctica, español y su didáctica, etcétera.

A su vez, en 1975, en la licenciatura para maestros en ejercicio, donde también se trabajaban de manera enlazada las asignaturas de primaria y preescolar con el hacer docente y, en oposición a lo definido en el currículo de la normal básica, anteriormente abordado, las asignaturas retomaron la denominación de 1892; es decir, se enunciaron así: español y su metodología, matemáticas y su metodología, ciencias naturales y su metodología, y subsiguientes.

- c) En el currículo vigente de 1997 se recupera esta visión de integrar ambos saberes, sólo que bajo otra denominación: español y su enseñanza, matemáticas y su enseñanza, historia y su enseñanza, geografía y su enseñanza, etcétera.

En fin, este modelo curricular de 1975 habría de sobrevivir poco tiempo, en tanto que muy rápidamente fue reformulado y sustituido por el denominado Plan de Estudios para la Escuela Normal Primaria 1975 Reestructurado (SEP-Conalce, 1978: 34; SEP, 1975), el cual supuso un cambio radical: suprimió la señalada articulación entre las diversas disciplinas con la didáctica, dejando las asignaturas correspondientes tanto a las ciencias duras y sociales –matemáticas, lengua, ciencias naturales y ciencias sociales– como a las artísticas, tecnológicas y de educación física, exclusivamente con los contenidos disciplinares específicos. Así quedaron las asignaturas en esta nueva organización curricular: matemáticas I, II, III, IV, V, y VI; español I, II, III, IV, V y VI, y así sucesivamente. Por tanto, los saberes didácticos en esta reestructuración fueron disminuidos de manera considerable, quedando condensados en la asignatura de “didáctica general” en primero y segundo semestres, y “didáctica especial y práctica docente” de tercero a octavo semestres.

Como hipótesis para comprender esta decisión, podemos plantear que la propia SEP, en la sección correspondiente a media superior, y posiblemente la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), interpusieron alguna crítica o queja respecto a la naturaleza y calidad del bachillerato que las Escuelas Normales ofrecían (por lo que se refiere a disciplinas que se cultivaban, cargas curriculares, perfil de ingreso y de egreso, entre otros), comparado con el que la federación, los estados, la UNAM y otras universidades e instituciones públicas promovían; es decir, la Escuela Normal ofrecía un ciclo formativo “en oferta”, de dos por uno, al otorgar tanto el certificado de bachillerato como el título de maestro de primaria.

De cualquier forma, las inconformidades, tanto por parte de las autoridades como del SNTE respecto a este modelo de formación de profesores no se hicieron esperar, en virtud de que en la propia Ley Federal de Educación de 1973 –como arriba se

apuntaba— la educación normal se encontraba adscrita a la educación superior y no más a la educación media, y el hecho de estar ofreciendo el bachillerato en el mismo ciclo formativo normalista significaba una aberración que, lejos de superar la problemática, la agudizaba.

El entonces secretario de Educación Pública, Fernando Solana, hacia 1980, en el discurso pronunciado con motivo de la reunión sobre educación normal, puntualizaba (Solana, cit. en SEP, 1984a: 34):

Por razones históricas, la normal básica no ha requerido como antecedente el bachillerato. Hoy, esta situación muestra los siguientes hechos:

Es incongruente con el Artículo 18 de la Ley Federal de la Educación, que clasifica a la enseñanza normal “en todos sus grados y especialidades” dentro de la educación superior.

El currículum, al pretender ofrecer partes importantes de las materias del nivel medio superior, ha descuidado los contenidos de formación profesional.

Por lo mismo, son imprecisos los objetivos del plan de estudios que tratan de comprender aspectos de cultura general, y aspectos profesionales por igual.

La insistencia del SNTE por alcanzar la profesionalización del magisterio ya se había escuchado reiteradamente, así lo expresaba en el Congreso Nacional Popular de Educación, celebrado en 1981 (SEP, 1984a: 35):

Es indispensable restituir a las escuelas normales la esencia de su origen. Por definición y por derecho, derecho generado en casi 160 años de existencia y funcionamiento, la escuela normal mexicana es una institución que prepara maestros; imponerle la tarea de formar también bachilleres, simultáneamente, es ir en contra de la experiencia histórica, y la historia no perdona [...] La educación normal [...] pertenece al tipo superior, y esto es sólo postulado jurídico en la medida en que no se cumpla con él. No puede ser auténticamente superior una educación que, como la normal preescolar y primaria, se imparte

en cuatro años y destina más de 60 por ciento del tiempo de los tres primeros años al bachillerato.

Éstos son, por tanto, algunos de los elementos que conformaron el preludio fundamental que conduciría al desenlace tan aclamado por la base magisterial y el propio sindicato. De hecho, como ellos mismos aducían, el reclamo de profesionalización provenía de la década de los cuarenta, cuando se celebró el Primer Congreso Nacional de Educación Normal, en Saltillo, y se destinó un apartado específico a las conclusiones oficiales del Congreso sobre la Profesionalización del Magisterio, entre las que sobresale la intención de revalorar la formación del magisterio y revisar el sistema normalista en su totalidad, en el que también se hizo la reivindicación relativa a su ubicación en el nivel superior: “2^a. La educación normal debe conceptuarse de tipo profesional, apartándola del carácter de institución de segunda enseñanza” (SEP-Conalste, 1978: 101). Esta resolución parece ser en parte atribuida a Rafael Ramírez, quien en su ponencia del citado congreso promovió la profesionalización del magisterio en los siguientes términos (SEP, 1984a: 11-12):

En otras naciones, la escuela normal nació también como forma especial de escuela de segunda enseñanza, pero cuando andando el tiempo en los diversos países se entendió que era necesario dignificar la carrera de maestro profesionalizándola, en todas partes las escuelas normales se transformaron presto en verdaderos colegios de maestros a los cuales sólo podía ingresarse no ya con los simples conocimientos primarios, sino con los que era capaz de proporcionar una escuela secundaria completa, compuesta de sus dos departamentos, el “junior” y el “high”, cosa que traducida en nuestro idioma pedagógico podría expresarse diciendo que para ingresar a los colegios de maestros era preciso haber pasado con éxito satisfactorio por la escuela secundaria y por la preparatoria.

Las cosas no pudieron haber sucedido de otro modo, pues habiéndose comprendido que siendo tres los elementos que constituyen la profesión, a saber: 1) cultura general profunda y amplia, 2) dominio de la materia o materias por enseñar, y 3) posesión del equipo técnico necesario y moderno para el ejercicio de la profesión, fuera

forzoso concluir que no sería posible formar buenos y competentes maestros sino sobre la base cultural firme, sólida y amplia que proporcionan los estudios de bachillerato.

LA INSCRIPCIÓN DE LA EDUCACIÓN NORMAL EN EL NIVEL SUPERIOR

Tuvieron que pasar 40 años para que el proceso de profesionalización formal de la carrera docente iniciara su institucionalización en el país, como una tendencia internacional que ha pretendido desplazar la docencia como oficio para convertirla en una profesión, a la par que cualquiera de las tradicionalmente reconocidas. Así, una vez más, la reforma de la educación normal no podía postergarse ante los reclamos del propio sector y las demandas sociales y políticas entonces manifestadas en torno a la búsqueda de una mejor formación del profesorado, de ahí que el Consejo Nacional Consultivo de la Educación Normal, por solicitud de la propia SEP, formulara una propuesta “para reestructurar el sistema formador de docentes [...], mejorar la calidad de la educación y profesionalizar la carrera magisterial” (SEP, 1984b: 38). Esta propuesta se concretaba en cuatro tópicos:

Fortalecer las funciones sustantivas –docencia, investigación y difusión cultural– de las escuelas normales como instituciones de educación superior.

Formular nuevos planes y programas de estudio a nivel de licenciatura para las escuelas normales y establecer el bachillerato como antecedente académico.

Mejorar el nivel profesional de los docentes de las escuelas normales.

Establecer programas permanentes de apoyo académico y material para las escuelas normales (SEP, 1984a: 38).

Sin evaluaciones previas y atendiendo más particularmente coyunturas de carácter político, en el marco del llamado Proyecto

Revolución Educativa del entonces secretario de Educación Pública, Jesús Reyes Heróles, éste y el Ejecutivo de la nación, Miguel de la Madrid, suscribieron el acuerdo (*Diario Oficial de la Federación*, 1984) que determinaba que la educación normal tendría el nivel de licenciatura, por lo que el bachillerato quedaba establecido como antecedente académico obligatorio para el ingreso a la licenciatura. Entre los considerandos, destacan:

Que el presente régimen se encuentra empeñado en una revolución educativa, uno de cuyos fundamentales propósitos lo constituye la elevación de la calidad de la educación nacional;

que el Plan Nacional de Desarrollo establece como medida prioritaria el fortalecimiento de la formación y superación profesionales del magisterio, reconociéndose al maestro como la espina dorsal de cualquier sistema educativo;

que el mejoramiento en la preparación de los futuros docentes y la elevación de la educación normal a nivel profesional constituyó siempre un anhelo del magisterio nacional, tal como se expresó en diversos congresos de educación normal y en reuniones de consulta desde 1944 (*Diario Oficial de la Federación*, 1984).

El discurso de profesionalización aglutinó a todos los involucrados en el normalismo en una especie de encantamiento que parecía resolverse muy simplifícadamente con base en dos componentes: el del requisito del bachillerato y el de la duración de los estudios. En fin, como prometido, se instituyeron las bases fundacionales para la modificación de la formación de maestros en las Escuelas Normales; transformaciones que presumiblemente habrían de irse configurando durante la segunda mitad de la década.

Por lo que corresponde a la matrícula, el proceso de decrecimiento, producto de la regulación del periodo de los ochenta, aunado al requisito del bachillerato obligatorio, se profundizó de manera notable, al grado que si en el curso escolar 1979-1980 se contaba con un registro para la Normal de educación primaria de 172 084 estudiantes, para el ciclo 1989-90 se inscribieron exclusivamente 24 911 alumnos. En un análisis más fino, se puede observar que la mayor

pérdida se ubicó en el sector privado que hasta entonces había venido satisfaciendo la demanda de profesores de primaria y preescolar de muy buena parte de las escuelas particulares incorporadas a la propia Secretaría o los jardines de niños que funcionaban sin incorporación. En efecto, las normales privadas, hacia 1989-1990, se mantuvieron con 3.25 por ciento de la matrícula del periodo 1979-1980, tal como se muestra en el Cuadro 1.

CUADRO 1

Matrícula de inscripción de la Escuela Normal para la educación primaria

Sostenimiento	Normal de educación primaria Ciclo escolar 1979-1980	Licenciatura en educación primaria Ciclo escolar 1989-1990
Federal	47 207	12 025
Estatal	44 162	10 295
Particular	79 502	2 591
Autónoma	1 213	ND
Total	172 084	24 911

Fuente: SEP (2010), "Estadísticas históricas del sistema educativo nacional", en <<http://www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/NACIONAL/index.htm>>.

ND: No hay datos.

La suscripción de la educación normal al nivel superior habría de significar transformaciones radicales a la estructura destinada a la formación de profesores y particularmente al sistema normalista, pero la más desafiante, sin lugar a dudas, remite al hecho de que las instituciones normalistas habrían de asumir las tres funciones específicas de la educación superior –docencia, investigación y difusión–, además de quedar reguladas en cuanto a su administración, organización y funcionamiento con base en las normatividades propias de las universidades.

Este acuerdo suponía, como casi todas las reformas precedentes, que podía implementarse sin considerar las condiciones institucionales de las escuelas y, sobre todo, sin prever el tipo de personal directivo y académico que habría de poner en marcha el proceso

de transformación. Tan profundos eran los cambios que implicaba esta nueva condición de las Escuelas Normales, tan aguda la ruptura respecto a la tradición, sobre todo en el nivel de educación preescolar y primaria, y tan graves las carencias en materia de infraestructura y recursos materiales, de administración y de gestión y de planta docente, que la consecuencia derivó en un deterioro académico de la formación, contrariamente a la intención de este proyecto innovador.

Las propias inercias institucionales, posiblemente, se convirtieron en los primeros obstáculos por vencer para afrontar el cambio prometido, por lo que lejos de producir los efectos esperados, se produjeron resultados nada cercanos a éstos, tal como lo documentan Reyes y Zúñiga (1994: 89):

Existen instituciones como las escuelas normales que viven con los ojos vueltos al pasado, para las que resulta muy difícil asumir transformaciones significativas, a las que tratan de metabolizar dentro de las viejas tradiciones que les han dado sustento, por lo que limitan rápidamente su carácter innovador. Tal ha sido el caso de la licenciatura, que apareció como una medida que contribuiría a una transformación profunda de las normales, pero al correr del tiempo vemos que lo que se ha transformado es la licenciatura para adaptarse a las viejas prácticas normalistas.

Si la profesionalización significara exclusivamente otorgar el título de licenciado a los egresados, el problema estaba resuelto y, de hecho, lo está, como ha venido sucediendo a lo largo de los años; pero si la profesionalización implicara hacer del sistema normalista una especie de sistema universitario de formación de profesores, que asumiese los preceptos, las directrices, las orientaciones y las finalidades, así como la vida académica específica que se fomenta y se experimenta en cualquier universidad, esto se percibe, después de casi tres décadas de instauración de la licenciatura, como una perspectiva todavía muy lejana y sombría.

El sistema normalista, arraigado en sus propias tradiciones, sobreviviría en la misma lógica endogámica institucionalizada desde el

siglo pasado, sea por principio, sea por rutina, sea por conveniencia. Al parecer, la especificidad del sistema normalista y sus actores es lo “dado”, aquello que puede estar conformado por convicciones conscientes o inconscientes que fortifican su resistencia hacia lo otro, lo diferente, lo distinto. El sistema normalista no ha reconocido dos de los valores singulares de toda universidad –la pluralidad del pensamiento y la crítica–, que son los que sientan las bases para el debate y nutren el trabajo académico, configurando la vida académica universitaria, de ahí que, contrariamente a la multiplicidad de posiciones, pensamientos, ideas, ideologías, teorías y prácticas, recreado en toda universidad y que ha sido y seguirá siendo el elemento definitorio de ésta, el sistema de formación de profesores no ha sabido o no ha podido cultivar la riqueza de esa pluralidad, no ha significado la emergencia de incorporar el cambio proveniente del otro, de los otros. Aquí no hay lugar para lo no establecido, no hay un tiempo para desestructurar lo estructurado y dar paso a una reestructuración en lo que compete a la vida institucional y, evidentemente, a sus propios actores. La Escuela Normal se ha opuesto a su desestructuración, a dejar de ser lo que ha sido tradicionalmente; la Escuela Normal no ha aplaudido el encuentro con los diferentes, con los distintos; no ha accedido a darles un lugar, ahí donde nunca lo ha habido, porque ellos han sido regularmente negados, eludidos, rehusados, como un mecanismo de defensa de lo propio que le impide ser inquietada, afectada o perturbada por lo nuevo, lo disímil, lo diferente. Al sustraerse de la contradicción, el sistema normalista:

Garantiza que no se negará el antiguo orden de las cosas, y que el futuro se reducirá a la repetición del pasado. Nos encontramos entonces en la lógica de cambios materiales, que no movilizan ninguna negación [...] De donde resulta el desarrollo de un pseudoproyecto: un proyecto que se origina fuera de todo proceso, fuera de todo trabajo, en una inmediatez donde el futuro se da como ya realizado, como ya ahí; pseudoproyecto donde el efecto no puede ser que el retorno a los rasgos intactos del pasado (Imbert, 2000: 121).

EL MODELO CURRICULAR DE 1984: LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Como anteriormente se apuntó, la propuesta curricular del 84 representó, en el marco de las múltiples transformaciones de la educación normal, un momento significativo, tendente a reformar las escuelas, los actores, el pensamiento en esas instituciones, y a reformar los saberes que ahí se habrían de cultivar. Si bien esta propuesta curricular fue producida por el Estado y negociada con el sindicato de maestros, su concreción estaría en manos de los actores institucionales, directivos y profesores, quienes no necesariamente estarían dispuestos y en condiciones de romper con la tradición del pasado, como hemos reiterado.

En efecto, como se ha documentado en la historia de las reformas e innovaciones donde se prometen las grandes transformaciones en la vida de las instituciones, la supervivencia de la tradición histórica de cada escuela y del sistema en su conjunto, la que se ha pretendido abatir, deviene como proceso ineluctable y definitorio frente a la pretendida institucionalización de cualquier cambio en el mundo escolar.

Sin embargo, vale la pena revisar las perspectivas, las intenciones, los presupuestos y las formas disciplinadoras destinadas a formar a los profesores, en virtud de que todos éstos revelan las visiones de las disciplinas de la educación que confluyen en esta tarea, las tramas políticas que se entretajan a su alrededor y su vinculación con las necesidades sociales y culturales que pretenden satisfacer.

El proyecto del 84 se configura, por tanto, como una construcción social e histórica y representa una memoria colectiva, a la vez que individual de los diversos procesos de reforma de la época.

Este modelo curricular presenta varias características diferenciadas respecto al precedente (75 reestructurado), entre las que destacan: a) una organización curricular con base en un tronco común y un área específica de formación; b) la orientación hacia la investigación; c) la desaparición de las didácticas, y d) la reducción de la carga curricular:

- a) La propuesta curricular se encuentra estructurada con base en un tronco común para las dos formaciones –maestro de primaria y de preescolar– y un área de formación específica correspondiente al nivel en el que se ejercerá la docencia. En cuanto al tronco común, éste se encuentra conformado por un grupo de materias instrumentales y tres líneas formativas: social, pedagógica y psicológica. La primera recoge el énfasis que se otorga a este tipo de formación, mismo que a su vez se complementa con el área específica, en cuanto al interés de vincular la Escuela Normal con las comunidades locales y regionales, y propiciar un nuevo tipo de maestro, capaz de comprender su papel en la sociedad y en la historia. La línea pedagógica se sustenta en la preocupación por fomentar una conciencia crítica y científica del proceso educativo como fenómeno social y en la necesidad de articular el análisis empírico de la problemática con supuestos teóricos y metodológicos. En la línea psicológica, se aglutinan las asignaturas de psicología evolutiva, psicología educativa, psicología del aprendizaje e incluso, como novedad, psicología social (SEP, 1984b: 39-53), a las cuales se destina una importante carga curricular. El área de formación específica da cabida a 27 espacios curriculares con los que se pretende vincular al estudiante con la educación primaria, en este caso, en lo que corresponde a su organización académico-administrativa y operacional, así como en cuanto a sus programas escolares y a su tratamiento pedagógico. Entre los cursos que la configuran se encuentran: contenidos de aprendizaje de la educación primaria, grupo escolar, educación física, para la salud y tecnológica (SEP, 1984b: 61-71).
- b) En esta propuesta se incorpora la formación en investigación educativa de una manera relevante, tal como se destaca en el segundo objetivo de la licenciatura (SEP, 1984b: 26):
1. Formar profesionales para ejercer la docencia en educación preescolar y primaria, propiciando la participación creativa, reflexiva, directa y dinámica de los alumnos.

2. Preparar a los estudiantes en la investigación y la experimentación educativas para realizarlas en el campo en el que ejercerán la docencia, con una actitud dispuesta a las innovaciones pedagógicas.

La figura de “docente-investigador” es privilegiada desde la lógica de que haciendo investigación se mejoraría la calidad profesional del maestro, supuesto a partir del cual se decantan dos problemáticas: la parcial suplantación de la formación docente por la formación en investigación y la ausencia de experiencia investigativa de los formadores y, en general, del sistema normalista en su conjunto; de hecho, la docencia quedaba subordinada a la investigación. Así se estipula en el perfil de egreso al aludir a los rasgos que caracterizarían profesionalmente al futuro maestro: “Hacer de la práctica educativa y de su tarea docente un ejercicio sistemático basado en la investigación educativa y en las aportaciones de la ciencia y la tecnología” (SEP, 1984b: 33). Desde otro punto de vista, la realidad es que el magisterio adscrito a las Escuelas Normales tradicionalmente se había mantenido muy lejos de la investigación; de hecho, prácticamente y de manera genérica no había incursionado en esta tarea. Sin embargo, al parecer, esta pretensión se fundaba en la necesidad de hacer de las Escuelas Normales espacios de investigación, como lo son las universidades. En suma, se resta énfasis a la formación docente propiamente dicha –asunto no de poca importancia– y se pretende introducir a los futuros docentes en prácticas denominadas de “investigación” con el afán de sustentar su intervención en las aulas.

- c) Los cursos de didáctica y didáctica especial, clásicos en la formación normalista, son ahora suprimidos, desde la perspectiva de formar al profesional de la educación con base en los nuevos enfoques teóricos y metodológicos. En su lugar, se introducen las asignaturas denominadas “laboratorio de docencia” que recorren todo el currículo a partir del 3er. semestre, y cuyo precedente, en 1º y 2º semestres, corresponde a las asignaturas de observación de la práctica

educativa. Igualmente, se eliminan las asignaturas de pedagogía general, filosofía e historia de la educación, por lo que este currículo carece de orientaciones de carácter filosófico y ético, tan imprescindibles para ejercer la docencia. Por otro lado, se incorporan cursos hasta entonces nunca incluidos en las propuestas anteriores, tales como teoría educativa, diseño curricular, planeación educativa, problemas de aprendizaje, evaluación y pedagogía comparada. Se privilegia, en consecuencia, una perspectiva, aunque muy parcializada, más vinculada con las ciencias de la educación; es decir, con algunas de las diversas disciplinas que posibilitan el acercamiento a lo educativo, en contra de la tradición pedagogizante que hasta entonces había imperado.

- d) La propuesta del 84 reduce la carga académica respecto a la del 75, que incluía supuestamente los aprendizajes del bachillerato y que se conformaba por 75 asignaturas. La actual se conforma por 60 cursos, lo que de cualquier manera sigue expresando la visión enciclopedista que tradicionalmente se ha institucionalizado en la educación normal y en otras muchas instituciones de educación superior.

Para cerrar este acercamiento a la reforma de 1984, es preciso resaltar que ésta –como todas las antecesoras puestas en marcha a lo largo del siglo xx– mantiene, por un lado, una posición optimista e ingenua que elude la historia de las instituciones y del currículo mismo y, por otro, adopta una concepción de la formación docente como formación terminal; es decir, no desde una visión amplia de lo que significa la vida profesional del profesor de educación primaria y la inminente necesidad de una formación permanente, única, que puede posibilitar su satisfactorio desempeño como profesional del saber durante, por lo menos, 30 años de vida productiva. Esta posición se corresponde con las fragmentarias y muy reduccionistas políticas educativas de las administraciones sexenales del país en esta materia, a través de cuyas acciones programáticas se privilegian más el control y las prácticas burocráticas que las acciones de orden académico y de gestión destinadas a promover los cambios.

En México, lamentablemente, a diferencia de varios países latinoamericanos y muchos de los europeos, la incorporación de las nociones “formación inicial” y “formación continua” se registra muy tardíamente en el ámbito oficial y en el ámbito institucional, pese a que en la actualidad ya forman parte del lenguaje común normalista. La razón es evidente: el sistema normalista apostó a la formación básica para toda la vida profesional, como una formación concluida, cerrada, terminada, sin advertir la imposibilidad de que una profesión que se ejerce estrechamente vinculada con el saber pudiese permanecer estática y, por otro lado, sin reconocer que la formación del ser humano representa un proceso abierto, inconcluso e inacabado, que ocupa su vida entera. La propia Secretaría de Educación Pública ha reconocido que si bien:

Las escuelas normales han cumplido, a lo largo de su historia, con una función importante en la consolidación del sistema educativo nacional [...] también es cierto que muchas de ellas no han evolucionado conforme a los retos de formar a los profesores que demanda el país y no se han consolidado como auténticas instituciones de nivel superior (SEP-SEBYN, 2003: 30).

LA RELACIÓN CON EL SABER

La disputa clásica en torno a la formación de profesores de educación básica, y tan reiterada durante todo el siglo xx por los no normalistas, se ha situado en el escenario de la confrontación entre los saberes disciplinares y los de índole didáctico-pedagógica. Para los críticos del normalismo, la Escuela Normal ha privilegiado, durante su larga trayectoria de más de 100 años, estos últimos, en detrimento de los primeros. Es así que se comprende el conflicto, vigente aún, entre universitarios y normalistas, específicamente en la escuela primaria y en la secundaria, donde ocasionalmente confluyen unos y otros, aunque los primeros con mucho mayor dificultad; pero también en el sector universitario se desdeña al normalista que intenta matricularse en algún posgrado. Ciertamente, unos y otros son portadores

de una ideología singular, una cultura académica propia, elementos identitarios particulares, concepciones heterogéneas de la educación, posiciones teóricas y metodológicas disímiles. En efecto, tal como lo ha remarcado Arnaut (1996): los universitarios revelan muy claramente su carácter identificatorio con la institución, porque son y quieren seguir siendo siempre universitarios, en tanto los normalistas se colocan en una situación frágil y de ambigüedad, al apelar, por un lado, a su especificidad como normalistas y, por otro, a su anhelo de ser como los universitarios.

Cuando los normalistas buscan mejorar su estatus quieren que se les reconozca el mismo rango social que a los universitarios e incluso algunos de ellos quieren convertirse en universitarios. En cambio, cuando buscan afirmar su identidad profesional, los normalistas no quieren que se les confunda con los universitarios; cuando quieren monopolizar los cargos de dirección educativa, aparecen como los verdaderos profesionales de la educación y para desplazarlos critican a los universitarios, incluso a aquellos que han hecho de la educación su carrera profesional (Arnaut, 1996: 52).

Los universitarios son tales, no por encarnar el saber y el poder, como si fuesen los escogidos por los dioses y tuviesen capacidades singulares para dirigir o imponer algo a otros, sino específicamente por haber establecido un vínculo con el saber, el cual se encuentra pautado por el amor y el placer que provoca el saber, el amor y el placer que suscita la experiencia de la construcción del saber. No obstante, esto toma tiempo para comprenderlo, analizarlo y promoverlo. La universidad como un espacio institucional en el que convergen historias, lenguajes, biografías, deseos, intereses, imaginarios y tiempos singulares, y donde la formación de un pensamiento crítico es el baluarte, reconoce a los actores, todos ellos, maestros y alumnos, como agentes de su propio proceso de autonomización en y por su trabajo formativo, en y por su vínculo con el saber. Muy lejos está la universidad de imponer y controlar “el” saber institucional, “la” posición teórica x, “la” ideología z, “la” metodología perengana, “el” lenguaje zutano, “el” pensamiento j. La universidad no es, ni podrá ser jamás, un espacio

monolítico acabado, cerrado y lacrado que pretenda la homogeneización y la uniformidad de sus académicos y de sus estudiantes, sino contrariamente, la universidad consiente y, además, concede un lugar a la heterogeneidad, a la contradicción, a la diversidad y a la pluralidad, en tanto fortalezas que la potencian, movilizan y proyectan hacia el futuro. Aquí los saberes son recreados desde múltiples ópticas y sometidos a la crítica, en tanto que al final del camino no es la obediencia ni la sumisión de los estudiantes lo deseado y esperado, sino la autonomía del sujeto particular, del sujeto creador, abierto, crítico, constructor de su vida personal y profesional y de la sociedad.

Contrariamente, a pesar de que el modelo de 1984 pretendía “universitarizarlo”, el sistema normalista continuó operando con base en una racionalidad totalmente diferente respecto a su vinculación con el saber. Es un hecho que, salvo excepciones muy destacadas, particularmente durante el Porfiriato y el periodo posrevolucionario, el gremio magisterial ha estado prácticamente ausente en la definición de las políticas educativas, en los debates pedagógicos recreados a lo largo de las diversas gestiones gubernamentales y en los espacios académicos destinados a posicionamientos teóricos sobre la educación y, por supuesto, en la producción de conocimientos en el campo de la formación y de la educación, de manera genérica. La revisión de algunos de estos tópicos nos permite fundamentar este planteamiento.

- Al estudiante normalista se le forma con base en una concepción particular del saber, aquella que es promovida por la institución, la cual tiene, evidentemente, implicaciones de naturaleza política. Se trata de un saber institucional vinculado con los preceptos y valores que la Escuela Normal ha reproducido a lo largo de su existencia. En efecto, la formación normalista pretende ser homogénea en el nivel nacional y homogeneizar a los futuros maestros, eludiendo las posibilidades de experimentar una cierta libertad de los formadores para repensar opciones que permitan contribuir a la formación de cada maestro como sujeto específico, capaz de vivir su propio proceso de construcción y de singularización. La Escuela Normal, como institución, se encuentra, a su vez, sometida a los designios del Estado, el cual define el proyecto curricular

y las dinámicas institucionales, de ahí que, pese a los ensayos de consulta nacional, el sector normalista escasamente participa en la determinación de los saberes en términos de líneas de formación, objetivos, programas, sistemas de acreditación y evaluación y metodologías de trabajo –entre otros tópicos– por promover entre los futuros maestros. Más bien el Estado, como tomador de decisiones, tiende a regular y a controlar la vida curricular e institucional, y la Escuela Normal y sus actores se convierten en ejecutores de las definiciones provenientes de aquél.

- La supuesta uniformidad promovida en las Escuelas Normales desde el ámbito federal con la finalidad de garantizar el dominio de determinados saberes, lejos de propiciar un desarrollo académico de formadores y alumnos, de manera genérica y como siempre con sus correspondientes e importantes excepciones, ha hecho de los primeros, distribuidores y dispensadores de saberes, y ha convertido a los segundos en consumidores y reproductores de los mismos; lógica que inevitablemente se reproduce por parte de los maestros en ejercicio en la educación básica. En esto radica la especificidad del vínculo de formadores y maestros con el saber que enseñan. Significa, en consecuencia, que la docencia en educación básica, ya fuese al inicio o a fines del siglo pasado, ya fuese “profesionalizada” o no, con “x” o con “z” currículo, se ha mantenido conceptualizada como una tarea eminentemente técnico-pedagógica, puesto que la producción del conocimiento; es decir, del saber enseñar, igual que el saber educativo y, particularmente del saber para enseñar, no ha estado, ni está en la actualidad, a cargo de los formadores de la Escuela Normal ni de los maestros en ejercicio. Son otros grupos profesionales los que de hecho producen los conocimientos disciplinares y los educativos, quienes a su vez se ocupan de legitimarlos en las propias comunidades académicas: los académicos universitarios, los investigadores; pero ellos, evidentemente, no tienen injerencia alguna en los procesos de formación de los formadores y mucho menos de los maestros que atienden la educación primaria y secundaria, de ahí que entre los normalistas el vínculo con el saber se expresa en la muy escasa participación y presencia en la generación del mismo y,

por tanto, en el sometimiento, la sumisión, a los saberes que otros formulan y difunden; rasgo que marca de manera ineluctable su ejercicio profesional.

Esta situación deja de lado la perspectiva, en la propia lógica institucional, de que formadores y estudiantes normalistas, así como profesores en ejercicio, construyan, a partir de los ya internalizados, otros saberes, tejiendo un vínculo diferente con el saber. En efecto, todos ellos tienen la prerrogativa de articular el saber profesional, el promovido a través de un currículo institucional, con el saber experiencial, aquel que todo docente construye en su hacer cotidiano y que define y orienta su propia práctica profesional, generando otros saberes específicos, contruidos con base en su historia singular, la historia de cada sujeto. De acuerdo con Charlot (2000), la relación con el saber plantea una dialéctica que se tensa entre interioridad y exterioridad, entre sentido y eficacia; dialéctica que releva el trabajo de la formación del sujeto y, por tanto, de su capacidad y su posibilidad de convertirse en actor de su propia autonomía. Como subraya Imbert (2000: 88-89), esto demanda reconocer:

El inacabamiento de los sujetos y mantenerse, frente a este inacabamiento, en un estado de inacabamiento. Es éste, el proceso creador de realidades y de nuevos saberes; de realidades nuevas que apelan a nuevos saberes; saberes nuevos que revolucionan las prácticas heredadas [...] el condicionamiento recíproco del saber y de la práctica, el ir y venir incesante del uno a la otra, exprese la confrontación a lo nuevo. En el campo pedagógico, el niño como el adulto entran en un proceso de traslación que es también un proceso de alteración, de des-sujetación, de creación de un ser nuevo.

A MODO DE IN-CONCLUSIÓN

La problemática de la formación de maestros parece no estar resuelta en México, como tampoco en los países de Europa Central y los latinoamericanos, en tanto que ni unos ni otros han generado un

proyecto que satisfaga las expectativas de la sociedad y del Estado, a pesar de los muy diversificados modelos formativos puestos en marcha en las diferentes naciones, de ahí que los debates mexicanos al respecto no son tan nacionales como aparentan serlo, en virtud de que en las diversas naciones donde se han instituido tradiciones diversificadas para formar a los docentes éstas han sido permanentemente cuestionadas, particularmente a la luz de los nada buenos resultados de los sistemas educativos, incluidos los de Europa central: abandono, reprobación, irrelevancia de los saberes escolares, analfabetismo funcional, violencia, droga en las escuelas, entre otros muchos. En efecto, hay problemas recurrentes que bien se pueden localizar a lo largo y ancho del mundo occidental, así como ensayos, reformas y experiencias constantes y heterogéneas en contextos también múltiples. Empero, la realidad de la formación del profesorado de educación básica se mantiene como un desafío en los niveles nacional e internacional y reclama, en consecuencia, un permanente y riguroso ejercicio de reflexión, replanteamiento, reconceptualización que sustente la toma de decisiones en materia de las políticas educativas correspondientes.

La profesionalización de los docentes en México y en el mundo se encuentra, hoy por hoy, muy lejos de poder satisfacer los requerimientos educativos que plantea el siglo XXI y permanece atravesada por diversas polémicas. Tal vez sea necesario abandonar y romper con los códigos hasta ahora institucionalizados, naturalizados y experimentados, y tornar la mirada para revisitar lo educativo y, desde ahí, volver a pensar la formación, reconociendo que la complejidad constituye un elemento definitorio de todo proceso formativo, que escapa a cualquier ambición de predicción y control de los seres humanos. La formación, comprendida como proceso de emancipación individual y colectivo, se funda en la dimensión de lo posible, en el carácter indefinido de las capacidades del ser humano, en la apertura del sujeto que interpela la apertura del otro.

Se trata de operar un viraje completo con respecto al sistema formativo existente: orientarlo ya no más a fines programáticos, sino a la apertura de los “procesos de autoconstrucción de la vida, de

autoconstrucción del mundo”; procesos que caracterizan la emergencia de lo inédito, de lo imprevisto, de lo singular; [procesos que son portadores] del advenimiento –de la aparición– del sujeto; de un ser nuevo (Imbert, 2000: 90).

BIBLIOGRAFÍA

- Arnaut, Alberto (2008), “Origen, evolución y situación actual de la profesión docente en México”, en *Tlamatini*, núm. 1, Veracruz, Secretaría de Educación, Dirección de Educación Normal.
- _____ (1996), *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*, México, CIDE.
- _____ (1994), “La federalización de la educación básica y normal: 1978-1994”, en *Política y gobierno*, vol. 1, núm. 2, 2º semestre, México, CIDE, pp. 237-274.
- Baranda, Joaquín (1892), *Memoria que el Secretario de Justicia e Instrucción Pública, Lic. Joaquín Baranda, presenta al Congreso de la Unión. Comprende desde diciembre lero de 1888 hasta noviembre 30 de 1892*, México, Imprenta del Gobierno Federal.
- Charlot, Bernard (2000), “La problématique du rapport au savoir”, en A. Chabchoub (ed.) *Rapports aux savoirs et apprentissages des sciences*, Túnez, Asociación Tunecina de Investigaciones Didácticas, pp. 13-23.
- Diario Oficial de la Federación* (DOF) (1993), “Ley General de Educación”, México, SEP, 13 de julio.
- _____ (1984), “Acuerdo que establece que la educación normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el grado académico de licenciatura”, México, SEP, 23 de marzo.
- _____ (1983), “Decreto [por el que la SEP propondrá a los gobiernos estatales la celebración de acuerdos de coordinación...]”, México, SEP, 8 de agosto.
- _____ (1978), “Ley para la Coordinación de la Educación Superior”, México, SEP, 29 de diciembre.
- _____ (1975), “Acuerdo 11 298 [por el que la Dirección General de Educación Normal organizará e impartirá cursos de Licenciatura

- en Educación Preescolar y Primaria a los maestros en servicio...]”, México, SEP, 26 de agosto.
- _____ (1973), “Ley Federal de Educación”, México, SEP, 29 de noviembre.
- Enríquez, Eugène (2002), *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires (colección Formación de Formadores, serie Documentos).
- Honoré, Bernard (1992), *Vers l'œuvre de formation. L'ouverture à l'existence*, París, L'Harmattan.
- Imbert, Francis (2000), *L'impossible métier de pédagogue*, Issy-les-Moulineaux, ESF (colección Pédagogies).
- Ornelas, Carlos (1998), “El ámbito sectorial. La descentralización de la educación en México. El federalismo difícil”, en Enrique Cabrero (coord.), *Las políticas descentralizadoras en México (1983-1993). Logros y desencantos*, México, CIDE, pp. 281-348 (colección Las Ciencias Sociales).
- _____ (1995), *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*, México, FCE.
- Reyes, Ramiro y Rosa María Zúñiga (1994), *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*, México, SNTE.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2010), “Estadísticas históricas del sistema educativo nacional”, en <<http://www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/NACIONAL/index.htm>>, consultado el 23 de octubre de 2010.
- _____ (1992), *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, México.
- _____ (1989), *Programa para la Modernización Educativa*, México.
- _____ (1984), “Acuerdo 11 298” del secretario de Educación Pública, agosto 26 de 1975, “Fragmentos”, en *La profesionalización de la educación normal en México. Documentos 1944-1984*, México (colección Cuadernos/SEP).
- _____ (1984a), *La profesionalización de la educación normal en México. Documentos 1944-1984*, México (colección Cuadernos/SEP).
- _____ (1984b), *Plan de estudios. Licenciatura en educación normal*, México.

- _____ (1975), *Educación Normal. Resoluciones de Cuernavaca*, México.
- _____ (1975a), “Acuerdo 11 297” [del C. secretario de Educación Pública], en *Educación Normal. Resoluciones de Cuernavaca*, México, pp. 353-356.
- _____ (1975b), *Plan de estudios reestructurado de la Escuela Nacional de Maestros*, México.
- Secretaría de Educación Pública, Consejo Nacional Técnico de la Educación SEP/Conalte (1978), *Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos (Síntesis documental)*, México (Cuadernos, 8).
- _____ (1978a), “Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional”, en *Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos (Síntesis documental)*, México (Cuadernos, 8).
- Secretaría de Educación Pública, Secretaría de Educación Básica y Normal (SEP-SEBYN) (2003), *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Documento base*, México (colección Cuadernos de Discusión, 1).
- Solana, Fernando (1984), “Discurso pronunciado por el Secretario de Educación Pública, Licenciado Fernando Solana, en la inauguración de la reunión sobre la enseñanza normal básica (Fragmentos)”, Jurica, Querétaro, octubre 8 de 1980, en Secretaría de Educación Pública, *La profesionalización de la educación normal en México. Documentos 1944-1984*, México (colección Cuadernos/SEP).