

267e



Universidad Nacional Autónoma de México  
Escuela Nacional de Estudios Profesionales  
"ARAGON"

**“La Licenciatura en Educación Primaria  
¿Revolución o Reformismo?”**

**Tesis Profesional**

Que para obtener el título de  
Licenciado en Pedagogía

Presenta

LETICIA SANCHEZ VARGAS

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

San Juan de Aragón, Estado de México

Marzo 1990



Universidad Nacional  
Autónoma de México



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

# TESIS CON FALLA DE ORIGEN

## INDICE

Pág.

### INTRODUCCION

CAPITULO I	RELACION ENTRE SOCIEDAD, POLITICA EDUCATIVA Y FORMACION DE MAESTROS	1
I.1	Premisas teóricas que posibilitan la comprensión de la relación escuela-sociedad.	2
I.2	Relación entre Sistema Educativo Nacional, proyecto educativo y su contexto	11
I.3	Política educativa y formación de maestros	16
CAPITULO II	POLITICAS EDUCATIVAS Y FORMACION DE MAESTROS (1970-1976 y 1982-1988)	24
II.1	Antecedentes teóricos e históricos de la Reforma Educativa en el sexenio de Echeverría	25
II.2	Contexto de la Reforma Educativa en el sexenio de Echeverría	30
II.3	Formación del magisterio en el sexenio 1970-1976	42
II.4	Circunstancias que dieron origen a la Revolución Educativa	49

II.5	Revolución Educativa	56
II.6	Formación del magisterio en el sexenio 1982-1988	67
CAPITULO III EL CURRÍCULUM DE LA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS		74
III.1	Análisis retrospectivo de las modificaciones que ha sufrido el plan de estudios de la E.N.M. y sus vínculos con las corrientes didácticas	75
III.2	Análisis del modelo de formación de la E.N.M.	91
III.3	Revolución, reforma o reformismo en la E.N.M.	109
CAPITULO IV ACERCAMIENTO EMPIRICO A LA REALIDAD		117
IV.1	Primera etapa. Elaboración del cuestionario	119
IV.2	Segunda etapa. Aplicación del cuestionario	123
IV.3	Tercera etapa. Descripción y análisis de la información	124
CONCLUSIONES		135
BIBLIOGRAFIA		141
ANEXOS		154

## INTRODUCCION

La "formación" de docentes para el nivel elemental ha logrado una importancia fundamental en los últimos proyectos educativos estatales, por lo que la "profesionalización" de la enseñanza normal se ha planteado como una necesidad por parte de diversos sectores educativos (profesores, directores, sindicatos); esta necesidad ha sido manifestada desde décadas pasadas sin que haya habido una respuesta por parte de las autoridades educativas.

Es hasta 1984 que gobierno y autoridades toman cartas en el asunto y en el marco de la política educativa del sexenio pasado, la carrera de profesor de educación primaria se eleva al grado académico de licenciatura, pretendiendo de esta manera -según el discurso oficial- por un lado, revolucionar la educación y por ende elevar su calidad; y por otro, dar respuesta a las exigencias de la comunidad normalista sobre profesionalizar la educación normal. Empero, en esta respuesta está velada una legitimación de un "saber" técnico, que no es otra cosa que desechar los modelos o formas tradicionales de formar a los maestros, para dar paso a una nueva racionalidad para la licenciatura. Así también se legitima un "poder" de los licenciados en Educación Primaria mediante la formación del nuevo modelo; ya que éstos serán los máximos exponentes de la modernización educativa.

Con la implementación de la licenciatura, el plan de estudios de la Escuela Nacional de Maestros (y demás planteles de este tipo) experimentan de nueva cuenta una improvisada e inacabada modificación que más tarde se refleja en la incoherencia entre un discurso teórico y una escuela que carece de todos los elementos para realizar actividades de educación superior. Dicho

plan se ha caracterizado por ese tipo de cambios, que de ningún modo transforman de manera radical el modelo de formación de la institución y que de manera inmediata repercute en la -- formación de los futuros docentes y en la práctica educativa -- de sus formadores.

Con este último cambio en la educación normal las consecuen-- cias no se hacen esperar y en los dos primeros años se reduce considerablemente la matrícula de nuevo ingreso; se pronostica el cierre de varias escuelas normales; se sufre la improvisación en contenidos y métodos; se carece de cursos de actualización y superación para los docentes de las escuelas normales y el magisterio en servicio padece la incertidumbre respecto a -- su situación laboral y económica. Dichas consecuencias genera-- ron una situación difícil para la educación normal y principal-- mente para la Escuela Nacional de Maestros.

La difícil situación generada a partir de las últimas modifica-- ciones al plan de estudios de la normal, nos convoca a conside-- rarla como una problemática necesaria de esclarecer; por lo -- que la finalidad de este trabajo es reflexionar sobre las cau-- sas que originan las constantes modificaciones al plan de estu-- dios de la Escuela Nacional de Maestros, con el propósito de -- aclarar un proceso que por su naturaleza debería ser lo más -- transparente, pero que sin embargo se encuentra revestido de -- ambigüedad.

Para este propósito y para dar respuesta a la pregunta que dio origen a esta investigación, "La licenciatura en Educación Pri-- maria, ¿Revolución o Reformismo?", fue necesario asumir una -- postura teórica y metodológica propia, que nos permitiera en -- primer lugar, sistematizar la serie de reflexiones en torno a nuestro objeto de estudio y en segundo, tener un acercamiento a un nivel de realidad a través de la empiría; ya que sostene--

mos que en nuestro trabajo estas dos vías de acercamiento se retroalimentan y enriquecen.

Por tal motivo nuestra investigación fue dividida en dos momentos: teórico y empírico(1) los cuales conforman cuatro capítulos. En el primer momento se manejan tres niveles de acercamiento a nuestro objeto de estudio: a) económico-social, b) político y c) curricular; dichos niveles se desarrollan a lo largo de los tres primeros capítulos, tratando de asumir un punto de vista frente a un discurso oficial con objeto de esclarecerlo y enfrentarlo a hechos cotidianos. Por lo que en el primer capítulo se trabajan algunas premisas teóricas de la Nueva Sociología de la Educación abriendo una posibilidad diferente de entender la relación entre sociedad, políticas educativas y formación de maestros.

En el segundo capítulo se analizan dos proyectos educativos -- etiquetados como: Reforma Educativa y Revolución Educativa, -- así como el interés de cada una de ellas por la formación del magisterio en su momento específico. Es importante señalar -- que estos proyectos fueron seleccionados intencionalmente, ya que justificándose en el primero, el plan de estudios de la Escuela Nacional de Maestros sufre una avalancha de reestructuraciones, mientras que el segundo proyecto es el pretexto para la implantación arbitraria de la licenciatura en Educación Primaria. El análisis de dichos proyectos se lleva a cabo desde

(1) Al enunciarse los términos teórico y empírico, la mayoría de las veces, se piensa en el método hipotético-deductivo; sin embargo, quiere nos aclarar que no estamos convenciendo y explicando nuestro objeto de estudio mediante la verificación o contrastación de la teoría, sino lo que se intenta --en este trabajo-- es la explicación del objeto con base en un punto de vista teórico reconstruido como resultado del acercamiento empírico a la realidad con la finalidad de generar un objeto de conocimiento nuevo.



dos ópticas diferentes: la oficial y la resultante de la postura teórico-metodológica asumida. Por último, en el tercer capítulo cerramos este abordaje teórico con el análisis del currículo actual de la Escuela Nacional de Maestros; este análisis se realiza mediante algunas categorías que metodológicamente se trabajaron para dicho fin.

Estos tres primeros capítulos le dan forma y vida el segundo momento: -cuarto capítulo de la investigación- el empírico; para el momento aludido se diseña y aplica un instrumento técnico mediante el cual se capta el nivel subjetivo del objeto de estudio con el fin de articular lo objetivo y subjetivo de la realidad(2); complementando y enriqueciendo de esta manera --- el punto de vista adoptado inicialmente.

(2) Esta articulación permitirá la captación de un objeto en transformación (movimiento) aunque para ello se tenga, como señala Kosik, que dar rodeos "Puesto que las cosas no se presentan al hombre directamente como son y el hombre no posee la facultad de penetrar de un modo directo e inmediato en la esencia de ellas, la humanidad tiene que dar un rodeo para poder conocer las cosas y la estructura de ellas". Kosik, Karel. Dialéctica de lo concreto, Grijalbo, México, 1967, p. 39.

CAPITULO I RELACION ENTRE SOCIEDAD, POLITICA EDUCATIVA Y FORMACION DE MAESTROS

- 1.1 Premisas teóricas que posibilitan la comprensión de la relación escuela-sociedad
- 1.2 Relación entre Sistema Educativo Nacional, proyecto educativo y su contexto
- 1.3 Política educativa y formación de maestros

### 1.1 Premisas teóricas que posibilitan la comprensión de la relación escuela-sociedad.

Cuando se analiza un currículum se puede hacer desde diferentes perspectivas (psicológica, sociológica, pedagógica, económica, etc.), así como analizar los elementos que lo conforman, es decir, realizar un estudio del currículum formal (plan de estudios, programas, docentes, alumnos, edificio escolar) o del currículum vivido (violencia pedagógica, práctica docente, grupos de poder, etc.), cada uno de estos elementos desde diferentes perspectivas teórico-metodológicas.

El currículum que nos ocupa y en el que centramos nuestra atención es el de la Escuela Nacional de Maestros (E.N.M.) considerada como una modalidad educativa inscrita en el nivel superior. Para tal tarea concebimos al currículum "...como un espacio configurado por dos planos íntimamente relacionados: uno, el de la legitimación de un saber y una cultura a través de la predeterminación de los contenidos disciplinarios vinculado a otro, el plano del ejercicio social de la profesión correspondiente". (1)

Nos interesa este currículum porque consideramos que la E.N.M. atraviesa una situación problemática derivada de las siguientes razones: el descenso de la matrícula en los últimos años; la falta de evaluación de los planes de estudio y que la elaboración del último plan haya sido por especialistas de los diver

(1) Morales Pérez, Leticia. "Algunas consideraciones en torno a la práctica profesional" en Barrón Tirado, Concepción (comp.). Memorias del foro: Análisis del currículum de la licenciatura en Pedagogía en la E.N.M.-Aragón. ENEP-Aragón/UNAM, México, 1996, p. 113.

esos subsistemas (Dirección General de Educación Normal, Universidad Pedagógica Nacional, Consejo Nacional Técnico de la Educación, Dirección General de Capacitación y Mejoramiento -- Profesional del Magisterio\*) que les corresponde la formación de maestros, que si bien son especialistas en formación de maestros, son profesionistas ajenos a la problemática pedagógica de la escuela.

Debido a las características que presenta el currículum de la ENM, en este trabajo nos interesa analizar las modificaciones que han sufrido algunos planes de estudio y las repercusiones que han tenido éstas para agravar o minimizar la situación por la que atraviesa dicha escuela; no con el fin de descubrir "el hilo negro" de dicha problemática, sino de aportar algunos elementos que permitan reflexionar en torno a un currículum básico de nuestra sociedad.

Por otra parte y con el propósito de dar un orden lógico y sustentación teórica a nuestra investigación, se trabajan algunas premisas en torno a la educación, auxiliándonos de la teoría de la Reproducción y más específicamente de la Nueva Sociología de la Educación, ya que esta última nos ofrece la alternativa de considerar a la escuela no como reproductora sino como productora de conocimientos, entre otras cosas.

Teóricos como Althusser, Baudelot, Establet, Gintis, Bowles y Bourdieu son considerados representantes de la teoría de la Reproducción, aunque este último en una perspectiva distinta a la economicista y determinista de los primeros. Sin embargo, todos ellos coinciden en sus críticas a la ideología que sus-

\* Estas dos direcciones fueron fusionadas en el sexenio actual.

tenta y envuelve a la práctica educativa dominante hasta hoy.- Por otra parte, coinciden en que la escuela y la educación que dan atrapadas en un contexto socioeconómico que les da vida -- propia y una relativa autonomía; pero a su vez, este mismo contexto determina algunos aspectos claves para la reproducción -- cultural, económica, ideológica y de conocimientos válidos y legítimos por una clase determinada.

Por el momento surgen algunos cuestionamientos importantes que tenemos que clarificar a lo largo de este apartado: ¿es la escuela la instancia que reproduce la fuerza y división del trabajo?; ¿la reproducción ideológica tiene lugar fuera de la reproducción?; ¿la escuela se reduce a la reproducción ideológica?; ¿qué grado de autonomía tiene la escuela?

Si partimos de que la "... sociedad es[...]un conjunto esencialmente dinámico de relaciones sociales estructuradas a través de las acciones de hombres y mujeres que constantemente -- tratan de dar forma y de redefinir su existencia" (2) podemos rechazar el mito de la dominación total, en el cual se conciben a los seres humanos como entes sumamente pasivos, incapaces de reflexiones críticas y de producir conocimientos por sí mismos, faltos de creatividad, coadyuvando de esta manera a la perpetuación de una dominación tajante e inalterable.

Rechazamos este mito porque sostenemos que el hombre es capaz de generar situaciones castizas que desestabilizan y presionan al sistema dominante para que se mantengan en constante rees--

(2) Giroux, Henri A. "Más allá de la teoría de la correspondencia. Notas sobre la dinámica de la reproducción y la transformación educativa" en Verónica, Patricia de. La nueva sociología de la educación. SEP/-- El Caballito, México, 1986, p. 50

estructuración. "La realidad de cualquier hegemonía, en un amplio sentido político y cultural, es que, aunque por definición sea siempre dominante, nunca es total o exclusiva ... - no sólo existe pasivamente como forma de dominio. Tiene que ser continuamente renovada. También es objeto continuo de resistencia, de limitaciones, de alteración y de desafío por presiones que no siempre le son propias". (3)

Por ello, no podemos seguir manteniendo la idea de que la escuela es la institución donde se prepara y califica la fuerza de trabajo, transmitiendo los conocimientos necesarios que se requieren en los empleos o las ocupaciones según la división social del trabajo. Ni tampoco que el papel principal del sistema educativo sea el de transmitir habilidades, destrezas y conocimientos técnicamente necesarios para el sistema productivo, reduciendo de esta manera el subdesarrollo económico; o que a mayor escolaridad corresponde necesariamente mayores posibilidades de obtener una categoría ocupacional de los que se encuentran en la base de la pirámide ocupacional, sino más -- próximos a la cúspide y por consiguiente mayor estatus social, remuneraciones, poder.

Se podría continuar con este listado de funciones que se le -- han atribuido a la educación formal (como si ésta fuera la varita mágica para conquistar los escalones más altos de la pirámide), pero esta visión sobre la educación ya ha sido criticada y superada por algunas perspectivas teóricas (teoría sociopolítica de la educación, la nueva sociología de la educación, etc.), cuyas principales premisas sostienen que el sistema educativo no es quien provee a los individuos de la calificación

(3) Williams, R. citado por Giroux, Ibid, p. 40.

necesaria para la selección ocupacional, sino que ésta es determinada por mecanismos exógenos a la educación. Sostienen también que la acreditación educativa es un criterio de selección y expulsión y no un dominio de conocimientos necesarios para desempeñar una tarea en un puesto determinado.

Esta selección y exclusión tienen que ver con un proceso de selección y diferenciación social, es decir, "La utilización de la escolaridad formal, de la fuerza laboral legitiman este proceso de selección social al hacer aparecer la distribución y remuneración desigual de los trabajadores en la jerarquía ocupacional como el resultado justo y objetivo de la mayor productividad de sus conocimientos y habilidades supuestamente representados por su acreditación educativa" (4); por consiguiente cae por su propio peso la idea de que a mayor escolaridad, mayores probabilidades de acceso a las capas ocupacionales más altas, porque en el mercado de trabajo se comprueba que la acreditación educativa no es determinante para ocupar ciertos puestos jerárquicos, sino que existen otros elementos determinantes como la sumisión, la relación que se tenga con las "autoridades", el respeto al orden y reglas establecidas, los lazos familiares y afectivos, etc; por lo que la acreditación sólo aumenta la posibilidad de acceso a ellos.

Por otra parte, cuando se habla de reproducción ideológica se piensa enseñada en los aparatos ideológicos del Estado (AIE) y en una reproducción lineal en donde la escuela es el aparato ideológico más importante. Esta perspectiva de la escuela la encontramos en muchas interpretaciones del papel que le asignan a la educación escolarizada; esto se debe a la gran in-

(4) Gómez, Víctor Manuel. "Formación y estructura económica: marco teórico y estado del arte de la investigación en México" en Documento Base del Congreso sobre Investigación Educativa. México, 1981, p. 56

fluencia que ha tenido en el ámbito educativo el francés L. - Althusser y su corriente pedagógica.

Dicha corriente sostiene que la escuela es el aparato ideológico del Estado (5) dominante por excelencia, por ser según él - el único aparato que cuenta con una audiencia obligatoria de - un número determinado de horas y días a la semana, manteniéndose así por varios años en la vida de los individuos. A este - aparato (como a los demás AIE) le corresponde en gran medida - la reproducción de las relaciones sociales de producción, considerando que esta reproducción no depende únicamente de la reproducción de la fuerza de trabajo mediante la calificación, - sino que tiene más importancia la sumisión y la reproducción - de ésta para mantener el orden establecido, es decir, para seguir manteniendo las relaciones de explotación que caracterizan al sistema capitalista.

En otras palabras, la función de la escuela es necesaria para la reproducción del trabajo calificado y además para la reproducción de la ideología dominante que posibilite la sumisión - de la clase dominada, según esta corriente pedagógica.

Al colocar el proceso de reproducción ideológica exclusivamente en el plano superestructural, Althusser considera que la reproducción de la ideología dominante se genera fuera del proceso de producción, siendo la escuela la encargada de asegurarla mediante la adquisición por parte de los individuos de diferentes "saberes" (leer, escribir, técnicas, elementos de cultura -

(5) Althusser. (1980. p. 109), llama AIE a cierto número de realidades que se presentan al observador bajo la forma de instituciones precisas y - especializadas.



científica o literaria) para ser destinados a los diferentes - puestos de la producción. Paralelamente a esta adquisición de "saberes" está el aprendizaje de ciertas normas morales, profesionales, de conciencia cívica, que no es otra cosa que el --- aprendizaje de ciertas reglas de respeto a la división social del trabajo.

"... La escuela (pero también otras instituciones del Estado, como la iglesia, u otros aparatos, como el ejército) enseñan - ciertos tipos de 'saber hacer', pero de manera que aseguren el sometimiento a la ideología dominante o el dominio de su 'práctica'. Todos los agentes de la reproducción, de la explota--- ción y de la represión ... deben estar, de un modo u otro -- 'penetrados' por esta ideología para asumir 'concientemente' su tarea, sea de explotados (proletarios), sea de explotadores -- (capitalistas), sea de auxiliares de la explotación (los cuadros), sea de surcos sacerdotes de la ideología dominante (funcionarios), etcétera". (6)

Si bien es cierto que la corriente althusseriana ha influido - de manera considerable en la concepción de la escuela y su papel en la sociedad, también es cierto que teóricos como --- Laçrange, Suchodolski, Bourdieu, Giroux han hecho planteamientos contrapuestos a dicha corriente; que aunados a hechos reales como el analfabetismo, la deserción, las luchas magisteriales y los movimientos estudiantiles, demuestran que tal corriente puede ser superada.

Por lo cual no podemos seguir manteniendo la idea de que la -

(6) Althusser, Louis. La filosofía como arma de la revolución. Cuadernos de Pasado y Presente, México, 1980, p. 102.

escuela (así como otras instancias de la superestructura) es el lugar donde se reproduce la ideología dominante, aunque no podemos excluirla en términos absolutos, fuera del proceso de producción; ni que los AIE son la forma material que toma la ideología.

Veamos por qué no: en primer lugar porque "... la actividad económica, como cualquier otra actividad, constituye una relación social imbuida y forrada por diferentes formas de conciencia y de ideología" (7); es decir, la reproducción ideológica tiene lugar en el mismo proceso de producción ya que las fuerzas productivas y las relaciones sociales no se encuentran separadas sino todo lo contrario. Y en segundo lugar porque la ideología no es la relación imaginaria de los hombres con sus condiciones reales de existencia (como lo dice el propio Althusser); sino que la ideología "... representa el sistema de relaciones reales que gobiernan la existencia de los individuos". (8)

Siguiendo esta línea, podemos decir que los AIE no son la forma material que toma la ideología dominante, ni que la educación sea el AIE imperante por excelencia, porque existen otros procesos educativos (como también otros procesos sociales) que todavía la clase en el poder no logra legitimar, lo cual echa por tierra el concepto y la función de los aparatos ideológicos del Estado.

De esta manera, se abre la respuesta para nuestra última interrogante. Al no considerar a la escuela como un AIE, tendre

(7) Giroux, H. Op. cit. p. 33

(8) Puiggrós, Adriana. "La sociología de la educación en Baudelot y Establet" en González Rivera, Guillermo y Carlos Alberto Torres (coordinadores). Sociología de la educación. Corrientes Contemporáneas. Colección Estudios Educativos 5, CEE, México, 1991, p. 280.

mos que reconsiderar a los procesos educativos en nuestra sociedad como elementos de importancia, no por considerarlos los medios fundamentales para transformarla, sino debido al alcance que han cobrado al pasar de los años. Podemos decir que -- hoy en día, algunas instituciones educativas son espacios que se han ganado para establecer un juego democrático negociado -- con la clase dominante.

Dicho juego es posible debido a la relativa autonomía que tienen las instituciones educativas, ya que por un lado mantienen las creencias y valores de la clase dominante, y por otro existe resistencia para con los mismos por parte de los maestros y alumnos. La autonomía (relativa) de las instituciones educativas también se puede explicar porque éstas "[...] son vínculos -- establecidos entre hombres reales y [...] es entre estos hombres y mediante estos vínculos que se produce la lucha de clases". (9)

Así entonces, no debemos olvidar que para abrir esos espacios de lucha es necesario tener presente que "en tanto se considere a la educación un objeto ubicado (teóricamente) en la instancia ideológica que mantiene una relación de exterioridad con la estructura, se nos harán incomprensibles los procesos educativos como manifestación de la totalidad social. Pensada en cambio, como un aspecto del proceso ideológico se comprende a la educación también como la continuación interior (Silva, 1975) de las relaciones sociales de producción, constituida mediante -- todas las especificaciones necesarias y cuya acción se rever--

(9) Puiggrós, Adriana. Imperialismo y educación en América Latina, Nueva Imagen, México, 1980, p. 26

sión es fundamental en el proceso de reproducción social". (10)

Esclarecidas las interrogantes planteadas al inicio del apartado, podemos puntualizar que: a) no es la escuela la instancia que reproduce la fuerza y división del trabajo sino que existen mecanismos exigentes a ella, los cuales se encargan de este fin; b) la reproducción ideológica se da en el mismo proceso de producción, y c) gracias a la relativa autonomía de las escuelas varios de ellas (sobre todo las de nivel superior) se han convertido en espacios de lucha que reflejan los conflictos sociales.

Estas puntualizaciones, finalmente, nos permiten establecer como la sociedad en su conjunto y en un momento histórico determinado plasman ciertas características al sistema educativo y por ende a los proyectos del mismo.

De esta manera se abre la posibilidad de abandonar la perspectiva althusseriana a ir construyendo un punto de vista propio que problematice y critique, para nuestro propósito, el discurso oficial en aras de clarificar la ambigüedad que lo caracteriza. Asimismo, con esta perspectiva (que se irá enriqueciendo a lo largo de los siguientes apartados y capítulos) se pretende una postura ante nuestro objeto.

## 1.2 Relación entre Sistema Educativo Nacional, proyecto educativo y su contexto

Así como en el apartado anterior se explicó que la escuela no

(10) Ibid., p. 29

es un aparato cerrado de reproducción ideológica, cultural o económica; en el presente apartado nos interesa esclarecer los vínculos entre realidad y proyecto educativo del Estado, mostrando como éste no es el resultado de la decisión autónoma de un puñado de personas que representan al Sistema Educativo Nacional (SEN), sino que por el contrario existen presiones de diversa índole que influyen en la definición de la política educativa.

En la construcción de un proyecto educativo intervienen diversos factores que lo determinan, desde aquellos extrínsecos (socioeconómicos) que tienen gran influencia en el proyecto, pero que no podemos decir que se den de manera tajante y lineal para la reproducción del sistema, hasta las demandas y presiones de las clases subalternas que intervienen para definir la política educativa de nuestro país.

Una de las condiciones extrínsecas que tienen mayor incidencia en la política educativa es sin duda la económica, pues ésta - en gran medida condiciona lo que se puede hacer en el Sector Educativo, en otras palabras, de acuerdo al presupuesto asignado al Sector se pondrán en marcha los programas que en un discurso oficial (teórico-formal) se consideren.

Si lo económico es uno de los factores que influyen de manera considerable en la realización de los proyectos educativos, no podemos dejar de mencionar la crisis económica por la cual --- atraviesa el país, ya que ésta genera problemáticas en diversos ámbitos como el social, el político, y sin duda el educativo; de ello se deriva una aparente reorientación de la política del gobierno para seguir manteniendo el consenso y el orden que requiere la clase hegemónica.

Los efectos de la crisis económica no se hacen esperar y viene en primer lugar una reducción del presupuesto destinado al sector social, por considerar que en los momentos actuales\* se debe dar prioridad a otros sectores (productivo, económico, etc). Entonces, la importancia que se le había asignado al sector -- educativo en sexenios pasados, para mantener una estabilidad social por medio de la expansión educativa y la atribución de movilidad social (que se le asignara a la escolaridad), llega a sus límites; ya que la agudización de la crisis económica -- resultado del modelo acumulación -- pone fin a la fuente que había suministrado la entrada del incremento presupuestal, re-basando el gasto público al ingreso de una manera considerable.

Aunadas a las condiciones generales (socioeconómicas) existen también factores específicos externos e internos del propio sistema escolar que influyen para la definición de la política educativa, por lo que ésta no consiste en decisiones autónomas que toman deliberadamente los sujetos que dirigen formalmente el SEN.

Entre los factores específicos retomamos los que señala Fuentes Molinar: Externos: la dirección burocrática del Estado, -- las organizaciones partidistas de la burguesía; las organizaciones religiosas y parareligiosas; las organizaciones partidarias que sostienen posiciones proletarias o interclasistas - populares; las organizaciones sindicales de la clase obrera y las de los pequeños productores y trabajadores campesinos; los "movimientos" populares no sindicales ni partidarios, las organizaciones internacionales y multinacionales de educación, cultura, financiamiento y asistencia técnica. Entre los factores internos tenemos: los diversos segmentos de la dirección buro-

(\*) Véase históricamente en el sexenio de De la Madrid.

crítica del sistema educativo, los niveles intermedios e inferiores de la burocracia responsable de la operación del sistema; los grupos de dirección de las organizaciones sindicales; las organizaciones de sectores educativos (privados o del Sector); las agrupaciones formales e informales de representantes gremiales o profesionales; las agrupaciones de padres de familia; y las organizaciones y movimientos estudiantiles.

Por consiguiente no es posible afirmar que la política educativa sea autónoma y lineal pero sí que es un proyecto revestido por una racionalidad oficialista. Expliquemos esto con más de talle.

No puede ser autónoma porque, como ya fue explicado existen -- múltiples factores que intervienen en su definición; tampoco es lineal porque no siempre las decisiones se transmiten directa e invariablemente como fueron adoptadas en la "cúspide" burocrática sino que son modificadas por los diversos niveles de autoridades del aparato educativo y más concretamente en la práctica educativa por aquellos docentes y alumnos que trabajan directamente con las acciones de la política educativa. Asimismo, existe desde una desvinculación, hasta un desfase entre los objetivos declarados en el discurso oficial y los medios con que se cuenta para su realización.

Sin embargo por otro lado consideramos que la política educativa es un proyecto racional porque, como lo expresa Piña Osorio, la racionalidad en términos gubernamentales "... hace referencia a la modernización, a lo nuevo, a lo eficiente, a lo programado con métodos modernos y que, por ello, tiene mayor validez que las formas tradicionales. Estas últimas serían, aunque no lo digan, sólo formas irracionales, articuladas, obsoletas, ineficientes por emplear métodos basados en usos y costumbres. Para el discurso gubernamental, las formas irracionales

tienen que desaparecer, para dar paso a nuevas formas de organización social a formas racionales modernas". (11) Y qué mejor ámbito para desechar estas formas irracionales que el educativo; por lo que su proyecto está encubierto por cambios; -- por eficacia, en fin, por una tendencia a la modernización.

En este sentido, no se puede afirmar que el SEN sea el instrumento que reproduce fielmente una serie de funciones que le -- han sido asignadas, porque en la medida en que la escuela se -- concretiza una política educativa que refleja contradicciones del propio Estado -- intereses de clase-- éste se "convierte en un espacio de lucha y manifestaciones de contradicciones, en cuanto recoge y refleja las tensiones y los conflictos sociales"-- (12) en su propia estructura.

Hasta aquí hemos visto como una situación histórico-social determina las orientaciones del SEN, manifestándose al interior del mismo conflictos y ambivalencias, los cuales son retomados -- para definir el proyecto educativo del Estado; pero estos son encubiertos por objetivos y metas precisas que son justificadas socialmente como necesarias. Sin embargo, estas contradicciones se vuelven a manifestar en las escuelas al poner en marcha las acciones de la política educativa correspondiente.

(11) Pila García, Juan Manuel. "Pensamiento tecnocrático y modernidad" -- en Newsies Díaz, Gerardo (comp.). Materiales sobre la Orientación -- Educativa en México (Memoria del Ier. Foro Regional de Orientación -- Educativa). SEP-Araojón, 1974, México, 1969, p. 73.

(12) Fuentes Molinar, Olac. Educación, estado y sociedad en México. Educación Democrática No. 15, Oficinas Movimiento, México, 1969, p. 4.



### 1.3 Política educativa y formación de maestros

En este apartado se trabajará la importancia que tiene la formación de maestros para el Estado desde su propia concepción de educación y de maestro; y se puntualizará además, cómo ese discurso planteado teóricamente y concretizado en un plan de estudios se traduce en la práctica de una manera no lineal ni mecánica por los maestros y alumnos de las escuelas normales. Asimismo se trabajará una perspectiva contrapuesta a la oficial con el fin de esclarecer algunos puntos importantes en el proyecto gubernamental de formación de maestros.

Podemos decir que desde la perspectiva del Estado, la tarea de los maestros es de suma importancia y el control del magisterio también (como se explicará más adelante). En términos oficiales, este sector es el encargado de concretizar en el aula la política educativa imperante, es decir, es a quienes corresponde transmitir los "valores nacionales" que los educandos deben de asumir como propios, para fortalecer de esta manera la homogeneidad en el sistema educativo y la llamada "Unidad Nacional"; así es expresado en el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1986 (13); según este discurso "... el qué de la educación está claro, los objetivos centrales que la perfilan son: el conocimiento de nuestra historia y nuestra realidad; la explicación de los principios y fenómenos de la ciencia y de las técnicas, la formación integral

(13) Se extrajeron de este programa los objetivos de la educación por considerar que es en éste donde aparecen con mayor claridad, sin embargo, si se revisan programas anteriores se da una cuenta que los objetivos en sí no cambian sino sólo la manera de expresarlos por lo cual nos atrevemos a decir que existe una continuidad en los fines de la educación (sustentados en la Constitución Política y la Ley Federal de Educación) lo único que cambian son las estrategias o acciones. Lo podemos entender como un "statu quo" de los programas educativos.

del individuo con apego a los valores y principios, a la libertad y a la democracia, el contacto con las expresiones del conocimiento y la cultura universales; el nacionalismo y la lealtad a México...". (14)

Para cumplir con estos objetivos y formar al ciudadano ideal - que la sociedad demanda, según este discurso, es necesario un maestro ideal que pueda conducir a los niños por el camino que marcan la Constitución Política y la Ley de Educación. Ahora bien, para encauzar y transmitir a las generaciones [jóvenes dichos conocimientos y valores, es necesario que los individuos encargados de estos fines posean determinadas características, se piensa que los individuos que ejercerán la docencia deben reunir ciertas cualidades o bien que en su "formación" tendrán que adquirirlas.

Explicaremos esto más detalladamente (recuérdese que aún no salimos de la perspectiva del Estado), para que un maestro cumpla con la gran tarea que se le ha asignado, es necesario "formarlo" bajo ciertos lineamientos que en un plan de estudios se concretizan. "La adecuada formación de los maestros constituye sin duda alguna, la espina dorsal de todo sistema educativo. Cuando el desempeño de este ámbito coincide con altos criterios de calidad, la educación se apoya en cimiento seguro. La sólida formación magisterial se traduce en la sólida formación del educando". (15)

(14) Poder Ejecutivo Federal. Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988. México, 1984, p. 10.

(15) Íbid., p. 19

Si a los maestros se les considera la espina dorsal de nuestro sistema educativo se justifica la importancia que adquiere su formación en los proyectos educativos; pero analicemos el trasfondo de dicha formación así como su justificación e importancia.

Desentrañemos en primer lugar, algunas concepciones subyacentes en este discurso. Si analizamos los párrafos extraídos de los documentos oficiales, nos podemos dar cuenta que los conceptos de educación y de maestro, se basan en una perspectiva -- durkheimiana; asimismo los fundamentos del Sistema Educativo Nacional (SEN) tienen relación con lo que Durkheim llamó la -- función del Estado en materia de educación. (16)

Explicemos por qué afirmamos lo anterior, para Durkheim la -- educación "... es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para vida social -- (y) tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial, al que está particularmente destinado; es decir, la educación es una acción eminentemente social que tiene por objeto transformar al niño de un ser egoísta y asocial en un ser moral y social (socialización) para que pueda cumplir correctamente -- con la función que le ha sido asignada por la sociedad". (17)

Asimismo, si se analizan las concepciones y los objetivos de -- la educación implícitos en estos discursos podemos observar, --

(16) Cfr. Durkheim, Emilio. Educación y sociología. Minotipo, Bogotá, 1973, p. 81 y s.s.

(17) Ibid., p. 70.

por un lado, que se pretende formar un "deber ser" del ciudadano que la sociedad determina y requiere; y el medio más eficaz para lograrlo es la educación; por otro lado, ya que la educación es vista como un medio, como una acción que se realiza en sentido colectivo, se es capaz entonces de introyectar, por este medio, en los sujetos las normas, valores y conocimientos - que las vidas colectivas (sociedad) les exigen.

Respecto al papel que el Estado desempeña en materia educativa, veamos qué relación existe entre lo que Durkheim planteaba y - lo que se realiza actualmente. De acuerdo a su definición sobre educación, él pensaba que la función del Estado no se limitaba únicamente a crear escuelas o auxiliar a los padres en materia de educación; sino todo lo contrario, consideraba que al Estado correspondía normar, vigilar, inspeccionar y controlar la educación; así como ser el juez de toda acción educativa, - evitando de esta manera, según Durkheim, que dichas acciones - pudieran responder a creencias particulares, que dividieran de algún modo a la misma Patria. Ahora bien, no es desconocido que efectivamente nuestro sistema educativo se rige por estas previsiones, es el Estado quien constitucionalmente puede controlar y determinar el porcentaje económico que le asigne a este sector, es él quien tiene a su cargo normar planes y programas de estudio, desde preescolar hasta el nivel superior y vigilar que éstos se cumplan; también se encarga de incorporar y vigilar las escuelas particulares tanto en su organización como en el tipo de enseñanza que imparten.

Por otro lado, para "formar" al nuestro ideal se requiere de un modelo manejado en las escuelas normales que posibilite la adquisición de cualidades, normas y conocimientos que más tarde transmitirán, y las técnicas necesarias para conducir el aprendizaje de las generaciones jóvenes. Esto es que el maestro durante su formación adquirirá ese sentimiento del "deber

ser" y la autoridad moral que lo deben de caracterizar para cumplir con el papel que se le ha encomendado, sin perder de vista que "...también él es el órgano de una gran personalidad que le es superior: la sociedad". (18)

Así la formación de los maestros justifica la importancia asignada en las políticas educativas, pues de acuerdo a esta perspectiva funcional, "... él educador es el intérprete de las grandes ideas morales de su tiempo y de su país...". (19)

Después de haber dilucidado algunos conceptos claves en el discurso oficial, pasaremos a analizar la importancia y por ende la justificación de la formación de los maestros en los proyectos del Estado, desde otra perspectiva.

En primer lugar creemos que en la formación del registro intervienen múltiples factores pero que en el modelo oficial dicha formación se reduce a una "preparación" para la modernidad; lo cual implica "... romper usos e inercias para innovar prácticas al servicio de fines permanentes; es superar un marco de racionalidad ya rebasada y adaptarse a un mundo dinámico" (20). Empero desde nuestra óptica la modernización de la educación implica un cambio de mentalidad (primeramente de los maestros) para adecuarse al tecnocratismo y apoyar un desarrollo económico dependiente en nuestro país.

(18) Ibid. p. 97.

(19) Ibid.

(20) Poder Ejecutivo Federal. Programa para la Modernización Educativa - 1983-1994. México, 1983, p. 17.

Por otra parte, se ve al maestro como el medio fundamental para lograr ese cambio de mentalidad y como una vía para la penetración cultural extranjera; de ahí la importancia que se le ha asignado a la "formación" de los maestros en las últimas décadas.

Sin embargo, a pesar de ese modelo de preparación y no formación, el magisterio sigue siendo oficialmente todavía un obstáculo para la modernización del sistema educativo; por lo cual el Estado lo pretende controlar a través del sindicato, de incentivos y de falsas promesas de mejorar su nivel de vida así como su estatus profesional, porque en última y primera instancia lo que se pretende es rescatar a los maestros como elementos fundamentales de sus proyectos educativos.

Por último, así como el control del magisterio es una necesidad del Estado, también es necesario para él mismo vigilar los procesos que tienen lugar en el sistema escolar (21) pues éste "... puede ubicarse en la interrelación entre la sociedad política y la sociedad civil, por lo cual resulta un campo de lucha en el cual la disputa por la hegemonía es muy intensa..." (22).

Como consecuencia de este análisis podemos decir, que la imagen de benefactor del Estado que se tenía antes se resquebraja ante la ineptitud del mismo por seguir sosteniendo las políticas expansionistas de sexenios pasados y porque ya difícilmente se puede ocultar el sentido clasista en sus políticas.

(21) "El sistema escolar abarca el conjunto de instituciones públicas y privadas cuya finalidad explícita es educar". Piaget, Adriana. Imperialismo ... Op. cit. p. 32

(22) Ibid.

Así también resulta difícil ocultar los verdaderos propósitos que se tienen respecto a la "formación" y control del magisterio porque su formación (y no "preparación") implicaría "...ampliar la conciencia del magisterio para potencializar su capacidad de transformación en la sociedad en la que vive y la --- cual está en constante movimiento. La ampliación de la con--- ciencia es un proceso dialéctico que dinamiza la actuación del sujeto en un espacio y tiempo determinado". (23)

En estos términos se ha expuesto en este apartado la manera de abordar metodológicamente el discurso oficial confrontándolo - con el resultado de los dos primeros apartados lo cual conforma un primer producto teórico para nuestra perspectiva; la --- cual seguirá construyéndose con los siguientes capítulos.

Queremos mencionar que el capítulo contribuyó basándose en los elementos analizados, a señalar las condicionantes y contradicciones que existen en la compleja interrelación entre sociedad, política educativa y formación de maestros; porque como acertadamente lo menciona Fuentes Molinar debido al incompleto desarrollo de una teoría social de la educación en México, "lo que se ha hecho generalmente es obstaculizar, arribar a reduccionismos de diverso tipo, que explican el todo a partir de uno - solo de sus elementos y que ignoran o deforman lo que de la -- realidad escapa a la posición que se asume" (24). Por lo que se pretendió puntualizar con nuestras limitaciones, los márgenes de autonomía y conflictos que se dan en el seno de la E.N.M. y no contribuir al amento de estos reduccionismos.

(23) Pansa G., Margarita. "La importancia de la problematización en la formación docente" en Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios, ANDES, SEP, UNAM, s/f. p. 7.

(24) Fuentes Molinar, Olac. Op. cit. p. 9

Finalmente esta posición abre líneas de trabajo para el siguiente capítulo donde se explicará de manera general, las perspectivas de la educación en dos sexenios específicos. Se hará alusión a dos situaciones distintas (para continuar el "abordaje" metodológico del primer capítulo): por un lado, se establecerá cuál es el proyecto oficial en torno a lo educativo, es decir, qué espera el Estado que ocurra con la educación y sus alcances, por otro, desde un punto de vista crítico, cuáles son las posibilidades y caracterizaciones que adquiere la educación en situaciones específicas.



**CAPITULO II POLITICAS EDUCATIVAS Y FORMACION DE MAESTROS  
(1970-1976 y 1982-1988)**

**II.1 Antecedentes teóricos e históricos de la  
Reforma Educativa en el sexenio de  
Echeverría**

**II.2 Contexto de la Reforma Educativa en el  
sexenio de Echeverría**

**II.3 Formación del magisterio en el sexenio  
1970-1976**

**II.4 Circunstancias que dieron origen a la  
Revolución Educativa**

**II.5 Revolución Educativa**

**II.6 Formación del magisterio en el sexenio  
1982-1988**

## II.1 Antecedentes teóricos e históricos de la Reforma Educativa en el sexenio de Echeverría

Continuando con el propósito de estructurar un punto de vista teórico, es necesario el conocimiento y enfrentamiento con el discurso oficial sobre los proyectos educativos, para explicar la problemática que vive la E.N.M. En tal sentido, en este capítulo se plantea el siguiente recorrido para el tratamiento de los dos proyectos a analizar: en primer lugar, se analizarán los antecedentes de cada uno de los proyectos bajo una perspectiva crítica y se exponen los argumentos que la óptica oficial considera significativos para la sustentación de su proyecto. En segundo lugar, se analizará la política educativa de cada sexenio bajo tres ejes: 1) concepto de hombre, 2) fines de la educación, y 3) sus medios. Como último paso en este recorrido se trabajará la formación de maestros enfrentando los dos discursos.

Se retomaron estos sexenios por considerarlos significativos en cuanto a sus políticas de formación y son los que han dejado huella en la E.N.M., en su plan de estudios y en su modelo de formación.

Para hablar de la Reforma Educativa que tuvo lugar en el periodo presidencial 1970-1976, es necesario esbozar algunas situaciones particulares de Latinoamérica; así como los planteamientos teóricos que originaron una serie de reformas en diversos ámbitos (económico, político, cultural, educativo, etc.) no solamente en México sino en la mayoría de los países latinoamericanos.

Respecto a las situaciones particulares, tenemos que a mediados de los 50's la situación de inestabilidad social de América Latina se agudizaba, debido a la incapacidad de dirección -

política de las clases dominantes tradicionales y sobre todo -- al deterioro económico que sufrían los países. Lo anterior -- puso de manifiesto lo obsoleto de las antiguas estructuras sociales imperantes; situación que de cierta manera abrió las -- vías para la penetración de los Estados Unidos --en aspectos -- educativos, económicos, políticos, culturales, ideológicos, -- etc.-- siendo vista ésta además como una "ayuda" necesaria.

La política expansionista de los Estados Unidos fue realizada por un pacto entre todos los países latinoamericanos (excepto Cuba) llamado "Alianza para el Progreso", cuyos objetivos particulares son: "...el desarrollo capitalista dependiente de -- América Latina debe ser dirigido por un bloque ideológico-político, constituido por todos los países del continente y hegemonizado por Estados Unidos ... ; realizar una reforma económica-social, asentada en la formación económico-social-técnica -- de 'recursos humanos' (...) 'gobernar bien' mediante una planeación eficaz y la adaptación de la administración pública y las instituciones de la sociedad civil; ... integración de -- la economía latinoamericana a un mercado común, dirigido por -- los lineamientos políticos, económicos imperialistas".(1)

Este expansionismo está revestido de un "espíritu de hermandad" y de "ayuda" desinteresada para que los países latinoamericanos salgan del subdesarrollo (2) en el que se encuentran, por -- medio de esta ayuda externa; en otras palabras "... el viejo -- espíritu mesiánico dio paso, a través de la ALPRO a una nueva

(1) Duroff, Adriana. Imperialismo... Op. cit. pp. 126 y 127

(2) Se considera al progreso como un proceso lineal, el cual se alcanza su paradero cada una de las etapas que se presentan. América Latina se enfrenta --según este discurso-- en una etapa de transición, presentando además obstáculos intrínsecos, y sólo es posible superarla mediante la "ayuda" externa.

concepción de ayuda mutua fundada en la no utilización de la - intervención directa, sino en la pantalla de los gobiernos títeres que posibilitará una penetración económica, política e - ideológica en gran escala, a corto plazo sobre la base de la - obtención de los consensos de los grupos esenciales, en un pla- zo más largo". (3)

Ahora bien, además de este tipo de gobierno para alcanzar los objetivos de penetración a corto plazo; se requería de otro - elemento para la obtención del consenso de los grupos esencia- les (objetivo a largo plazo), siendo este elemento sin duda la educación. La cual es para América Latina un proyecto de con- trol y orden social. En la década de los 60's la moderniza- ción de la educación en Latinoamérica favoreció la transferen- cia de la "tecnología educativa" como el modelo único a seguir para todos los países de este continente (4); "... los supues- tos teóricos psicología conductista, teoría de la comunicación y teoría de sistemas de la tecnología educativa dejan fuera -- otras aproximaciones teóricas que plantean cuestiones básicas para entender el fenómeno educativo y sus múltiples determina- ciones..." (5); es decir, al fenómeno educativo se le quiere - aislar de su contexto histórico social al cual pertenece.

Llegando a este punto es necesario hacer explícito los plantea- mientos teóricos (que señalamos líneas arriba) que dieron ori-

(3) *Ibid.* pp. 127 y 128

(4) La tecnología educativa se define como una forma sistémica de hacer operativa y eficiente la educación.

(5) Rodríguez, Diferencia y Oscar A. Zapata. "La decencia de acuerdo a los supuestos de la tecnología educativa" en Alba Alicia de (et. al) Tec- nología educativa: aproximaciones a su propuesta, UNQ, México, 1985, p. 25

gen a las reformas educativas. Dichos orígenes se localizan en Estados Unidos en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, en los cuales fue necesario estandarizar la vida social para la adopción e integración de los individuos a un medio organizacional. Como una consecuencia de la postguerra se da un resquebrajamiento a la armonía que existía en la sociedad norteamericana, dicho resquebrajamiento también afecta -- otros ámbitos como son los relacionados con la ciencia, los -- fundamentos teóricos, etc. (concretamente el funcionalismo) -- que justifican y sustentan dicha armonía.

Para contrarrestar tanto la crisis social y teórica, se hace necesario "una revolución" que supere al Positivismo Clásico y que sirva de base y justificación a un "control" y que además se postulara como necesaria. Es desde luego muy probable que -- este cambio sea, en gran parte, simplemente un reflejo ideoló- gico de ciertos cambios sociales básicos.

Esta revolución teórica se constituye como la Teoría Estructural-funcionalista, cuyo máximo representante es Talcott Parsons. En esta teoría se destacan dos puntos claves: la teoría general de la acción y los sistemas de acción social. El sistema de acción social según Parsons "... está constituido por una pluralidad de actores individuales que interactúan los unos -- con los otros en una situación que representa por lo menos un aspecto físico o ambiental, y en la cual los actores mismos es -- tán motivados en términos de una tendencia hacia la optimiza- ción de gratificaciones y cuya relación con respecto a la si- tuación en que se encuentran (involviendo sus recíprocas rela- ciones) se definen en términos de un sistema de símbolos es- -- tructurados culturalmente y compartidos" (6). Estos sistemas

(6) Citado por Rodríguez Ocasí, Arce en "Tecnología educativa y teoría social", *Ibid.*, p. 36

de acción sirven como modelos de orientación en tres niveles: cognitivo, catártico y evaluativo.

"Al seleccionar como objeto de estudio los sistemas, Parsons - concibe la 'acción social' como exigiendo un centro en el actor de una situación, este autor dirige su interés hacia una - situación compuesta de objetos sociales, físicos y cultura--- les". (7)

Estos puntos sirven de fundamento para estandarizar la vida so- cial y anticipar la conducta del individuo, de esta manera el individuo con el logro de satisfacciones, también tiene la po- sibilidad de evitar las privaciones.

Buscando los vínculos entre la tecnología educativa y la teo- ría social de Parsons, encontramos los siguientes: la validez universal de los modelos educativos; la concepción de un siste- ma "ideal"; el carácter ahistórico de lo social y sobre todo - la doble función que le asignan a la educación.

Resumiendo, podemos decir que una vez recuperada la armonía so- cial y técnica por parte de Estados Unidos, éste construye un - proyecto de control económico y social para América Latina; -- utilizando un modelo educativo universal porque éste crearía - el contexto necesario para la cohesión y el equilibrio social.

Bajo la influencia de este modelo (tecnología educativa), se - generaron una serie de reformas para A.L. en el ámbito educati- vo: cambios curriculares, expansión cuantitativa de algunos ní- veles, introducción de nuevos métodos y técnicas, etc. Reformas que han enfatizado cuatro aspectos: "... los mecanismos de

(7) Ibid. p. 37

admisión; la organización del contenido entregado por la escuela; la eficiencia y efectividad en las funciones de transmisión de este conocimiento, y los mecanismos a través de los cuales el sistema asegura su propia eficiencia y selecciona a los individuos". (8)

## II.2 Contexto de la Reforma Educativa en el sexenio de Echverría

En el apartado anterior se expuso un panorama general de la situación social de América Latina; así como el fundamento teórico que dio origen y sustento a una serie de reformas en los países latinoamericanos. En forma breve se presentará el contexto socioeconómico del sexenio; asimismo se clarificará el discurso oficial que sustenta la reforma en sus puntos esenciales y en su política de formación del magisterio siguiendo la línea del primer capítulo.

A fines de la década de los 60's el agotamiento del modelo de desarrollo, llamado Estabilizador, aumentaba considerablemente ya que "... al no distribuir los incrementos de la productividad, quedando éstos en beneficio de los capitalistas, con efectos nocivos a largo plazo por los problemas que engendró o por que al desatender ciertos problemas fundamentales (concentración de la riqueza y medios de producción; rezago en servicios sociales; penetración del capital extranjero; descampelo; debilitamiento del sector público, etc.) de la economía mexicana, en lo social y en lo económico, lejos de resolverlos los acre-

(8) Morales Gómez, Daniel. "Educatión y desarrollo dependiente en América Latina. Una visión general del problema", en Morales Gómez Daniel, (comp.) La educación y desarrollo dependiente en América Latina. --- Gernika, México, 1984, p. 35

centó" (9), originando el descontento de la mayoría de la población.

En otras palabras, el crecimiento del Producto Interno Bruto - (PIB) que se había mantenido por varias décadas se encargó de agrandar las desigualdades y concentrar la riqueza en una población minoritaria. Resultando de ello, una marginación y pobreza más acentuada de los campesinos y obreros; un creciente desempleo; difícil acceso a los servicios sociales y educativos por parte de una mayoría; aumento del analfabetismo, etc. "A juzgar por los resultados, el programa tenía un objetivo: - estimular la acumulación del capital a costa de los trabajadores, en beneficio de la burguesía extranjera y nacional". (10)

Esta desigualdad de ingresos marcó la pauta para reducir el apoyo y consenso que el Estado había mantenido por décadas, la respuesta violenta, agresiva y sangrienta, que obtuvieron las demandas de los estudiantes (movimiento estudiantil 1961) desencadenó una antipatía y descontento generalizado por parte de la población hacia el Estado, así como la pérdida de legitimidad. Al finalizar el sexenio de 1964-1970 y manteniéndose aún el descontento de la población, se decide cambiar el modelo de desarrollo y la actitud del gobierno hacia los problemas sociales y políticos.

El modelo adoptado fue llamado "Desarrollo Compartido", el cual dio mayor prioridad al aumento del empleo; mejor distribución de riqueza; aumento y mejoramiento de los servicios sociales; así como, mayor acceso a la población mayoritaria a ellos;

( 9) Desarrollo estabilizador y compartido. s/d, p. 332

(10) Ibid.



disminución de la dependencia del exterior; mayor soberanía y aprovechamiento de los recursos naturales. De esta manera se desplazaron a los principales objetivos (crecimiento del PIB, estabilidad del tipo de cambio y de los precios nacionales, -- etc.) del modelo anterior; generándose de esta manera una apertura democrática.

Una nueva forma de legitimación se perfilaba con base a lo que se denominó apertura democrática; la cual sentó sus bases principalmente en el argumento ideológico del diálogo. Diálogo para el planteamiento de problemas y soluciones de los mismos. -- De alguna manera esta apertura originó cambios como "... el -- fortalecimiento de los partidos políticos existentes y el --- aliento a otros nuevos, reformas electorales, aproximaciones -- al pueblo para una mayor movilización y renovación de dirigentes políticos" (11); pero en esta apertura "...no se renueva -- a los mecanismos de control de masas, ni se prescindía del aparato ritualista --incluida-- la manipulación del consenso que ha apuntado tradicionalmente el poder del régimen".(12)

Las presiones extranjeras y el contexto específico de nuestro país se combinan para que en la administración del gobierno de Echeverría, se adopte una serie de cambios de diversa índole, las cuales se etiquetaron con el nombre de "reformas".

De acuerdo con Pablo Latapí, el proyecto de reforma que tuvo lugar en el sexenio 70-76 incluyó cuatro orientaciones fundamentales:

- (11) Latapí, Pablo. Análisis de un sexenio de adhesión en México 1970-1976. Nueva Imagen, México, 1982, p. 59.
- (12) Ibid., p. 60

- a) En lo político se pretendía: aumentar la participación por medio de una apertura democrática de los grupos de presión; crear nuevos partidos y vigorizar los existentes; aumentar el margen de la participación sindical y respetar tanto la autonomía de las universidades como la disidencia de los intelectuales.
- b) En lo económico se intentaría: modernizar el aparato productivo e incrementar la productividad con base en la independencia tecnológica, la conquista del mercado externo y una administración eficaz. Además se pretendía una distribución más equitativa de los ingresos y el aumento de la capacidad de compra de las masas.
- c) En lo social se aspiraba al aumento de los servicios sociales (educación, empleo, salud, vivienda, etc.) para que la mayoría tuviera mayores oportunidades de acceso a ellos. Asimismo se requería que la población marginada se incorporara al desarrollo del país.
- d) En lo internacional se iniciarían las relaciones con países dependientes principalmente y ante los conflictos internacionales, México redefinió su posición. (13)

Estas orientaciones no están desarticuladas entre sí, sino todo lo contrario, existe un vínculo entre las cuatro haciéndose más estrecho entre lo económico y lo social. Es decir, en el proyecto político del Estado existe una interdependencia entre sus acciones fundamentales.

(13) Ver Latapi, Pablo. Op. cit. p. 57 y s.s.

Según el discurso oficial, el principal vínculo entre lo económico y lo social es la educación, por lo que en el proyecto -- educativo del régimen se postuló una Reforma Educativa; con la cual se pretendía resolver los problemas de carácter económico social.

Tal afirmación la podemos constatar en las palabras de LEA, citadas por Jaime Castrejón Díez, "Hemos proclamado (...) que ante el crecimiento del país, ante un afán de justicia social, se requiere que impartamos una educación para el desarrollo económico". (14)

De esta manera y básicamente porque se consideraba que la educación era el medio más eficaz para desarrollar una tecnología propia e impulsar el desarrollo económico-social independiente; fue que se propuso darle un giro al sistema educativo con la - Reforma Educativa.

La Reforma Educativa implica, continuando en el mismo discurso, "... un conjunto de cambios que deben tener lugar en los sistemas educativos tanto en su organización como en su contenido y sus métodos con el propósito de superar sus fallas y omisiones y elevar sus rendimientos. Significa, también, el planteamiento de nuevas perspectivas para la educación a fin de adecuarla permanentemente y hacerla avanzar al ritmo de los cambios que van ocurriendo en la sociedad". (15)

(14) Castrejón Díez, Jaime y Rosero Panicio, en Pensamiento educacional del actual régimen, 1974, s/d. p. 45

(15) Aportaciones al estudio de los problemas de la educación, Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa, Documento Final, s/d. p. 11.

Ahora bien, con objeto de explicitar los conceptos básicos de la corriente educativa o pedagógica que se manejó en la Reforma Educativa; se analizarán algunos párrafos extraídos de los seis informes presidenciales, que se consideran representativos para tal propósito.

Este análisis se hará con base en tres ejes o problemas que subyacen en toda propuesta educativa; se retomarán los tres problemas que Mantovani plantea (16): concepto de hombre, los fines de la educación y sus medios. Empero, se hizo necesario el uso analítico de otros conceptos con el fin de dar claridad a los primeros.

En los párrafos 246, 75, 88, 294, de los informes presidenciales 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> y 6<sup>a</sup> respectivamente, se advierte que la Reforma Educativa es considerada tanto como la respuesta a las necesidades reales del país; así como la propuesta para resolver los problemas amén de lograr la independencia económica, cultural y tecnológica.

El siguiente párrafo es representativo para la justificación de la Reforma Educativa: "¿Cuáles son las causas del incremento de la demanda y cuáles las de la crisis a que está sometido el sistema educativo mundial? Una sola resume todas: la búsqueda de cambio. ¿Qué tipo de cambio?, el que implica el tránsito hacia nuevas formas de vida; la modificación radical de las relaciones del hombre y la naturaleza, y del hombre con sus semejantes bajo normas de equidad; el que conlleva el fin de la dependencia y la enajenación y postula en cambio la demo

(16) Cfr. Mantovani, Juan. La educación y sus tres problemas, El Ateneo, - Argentina, 1981.

cracia económica y social. Estos fueron los elevados propósitos que nos impusimos al emprender la Reforma Educativa y al dotarle de los elementos que sólo sirven a la verdad...". (17)

Ahora bien la Reforma Educativa aparentemente responde a las necesidades del país, es decir, es la respuesta emanada del contexto particular por el cual atravesaba el país; sin embargo retomando lo planteado en el apartado anterior, podemos afirmar que ésta fue la apertura hacia la modernización bajo un modelo educativo universal, llamado tecnología educativa.

En el párrafo siguiente se alude a lo expuesto: "Llegamos con retraso a las grandes etapas de la evolución humana. Durante siglos vivimos al margen de las transformaciones que desembocaron con la Revolución Industrial. Antiguos y nuevos colonialismos extrajeron nuestras riquezas naturales con el empleo de mano de obra escasamente preparada y erigieron, lejos de nosotros inmensas riquezas". (18)

Otro párrafo que ilustra lo referente al nuevo modelo educativo que se implantó es el siguiente: "La educación condicional todo cambio profundo y duradero. Aferrarse a conceptos y métodos pedagógicos tradicionales, equivale a condenarse a vivir en el pasado. México ha de proponerse desde sus aulas para iniciar una nueva etapa de su existencia". (19)

El nuevo modelo educativo es una respuesta a la llamada "cri--

(17) Echeverría Álvarez, Luis. Seis informes de gobierno, Secretaría de la Presidencia, México, 1976, p. 128

(18) Ibid. p. 13

(19) Ibid. p. 12

sis de la educación", (20) por la que atraviesan los países tercermundistas a fines de los 60's y que desde nuestra óptica no es otra cosa, sino un reajuste y modernizaciones de las concepciones, métodos, estrategias y técnicas pedagógicas para recuperar y conservar la penetración económica, política y cultural por parte de Estados Unidos. Para este fin el modelo educativo tendría que ser universal y único por lo que también se desplazaba a los organismos nacionales para dirigirlo y controlarlo. Adriana Puiggrós es muy clara al respecto: "El control de la educación pasaba de los organismos nacionales a los organismos internacionales dominados por el imperialismo, la cooperación internacional surgía como forma de control directo de los programas educativos y como vehículo para la penetración ideológica y socioeconómica". (21)

Aclarados estos conceptos que se usaron como referentes se retomarán los ejes o problemas antes planteados con el propósito de analizarlos, dichos ejes tienen una relación muy estrecha, no se dan aislados ya que la educación es un proceso social.

Con objeto de que la educación cumpla los fines, ya sea económicos, políticos, culturales, etc, que en un proyecto del Estado se plantean; se requiere, asimismo, una idea de hombre ideal para que lleve a cabo dichos fines y cree los medios idóneos para realizarlos.

En los párrafos 119 del Primer Informe de Gobierno; 202 y 224 del Tercero; 75 del Cuarto; los del Quinto y 302 y 306 del Sexto se manifiesta el tipo de hombre que se desea formar con la

(20) Cfr. Coombs, Phillips. La crisis de la educación, s/d.

(21) Puiggrós, Adriana. Imperialismo... Op. cit. p. 143

Reforma Educativa. Este hombre debía ser competente, eficaz, productivo, útil; por lo que en el proceso enseñanza-aprendizaje su papel tendría que ser activo; incluso se pretendía llegar al autodidactismo y a una educación permanente. En este proyecto se centra la atención en el alumno (uno de los actores del proceso E-A). Los dos párrafos siguientes son un ejemplo del tipo de hombre que se quiere formar: 1) "Se ha iniciado la conversión de las escuelas secundarias en secundarias -- tecnológicas para que sin descuidar la formación integral de los alumnos, estos puedan ejercer actividades productivas al término de cada uno de los años escolares. Estamos también organizando un sistema de educación media superior para que los estudiantes puedan optar entre la preparatoria y otro tipo de escuelas que los formen -- a la vez -- para actividades económicas y para proseguir estudios superiores". (22), y 2) "... es necesario introducir en el sistema educativo nacional oportunidades que proporcionen a nuestros jóvenes la certidumbre de que serán socialmente útiles". (23)

Este es el tipo de hombre que se pretendía formar desde la óptica del Estado, pero veámoslo desde otra óptica. Si se requiera de un hombre nuevo, eficaz, productivo, útil; para que ingresara al sistema productivo lo más tempranamente posible, se debió a que la demanda de la fuerza de trabajo calificada aumentó para cubrir las necesidades de un capitalismo dependiente en crecimiento; en el cual no se requería de grandes conocimientos, por lo que se intentó desde la educación primaria reforzar los conocimientos necesarios para aumentar la productividad.

(22) Echeverría Álvarez, Luis. Op. cit. p. 12

(23) Ibid. p. 72

Asimismo, en este periodo todavía estaba presente la tendencia de considerar la fuerza de trabajo como capital humano, lo que se concretiza en una masificación de la educación por considerarla una inversión y un prerequisite del desarrollo económico.

De esta manera, para formar este tipo de hombre se tenían que cambiar los medios que hasta ese momento resultaban obsoletos para esta nueva formación. Así el Estado implementa una serie de cambios en los métodos y técnicas del proceso enseñanza---aprendizaje; además a esto, también se piensa que los maestros, los alumnos y la sociedad son elementos que juegan un papel -- prioritario en la Reforma Educativa.

El siguiente párrafo es ejemplificador: "La educación es una obra humana en su sentido más alto: es una obra de cultura. - Mejorarla supone renovar la actitud de aquellos a quienes concierne: del educador y del alumno, de la familia y de la sociedad". (24)

Asimismo se implementa una serie de innovaciones en los contenidos, métodos y técnicas, adecuándolos al tipo de hombre que se pretendía formar; entre éstos podemos mencionar los cambios que sufrieron los contenidos de los libros de texto de primaria y las guías didácticas de los maestros. Otro cambio, son las modificaciones que se realizaron en el plan de estudios de la educación normal.

En los párrafos 116 (del Primer Informe); 93 y 100 (del Segundo Informe); 211 y 215 (del Tercer Informe), 94 (del Quinto);

-----  
(24) Ibid. p. 46



y 293 (del Sexto Informe); se muestra como por medio de los maestros, la participación activa del educando, los nuevos métodos, los cambios en los contenidos y libros; se lograría un cambio de mentalidad para la reorientación del modelo de desarrollo y la preparación para la independencia exterior. Veamos dos de ellos.

"La sociedad es el principal agente de enseñanza [...] realiza una Reforma Educativa que no se limita exclusivamente a modificaciones didácticas. Busca principalmente, como ya lo hemos dicho, la transformación de nuestras estructuras mentales". (25)

"La actitud de los maestros ha sido fundamental para el éxito de la Reforma Educativa. Ellos han respondido a las exigencias del cambio con el patriotismo que los caracteriza, llevando las transformaciones en el método y la técnica de la enseñanza-aprendizaje por todo el país". (26)

hacemos a ver porque son tan importantes los medios para poder formar al hombre que se necesitaba en ese momento; de esta manera pasamos al tercer eje, en el cual se plantea el fin de la educación no de una manera abstracta, sino lo que se pretende lograr a través de la educación.

En algunos párrafos de los seis informes presidenciales (por ejemplo: 109, 115, 199; 201; 212); se evidencia los fines que persigue el Estado por medio del sistema educativo. Podemos dividirlos en tres principales fines: la recuperación del con-

(25) Ibid. p. 72

(26) Ibid. p. 129

senso; la popularización de la enseñanza y la independencia política, económica y cultural del país. Los siguientes párrafos muestran la afirmación anterior.

"Como ordena la Constitución, el sistema educativo ha de orientarse por un profundo sentido nacionalista y buscar la comprensión de nuestros problemas y el aprovechamiento de nuestros recursos para asegurar la independencia política, económica y cultural del país".(27)

"El consenso nacional obtenido señala metas ambiciosas que han comenzado a implantarse con medidas de acción inmediata".(28)

Estos fines de la educación se implementaron mediante la renovación de promesas educativas como la expansión de los niveles medio y superior; la movilidad social y la modernización científica y pedagógica de textos y contenidos. Dicha modernización dio paso a la formación del "ciudadano ideal" que no fue otra cosa que el hombre reducido a fuerza de trabajo, a trabajador escolarizado, basándose en un economicismo pragmático.

Asimismo los medios para llevar a cabo estos cambios fueron importantes, ya que a través de éstos se lograría el "Deber Ser" del educando; es decir, mediante la educación escolarizada se obtendrían las cualidades que no se poseían o bien las despertarían y reafirmarían.

De esta manera se analizó la Reforma Educativa puntualizando - hasta aquí, que dicho proyecto fue para: a) revitalizar y modernizar la ideología del Estado a través del "diálogo", sobre

(27) Ibid., p. 13

(28) Ibid.

todo en las universidades para recuperar el consenso en ellas; b) recuperar el consenso nacional para la implementación del nuevo modelo de desarrollo y su participación en él, y c) que la Reforma Educativa fue resultado no sólo de un movimiento -- teórico sino también histórico concreto: el movimiento estu-- diantil y el agotamiento del Modelo de Desarrollo Estabiliza-- dor.

Ahora bien, para abrir líneas de reflexión para el siguiente - apartado, retomando la visión del Estado, concebimos al maes-- tro como la "piedra angular" para lograr los fines educativos; ya que son ellos los que se encuentran en contacto con una rea-- lidad educativa (alumnos, aulas, padres de familia, comunida-- des, etc.) y son capaces de transformar la política educativa (discurso oficial) y adecuarla a su contexto; por lo que su -- formación y actualización merecen especial atención.

Sin embargo, con estas líneas reflexivas a desarrollar preten-- demos que se diluya esta concepción de "maestro ideal".

### II.3 Formación del magisterio en el sexenio 1970-1976

Al maestro se le concibió como uno de los medios más eficaces para la promoción de los cambios educativos, de ahí que el ré-- gimen que estamos analizando le haya concedido tanta importan-- cia a su formación y a su actualización. Por lo que en dicho apartado se analizará la política de formación de maestros de este sexenio que pretendió formar a un maestro "ideal" capaz - de hacer posibles los cambios que el momento exigía.

El párrafo siguiente reafirma la importancia que el Estado le dio al maestro: "Reitero que si no creyéramos en el maestro no

tendríamos fe en la educación, pero que si el maestro no creyera en la nobleza de su tarea, haría naufragar la mejor esperanza de su país. Es preciso fortalecer su posición en la sociedad y alentarle para que no abandone el estudio y pueda dedicarse por entero a su vocación". (29)

En el marco de la Reforma Educativa el maestro fue la figura central, por considerarlo el puente entre la política educativa del régimen y una realidad educativa concreta; es decir, -- fue el encargado de hacer extensivas a nivel nacional los cambios en los contenidos y las innovaciones en los métodos y técnicas del proceso enseñanza-aprendizaje.

"El nuevo tipo de hombre que se propone el proceso de Reforma Educativa, reclama un nuevo concepto de maestro [...] ; la imagen de un educador preparado técnica e ideológicamente, para cumplir la difícil y muy noble tarea de encauzar la energía -- creadora de las nuevas generaciones". (30)

Para formar a este nuevo maestro en la Reforma Educativa se -- plantearon tres objetivos principales: el primero, fue de mejorar las escuelas normales en cuanto a sus instalaciones y equipos; el segundo, elevar el nivel académico de los maestros; y un tercero de arraigar en el futuro maestro el sentido de responsabilidad y profesionalismo.

Estos objetivos fueron prioritarios y en la medida en que se -- consideró conocer los problemas y necesidades tanto profesionales como materiales, por las que atravesaba el magisterio, se

(29) Ibid. p. 13

(30) INCE.

propuso entonces resolver sus necesidades con el fin de fomentar su participación en los cambios y fortificar su posición en la sociedad.

Dentro del primer objetivo se propuso, rehabilitar las instalaciones de las escuelas normales por considerar que la formación de los futuros maestros no podría lograrse en condiciones de miseria. "A lo largo del sexenio se invirtió en edificios y equipos para las normales federales la suma de 341 millones de pesos (...) y se hizo un excepcional esfuerzo por mejorar los planes de ese nivel". (31)

Para mejorar la calidad en la formación de maestros (segundo objetivo), se implementaron cambios en el plan de estudios vigente en las escuelas normales. Y con objeto de mejorar y actualizar a los maestros en servicio, se creó la Dirección General de Mejoramiento Profesional.

En 1972 el plan de estudios de educación normal es modificado, con este plan se pretendió brindar a los maestros no sólo el título de profesor en educación primaria, sino que también obtuvieran los conocimientos que exige un bachillerato; con objeto de que los maestros que desearan pudieran proseguir estudios a nivel superior. Con este nuevo plan se reorientó y adecuó la formación de los maestros a las necesidades de la educación primaria. Se pretendió fortalecer el nivel académico de los futuros maestros con el fin de revalorizarla ante otras carreras ubicadas en el nivel medio superior. "El plan citado

(31) Dirección General de Información y Difusión. La reforma en la educación normal, SEP, México, 1975. p. 16

refuerza la formación profesional que comprende los campos: - a) científico, b) humanístico, c) psicopedagógico, d) tecnológico, e) físico y artístico". (32)

Si concebimos al Sistema Educativo Nacional como una totalidad orgánica, por lo tanto cualquier modificación en uno de sus tipos o niveles de educación necesariamente repercute en otros. En este sentido una vez realizados los cambios en educación -- primaria (vía libros de texto, guías didácticas principalmente) se planteó como necesario un cambio en la formación de -- maestros de este nivel. .

En septiembre de 1975 se consideró conveniente otra modificación al plan de estudios de educación normal, argumentándose -- lo siguiente "No es concebible una educación normal cuyo plan de estudios, programas de aprendizaje y métodos de enseñanza, se encuentren divorciados de la realidad educativa. Es indispensable y urgente hacer una revisión [...] y proceder, si se descubre cualquier discrepancia, a tomar las medidas que sean necesarias para lograr la formación de maestros preparados, -- responsables y entusiastas, cuya acción cotidiana esté saturada de pundonor profesional y de creatividad en el quehacer pedagógico". (33)

Las áreas que formaron el nuevo plan fueron: a) científico-humanística; b) de la formación física y artística y c) de la -- formación profesional específica. Con las cuales se pretendió

(32) Secretaría de Educación Pública, Informe de labores, 1972-1973, SEP México, 1973, p. 41

(33) CITE, Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos. (Síntesis de 1822-1972), Cuadernos No. 5, México, 1974, p. 309

seguir proporcionando los conocimientos necesarios para el grado de bachillerato; además se intentó disminuir la carga académica y el exceso de materias del plan anterior. En este nuevo plan se impartió la didáctica correspondiente a las asignaturas de la primera y segunda áreas.

Continuando en el discurso oficial, en materia de actualización y capacitación del magisterio se argumentó que "... si el desarrollo de la sociedad contemporánea gira cada vez más en torno a la educación; el magisterio debe ocupar el lugar central que le corresponde. Esto implica "... ampliar sus posibilidades de progresión económica a todos los niveles, estructurar los programas y proyectos de actualización y asegurarle -- una situación profesional y académica acorde con la responsabilidad que tiene". (34) Para ello se creó (como ya fue señalado) en 1971 la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio. Dicha dirección se creó con el fin de brindar a los maestros en servicio, una asesoría permanente, así como ofrecerles capacitación y actualización de conocimientos generales y pedagógicos; con objeto de nivelarlos académicamente con los futuros egresados de educación normal. Y garantizar -- en cierta medida el cambio de mentalidad que se requería en esos momentos. No en vano se le consideró al maestro, en este periodo, el promotor del cambio educativo y, por ende del cambio social.

El tercer objetivo planteado en la Reforma Educativa sobre el magisterio, fue el de estimular a los maestros en servicio para que ejercieran su tarea con responsabilidad. Es decir, se incitaría al docente para arraigarlo a su profesión, y no la abandonara al presentársele mejores oportunidades; ya que con

(34) Bravo Abuja, Víctor y José A. Carranza. La obra educativa 1970-1976, SEP, México, 1976, p. 54

el grado de bachillerato existía la posibilidad de continuar - estudios superiores con el propósito de conseguir mejores ingresos económicos y reconocimiento social a su profesión.

Por tal motivo se planteó que el sistema educativo estaba obligado, "por una parte, a estimular el sentido de servicio y - de compromiso con el maestro y, por otra a garantizarle una retribución económica, que le permitiera, efectivamente, dedicarle a la tarea educativa el tiempo y la energía necesarias".  
(35)

El Estado considera al maestro, elemento primordial de la educación porque a él se le encomienda la difícil tarea de formar a los individuos en edad escolar y se le ve como el agente de cualquier tipo de cambio; por lo que en la administración de - Echeverría se le consideró uno de los medios más importantes - para realizar la Reforma Educativa propuesta.

De ahí que los cambios implementados en el plan de estudios de la educación normal, el impulso dado a la superación y actualización del magisterio y los beneficios económicos otorgados en este sexenio, fueron sólo un reflejo de la necesidad que se tenía de un nuevo educador. Si bien con la Reforma Educativa -- hubo algunos cambios que favorecieron al magisterio, no podemos dejar de mencionar que dichos cambios no tuvieron los resultados deseados.

Una vez expuesta la justificación oficial para la formación de maestros, pasamos a exponer los resultados concretos de los objetivos que se trazaron en esta política de formación.

-----  
(35) Idem.



En primer lugar con la modificación de 1972 hecha al plan de estudios, se perseguía una mejor preparación en la formación específica para la docencia; así como ampliar la cultura general para éstos; además de otorgarles el título de bachiller; pero lo que resultó fue una sobrecarga académica por el número de materias y horas para acreditar, debilitándose de esta manera su formación académica. Las modificaciones realizadas en el plan de estudios en 1975, intentaron subsanar las deficiencias del plan anterior, pero también fueron la apertura para las innovaciones en el campo educativo (fuese tecnología educativa). En este plan se le dio más importancia al "cómo" enseñar que al "qué" enseñar.

En cuanto a lo deseado con los cursos de capacitación y actualización, éstos tuvieron pocos logros porque fueron muy breves y no lograron remover la práctica tradicional de los profesores ni promovieron el cambio de mentalidad y actitud, en los maestros en servicio, cambios que se requerían para llevar a cabo en la práctica educativa de éstos bajo una "nueva" concepción de educación y aprendizaje.

Por otro lado, a los maestros se les consideró las figuras centrales de la Reforma Educativa, pero "... fue [...] depreciable que la educación normal hubiese sido la más tardíamente alcanzada por la reforma, pues los cambios realizados fueron superficiales y debieron revisarse en 1975; aún estos últimos no alcanzaron la profundidad que requería el proceso de la reforma". (36)

Los tópicos abordados en estos tres apartados orientan el tra-

(36) Latapi, Pablo. *Op. cit.* p. 99

tamiento teórico-metodológico de los apartados a exponer; que a pesar de que los subtítulos no reflejan similitud, el abordaje teórico es el mismo.

#### II.4 Circunstancias que dieron origen a la Revolución Educativa

En este apartado es inevitable hablar de la crisis del país, -- ya que históricamente hacemos un recorte en el tiempo y nos de-- tenemos en el sexenio pasado, el cual se caracterizó por la -- misma y por la austeridad económica que repercutió en el ámbi-- to social. Y como ya se manejó en el capítulo anterior exist-- ten factores externos para la construcción del proyecto educa-- tivo del Estado; en este sentido es necesario esbozar algunas cuestiones de la crisis actual, un ejemplo de ello es la reduc-- ción al gasto público con la cual el Sector Educativo de algu-- na manera se va afectado; si bien esto no es determinante para la política educativa (discurso-programa) sí lo es en un plano concreto, en lo que se refiere a las acciones empíricas.

Desde la óptica del Estado se reconoció que se habían heredado un sinnúmero de problemas que abarcan diferentes aspectos; entre los cuales nos interesa resaltar su postura ante la situa-- ción económica y ante los problemas educativos principalmente, ya que de éstos dependen aclarar ciertos lineamientos de su po-- lítica educativa.

En primer lugar, el Estado reconoció la difícil situación por la que atraviesa el país desde la década de los 70's (teniendo sus orígenes en épocas anteriores) y en los siguientes térmi-- nos fue explicada; se dijo que esta situación se agudizaba ca-- da vez más, y llevaba al país a una crisis interna que tras--

ciende el ámbito económico. A este respecto se señaló: "La crisis interna es evidencia de la vulnerabilidad del sistema económico que, por insuficiencias estructurales, amplía y reproduce los impactos de los desajustes externos. En 1982 por primera vez en la historia moderna del país, se redujo el producto nacional y simultáneamente se observó una tasa de inflación del 100 por ciento, se duplicó la tasa del desempleo; la reserva interna nacional estaba agotada y el país estaba en virtual suspensión de pagos".(27) De tal situación se derivan factores estructural y coyunturales, tales como internos: desequilibrios económicos, insuficiencias de recursos para financiar el crecimiento, persistencia de desigualdades sociales, falta de integración de los procesos productivos y externos: desequilibrio en las relaciones económicas y políticas internacionales, entre otros.

En segundo lugar, se reconoció también, las insuficiencias, errores, problemas y vicios que había arrastrado el sistema educativo por varias décadas y que hoy la misma realidad nos muestra y las pone en evidencia. De éstos podemos citar los siguientes: la acelerada expansión del sistema educativo, la poca o nula atención al aspecto cualitativo, el alto índice de reprobación y deserción (y por lo tanto de analfabetas) y el reconocimiento de la Secretaría de Educación Pública como una estructura burocrática, anguilosada, rígida y vertical que ya rebasó la posibilidad de conducir efectivamente la acción educativa".(28)

(27) Poder Ejecutivo Federal. Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988. -- México, 1983, p. 17

(28) Poder Ejecutivo Federal. Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988. SEP, México, 1984, p. 25

Diversos problemas educativos fueron reconocidos en la pasada - administración por el propio Estado como "... la hipertrofia a la que ha llegado el sistema educativo nacional, la inercia de un aparato burocrático-administrativo [...] y el cúmulo de --- prácticas, usos y costumbres que se han generado a lo largo de seis décadas, constituyen la principal problemática a la que - se enfrenta el Sector". (39)

Reconociendo graves problemas en lo económico y en lo educativo (crisis en ambos aspectos) se inició la administración de la madrieta y se propuso alcanzar cuatro objetivos: conservar y fortalecer las instituciones democráticas; vencer la crisis; - recuperar la capacidad de crecimiento e iniciar los cambios -- cualitativos que requería el país en sus estructuras económica, política y social, en el lapso de la misma. Para ello se planearon algunas líneas básicas (u orientaciones) y dos estrategias generales.

En el capítulo II del Plan Nacional de Desarrollo se hacen - explícitas las siete orientaciones que en armonía con los principios permanentes del proyecto nacional (nacionalismo, libertad, justicia, democracia, economía mixta, rectoría del Estado, libertades económicas e individuales y derechos sociales e internacionales) se constituyeron como plataforma para hacer --- frente a la situación; asimismo guiaron los contenidos del --- Plan. Las orientaciones fueron las siguientes: nacionalismo - revolucionario; democratización integral; sociedad igualitaria; renovación moral; descentralización de la vida nacional; desarrollo, empleo y combate a la inflación y planeación democrática.

(39) Idem.

Para combatir la crisis del país, el Estado se propuso crear - las condiciones mínimas para regular la economía; para lo cual propuso las siguientes estrategias: la de reordenación económica y cambio estructural; las cuales se constituyeron en las líneas permanentes de acción.

En la primera línea de acción se planteó el Programa Inmediato de Reorientación Económica que contenía 10 puntos fundamentales mediante los cuales se pretendió: abatir la inflación y la inestabilidad cambiaria; proteger el empleo; y el consumo básico; reorientar el gasto público; defender la planta productiva y fomentar la producción y el abasto; control del paquete básico del consumo popular y sobre todo la recuperación de la capacidad de crecimiento sobre bases diferentes, entre otras cosas.

Con el cambio estructural (segunda línea) se perseguía "...iniciar cambios de fondo en la estructura económica y en la participación social en el proceso de desarrollo, para reorganizar el proceso productivo y distributivo, y con el propósito de superar las insuficiencias y desequilibrios fundamentales del desarrollo y proyectar al país sobre bases económicas y sociales más firmes, hacia una sociedad más igualitaria". (40)

La segunda línea se basó en seis orientaciones fundamentales: 1) enfatizar los aspectos sociales y redistributivos del crecimiento; 2) reorientar y modernizar el aparato productivo y distributivo; 3) descentralizar en el territorio las actividades productivas y el bienestar social; 4) adecuar las modalidades de financiamiento a las prioridades de crecimiento; 5) pre-

(40) Plan Nacional... Op. cit. p. 126

servar, movilizar y proyectar el potencial de desarrollo nacional y 6) fortalecer la rectoría del Estado, impulsar al sector social y estimular al sector privado. Estas guilaron las acciones globales, sectoriales y regionales del Plan.

El gobierno señaló que la "... segunda línea de estrategia implica todo un proceso de cambio, de orientación y de patrones de conducta, con un propósito eminentemente social para hacer más eficiente y justo el desarrollo..."(41) así también se sostuvo que la educación jugaba un papel principal en esta estrategia. Por lo tanto el Estado consideró "... que el progreso de la Nación, así como los esfuerzos por afianzar la soberanía, la libertad, la democracia y la justicia, deben enmarcarse en una política educativa revolucionaria".(42)

Por lo cual la educación fue definida como "... el instrumento con que cuenta la nación para afirmarse [...] La educación pública defiende y arraiga las actividades democráticas, los propósitos igualitarios y la defensa de la independencia nacional".(43) Asimismo se planteó que una educación de mayor calidad promovería también la independencia económica, como cultural y tecnológica del país.

"De acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo, el sistema educativo ha de contribuir de manera significativa al establecimiento de tres de las seis orientaciones que constituyen la estrategia del cambio estructural: dar prioridad a los aspectos sociales y distributivos del crecimiento; descentralizar las -

(41) Ibid. p. 127

(42) Programa Nacional... Op. cit. p. 35

(43) Ibid. p. 36

actividades productivas, los intercambios y el bienestar social y preservar, movilizar y proyectar el potencial de desarrollo nacional". (44)

De esta manera el Estado diagnosticó, enfrentó y propuso soluciones a la crisis, sin embargo, nos parece pertinente confrontar el diagnóstico y las propuestas de resolución del discurso oficial con otro, desde una óptica diferente; con el fin de penetrar en su lógica discursiva y ordenadora para realizar, dentro de nuestras posibilidades, una crítica con conocimiento de causa.

La política económica aplicada durante los tres últimos sexenios, trae como consecuencia una crisis social y económica que se advierte principalmente en el decrecimiento del Producto Interno Bruto (PIB); lo que ocasiona una desigual distribución de la riqueza, que a su vez se refleja en el bajo poder adquisitivo de la mayoría de la población en bienes muebles e inmuebles, así como en los servicios que genera la economía nacional, -- creándose una restricción en este último.

La crisis económica actual, es sin duda una de las más agudas que ha vivido el país en las últimas décadas. Dicha crisis tiene sus orígenes a fines de los 60's y "... comprende tanto la interrupción del proceso de acumulación como la acentuación de las contracciones generadas por las relaciones de producción". (45) "La política monetaria contrasta con la del gasto público. Desde mediados de 1973 se congelan recursos disponibles en el sistema bancario, se incrementa el encaje legal, se restringe el aumento de la oferta monetaria por abajo de la ta

(44) Ibid.

(45) Sorja Marillo, Víctor M. Caracterización de la crisis de 1976 y 1982 en México, s/d. p.p. 81-82

sa de inflación, y se encarece y restringe el crédito".(46)

La política monetaria no sólo es contrapuesta con la del gasto público, sino, además, propició la centralización del capital, beneficiándolo a través de la deuda externa; facilitó el desarrollo de las actividades improductivas y dio lugar a la soberanía del dólar sobre el peso mexicano; por último favoreció - la especulación financiera de bienes básicos, tierras y bienes inmobiliarios.

Por otra parte, la desproporción entre la producción industrial y la producción agropecuaria (a la primera se le da mayor impulso debido a los avances tecnológicos; se multiplica la producción de bienes durables, disminuyendo la producción de los no durables y de la producción agropecuaria) generaron el empobrecimiento del sector campesino y la necesidad de importar productos que anteriormente se exportaban.

Otros fenómenos económicos generados a partir de la inadecuada política económica y que se manifiestan en la época actual, -- son los siguientes: devaluación, inflación, fuga de capitales y una alta deuda externa. Dichos fenómenos se interrelacionan generando un período cíclico o estructural de la crisis económicas y sociales del país, agudizándose cada día más.

Como resultado del enfrentamiento de dos ópticas antagónicas - podemos esclarecer una situación, que aparentemente por el -- discurso oficial manejado es, ambigua que trata de ocultar los efectos devastadores de la crisis sobre el sistema escolar y la agudización de las desigualdades sociales. Esto nos permitirá en el apartado siguiente dilucidar las pretensiones del - Estado en materia educativa.

-----  
(46) Ibid. p. 50



### 11.5 Revolución Educativa

Desde el discurso oficial se planteó que "... la política educativa mexicana parte de la relación dialéctica entre sociedad y educación porque la sociedad le da su orientación y le dicta sus características; asimismo la educación guía a la sociedad y siembra en ella los proyectos que determinarán su futuro". (47)

Al mismo tiempo se reconoció la crisis en la que se encontraba inmersa la educación nacional, resultado de que la acelerada expansión de los niveles educativos no se había hecho acompañar de una educación de calidad, es decir, en otros sexenios se le dio más importancia a la ampliación de la cobertura y se descuidó la calidad educacional del sistema. Por lo que se planteó revolucionar (48) la educación y no caer en los esquemas de reformas superficiales o de parches y remiendos, para superar la crisis.

Se dijo también, que su política educativa se basó en un diagnóstico que arrojó deficiencias, errores y problemas en el Sector; por lo que se propusieron cambios estructurales que minimizaran las hipertrofias y atrofia por las cuales atravesaba el sistema. "Las insuficiencias del sistema educativo muestran la necesidad de transformar sus estructuras. Frente a este panorama la política educativa tiene que ser realista. No basta con plantearse metas de cobertura total en la educación primaria, ni con incrementar el número de maestros y de instalaciones o el presupuesto educativo. Es impostergable revolu-

(47) Programa Nacional.. Op. cit. p. 11

(48) El concepto de revolución que se manejó fue: de cambios y transformaciones profundas que modificarán las estructuras del sistema educativo, claro que esta revolución tenía que ser generada y orientada por las instituciones sociales existentes, para guiar a la Nación a los cambios que requería.

cionar la educación en México, superando las soluciones coyunturales con una visión integral y responsable del futuro de la Nación". (49)

En el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988, se plantearon los siguientes propósitos con el fin de combatir los errores y deficiencias:

- a) Promover el desarrollo integral del individuo y la sociedad mexicana.
- b) Ampliar el acceso a todos los mexicanos a las oportunidades educativas, culturales, deportivas y de recreación.
- c) Mejorar las prestaciones de los servicios educativos, culturales, deportivos y de recreación.

De los propósitos anteriores, De la Madrid planteó que no se lograrían en su administración por lo que únicamente se ponían en marcha acciones que superarán "... para el año 2000 los vicios y deficiencias de la educación tradicional y lograr que el proceso de enseñanza responda íntegramente a los propósitos que sustenta la filosofía de la educación mexicana, en congruencia con la letra y el espíritu del Artículo Tercero Constitucional". (50)

Lo anteriormente señalado (expuesto en el Plan Nacional de Desarrollo) se postuló en términos de Revolución Educativa, y se sistematizó en el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988. En éste se planteó que la Revolución Educativa tenía como objetivos específicos:

(49) Ibid. p. 29

(50) Idem.

- 1) Elevar la calidad de la educación en todos los niveles, a partir de la formación integral de los docentes.
- 2) Racionalizar el uso de los recursos disponibles y ampliar el acceso a los servicios educativos a todos los mexicanos, con atención prioritaria a las zonas y grupos desfavorecidos.
- 3) Vincular la educación y la investigación científica, la tecnología y el desarrollo experimental con los requerimientos del país.
- 4) Regionalizar y descentralizar la educación básica y normal. Regionalizar y descentralizar la educación superior, la investigación y la cultura.
- 5) Mejorar y ampliar los servicios en las áreas de educación física, deporte y recreación.
- 6) Hacer de la educación un proceso permanente y socialmente participativo.

Estos objetivos tuvieron el propósito de echar a andar una "imagen-objetivo" "... a través de los rasgos principales que deben perfilar al sistema educativo mexicano del futuro y que suponen la puesta en marcha, [...] de políticas que hagan factible dicha imagen para el año 2000". (51)

En este sentido se propusieron cuatro lineamientos generales - que hicieran posible los cambios estructurales con objeto de - aumentar la calidad en la educación. El primero se relaciona con los niveles educativos existentes en el sistema; siendo lo más significativo: la concreción de una educación básica; la adopción de un modelo regional en educación superior; la integración de la educación media en un nivel único; y la construc

(51) Idem.

ción de un modelo único de formación de profesores; asimismo - se habría solidificado la licenciatura en educación normal.

El segundo lineamiento hizo referencia a los contenidos, métodos y sistemas de enseñanza. Lo más sobresaliente, tiene que ver con las modificaciones realizadas en los contenidos de educación primaria y secundaria; se pretendía la correspondencia entre los contenidos y las necesidades de los alumnos, --- "... así como a los requerimientos de la sociedad, mediante el desarrollo integral de una personalidad inspirada en un alto - sentido social y en la promoción de valores axiológicos y culturales".(52) Y con promoción de programas de investigación - para la creación de tecnología independiente que satisfaga las necesidades prioritarias del país.

Respecto a los apoyos didácticos y culturales (tercer linea--- miento), el énfasis mayor fue puesto en la introducción e incorporación de los medios electrónicos (microcomputadoras) al proceso enseñanza-aprendizaje, como un auxiliar didáctico para los docentes y como enseñanza del cómputo para los alumnos, como una respuesta a la problemática que se generó por la educación masiva.

El último lineamiento se refirió a la administración, en ésta se pretendía que "... para el año 2000 estaría consolidada la descentralización de la administración en los servicios del nivel básico".(53) Se pretendió dar a los estados y municipios mayor participación respecto a la educación, dejando en la instancia federal la normatividad y la posición rectora que había tenido.

(52) Ibid. p. 30

(53) Ibid. p. 32

El mayor énfasis se le dio a tres aspectos fundamentales, en primer lugar, a la importancia del aprovechamiento racional de los recursos, infraestructura y equipos disponibles "... el sector educativo no debe quedar al margen de criterios de eficacia y esmero en el uso de los recursos. Será necesario realizar un esfuerzo sistemático para lograr un aprovechamiento más eficiente y racional de éstos y de la infraestructura y el equipo disponible. En otras palabras, es preciso aprovechar al máximo lo que ya se tiene y procurar hacer más y mejor con menos". (54)

Otro aspecto al que se le dio gran importancia, fue a la descentralización de la educación básica y normal, a la investigación y la cultura, con el fin de que éstas sean beneficiadas por los gobiernos estatales y municipales, así como la propia comunidad. "Dados los problemas que se derivan de la centralización e hipertrofia a que ha llegado el sistema educativo, razones de orden pedagógico y administrativo aconsejan volver al esquema original de la Constitución de 1917, Federalismo en el cual la responsabilidad de la enseñanza básica recae en los gobiernos estatales y municipales". (55)

El siguiente aspecto, fue sin duda el de mayor relevancia para el Estado, se refirió a la calidad de la educación; dado que desde su perspectiva, una educación de calidad ayudaría a fortalecer el desarrollo económico y la independencia del país; así como acrecentar nuestra nacionalidad y valores culturales. "De ahí que la calidad se conciba como un factor estratégico para el futuro del país. Sólo en la medida en que ésta se --

(54) Ibid. p. 38

(55) Ibid. p. 39

eleve, la sociedad y el Estado podrán aspirar a que las nuevas generaciones dispongan de mejores posibilidades para satisfacer tanto las necesidades nacionales, como sus aspiraciones -- personales. La educación, sobre todo la de calidad, es el elemento que contribuirá a fortalecer nuestro desarrollo e independencia". (56) Superando de esta manera, según este discurso, - la actual crisis por la que atraviesa el país.

Hasta aquí, hemos planteado la visión del Estado, en cuanto a la necesidad de revolucionar la educación, así como sus estrategias y lineamientos para llevar a cabo dicha revolución. Pero ahora vemos la Revolución Educativa desde otro punto de -- vista, analizando sus planteamientos y los logros obtenidos.

Para desarrollar nuestra perspectiva o punto de vista comenzaremos por citar un párrafo de un artículo periodístico en el - cual se evidencia las controversias que se suscitaron en torno a la política educativa. "Estamos en el umbral del siglo XXI y a todo un pueblo nos siguen tratando como niños. El régimen nos anuncia, desde el foro más alto de la nación, dentro del - contexto del mensaje político, el advenimiento de una Revolución de la Educación. Como si pudiérase darse una revolución en cualquiera de los aspectos sociales de la vida nacional, sin - afectarse en los principios fundamentales de la política y la economía". (57)

El Estado planteó, que el Sistema Educativo Nacional está inmerso en un extenso número de problemas específicos que generarán una crisis educativa. Si bien no ponemos en duda que la -

(56) Ibid. p. 38

(57) Enrique Gómez, Gerardo. "¿Revolución Educativa?". El Universal, México, 12 de septiembre de 1963.

educación nacional atraviesa por una grave crisis que de no superarse acelerará el fracaso de la educación mexicana; en lo que no estamos de acuerdo es en etiquetar a la política educativa del sexenio con el nombre de "Revolución Educativa"; ya que "... Revolución significa transformación radical, transformación que alcanza a las raíces de las cosas, cambio fundamental, cambio de estructuras, cambio en los principios funcionales de la sociedad. Toda revolución encierra la promesa de -- una vez realizada, 'las cosas no volverán a ser como antes'". (58)

Si analizamos la Revolución Educativa a la luz de este concepto, podemos decir que dicha propuesta no llevó a cabo transformaciones radicales o cambios de estructuras; a pesar de las -- "transformaciones estructurales" que se proponía. Expliquémoslo detalladamente:

En primer lugar, consideramos que el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988 (programa que sistematiza, después de dos años de iniciarse la administración de De la Madrid, el proyecto educativo), planteó objetivos y metas demasiado ambiciosas e irrealizables aún para el año 2000; ya que "... es la crisis(59) la que constituye la -- fuente objetiva de la política educativa y la que fija sus -- orientaciones y límites, y no las inspiraciones ideales o los afanes correctivos de una administración ilustrada".(60) Por

(58) Covarrubias Niebla, Gilberto. "La revolución educativa". Uno más Uno, México, 11 de octubre de 1983.

(59) No nos referimos al tipo de crisis económica que ha diagnosticado el Estado, sino al tipo de crisis que se trató en el apartado anterior.

(60) Fuentes Molinar, Olac. "Al peso de la política educativa". Cuestión rio. en Revista Nueva 24, México, diciembre de 1984, p. 21

lo anterior, consideramos que el paquete de 17 propuestas que constituyeron el Programa e instrumentaron la política educativa fueron una respuesta de carácter ideológico e instrumental para la crisis educativa.

Con el fin de aclarar la Última aseveración, analicemos los tres aspectos o lineamientos fundamentales que consideramos -- ejes centrales en el discurso oficial de la Revolución Educativa.

El primer eje lo constituye la política de restricción ("hacer más y menor con menos"), que justifica la reducción del gasto y el ritmo de crecimiento en algunos servicios educativos; el cierre de algunas escuelas normales o la regulación de la matrícula de las mismas(61) o de otros niveles escolares; el control salarial del magisterio y empleados, entre otros.

Algunas de las metas a alcanzar fueron: atender al 100% de población rural e indígena que demandaba educación preescolar y primaria; continuar atendiendo al 100% de niños que demandaban educación primaria y brindar un año de educación preescolar y la educación secundaria a todo aquel que lo demande. Aquí cabe preguntar cómo se cubrirían estas metas si "...la atención del explosivo crecimiento de la demanda de educación requiere cuantiosos recursos financieros..."(62) y se pasaba (aún se -- está pasando por momentos de una fuerte contracción en el gasto educativo. "El panorama se torna más complejo si se parte del supuesto de que en algunos niveles, como el de primaria, -

(61) Cfr. Informe de labores 1985-1986 e Informe de labores 1986-1987. - SEP, México.

(62) Pravala, Juan. Teoría y praxis de la planeación educativa en México, Grijalbo, México, 1984. p. 52



el problema principal no será tanto mantener la oferta para todos sino aumentar la calidad de la educación, lo que resulta una tarea sumamente costosa".(63)

El segundo eje se refirió a la descentralización de la educación, que más que pretender volver al Federalismo, fue una estrategia para disminuir los conflictos sociales que con la crisis se agudizaron. Fue parte fundamental del propósito del Estado controlar la dirección de la sociedad, y descargar las funciones de operación en otros, para no paralizarse por éstas. "Más que descentralización, fue una forma sui generis de desconcentración administrativa, porque lo que se otorgó a los estados fue la facultad de operar un servicio regulado según las normas y la evaluación que la SEP conserva en sus manos".(64)

El último eje hizo referencia a la calidad de la educación, aunque de éste jamás se tuvo claridad respecto al mismo término; sí existieron propuestas concretas entre las que destacaron: 1) el ciclo básico de 10 años, y 2) los cambios en el sistema de formación de maestros. Para la primera propuesta cabe preguntar cómo el Estado se propuso brindar un ciclo de 10 años para todos, cuando la realidad demuestra que el sistema ofrece la oportunidad de permanecer a unos cuantos?. Tal parece que en el gobierno sigue prevaleciendo "... un arraigado fetichismo de la escolarización, donde asume que prolongar la permanencia en la escuela tiene efectos automáticos sobre la calidad de la formación intelectual...".(65)

(63) Ibid. p. 53

(64) Fuentes Molinar, Olac, "Al paso..." Op. cit. p. 28

(65) Ibid. p. 16

Por otro lado, para ofrecer un ciclo más largo y realizar las reformas cualitativas que verdaderamente se necesitan (y no de articulación entre niveles), es necesario un gasto mayor y mejor distribución del mismo; sin embargo con la política que ca racterizó al sexenio pasado, se notó una atroz contradicción.

Debido a la importancia que tiene en esta investigación, la se gunda propuesta se desarrollará en otro apartado. Para cerrar éste, analicemos ahora la propuesta educativa a través de los tres ejes o problemas que subyacen en la misma.

Según el discurso oficial, el tipo de hombre que se pretendía alcanzar mediante la Revolución Educativa, era un hombre nuevo con valores diferentes, capaz de enfrentar y superar las dificultades presentes y venideras; un hombre educado "...para la libertad, la democracia y para fincar las bases de una sociedad igualitaria".(66) Un hombre capaz de "... renovar el vigor de la sociedad civil y perfeccionar sus relaciones con el Estado". (67)

La Revolución Educativa contempló tres fines prioritarios: el primero se refirió al fortalecimiento de la independencia económica, política y cultural; el segundo que tenía que ver con el nacionalismo revolucionario, considerado como "... la fuerza histórica que unifica a los mexicanos"(68); en el último, - se esperaba que la educación, "... mediante una creciente participación democrática, sea el medio capaz de suprimir o reducir desigualdades de origen".(69)

(66) Setenta años de la Revolución Educativa, Cuadernos/SEP, SEP, México, s/f, p. 11

(67) Ibid. p. 10

(68) Ibid. p. 12

(69) Ibid.

Diversos medios se consideraron para alcanzar estos fines y el tipo de hombre que se pretendía formar, entre los que destacaron: los planes y programas de estudio (medio por el cual se podrían rescatar las tradiciones y valores que se han ido perdiendo, haciendo hincapié en ellos); la discutida educación básica integrada de diez años; los libros de texto gratuitos --- (otro recurso importante para mejorar la calidad); la creación de textos mexicanos para la educación media; los medios de comunicación social (en la medida en que difundían la cultura y la identidad nacional dando a conocer los valores nacionales); por último, el medio estratégico para realizar la Revolución Educativa, fue sin duda el maestro, ya que se consideró que -- "... él sería, a la vez, portador y fruto de la Revolución Educativa. El nuevo educador será el anticipo del nuevo mexicano". (70)

Con este desarrollo se pretende evitar esa crítica abstracta - que desconoce en sí los planteamientos estatales, y alcanzar - una postura problematizadora bajo conocimiento de causa de la visión estatal, evidentemente ha de destacarse que en este trabajo no puede aspirarse a más porque la situación en el fondo es bastante compleja e incluso cada uno de los puntos exige un análisis detenido, retrasándose en esta investigación. Sin embargo, lo que parece importante es poner énfasis en que se considera como insoslayable recurrir a una visión sobre la estructura del proyecto estatal, porque sólo con el enfrentamiento - con el mismo, ha de poderse detectar la intención latente del estado mexicano hacia la formación del maestro.

-----  
(70) Ibid. p. 16

## II.6 Formación del magisterio en el sexenio 1982-1988

Siguiendo en la línea arriba señalada, desarrollaremos un análisis del proyecto estatal de formación de maestros desde dos visiones o discursos diferentes.

Como puntualizamos, en la primera visión (oficial) se considera a los maestros como la espina dorsal del Sistema Educativo Nacional, por lo que a su formación se le da gran importancia. En este discurso se alude que "La Revolución Educativa empieza por la formación de los docentes, pues ellos constituyen el aspecto medular y la base de la educación, principio fundamental de la Revolución Educativa, es el mejoramiento de la calidad de la educación a partir de la mejoría de la calidad docente".(71) Aunado a este principio y a la problemática que enfrenta la educación normal, deterioro de su eficacia y limitada transmisión de conocimientos, se propusieron algunas medidas concretas para superar tal problemática, la cual puede ser dividida en dos situaciones: la primera, la falta de correspondencia entre los planes y programas de estudio de las escuelas normales y los del ejercicio profesional del maestro (planes de preescolar, primaria y secundaria); y la segunda, el desequilibrio entre la oferta y la demanda de los egresados de las escuelas normales.

Respecto a la primera situación y debido a la importancia que le asignó el Estado al docente en su proyecto educativo, se planteó un cambio fundamental en el Sistema de Formación de Maestros. "El Bachillerato será requisito de ingreso a los planteles para la formación de docentes".(72) en otras pala-

(71) *Ibid.* p. 16

(72) Programa Nacional Op. cit. p. 59

bras, la educación normal a partir del ciclo escolar 1984-1985 tendría el grado académico de licenciatura en cualquiera de -- sus tipos. Este cambio trae como consecuencia la elaboración de nuevos planes y programas de estudio. Para los maestros en servicio y con objeto de mejorar su capacidad profesional se -- instrumentaron cursos de capacitación y actualización, así como un esquema para obtener el grado de licenciatura.

Para la segunda situación se propuso regularizar el crecimiento de la matrícula de educación normal primaria en varios estados mediante convenios, "como máximo se pretende mantener el -- primer ingreso a educación preescolar en siete mil 500 alumnos y en educación primaria en seis mil". (73)

Ahora bien, en el programa 7 "Formación, superación y actualización del magisterio" (del Programa Nacional de Educación) (74) se marcan las líneas de acción y se proponen metas a alcanzar en cuanto a la política de formación de los maestros. Sus objetivos son los siguientes:

- Crear un sistema integral de formación magisterial con el antecedente de bachillerato.
- Elevar la calidad de la educación de los maestros
- Adecuar el curriculum de la educación normal a las necesidades de los servicios en donde los maestros ejercerán la docencia.
- Racionalizar la matrícula de las normales, en congruencia con las necesidades previstas de los maestros en -- los diferentes niveles de enseñanza.

(73) Secretaría de Educación Pública. Informe de labores 1985-1986, -- SEP, 1986, p. 39

(74) Este Programa forma parte del paquete de la 17 propuesta en el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988

- Capacitar y actualizar a los maestros de acuerdo con los requerimientos pedagógicos de su práctica docente. (75)

De estos objetivos podemos decir, que al finalizar el sexenio delamadrista, los que se cumplieron fueron los referentes a la implantación del bachillerato como antecedente para cursar la educación normal; el de racionalizar la matrícula de normal -- primaria y la actualización de algunos maestros en servicio. (76)

Terminamos de esta manera la breve inspección del discurso oficial con el propósito de entrar a nuestra visión o discurso con algunas interrogantes que surgen a partir de los objetivos -- planteados en el programa sectorial número siete.

¿Cambiar el plan de estudios de la educación normal garantiza una educación de calidad?; ¿la regularización de la matrícula de las escuelas normales qué tipo de medida es: política, académica o social?; ¿qué efectos traerá la regularización de la matrícula a largo plazo?

Con el cumplimiento de tres de los cinco objetivos propuestos en torno a la formación, capacitación y actualización del magisterio, podemos afirmar que éstos son meramente instrumentales ya que ningún cambio realizado toca a fondo la formación y la cotidianidad de los maestros; porque al proponerse los cambios al sistema de formación de maestros y de los cursos de capacitación y actualización se ignoró siempre que "la práctica del maestro está determinada institucionalmente, que la regulan normas centrales y hábitos y costumbres institucionalizadas, tradiciones pedagógicas que establecen con rigidez los --

(75) Ver Programa Nacional... Op. cit. pp. 78-79

(76) Cfr. Informes de labores, 1982-1984; 1984-1985; 1985-1986. SEP.

límites de lo 'correcto' y lo 'incorrecto'". (77) Porque siendo profesores o licenciados en educación normal primaria (proescolar, secundaria, especialización) las determinantes administrativas, didácticas y sindicales seguirán enmarcando su práctica profesional; porque no fueron modificadas (ni siquiera re~~mo~~vidas).

De ahí que nos atrevemos a afirmar que dadas las condiciones - en las que se desenvuelve el trabajo cotidiano del maestro, no es viable por este medio que la calidad de la educación se incremente.

Aunadas a estas condiciones de la práctica del maestro, en el proyecto educativo jamás se precisó, ni concretizó cuáles fueron las causas reales que generaron la crisis del sistema educativo. La labor o el trabajo del maestro, el modelo de la -- educación nacional, las orientaciones de éste son aspectos que al igual que las determinantes no se mencionaron en el proyecto educativo, ni mucho menos se pensó hacer alguna transformación en ellos.

Por tal motivo afirmamos que estos cambios son únicamente instrumentales o formales, ya que se omitieron cuestionamientos a los principios que integran el paradigma educativo dominante; (78) ya que "la simple prolongación de los estudios y el otor-

(77) Fuentes Melina, Ocho. "Al paso..." Op. cit. p. 24

(78) Guevara Niebla, señala seis principios que integran el paradigma educativo dominante: 1) una educación desprovista de fines sociales específicos; 2) una educación concebida como neutral; 3) un currículum integrado sobre la base exclusiva de las formas de cultura elaboradas; 4) un sistema educativo pasivamente sujeto a la dinámica del -- mercado; 5) una socialización basada en valores pero el individualismo y 6) separación entre la escuela y la comunidad.

gamiento de un título más prestigiado no representan por sí mismos un cambio de calidad; quien lo dude, que vea la crisis actual de la enseñanza universitaria".(79)

Consideramos una medida política la regulación de matrícula, más que académica; porque de esta manera se frenó la sobreproducción de maestros; se justificó la clausura de la matrícula de primer ingreso a las escuelas normales rurales y experimentales. En este sentido lo académico pasa a segundo plano, evidenciándose en la comisión que elaboró el nuevo plan de estudios para la educación normal primaria;(80) y en la elaboración de los programas(81) que integran dicho plan.

Como respuesta a la última interrogante, creemos conveniente especular por el momento sobre un déficit de maestros en los próximos diez años debido a la caída de la matrícula en este nivel.

Para cerrar con este capítulo diremos que de nueva cuenta en este proyecto educativo y dadas las características del mismo; el maestro vuelve a ser el centro de atención, lo mismo en el proceso enseñanza-aprendizaje como en los cambios que se implementaron; asignándole un papel estratégico como elemento de transformación en el sistema escolar.

(79) Fuentes Molinar, Olac. "Al peso..." Op. cit. p. 25

(80) Ver Quiroz, Rafael. "Análisis del plan de estudios de la licenciatura en Educación Primaria", en Revista Pedagógica # 1, INEP-Aragón--UNAM, México, 1986, p. 25

(81) La elaboración de los programas de aprendizaje no fue previa a la implementación del plan, sino fue paralela o con un semestre de anticipación y por personas ajenas a las prácticas educativas de las escuelas normales.



Un párrafo del discurso oficial aclara lo expuesto. "La Revolución Educativa se realizará con los maestros. Se parte de la convicción del elevado valor social de la docencia. Por tanto, uno de los propósitos centrales es la revalorización social y profesional del magisterio. Puesto que el proceso educativo -- tiene como elemento fundamental al maestro, esta Revolución -- fortalecerá al docente, su capacidad profesional, su responsabilidad social y su vocación de servicio". (82)

Asimismo podemos decir que las estrategias anticrisis que el gobierno implementó en el sector educativo han caído por su -- propio peso, debido a que la crisis económica las hace no viables; por lo que "... si no se tiene presente que las propuestas políticas corresponden a lo que necesita y puede hacer el gobierno, es muy fácil caer en una discusión abstracta; en lo que el criterio de cada quien juzgue la bondad o la negatividad de cada propuesta oficial, a la que contraponen alternativas más eficaces y más justas en sus resultados puramente educativos, como si todo sucediera fuera de la historia del presente, al margen de la férrea concreción de la crisis" (83) se puede caer en propuestas tan ambiciosas como la "Revolución Educativa".

Ahora bien, el análisis de estos dos proyectos educativos responde a una necesidad metodológica muy específica, la de enriquecer la perspectiva sustentada en el capítulo uno; con objeto de realizar un análisis crítico de las modificaciones --- (1970-1975) en los planes de estudio de la E.N.M., establecien

(82) Programa Nacional... *Op. cit.* p. 45

(83) Fuentes Molinar, Olac. "Al paso..." *Op. cit.* p. 21

do los vínculos existentes entre los modelos de formación subyacentes y las corrientes didácticas en boga. Asimismo, se -- analizará el modelo de formación del Plan 84 bajo el marco de tres categorías. Con lo cual dicha perspectiva se verá comple- mentada con el siguiente capítulo a través de los análisis rea- lizados.

CAPITULO III EL CUERICULUM DE LA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS

III.1 Análisis retrospectivo de las modificaciones que ha sufrido el plan de estudios de la E.N.M. y sus vínculos con las corrientes didácticas

III.2 Análisis del modelo de formación de la E.N.M.

III.3 Revolución, reforma o reformismo en la E.N.M.

### III.1 Análisis retrospectivo de las modificaciones que ha sufrido el plan de estudios de la E.N.M. y sus vínculos con las corrientes didácticas

Como ya vimos en el capítulo anterior, tanto la Reforma con la Revolución educativas le han impreso características particulares al plan de estudios de la E.N.M.; éstas y la problemática de la escuela, generada por las continuas, improvisadas e incompletas modificaciones que ha sufrido el plan desde 1970(1), nos invitan a reflexionar en torno a estas situaciones.

Estas reflexiones tratan de superar lo arduo, lo obscuro, el mundo de apariencias por el cual atraviesa la E.N.M., ya que -- "... lo aparente es simple indicio, pista ambigua que invita y sugiere la construcción en otra dirección de una red de relaciones ocultas que fundamente de un modo real lo manifiesto y comúnmente aceptado".(2)

Para este fin, en este capítulo se realizará un análisis retrospectivo de las modificaciones que se efectuaron en el periodo correspondiente a los dos sexenios trabajados, en los --

- 
- (1) Además de esta avalancha de modificaciones, tienen que ver quiénes y cómo las realizan. Generalmente se selecciona un grupo de "expertos" para realizar la reestructuración del plan y diseñar el nuevo; estos especialistas son, la mayoría de las veces, personas ajenas a la institución y designadas por las autoridades, lo cual implica que la comunidad docente en esta etapa queda al margen de la reestructuración curricular. Por otra parte, las modificaciones se efectúan en una estructura que involucra lo académico (organización de contenidos y métodos en torno al objeto de estudio) y lo administrativo, generando doble contradicciones entre el currículo formal y currículo vivido.
- (2) Sánchez Fuentes, Ricardo. "La investigación científica en ciencias sociales" en *Revista Mexicana de Sociología* 1/74, UNAM, México, 1984, p. 134.

planes de estudio de la E.N.M; análisis que intenta descubrir y establecer los vínculos existentes entre los principales fundamentos de las corrientes didácticas y los modelos de formación mediante los conceptos de docente, alumno, contenido y método.

Continuando con el análisis crítico se trabajarán las categorías de racionalidad - normatividad; teoría - práctica y operatividad que servirán de base para vislumbrar los límites o los alcances del último cambio al modelo de formación en la escuela normal.

En este sentido consideramos que el presente capítulo y el que le precede se conjugan e interactúan los "términos" (conjunto de relaciones) (3) de nuestra investigación, porque consideramos que la problemática de la E.N.M, por un lado, es un fenómeno con características y autonomía propias, pero que a su vez, éstas son consecuencia de situaciones histórico-sociales; y, - por el otro, que dicho fenómeno tiene implicaciones en diversos niveles de conocimiento para las escuelas primarias. Por lo que consideramos que la E.N.M. pueda pensarse desde la categoría de "totalidad".

Haciendo una lectura de los diferentes planes de estudio que han estado vigentes desde 1970 en la normal, podemos analizar las supuestas modificaciones que se han realizado en los mismos. Les llamamos "modificaciones" porque como veremos más --

(3) Ibid. p. 133. El autor señala que: "Tanto el problema de investigación, como las instancias teóricas, el control empírico, el método y las técnicas son los 'términos' de una investigación concreta entendida como un 'sub-relación'. Dichos términos son, a su vez, conjunto de relaciones".

adelante, en ocasiones sólo es una adición de nuevas asignaturas, una agrupación de ellas en áreas específicas o una complementación a las mismas con la didáctica de cada una de éstas.

Tanto los planes de estudio (durante el sexenio 1970-1976), -- así como las modificaciones realizadas en los mismos no tienen una fundamentación teórico-metodológica (4), ni una descripción de los mismos, ni mucho menos una explicación (5) de las modificaciones realizadas. Únicamente son un listado de las asignaturas que se cursan en los diversos semestres, con sus respectivos créditos y horas.

A dos años de implantarse la Reforma Educativa y con el fin de cumplir el objetivo de mejorar académicamente al magisterio, -- se modifica el plan de estudios de educación normal.

Así el Plan 69 reestructurado y vigente hasta 1972 es modificado, argumentándose oficialmente la necesaria revalorización de la profesión del maestro y la inclusión de los conocimientos -- necesarios para otorgar, además, el certificado de bachillerato (6). Con esto se pretendía adecuar la formación de los -- maestros al nuevo tipo de educación que la Reforma Educativa -- requería.

En la elaboración de los mapas curriculares (ver anexo 1) se -- puede observar que las asignaturas del Plan 69 son las mismas

(4) En la argumentación teórico-metodológica de un plan de estudios se manejan diversos niveles como son: el epistemológico, el institucional, el social, el psicopedagógico, entre otros.

(5) A excepción del plan de estudios de 1975 que sí contó con una descripción de las asignaturas y una explicación de las modificaciones llevadas a cabo, sin embargo, dicho plan también carecía de la fundamentación teórica aludida anteriormente.

(6) Ver capítulo II, pp.

que las del Plan 72, y que en este último son integradas en cinco áreas (formación científica, humanística, psicopedagógica, tecnológica y físico-artística). En los semestres 4º y 5º existen cambios de nombre de las materias así como en el cuarto año; en el 5º desaparecen las materias que conformaban el área de formación tecnológica. El total de horas/semanas para el nuevo plan siguió siendo de 36 en cada uno de los semestres.

Haciendo un análisis del Plan 72 podemos decir que, con este nuevo plan de estudios se aspiraba a formar docentes con un cúmulo de conocimientos y cultural general y una formación mínima específica para su práctica laboral. Tal afirmación la tenemos porque de las cinco áreas que integraron el plan de estudios, consideramos que únicamente el área de formación psicopedagógica y algunas materias del área humanística (actividades del lenguaje, introducción al estudio de la filosofía, antropología general y filosofía de la educación) (7), le proporcionaban al maestro las herramientas necesarias para enfrentarse a su trabajo en el aula.

De esta manera se vió al maestro como el transmisor de conocimientos, por lo cual debía poseer el mayor número de éstos con objeto de reivindicar su posición en la sociedad y de confiarle plenamente la conducción de la niñez. En otras palabras, el Plan 72 enfatizó el dominio del contenido (conocimientos sistematizados y legitimados culturalmente) por parte del maestro, para que posteriormente al poseer mayores conocimientos y adueñarse de un método tuviera la autoridad máxima en la relación docente-alumno.

(7) Si hablamos en porcentajes, diremos que únicamente el 31.63%, respecto del 100% de materias que integraron el plan de estudios, corresponden a la formación específica para el maestro.

A pesar de que no se hacen explícitos los fundamentos teóricos del modelo de formación, lo podemos ubicar en la corriente de la Escuela Tradicional; de esta afirmación resulta necesario - exponer los principales ejes o principios de esta corriente didáctica con objeto de encontrar los vínculos con el modelo de formación.

Esta corriente data del siglo XVII, en el cual ocurren algunos acontecimientos históricos-sociales trascendentales para la -- constitución de la misma; algunos de ellos fueron: el rompi-- miento del orden feudal, la formación de los estados naciona-- les y el origen de la burguesía. Estos acontecimientos marcan el punto inicial para un tipo de educación a la que hasta ese momento se había impartido. Dentro de esta corriente aparecen - algunas propuestas que vistas superficialmente parecerían con-- tradictorias, pero que sólo designan, como señala Justa Espole-- ta, "... la existencia de fuerzas históricas en lucha" (8). Sin embargo, a pesar de las diferentes propuestas, los lineamien-- tos principales de dicha corriente son idénticos.

Al maestro se le considera, en esta corriente, como el autor - principal en el proceso enseñanza-aprendizaje, por ser el po-- seedor de los conocimientos, él es quien los organiza, los gra-- día, determina lo que se aprende y cómo se aprende. A él le - corresponde guiar y dirigir la vida de los alumnos, llevarlos por el camino trazado por él. El maestro es el modelo y el -- guía; a él se le debe imitar y obedecer" (9). De esta manera,

(8) Por esta existencia de fuerzas históricas en lucha, se ubica a la edu-- cación como un terreno en el que también se desarrollan distintos proyec-- tos políticos. Espoleta, Justa. "Modelos educativos: notas para un - cuestionamiento", en Columnas de formación docente No. 13, INEP-Aca-- tlán, México, s/f, p. 6

(9) Palacios, Jesús. La cuestión escolar. Laia, Barcelona, --- 1981, p. 19

**ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA**



el alumno lo que tiene que hacer es obedecer y seguir el ejemplo del maestro, su papel principal es memorizar y repetir los conocimientos que le son otorgados gradual y metódicamente por su maestro. "Los niños [alumnos] deben acostumbrarse a hacer más la voluntad de otras personas que la suya propia, a obedecer con prontitud a sus superiores; deben acostumbrarse por entero a su maestro" (10). De ahí que la disciplina y el castigo, así como la competencia se les otorguen una importancia primordial.

En cuanto a la organización de clases y al trabajo escolar cotidiano, sus cimientos lo constituyen el orden y la autoridad. "Orden que se materializa en el método que es el mismo para todos los niños y para todas las ocasiones y que organiza el tiempo, el espacio y la actividad. Autoridad que se personifica en el maestro, dueño del conocimiento y el método". (11)

Al perfilarse una nueva sociedad, ésta demandaba conocimientos actuales vinculados a la realidad de su momento y dejando de lado los viejos ideales de la antigüedad. Esta necesidad social fue traspolada a la educación a través de los contenidos.

Las líneas principales que sustentan esta corriente y que fueron las respuestas a las necesidades educativas del siglo XVII (modernizando la educación de ese tiempo), aún persisten en nuestra época (12). Dichas líneas se manifiestan en distintas

(10) Idem.

(11) Idem.

(12) Margarita Fariña retora a Justa Egoleta y señala que los "...rasgos distintivos de la escuela tradicional son: verticalismo, autoritarismo, verbalismo, intelectualismo; la postergación del desarrollo afectivo, la desatención y el freno del desarrollo social son síntomas de disciplina. Esta escuela se concibe al margen de las desigualdades sociales y políticas que perpetúa al ignorarlas". Fariña González, Margarita. (ed. al.) Elementos de la didáctica Vol 1, Gernika, México, 1996, p. 53

formas como son: el intelectualismo, el verbalismo y el autoritarismo; éstos le dan vida y coherencia a ciertos proyectos -- educativos en nuestros días. Entre estos proyectos ubicamos a las modificaciones del Plan 72 de la E.N.M. por lo siguiente:

- El centro de atención, en este tipo de formación es el maestro, se pretende que posea la mayor información teórica --- (cultura general y formación específica) con objeto de --- transmitirla organizadamente a sus alumnos, por lo tanto
- El maestro es el único que posee el conocimiento y el método para impartirlo.
- El "saber" que posee el maestro le da autoridad y poder.
- En el plan se le dedica mayor tiempo a las materias teóricas que a las prácticas.
- En el mismo proceso de formación de los futuros maestros se reflejan las orientaciones del modelo de formación, ya que ellos mismos son sometidos al memorismo, verticalismo, verbalismo, la disciplina, la competencia, el orden, la autoridad, etc, por parte de sus maestros en sus prácticas cotidianas.
- Posteriormente estos alumnos-maestros repetirán el mismo esquema de enseñanza con sus niños-alumnos.

Ahora bien, las modificaciones en la E.N.M. no son trascendentales, ya que no hay cambios sustanciales del Plan 69 al de -- 1972 pero que, como veremos más adelante, generó grandes problemas que a los tres años de haberse implantado es necesario modificarlo (existiendo otras razones también) llegando inclu-

so a afectar el modelo de formación de la E.N.M. (13)

En 1975 es implantado un nuevo plan en la E.N.M. (así como en todas las escuelas normales), teniendo como antecedente algunas razones específicas por las que fuera modificado el Plan - 72. Entre estas se encuentran: en primer lugar, la política educativa del régimen que optó "... por imprimir una reforma sustancial a los contenidos y métodos educativos, poniendo especial atención a su relación con la productividad [...] sería fuertemente nacionalista y enfatizaría los valores de la 'apertura' [...] ; se presentaría como 'democrática' ofreciendo --- oportunidades a todos por igual [...] ; y se utilizará como -- elemento dinámico en la movilización populista de las clases -- más desprotegidas y en la negociación de apoyos de las clases bajas y medias". (14)

En un segundo lugar, con objeto de vincular el proyecto educativo con la realidad; se creó en 1973 la Ley Federal de Educación tomándose ésta como guía para la transformación tanto de la sociedad como del individuo. En el artículo 2º de dicha -- Ley, se sistematizó el concepto de educación que sustentó la -- política del régimen: "La educación es un medio fundamental pa -- ra adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, como proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la -- transformación de la sociedad, y como factor determinante para

(13) Existe también el Plan 72 reestructurado que por sus últimas modificaciones no lo analizamos en este trabajo; únicamente mencionaremos que desde el segundo grado las horas/semana se reducen a 31; y las opciones del cuarto grado son eliminadas, quedándose una de las materias optativas como obligatorias. En el mapa curricular se notan estas modificaciones y los cambios de nombres de algunas asignaturas de los últimos semestres. Ver anexo

(14) Letapi, Fabio. Op. cit. p. 61

la adquisición de conocimientos y para formar el sentido de solidaridad social". (15)

La creación de esta Ley trajo como consecuencia modificaciones tanto en los planes de estudio de diversos niveles, especialmente en los de educación básica; al igual que algunos cambios en los contenidos de los libros de texto de primaria.

Y por último, se pretendía subsanar las fallas y los problemas generados con el Plan 72, sobre todo en lo que se refiere a la sobrecarga de materias por la inclusión de las de bachillerato y el reducido número de materias específicas para la formación de maestros, fue uno de los propósitos de la política educativa de ese régimen. Estas tres razones, entre otras, motivaron la reestructuración del plan de estudios de la E.N.M., nuevamente.

Como señala Pablo Lataf, el concepto del proceso enseñanza---aprendizaje adoptado para realizar esas nuevas modificaciones al plan de la E.N.M. (y a otros planes de estudio o a los mismos contenidos de los libros de texto) tienen sus fundamentos en la propia Ley Federal de Educación. "Así se indica que debe asegurarse la participación activa en dicho proceso, estimulando su iniciativa, su sentido de responsabilidad social y su espíritu creador (art. 24), que el educador, como 'promotor', -coordinador y agente directo del proceso educativo, debe contar con los medios necesarios (art. 21), y que los establecimientos educativos deben estar vinculados constantemente con la comunidad (art. 22). El proceso educativo, que comprende la enseñanza, el aprendizaje, la investigación y la difusión,

(15) Ley Federal de Educación p. 7

se basará en los principios de libertad y responsabilidad, para asegurar la armonía entre educandos y educadores, desarrollará la capacidad de aquéllos para aprender por sí mismos y - promoverá el trabajo en grupo y el diálogo (art. 44). El contenido de la educación, definido en planes y programas con objetivos específicos de aprendizaje (art. 46) y adecuadamente - evaluado (art. 47) procurará desarrollar la capacidad de educación (sic), análisis, interrelación y deducción, ejercitará la reflexión crítica, acrecentará la actitud de actualizar los conocimientos y capacitará para el trabajo socialmente útil --- (art. 45)". (16)

Hablar de una participación activa del educando, de un maestro promotor y coordinador, de una reflexión crítica, etc; nos -- vincula con otra corriente del pensamiento educativo llamada - Escuela Nueva o Activa, de la que será necesario esbozar también sus principios fundamentales.

De acuerdo a Palacios y Colom, podemos ubicar los orígenes de esta corriente a finales del siglo XIX y principios del XX; ya que en esta época algunas ciencias sociales (psicología y sociología) se legitiman utilizando como paradigma el de las ciencias naturales, con objeto de, ordenar y dominar técnicamente a la sociedad. Como consecuencia de esta legitimación se traxeron tres direcciones pedagógicas: la sociológica, la psicológica y la biológica que desembocaron en la Escuela o Educación Nueva. (17)

(16) Latapí, Pablo. Op. cit. p. 72

(17) Cfr. Colom Cañallas, Antoni. Teoría y metateoría de la educación: Un enfoque a la luz de la teoría general de sistemas. Trillas, México, 1982, p. 25 y s.s.

Los principales lineamientos de la Escuela Nueva critican y se contraponen a los de la Escuela Tradicional. En dichas líneas se introducen cambios que Palacios señala como giros coperni-  
cos, siendo los siguientes: tomar en cuenta a los actores del proceso enseñanza-aprendizaje, el centro en torno al cual girará el proceso será el niño (alumno) (18); no se suprime la presencia del maestro (adulto) sino este únicamente será un guía, un auxiliar del libre y espontáneo desarrollo del infante. Dilyéndose de esta manera la autoridad del maestro y la sumisión del alumno.

Otra línea importante en esta corriente es la libertad. La -- cual significa no seguir con el modelo arbitrariamente establecido por parte del maestro, sino un respeto a la individualidad y a la naturaleza infantil para que se pueda vivir plenamente.

Este respeto a la naturaleza infantil, esta libertad y la supresión de la autoridad adulta se extiende a otros ámbitos como son el administrativo y el de la organización; por tanto el establecimiento del autogobierno es otra característica importante de esta corriente.

-----  
(18) Si uno de los ejes principales de la Escuela Nueva es la importancia que se le da al alumno, ubicándolo como centro en el acto educativo, nos tenemos que remontar al siglo XVIII en el cual Rousseau planteó "... que el niño existe como un ser sustancialmente distinto del adulto y sujeto a sus propias leyes de evolución; el niño no es un animal ni un hombre; es un niño". (Palacios p. 40) Por tanto al niño se le debe enseñar según sus intereses y de acuerdo al estado de desarrollo en el que se encuentre. Al introducir estos y otros planteamientos innovadores en el campo educativo, a Rousseau se le podrían considerar como el primer renovador de la educación tradicional y aquel que sienta las bases para la Escuela Nueva.

En cuanto a los contenidos, éstos también sufrieron transformaciones, dejando a un lado aquéllos que preparaban para la vida futura, considerando más importantes los que resultaban de las experiencias cotidianas, porque éstas despertaban el interés de los niños.

Hemos visto ciertos vínculos teóricos entre la Escuela Activa y las razones que se plantearon para modificar el plan de estudios de la normal. Ahora pasemos a un plano curricular donde describiremos el Plan 75, señalando sus diferencias respecto al Plan 72 y los vínculos que pudieron tener con la Educación Activa.

El Plan 75 está integrado, a diferencia del Plan 72, por tres áreas de formación: científico-humanística; física, artística y tecnológica; y la de formación profesional específica. La primera está integrada por matemáticas, español y las ciencias (naturales y sociales), cada una con su respectiva didáctica. La segunda la forman las materias de educación física, artística y tecnológica conjuntamente con su didáctica. La última -- área comprende las materias para la formación específica del futuro docente; en esta área no se manejaba didáctica sino -- práctica docente.

Este plan cuenta con materias que engloban asignaturas del -- plan anterior, es decir, bajo rubros más generales se integran conocimientos varios del viejo plan, ejemplo: ciencias naturales está constituida por física, química, biología; y las ciencias sociales por filosofía, historia y antropología. Conjugan así las áreas de formación científica y humanística. En la segunda área igualmente se integran conocimientos de dos áreas del plan anterior, unificándolos en una sola; en ésta las asignaturas: artes plásticas, teatro, música, danza, etc, del Plan 72, forman la materia de educación artística. En la tercera -

área parece no constituirse los saberes más particulares con un hombre más general; sino que prevalecen asignaturas "claves" que proporcionarán las herramientas para el futuro docente como: psicología, tecnología educativa, administración y legislación educativa; complementándose con algunas otras que anteriormente aparecieron en el área humanística.

Debido a que se incorporó la didáctica a cada una de las materias del primero al sexto semestre, y la asignatura práctica docente en los dos últimos semestres; éstas desaparecen del mapa curricular como materias de un objeto de estudio específico, se convierten únicamente en un instrumento para la enseñanza de otros conocimientos o materias.

Con este nuevo plan que intentaba resolver la desvinculación entre la formación de profesores y las reformas de la educación en primaria, se da la apertura no a la educación activa que supuestamente sustentó parte de la nueva Ley de Educación y las reformas de los libros de texto; sino a una Tecnología Educativa (T.E.). Hicimos un enorme paréntesis para esbozar algunas consideraciones en torno a la Tecnología Educativa y localizar sus vínculos con este nuevo plan.

La Tecnología Educativa se desarrolló en la década de los 50's en Estados Unidos, como resultado de situaciones históricas -- particulares de este país y como una alternativa a la llamada Escuela Tradicional. Tiene sus fundamentos teóricos en la psicología conductista (de Skinner), en la teoría de sistemas y en la teoría de la comunicación; Todos ellos reconocen una común raíz positivista: la realidad es un completo conjunto de elementos donde estos elementos particulares se manifiestan -- como hechos y fenómenos. (19)

(19) Ezpeleta, Justa. Op. cit. p. 9



Sus principios fundamentales son: la racionalización y la sistematización de la enseñanza; retomando el carácter instrumental de la didáctica, la Tecnología Educativa planea y estructura la enseñanza de manera rigurosa (objetivos programados, precisos) con objeto de obtener una mayor eficacia y eficiencia dentro del salón de clases. Se anula la reflexión no se cuestiona al qué ni al para qué del aprendizaje, se pone mayor énfasis en el cómo enseñar.

Los contenidos son seleccionados y validados por un grupo de "expertos" ajenos a la institución, pretendiendo de esta manera que los contenidos sean asepticos, neutrales y científicos; al considerar al contenido como una de las dos partes (la otra parte es la conducta) para la especificación de objetivos de aprendizaje y poder sostener que para qué el aprendizaje se lo gre son indispensables ciertos factores rígidos de organización lógico-psicológica; los contenidos que se imparten son -- una representación fragmentada de la realidad y el contenido.

Si los contenidos son ajenos al docente y no se le permite --- cuestionarlos, reflexionarlos, ni dominarlos; dando la impresión de que él deja de ser el centro de atención (Escuela Tradicional) cediendo su lugar al alumno; pero lo que sucede, es que, efectivamente no posee la autoridad que respalda al dominio de contenidos sino que esta autoridad reaparece en el dominio de las técnicas para controlar el proceso enseñanza-aprendizaje. En este sentido el "rol" principal del docente es conducir a través de las técnicas al alumno para obtener un cambio de conducta. "De ahí que en la tecnología educativa el -- maestro idóneo es el ingeniero conductual, no el especialista en contenidos". (20)

(20) Norán Oviedo, Porfirio. "Instrumentación didáctica" en Farsa G. Mar garita, (ed. al) Planificación ... Op. cit. p. 134

De acuerdo al papel que se le asigna al docente, a los contenidos y la importancia que tiene las técnicas y los objetivos, - el alumno es reducido a un sujeto acrítico, no reflexivo y controlable, que al someterlo a ciertos programas, se obtienen los cambios de conducta deseados por el "experto".

Cerrando el paréntesis respecto a la Tecnología Educativa, retomaremos el Plan 75 para reforzar y concluir lo expuesto sobre los vínculos con esta corriente. En el documento oficial (Diario Oficial, 26 de agosto de 1975) que justifica el cambio del plan y los programas para la educación normal, se planteaba, entre otras cosas: que los programas se diseñarían de acuerdo con la técnica de programación por objetivos; la aplicación del método científico por parte del maestro durante su práctica profesional; en el proceso didáctico se incluiría la determinación de objetivos, la planeación y ejecución de actividades, así como la evaluación y control de resultados; y se pondría énfasis en la capacitación para seleccionar técnicas idóneas encauzadas a alcanzar los objetivos.

De acuerdo a la descripción del plan de estudios, a las características fundamentales de la Tecnología Educativa y a los elementos que se tendrían que tomar en cuenta para el nuevo diseño del plan y los nuevos programas de estudio podemos señalar:

En primer lugar, que con este nuevo plan se pretendía que el futuro maestro dominara las técnicas para conducir el aprendizaje eficazmente.

En segundo lugar, al unificar las áreas científicas y humanísticas tratando de superar la discrepancia entre un conocimiento reconocido como científico y otro que no lo es y al tratar de integrar el conocimiento científico y el didáctico, no se -

superaron esas divisiones o desintegraciones sino que es más - que nada la fundamentación de la organización de este plan bajo los criterios del positivismo; de darle validez científica a los conocimientos humanísticos o sociales de acuerdo al parámetro de las ciencias naturales.

Por último, con el fin de que el maestro dominara las técnicas se reduce el tiempo dedicado a los conocimientos teóricos y se aumenta el tiempo destinado a la didáctica no como objeto de estudio, de reflexión, sino únicamente en su aspecto instrumental. Asimismo se reduce el tiempo dedicado (en comparación al Plan 72) a las materias para la formación específica del maestro de educación primaria. En este plan el 22% constituyen -- las materias que le aportarán al maestro las herramientas para su ejercicio profesional.

La vigencia de este plan de estudios fue muy efímera, un año - más tarde es modificado nuevamente por la serie de problemas - que se habían desencadenado. Las modificaciones de nueva cuenta se realizan en un plano formal; desaparecen las áreas de -- formación, regresando a la organización por asignaturas; se suprimen las didácticas de cada materia y se incluye de nuevo como asignatura curricular, así como la práctica docente, por último se retoman los seminarios del Plan 72 y se crean otros -- constituyéndose de esta forma el Plan 75 Reestructurado (Plan 75 R) el cual estuvo vigente hasta el ciclo escolar 1983-1984. La estructura de dicho plan se hace nuevamente bajo la concepción curricular de asignaturas, fragmentando una vez más la -- realidad y el conocimiento; que ni aún con el Plan 75 fue posible integrar.

Con el análisis anterior podemos sostener que pese a las modificaciones hechas en los planes de estudio no se logró integrar el objeto de estudio de la carrera de profesor en Educa--

ción Primaria, ni mucho menos abordarlo bajo un marco teórico-metodológico de la disciplina; sino que sólo fueron cambios para dar cabida a las corrientes didácticas en boga.

Ahora bien, en el siguiente apartado veremos como el cambio - nuevamente se le ve como la solución a una situación problemática que padece el Sector Educativo (baja calidad de la educación nacional, principalmente) y muy específicamente en la educación normal.

En el año de 1984 se pretextó de elevar la calidad de la educación a través de los maestros, como si éstos pudieran transformar la realidad, se reestructura de nueva cuenta el plan de estudios sin la evaluación correspondiente al Plan 75R.

### III.2 Análisis del modelo de formación de la E.N.M.

Consideramos que la categoría "racionalidad" (21) constituye - una importante vía para el análisis de cualquier propuesta formativa, sobre todo porque como una categorización preliminar - puede decirse que: "La racionalidad es una forma de relación - del sujeto con el mundo, en la que se establece, generalmente a priori, tanto la forma como el contenido; la relación entre fines y medios; y los criterios de verdad que norman dicha relación. En ese sentido, toda racionalidad sugiere al menos -- los siguientes elementos: 1) la lógica en que se expresa la re

(21) En los últimos años el término "racionalidad" ha sido incorporado al ámbito educativo debido a la característica de núcleo explicativo -- que ofrecen sus diferentes elementos para analizar las propuestas de formación. No se desconoce una amplia teorización al respecto, pero no es el propósito de este trabajo dar cuenta de ella; sin embargo, si se quiere ahondar en este tema se recuerda que se consulten autores tales como Hilber y Alvarnas.

lación del hombre con el mundo; 2) la distinción, generalmente arbitraria, entre lo racional y lo irracional y 3) las pautas que debe seguir el pensamiento para alcanzar productos objetivos". (22)

Para las pretensiones de este trabajo, la categoría señalada - presenta carácter de núcleo explicativo en el que se subsumen, aunque no de manera mecánica, otras vías de análisis como: --- teoría-práctica, normatividad y operatividad.

Ahora bien, estas vías nos ayudarán a esclarecer el ambiguo - discurso que fundamenta teórica y metodológicamente el Plan 84, ya que esta fundamentación se presenta aparentemente como una propuesta crítica, innovadora y alternativa para la formación de licenciados en Educación Primaria.

No nos sorprende la ambigüedad del discurso oficial porque --- "... a lo largo de los últimos años el lenguaje utilizado por el Estado, [...] ha ido sumando el uso de conceptos y de palabras que, anteriormente, sólo eran utilizados por la izquierda. [...] Evidentemente, la incorporación de este tipo de lenguaje no es al azar, sino producto directo de las luchas que se están dando actualmente en los centros de trabajo, instituciones educativas y en el campo". (23)

Por esta razón, es evidente que se tiene que hacer una lectura

(22) Mercedes Díaz, Juanao. "En torno a la racionalidad". mimeo, s/d, - inédito.

(23) Ayle Tomasini, Marcela. Una propuesta de comunicación rural: los centros de educación popular. Cuadernos del TICOP, 1984-Xochimilco México, 1983, p. 3

que como propone Madeleine Varin D'Ainwelli, analice epistemológicamente el texto porque éste y todos los textos "...contienen una toma de posición teórica". (24)

Más que la posición teórica asumida nos interesa descubrir la "racionalidad" que subyace en la fundamentación del Plan 84; - para tal fin se hace necesario una lectura no "inocente" de la misma y como resultado de este tipo de lectura, podemos decir que se fundamenta en la "racionalidad clásica", antes de pasar a argumentar esta aseveración veamos de una manera muy rápida que entendemos por la misma y cuales son sus diferentes momentos.

"La racionalidad clásica se ha propuesto durante cientos de años como si fuese una estructura natural, necesaria y a priori. Esta racionalidad era considerada como un sistema de normas que debería contemplar todas las posibilidades cognoscitivas y lógicas. [...] Pero la racionalidad clásica no sólo se concibió como absoluta, sino también como razón y realidad material, como epistemología y como ontología, como estructura - objetiva del mundo y como leyes naturales del pensamiento". (25)

Esta racionalidad ha pasado por diferentes momentos históricos (26), convirtiéndose en el paradigma dominante sobre el ---

- (24) Varin D'Ainwelli, Madeleine. "Marxismo y estructuralismo" en Millet, Icos y Madeleine Varin. El estructuralismo como método. Laia, Barcelona, 1975, p. 72
- (25) Garza Toledo, Enrique de la. El método del concreto-abstracto-concreto, Cuadernos de la Filosofía y Sociología, UNAM-Tlatapalapa, México, 1983, - p. 7
- (26) De estos momentos históricos haremos una breve aproximación echando mano de sus principales elementos, por lo cual no se puede considerar como un análisis exhaustivo pero sí como una síntesis de los momentos de la racionalidad clásica.

quehacer científico y la forma de construcción y transmisión - del conocimiento; en este recorrido histórico se llega hasta - la crisis del modelo, debido a la teoría de la relatividad a -- inicios del siglo XX.

La polémica que se desató a partir del empirismo inglés, misma en la que participan Locke, Berkeley y Hume (primer momento - histórico) cuando retoman la problemática de la relación entre pensamiento y realidad (discusión de la filosofía de la cien-- cia inaugurada en el Renacimiento). Cada uno de estos pensado-- res asume una posición respecto a la realidad y al conocimien-- to; sin embargo los tres coinciden en privilegiar lo empírico sobre lo teórico.

Para Locke la realidad es lo externo al sujeto (mundo sensi--- ble) y el conocimiento se origina de la combinación de sensa-- ciones y reflexiones. El sujeto conoce a través de los senti-- dos. (27)

En Berkeley el concepto de realidad cambia al establecer que - ninguna sensación esta exenta de la subjetividad, del sujeto; - por lo que "La realidad es un conjunto de percepciones". (28)

Hume, por su parte, critica la noción de causalidad y señala: "... no es posible que la ciencia demuestre la conexión necesaria entre causa y efecto, a lo sumo se puede aspirar a estable

(27) Para ampliar información al respecto ver: Garza Toledo, Enrique de la. "Medición, cuantificación y reconstrucción de la realidad" en Revista Mexicana de Sociología 1/87 UNAM, México, 1987. p. 281 y -- s.s.

(28) Ibid. p. 282

cer asociaciones entre fenómenos, en el sentido de mostrar su contigüidad y sucesión". (29)

El segundo momento está representado por Comte, considerado padre del positivismo, es él quien en su lucha contra la metafísica establece los criterios de demarcación entre la ciencia y metafísica, es decir entre los hechos científicos y los que no lo son. Asimismo, el dato empírico se establece como criterio de verdad. "De esta manera, toda proposición que no pudiera reducirse estrictamente a hechos sería metafísica". (30)

Por otra parte, es en este momento que se busca establecer las leyes naturales como eternas, desubjetivándolas y haciéndolas neutrales, para convertirse en el modelo que rige el quehacer de las ciencias sociales a través del método científico.

Un tercer momento aparece cuando el Círculo de Viena es creado (1922), reivindicando al positivismo y al empirismo; sin embargo los neopositivistas (Schlick, Carnap, Neurath, etc) cambian el eje de análisis a la lógica del lenguaje científico a través del establecimiento de enunciados significativos. Es decir, se buscaba un lenguaje común para la ciencia.

De esta búsqueda el neopositivismo reconoce únicamente dos tipos de proposiciones en la ciencia: las formales (que no dicen nada acerca del mundo) y las factuales (verificables empírica-

- 
- (29) Garza Toledo, Enrique de la. El positivismo: polémica y crisis. Ponencia presentada en el Coloquio sobre Ideología y Educación, organizado por la UNN en 1966, p. 31
- (30) Garza Toledo, Enrique de la. "Medición, cuantificación... Op. cit. p. 283



mente)(31). Asimismo establece una nueva dualidad como criterio de demarcación: la lógica de los enunciados significativos y la verificación.

El cuarto y último momento es caracterizado por Popper, con -- sus críticas al positivismo lógico del Círculo de Viena, principalmente al verificacionismo.

Al criticar la lógica inductiva -procedimiento por el cual se pretende llegar a enunciados universales partiendo de enunciados singulares y al establecimiento de teorías verdaderas a -- través de conclusiones verificables- Popper propone la lógica deductiva o de contrastación de teorías; para lo cual distingue cuatro procedimientos: "... En primer lugar, se encuentra la comparación lógica de las conclusiones unas con otras; con lo cual se somete a contraste la coherencia interna del sistema. Después, está el estudio de la forma lógica de la teoría, con objeto de determinar su carácter, si es una teoría empírica - científica o si, por ejemplo, es tautológica. En tercer término, tenemos la comparación con otras teorías, que tienen como principal mira la de averiguar si la teoría examinada -- constituiría un adelanto científico en caso de que sobreviviera a las diferentes contrastaciones a que la sometemos y finalmente, viene el contrastarla por medio de la aplicación empírica de las conclusiones que pueden deducirse de ella".(32)

De este modo el criterio de demarcación para la ciencia se cambia de la verificación a la falsación; es decir un conocimiento o enunciado será científico mientras resista a las contras-

(31) Ver, ibid.

(32) Mardones, J.M. y N. Ureña. Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Fontanera, Colección Logos, Barcelona, 1982, p. 92

taciones o críticas "... La falsificación consiste en pocas palabras, en la demostración del error y no en la verificación o confirmación". (33)

Expuesto muy someramente los cuatro momentos de la racionalidad clásica en los que se distinguen algunas diferencias en -- torno al criterio de demarcación para la ciencia y a la lógica del procedimiento para llegar al conocimiento científico, vemos que todos ellos tienen aspectos característicos que Mardones y Urzúa los enmarcan en cuatro principalmente, distinguiéndose en cualquier momento de dicha racionalidad:

- 1ª El monismo metodológico. Los objetos abordados por la investigación científica puedan ser, y son de hecho, diversos; pero hay [...] unidad de método y homogeneidad doctrinal.
- 2ª El modelo o canon de las ciencias exactas, [...] El llamado método positivo, tenía un canon o ideal metodológico -- frente al que se confrontaban el grado de desarrollo y perfección de todas las demás ciencias. Este barano lo constituía la ciencia físico-matemática.
- 3ª La explicación causal [...] como característica de la explicación científica. [...] Las explicaciones científicas son causalistas, aunque sea en un sentido muy amplio.
- 4ª El interés dominador del conocimiento positivista. [...] El control y dominio de la naturaleza constituye el objetivo de dicho interés". (34)

(33) *Ibid.*, p. 57

(34) Gutiérrez Pantoja, Gabriel. Metodología de las ciencias sociales. - Tomo II. Harla, México, 1986, p. 272

Ahora bien los vínculos existentes entre la racionalidad clásica y la fundamentación del plan se realizará a través de las tres vías que se subsumen en nuestra categoría núcleo.

a) Teoría-práctica

La relación que se establece entre teoría y práctica en el Plan 84, la podemos hacer explícita de dos maneras.

Por un lado, en los discursos para la modificación de los planes de estudio existe como uno de los ejes principales, la adecuación entre la teoría y la práctica; este nuevo modelo no podía ser la excepción; como no puede ser la excepción que de acuerdo al número de horas asignadas a determinadas asignaturas (entre otras cosas) la balanza se incline hacia un extremo de la relación teoría-práctica.

"Si observamos detenidamente el plan de estudios, encontramos que la formación teórica-técnica-instrumental en cursos y seminarios sólo deja 30 horas semana-semestre al ejercicio de la práctica docente, es decir, 12.6% del total del plan de estudios". (35)

Una segunda forma de hacer explícita la relación teoría-práctica que subyace en el plan, será la que hasta ahora se ha utilizado: análisis del discurso oficial y sus vínculos con algún paradigma teórico.

(35) Quiroz Estrada, Rafael. "Análisis del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1984" en Revista de Pedagogía No. 1 - INCE-Arayón/ANEM, México, 1986, p. 9

Al respecto una lectura superficial del discurso que fundamenta el Plan 84 puede generar una mala interpretación, ubicando a la relación teoría-práctica o bien bajo la racionalidad clásica o como una propuesta crítica, innovadora y alternativa; - debido a la ambigüedad del mismo discurso.

Lo ambiguo del discurso se manifiesta a lo largo del documento, haciéndose más patente en algunos párrafos donde se maneja que la teoría debe ser inducida a partir de la práctica, teniendo como punto de partida la realidad o problemas específicos; y - en otros; que los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan la práctica docente deben permanecer en una constante reflexión dialógica entre sujeto y objeto de conocimiento. (36)

Con ocho espacios curriculares que se le asignen tanto a la observación de la Práctica Educativa y al Laboratorio de Docencia, se pretende que el alumno "... a partir de la observación dinámica de la práctica social y educativa, formule un marco teórico conceptual que será contrastado en la realidad del --- ejercicio de la docencia y la experiencia profesional..." (37); - o sea, que se tiene como punto de partida la observación de -- hechos empíricos para formular teorías que tienen que ser verifizadas nuevamente en la experiencia.

Así entonces la teoría se convierte en una teoría axiomatizada cuya función es eminentemente deductiva; es decir la teoría -- permitirá la formulación de hipótesis que tendrán que ser comprobadas en la realidad.

(36) Cfr. Párrafos 2<sup>a</sup> p. 10; 1<sup>a</sup> y 2<sup>a</sup> p. 45; 3<sup>a</sup> p. 46, 2<sup>a</sup> p. 56 del Plan de Estudios. Microplataforma en Educación Primaria, SEP, México, 1987.

(37) Ibid., p. 10.

De este tipo de teoría se desprende una práctica utilitarista y pragmática ya que las proposiciones tienen una relación deductiva únicamente, imposibilitando niveles de abstracción, haciendo que el alumno rechace todo conocimiento que no le sea útil.

#### b) Normatividad\*

En la normatividad se analizará el plan, comparándolo en algunas ocasiones con los anteriores. Esta normatividad valida un nuevo conjunto de valores, disciplinas y un discurso del "Deber Ser" del educando en este discurso se justifica la necesidad de un educador como "... poseedor de una mayor preparación científica -sobre todo, en el campo psicopedagógico- de una más sólida formación humanística y de mejores y más amplios elementos de juicio, que le permitan la confrontación de sus intereses, aptitudes y vocación, con las perspectivas y chances para su realización humana y profesional, con sentido nacionalista, solidario y democrático".(38) Este discurso entra en contradicción con el modelo de formación, veamos por qué, analizando este último.

El Plan 84 está conformado por dos áreas: una general, de tronco común a las licenciaturas en educación, y otra específica. La primera está integrada por tres líneas de formación: social, pedagógica y psicológica; existen además los cursos instrumentales que se ubican en esta área (sic). En el documento se señala (p. 36) que los espacios curriculares destinados al área

\* Entendiéndose por ella la instauración de la disciplina, aspecto que va más allá de la formalidad de los discursos legales (artículos, leyes, decretos, etc.).

(38) Ibid. pp. 21 y 22

de tronco común sean 36 y los destinados al área específica - 27; pero más adelante en la fundamentación de esta última, se describen cada una de las asignaturas que integran la misma, - resultando un total de 22 espacios curriculares para el área - específica y los 35 restantes para el área de tronco común.

De acuerdo a esta asignación de espacios curriculares y a la - división de las áreas, podemos sacar porcentajes; éstos indi- can que únicamente el 44% de las asignaturas le proporcionarán al futuro docente las herramientas para ejercer su práctica -- profesional. Si bien es cierto que este porcentaje correspon- de al área de formación específica, existen asignaturas o cur- sos que podrían ser eliminados de esta área, ya que como el -- mismo documento lo señala "... Tienen una doble finalidad: do- tar a los aspirantes a ejercer la docencia en este nivel (bási- col, de los conocimientos, capacidades y habilidades para su - desarrollo personal, así como para aplicarlas a su práctica -- profesional" (39); y si el objetivo de esta área es que las --- asignaturas que la integran proporcionen elementos para "...re- lacionar la práctica docente con las implicaciones teórico-me- todológicas que la sustentan, en una permanente reflexión dia- lógica entre el sujeto conociente y su objeto de estudio..."- (40); consideramos que asignaturas como educación física, edu- cación para la salud, administración educativa, etc. no propor- cionan en lo más mínimo los elementos para esa reflexión.

No con esto queremos decir que las demás asignaturas sí propor- cionen estos elementos o que las asignaturas de la otra área - sí doten al futuro docente de "... los instrumentos conceptua-

(39) Ibid. p. 46

(40) Ibid. p. 61

les para el análisis sistemático del proceso educativo, [...] con base en los conceptos teóricos de orden epistemológico, filosófico, psicológico, socio-económico y cultural, que permitan el estudio crítico del hecho educativo..."(41) sino únicamente mostrar una de las tantas incongruencias en el mismo modelo de formación.

De esta manera tenemos que únicamente el 24% de un total de 63 asignaturas corresponde a la formación específica del nuevo licenciado en Educación Primaria. Habría que preguntarle a los expertos o especialistas que elaboraron el plan de estudios, - la razón de ser del resto de las asignaturas; en los planes de estudio anteriores el gran número de materias se justificaba por el carácter bivalente de la misma carrera, pero en el plan actual y desde nuestro punto de vista, no hay ninguna justificación académica, por lo tanto lo manejaremos en tres supuestos.

- 1) El gran número de asignaturas no está relacionado con cuestiones académicas sino más bien políticas, ya que cada uno de los integrantes del equipo de expertos que lo elaboró representaba un enfoque y un interés educacional diferente - "... hubo representantes directos del Secretario de Educación, la dirección de Normales, expresión de la más tradicional burocracia educativa, [...] el Consejo Nacional Técnico de la Educación, envió al grupo representante del modernismo y enfatizador de lo técnico: la NPM con un grupo que renegaba el lugar social de la educación estableciendo como referente la psicología, la teoría del conocimiento y la práctica cotidiana del maestro".(42)

(41) Idem.

(42) Quiroz Estrada, Rafael. Op. cit. pp. 7 y 8

- 2) O bien, que la SEP pretenda preparar sus propios cuadros de investigadores, de pedagogos, de tecnócratas, didactas, -- etc. para recuperar las áreas, donde habían incursionado -- los egresados de la Universidad, áreas privativas de profesores normalistas con experiencia (43); ya que la lectura del mapa curricular sin conocer su encabezado podría co-- rresponder al "... curriculum para formar un pedagogo, un sociólogo de la educación, un investigador educativo y tam-- bién un maestro de primaria". (44)
- 3) Por último, vemos como los planes de estudio de la E.N.M. al fundamentarse explícita o implícitamente en una corriente pedagógica se concretizaba el debate existente entre la Escuela Tradicional, la Escuela Nueva y la Tecnología Educativa (década de los 70's) y el dominio de alguna de -- ellas. En esta década, se sustituye este interés por otro debate en boga: entre la ciencia de la educación, las ciencias de la educación y la pedagogía; concretizándose nueva-- mente en el actual plan de estudios y la dominación de -- una de ellas.

Sería un grave error tratar de reducir en unas cuantas líneas este debate (45) por lo que únicamente señalaremos algunos pun--

(43) Ver. Alba Ceballos. Micaela de. "Teoría pedagógica y curriculum de -- pedagogía. Análisis de una noción" en Barrón Tirado, Concepción. -- Memoria del foro... Op. cit. p. 62 y s.s.

(44) QUICZ TARRAZA, Rafael. Op. cit. p. 9

(45) Aunque alrededor de este debate existen aún enormes imprecisi-- ones en los cuales no queremos penetrar (debido a las característi-- cas de nuestro trabajo) por considerarla una problemática tan -- "rica" y densa que cada parte de un apartado sería desperdiciar la problemática en sí, ya que ésta la no para una investigación, sino para varias. Existen además trabajos "serios" ya elaborados rela-- cionados con este temática que pueden ser consultados a quienes los -- interesen.



tes claves de la primera vía por ser las que se concretizan -- con el plan de estudios y su relación con el mismo.

En la llamada Ciencia de la Educación lo que más interesa es - la explicación del hecho educativo con todo rigor científico, esta ciencia se mueve con el paradigma positivista del conocimiento, en donde los elementos a priori o las bases empíricas sustentan la teoría. "La práctica genera continuamente la teoría, a través de un proceso de abstracción, que tiende a generalizar los resultados de las experiencias. A su vez la sistematización de las indicaciones extraídas de las experiencias, la teoría vuelve al trabajo educativo para ser verificada, corregida, elevada a un nivel superior de abstracción..." (46)

Ahora veamos el siguiente párrafo de la presentación del Nuevo Modelo Académico: "En el Plan de Estudios destaca por su importancia el Laboratorio de Docencia, concebido como un centro activo para el análisis y la aplicación interdisciplinaria de -- los contenidos de las diversas líneas de formación. Ello permitirá que el alumno, a partir de la observación dinámica de - la práctica social y educativa, formule un marco teórico conceptual que sería contrastado en la realidad del ejercicio de la docencia y de la experiencia profesional de los participantes". (47)

En el párrafo se evidencia como el futuro docente tiene que - llegar a una teoría a través de hechos empíricos para después ser constatados en su práctica profesional.

(46) Raveglioli, Fabrizio, citado en Montes Díaz, Gerardo. Epistemología y Pedagogía. Tesis de la Lic. en Pedagogía. p. 181

(47) Plan de Estudios... Op. cit. p. 10

Ya se había señalado que el Plan 84 tiene dos áreas de formación la del Tronco Común y la Específica analizando únicamente la segunda. Ahora veamos como en las fundamentaciones de las líneas de la primera área subyace esa vía de discusión llamada Ciencia de la Educación.

En primer lugar colocan a la línea de formación social por ser la que contribuirá a dar una "... concepción objetiva del devenir histórico del hombre"(48) y por "... propiciar en el licenciado en educación primaria la formación ideológica que habrá de orientar su quehacer profesional..."(49) Veros como se pretende dar ese "carácter científico" a los hechos sociales usando el paradigma de la sociología promoviendo e introyectando una ideología acorde para la interpretación de la problemática educativa.

La línea de formación pedagógica desarrollará "... una conciencia crítica y científica sobre el proceso educativo como fenómeno social. [...] La línea pedagógica que se propone, intenta vincular el análisis empírico de la problemática educativa con los supuestos teóricos metodológicos que le confieren validez, a fin de que los docentes desarrollen su actividad profesional con mayor eficacia y sentido innovador".(50) La cita es tan elocuente al situar a la pedagogía como esa Ciencia de la Educación única y omnipotente que valida los hechos educativos.

Para cerrar este inciso señalaremos algunas líneas muy significativas que apoyan lo expuesto anteriormente. "La línea de --

(48) Ibid. p. 39

(49) Ibid. p. 40

(50) Ibid. p. 45

formación pedagógica subsume y da coherencia a las líneas de formación instrumental, psicológica y social, dada la necesidad de una integración interdisciplinaria, tanto en la formación del nuevo maestro como en su ejercicio profesional. [...] Es pues la línea pedagógica la que habrá de proporcionar los elementos para el análisis y puesta en práctica de los conocimientos elaborados por la ciencia, con una actitud crítica y de cambio permanente". (51)

### c) Operatividad

Una vez analizadas la relación teoría-práctica y la normatividad del modelo de formación, pasaremos a analizar cómo fue la instrumentación del mismo.

En el Plan 84 se da a conocer una supuesta fundamentación teórica, su diseño curricular; pero nunca se dijo cómo se operativizaría el mismo, en el documento oficial del Plan 84 se dan los criterios para la elaboración de los programas los cuales van desde la ubicación del curso en el mapa curricular hasta la evaluación (52), tratando de resolver el problema de elaborar 63 programas de aprendizaje diferente.

Empero, la solución propuesta no es tan sencilla, veamos por qué: en primer lugar el decreto que establece el nuevo grado para la educación normal aparece en marzo de 1984 y en septiembre del mismo año el nuevo plan entra en vigor en las escuelas normales. Si tomamos en cuenta el tiempo, únicamente se les dieron a los diseñadores de la Dirección General de Educación

(51) Ibid. p. 48

(52) Véase Plan de Estudios... Op. cit. p. 79

Normal, cinco meses para elaborar 63 programas de aprendizaje lo cual fue imposible y se optó por elaborar los programas --- correspondientes al primer semestre y así sucesivamente(53), - aunque se sabe que en algunos semestres se tuvieron que suspender las clases correspondientes por la falta de programas. -- Aunado al poco tiempo para elaborar los programas, no se contó con una orientación teórica clara para los contenidos.

En segundo lugar, en el discurso teórico, no se tomó en cuenta la formación académica de la población docente de las escuelas normales y cuando se puso en marcha el nuevo plan no se contaba con docentes idóneos, para impartir las nuevas asignaturas. Intentando resolver este problema, se impartieron asesorías -- por parte de la D.G.E.N. a los docentes para conocer los nuevos programas los que resultaron "cursillos" de capacitación a los que asistieron los docentes (si es que hubo asistencia) no por interés propio sino por imposición.

Por último, la E.N.M. (como en las demás escuelas normales) -- no contaba con los recursos materiales ni con la organización escolar adecuadas para impartir educación superior. Respecto a la organización, la escuela "... estaba orientada a la formación de adolescentes recién egresados de secundaria, con intereses, actitudes y conocimientos distintos de los que terminan el bachillerato"(54) y en cuanto a los recursos, un ejemplo -- significativo es el acervo de su biblioteca, el cual no fue -- cambiado. Este ejemplo aunque pequeño es significativo; ya --

(53) Cfr. Informe de Labores 1986-1987

(54) Castillo Domínguez, Gabriel. "Formación de los normalistas en México" en Contribución para una teoría de la formación docente. CARM. Serie: Debate pedagógico y. México, 1969, p. 38

que si nos preguntamos de qué recursos se valió la escuela para cumplir con los objetivos de investigación, extensión y difusión, que las instituciones de nivel superior deben realizar; nos quedaríamos cortos con la respuesta y pensamos que ni las propias escuelas normales la tienen.

Podemos decir que la operativización del Plan 24, al no tomar en cuenta los aspectos señalados y otros, se basó en la improvisación; por lo que correspondió a los docentes subsanar la carencia de estrategias adecuadas para la operativización del nuevo modelo. Cada uno de los docentes tuvo que recurrir a su experiencia, a sus concepciones y conocimientos que habían adquirido con planes anteriores para resolver el problema de la falta de orientación en los contenidos y en los métodos.

Recapitulando, hemos visto la existencia de vínculos entre la racionalidad clásica y el plan de estudios actual de la E.N.M. porque el "nuevo" educador que se pretende formar, debe a partir de la observación dinámica y el análisis empírico construir una teoría educativa que le permita establecer los nexos causales entre realidad y teoría para poder solucionar los problemas que se presentan en su ejercicio profesional mediante la aplicación de un método. Asimismo se pretende que los nuevos educadores adquieran una formación científica sólida y un dominio de la tecnología con objeto de hacer de su práctica educativa un ejercicio sistemático que posibilite "... la comprensión de su ser en la sociedad y en la historia, su poder sobre la naturaleza, las posibilidades de su acción sobre la sociedad y su participación en los retos y los valores comunes". (55)

(55) Plan de Estudios... Op. cit. p. 41

Haciendo énfasis en la idea de racionalidad consideramos que, en primer lugar, a pesar del discurso teórico que pretende fundamentar el plan como un modelo nuevo, innovador y crítico; la racionalidad que subyace en el mismo contradice y echa por tierra dicho discurso. En segundo lugar, diremos que el modelo de formación se le quiere aparecer como "nuevo" dado la inserción del proyecto burgués a la modernización.

### III.3 Revolución, reforma o reformismo en la E.N.M.

En este apartado retomaremos las categorías de Revolución y Reforma utilizadas en el capítulo anterior, además de agregar la categoría de Reformismo, con objeto de analizar en primer lugar el enfrentamiento existente entre los intereses políticos y los académicos que coexisten en todo proyecto educativo, y en segundo lugar, los alcances o las limitaciones de la nueva licenciatura.

Si como ya se señaló, una revolución implica una transformación radical, un cambio de estructuras para que las cosas no vuelvan a ser como antes, y además requiere de la participación de las mayorías, veamos qué sucedió en el seno<sup>(56)</sup> de un proyecto educativo (Lic. en Educación Primaria) enmarcado con el nombre de "Revolución Educativa".

En la elaboración e implantación de un proyecto educativo coexisten diferentes grupos que persiguen el poder, generándose

(56) Al hablar del seno de un proyecto educativo nos referimos al enfrentamiento que se da entre intereses políticos e intereses académicos de los diferentes grupos que forman parte del proyecto o de grupos que se ven afectados por la implantación del mismo.

de esta manera un tipo de relaciones específicas y recíprocas entre ellos, es decir existe entre estos grupos un estira y -- afloja, una negociación para implantar sus intereses y seguir manteniendo el poder.

En cuanto a la elaboración del proyecto educativo, podemos decir que, no nos extraña que sea por un Acuerdo Presidencial -- que la educación normal se eleve al grado académico de licenciatura, ya que las autoridades educativas se han caracterizado por su imposición y arbitrariedad en cuanto a los planes de estudio. Si bien es cierto que desde el Ier. Congreso de Educación Normal (1944) se planteó la necesidad de profesionalizar la carrera y que se organizaron varios eventos por parte de las autoridades; no es sino hasta la década de los 70's, debido a la serie de modificaciones que sufre el plan de estudios, que los docentes de las escuelas normales comienzan a inquietarse y a participar espontáneamente para ser tomados en cuenta.

A principios de los 80's ante el rumor de un nuevo plan de estudios, los docentes de la E.N.M. se organizan con objeto de participar en la elaboración del plan, para este fin se crea una comisión conjuntamente con autoridades educativas del Consejo Nacional Técnico de la Educación y docentes de la Normal de Educadoras. (57)

Como resultado, del trabajo de la comisión, fueron elaborados varios documentos que no fueron tomados en cuenta para la elaboración del nuevo plan. La misma suerte corrió la comisión,

-----  
 (57) Ver. Reyes Esparza, Ralicio. "Lucha por un nuevo currículo: lucha por una nueva institución", en Experiencias curriculares en la Ciénega de Atlix, DIF, México, 1984, p. 71 y s.s.

para diseñar el plan surge otra comisión formada por funcionarios (que como lo señala Rafael Quiroz) representantes de la más tradicional burocracia educativa. Los integrantes de dicha comisión al representar a diferentes instituciones educativas tuvieron diferentes concepciones sobre la educación y también intereses diversos; por lo que nos atrevemos a decir que más que un diseño de plan de estudios fue una "arena de lucha" para imponer los intereses particulares del vencedor.

"La lista de asignaturas del octavo semestre puede ser la expresión de esta negociación [lucha]. En todos los semestres se matuvo un promedio de 8 asignaturas y en éste (posiblemente como ya era el Último y no estaba todo lo que los diferentes grupos deseaban que comprendiera) resultaron 11 asignaturas. (58)

Así como en la elaboración del plan fueron subordinados los intereses académicos a los políticos, en la operativización del plan ocurre algo similar.

Como ya fue señalado no se contó con las estrategias adecuadas para poner en marcha el Plan 84; por lo que cada escuela tuvo que enfrentarse al problema y resolverlo con sus propios medios. Por lo que respecta a la E.N.M. la operativización del plan adquirió características específicas.

Hasta 1985 la E.N.M. se había caracterizado por una rígida estructura administrativa y un control político por parte de las autoridades académicas y la burocracia sindical; es hasta este año que se dio un cambio administrativo y con él cambios sustanciales en la institución.

(58) Quiroz Estrada, Rafael. Op. cit. p. 8



Estos cambios tienen lugar en dos niveles de la vida institucional: por un lado el académico-administrativo y por otro el político.

El primero "... consistió en reestructurar las instancias académico-administrativas de la institución para funcionalizar -- ésta, en la perspectiva de la modernización y efficientización adecuándola a las necesidades de la educación superior". En esa perspectiva, se puso el énfasis en tres aspectos: la organización administrativa, la planeación institucional y la superación y actualización de los docentes". (59)

De acuerdo a Juan M. Rondón en lo político hubo cambios significativos al incorporar a miembros disidentes en dos instancias directivas: la Unidad de Planeación y el Departamento de Extensión Académica (DEA), éstas se revistieron de una visión institucional diferente y por ende de proyectos alternativos.

El DEA, ante la ineficiencia de la D.G.E.N. para actualizar o capacitar a los docentes respecto al nuevo plan, puso en marcha un proyecto de formación y actualización cuyos fundamentos teóricos se contraponían a la visión instrumentalista que dominaba en los cursos que se impartían antes. (60) A pesar de los obstáculos (escaso presupuesto, discontinuidad en los cursos, poca asistencia de docentes, falta de recursos materiales) hubo algunos avances en este proyecto alternativo, pero no llegó a consolidarse como tal por presiones políticas.

(59) Rondón Esparza, Juan Manuel. "Transformar la práctica docente de los maestros de la E.N.M. ¿utopía o realidad?" Reflexiones en torno a una experiencia de actualización docente" en mimeo s/d

(60) Para mayor información sobre el proyecto alternativo, ver. Rondón - Esparza. Op. cit.

La duración de los espacios ganados fue muy efímera, en 1987 - ante las presiones de la burocracia sindical se cambia de nueva cuenta la administración para incorporar en esos espacios - a elementos del antiguo binomio hegemónico. En menos de un -- año los cambios de los miembros disidentes se efectuaron y el DEA se desintegró truncando un proyecto alternativo y subordinado una vez más lo académico o lo político.

Ahora bien, estos sucesos fueron limitaciones que tuvo que enfrentar la E.N.M., sin embargo existieron otros (que veremos - más adelante) que para el Estado son alcances que se lograron al implantar la licenciatura.

La sobrepoblación en educación normal primaria se había acentuado en los últimos años a tal grado que a los egresados de - las escuelas normales (principalmente federales y particulares) se les dificultaba su inserción en el campo laboral de las zonas urbanas; ante esta situación el gobierno puso en marcha como una estrategia, para la regularización de la matrícula en - este nivel, la nueva licenciatura en Educación Primaria y Pre-escolar.

Esta medida velada por parte del gobierno comienza a dar "frutos" en cuanto a la regularización (léase reducción) de la matrícula. En 1983 la inscripción fue de 108 mil 369 alumnos y en 1988 fue de 18 mil 984, lo cual representa un decremento -- del 74%.

Otro "logro" del Estado es el cierre de varias escuelas experimentales y rurales; las cuales tuvieron que desaparecer o se - convirtieron en bachilleratos pedagógicos al salir la última - generación del Plan 76R, ya que algunos no presentaron demanda

en 1964 y a otras no se les permitió abrir inscripciones(61).- En la E.N.M. se cerró el turno vespertino.

Algunos docentes y funcionarios disidentes ante la arbitrariedad del discurso de las autoridades educativas, imaginaron transformaciones radicales como proyectos alternativos tanto en lo académico como en lo administrativo. En cuanto al primero, se pensó en una transformación del modelo de formación que hasta entonces había prevalecido en las escuelas normales; asimismo se creyó que los cursos de actualización y capacitación para los docentes tendría tintes diferentes a los establecidos por las autoridades educativas (D.G.E.N. y D.G.E.M.P.M.). Respecto a la reorganización administrativa, que se tenía que llevar a cabo para cumplir con los objetivos de educación superior, se vislumbró la posibilidad de ganar espacios y poder incidir en la toma de decisiones. Sin embargo, estos proyectos fueron aplastados, como ya se señaló, por intereses políticos truncando la posible "revolución" que podría haberse logrado con el nuevo grado académico.

En junio de 1968 egresó la primera generación de licenciados en Educación Primaria y ni autoridades ni egresados tenían claridad respecto a las funciones y ubicación en el campo laboral.

Con esto vemos que todas las expectativas que se habían formulado, tanto autoridades educativas como la comunidad normalista, respecto a la llamada "revolución" no fue otra cosa que -- una "reforma" más para los primeros y un "reformismo" para los segundos; porque los cambios únicamente se realizaron en el --

(61) Ver. Informe de Labores 1965-1966 y 1967-1968. Op. cit.

plano formal-administrativo y no se intentó cambiar la racionalidad que hasta hoy ha caracterizado a los planes de estudio de la E.N.M.

Hasta aquí se ha venido trabajando un acercamiento teórico al objeto de estudio con la finalidad de elaborar un armazón teórico-metodológico para poder construir un objeto de conocimiento que se fundamente, también, en un acercamiento empírico.

## CAPITULO IV ACERCAMIENTO EMPIRICO A LA REALIDAD

IV.1 Primera etapa. Elaboración del cuestionario

IV.2 Segunda etapa. Aplicación del cuestionario

IV.3 Tercera etapa. Descripción y análisis de la información

#### IV. ACERCAMIENTO EMPIRICO A LA REALIDAD\*

Como primer acercamiento al objeto de estudio, se abordaron algunos elementos teóricos con el propósito de enjuiciar la importancia que el Estado asigna a la "formación" de maestros para la educación primaria y cómo interviene mediante múltiples instancias (respaldadas por un proyecto político-educativo) -- tanto en la reestructuración de los planes de estudio de la -- educación normal, como en la implantación del último modelo de la Escuela Nacional de Maestros. En este capítulo, procederemos a trabajar otro acercamiento a la realidad, la empiria; ya que consideramos que a través de ésta podemos obtener significados relevantes para nuestra investigación.

Al concebir a la realidad en movimiento, nuestra relación con ésta bajo la exigencia metodológica de la aprehensión, nos lleva a la necesidad de recurrir a lo empírico -- como un nivel de realidad -- para lograr reconstruir nuestro objeto de conocimiento desde la relación entre teoría y empiria.

En esta forma de acercamiento a la realidad se abordará el objeto de estudio mediante una encuesta aplicada a los docentes de la Escuela Nacional de Maestros.

De acuerdo a los requerimientos de nuestra investigación fue necesario la elaboración de un instrumento de recolección de datos (cuestionario) que nos permitiera de una manera objetiva y subjetiva un acercamiento a nuestro objeto. Es decir, un --

\* Aceptamos una influencia de la propuesta de Hajo Zeman fundamentalmente en la reconstrucción y aprehensión del objeto de estudio; dadas las características de nuestra investigación y la flexibilidad de la -- propuesta no se siguen todos sus lineamientos.

instrumento que no comprobara o disprobara nuestros supuestos sino que contribuyera y aportara algunos significados manifiestos o latentes que dieran cuenta de la problemática de la E.N.M. Sólo en la medida en que la utilización del cuestionario "... está controlada por una reflexión metódica sobre las condiciones y los límites de su validez, que depende en cada caso de su adecuación al objeto, es decir a la teoría del objeto" (1), se puede ofrecer pautas para desde la apertura de la razón ante los datos empíricos, o acceder a un conocimiento de nuestro objeto y por consiguiente intentar transformarlo.

De esta manera, pretendemos alejarnos de la lógica del razonamiento hipotético-deductivo, en la cual se sobrevaloran a las técnicas de recolección de datos, porque es a través de éstas que se comprobarán científicamente y empíricamente, tanto la teoría como las hipótesis de una investigación. Estas técnicas se conciben como neutrales y "... son el indicador más seguro de la actividad metodológica orientada hacia la consecución de 'datos puros'; es decir, cuantificables y manejables". (2)

Hecha la anterior aclaración, será señalada la forma en la que se llevó a cabo el trabajo de campo o acercamiento empírico. Esta lo dividiremos en tres etapas: en la primera, se explicará la construcción del cuestionario, la selección de la muestra y su aplicación; en la segunda, cómo se llevó a cabo la aplicación y los resultados de ésta; para posteriormente, pasar a una tercera etapa de descripción y análisis de la información obtenida.

- (1) Bourdieu, Charrieron y Passeron. El oficio de sociólogo. Siglo XXI, México, 1983, p. 72
- (2) Alonso, J. Antonio. Metodología. Sociología/Tercer tomo 26, Edicol, México, 1983, p. 53

#### IV.1 Primera etapa. Elaboración del cuestionario

La elaboración del cuestionario, obedeció a la construcción de indicadores que nos permitieran tener un nivel de acercamiento a la problemática de la E.N.M. (realidad), mediante apreciaciones que, sobre dicha problemática, tienen algunos docentes de la misma; ya que "... pretendemos desarrollar una reflexión - acerca de la construcción de un conocimiento que no deje fuera, por su afán de rigor y precisión formales, regiones de la realidad significativas..."(3). Por lo que el cuestionario en nuestra investigación es tomado como un instrumento de mediación entre el sujeto (investigador) y la realidad, donde el sujeto es capaz de "... encontrar formas, significados racionales que no necesariamente tendrán que identificarse con la explicación científica".(4)

Los indicadores se organizaron en dos bloques:

- I) Aquéllos que nos permitieran realizar algunas precisiones analíticas respecto al currículum, y
- II) Los indicadores que posibilitarían la extracción de significados en relación al proyecto político académico.

En el siguiente cuadro se hacen los correlatos entre las preguntas y los indicadores que se aglutinaron en cada uno de los bloques arriba señalados. Cabe señalar que algunas preguntas permitieron realizar ambas precisiones por lo que se repetirán en el cuadro, en ambos bloques.

(3) Zurelvan, Hugo. Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad I, UNAM, México, 1987, p. 15

(4) Ibid. p. 16



## CORRELATOS DEL CUESTIONARIO

INDICADORES	PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO
Bloque I. Curriculum	1. ¿Cuántos años tiene como docente en la E.N.M.?
a) Reestructuraciones	2. ¿Qué materias ha impartido o impartido actualmente?
	3. ¿Cuántas reestructuraciones o cambios ha sufrido el plan de estudios, durante su práctica docente en esta escuela?
	4. ¿Los planes de estudio son evaluados previamente a su reestructuración?
	Si ( ) No ( )
	¿Por qué?
	5. ¿Quiénes los evalúan?
	a) Instituciones educativas
	b) La comunidad normalista (docentes, alumnos, autoridades)
	c) Especialistas
	d) Otros especifique
	6. ¿Cómo participó en los cambios curriculares?
	7. ¿Recibió algún tipo de capacitación o actualización previos a la implantación del nuevo plan?
	Si ( ) No ( )
	¿De qué tipo y en dónde?
	8. ¿Qué recursos utilizó para conocer y manejar los nuevos programas de aprendizaje, así como sus contenidos?

## b) Contenidos

9. ¿Está de acuerdo con el programa de su materia?
- Si No ¿Por qué?
10. Si su respuesta es negativa, indique en qué aspecto
- a) En los contenidos  
b) En el método  
c) En la evaluación  
d) Otros especifique
11. ¿Qué opina usted de los contenidos de su programa?
12. ¿Desde su punto de vista se podrían modificar? Fundamente su respuesta.

## c) Método

14. ¿Qué opina de los métodos de enseñanza anteriores al Plan 84?
15. ¿Qué opina de los métodos de enseñanza actuales en la E.N.M.?

Bloque II  
Proyecto Político-Académico

## a) Académico

13. Los contenidos de los programas del área de formación específica del Plan 84 se han modificado respecto a planes anteriores?
- Si No ¿Por qué?
16. ¿Qué dificultades se tienen para cumplir con los objetivos generales del Plan 84?
17. ¿Cómo repercuten en su práctica docente los frecuentes cambios a los que ha sido sometido el Plan de estudios de la E.N.M.?
18. Dé su opinión respecto al Plan 75 B y el Plan 84, confrontando los.

## b) Políticos

21. En su opinión, cuál es la diferencia entre un profesor y un licenciado en educación primaria, según los contenidos curriculares.
19. A su juicio, qué consecuencia trajo la nueva licenciatura.
20. Desde su punto de vista, de qué manera el nuevo plan elevará la calidad de la educación primaria.
22. Con el Plan 64 se ha reducido la matrícula de educación normal primaria un 29%. ¿Qué opina usted?
23. ¿Qué consecuencias puede tener esta reducción para las escuelas normales?
24. ¿Cómo afecta al registro en servicio la nueva licenciatura?

Como se puede apreciar en el cuadro, los indicadores que se agruparon en torno al Bloque I fueron los siguientes: contenidos, método, reestructuraciones; y, para el Bloque II fueron: evaluaciones, participación docente, académicos y políticos.

De acuerdo a las finalidades de nuestra investigación, los resultados de nuestro instrumento técnico (cuestionario) nos permitieron un acercamiento a diferentes niveles de realidad, entre los que se encuentra el nivel de subjetividad; dicho nivel es importante reconocerlo ya que la práctica educativa que realizan los docentes de la E.N.M. está determinada por condiciones históricas, pero ellos a través de su actividad en lo cotidiano dan sentido propio a su práctica. De ahí que las preguntas del cuestionario sean en su mayoría abiertas o mixtas.

Por otra parte, para la aplicación del cuestionario la muestra seleccionada fue intencionada, ya que se requería (de acuerdo a nuestra investigación) que los docentes seleccionados tuvieran por lo menos 10 años de servicio en la E.N.M. y que pertenecieran a las áreas de ciencias sociales, pedagogía y psicología. De esta manera la muestra quedó constituida por 40 sujetos que representaban el 10% del universo poblacional de docentes. El tiempo de aplicación fue programado para una semana.

#### IV.2 Segunda etapa. Aplicación del cuestionario

En esta etapa se hará una breve síntesis, describiendo los por menores en la aplicación del cuestionario, porque "... la captación de un hecho inesperado supone al menos, la decisión de prestar una atención metódica a lo inesperado..."(5) con la finalidad de salvar los obstáculos(6) que se presentan en el acercamiento empírico.

Durante la semana programada para la aplicación del cuestionario se lograron aplicar únicamente dos de ellos, ya que los docentes exigían algún oficio u orden del director de la escuela. Ante esta negativa se recurrió a solicitar un oficio en la ENEP-Aragón, ya con éste se consiguió la cooperación de otros cuantos docentes, pero no se eliminó la negativa de muchos más. Al ver los resultados del oficio y por la sugerencia de varios maestros, se recurrió al jefe del Departamento de Ecencia a través del cual se comunicó a los coordinadores de Ciencias Sociales y Pedagogía.

(5) Bourdieu, (et. al.) El oficio de... Op. cit. p. 29

(6) Esta actitud exige una ruptura con lo aparente, pero debe de ir acompañada por una explicación (no interpretación) teórica.

Mediante la colaboración de estos tres maestros se pudieron entregar 30 cuestionarios al mismo número de docentes. La entrega del cuestionario se hizo en las reuniones de academia y los docentes se comprometieron a entregarlos a las secretarías (debido a la diferencia de horarios) con las cuales se recogerían en un límite de tres días.

Transcurridas seis semanas de asistir diariamente a la E.N.M. para recoger los cuestionarios, se decide continuar la investigación con once cuestionarios que hasta ese momento se habían recuperado. Esta decisión fue tomada por considerar que los resultados de esos once cuestionarios y la situación específica de la aplicación nos proporcionaban significados, tanto manifiestos como latentes; por ejemplo: los docentes se sintieron vigilados en su práctica, investigados en su formación académica por lo que dudaron o no colaboraron. Además de que ya habían sido sometidos a varias encuestas so pretexto de reuniones académicas y laborales, de lo que jamás tuvieron resultado.

#### IV.3 Tercera etapa. Descripción y análisis de la información

La última etapa la dividimos en dos momentos; en el primero se realiza un análisis descriptivo de la información que se obtuvo mediante los cuestionarios aplicados. Para tal fin se recurre al cuadro de correlatos, cerrando las preguntas de opinión. Sin embargo, se intenta respetar, lo más posible, las respuestas emitidas por los docentes, incluso en algunas ocasiones, se toman respuestas textuales. En un segundo momento se intenta realizar un análisis cualitativo tratando de articular la información que le antecede a este capítulo con las líneas de los sexenios analizados, con objeto de hacer explícitos los significados latentes de nuestra problemática.

Esta tercera etapa tiene la intención metodológica de recuperar ambos momentos como "... diferentes técnicas que pueden contribuir, en medida variable y con desiguales rendimientos, al conocimiento del objetivo..." (7) para lo cual es necesario "... una reflexión metódica sobre las condiciones y los límites de su validez que depende en cada caso de su adecuación al objeto..." (8).

Cabe aclarar que no se llevó a cabo la técnica de codificación más usual, porque en nuestro caso no se requiere de la estadística, ya que no nos interesan los análisis cuantitativos; sino que el tratamiento que se da a la información obedece básicamente a la pretensión de apropiarse de la subjetividad de los docentes ante la realidad, con el fin de articular las modalidades (teórica y empírica) de acercamiento a nuestro objeto de estudio.

Hecha la anterior aclaración procederemos a realizar el análisis descriptivo de la información, basándonos en la estructura de los correlatos del cuestionario.

#### BLOQUE 1 Curriculum

Con las preguntas que integran este bloque se intenta conocer cuántas reestructuraciones ha sufrido el plan de estudios, mediante los años de servicio de los docentes en la escuela; cómo han afectado a su práctica y qué tipo de modificaciones han tenido algunos elementos del currículum actual.

(7) Bourdieu, *op. cit.* El oficio de... Op. cit., p. 72

(8) Ibid.

## a) Reestructuraciones

Las preguntas 1 y 3 nos hacen posible observar que de los docentes encuestados, la mayoría tiene diez o más años de servicio en la E.N.M., lo que nos permite señalar que los docentes han trabajado por lo menos con dos planes de estudio diferentes. Esta situación les posibilita hacer comparaciones entre contenidos y métodos de diferentes planes.

Sobre la pregunta 2, la mayoría de los docentes contestó haciendo una división de las asignaturas impartidas del Plan 75R y el Plan 84, estableciéndose una relación por el nombre de la asignatura. De los docentes encuestados la mayoría forma parte de la academia de pedagogía.

Respecto a las preguntas 4 y 5 sobre la evaluación, los docentes opinaron que los planes de estudio no son evaluados previos a su reestructuración, otros opinaron que sí son evaluados pero por las autoridades educativas sin tomar en cuenta a la comunidad normalista, por lo que resulta que el plan de estudios así como sus programas son siempre una imposición.

La participación de los docentes (pregunta 6) en la evaluación, planeación y diseño del plan fue como en otras ocasiones, nula. De los docentes encuestados solamente uno considera que participó mediante propuestas de programas a las autoridades, sin embargo estas propuestas no fueron tomadas en cuenta.

Respecto a las acciones previas a la implantación del plan (pregunta 7), sólo la mitad de los docentes participó en ellas, siendo estas únicamente de carácter informativo. Esta capacitación fue opcional por lo que la mayoría de los docentes no asistió a ella y porque como lo expresaron algunos, ésta fue -

en días muy próximos al ciclo escolar con la intención de imponer e implantar así como desarrollar lo que la DGEN había establecido. Dicha capacitación se llevó a cabo en la E.N.M.

La mayoría de los docentes conoció sus programas y contenidos por cuenta propia (pregunta 8), utilizando los materiales de apoyo de la DGEN, realizando reuniones de academia y consultando bibliografía sobre los temas propuestos. Algunos indicaron que los programas fueron entregados a última hora y sin capacitación previa para su manejo.

#### b) Contenidos

La mayoría de los docentes están en desacuerdo con sus programas (pregunta 9), principalmente en relación a los contenidos (pregunta 10) argumentando algunos de ellos que son muy teóricos y amplios; otros opinaron que son superficiales e incompletos y otros más, que no están vinculados a los programas de la educación primaria y al tipo de estudiantes que ingresó a la escuela, pues su bachillerato no está unificado académicamente (respuestas a la pregunta 11).

Si bien, no todos los docentes estuvieron en desacuerdo con los contenidos de sus programas sí todos opinaron que son susceptibles de modificarlos (pregunta 12) con el fin de propiciar la superación académica de los futuros licenciados en educación primaria e incluir contenidos para resolver la problemática educativa relacionada con la escuela primaria. Algunos docentes opinaron que los especialistas que elaboraron los programas tendrían que ejercer una práctica docente constante.

#### c) Método

Los docentes opinaron que los métodos de enseñanza anteriores



al Plan 84 (pregunta 14) fueron buenos, porque todo método es tan bueno como el que lo aplica y porque en la E.N.M. siempre se ha tratado de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De los métodos actuales (pregunta 15) opinaron que no han cambiado, simplemente se han modificado de acuerdo al criterio personal de cada docente. Los métodos siguen siendo buenos en la E.N.M., opinaron los docentes encuestados.

## BLOQUE II Proyecto político-académico

Como ya se señaló anteriormente en el proyecto educativo del Plan 84 coexisten diversos intereses, con este bloque se pretende captar las consecuencias de la subordinación de lo académico a lo político desde una visión de los docentes y de esta manera llegar a un nivel más claro de abstracción.

### a) Académicos

Los docentes opinaron que los contenidos del área de formación específica (pregunta 12) se han modificado porque tenían que ajustarse a los nuevos objetivos de la licenciatura; se ha regresado a lo teórico supeditando a la práctica, pero algunos cambios sólo han sido a nivel de nomenclatura.

Respecto a la dificultades que se tienen para cumplir con los objetivos generales del plan 84 (pregunta 16) algunos docentes opinaron que una de las principales dificultades es la estructuración del plan de estudios por asignaturas, lo que ocasiona que el conocimiento se fragmente y no se logre la interdisciplinariedad planteada; otra dificultad que encuentran es la carencia de antecedentes pedagógicos y la deficiente formación académica de los alumnos; por último los pocos o nulos recursos materiales, económicos y humanos con los que cuenta la E.N.M.

La práctica de algunos docentes se ve afectada por los constantes cambios en el plan de estudios (pregunta 17), generando la improvisación en métodos y repercutiendo negativamente en la formación de los alumnos. Otros opinaron que los cambios no repercuten de ninguna manera en su práctica docente ya que se adaptan a las necesidades de la misma. Algunos más dijeron -- que las constantes modificaciones les impedían asumir actitudes críticas o creativas respecto a los contenidos y métodos.

De acuerdo a la opinión de los docentes los Planes 75R y 84 - presentan las siguientes diferencias (pregunta 18): en primer lugar, el Plan 75R enfatizaba más la práctica, lo didáctico y el Plan 84 hace hincapié en la teoría; en segundo lugar, los contenidos del primero se enfocaban más a la formación de un profesor de primaria mientras que mediante el segundo se pueden formar diversos profesionistas relacionados con la educación; por último señalan que el Plan 84 propone como eje central la interdisciplinariedad (aunque esta choque con la organización del plan por asignaturas) y el Plan 75R carecía de dicha propuesta.

La diferencia entre un profesor de educación primaria y un licenciado en educación primaria (pregunta 21) radica únicamente en el grado académico y en que los últimos, supuestamente poseen una mayor cultura por haber cursado el bachillerato.

#### b) Políticos

La única consecuencia que se manifiesta hasta el momento es la disminución de aspirantes para la licenciatura y consecuentemente de profesionales docentes para la educación primaria. - Para un mediano o largo plazo es aventurado predecirlas, ya -- que en junio de 1988 egresó la primera generación de licencia-

dos (respuesta a la pregunta 19).

Las respuestas a la pregunta 20, las dividimos en tres aspectos según la opinión de los docentes. Un grupo opinó que la calidad de la educación se elevará porque el futuro licenciado en Educación Primaria estará mejor preparado académicamente -- (ya que cursó el bachillerato) y por su madurez (sic). Otros opinaron que el plan por sí mismo no eleva la calidad de la -- educación de ningún tipo, que se requiere de otros apoyos. -- También otros opinaron que uno de los objetivos del plan de estudios es elevar la calidad de la educación pero que esto -- es a largo plazo.

Con relación a la reducción de la matrícula (pregunta 22), algunos docentes opinaron que es un fenómeno natural puesto que al Estado le interesaba reducirla para resolver los problemas que se tenían con la sobrepoblación de profesores para la educación primaria. Otros opinaron que es la consecuencia de exigir el bachillerato; ya que los bachilleres tienen mejores opciones en otras instituciones de educación superior (UNAM, IPN, UAM, etc.).

Una de las consecuencias que más preocupan a los docentes (según las respuestas a la pregunta 23) con la reducción de la matrícula, es la desaparición de varias escuelas normales experimentales, rurales y particulares. Espero, esta reducción pudiera representar una ventaja para poder trabajar con un número menor de alumnos y contar con algunas horas más para la superación profesional de los docentes.

Por último, los docentes opinaron que la nueva licenciatura -- puede afectar al registro en servicio (pregunta 24) de dos -- formas: la primera, estimulándolos para que se superen profe--

sionalmente, cursando la licenciatura en la UPN y así nivelarse académicamente; la segunda, en lo laboral-económico ya que se crearon las plazas de medio tiempo y tiempo completo a nivel de educación primaria.

Una vez concluido el análisis descriptivo de la información, - procederemos a la articulación de la realidad (segundo momento de la tercera etapa) basándonos tanto en la construcción teórica así como en el nivel subjetivo y las referencias (manifiestas) empíricas acumuladas. Dicha articulación la concretizaremos en algunos factores que inciden en la viabilidad de un discurso (modelo de "formación").

Las políticas de "formación" de docentes para la educación primaria se concretizan en las reestructuraciones al plan de estudios de la educación normal. Los planteamientos del discurso oficial de "formar" un maestro ideal a través de un modelo se desvanecen ante la interacción de diversos factores (práctica educativa de los formadores, origen social, condiciones de vida, etc.) que inciden en la formación de los docentes.

No cabe duda que el Estado se empeña en rescatar al maestro de educación primaria para convertirlo en el medio más eficaz para la promoción de los cambios que se requieren en el Sistema Educativo Nacional. Asimismo ese empeño se manifiesta en la imposición de modelos de preparación y en el control del magisterio en servicio a través del sindicato.

Otra razón, de mayor peso, para la importancia que se le dio a la formación de maestros dentro de los proyectos educativos en las últimas tres décadas fue que si bien los maestros se convirtieron en obstáculos, en lugar de agentes, para la modernización de la educación se debió a que algunas escuelas norma-

les (experimentales, rurales y la E.N.M.) se habían convertido en espacios ganados donde se pudieron establecer juegos democráticos entre la clase dominada y la dominante e incluso con el mismo Estado. Habría que preguntarse si después del duro golpe asentado al normalismo (cierre de escuelas normales, descenso de matrícula) se continuará el mismo juego.

La transmisión de conocimientos es una de las funciones importantes que realiza el docente, en éste encontramos otro factor favorable que impide que el modelo de formación no se lleve a cabo tal y como fue diseñado. Los contenidos que manejan los docentes de la E.N.M. fueron elaborados por especialistas de la DGEN, lo que ocasiona que los primeros se apropien de un saber externo; sin duda esta apropiación de un saber que ellos no construyeron, los lleva a tomar una posición respecto a la transmisión de los mismos respaldada por situaciones histórico-sociales. Es decir el docente no se limita únicamente a ser un transmisor pasivo de los contenidos, sino que su misma práctica social está impregnada de circunstancias histórico-sociales que le exigen una forma de pensar y accionar respecto a los contenidos que le son impuestos. Esta consideración se hace extensiva al método, "Con esto queremos decir que el método ya no se presenta como el buen hacer por encima del sujeto - que lo sustenta y del objeto al que se dirige". (9)

Por último queremos mencionar que los intereses académicos y políticos coexistentes en una institución educativa son otro factor que posibilita o impide la implantación de un modelo de formación al 100%.

(9) Renaldi, Eduardo. "Notas para señalar: el vaciío entre el contenido y el método" en Alia, Alicia de, (Ed. al) Temología educativa... - Op. cit. p. 95

En el diseño de un plan de estudios se juegan diversos intereses y dependiendo del poder que tengan los grupos que lo elaboran prevalecerán los intereses del grupo dominante. Sin embargo en la operativización del modelo estos intereses se pueden perder o bien subsumir a los del docente. Veamos por qué, en primer lugar, porque los mecanismos que fueron utilizados para la puesta en marcha del nuevo modelo no fueron planeados ni se contó con los recursos necesarios por lo que resultaron ineficaces y porque no existen fórmulas o recetas para dicho propósito. En segundo lugar, no sólo por situaciones estructurantes sino también porque la viabilidad de esta operativización responde a la voluntad de sujetos históricos (docentes) en cuya práctica educativa se reflejan distintas intencionalidades y concepciones de un momento histórico determinado.

## CONCLUSIONES

## CONCLUSIONES

La postura metodológica que asumimos en este trabajo, choca - con la idea formalista de "conclusiones" como sinónimo de generalización a partir de la verificación o falseación de hipótesis. Hemos evitado caer en un rigorismo lógico, contraponiendo la construcción de un proceso flexible que nos permitiera - comprender y aprehender la realidad que se articula dentro y - alrededor de nuestro objeto de estudio.

En tal sentido, tampoco queremos plantear resoluciones a nuestra problemática porque pensamos que esta misma realidad puede ser abordada y entendida desde otros puntos de vista teórico--metodológicos, y que el cometido de una investigación no se reduce a atrojar resultados para la legitimación de toma de decisiones referidas a una problemática, como es el caso de los estudios institucionales. Sostenemos que una investigación, tiene que ver además con la construcción de conocimientos, la socialización de los mismos, y, la posibilidad de apertura de --nuevos problemas.

Por lo anterior, en este último apartado expondremos las situaciones estructurantes o productos a los que se arribó a través de los diferentes niveles de acercamiento que se tuvieron al - objeto de estudio. Dicho apartado lo consideramos como un --- "cierre momentáneo" porque sintetiza lo trabajado en toda la - tesis, pero a su vez posibilita el avance de la misma investigación, que según nuestro punto de vista, y en atención a que los objetos de lo social se movían, puede considerarse inagotable.

De esta manera, en este trabajo, se lograron conformar las siguientes situaciones estructurantes, que a su vez poseen una - inclinación frente a las relaciones entre teoría y empiría; re



laciones de enriquecimiento recíproco.

- 1) Aproximación teórica preliminar. Un primer acercamiento al objeto de estudio, a través de un recorrido reflexivo en torno a la Teoría de la Reproducción, nos esclareció - por qué ésta, al estar dotada de una relativa diversidad de enfoques explicativos, es una de las corrientes dominantes para interpretar los fenómenos educativos; permitiéndonos además, adoptar y construir un punto de vista propio.

Como resultado de esta reflexión, planteamos que para -- nuestra investigación fue necesario tener presentes las siguientes dos consideraciones: a) Descartar las reducciones que la visión althusseriana realiza de la escuela, al colocarla como una instancia disgregada en la superestructura y por considerarla como el AIE más eficaz para reproducir la fuerza de trabajo y perpetuar la "ideología dominante". b) Rescatar los presupuestos teóricos de la llamada Nueva Sociología de la Educación, los cuales nos permiten pensar en otros niveles de realidad, entre los que destacan, en primer lugar, el considerar las situaciones que inciden en la determinación de las políticas sobre la formación de maestros; y, en segundo lugar, retomar las condiciones de la vida cotidiana de la E.N.M., es decir, lo que ocurre dentro y fuera de la escuela con objeto de esclarecer la impenetración de las constantes modificaciones de sus planes de estudio; por último, rescatar la alternativa que nos brinda esta teoría, de considerar a la escuela un lugar donde se puede producir nuevos conocimientos.

- 2) Situación estructurante histórica. En ésta, se realizó un recorte de realidad con el propósito de escudriñar algunos datos objetivos y subjetivos de las causas que ori-

ginaron los cambios en los planes de estudio de la E.N.M. El análisis de los momentos históricos: "Reforma Educativa" y "Revolución Educativa", nos señalaron que como proyectos educativos están revestidos de elementos subjetivos y coyunturales nacidos de la necesidad de afrontar -- peculiaridades históricas específicas.

Por otra parte, el análisis de estos proyectos educativos pone en tela de juicio los objetivos explícitos de los -- mismos, dejando al descubierto uno de los principales pro -- pósitos velados por el Estado en sus presupuestos educati -- vos, como lo es la recuperación de su imagen de instancia benefactora de las clases desposeídas, mediante el fácil acceso a los servicios educativos por un lado; y, por --- otro, difundiendo una falsa correspondencia entre educa -- ción y movilidad social.

- 3) Confrontación entre dos puntos de vista: el oficial (dis -- curso del Estado y el nuestro. En el análisis que se in -- tentó llevar a cabo, se evitó caer en la realización de -- críticas a priori que suelen hacerse en otros trabajos, -- incluidos de tesis, a los planteamientos estatales, por -- el desconocimiento de los mismos. El análisis de la pro -- puesta oficial se llevó a cabo a partir de algunos puntos en que ésta se objetiva para dar respaldo a su propuesta educativa. Se consideró al discurso oficial como una ob -- jetivación proclive a la sistematicidad y coherencia de -- su proyecto educativo.

El debate sostenido con el discurso oficial en torno a la educación y a la formación de profesores, nos permitió, -- en primer lugar, el esclarecimiento de lo desgastado del punto de vista oficial; la ambigüedad del mismo, el matiz de "revolucionario" y de cambios con tintes estructurales

y profundos. En segundo lugar, también nos desentrañó la lógica ordenadora de las dos propuestas educativas que -- fueron instrumento de legitimación de un "saber científico" específico y de un tipo de "formación" para los profesores de educación primaria.

- 4) Estructuración de análisis. Gracias a esta situación, se pudieron establecer los vínculos teóricos entre los planes de estudio analizados y las corrientes didácticas en boga; y cómo estas corrientes idealizan a los actores del proceso enseñanza-aprendizaje, promoviendo un "Deber Ser" en los mismos, desdibujándose cada día la posible frecuencia crítica de los sujetos de la educación.

Asimismo, este análisis nos brindó la posibilidad de afirmar que pese a los diversos cambios que sufrieron los planes de estudio de la Normal, el modelo de formación del - currículum actual no ha sido modificado\* -acaso podría -- pensarse en que se refuncionalizó-, únicamente fue un supuesto cambiar para disfrazar la uniformidad que caracteriza al modelo; uniformidad que despersonaliza y subordina la capacidad intelectual de los futuros licenciados en Educación Primaria.

Así, mientras el modelo impersonal, su operativización y su relación teoría-práctica que le subyace, se caracterizan por sus vínculos con la racionalidad clásica, tendremos que suponer que difícilmente las autoridades educativas pueden generar un cambio radical en la formación de - los maestros.

El mismo análisis nos señaló, de alguna manera, cómo un -

\* Confrontar capítulos II y III

grupo sindicalizado que ostenta presumiblemente el poder, dificultó o destruyó la tarea de algunos docentes que intentaron aprovechar la coyuntura para generar cambios no únicamente a nivel de organización o estructura, sino cambios que repercutieron en la formación y en la práctica - tanto de alumnos como de maestros de la E.N.M. De este modo, nos damos cuenta que ante la arbitraria consolidación de un proyecto, por parte del Estado, se entorpece y sojuzga lo académico a los intereses políticos de los grupos de poder que se encuentran en la disputa.

- 5) Estructuración con base en la empiria. Esta última situación, que se retroalimenta de las anteriores, nos da cuenta principalmente de dos cuestiones que nos conducen al título de nuestra tesis: Por un lado, que la profesionalización de la enseñanza normal además de contener -racionalizar- el crecimiento de la matrícula respectiva, se inclina a constituirse como un posible proyecto de sometimiento de los profesores de educación primaria, por los nuevos licenciados en Educación Primaria; instaurándose de esta manera un nuevo paradigma de autoridad mediante la supuesta superioridad técnica de los últimos. Y, por otro lado, hemos examinado cómo a partir del intento de "revolucionar" la educación, pasando por la idea de "reforma" educativa del sexenio echeverrista, se realiza un cambio brusco al sustituir la formación humanística por la científico-instrumental, trayendo como consecuencias - no sólo el agudizamiento de nociones como "revolución", que queda ligada a un sentido funcional, sino, y esto es lo más grave, en la instrumentación de una racionalidad - que disfrazada de una intención de revolucionar la educación, no hace otra cosa que reformismos de un mismo "saber".

6) Puntualizaciones finales

Bajo el presupuesto metodológico de considerar a la realidad social en movimiento, se hizo posible arribar a dos productos con los cuales hacemos un cierre temporal de -- nuestra problemática:

En primer lugar, reconocemos al ámbito de lo social como un nivel de realidad en el que se generan contradicciones. Esto hace que aunque en momentos predomine, en apariencia, la reproducción, se presenten coyunturas de transformación, en las que emergen condiciones de posibilidad para la acción de los sujetos y la producción de conocimientos. Las prácticas sociales, entonces, son explicables a partir de la articulación de lo objetivo y lo subjetivo; de lo estructural y lo histórico.

En segundo término, asumimos que nuestra investigación -- queda circunscrita a una recorte espacio-temporal determinado, pero ello no significa un riesgo de "pérdida de vigencia" o de validez. Por el contrario, este trabajo tendría que ser entendido como una herramienta para la comprensión de presente y futuros no contenidos en éste, pero sí articulables a él.

Los acontecimientos del sexenio actual (movimiento magisterial, "modernización educativa", caída del líder sindical de Vanguardia Revolucionaria, nombramiento de Manuel Bartlett como titular de la SEP, política educativa que -- resulta a la formación del magisterio como clave para la modernización del país, etc.) constituyen una vía para -- continuar en otro momento esta investigación.

## BIBLIOGRAFIA

## BIBLIOGRAFIA

1. Acle Tomasini, Marcela, Una propuesta de comunicación rural: los centros de educación popular. Cuadernos del TICOM, UAM-Xochimilco, México, 1983.
2. Alba Ceballos, Alicia de (et. al.) Tecnología educativa: aproximaciones a su propuesta. UAC, México, 1985.
3. Alonso, José A. Metodología. Edicol, México, 1983.
4. Althusser, Louis. La filosofía como arma de la revolución. Cuadernos del Pasado y Presente, Argentina, 1980.
5. Barrón Tirado, Concepción y Angel Díaz Barriga. El currículum de pedagogía. ENEP-Aragón/UNAM, México, 1984.
6. Barrón Tirado, Concepción y E. Rosa Bautista (comps). Memoria del foro Análisis del currículo de la licenciatura en Pedagogía en la ENEP-Aragón. ENEP-Aragón/UNAM, México, 1986.
7. Barrón Tirado, Concepción (comp). Memoria del primer encuentro sobre diseño curricular. ENEP-Aragón/UNAM, México, 1985.
8. Bourdieu, Pierre (et.al.). El oficio de sociólogo. Siglo XXI, México, 1983.
9. Bravo Ahuja, Víctor y José A. Carranza. La obra educativa 1970-1976. SEP, México, 1976.

10. Castrejón Díez, Jaime y Romero Panicio. Pensamiento educacional del actual régimen. Tesis, México, 1974.
11. Colom, J. Antoni. Teoría y metateoría de la educación: Un enfoque a la luz de la teoría general de sistemas. Trillas, México, 1982.
12. Díaz Barriga, Angel. Ensayos sobre la problemática -- curricular. Trillas, México, 1986.
13. Burkheim, Emilio. Educación y sociología. Linotipo, Bogotá, 1979.
14. Friedman, George. La filosofía de la escuela de Frankfurt. México, 1986.
15. Furlán, Alfredo. (et. al.). Aportaciones a la didáctica -- de la educación superior. SEP-Iztapalapa/UNAM, México, 1979.
16. Garza Toledo, Enrique de la. El método del concreto-abstracto-concreto. Cuadernos Teoría y Sociedad. -- UAM-Iztapalapa, México, 1983.
17. González Rivera, Guillermo y Carlos Alberto Torres (coordinadores) Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas. Colec. Estudios Educativos 5, CEE, México, 1981.
18. Grawitz, Madelaine. Métodos y técnicas de las ciencias -- sociales. Tomo I. Hispano Europea, España, s/f.
19. Guevara Niebla, Gilberto y Patricia de Leonardo. Introducción a la teoría de la educación. Tierra Nueva-UAM-Xochimilco, 1984.



20. Gutiérrez Pantoja, Gabriel. Metodología de las ciencias - sociales Tomo II, Harla, México, 1986.
21. Kosík, Karel. Dialéctica de lo concreto. Grijalbo, México, 1983.
22. Lanz, Rigoberto. Marxismo y sociología. Fontamara, España, 1981.
23. Latapí, Pablo. Análisis de un sexenio de educación en México 1970-1976. Nueva Imagen, México, 1982.
24. Leonardo, Patricia de (comp.) La nueva sociología de la - educación. SEP/El Caballito, México, 1986.
25. Lirceiro, Miriam. La construcción de conocimientos. Era, México, 1977.
26. Luxemburgo, Rosa. Reforma o revolución. Grijalbo, México, 1985.
27. Mantovani, Juan. La educación y sus tres problemas. El -- Ateneo, Argentina, 1981.
28. Mardones, José Ma. y N. Ursúa. Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Fontamara, España, 1982.
29. Meneses Díaz, Gerardo. Epistemología y Pedagogía. Tesis - de Licenciatura en Pedagogía, México, 1987.
30. Meneses Díaz, Gerardo. (comp.) Materiales sobre orienta- ción educativa en México. (Memoria del Ier. Foro Regional de Orientación Educativa) ENEP-Aragón--- UNAM, México, 1989.

31. Millet, Lous y Madeleine Varin. El estructuralismo como método. Laia, Barcelona, 1975.
32. Morales Gómez, Daniel. (comp.) La educación y desarrollo dependiente en América Latina. Gernika, México, - 1984.
33. Noriega B., Margarita. La política educativa a través de la política de financiamiento. UAS, México, 1985.
34. Olivé, León. (et. al.) La explicación social del conocimiento. UNAM, México, 1985.
35. Palacios, Jesús. La cuestión escolar. Laia, Barcelona, -- 1981.
36. Pansa González, Margarita. (et.al.) Fundamentación de la didáctica Vol. I, Gernika, México, 1986.
37. Prawda, Juan. Teoría y praxis de la planeación educativa en México. Grijalbo, México, 1984.
38. Puigrós, Adriana. La educación popular en América Latina. Nueva Imagen, México, 1984.
39. Puigrós, Adriana. Imperialismo y educación en América - Latina. Nueva Imagen, México, 1980.
40. Quintero Barroso, Jesús. (comp.) Escuela de la Escuela Nacional de Maestros. E.N.M., México, 1978.
41. Rocwell, Elsie. (comp.) Ser maestro, estudios sobre el - trabajo docente. UNAM, México, 1985.

42. Saldívar, Américo. Ideología y política del estado mexicano 1970-1976. Siglo XXI, México, 1981.
43. Sierra Bravo, Restituto. Técnicas de investigación social. Paraninfo, Madrid, 1979.
44. Solana, Fernando (et. al.) Historia de la educación pública en México. SEP 86/FCE, México, 1982.
45. Zerelman, Hugo. Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad I. UNU/EI Colegio de México, México, 1987.

#### ARTICULOS Y REVISTAS

1. Achilli, Elena. "La práctica docente, una interpretación desde los saberes del maestro" en Investigación en talleres de educadores. CRICSO, Rosario, 1985.
2. Alba Ceballos, Alicia de. "Teoría pedagógica y curriculum de pedagogía. Análisis de una materia" en Barrón Tirado, Concepción y B. Rosa Bautista (comps.) -- Memoria del foro: Análisis del curriculum de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP-Aragón. --- ENEP-Aragón/UNAM. México, 1986.
3. Castillo Domínguez, Gabriel. "Formación de los normalistas en México". Contribución para una teoría de la formación docente. UNAM, México, 1988.
4. Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa. "Aportaciones del estudio de los problemas de la Educación" en Documento Oficial. s/d.

5. Consejo Nacional Técnico de la Educación. Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos. -- (Síntesis documental), Cuadernos No. 8, México, -- 1984.
6. Coombs, Phillips. La crisis de la educación s/d.
7. "Desarrollo estabilizador y compartido" s/d.
8. Ezpeleta, Justa. "Modelos educativos" notas para un cuestionamiento" en Cuadernos de formación docente -- No. 13, ENEP-Acatlán, México, s/f.
9. Fuentes Molinar, Olac. "Al paso de la política educativa". Cuestionario en Revista Nexos No. 84, México, --- 1984.
10. Fuentes Molinar, Olac. "Educación, estado y sociedad en México en Educación Democrática No. 10, Movimiento, México, 1979.
11. Fuentes Molinar, Olac. "Los maestros y el proceso político de la UPN" en Educación Democrática No. 7, Movimiento, México, 1980.
12. Furlán, Alfredo y Eduardo Renedi. "Notas sobre la práctica docente. La reflexión pedagógica y las propuestas formativas" en Foro Universitario No. 10, México, 1981.
13. Garza Toledo, Enrique de la. "El positivismo: polémica y crisis" ponencia presentada en el Coloquio sobre Ideología y Educación, organizado por la UPN en -- 1986.

14. Garza Toledo, Enrique de la. "Medición, cuantificación y reconstrucción de la realidad" en Revista Mexicana de Sociología 1/67 UNAM, México, 1987.
15. Giroux, Henri A. "Más allá de la teoría de la correspondencia. Notas sobre la dinámica de la reproducción y la transformación educativa" en Leonardo, Patricia de. La nueva sociología de la educación. SEP/El Caballito. México, 1986.
16. Gómez, Víctor Manuel. "Educación y estructura económica: marco teórico y estado del arte de la investigación en México" en Documento Base del Congreso -- sobre Investigación Educativa. Tomo I. México, -- 1981.
17. González, G. Edgar. "Implicaciones institucionales de la génesis de los procesos de reestructuración curricular una primera aproximación" mimeo, 1982.
18. Guevara Niebla, Gilberto. "La descentralización de la educación pública" en Revista Nueva Antropología -- No. 21, México, 1983.
19. Guevara Niebla, Gilberto. "La revolución educativa" en -- Uno más Uno, México, 1983.
20. Hirsch Adler, Ana. "Tendencia de la formación de profesores universitarios en el país" en Revista Mexicana de Sociología 1/64, UNAM, México, 1984.
21. Hoyos Badira, Carlos Angel, "Los currículos, racionalidad ante qué? - en Enricón Tirado, Concepción (comp.) Memoria del primer -- encuentro sobre Diseño curricular. SEP-Arsión/UNAM, México, 1985.

22. Letapí, Fabio. "Reformas educativas en los cuatro últimos gobiernos 1967-1975" en Revista de Comercio Exterior. No. 12, s/d.
23. Ley Federal de Educación, México, 1977.
24. Ley Nacional de Educación para Adultos, México, 1976.
25. Meneses Díaz, Gerardo. "En torno a la racionalidad" mimeo, s/d, inédito.
26. Morales Pérez, Leticia. "Algunas consideraciones en torno a la práctica profesional" en Barrón Tirado, Concepción y B. Rosa Bautista (comps) Memorias del foro: Análisis del currículum de la licenciatura en Pedagogía en la ENEP-Aragón. ENEP-Aragón/UNAM, México, 1986.
27. Morán Oviedo, Porfirio. "Instrumentación didáctica" en Pansza G. Margarita (et.al.). Fundamentación de la didáctica Vol. I. Gernika, México, 1986.
28. Muñoz Izquierdo, Carlos. "Educación, estado y sociedad en México (1930-1976)" en Revista de la Educación Superior No. 34, ANUIES, México, 1980.
29. Muñoz Izquierdo, Carlos. "El papel de la educación en el desarrollo económico y social" en Revista de la Educación Superior No. 37, ANUIES, México, 1981.
30. Pansza G., Margarita. "La importancia de la problematización en la formación docente" en Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios. -- ANUIES-SEP-UNAM, México, s/f.

31. Pereyra, Carlos. "Dos aproximaciones al problema de la dialéctica" en Cuadernos Políticos No. 41, Era, - México, 1984.
32. Pescador Ozuna, José A. "La formación del magisterio en México" en Revista Perfiles Educativos No. 13, -- Nueva Epoca, CISE/UNAM, México, 1983.
33. Piña Osorio, Juan Manuel. "Pensamiento tecnocrático y modernidad" en Meneses Díaz, Gerardo (comp.) Materiales sobre Orientación Educativa en México. -- (Memoria del Primer Foro Regional de Orientación Educativa), ENEP-Aragón/UNAM, México, 1989.
34. Plan de Estudios de Licenciatura en Educación Primaria. - SEP, México, 1984.
35. Poder Ejecutivo Federal. Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988. SPP, México, 1983.
36. Poder Ejecutivo Federal. Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988. México, 1984.
37. Poder Ejecutivo Federal, Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. México, 1989.
38. Puiggiós, Adriana. "La sociología de la educación en Baudelot y Establiet" en González Rivera, Guillermo y Carlos Alberto Torres (coordinadores). Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas. CEE, México, 1991.

39. Quiroz Estrada, Rafael. "Análisis del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1984" en -- Revista de Pedagogía No. 4, ENEP-Aragón/UNAM, México, 1986.
40. Rendón Esparza, Juan Manuel. "Transformar la práctica docente de los maestros de la E.N.M., ¿utopía o realidad? Reflexiones en torno a una experiencia de actualización docente". mimeo s/d.
41. Reyes Esparza, Ramiro. "Lucha por un nuevo currículo. Lucha por una nueva institución" en Experiencias -- curriculares en la última década. DIE, México, -- 1984.
42. Reyes Gómez, Gerardo. "¿Revolución Educativa?" El Universal, México, 1983.
43. Rockwell, Elsie. "La práctica docente y la formación de -- maestros". Documento fotocopiado. DIE, México, -- 1986.
44. Rodríguez, Eufrosina y Oscar A. Tapata. "La docencia de -- acuerdo a los supuestos de la tecnología educativa" en Alba Ceballos, Alicia de (et.al.) Tecnología educativa; aproximaciones a su propuesta. UAQ, México, 1985.
45. Rodríguez Gussat, Aracena. "Tecnología educativa y teoría social" en Alba Ceballos, Alicia de (et.al.) Tecnología educativa; aproximaciones a su propuesta. UAQ, México, 1985.



46. Salomón, Magdalena. "Análisis de la escuela desde la teoría de la reproducción" en Revista Cero en Conducta Nos. 2 y 3. Educación y Cambio, A.C., México, 1984.
47. Sánchez Puentes, Ricardo. "La investigación científica en ciencias sociales" en Revista Mexicana de Sociología 1/84, UNAM, México, 1984.
48. Secretaría de Educación Pública. Educación 1970-1976. s/d.
49. Secretaría de Educación Pública. El maestro: figura central de la reforma educativa. DGID, México, 1975.
50. Secretaría de Educación Pública. Informe de Labores 1972-1973, México, 1973.
51. Secretaría de Educación Pública. Informe de Labores 1982-1983. DGPr, México, 1983.
52. Secretaría de Educación Pública. Informe de Labores 1983-1984. DGPr, México, 1984.
53. Secretaría de Educación Pública. Informe de Labores 1984-1985. DGPr, México, 1985.
54. Secretaría de Educación Pública. Informe de Labores 1985-1986. DGPr, México, 1986.
55. Secretaría de Educación Pública. Informe de Labores 1986-1987. DGPr, México, 1987.
56. Secretaría de Educación Pública. La reforma en la educación normal. DGID, México, 1975.

57. Secretaría de Educación Pública. Setenta Tesis de la Revolución Educativa. Cuadernos/SEP, México, s/f.
58. Secretaría de la Presidencia. Seis Informes de Gobierno, México, 1976.
59. Soria Murillo, Víctor M. "Características de la crisis de 1976 y 1982 en México" s/d.
60. Tedasco, Juan C. "Crítica al reproducionismo educativo"-en Cuadernos Políticos. Era, México, 1983.
61. Torres, Carlos Alberto. "Ideología, educación y reproducción social" en Revista de la Educación Superior No. 32, ANUIES, México, 1979.
62. Torres, Carlos Alberto. "La educación y las teorías del Estado" en Revista Perfiles Educativos No. 1 Nueva Época. CISE/UNAM, México, 1983.
63. Uralde, Beatriz. "Dos reflexiones sobre la política educativa en México" en Cuadernos de Formación Docente No. 14, ENEP-Acatlán/UNAM, México, s/f.
64. Varin D'Ainvelli, Madeleine. "Marxismo y estructuralismo" en Millet, Louis y Madeleine Varin D. El estructuralismo como método. Laia, Barcelona, 1975.

## REVISTAS

1. Revista Cero en Conducta No. 2. Educación y Cambio, A.C. México, 1984.

2. Revista Cero en Conducta No. 3. Educación y Cambio, A. C. México, 1979.
3. Revista de Comercio Exterior No. 12, s/d.
4. Revista de Educación Superior No. 32, ANUIES, México, --- 1979.
5. Revista de Educación Superior No. 34, ANUIES, México, --- 1980.
6. Revista de Educación Superior No. 37, ANUIES, México, --- 1981.
7. Revista Mexicana de Sociología 1/84, UNAM, México, 1984.
8. Revista Mexicana de Sociología 1/87, UNAM, México, 1987.
9. Revista Nexos No. 84, México, 1984.
10. Revista Nueva Antropología No. 21, México, 1983.
11. Revista de Pedagogía No. 4, ENEP-Aragón/UNAM, México, 1986.
12. Revista Perfiles Educativos No. 1, Nueva Epoca, CISE/UNAM, México, 1983.
13. Revista Perfiles Educativos No. 3, Nueva Epoca, CISE/UNAM, México, 1983.

## ANEXOS

PLAN DE ESTUDIOS DE EDUCACION NORMAL 1972

PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCER SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE	SEPTIMO SEMESTRE	OCTAVO SEMESTRE
Matemáticas I	Matemáticas II	Matemáticas III	Matemáticas IV	Biología I	Biología I	Opción Una Matemáticas Estadísticas Ciencias de la Salud Geografía	Opción Una Matemáticas Estadísticas Ciencias de la Salud Geografía
Física I	Física II	Química I	Química II	Geografía I	Geografía I		
Actividades del Lenguaje I	Actividades del Lenguaje II	Actividades del Lenguaje III	Actividades del Lenguaje IV	Actividades del Lenguaje V	Actividades del Lenguaje VI	Estadística I	Fisiología de la Nutrición I
Introducción al Estudio de la Filología I	Introducción al Estudio de la Filología II	Lógica I	Lógica II	Ética I Historia de la Cultura III	Historia de la Cultura IV	Seminario de Problemas Sociológicos y Culturales del México Contemporáneo	Seminario de Desarrollo de la Comunidad
Antropología General I	Antropología General II	Historia de la Cultura I	Historia de la Cultura II	Lengua Extranjera I	Lengua Extranjera II	Lengua Extranjera III	Lengua Extranjera IV
Psicología General I	Psicología General II	Psicología Infantil I	Psicología Infantil II	Psicología del Aprendizaje I	Psicología del Aprendizaje II	Optimización de la Comunicación, Administración, Economía	Optimización de la Comunicación, Administración, Economía
Ciencia de la Educación	Ciencia de la Educación	Didáctica Especial y Práctica Docente I	Didáctica Especial y Práctica Docente II	Didáctica Especial y Práctica Docente III	Didáctica Especial y Práctica Docente IV	Práctica Docente V	Práctica Docente y Elaboración del Informe Semestral
Bolística General I	Bolística General II					Seminario de Lengua Extranjera y Administración Escolar	Seminario de Organización de la Enseñanza Unitaria
Actividades Tecnológicas Industriales I	Actividades Tecnológicas Industriales II	Actividades Tecnológicas Industriales III	Actividades Tecnológicas Industriales IV	Actividades Tecnológicas Industriales V	Actividades Tecnológicas Industriales VI	Actividades Tecnológicas Industriales VII	
Actividades Tecnológicas Agropecuarias I	Actividades Tecnológicas Agropecuarias II	Actividades Tecnológicas Agropecuarias III	Actividades Tecnológicas Agropecuarias IV	Actividades Tecnológicas Agropecuarias V	Actividades Tecnológicas Agropecuarias VI	Actividades Tecnológicas Agropecuarias VII	
Educación Física I	Educación Física II	Educación Física III	Educación Física IV	Educación Física V	Educación Física VI	Educación Física VII	Educación Física VIII
Artes Plásticas I	Artes Plásticas II	Artes Plásticas III	Artes Plásticas IV	Teatro I	Teatro II	Teatro III	Teatro IV
Música I	Música II	Música III	Música IV	Banza I	Banza II	Banza III	Banza IV

PLAN DE ESTUDIOS DE EDUCACION NORMAL 1972 (REESTRUCTURADO)

PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCER SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE	SEPTIMO SEMESTRE	OCTAVO SEMESTRE
Matemáticas I	Matemáticas II	Matemáticas III	Matemáticas IV	Biología I	Biología II	Ciencias de la Salud I	Ciencias de la Salud II
Física I	Física II	Química I	Química II	Geografía I	Geografía II		
Actividades del Lenguaje I	Actividades del Lenguaje II	Actividades del Lenguaje III	Actividades del Lenguaje IV	Actividades del Lenguaje V	Actividades del Lenguaje VI	Estética I	Filosofía de la Educación
Introducción al Estudio de la Filosofía I	Introducción al Estudio de la Filosofía II	Lógica I	Lógica II	Ética I	Ética II	Seminario de Problemas Sociológicos, Sociales y Culturales del México Contemporáneo	Seminario: Desarrollo de la Comunidad
Antropología General I	Antropología General II	Historia de la Cultura I	Historia de la Cultura II	Historia de la Cultura III	Historia de la Cultura IV	Lengua Extranjera III	Lengua Extranjera IV
Psicología General I	Psicología General II	Psicología Infantil I	Psicología Infantil II	Psicología del Aprendizaje I	Psicología del Aprendizaje II	Medición y Evaluación Psicológica	Seminario de Didáctica de Grupos
Ciencia de la Educación I	Ciencia de la Educación II					Didáctica Especial y Práctica Docente V	Práctica Docente
Didáctica General I	Didáctica General II	Didáctica Especial y Práctica Docente I	Didáctica Especial y Práctica Docente II	Didáctica Especial y Práctica Docente III	Didáctica Especial y Práctica Docente IV	Teoría, Enseñanza y Ciencia de la Comunicación	Técnicas Enseñanza y Ciencia de la Comunicación
						Seminario de Legislación, Organización y Administración Escolar	Seminario de Organización de la Enseñanza en la Escuela Unitaria
						Elaboración del Informe Recreacional	Elaboración del Informe Recreacional
Actividades Técnicas Industriales I	Actividades Técnicas Industriales II	Actividades Técnicas Industriales III	Actividades Técnicas Industriales IV	Actividades Técnicas Industriales V	Actividades Técnicas Industriales VI		
Actividades Técnicas Agrícolas I	Actividades Técnicas Agrícolas II	Actividades Técnicas Agrícolas III	Actividades Técnicas Agrícolas IV	Actividades Técnicas Agrícolas V	Actividades Técnicas Agrícolas VI		
Educación Física I	Educación Física II	Educación Física III	Educación Física IV	Educación Física V	Educación Física VI	Educación Física VII	Educación Física VIII
Artes Plásticas I	Artes Plásticas II	Artes Plásticas III	Artes Plásticas IV	Teatro I	Teatro II	Teatro III	Teatro IV
Música I	Música II	Música III	Música IV	Danza I	Danza II	Danza III	Danza IV

PLAN DE ESTUDIOS DE EDUCACION NORMAL 1975

PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCER SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE	SEPTIMO SEMESTRE	OCTAVO SEMESTRE
Matemáticas y su Didáctica I	Matemáticas y su Didáctica II	Matemáticas y su Didáctica III	Matemáticas y su Didáctica IV	Matemáticas y su Didáctica V	Matemáticas y su Didáctica VI	Matemáticas Prácticas Docente I	Matemáticas Prácticas Docente II
Español y su Didáctica I	Español y su Didáctica II	Español y su Didáctica III	Español y su Didáctica IV	Español y su Didáctica V	Español y su Didáctica VI	Español Prácticas Docente I	Español Prácticas Docente II
Ciencias Naturales y su Didáctica I	Ciencias Naturales y su Didáctica II	Ciencias Naturales y su Didáctica III	Ciencias Naturales y su Didáctica IV	Ciencias Naturales y su Didáctica V	Ciencias Naturales y su Didáctica VI	Ciencias Naturales Prácticas Docente I	Ciencias Naturales Prácticas Docente II
Ciencias Sociales y su Didáctica I	Ciencias Sociales y su Didáctica II	Ciencias Sociales y su Didáctica III	Ciencias Sociales y su Didáctica IV	Ciencias Sociales y su Didáctica V	Ciencias Sociales y su Didáctica VI	Ciencias Sociales Prácticas Docente I	Ciencias Sociales Prácticas Docente II
Educación Artística y su Didáctica I	Educación Artística y su Didáctica II	Educación Artística y su Didáctica III	Educación Artística y su Didáctica IV	Educación Artística y su Didáctica V	Educación Artística y su Didáctica VI	Educación Artística Prácticas Docente I	Educación Artística Prácticas Docente II
Educación Física y su Didáctica I	Educación Física y su Didáctica II	Educación Física y su Didáctica III	Educación Física y su Didáctica IV	Educación Física y su Didáctica V	Educación Física y su Didáctica VI	Educación Física Prácticas Docente I	Educación Física Prácticas Docente II
Educación Tecnológica y su Didáctica I	Educación Tecnológica y su Didáctica II	Educación Tecnológica y su Didáctica III	Educación Tecnológica y su Didáctica IV	Educación Tecnológica y su Didáctica V	Educación Tecnológica y su Didáctica VI	Educación Tecnológica Prácticas Docente I	Educación Tecnológica Prácticas Docente II
Psicología I	Psicología II	Psicología III	Psicología IV	Tecnología Educativa I	Tecnología Educativa II	Administración y Legislación Educativa I	Administración y Legislación Educativa II
Filosofía I	Filosofía de la Educación	Historia de la Educación I	Historia de la Educación II	Historia de la Educación III	Historia de la Educación IV	Probs. Sociales y Económicas de México	Conocimiento y Desarrollo de la Comunidad

PLAN DE ESTUDIOS DE EDUCACION NORMAL 1975 (REESTRUCTURADO)

PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCER SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE	SEPTIMO SEMESTRE	OCTAVO SEMESTRE
Matemáticas I	Matemáticas II	Matemáticas III	Matemáticas IV	Matemáticas V	Matemáticas VI	Seminario: Análisis de Programas, Libros del Maestro y del Alumno 1ª y 2ª Grados de Educación Primaria I	Seminario: Análisis de Programas, Libros del Maestro y del Alumno 1ª y 2ª Grados de Educación Primaria II
Español I	Español II	Español III	Español IV	Español V	Español VI		
Ciencias Naturales I	Ciencias Naturales II	Ciencias Naturales III	Ciencias Naturales IV	Ciencias Naturales V	Ciencias Naturales VI		
Ciencias Sociales I	Ciencias Sociales II	Ciencias Sociales III	Ciencias Sociales IV	Ciencias Sociales V	Ciencias Sociales VI	Seminario: Problemas Sociales y -- Económicos de México	Seminario: Problemas Sociales y -- Económicos de México
Educación Artística I	Educación Artística II	Educación Artística III	Educación Artística IV	Educación Artística V	Educación Artística VI	Seminario: Organización de la Educación Extracurricular	Seminario: Organización de la Educación Extracurricular
Educación Física I	Educación Física II	Educación Física III	Educación Física IV	Educación Física V	Educación Física VI		
Educación Tecnológica I	Educación Tecnológica II	Educación Tecnológica III	Educación Tecnológica IV	Educación Tecnológica V	Educación Tecnológica VI	Seminario: Elaboración del Informe Vocacional	Seminario: Elaboración del Informe Vocacional
Psicología I	Psicología II	Psicología III	Psicología IV	Tecnología Educativa I	Tecnología Educativa II	Seminario: Administración y Legislación	Seminario: Administración y Legislación
Filosofía I	Filosofía II	Filosofía III	Filosofía IV	Historia de La Educación I	Historia de La Educación II	Seminario: Desarrollo de la Comunidad	Seminario: Desarrollo de La Comunidad
Didáctica General I	Didáctica General II	Didáctica Especial y Práctica Docente I	Didáctica Especial y Práctica Docente II	Didáctica Especial y Práctica Docente III	Didáctica Especial y Práctica Docente IV	Didáctica Especial y Práctica Docente V	Didáctica Especial y Práctica Docente VI
Inglés I	Inglés II						



LICENCIATURA EN EDUCACION PRIMARIA

P L A N D E E S T U D I O S							
PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCER SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE	SEPTIMO SEMESTRE	OCTAVO SEMESTRE
Matemáticas	Estadística	Investigación Educativa I	Investigación Educativa II	Laboratorio de Docencia II	Laboratorio de Docencia III	Seminario: Pedagogía Comparada	Seminario: Modelos Educativos Contemporáneos Seminario: Aportes de la Educación Mexicana a la Pedagogía
Psicología Evolutiva I	Psicología Evolutiva II	Psicología Educativa I	Psicología del Aprendizaje	Psicología Social		Laboratorio de Docencia IV	Laboratorio de Docencia V
Teoría Educativa I (Áreas Epistemológicas)	Teoría Educativa II (Andragogía y Tecnología)	Teoría Educativa I	Teoría Educativa II	Planación Educativa	Diseño Curricular	Evaluación Educativa	Seminario: Administración Educativa
Seminario: Desarrollo Económico, Político y Social de México I (Antecedentes)	Seminario: Desarrollo Económico, Político y Social de México II (Época actual)	Problemas Económicos, Políticos y Sociales de México II	Problemas Económicos, Políticos y Sociales de México II	El Estado Mexicano y el Sistema Educativo Nacional	Sociología de la Educación	Comunidad y Desarrollo	Seminario: Identidad y Valores Nacionales Seminario: Perspectiva de la Política Educativa
Español I	Español II	Literatura Infantil	Contenidos de Aprendizaje de la Educación Primaria I	Contenidos de Aprendizaje de la Educación Primaria II	Contenidos de Aprendizaje de la Educación Primaria III	Contenidos de Aprendizaje de la Educación Primaria IV	Seminario: Administración Escolar de Educación Primaria Seminario: Responsabilidad Social del Licenciado en Educación Primaria
Observación de la Práctica Educativa I	Observación de la Práctica Educativa II	Introducción al Laboratorio de Docencia	Laboratorio de Docencia I				Contenidos de Aprendizaje de la Educación Primaria V
Educación para la Salud I	Educación para la Salud II (Oficina Escolar)	Educación Física I	Educación Física II	Computación y Tecnología Educativa	Organización Científica del Grupo Escolar (Problemática Educativa III)	Problemas de Aprendizaje	Seminario: Elaboración del Documento Receptorial
Apreciación y Expresión Artísticas I	Apreciación y Expresión Artísticas II	Apreciación y Expresión Artísticas III	Creatividad y Desarrollo Científico	Educación Tecnológica I	Educación Tecnológica II	Diferencial I	Diferencial II

PLAN DE ESTUDIOS PARA LA ESCUELA NORMAL  
PRIMARIA 1969

(Reestructurado)

PRIMER GRADO

Primer Semestre	Hs. Sem.
1) Matemáticas	4
2) Física I	4
3) Actividades de Lenguaje I	3
4) Introducción al Estudio de la Filosofía I	3
5) Antropología General I	3
6) Psicología General I	3
7) Ciencia de la Educación I	3
8) Didáctica General I	3
9) Actividades Tecnológicas Industriales I	2
10) Actividades Tecnológicas Agropecuarias I	2
11) Educación Física II	2
12) Artes Plásticas I	2
13) Música I	2
Total de horas	36

Segundo Semestre

1) Matemáticas II	4
2) Física II	3
3) Actividades de Lenguaje II	3
4) Introducción al Estudio de la Filosofía II	3
5) Antropología General II	3
6) Psicología General II	3
7) Ciencia de la Educación II	3
8) Didáctica General II	3
9) Actividades Tecnológicas Industriales II	2

10)	Actividades Tecnológicas Agropecuarias II	2
11)	Educación Física II	2
12)	Artes Plásticas II	2
13)	Música II	2
	Total de horas	36

## SEGUNDO GRADO

## Tercer Semestre

1)	Matemáticas III	4
2)	Química I	4
3)	Actividades de Lenguaje III	3
4)	Lógica I	3
5)	Historia de la Cultura I	3
6)	Psicología Infantil I	3
7)	Didáctica Especial y Práctica Docente I	6
8)	Actividades Tecnológicas Industriales III	2
9)	Actividades Tecnológicas Agropecuarias III	2
10)	Educación Física III	2
11)	Artes Plásticas III	2
12)	Música III	2
	Total de horas	36

## Cuarto Semestre

1)	Matemáticas IV	4
2)	Química II	4
3)	Actividades de Lenguaje IV	3
4)	Lógica II	3
5)	Historia de la Cultura II	3
6)	Psicología Infantil II	3
7)	Didáctica Especial y Práctica Docente II	6
8)	Actividades Tecnológicas Industriales IV	2

9) Actividades Tecnológicas Agropecuarias IV	2
10) Educación Física IV	2
11) Artes Plásticas IV	2
12) Música IV	2
Total de horas	36

### TERCER GRADO

#### Quinto Semestre

1) Biología I	3
2) Geografía I	3
3) Actividades del Lenguaje V	3
4) Ética I	3
5) Historia de la Cultura III	3
6) Lengua Extranjera (Traducción) I	2
7) Psicología del Aprendizaje I	2
8) Didáctica Especial y Práctica Docente III	7
9) Actividades Tecnológicas Industriales V	2
10) Actividades Tecnológicas Agropecuarias V	2
11) Educación Física V	2
12) Teatro I	2
13) Danza I	2
Total de horas	36

#### Sexto Semestre

1) Biología II	3
2) Geografía II	3
3) Actividades del Lenguaje VI	3
4) Ética II	3
5) Historia de la Cultura IV	3
6) Lengua Extranjera (Traducción) II	3
7) Psicología del Aprendizaje II	2

	162
8) Didáctica Especial y Práctica Docente IV	7
9) Actividades Tecnológicas Industriales VI	2
10) Actividades Tecnológicas Agropecuarias VI	7
11) Educación Física VI	2
12) Teatro II	2
13) Danza II	2
Total de horas	36

#### CUARTO GRADO

##### Séptimo Semestre

1) Opción. Una serie	
2) Matemáticas	
3) Estadística	3
4) Ciencia de la Salud	
5) Geografía	
6) Estética I	3
7) Seminario de Problemas Económicos, Sociales y Culturales del México Contemporáneo	3
8) Lengua Extranjera (Traducción) III	4
9) Opción. Una serie	
10) Ciencia de la Comunicación	3
11) Administración	
12) Economía	
13) Medición y Evaluación. Pedagógicas	2
14) Didáctica Especial y Práctica Docente V	9
15) Seminario de Legislación, Organización y Administración Escolares en las Escuelas Normales Rurales y Centros Regionales. Se aumenta el número de horas	3
16) Educación Física VII	2
17) Teatro III	2
18) Danza III	2
Total de horas	36

## Octavo Semestre

1) Opción. Una Serie	
2) Matemáticas	
3) Estadística	
4) Ciencias de la Salud	3
5) Geografía	
6) Filosofía de la Educación	3
7) Seminario de Desarrollo de la Comunidad	3
8) Lengua Extranjera (Traducción) IV	4
9) Opción. Una Serie	
10) Ciencia de la Comunicación	3
11) Administración	
12) Etimología	
13) Seminario de Dinámica de Grupos	2
14) Práctica Docente y Elaboración del Informe Recepcional de la Enseñanza en la Escuela Unitaria	9
15) Seminario de Organización de la Enseñanza en la Escuela Unitaria	3
16) Educación Física VIII	2
17) Teatro IV	2
18) Danza IV	2
Total de horas	36

PLAN DE ESTUDIOS DE EDUCACION NORMAL 1972  
PARA PROFESORES DE EDUCACION PRIMARIA

## PRIMER GRADO

Primer Semestre

Hs. Sem.

## Formación Científica:

Matemáticas I

4

Física I

4

## Formación Humanística

Actividades del Lenguaje I

3

Introducción al Estudio de la Filosofía

3

Antropología General I

3

## Formación Psicopedagógica

Psicología General I

3

Ciencia de la Educación I

3

Didáctica General I

3

## Formación Tecnológica

Actividades Tecnológicas Industriales I

2

Actividades Tecnológicas Agropecuarias I

2

## Formación Físico-Artística

Educación Física I

2

Artes Plásticas I

2

Música I

2

Total

36 Hs.

## Segundo Semestre

## Formación Científica

Matemáticas II	4
Física II	4

## Formación Humanística

Actividades del Lenguaje II	3
Introducción al Estudio de la Filosofía II	3
Antropología General II	3

## Formación Psicopedagógica

Psicología General II	3
Ciencia de la Educación II	3
Didáctica General II	3

## Formación Tecnológica

Actividades Tecnológicas Industriales II	2
Actividades Tecnológicas Agropecuarias II	2

## Formación Físico-Artística

Educación Física II	2
Artes Plásticas II	2
Música II II	2
Total	36 Hs.



## SEGUNDO GRADO

## Tercer Semestre

## Formación Científica

Matemáticas III	4
Química I	4

## Formación Humanística

Actividades del Lenguaje III	3
Lógica I	3
Historia de la Cultura I	3

## Formación Psicopedagógica

Psicología Infantil I	3
Didáctica Especial y Práctica Docente	6

## Formación Tecnológica

Actividades Tecnológicas Industriales III	2
Actividades Tecnológicas Agropecuarias III	2

## Formación Físico-Artística

Educación Física III	2
Artes Plásticas III	2
Música III	2
Total	36 Hs.

## Cuarto Semestre

## Formación Científica

Matemáticas IV	4
Química II	4

## Formación Humanística

Actividades del Lenguaje IV	3
Lógica II	3
Historia de la Cultura II	3

## Formación Psicopedagógica

Psicología Infantil II	3
Didáctica Especial y Práctica Docente II	6

## Formación Tecnológica

Actividades Tecnológicas Industriales IV	2
Actividades Tecnológicas Agropecuarias IV	2

## Formación Físico-Artística

Educación Física IV	2
Artes Plásticas IV	2
Música IV	2

Total	36 Hs.
-------	--------

## TERCER GRADO

## Quinto Semestre

## Formación Científica

Biología I	3
Geografía I	3

## Formación Humanística

Actividades del Lenguaje V	3
Ética I	3
Historia de la Cultura III	3
Lengua Extranjera (Traducción) I	2

## Formación Psicopedagógica

Psicología del Aprendizaje I	2
Práctica Docente III	7

## Formación Tecnológica

Actividades Tecnológicas Industriales V	2
Actividades Tecnológicas Agropecuarias V	2

## Formación Físico-Artística

Educación Física V	2
Teatro I	2
Danza I	2

Total	36 Hs.
-------	--------

## Sexto Semestre

## Formación Científica

Biología II	3
Geografía II	3

## Formación Humanística

Actividades del Lenguaje VI (Literatura Infantil)	3
Historia de la Cultura IV	3
Lengua Extranjera (Traducción) II	2

## Formación Psicopedagógica

Psicología del Aprendizaje II	3
Práctica Docente IV	7

## Formación Tecnológica

Actividades Tecnológicas Industriales VI	2
Actividades Tecnológicas Agropecuarias VI	2

## Formación Físico-Artística

Educación Física VI	2
Teatro II	2
Danza II	2

Total	36 Hs.
-------	--------

## CUARTO GRADO

## Séptimo Semestre

## Formación Científica

Opción: Una serie, Matemáticas, Estadística, Ciencia de la Salud o Geografía 3

## Formación Humanística

Estética I 3

Seminario de Problemas Económicos, Sociales y Culturales del México Contemporáneo 3

Lengua Extranjera (Traducción) III 4

Opción una serie: Ciencia de la Comunicación, Administración, Economía 3

## Formación Psicopedagógica

Medición y Evaluación Pedagógica 2

Didáctica Especial y Práctica Docente V 9

Seminario de Legislación y Administración Escolares 3

## Formación Tecnológica

En las Escuelas Normales Rurales y Centros Regionales se aumenta el número de horas. (En Actividades Tecnológicas y Agropecuarias)

## Formación Físico-Artística

Educación Física VII 2

Teatro III (Muñecos animados) 2

Danza III 2

Total 36 Hs.

## Octavo Semestre

## Formación Científica

Opción: Una serie, Matemáticas, Estadística, Ciencia de la Salud o Geografía	3
--	---

## Formación Humanística

Filosofía de la Educación	3
Seminario de Desarrollo de la Comunidad	3
Lengua Extranjera (Traducción) IV	4
Opción una serie: Ciencia de la Comunicación, Administración, Economía	3

## Formación Psicopedagógica

Seminario de Dinámica de Grupos	2
Práctica Docente y Elaboración del Informe Recepcional	9
Seminario de Organización de la Enseñanza en la Escuela Unitaria	3

## Formación Físico-Artística

Educación Física VIII	2
Teatro IV (Muñecos animados)	2
Danza IV	2

Total	36 Hs.
-------	--------

PLAN DE ESTUDIOS DE EDUCACION NORMAL 1972  
(Reestructurado)

## PRIMER GRADO

Primer Semestre	Hs. Sem.
Formación Científica	
Matemáticas I	4
Física I	4
Formación Humanística	
Actividades del Lenguaje I	3
Introducción al Estudio de la Filosofía	3
Antropología General I	3
Formación Psicopedagógica	
Psicología General I	3
Ciencia de la Educación I	3
Didáctica General I	3
Formación Tecnológica	
Actividades Tecnológicas Industriales I	2
Actividades Tecnológicas Agropecuarias I	2
Formación Físico-Artística	
Educación Física I	2
Artes Plásticas I	2
Música I	2
Total	36 Hs.

## Segundo Semestre

## Formación Científica

Matemáticas II	4
Física II	4

## Formación Humanística

Actividades del Lenguaje I	3
Introducción al Estudio de la Filosofía II	3
Antropología II	3

## Formación Psicopedagógica

Psicología General II	3
Ciencia de la Educación II	3
Didáctica General II	3

## Formación Tecnológica

Actividades Tecnológicas Industriales II	2
Actividades Tecnológicas Agropecuarias II	2

## Formación Físico-Artística

Educación Física II	2
Artes Plásticas II	2
Música II	2

Total	36 Hs.
-------	--------



## SEGUNDO GRADO

## Tercer Semestre

## Formación Científica

Matemáticas III (*)	4
Química I (**)	4

## Formación Humanística

Actividades del Lenguaje III (*)	3
Lógica I (**)	3
Historia de la Cultura I (*)	3

## Formación Psicopedagógica

Psicología Infantil I	3
Didáctica Especial y Práctica Docente	6

## Formación Tecnológica

Actividades Tecnológicas Industriales III	2
---	---

## Formación Físico-Artística

Educación Física III	1-1
Artes Plásticas III	1-1
Música III	1-1

Total	31 Hs.
-------	--------

## Cuarto Semestre

## Formación Científica

Matemáticas IV (*)	4
Química II (*)	4

## Formación Humanística

Actividades del Lenguaje IV (*)	3
Lógica II (*)	3
Historia de la Cultura II (*)	3

## Formación Psicopedagógica

Psicología Infantil II	3
Didáctica Especial y Práctica Docente II	6

## Formación Tecnológica

Actividades Tecnológicas Industriales IV	2
Actividades Tecnológicas Agropecuarias IV	2

## Formación Físico-Artística

Educación Física IV	1-1
Artes Plásticas IV	1-1
Música IV	1-1

Total	31 Hs.
-------	--------

## TERCER GRADO

## Quinto Semestre

## Formación Científica

Biología I (*)	3
Geografía I (*)	3

## Formación Humanística

Actividades del Lenguaje V (*)	3
Ética I	3
Historia de la Cultura III (*)	3
Lengua Extranjera (Traducción) I	2

## Formación Psicopedagógica

Psicología del Aprendizaje I	2
Didáctica Especial y Práctica Docente III	7

## Formación Tecnológica

Actividades Tecnológicas Industriales V	2
Actividades Tecnológicas Agropecuarias V	2

## Formación Físico-Artística

Educación Física V	1-1
Teatro I	1-1
Danza I	1-1

Total	31 hs.
-------	--------

## Sexto Semestre

## Formación Científica

Biología II (*)	3
Geografía II (*)	3

## Formación Humanística

Actividades del Lenguaje VI (*)	3
Historia de la Cultura IV (*)	3
Ética II	3
Lengua Extranjera (Traducción ) II	2

## Formación Psicopedagógica

Psicología del Aprendizaje II	3
Didáctica Especial y Práctica Docente IV	7

## Formación Tecnológica

Actividades Tecnológicas Industriales VI	2
Actividades Tecnológicas Agropecuarias VI	2

## Formación Físico-Artística

Educación Física VI	1-1
Teatro II	1-1
Danza II	1-1

Total	31 Hs.
-------	--------

## CUARTO GRADO

## Séptimo Semestre

## Formación Científica

Ciencias de la Salud I	1-2
------------------------	-----

## Formación Humanística

Estética I	3
Seminario de Problemas Económicos, Sociales y Culturales del México Contemporáneo	3
Lengua Extranjera (Traducción) III	1-3

## Formación Psicopedagógica

Medición y Evaluación Pedagógica	2
Didáctica Especial y Práctica Docente V	9
Técnica Educativa y Ciencia de la Comunicación	3
Seminario de Legislación, Organización y Administración Escolares	3
Elaboración del Informe Recepcional	3

## Formación Físico-Artística

Educación Física VI	1-1
Teatro III	1-1
Banza III	1-1

Total	31 Hs.
-------	--------

## Octavo Semestre

## Formación Científica

Ciencias de la Salud II	1-2
-------------------------	-----

## Formación Humanística

Filosofía de la Educación	3
Seminario de Desarrollo de la Comunidad	3
Lengua Extranjera (Traducción) IV	4

## Formación Psicopedagógica

Seminario de Dinámica de Grupos	2
Práctica Docente	9
Elaboración del Informe Recepcional	3
Técnica Educativa y Ciencia de la Comunicación	3
Seminario de Organización de la Enseñanza en la Escuela Unitaria	3

## Formación Físico-Artística

Educación Física VIII	1-1
Teatro IV	1-1
Danza IV	1-1
Total	31 Hs.

## PLAN DE ESTUDIOS DE EDUCACION NORMAL

1975

Primer Semestre	No. de Hs.
Matemáticas y su Didáctica I	4
Español y su Didáctica I	4
Ciencias Naturales y su Didáctica I	4
Ciencias Sociales y su Didáctica I	4
Educación Artística y su Didáctica I	2
Educación Física y su Didáctica I	2
Educación Tecnológica y su Didáctica I	2
Psicología I	4
Filosofía	4
Total	30
Segundo Semestre	
Matemáticas y su Didáctica II	4
Español y su Didáctica II	4
Ciencias Naturales y su Didáctica II	4
Ciencias Sociales y su Didáctica II	4
Educación Artística y su Didáctica II	2
Educación Física y su Didáctica II	2
Educación Tecnológica y su Didáctica	2
Psicología II	4
Filosofía de la Educación	4
Total	30
Tercer Semestre	
Matemáticas y su Didáctica III	4
Español y su Didáctica III	4
Ciencias Naturales y su Didáctica III	4

Ciencias Sociales y su Didáctica III	4
Educación Artística y su Didáctica III	2
Educación Física y su Didáctica III	2
Educación Tecnológica y su Didáctica III	2
Psicología III	4
Historia de la Educación I	4
<b>Total</b>	<b>30</b>

## Cuarto Semestre

Matemáticas y su Didáctica IV	4
Español y su Didáctica IV	4
Ciencias Naturales y su Didáctica IV	4
Ciencias Sociales y su Didáctica IV	4
Educación Artística y su Didáctica IV	2
Educación Física y su Didáctica IV	2
Educación Tecnológica y su Didáctica IV	2
Psicología IV	4
Historia de la Educación II	4
<b>Total</b>	<b>30</b>

## Quinto Semestre

Matemáticas y su Didáctica V	4
Español y su Didáctica V	4
Ciencias Naturales y su Didáctica V	4
Ciencias Sociales y su Didáctica V	4
Educación Artística y su Didáctica V	2
Educación Física y su Didáctica V	2
Educación Tecnológica y su Didáctica V	2
Tecnología Educativa I	4
Historia de la Educación III	4
<b>Total</b>	<b>30</b>



## Sexto Semestre

Matemáticas y su Didáctica VI	4
Español y su Didáctica VI	4
Ciencias Naturales y su Didáctica VI	4
Ciencias Sociales y su Didáctica VI	4
Educación Artística y su Didáctica VI	2
Educación Física y su Didáctica VI	2
Educación Tecnológica y su Didáctica VI	2
Tecnología Educativa II	4
Historia de la Educación IV	4
Total	30

## Séptimo Semestre

Matemáticas Práctica Docente I	4
Español Práctica Docente I	4
Ciencias Naturales Práctica Docente I	4
Ciencias Sociales Práctica Docente I	4
Educación Artística Práctica Docente I	2
Educación Física Práctica Docente I	2
Educación Tecnológica Práctica Docente I	2
Administración y Legislación Educativa I	4
Problemas Sociales y Económicos de México	4
Total	30

## Octavo Semestre

Matemáticas Práctica Docente II	4
Español Práctica Docente II	4
Ciencias Naturales Práctica Docente II	4
Ciencias Sociales Práctica Docente II	4
Educación Artística Práctica Docente II	2

Educación Física Práctica Docente II	2
Educación Tecnológica Práctica Docente II	2
Administración y Legislación Educativa II	4
Conocimientos y Desarrollo de la Comunidad	4
Total	30

PLAN DE ESTUDIOS PARA LA ESCUELA NORMAL PRIMARIA  
1975

(Reestructurado)

Primer Semestre	Hs. Sem.
1) Matemáticas I	3
2) Español I	3
3) Ciencias Naturales I	3
4) Ciencias Sociales I	3
5) Educación Artística I	4
6) Educación Física I	2
7) Educación Tecnológica I	2
8) Psicología I	3
9) Filosofía I	3
10) Pedagogía General	4
11) Inglés I	2
Total de horas	32

Segundo Semestre

1) Matemáticas II	3
2) Español II	3
3) Ciencias Naturales II	3
4) Ciencias Sociales II	3
5) Educación Artística II	4
6) Educación Física II	2
7) Educación Tecnológica II	2
8) Psicología II	3
9) Filosofía II	3
10) Didáctica General	4
11) Inglés II	2
Total de horas	32

## Tercer Semestre

1) Matemáticas III	3
2) Español III	3
3) Ciencias Naturales III	3
4) Ciencias Sociales III	3
5) Educación Artística III	4
6) Educación Física III	2
7) Educación Tecnológica III	2
8) Psicología III	3
9) Filosofía III	3
10) Didáctica Especial y Práctica Docente I	6
Total de horas	32

## Cuarto Semestre

1) Matemáticas IV	3
2) Español IV	3
3) Ciencias Naturales IV	3
4) Ciencias Sociales IV	3
5) Educación Artística IV	4
6) Educación Física IV	2
7) Educación Tecnológica IV	2
8) Psicología IV	3
9) Filosofía IV	3
10) Didáctica Especial y Práctica Docente	3
Total de horas	32

## Quinto Semestre

1) Matemáticas V	3
2) Español V	3
3) Ciencias Naturales V	3
4) Ciencias Sociales V	3

5) Educación Artística V	4
6) Educación Física V	2
7) Educación Tecnológica V	2
8) Tecnología Educativa I	3
9) Historia de la Educación I	3
10) Didáctica Especial y Práctica Docente III	6
Total de horas	32

## Sexto Semestre

1) Matemáticas VI	3
2) Español VI	3
3) Ciencias Naturales VI	3
4) Ciencias Sociales VI	3
5) Educación Artística VI	4
6) Educación Física VI	2
7) Educación Tecnológica VI	2
8) Tecnología Educativa II	3
9) Historia de la Educación II	3
10) Didáctica Especial y Práctica Docente IV	6
Total de horas	32

## Séptimo Semestre

1) Didáctica Especial y Práctica Docente V	12
2) Seminario de Análisis de Programas, Libros del Maestro y del Alumno, 1o. y 2o. grados de Educación Primaria I	4
3) Seminario de Elaboración del Informe Ancestral	2
4) Seminario de Administración y Legislación	4
5) Seminario de Organización de la Educación Extraescolar	
6) Seminario de Problemas Sociales y Económicos de México	4

7) Seminario de Desarrollo de la Comunidad	3
Total de horas	30

## Octavo Semestre

1) Didáctica Especial y Práctica Docente VI	10
2) Seminario de Análisis de Programas, Libros del Maestro y del Alumno, 1o. y 2o. grados de Educación Primaria II	4
3) Seminario de Elaboración del Informe Recepcional	4
4) Seminario de Administración y Legislación Educativa	
5) Seminario de Organización de la Educación Extraescolar	4
6) Seminario de Problemas Sociales y Económicos de México	4
7) Seminario de Desarrollo de la Comunidad	4
Total de horas	30

## LICENCIATURA EN EDUCACION PRIMARIA

## PRIMER SEMESTRE

Hs. Sem.

1. Matemáticas	3
2. Psicología Evolutiva I	4
3. Teoría Educativa (Bases Epistemológicas)	4
4. Seminario: Desarrollo Económico, Político y Social de México I (Antecedentes)	4
5. Español I	4
6. Observación de la Práctica Educativa I	3
7. Educación para la Salud I	4
8. Apreciación y Expresión Artísticas I	4
Total	30

## SEGUNDO SEMESTRE

1. Estadística	4
2. Psicología Evolutiva II	4
3. Teoría Educativa II (Axiología y Teleología)	4
4. Seminario: Desarrollo Económico, Político y Social de México II (Epoca Actual)	4
5. Español II	4
6. Observación de la Práctica Educativa II	3
7. Educación para la Salud II (Higiene Escolar)	3
8. Apreciación y Expresión Artísticas II	4
Total	30

## TERCER SEMESTRE

1. Investigación Educativa I	4
2. Psicología Educativa	4
3. Tecnología Educativa I	4

4.	Problemas Económicos, Políticos y Sociales de México I	3
5.	Literatura Infantil	4
6.	Introducción al Laboratorio de Docencia	3
7.	Educación Física I	4
8.	Apreciación y Expresión Artísticas III	4
	Total	30

## CUARTO SEMESTRE

1.	Investigación Educativa II	4
2.	Psicología del Aprendizaje	4
3.	Tecnología Educativa II	4
4.	Problemas Económicos, Políticos y Sociales de México II	3
5.	Contenidos de Aprendizaje de la Educación Primaria I	4
6.	Laboratorio de Docencia I	4
7.	Educación Física II	4
8.	Creatividad y Desarrollo Científico	3
	Total	30

## QUINTO SEMESTRE

1.	Laboratorio de Docencia II	5
2.	Psicología Social	4
3.	Planeación Educativa	3
4.	El Estado Mexicano y el Sistema Educativo Nacional	3
5.	Contenidos de Aprendizaje de la Educación Primaria II	6
6.	Computación y Tecnología Educativa	4
7.	Educación Tecnológica I	4
	Total	30



## SEXTO SEMESTRE

1. Laboratorio de Docencia III	6
2. Diseño Curricular	4
3. Sociología de la Educación	4
4. Contenidos de Aprendizaje de la Educación Primaria III	6
5. Organización Científica del Grupo Escolar (Psicología Educativa II)	4
6. Educación Tecnológica II	4
Total	28

## SEPTIMO SEMESTRE

1. Seminario: Pedagogía Comparada	3
2. Laboratorio de Docencia IV	6
3. Evaluación Educativa	5
4. Comunidad y Desarrollo	4
5. Contenidos de Aprendizaje de la Educación Primaria VI	6
6. Problemas de Aprendizaje	3
7. Diferencial I	4
Total	31

## OCTAVO SEMESTRE

1. Seminario: Modelos Educativos Contemporáneos	2
Seminario: Aportes de la Educación Mexicana a la Pedagogía	2
2. Laboratorio de Docencia V	6
3. Seminario: Administración Educativa	3
4. Seminario: Identidad y Valores Nacionales	2
Seminario: Perspectiva de la Política Educativa	2
5. Seminario: Administración Escolar de la Educación Primaria	2

Seminario: Responsabilidad Social del Licenciado en Educación Primaria	2
6. Contenidos de Aprendizaje de la Educación Primaria V	3
7. Seminario: Elaboración del Documento Recepcional	2
8. Diferencial II	4
Total	30

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO  
 ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ARAGON

PEDAGOGIA

El presente cuestionario, tiene por objeto conocer su opinión sobre las modificaciones curriculares que ha sufrido el plan de estudios de la Escuela Nacional de Maestros, y su incidencia en la formación de los nuevos docentes que egresarán del plantel.

INSTRUCCIONES: Lea cuidadosamente las siguientes preguntas y conteste con la mayor veracidad posible, procurando no omitir ninguna pregunta. En caso de ser necesario, puede utilizar el reverso de las hojas para ampliar sus respuestas, especificando únicamente el número de la pregunta a la que corresponde.

1.- ¿Cuántos años tiene como docente en la Escuela Nacional de Maestros?

2.- ¿Qué materias ha impartido o imparte actualmente?

3.- ¿Cuántas reestructuraciones o cambios ha sufrido el plan de estudios, durante su práctica docente en esta escuela?

4.- ¿Los planes de estudio son evaluados previamente a su reestructuración?

SI

NO

¿Por qué?

5.- ¿Quiénes los evalúan?

- a) Instituciones Educativas
- b) La Comunidad Normalista ( docentes, alumnos, autoridades)
- c) Especialistas
- d) Otros

Especifique:

6.- ¿Cómo participó en los cambios curriculares?

7.- ¿Recibió algún tipo de capacitación o actualización previos a la implantación del nuevo plan?

SI

NO

¿De qué tipo y en dónde?

8.- ¿Qué recursos utilizó para conocer y manejar los nuevos programas de aprendizaje, así como sus contenidos?

9.- ¿Está de acuerdo con el programa de su materia?

SI

NO

¿Por qué?

10.- Si su respuesta es negativa indique en que aspecto.

- a) En los contenidos
- b) En el método
- c) En la evaluación
- d) Otros

Especifique:

11.- ¿Qué opina usted de los contenidos de su programa?

12.- Desde su punto de vista se podría modificar?

SI

NO

Fundamente su respuesta:

13.- Los contenidos de los programas del área de formación es-  
pecífica del Plan 84 se han modificado respecto a pla-  
nes anteriores.

SI

NO

¿Por qué?

14.- ¿Qué opina de los métodos de enseñanza anteriores al Plan  
84?

15.- ¿Qué opina de los métodos de enseñanza actuales en la Escuela Nacional de Maestros?

16.- ¿Qué dificultades se tienen para cumplir con los objetivos generales del Plan 84?

17.- ¿Cómo repercuten en su práctica docente los frecuentes cambios a los que ha sido sometido el plan de estudios de la Escuela Nacional de Maestros?

18.- Dé su opinión respecto al Plan 75 Reestructurado y el Plan 84, confrontándolos.

19.- A su juicio qué consecuencias trajo la nueva licenciatura.

20.- Desde su punto de vista, ¿de qué manera el nuevo plan elevará la calidad de la educación primaria?

21.- En su opinión, ¿cual es la diferencia entre un profesor y un licenciado en educación primaria, según los contenidos curriculares?

22.- Con el Plan 84 se ha reducido la matrícula de educación primaria un 59%. ¿Qué opina usted?

23.- ¿Qué consecuencias puede tener esta reducción para las escuelas normales?

24.- ¿Cómo afecta al magisterio en servicio la nueva licencia  
tura?