

UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
ARAGON



EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACION PRIMARIA
UN NUEVO MODELO ACADÉMICO PARA ELEVAR EL NIVEL EDUCATIVO
DEL PUEBLO MEXICANO

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A

MARIA DEL CARMEN CONTRERAS JUAREZ

DIRECTOR DE TESIS: LIC. RAFAELA PEREZ BUJAN

SAN JUAN DE ARAGON, EDO. DE MEXICO

1992

FALLA DE ORIGEN



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.

INDICE

INTRODUCCION	6
CAPITULO I: GENERALIDADES DE LA INVESTIGACION	9
1. Justificación.	12
2. Delimitación del Problema.	13
3. Objetivos de la Investigación.	15
4. Metodología.	15
CAPITULO II: DESARROLLO HISTORICO DE LA EDUCACION NORMAL PRIMARIA EN MEXICO	19
1. El Maestro de la Epoca Prehispánica.	21
2. Los primeros intentos de Formación Docente durante la Epoca Colonial.	22
3. El Magisterio Mexicano durante y después del Movimiento de Independencia (1810-1882).	25
4. La importancia de la Escuela Modelo de Orizaba en la Formación de Profesores (1883-1910).	30
5. La crisis en la Formación de Profesores (1910-1924).	33
6. La reorganización de la Educación Normal (1924-1931).	36
7. El Magisterio y la Educación Socialista (1931-1940).	38
8. La Educación Normal durante el período de la Unidad Nacional (1940-1958).	43
9. Las nuevas directrices de la Educación Normal (1958-1970).	48
10. El pasado reciente de la Educación Normal (1970-1984).	52
CAPITULO III: LAS PRINCIPALES FORMAS DE ESTRUCTURACION DE LOS PLANES DE ESTUDIO	60
1. La Planeación Educativa en México y la estructuración de Planes de Estudio.	62
2. Las etapas por las que atraviesa el Discurso Curricular.	64
3. Los dos Marcos Referenciales para la Elaboración del Currículum.	70
4. El Currículum Formal y el Currículum Real en el ejercicio de la Docencia.	71
CAPITULO IV: EL NUEVO MODELO ACADEMICO PARA LA FORMACION DE DOCENTES DE EDUCACION PRIMARIA	77
1. Contexto en el que surge.	79
2. Características Generales del Plan 1984 para la Licenciatura en Educación Primaria.	88

3. Fundamentación Teórico-Metodológica del Nuevo Modelo Académico.	98
CAPITULO V: CRITICAS Y ALTERNATIVAS	106
1. Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria.	108
2. La Formación Docente.	114
3. La elevación de la Calidad Educativa en México.	119
CONCLUSIONES	123
BIBLIOGRAFIA	129
APENDICE	135
CUADRO 1	152

INTRODUCCION

En el pasado reciente, uno de los aspectos que ha captado la atención de sectores cada vez más numerosos de profesores e investigadores, es el que se refiere a la formación de maestros en México. Sin duda este interés se relaciona con los cambios que se han presentado en las escuelas normales (a partir de 1984) con la introducción de la licenciatura.

De entonces a la fecha, varios artículos se han publicado en los principales periódicos y revistas especializadas de mayor circulación en nuestro país con la intención de analizar tanto el nuevo Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria, como las condiciones de su aplicación.

En dichos análisis, se ha resaltado como un elemento en común, el que las innovaciones que se han generado en torno a la formación de profesores, han resultado ser trabajos que lejos de mejorar la educación en México, han provocado serios problemas por el rechazo generalizado que manifiestan autoridades, docentes y alumnos de las escuelas normales, así como maestros de primaria en servicio y sectores de la población cercanos al ámbito educativo.

Ante esta situación, se hace necesario un análisis educativo que parta de la aplicación misma del currículum de la licenciatura en educación primaria; esto es, de una experiencia concreta que pueda ser analizada bajo los lineamientos de la teoría pedagógica en el ámbito curricular.

Por esto, se desarrolla la presente investigación que plantea el nuevo modelo académico, como una alternativa de trabajo para mejorar la formación del profesor de educación primaria.

La investigación está estructurada en cinco capítulos. En el primero de ellos se ha dejado establecida la forma de abordar el análisis del Plan de Estudios en cuestión; así como los objetivos, técnicas, instrumentos y lineamientos generales que guiarán la presente.

En el capítulo dos, se hace una detallada descripción del desarrollo histórico que ha tenido la formación de maestros de primaria en nuestro país —desde la época prehispánica hasta la contemporánea—, ya que ningún objeto de estudio puede trabajarse aislándolo de los antecedentes y contexto histórico en el que se desenvuelve.

En el tercer apartado se plantea para su análisis, las formas de relación que se establecen entre un proyecto específico de nación, la planeación educativa y un plan de estudios, —pues no se puede negar que existen influencias determinantes para la estructuración y aplicación de cualquier currículum.

El capítulo cuarto presenta al nuevo modelo académico, desde el contexto en el que surge, pasando por las características generales del Plan, las líneas de formación que lo componen, para terminar con el planteamiento de los fundamentos teórico-metodológicos que lo sustentan.

En el último capítulo se sistematizan algunas críticas y alternativas en torno a los tres ejes que determinaron el est

lo y avance de la presente investigación: el Plan de Estudios - de la Licenciatura en Educación Primaria, la Formación Docente y la influencia de ambos aspectos en la pretendida elevación de la calidad de la educación del pueblo mexicano.

Los apartados finales se remiten a la Conclusiones y presentación de un Apéndice que se fue estructurando simultáneamente con el Capítulo II, debido a que en él se contemplan los diferentes Planes de Estudios que se han implementado en las escuelas normales para formar a muchas generaciones de profesores en educación primaria.

CAPITULO I

GENERALIDADES DE LA INVESTIGACION

"En la ciencia no hay calzadas reales,
y quien aspire a remontar sus luminosas
cumbres, tiene que estar dispuesto a
escalar la montaña por senderos
escabrosos".

Marx, El Capital.
t.I, p. XXV

CAPITULO I

GENERALIDADES DE LA INVESTIGACION

El afán de conocimiento que posee todo ser humano, ha dado lugar a una serie de investigaciones, tanto en el ámbito de las ciencias naturales como en el de las ciencias sociales. Sin embargo, es evidente que los procesos a seguir, varían dependiendo del tipo de problemática de que se trate; por lo que, pueden presentarse más o menos complejos.

No obstante, en cualquiera de los casos, se pretende siempre construir respuestas a los interrogantes que el investigador se plantea acerca de los fenómenos naturales y sociales, con el fin de tener un mayor dominio sobre ellos y poder ejercer una práctica transformadora más acertada.⁽¹⁾ Los procedimientos científicos que se han desarrollado con este objeto, han sido muchos y variados.

En el caso de las ciencias naturales, por tratarse de fenómenos físicos que son medidos con cierta precisión, se ha

(1) Cfr. Raúl Rojas Soriano. El Proceso de la Investigación Científica. Edit. Trillas. 3a. ed. México, 1983

venido utilizando el método científico experimental⁽²⁾ que permite dar una explicación objetiva del fenómeno. Sin embargo, - la investigación social no puede desarrollarse de la misma manera, pues cualquier objeto de estudio -la educación entre ellos-, se encuentra determinado por una serie de factores (psicológicos, económicos, políticos, etc.) que interactúan en la sociedad. Esto es, el fenómeno educativo, al conceptualizarse como "quehacer humano inscrito en un proceso histórico-social determinado",⁽³⁾ debe analizarse dentro de su función social, como práctica que se efectúa en una situación determinada, bajo ciertas condiciones socioeconómicas básicas.

De esta manera, la investigación educativa se torna - tan compleja que se hace necesario concretizar la problemática específica que se pretende abordar como parte de ese quehacer humano.

La presente investigación no escapa a tales condiciones; por lo tanto, para emprender el análisis del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, es indispensable comprenderlo en las condiciones sociohistóricas en que surge para poder determinar las posibilidades que tiene de formar docentes con más calidad en el ejercicio de su profesión.

-
- (2) "El método científico es el procedimiento riguroso que la lógica estructura como medio para la adquisición del conocimiento. Todas las operaciones lógicas quedan incluidas dentro del método y hasta la imaginación científica se encuentra gobernada estrictamente por él... Pone a prueba im presiones, opiniones, conjeturas e hipótesis y examina la mejor evidencia alcanzada..." Manuel S. Saavedra Regalado. Técnicas de Investigación Social para la Elaboración del Documento Recepcional. Siglo Nuevo Editores. México, - - 1980, p. 48
- (3) Ramiro Basilio Encarnación. "Las Modalidades Didácticas - propuestas en la Operación Académica de los Programas Escolares de Educación Normal. Mecanograma de la Dirección General de Educación Normal. México, 1984

1. JUSTIFICACION

Cuando el 23 de marzo de 1984 fue publicado en el Diario Oficial de la Federación, el Acuerdo que establece que la Educación Normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades pasaba a tener el grado académico de Licenciatura, muchos profesores, sociólogos, pedagogos y personas interesadas por el campo educativo, nos empezamos a preguntar sobre las causas de fondo que motivaron tal decisión.

Algunas personas lo aceptaron con gusto por considerar que vendría a ser un avance para la educación mexicana, -- otros más lo tomaron con recelo e incluso manifestaron de diversas maneras su inconformidad y un tercer sector de la población simplemente dejaba ver su asombro y/o indiferencia ante la postura de la Presidencia de la República.

A varios años de haberse publicado y puesto en práctica dicho Acuerdo, se hace necesario realizar una revisión cuidada sobre las condiciones y los primeros resultados que se -- aprecian en cuanto a la práctica educativa en las escuelas normales, así como los posibles cambios generados en la formación de los docentes egresados hasta hoy.

La inquietud por conocer estos aspectos, se generó -- por cinco razones principalmente:

- a) La posibilidad de realizar una investigación teórica que tenga como punto de partida una práctica docente en escuelas -- formadoras de profesores de educación primaria, bajo los lineamientos del nuevo modelo académico.
- b) La facilidad de obtener documentos informativos que, en muchas ocasiones, no son publicados para ser adquiridos comercialmente.
- c) La posibilidad de participar en las Asesorías Académicas que la Dirección General de Educación Normal proporciona semetralmente a los docentes de las escuelas normales.
- d) La posibilidad de sugerir cambios al currículum formal y --

real del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación -- Primaria.

- e) La importancia que reviste abordar un terreno del campo educativo que poco ha sido analizado por los propios docentes - de las escuelas normales.

2. DELIMITACION DEL PROBLEMA.

Muchas y frecuentes son las quejas que se escuchan -- por parte de los docentes que laboran en los distintos niveles que estructuran el Sistema Educativo Mexicano (sobre todo en -- los niveles medio-superior y superior), por considerar que en -- cada ciclo escolar el perfil de ingreso del estudiantado se va deteriorando cada vez más. En este sentido, se insiste --por ejemplo-- en que los alumnos que llegan a niveles académicos su periores carecen de las habilidades y conocimientos elementales para poder realizar, analizar y comprender adecuadamente una -- lectura; o bien, no manejan en forma correcta los elementos me- todológicos que pudieran generarle aprendizajes verdaderamente significativos; por citar los aspectos que se mencionan con ma- yor frecuencia.

Ante esto, algunos docentes de los niveles superiores, se encuentran en situaciones angustiantes por querer subsanar - estas dificultades, al mismo tiempo que abordan el programa del curso que les corresponde; otros, simplemente atienden el curso sin detenerse a mirar las deficiencias académicas de sus alum-- nos. No obstante, en ambos casos se llega a la conclusión de - que los estudiantes de este nivel escolar, son sólo el producto de una deficiente formación académica que se inicia desde los - primeros años de vida en la escuela.

Es decir, es innegable que la adquisición de hábitos y el desarrollo de las habilidades, destrezas y conocimientos - básicos de cualquier sujeto, son trabajados en los niveles de - preescolar y primaria.

¿Qué es entonces lo que realmente ocurre durante este período de la vida escolar?, ¿por qué no ha sido posible obtener el producto humano perfilado, al concluir los niveles educativos inferiores?

Las respuestas a tales interrogantes pueden ser muchas; sin embargo, la más común hace referencia a la deficiente formación del profesor de educación primaria (ni siquiera al de preescolar) que no orienta la formación del niño en un sentido integral, aún cuando se conoce que son muchos los factores que intervienen en este proceso.

No obstante, los planteamientos anteriores han hecho suponer, en distintos momentos de la historia de la educación - en México, que al atender la formación del profesor de educación primaria sería posible subsanar las deficiencias antes descritas y mejorar paulatinamente la calidad de la educación en nuestro país.

Con esta intención y ante las deficiencias académicas que presenta la población mexicana, se inicia una nueva experiencia en la formación de los docentes al establecer como principal requisito de ingreso el tener el grado académico de bachiller para realizar los estudios correspondientes que permitan ejercer la profesión de Licenciado en Educación Primaria.

De aquí surge el Plan de Estudios de la Licenciatura en cuestión, como el objeto de estudio de la presente investigación, tomando en cuenta que fue presentado como "...un nuevo modelo pedagógico...con la intención de elevar la calidad de la educación de los distintos niveles del sistema nacional..."⁽⁴⁾

Sin embargo, aún cuando un currículo resulte muy novedoso, es necesario crear las condiciones óptimas para que su im-

(4) Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria. Secretaría de Educación Pública. Septiembre 1984, p.20

plementación sea adecuada y se obtengan los logros esperados.

Por tal motivo, en la presente investigación se ha -- querido abordar el Plan de Estudios en cuestión, no sólo a partir de su fundamentación teórico-metodológica, sino también de las posibilidades de cambio que se puedan generar en los futuros docentes, teniendo presente que "...en la cotidianidad de -- las interacciones entre profesor y alumno se imponen de manera oculta estilos de vida, visiones del mundo, creencias y valores culturales e ideológicos."(5)

A partir de las consideraciones descritas en párrafos anteriores, se establecieron los objetivos especificados en el siguiente apartado.

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION.

- a) Plantear, median'e la investigación documental, las repercusiones que se producen en el nivel educativo del pueblo mexicano, al elevar a nivel de Licenciatura la carrera de Profesor de Educación Primaria.
- b) Analizar en qué medida la Licenciatura en Educación Primaria revaloriza académica y socialmente la profesión magisterial.
- c) Inferir hasta qué punto la preparación del maestro es determinante para lograr una transformación académica en el sistema educativo nacional.

4. METODOLOGIA.

El interés por la docencia y la urgente necesidad de influir en la formación del docente de educación primaria, lleva a la búsqueda de una metodología alternativa que permita, --

(5) Estela Ruíz Larraguivel. "Reflexiones sobre la realidad del Currículum", en Perfiles Educativos N° 29-30 CISE-UNAM. México, 1985, p. 65

por un lado, cumplir con los objetivos propuestos en este trabajo y, por otro, realizar un análisis del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, a partir de la experiencia misma de su aplicación; de tal manera que se puedan sugerir, -- también en la práctica, las modificaciones pertinentes al Plan de Estudios en particular y a la formación docente en general.

En la búsqueda de esta metodología, se ha decidido que la opción más adecuada, es el paradigma cualitativo,⁽⁶⁾ que permite dar a la investigación educativa⁽⁷⁾ un carácter social al abordar al objeto de estudio precisamente desde esta dimensión, alejándose así del paradigma científico que ha sido desarrollado por las ciencias naturales.

En este orden de ideas, es preciso aclarar que esta metodología no sigue un esquema rígido, ni propone pasos o etapas ligadas mecánicamente, sino que permite avanzar en el proceso de la investigación de una manera dialéctica; es decir, brinda la oportunidad de vincular el conocimiento teórico con la -- práctica docente, buscando siempre transformar la realidad que se estudia.

-
- (6) El término de paradigma, hace referencia a la vía que sigue la investigación en un marco teórico específico. En este sentido, el paradigma cualitativo es entendido como una corriente metodológica que se encuentra en el extremo opuesto a la metodología cuantitativa. Aunque la metodología cualitativa ha recibido alternativamente distintas denominaciones (interpretativa, etnográfica, naturalista, etc.), se comparten principios comunes: el investigador es el instrumento de medida; los estudios que se realizan son en pequeña escala; no suele probar teorías o hipótesis, más bien -- pretende generarlas; no tiene reglas previas de procedimiento, etc. Vid: Rafael Bisquerra. Métodos de Investigación Educativa. Edit. CEAC. España, 1989, p. 257
- (7) Se va a entender aquí a la investigación educativa como "un proceso indagatorio que centra su atención en las situaciones problemáticas que existen en los sistemas educativos de nuestro continente, el que forma parte integral de una sociedad que presenta conflictos y diferencias entre los diversos sectores que la conforman." Morales Gómez, 1979, p. 49, cit. por Antón de Schutter. Investigación Participativa: Una Opción Metodológica para la Educación de Adultos. CREFAL. México, 1985, p. 138

Así, se hace posible que el currículum para la Licenciatura en Educación Primaria sea analizado tanto en su estructura teórica, como en la metodológica, abarcando el aspecto formal y real ⁽⁸⁾ de dicho currículum. De esta manera, la práctica educativa cotidiana se traslada también al terreno del análisis y la discusión como parte integrante del currículum.

En este sentido, se plantea la necesidad de sustentar la investigación bibliográfica mediante el empleo de instrumentos -que permitan dar mayor objetividad ⁽⁹⁾ a este trabajo- como las fichas de trabajo para concentrar y resumir la información contenida en las fuentes documentales, basándose en una técnica de análisis de contenido, de acuerdo con los objetivos planteados en párrafos anteriores. Así mismo, el uso de las fichas bibliográficas y hemerográficas serán un apoyo fundamental.

Sin embargo, no hay que olvidarse que no sólo se pretende el análisis del currículum formal a su interior, sino también hacia el exterior, tomando en cuenta que la realidad de la práctica educativa -en la mayoría de los casos- se torna distinta. Por esto, a la extensa bibliografía que hasta hoy se ha publicado acerca del currículum real o vivido, ⁽¹⁰⁾ se hace indispensable retomar la experiencia propia en la aplicación del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, desde la línea de formación pedagógica, aunque no sea la intención de este documento el desarrollo de una investigación de campo.

- (8) Cfr. Eduardo Remedi y A. Furlán. "Consideraciones al Documento de Currículum", en Revista Foro Universitario N° 15 STUNAM. México, 1982.
- (9) "La objetividad...se da en una relación peculiar del objeto teórico (verdad, teoría, ley) con el objeto real...Lo objetivo está en el objeto teórico en cuanto que reproduce como objeto pensado (o en el pensamiento) lo real" Adolfo Sánchez Vázquez, et al. La Filosofía y las Ciencias Sociales. Edit. Grijalbo. México, 1976, p.332
- (10) Vid.: P. Jackson. La vida en Clase; Eduardo Remedi, Currículum y Accionar Docente; Roberto Follari, El Currículum como

Para tal efecto se propone aquí la utilización de la - observación participante,⁽¹¹⁾ con el fin de obtener información sobre las distintas dimensiones del trabajo docente, que resultan inaccesibles a un investigador ajeno a la práctica educativa de las escuelas normales. Tal es el caso también de los trabajos escolares y de las entrevistas con las autoridades, - profesores y estudiantes normalistas, que son susceptibles de -- convertirse en cualquier momento, en fuentes de información.

...práctica social; Francesco De Bartoloméis, La Escuela de Jornada Completa; Estela Ruíz L., Reflexiones sobre la realidad del Currículum, etc.

- (11) La observación participante es una técnica en donde "...el observador se dedica a las actividades que está observando. Es uno más del grupo objeto de estudio". Rafael Bisquerra, Op. Cit., p. 263

CAPITULO II

DESARROLLO HISTORICO DE LA EDUCACION NORMAL PRIMARIA EN MEXICO

"Formar un tipo de hombre,
un nuevo hombre:
ese ha sido el ideal de cada
época histórica".

Vicente Lombardo Toledano.

CAPITULO II

DESARROLLO HISTORICO DE LA EDUCACION NORMAL PRIMARIA EN MEXICO

Cuando se habla del estudio de la historia, generalmente se piensa en el conocimiento abstracto del pasado que sólo remite a la relación de hechos, concepciones, aspiraciones, formas de vida, etc., que no se pueden cambiar y que, por ende, parecerían ser inútiles. Sin embargo, "la historia bien entendida es - la memoria social, merced a la cual se hace inteligible la vida presente..."⁽¹²⁾

En este sentido, no puede dársele a la historia de la educación normal primaria en México, un carácter inútil o superfluo, sino más bien entenderla como un proceso de avance conjunto con la sociedad. Así, mientras que en un momento fue necesario apenas sistematizar las experiencias del trabajo docente para concretarlas en un Plan de Estudios, hoy en día se ha considerado importante realizar cambios radicales que prometen mejorar

(12) Juan Brom. Para comprender la Historia. Edit. Nuestro Tiempo. México, 1983, p. 29

la formación de profesores para elevar la calidad de la educación del pueblo mexicano. Por tal motivo, en el presente capítulo se hace una detallada descripción del avance que ha tenido la educación normal primaria en nuestro país.

1. EL MAESTRO DE LA EPOCA PREHISPANICA.

Tomando en cuenta la evolución cultural de los pueblos de esta época, puede decirse que los primeros maestros fueron -- los ancianos de las tribus, que servían de modelo a seguir para las generaciones más jóvenes.

Poco a poco la educación fue tomando el aspecto de intencionada cuando los hombres se dieron cuenta de las ventajas -- que reporta el convivir en un mismo lugar. De esta manera, fueron enseñando a las nuevas generaciones sus descubrimientos. Se trata de una naciente educación que trajo consigo la necesidad -- de organizarla en formas adecuadas y permanentes, dando lugar al surgimiento de rudimentarias instituciones pedagógicas.

Cuando al final del período surge un politeísmo basado en el culto a la naturaleza, la educación va adquiriendo rasgos salientes de un tradicionalismo pedagógico que se desenvuelve -- particularmente en el pueblo azteca y en el maya, con características muy peculiares en cada uno de ellos.

Esta situación condujo a la necesidad de tener personas especializadas (brujos, sacerdotes, maestros de oficios, etc.) que se fueron encargando de la educación de las nuevas generaciones.

Con el transcurrir del tiempo, la división y especialización del trabajo, fue haciéndose cada vez mayor, lo que llevó a pensar en la elección de un solo gremio que se dedicara a perpetuar las costumbres de los pueblos; pero no pasó mucho tiempo para decidir que los sacerdotes eran los más acertados para ello.

De esta manera, al final del período prehispánico, a la clase sacerdotal se le concede la responsabilidad y el privilegio de enseñar.

2. LOS PRIMEROS INTENTOS DE FORMACION DOCENTE DURANTE LA EPOCA COLONIAL (1492-1810).

El descubrimiento de América, la conquista de México y la colonización de la Nueva España, constituyen tres etapas de un mismo proceso histórico que vino a cambiar por completo las condiciones de vida del pueblo azteca. Entre otras cosas, el territorio ocupado por los grupos indígenas, fue nombrado por sus conquistadores (españoles) como "La Nueva España", que dependía del rey de España; éste regía los destinos de los países conquistados mediante organismos residentes en la península y por cuerpos administrativos establecidos en América, coordinados por un Virrey, que representaba la máxima autoridad y que, auxiliado por las órdenes de religiosos, fueron asumiendo poco a poco la tarea educativa del territorio recientemente conquistado.

Desde el punto de vista educativo, la primera preocupación que manifestaron los virreyes, se refería a la unificación del idioma español en sustitución de los idiomas aborígenes, razón por la cual desde mediados del siglo XVIII se impuso en forma oficial el idioma castellano, no sólo con propósitos de enseñanza, sino también de índole política.

De esta manera, se empezó a sentir la necesidad de una instrucción primaria que se inició en instituciones monásticas a cargo de sacerdotes; sin embargo, este tipo de instrucción era casi exclusiva para los novicios o pretendientes al ingreso de alguna orden religiosa. ¿Qué sucedía entonces con el resto de la población?

Las personas acomodadas llamaban a su propio domicilio a individuos capaces de impartir instrucción (generalmente cape-

llanes o frailes). Esta situación obligaba a un sector de la población a quedarse sin este tipo de educación, por lo que en el último tercio del siglo XVI empezaron a abrirse escuelas particulares en la ciudad de México, instalados en el domicilio del propio preceptor.

Para el año de 1586, existían ya muchas personas en la ciudad de México que tenían escuelas en las cuales se enseñaba a leer, escribir y contar, por lo que se consideró necesario que el virrey D. Alvaro Manrique expidiese una Ordenanza exigiendo licencia virreinal para tenerlas.

Unos años más tarde (en 1600), otro virrey, D. Gaspar de Zúñiga y Acevedo, confirmaba las Ordenanzas a que tenían que sujetarse dichas escuelas y el personal que ahí laborara, por lo que analizó la "Ordenanza de los Maestros del Nobilísimo Arte de Leer, Escribir y Contar", primer documento en el que se precisaron los requisitos para ser docente y que estaba compuesto por diez cláusulas:

- 1a. La Ciudad, Justicia y Regimiento nombrarán dos maestros, "los más peritos y expertos que hubiere", para que visiten todas las escuelas y examinen a los maestros de las mismas, a fin de otorgarles, caso de merecerla, su carta de examen.
- 2a. El que hubiere de ser maestro, no ha de ser negro, ni mulato, ni indio; y siendo español, ha de dar información de vida y costumbres y de ser cristiano viejo.
- 3a. Los maestros han de saber: leer romance en libros y cartas misivas y procesos; y escribir las formas de letras siguientes: redondillo grande y más mediano, y chico; bastardillo grande, y más mediano, y chico.
- 4a. Han de saber también las cinco reglas de cuenta guarisma, que son: sumar, restar, multiplicar, medio partir y partir por entero; y además, sumar cuenta castellana.
- 5a. Si alguno se pusiese a enseñar sin ser examinado, que se le cierre la escuela, man-

dándole, con pena de veinte pesos de oro común, no la use hasta ser visto y examinado...

6a. Que las escuelas deberían quedar, una de otra, por lo menos a dos cuabras en cuadro.

7a. Queda prohibida la escuela para niñas, - debiendo recibir niños.

8a. Que el maestro titulado, o sea el poseedor de carta de examen, enseñe personalmente y no se valga de persona alguna que lo haga en su lugar.

9a. Que las personas que tuvieren tiendas de legumbres o mercadería, no debían tener escuela...

10a. Enseñanza de la doctrina cristiana, y modo y orden de ayudar a misa.(13)

Estas Ordenanzas fueron aprobadas por el virrey Don -- Gaspar de Zúñiga y Acevedo en enero de 1601 y estuvieron en vigor todo el siglo XVII, aunque no aceptó el que se negara a los negros, indios y mulatos el derecho de enseñar, por lo cual éstos pudieron ejercer la profesión de maestros hasta 1709, año en que el Duque de Albuquerque demanda que el magisterio sólo sea ejercido por españoles. Sin embargo, el que tuvieran ya un permiso oficial para ejercer la docencia, no garantizó una buena remuneración, ni un buen prestigio. Al respecto, Don Agustín Rivera, en su obra La Filosofía en la Nueva España, dice: "El oficio de maestro de escuela era una de las más tristes situaciones a que podía llegar un hombre. No era una profesión honorífica porque no era un empleo municipal y público, sino un oficio rutinario y privado, como el de sastre remendón."

A pesar de esto, fueron surgiendo varios tipos de escuelas destinadas a la enseñanza elemental, pero no se hablaba de una escuela para maestros.

(13) Francisco Larroyo. Historia Comparada de la Educación en México. Edit. Porrúa. 18a. ed. México, 1983, p. 117

dándole, con pena de veinte pesos de oro común, no la use hasta ser visto y examinado...

6a. Que las escuelas deberían quedar, una de otra, por lo menos a dos cuadras en cuadro.

7a. Queda prohibida la escuela para niñas, - debiendo recibir niños.

8a. Que el maestro titulado, o sea el poseedor de carta de examen, enseñe personalmente y no se valga de persona alguna que lo haga en su lugar.

9a. Que las personas que tuvieran tiendas de legumbres o mercadería, no debían tener escuela...

10a. Enseñanza de la doctrina cristiana, y modo y orden de ayudar a misa.⁽¹³⁾

Estas Ordenanzas fueron aprobadas por el virrey Don -- Gaspar de Zúñiga y Acevedo en enero de 1601 y estuvieron en vigor todo el siglo XVII, aunque no aceptó el que se negara a los negros, indios y mulatos el derecho de enseñar, por lo cual éstos pudieron ejercer la profesión de maestros hasta 1709, año en que el Duque de Albuquerque demanda que el magisterio sólo sea ejercido por españoles. Sin embargo, el que tuvieran ya un permiso oficial para ejercer la docencia, no garantizó una buena remuneración, ni un buen prestigio. Al respecto, Don Agustín Rivera, en su obra *La Filosofía en la Nueva España*, dice: "El oficio de maestro de escuela era una de las más tristes situaciones a que podía llegar un hombre. No era una profesión honorífica porque no era un empleo municipal y público, sino un oficio rutinario y privado, como el de sastre remendón."

A pesar de esto, fueron surgiendo varios tipos de escuelas destinadas a la enseñanza elemental, pero no se hablaba de una escuela para maestros.

(13) Francisco Larroyo. *Historia Comparada de la Educación en México*. Edit. Porrúa. 18a. ed. México, 1983, p. 117

En la medida en que se asentaba la colonia, fue necesaria una mejor preparación, pues las circunstancias lo reclamaban; de esta manera fue tomando curso la enseñanza elemental, la segunda enseñanza y la superior (que era la Universidad). Pero aún así, la preparación del maestro de primaria continuó por mucho tiempo sujeta a los requisitos que ya se han citado, sin que influyeran todavía las ideas pedagógicas que durante el siglo XVIII se gestaron en España, pues todavía hacia el siglo XIX la enseñanza elemental sólo tuvo un impulso legislativo. Es decir, en la Constitución de Cadiz (1812) se ordenaba que en todos los pueblos de la monarquía se establecieran escuelas de primeras letras, pero de hecho la escuela elemental continuaba en un estado de postración. En contraste con el movimiento en favor de la educación científica superior, los maestros de instrucción elemental con poca preparación, continuaban enseñando lectura, escritura, cálculo y catecismo.

3. EL MAGISTERIO MEXICANO DURANTE Y DESPUES DEL MOVIMIENTO DE INDEPENDENCIA (1810-1882).

En la obra de la Independencia de México, la educación tuvo peculiar y notoria importancia, pues poco a poco se fue dando en América un movimiento cada vez más riguroso en favor de la cultura francesa. Sobre todo, las ideas liberales que determinaron en Francia la Revolución de 1789, fueron infiltrándose en todas las capas sociales de la Nueva España, con sus consiguientes efectos.

Durante los once años de lucha, las escuelas se convirtieron en cuarteles y el dinero destinado a sostenerlas, se invertía en la guerra; los periódicos y los manifiestos fueron los verdaderos educadores de la época.

Bajo esta situación, era evidente que la guerra de independencia trajera consigo una notoria desorganización política

y social que influyó fatalmente sobre la organización docente - del país. Los establecimientos fundados o sostenidos por el clero, decayeron como el clero mismo, pues ya estaba debilitado el fervor religioso y acentuada la pobreza y la inseguridad; así, - la mayoría de las órdenes religiosas ya no trataron de fundar es cuelas y muchas de las que existían se cerraron.

Por su parte, el Estado tampoco podía dar solución a la problemática, por lo que la iniciativa privada toma las riendas de la educación mexicana.

Es por esto que en febrero de 1822 se fundó en la ciudad de México, la Compañía Lancasteriana por Manuel Condoniú, -- Agustín Buenrostro, coronel Eulogio Villaurrutia, Manuel Fernández Aguado, Eduardo Turreau e Ignacio Rivoll para subvenir a la falta de maestros y, al mismo tiempo, atender la educación elemental. El sistema lancasteriano (también llamado de enseñanza mutua) fue inventado por los ingleses Bell y Lancaster. Este -- sistema consiste en que el maestro, en vez de ejercer de modo di recto las tareas de instructor, alecciona previamente a los alum nos más avanzados (los monitores) para que éstos a su vez preparen a otros 10 ó 20 alumnos más.

En ese mismo año y con tales actividades, la Compañía pudo fundar la primera escuela que llevó el nombre de "El Sol", bajo la dirección del profesor Andrés González Millán y quedó -- instalada en la Sala del Secreto del viejo edificio de la Inquisición. Al año siguiente (1823) la Compañía fundó la segunda de sus escuelas en el Convento de los Betlemitas, cedido por el gobierno; esta escuela recibió el nombre de "Filantropía" y se puso en manos del profesor Turreau e Ignacio Rivoll. Esta segunda institución tuvo una influencia decisiva puesto que ya contó con un reglamento que dio después los lineamientos a todos los planteles creados por la Compañía.

A partir de aquí, se habla ya de una enseñanza exclusiva para la formación de profesores de nivel elemental; por esto, el reglamento llevaba el siguiente título "Reglamento de la Escuela Mutua Normal titulada Filantropía".

Debido al buen éxito y la simpatía de que gozaron estos establecimientos, más tarde le fueron donados a la Compañía otros ex-conventos, con lo que poco a poco se fue extendiendo esta experiencia a lo largo del territorio nacional, tal fue el caso de Oaxaca (1824), Zacatecas (1825), Guadalajara y Chiapas (1828). Pero además de esto, por decreto, el 26 de octubre de 1842 la Compañía fue erigida en Dirección General de Instrucción Primaria en toda la nación; situación que la motivó todavía más para seguir trabajando con empeño: abrió oposiciones para aprobar los libros de texto; intensificó la organización de escuelas normales lancasterianas; fundó planteles en Querétaro, San Luis Potosí, Zacatecas, Oaxaca, Puebla, Nuevo León, Veracruz, Durango, Jalisco, Chihuahua, México, Sinaloa, Tabasco, Michoacán, Coahuila, y Baja California.

No obstante que, en 1845, la Compañía ya no tuvo a su cargo la Dirección Oficial de la Enseñanza Primaria, continuaron sus esfuerzos en favor de ésta, de una mejor preparación de los maestros en servicio, de instruir a nuevos docentes y de buscar para éstos una mayor remuneración.

Con estas inquietudes, en 1850, se modificó el plan de enseñanza de las normales, que desde la fundación de las primeras escuelas lancasterianas sólo contemplaban tres aspectos: lectura, escritura y cálculo elemental. Para estas fechas, se añadieron: la doctrina cristiana, catecismo político, elementos de urbanidad y gramática castellana. Hacia el año de 1867, se intensificó todavía más, agregando: geografía, geometría y dibujo; todo esto bajo los efectos de los nuevos avances pedagógicos que en poco tiempo promovieron una transformación de los métodos lan

casterianos y dieron lugar a la creación de las Leyes Orgánicas de Instrucción Pública.

De esta manera, a pesar de los méritos contraídos, el empeño y la influencia que tuvo, llegó un momento (1870) en que la Compañía Lancasteriana empezó rápidamente a decaer. Esta situación se debió a dos causas principalmente:

...unas intrínsecas y dimanadas del sistema mismo, recomendable en su tiempo y en su época, pero ineficaz de todo punto para realizar y poder ser acomodado a los progresos de la ciencia pedagógica...; otras extrínsecas, fundadas en que tanto el Gobierno General como el Municipio, empezaron a fundar y a sostener mejores escuelas primarias, cambiando lentamente el sistema y acomodándose en cierto grado a los adelantos de la época.(14)

De los adelantos a los que se ha hecho referencia, es necesario mencionar el surgimiento de la teoría pedagógica propiamente dicha, que da lugar a reflexiones científicas acerca de la naturaleza y método de la educación y, al mismo tiempo, a la preocupación por una organización más formal de las escuelas destinadas a la formación de profesores de educación elemental.

Con los primeros ensayos teóricos sobre pedagogía, surgen una serie de publicaciones que van despertando conciencia del problema educativo (en cuanto a calidad y organización); de los primeros ejemplares se pueden mencionar:

El Porvenir de la Niñez, órgano de la sociedad lancasteriana; El Inspector de Instrucción Primaria, que circulaba en el interior de la República y se editaba en Zacatecas; - la Escuela de Primeras Letras, editado por una sociedad de maestros del Estado de Guanajuato; La Esperanza, publicación que circulaba en el Estado de Campeche; La Siempreviva, de Mérida y llena de ideas feministas; La Voz de la Instrucción, editado en México, y

(14) Idem, p. 232

La Enseñanza, editado en México y en Nueva York. (15)

De tales publicaciones, la penúltima (La Voz de la Instrucción), tuvo un peso decisivo para la decadencia de la Compañía Lancasteriana; su autor, Don Antonio P. Castilla, fue quien trató de superar la enseñanza mutua, proponiendo el sistema simultáneo y el sistema mixto, con lo que dio las primeras lecciones importantes de didáctica al profesorado mexicano en la capital de la República. El sistema simultáneo consiste en formar distintos grupos de niños, según su grado de instrucción, de modo que la lección dada a un niño la escuchen y la aprovechen todos los discípulos de la misma sección; pero como se descubrieron varios inconvenientes con este tipo de enseñanza, se combinó con el sistema mixto, que consiste en hacerse auxiliar por uno o más profesores adjuntos.

De ambos sistemas se desprendieron las preocupaciones relativas al método de enseñanza, de donde se originaron los métodos analítico y sintético que formaron parte de los contenidos trabajados en las escuelas normales.

Por otro lado, Antonio P. Castilla se ocupó de los problemas concernientes a la enseñanza normal y después de hacer una severa crítica del estado en que se encontraban las instituciones destinadas a este efecto, propone la creación de una red de estas escuelas y una normal central superior en la capital; además, estudia la organización de los planteles y las condiciones que deben llenar tanto los aspirantes como los egresados de la carrera del magisterio.

Estas inquietudes encontraron eco en muchos pedagogos, de los que sobresalió Protasio Tagle quien, por primera vez en México, ordena que se redacten programas de enseñanza de cada una de las asignaturas del Plan de Estudios de las Escuelas Nor-

(15) Idem, p. 290

males y de las escuelas de enseñanza elemental; creando además, - las Academias de Profesores, las cuales se ocuparían, en periódicas y frecuentes reuniones, de problemas de pedagogía práctica, - que posteriormente dieron lugar al Congreso Higiénico Pedagógico (1882), donde se presentaron y discutieron los conceptos educativos de esa generación de maestros.

Con todo, no es posible olvidar que esta etapa de la - educación en México, se va desarrollando en el ambiente de la - Intervención Francesa y del Imperio, del Triunfo de la República con el gobierno acentuadamente liberal de Benito Juárez y de la época porfiriana que necesariamente influyeron también para que en 1890 (después de 68 años de existencia) fuera disuelta por -- completo la Compañía Lancasteriana. Las escuelas de este tipo - que se encontraban en la ciudad de México, pasaron a manos del - gobierno federal.

4. LA IMPORTANCIA DE LA ESCUELA MODELO DE ORIZABA EN LA FORMA-- CION DE PROFESORES (1883-1910).

Los intentos sistemáticos y verdaderamente formales de la educación normal, se iniciaron con los avances pedagógicos de La Escuela Modelo de Orizaba fundada por Enrique Laubscher.

En la evolución de este plantel hay que distinguir dos etapas: durante la primera de ellas (1883), fue una escuela primaria en donde el plan de estudios superaba en mucho los de las escuelas elementales que existían hasta el momento; para la segunda etapa (1885), la obra de esta institución se amplía con la fundación de una Academia Normal; es decir, se imparten cursos - de perfeccionamiento para profesores, con base en un moderno plan de estudios, en cuya elaboración y aplicación participó el pedagogo suizo Enrique C. Rébsamen. (Ver Apéndice)

La enseñanza de la pedagogía en esta academia, significó una verdadera renovación respecto al tratamiento de estos te-

mas en la vida docente del país. Por primera vez se diseñó un plan sistemático en los programas de ciencias pedagógicas,⁽¹⁶⁾ que pudo realizarse en la forma prevista.

La academia tuvo tal éxito que repercutió en todo el país; los maestros que en ella estudiaban se convirtieron en propagadores de este impulso pedagógico y se hizo evidente la necesidad de fundar instituciones semejantes. Ante el progreso de los alumnos, el gobernador Juan Enríquez, decidió continuar la reforma educativa en el estado de Veracruz, por lo que en marzo de 1886 se establecieron las escuelas de distrito en los principales centros urbanos del estado, escuelas que fueron dirigidas por alumnos de la academia. En diciembre de ese mismo año, el gobernador Enríquez fundó la Escuela Normal de Jalapa, que venía a cubrir los requerimientos educativos del estado y consolidaba la reforma educativa en esa entidad.

El éxito que se obtuvo en Veracruz, obligó a pensar en que la necesidad de formar maestros era urgente e inaplazable y por esta razón se encomendó a Ignacio Manuel Altamirano, la elaboración de un proyecto para establecer una escuela normal en la ciudad de México, mismo que fue puesto en marcha una vez que se presentó y fue aprobado por el Congreso de la Unión. De esta manera, el 24 de febrero de 1887, se inauguró la Escuela Normal para Profesores en la ciudad de México en la calle de Santa Teresa y bajo la dirección del profesor Miguel Serrano.

Este nuevo plantel contó también con una primaria anexa y una escuela de párvulos; la primera fue dirigida por Enrique Laubscher y a la profesora Munguía se le encomendó la segunda.

En realidad, la idea de la fundación de escuelas normales en México, no era nueva. Muchos años atrás se había pensado

(16) Para detalles de los Planes de Estudio de la Educación Normal Primaria, Ver Apéndice.

ya en crear este tipo de instituciones, puesto que es una consecuente necesidad de la enseñanza, la existencia de maestros que deban impartirla; incluso se puede decir que algunos estados de la República ya habían fundado escuelas normales aunque muy rudimentarias. Dentro de éstas cabe mencionar la Escuela Normal Mixta, de San Luis Potosí, instituída en 1849, y la Escuela Normal del Estado, fundada en Guadalajara en 1881, sin olvidar, por supuesto, aquéllas normales que fueron creadas bajo la dirección de la Compañía Lancasteriana. Sin embargo, hasta la creación de la Normal de Jalapa, que tenía una forma de trabajo más sistemática y organizada, se comprendió que era inaplazable la fundación de instituciones de este tipo en la capital de la República.

De tal suerte, la Escuela Normal para Profesores en la capital de la República, comienza a funcionar en 1887 (como se mencionó en párrafos anteriores) con un plan de estudios que -- constaba de cincuenta y cuatro cursos, distribuídos en cuatro años, pero dada su extensión (que venía a constituir un excesivo trabajo para los alumnos) hacia 1892 se aumentó a cinco años el período de escolaridad. Antes, en 1890, se había inaugurado ya la Escuela Normal para Profesores de Instrucción Primaria, con una organización semejante a la que tenía la Escuela Normal para Profesores.

La fundación de las dos escuelas normales, vino a poner término a la facultad que hasta entonces ejercía el Ayuntamiento de México de otorgar los títulos de profesores a personas que carecían de la preparación necesaria para el ejercicio de la docencia.

El entusiasmo y el esfuerzo dedicados durante esta etapa a la creación de escuelas normales, provocó que para el año de 1900, funcionaran en el país 45 instituciones de este tipo. Con esto, era necesario coordinar su funcionamiento, por lo que en agosto de 1901, se nombró a Rébsamen Director General de --

Enseñanza Normal.

Un año más tarde, en 1902, el plan de estudios de la Escuela Normal para Profesores, resultaba obsoleto, por lo que se modificó totalmente. De acuerdo con el nuevo plan, la escuela formaría dos tipos de profesores: el destinado a la escuela primaria elemental, que implicaba cuatro años de estudios, y el destinado a la escuela primaria superior, que se cursaba en seis años. En ambos planes se consideraban materias de cultura general y las de carácter pedagógico. (Ver Apéndice)

Para 1908, se consideró que los cursos de estudios superiores deberían tener un carácter voluntario para aquellos profesores que desearan perfeccionar sus conocimientos una vez concluida su carrera y que las normales primarias deberían de formar un solo tipo de maestro. Al ser aceptadas estas consideraciones, en 1910 se fundó la Escuela Nacional de Altos Estudios, con el fin de fortalecer la formación de profesores y, aunque no se estableció como escuela normal, es innegable que uno de sus grandes propósitos era la preparación de maestros que atendieran la docencia en los niveles superiores de la educación.

Muy cerca de concluir el régimen del general Díaz, la escuela normal fue dotada de un nuevo edificio que tuvo lugar en la Calzada México-Tacuba. Sin embargo, en estos últimos avances ya no tuvo participación el pedagogo Enrique C. Rébsamen, pues en 1904, murió siendo Director de Enseñanza Normal, por lo que se hizo necesario designar como sucesor al profesor Alberto Coore, quien continuó la labor de Rébsamen haciendo de la escuela normal un centro de atención pedagógica en México.

5. LA CRISIS EN LA FORMACION DE PROFESORES (1910-1924).

Para 1910, la desigualdad social y el régimen de injusticia y opresión que privaba en el porfirismo, eran tan profundos que se habían convertido en obstáculos que impedían el desa-

rrollo del país. Esta situación provocó que en toda la nación se viera la urgente necesidad de un cambio que transformara la organización socioeconómica y política que se vivía, razón por la cual se da inicio a la Revolución Mexicana; esto es, un movimiento social reivindicativo que provocó el descuido de los planes educativos mientras maestros y estudiantes participaron acertadamente en la lucha.

El caótico estado que prevalecía en el país, impidió establecer un contacto entre la pedagogía mexicana y las nuevas doctrinas de la pedagogía mundial (sobre todo durante los primeros años de la Revolución). Sin embargo, la intención de avanzar en este campo hizo que la generación de pedagogos de la primera década del siglo XX, llevaran a cabo los Congresos Nacionales de educación primaria en 1911, 1912 y 1914 (en diferentes estados de la República), planteando cuestiones de vital importancia tales como: el mejoramiento del plan de estudios de las escuelas normales primarias, la conveniencia de unificar dicho plan en toda la República, el empleo de textos en la escuela primaria, etc.

Para 1916, continuando la discusión en torno a los planes de estudio, se produjo un debate entre los profesores de las escuelas normales. Un grupo pedía la modernización de las asignaturas pedagógicas, tratando de incorporar la materia de Ciencia de la educación, mientras el grupo opositor calificaba de "extremista" dichas orientaciones; pero en realidad, lo importante de este hecho es que se comenzaba a conocer en México (aunque con serias limitaciones, como ya se mencionó), la corriente pedagógica que ha tenido mayor influencia en el campo de la educación contemporánea, la llamada "Pedagogía de la Acción", que superó la enseñanza objetiva de base positivista mediante la influencia de doctrinas y publicaciones de John Dewey, Kerschenteiner, Ferrière, Claparède, Stanley Hall y Lorenzo Luzuriaga, entre otros.

En este contexto, se adopta una nueva concepción de la educación nacional, al ser promulgada la Constitución Mexicana - de 1917, que en su Artículo 3° deja claro que la responsabilidad educativa pasa a depender directamente de los gobiernos estatales puesto que la federación no puede actuar para subsanar las necesidades educativas imperantes en el país. Sin embargo, la - incapacidad organizativa y financiera de los estados limitó la - acción educativa. Por esto, mediante una reforma constitucional se creó en 1921, la Secretaría de Educación Pública con facultades para establecer escuelas en todo el país. Pero también, "con el establecimiento de la Secretaría de Educación Pública se inició el proyecto educativo de la Revolución Mexicana",⁽¹⁷⁾ encaminado hacia la integración de los grupos indígenas y campesinos.

Derivado de este proyecto, el maestro se convirtió en un verdadero trabajador social, conocido también con el nombre - de misionero, con lo que se superó -por un tiempo- un problema hoy muy latente: el abandono y desarraigo de los maestros en las áreas rurales.

En 1922 surgen las escuelas normales rurales y, su reglamento en 1926. A partir del año siguiente el plan de estudios se complementó con la capacitación de los alumnos en materias agrícolas y ganaderas, con el fin de que promovieran el desarrollo de la comunidad. (Ver Apéndice)

Por su parte, la Escuela Normal para Profesores de la ciudad de México, no había recibido una atención considerable, - pues tanto la lucha armada como la consecuente inestabilidad de los gobiernos, fueron circunstancias determinantes de este hecho, una de cuyas manifestaciones fue el cambio constante de autoridades durante el período de 1910 a 1917; lapso en el que se sucedieron diez directores, entre los que se pueden mencionar a Lucio

(17) José Angel Pescador Osuna. La Formación del Magisterio en - México. Revista Perfiles Educativos No. 3 Nueva Época. CISE-UNAM, oct-dic. 1983, p. 2

Cabrera, Leopoldo Kiel, Luis de la Brena y Leopoldo Camarena. A esto podemos añadir el desalojo del edificio de la Escuela Normal para Profesores, con el fin de trasladarlo a San Ildefonso.

Todos estos factores provocaron el deterioro y la crisis de las instituciones formadoras de docentes, que sólo se vió reestablecida con la intervención del profesor Lauro Aguirre en 1924.

6. LA REORGANIZACION DE LA EDUCACION NORMAL (1924-1931).

Al terminar el movimiento armado que se inició en 1910, el profesor Lauro Aguirre recibió la encomienda de elaborar un proyecto para reformar la educación normal, puesto que se estaban gestando cambios en la educación primaria que no podían ser eludidos ni por los maestros en ejercicio, ni por los que se estaban formando en la escuela normal.

En un principio sólo se intentaba responder al documento que se expidió en diciembre de 1923 bajo la denominación de "Bases para la Organización de la Escuela Primaria conforme al Principio de la Acción"; en estas bases quedaban formulados los principios de la educación activa que se estaban apenas conociendo en nuestro país. Para 1924, de manera precipitada, se aplicó la reforma sin hacer cambios en la escuela normal; es decir, sin dar una previa preparación a los futuros docentes. Esto provocó algunas opiniones al respecto, de las cuales, la que manifestaba mayor claridad fue la del profesor Daniel Delgadillo.

Es innegable que la escuela normal actualmente no llena ya sus fines: formadora de maestros para las escuelas primarias. El brillante discurso...del C. Ministro del ramo, marca nuevos derroteros a la educación primaria, y de acuerdo con los mismos, si ésta ha de continuar maestros primarios. En consecuencia es indispensable no proponer una mejora,

sino cambiar radicalmente su organización... (18)

La reestructuración era ya un requerimiento de las autoridades y de los maestros, por esto en 1924, Lauro Aguirre asumió esta responsabilidad llevando a cabo varias acciones, entre las que se cuenta la fusión de las normales de la capital en una sola (incluyendo la vieja Escuela Normal de Profesores), bajo el significativo nombre de Escuela Nacional de Maestros y concebida ya como un gran centro escolar con objetivos bien concretos: "por un lado, actualizar la educación normal para que, estando acorde con las necesidades de la época, prepara a los alumnos según los principios de la acción, y por otro, incrementa la formación de maestros". (19)

Conforme al proyecto de reforma, dicho plantel se convertía en un centro profesional que graduara maestros rurales, - maestros misioneros, maestros técnicos, educadoras de jardines - de niños y maestros primarios (incluso se capacitaba a maestros en servicio no titulados).

Por otra parte, la escuela normal contó con un Jardín de niños, una Primaria Anexa y la Escuela propiamente Profesional que comprendía cursos diurnos y cursos nocturnos.

Importantes reformas se produjeron también en el plan de estudios, aumentando la carrera a seis años (incluida la secundaria). Se consideró también que la enseñanza que se impartiera en la institución debería ser coeducativa. Se postuló la obligación de impartir cursos modernos de pedagogía sobre la base del conocimiento del niño mexicano; se suprimieron las metodologías especiales en beneficio de las técnicas globales de enseñanza y, por último, se organizaron procedimientos para fomentar el cambio de conducta, utilizando el convencimiento y despertando

(18) Daniel Delgadillo, cit. por: D.C. Jiménez. Historia de la Escuela Nacional de Maestros, México. Talleres Gráficos de la Nación. México, 1975, p. 80

(19) Martha Eugenia Curiel Méndez, "La Educación Normal", en Historia de la Educación Pública en México. Fernando Solana, comp., Edit. Fondo de Cultura Económica, México, 1982, p. 446

do el sentido de responsabilidad del alumno.

La escuela favoreció además la integración y reorientación de otras instituciones semejantes, que al ver el éxito de la Escuela Nacional de Maestros, adoptaron sus planes de estudio para aplicarlos en las localidades en las que funcionaban.

Esta época gloriosa de la institución formadora de - - maestros, llegó a su fin en 1928 con la muerte del profesor Lau-ro Aguirre y poco a poco se fue retornando a los tradicionales - procedimientos de enseñanza; la escuela fue decayendo hasta perder su unidad al volver -como antaño- al establecimiento de -- dos planteles: uno femenino y otro masculino. De esta manera, - para 1931 se iniciaba un nuevo período de crisis y conflictos, - tanto en la educación normal, como en el país en general.

7. EL MAGISTERIO Y LA EDUCACION SOCIALISTA (1931-1940).

De 1927 a 1934 México vivió una época de conflictos, - inseguridad y contradicciones que repercutieron de manera obliga-da en el sector educativo, por lo que, en las postrimerías del - gobierno de Pascual Ortiz Rubio (siendo Secretario de Educación Pública el Lic. Narciso Bassols), cambia de rumbo hacia el laicismo.

Ante tal situación, el clero reaccionó con violencia - porque la nueva orientación educativa limitaba la labor católica que se llevaba a cabo en las escuelas particulares. Los debates entre las diferentes tendencias terminaron por cristalizar en la reforma del Artículo 3º Constitucional, que se redactó y aprobó en los siguientes términos:

La educación que imparta el Estado será socialista y, además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que - permita crear en la juventud un concepto ra

cional y exacto del universo y de la vida - social.(20)

Dicha reforma constitucional fue aprobada en octubre - de 1934 y entró en vigor en diciembre de ese mismo año, fecha en que ocupó la presidencia de la República el general Lázaro Cárdenas.

En el régimen de Cárdenas se desarrolló, con una concepción socialista, el llamado Plan Sexenal (de manera semejante al Plan Quinquenal de los rusos). Dicho plan incluía metas muy ambiciosas en materia educativa que finalmente no fueron logradas en su totalidad. Sin embargo, lo más importante de esta etapa -aparte de la expansión cuantitativa- fue la orientación de los contenidos educativos hacia una concepción progresista de la educación que fue calificada como socialista.

Fueron muchos los medios que se emplearon para implantar este tipo de educación, pero sin lugar a dudas, los maestros representaron un factor básico. A partir de aquí, la Secretaría de Educación puso en marcha proyectos para formar alumnos de las escuelas normales y para capacitar a los maestros en servicio. Para los primeros, se modificó el plan de estudios con el fin de introducir el socialismo a través de nuevos cursos como: el derecho obrero, el derecho educativo, la teoría del cooperativismo, el arte y la literatura al servicio del proletariado, la geografía económica y social, la historia de la educación socialista, la ética y estética marxista, etc., y evidentemente hubo el intento de asimilar algunas técnicas pedagógicas famosas en Rusia; el politecnismo y la organización del trabajo en tres rubros: la naturaleza, el trabajo y la sociedad.

(20) Villar, de la T. et al., Historia Documental de México. 1964 Vol. II, p. 651, cit. por Martha Eugenia Curiel Méndez, - - Idem, p. 448

Para capacitar a los maestros en servicio, se trataron de vincular las metas generales de la educación socialista con la docencia mediante la edición de publicaciones que sirvieran al maestro para establecer los procedimientos que debería llevar dentro del aula, la organización de conferencias sobre la pedagogía socialista y la creación del Instituto de Orientación Socialista para supervisar que en la práctica se siguiera esta línea educativa; además se publicaron libros de texto como "Simiente" (de G. Lucio), "México Nuevo" (de Manuel Vázquez Andrade) y "Despierta" (de Carmela Coxgaya Rivas), cuyo contenido se caracterizaba por atacar a la religión y defender los derechos de los trabajadores y campesinos, mediante amplias explicaciones sobre procesos estudiados por Marx (como la automatización y enajenación del obrero, la sobreproducción y el desempleo, etc.).

A ello se agrega la simpatía que existía en el ambiente por el comunismo y por la Unión Soviética; se cantaba la Internacional, se pasaban películas que alababan todo lo que sucedía en ese país y, en competencias deportivas, se animaba a uno de los bandos con porras como la siguiente:

¡Libro, hoz y martillo, escuela, campo y taller.
 Libro, hoz y martillo, escuela, campo y taller.
 Arriba nuestros campeones que nunca saben perder!⁽²¹⁾

No obstante todas estas manifestaciones que se vivieron durante el cardenismo, lo cierto fue que la educación socialista se enfrentó a muchos problemas, de los cuales cabe mencionar aquéllos referentes al sector magisterial. El primero, era la insuficiencia de maestros para la cantidad de niños en edad

(21) Victoria Lerner. La Educación Socialista. Edit. El Colegio de México. Col. Historia de la Revolución Mexicana No. 17 México, 1979, p. 88

de educarse; pero esto era difícil de resolver porque la profesión no brindaba muchos alicientes, al contrario, los malos sueldos y la dificultad de mejorar hacían que los maestros procurasen cambiar de trabajo.

Económicamente, los maestros estaban mal retribuidos, sobre todo aquéllos que trabajaban en el área rural y sufrían in seguridad laboral, pues permanentemente estaban expuestos a ser despedidos. Ante esta situación, el general Cárdenas aumentó -- los sueldos, hizo algunas leyes para beneficiarlos (por ejemplo, amplió la ley de "seguros del maestro"), cubrió los salarios a quienes les adeudaban y repuso a los maestros cesados injustamente, incluso les dio armas para que se defendieran de los ataques de sus enemigos.

Pero lo más importante al respecto, fue animarlos a un ficarse para defender mejor sus intereses; de aquí surgieron, -- por ejemplo, la Confederación Mexicana de Maestros y la Confederación Nacional de Trabajadores de la Enseñanza. La primera tenía entre sus afiliados a maestros rurales y era conservadora; -- la segunda agrupaba más bien a maestros federales y desde sus -- orígenes fue izquierdista. Por estas divergencias no fue fácil que estos dos bandos se integraran en un solo frente. Los planes para formarlo empezaron en diciembre de 1934 y tras de muchos intentos, hasta 1943 se integró el sindicato del magisterio con tendencias izquierdistas moderadas: el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Por otra parte, más serio era el problema de la deficiente preparación académica de los maestros existentes,⁽²²⁾ ha-

(22) En este sentido, se pueden tomar en cuenta algunas cifras: de los 32,657 maestros de primaria, sólo tenían título de -- primaria elemental 2,577 y 7,888 de primaria superior; en -- total, menos de la tercera parte del cuerpo magisterial. Ver: El Nacional, 26 de febrero de 1935, p. 6 1a. secc., -- cit. por : Idem, p. 108

bía maestros que sólo tenían tres o cuatro años de primaria y -- con esta limitada formación tenían que ponerse a enseñar una educación socialista. Aunque el gobierno quiso atender esta problemática (como ya se mencionó en párrafos anteriores), con el tiempo se comprendió que era una verdadera dificultad preparar rápidamente al magisterio nacional. "El maestro, formado dentro de una ideología diferente, con un carácter eminentemente conservador, no había recibido la preparación suficiente dentro de la filosofía socialista."⁽²³⁾ El asunto alcanzó tal magnitud que fue necesario hacer una campaña para que los maestros se instruyeran solos y dejaran de pedir orientación a la Secretaría de Educación Pública.

Ante este panorama, poco a poco se fue perdiendo simpatía por este tipo de educación e incluso se llegó a la desilusión. Varios maestros insistían en que era conveniente dar marcha atrás. Al mismo tiempo se retiraron de la circulación los libros de texto más radicales y salieron de la SEP varias personas conocidas como "rojillos".

Se planteó también que el contenido marxista fue lo -- que provocó confusión y, por lo tanto, no debía ser lo esencial, "...habría que analizar las preocupaciones sociales y políticas. Lo sobresaliente es la denuncia de las fuerzas sociales que explotan al trabajador, el capitalista y el terrateniente en primer lugar, después la iglesia que predica resignación...y el ejército que reprime al pueblo cuando intenta luchar por mayor libertad y justicia."⁽²⁴⁾

De esta manera, surgen otros objetivos en el ambiente, por ejemplo:

- 1) Integrar a la mujer a la vida nacional, dándole derechos políticos y económicos.

(23) José Angel Pescador Osuna, op. cit., p. 4

(24) Victoria Lerner, op. cit., p. 94

2) Extirpar enfermedades y vicios de la sociedad mexicana.

Sin pretender hacer en este espacio una valoración del régimen de Cárdenas en su totalidad, es importante mencionar que la orientación que le infundió a la educación durante su gobierno, trajo beneficios a varios sectores: los obreros, campesinos y, sobre todo, al magisterio nacional.⁽²⁵⁾

8. LA EDUCACION NORMAL DURANTE EL PERIODO DE LA UNIDAD NACIONAL (1940-1958).

Las reformas educativas hechas durante el período de - Lázaro Cárdenas, fueron canceladas en la época del presidente Manuel Avila Camacho, conservando únicamente, la facultad del estado para impartir la educación, agregando la igualación de los -- planes de estudio de las normales urbanas y rurales, tratando de distinguirlas sólo por el medio socioeconómico en que se encontraban. La tesis en esta materia durante la época, fue la doctrina de la Unidad Nacional.⁽²⁶⁾

Inicialmente, Luis Sánchez Pontón, estuvo encargado de dirigir la Secretaría del ramo, pero al poco tiempo fue sustituido por Octavio Véjar Vázquez, quien se dió a la tarea de redac-- tar la Ley Orgánica de Educación, reglamentaria del Artículo 3º Constitucional; documento en el que se fijaba la pauta general - de la política educativa que se pensaba adoptar: nacionalismo, unidad nacional, espiritualidad y cooperación con la iniciativa privada.

De este modo, se empezó a reformar la orientación edu- cativa para lo cual se pensó en "moralizar" al magisterio, pero con este propósito se empleó una táctica violenta e inadecuada - que se convirtió en una persecución policíaca contra los maestros

(25) Vale la pena mencionar que en este período se fundó la Escuela Normal de Educación Física (1936) y se restableció la Es-cuela Normal para Maestros No Titulados (1938). Vid: Francis- co Larroyo, op. cit., p. 496

(26) Vid: José Angel Pescador Osuna, op. cit., p. 4

simpatizadores de los principios revolucionarios. Con esta actitud, Véjar Vázquez produjo al interior del magisterio, un estado de malestar que obligó al presidente de la República a aceptar - su renuncia al cargo de Secretario de Educación en 1943, dejando en su lugar al Dr. Jaime Torres Bodet, quien continuó la orientación educativa en pro de la unidad nacional.

Siguiendo la política de pequeños cambios, se dedicó a preparar el camino para realizar la reforma del Artículo 3º Constitucional. Con este propósito se instaló en 1944 la Comisión - Revisora y Coordinadora de Planes Educativos, Programas y Textos Escolares, para adecuarlos a los grandes lineamientos que, según Torres Bodet, deberían guiar a la educación: la paz, la democracia y la justicia social.

Tiempo después, la Comisión llevó a cabo la reforma de los programas educativos para las escuelas primarias de la República, lo mismo en las urbanas que en las rurales. Ante estos - cambios, fue necesario transformar los programas de las normales y, en el mismo sentido, se unificaron los planes de estudio de - las normales urbanas y rurales; se introdujeron materias como -- etimologías, literatura, lógica, higiene, mineralogía, cosmografía, y se dio mayor importancia a las de contenido pedagógico.

Además, en 1944, se llevó a cabo el primer Congreso Nacional de Educación Normal en Saltillo, Coahuila, ⁽²⁷⁾ en donde se manifestó una urgente necesidad de "profesionalizar" la carrera de maestro, apartándola del carácter de institución de segunda - enseñanza y exigiendo para el ingreso a los colegios correspondientes que los estudiantes hubiesen pasado con éxito satisfactorio la escuela secundaria y la preparatoria.

(27) Para las conclusiones ampliadas y detalladas de este Congreso, Vid: Sebastián Cárdenas Vázquez. Ciento Cincuenta Años en la Formación de Maestros Mexicanos. Consejo Nacional Técnico de la Educación. Col. Cuadernos No. 8 México, 1984, -- p. 98-101

Como resultado de este primer Congreso, se atendieron otras demandas del sector magisterial, que provocaron la creación del Instituto de Capacitación del Magisterio en diciembre de ese mismo año y doce meses más tarde, la Escuela Normal Superior.

El éxito de este Encuentro, motivó también para que en 1945, se realizara el segundo Congreso Nacional de Educación Normal en Monterrey, Nuevo León, cuyas conclusiones estaban encaminadas fundamentalmente a afrontar la situación internacional de postguerra.⁽²⁸⁾

No puede negarse que, ante la problemática económica a nivel nacional, y la crítica situación a nivel internacional, la participación de Jaime Torres Bodet durante la administración de Avila Camacho, fue factor decisivo para no desatender al sector educativo.

Por su parte, el régimen de Miguel Alemán, mantuvo vigente la unificación de planes y programas de escuelas urbanas y rurales. El Licenciado Manuel Gual Vidal -secretario de la SEP- consideró necesaria la creación de un organismo que dirigiera, administrara y resolviera la problemática de las escuelas normales exclusivamente; por esto, en 1947, se creó la Dirección de Enseñanza Normal con la cual se logra reestablecer la Escuela Nacional de Maestros del deterioro en que se encontraba desde que estuvo al frente de la SEP Octavio Véjar Vázquez.

El nuevo secretario de Educación, Lic. Gual Vidal, con frontó el problema de la unidad nacional a la luz de una nueva política social que trataba de apoyarse en la industrialización y recuperación económica del país. Su respuesta fue la planificación de la llamada "escuela unificada",⁽²⁹⁾ dándole a la ense--

(28) Idem., p. 101-120

(29) Este tipo de escuela es adoptada en Europa a raíz del caos mundial que produjo la guerra; viene a ser un sistema que facilita el acceso a la enseñanza media y superior (general y técnico) al mayor número posible de alumnos y no sólo a los

Manza elemental un acentuado carácter práctico, pero sin hacer - reformas al plan de estudio de las normales.

En este afán de integración entre los atributos de la comunidad local y los designios de la nación, la centralización se hizo sentir en todos los aspectos de la vida pero, sobre todo, los propósitos en el ámbito educativo fracasaron. El resultado final fue que la escuela mexicana quedó mutilada, incompleta, al reducir su trabajo a la pura enseñanza de los niños dentro de los términos de un programa de estudios que nada tenía que ver con - los problemas de su comunidad, con un calendario y un horario -- prefijado para toda la República.

No obstante, un renglón importantísimo en el que puso todo su empeño el secretario Gual Vidal, fue la construcción de edificios escolares, que desde 1948 fue un propósito permanente y sostenido para la Nación.

Para diciembre de 1952 y hasta 1958; esto es, durante el mandato presidencial del Lic. Adolfo Ruíz Cortines, la obra - educativa tuvo en general un difícil y limitado desarrollo, contrariamente a los progresos y rendimientos obtenidos en otros ra mos de la administración.

El Lic. José Angel Ceniceros, titular de la Secretaría de Educación Pública, no consiguió mejorar el estado de cosas he redado de las administraciones anteriores, a pesar de sus esfuer zos. Fue necesario entonces, aceptar que la etapa de la Unidad Nacional -mantenida durante quince años- arrojaba sus saldos - en este sexenio y llegaba a una situación de crisis.

Fue en esta administración gubernamental, cuando se -- plantearon los grandes problemas de la educación nacional. Con

...que pueden. Vid: Isidro Castillo. México, sus Revoluciones - Sociales y la Educación. México. Edit. Gobierno del Estado de Michoacán. 1976 Tomo IV, p. 75

sinceridad, el presidente hizo un balance objetivo de la educación en su informe del primero de septiembre de 1958:

"Los niños en edad escolar en el país, suman siete millones cuatrocientos mil; se inscribieron en escuelas federales, dos millones novecientos mil, y un millón y medio en esta tales, municipales y particulares. En suma, cuatro millones cuatrocientos mil. Tres millones de niños, incluidos los de las comu nidades indígenas, lo informo con profunda pe na, quedaron al margen de la enseñanza."⁽³⁰⁾

El magisterio por su parte, tuvo una significativa par ticipación en las juntas, congresos, conferencias, mesas redon das, academias, etc., a que fue convocado por el Secretario del ramo, llegando a conclusiones muy importantes sobre la reforma de la enseñanza primaria rural, urbana y normal. Ya al finali zar el período presidencial se creó el Consejo Técnico de la Edu cación que elaboró un plan de educación pública nacional.

No obstante, vale la pena mencionar que en el marco de esta crítica situación, en 1954 se llevó a cabo en la ciudad de México, la Junta Nacional de Educación Normal, en donde se expr saba la necesidad de formar un nuevo tipo de maestro a partir de modificar sustancialmente el sistema de educación normal que se encontraba vigente. En este sentido se consideró que la escuela normal debería ser "...un centro de enseñanza superior, teniendo en cuenta que la misión del educador no es o no debe ser de cate goría social ni cultural inferior a la del médico, el ingeniero, el abogado, etc., todos los cuales se forman en instituciones su periores y universitarias."⁽³¹⁾

Estas expresiones y otras muchas que se manifestaban en las publicaciones del sindicato de los maestros, como en "Rei

(30) Idem, p. 99

(31) La Profesionalización de la Educación Normal en México. Cua dernos/SEP. México, 1984, p. 14

vindicación" y la revista "La política mexicana", dejaban ver se veras críticas al sistema con el fin de componer el estado de co sas.

9. LAS NUEVAS DIRECTRICES DE LA EDUCACION NORMAL (1958-1970).

Hacia 1958, el licenciado Adolfo López Mateos, tomó po sesión como presidente de la República y durante su período de - gobierno, puso especial empeño en la formación y mejoramiento de los docentes porque el inicio de su administración coincidió con la represión del movimiento magisterial y quiso ganarse la simpa tía del profesorado. Para esto, es llamado por segunda ocasión el Dr. Jaime Torres Bodet con el fin de dirigir la Secretaría de Educación Pública.

Al darse cuenta de la problemática, el ministro de edu cación, propuso un plan conjunto que tendría una duración de once años y que se llamó "Plan Nacional para el Mejoramiento y la Ex tensión de la Educación Primaria", mismo que traería también cam bios en la educación normal.

Factores indispensables para llevar a cabo el plan -- eran: el económico para solventar la demanda de los servicios -- educativos y la capacidad para formar a un personal docente más numeroso y más competente, pues se consideraba que el valor de - cualquier plan de expansión de la educación primaria dependería de la seriedad con que se lograra la preparación de los maestros que tendrían que ejecutarlo. .

Una campaña de alfabetización -decía Bodet-, puede muy bien admitir la colaboración espon tánea de todos los que acepten asociarse a - ella como instructores; pero organizar un -- sistema de educación escolar sobre el "empi rismo" de decenas de millares de mentores im provisados sería un error oneroso para el -- país, de ahí que surgieran tres recomendacio nes...: la creación de cuatro centros regio nales de enseñanza normal; el robustecimien-

to de las escuelas normales existentes, y la ampliación de los servicios del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. Las nuevas plazas de maestros titulados se reservarían para los egresados de las escuelas normales, ... dispuestos a trabajar en los sitios en que su concurso fuese más necesario al país; de otro modo ningún plan sería viable. (32)

En respuesta a esta demanda, en 1959, el Consejo Nacional Técnico de la Educación envió al secretario del ramo, los proyectos de nuevos planes de estudio para las escuelas normales. De esta manera, los planes se ajustaron a los requerimientos del plan de once años, implantándose en 1960, con carácter experimental, en los Centros Normales Regionales de Iguala y Ciudad Guzmán.

Las nuevas reformas respondían a la idea de profesionalizar la carrera magisterial estableciendo cuatro años de estudio, divididos en dos ciclos de enseñanza perfectamente definidos, con un sentido de progresión y continuidad. En el ciclo que comprendía el primer año de la carrera se daban al estudiante los conocimientos teóricos, científicos y prácticos que complementarían la cultura general del normalista, mientras que el ciclo profesional comprendía dos años de estudio y uno de extensión docente. (Ver Apéndice)

Una característica importante en la estructura del nuevo plan consistía en que las asignaturas se organizaban para su desarrollo en cursos semestrales (a razón de tres en cada semestre durante los tres años de estudios), en tanto que las actividades tenían carácter anual. Además, el plan recomendaba el abandono de los métodos puramente expositivos, sustituidos por otras

(32) Jaime Torres Bodet. Comentario del Plan Nacional para el Mejoramiento y la Extensión de la Educación Primaria. Universidad Pedagógica Nacional. México, 1979, p. 31

metodologías en las que se acentuaba la dinámica de trabajo de grupo.

La técnica de la enseñanza de todas las asignaturas y actividades que integraban el plan de estudios, era trabajada en la materia de "Técnica de la Enseñanza", a la cual se dedicaban catorce horas semanales de clase para que los futuros profesores tuvieran la oportunidad de estar en contacto con los alumnos de las escuelas primarias dos días por semana durante todo el año, en una práctica escolar permanente y previamente planeada.

El complemento en la formación del normalista era el año de extensión docente, durante el cual se realizaba el servicio social, asesorándose aún por su escuela normal.

Esta reforma se puso en marcha en todo el sistema de enseñanza normal a partir de 1963. Paralelamente a estos esfuerzos, la Secretaría de Educación Pública inició la distribución de libros de texto gratuitos en el nivel elemental⁽³³⁾ y posteriormente fueron entregados también a los estudiantes normalistas y a los profesores en ejercicio para que se familiarizaran con lo que vendría a ser uno de sus instrumentos básicos de trabajo.

Al tomar posesión de la presidencia de la República el licenciado Gustavo Díaz Ordaz (1964), fue nombrado ministro del ramo de educación el Lic. Agustín Yáñez, quien continuó con el plan de once años, la campaña de alfabetización y el desarrollo de la educación técnica, elemental y superior, haciendo esfuerzo

(33) El reparto gratuito de libros de texto existió ya en la época porfiriana y algunos gobiernos revolucionarios también lo llevaron a cabo, adquiriendo los ejemplares de las librerías para hacer la consiguiente donación. Lo nuevo en este período era que la SEP se encargaría de redactar y ordenar la impresión de los libros para repartirlos gratuitamente en toda la República, para lo cual se creó la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, dependiente de la SEP.

por tecnificar la enseñanza mediante la radio y la televisión.

Por su parte, las escuelas normales y los maestros en servicio, no fueron preferentes durante el sexenio. Por el contrario, a las normales se les restó fuerza. En 1969 se dispuso la separación de los ciclos, en cuya virtud catorce de las que fueron normales rurales pasaron a ser escuelas secundarias. Igual suerte corrieron las secundarias anexas a la Escuela Nacional de Maestros.

En estas condiciones, el alumnado de las normales federales creció mínimamente y en algunos casos disminuyó. Sólo las Escuelas Normales para Profesores de Centros de Capacitación para el Trabajo, pudieron doblar su matrícula, porque les favorecía la preparación gubernamental por vincular la educación con la producción.

Sin olvidar que la situación educativa del país era difícil debido al movimiento estudiantil de 1968, el Consejo Nacional Técnico de la Educación celebró el IV Congreso de Educación Normal; muy probablemente con la intención de reorganizar el estado de cosas que se sucedieron en 1968.

Una de las preocupaciones de este Congreso, insistía en aumentar la cultura general de los estudiantes normalistas mediante la reorganización del currículo correspondiente, de tal manera que los profesores en su ejercicio profesional fueran capaces de conducir adecuadamente la adquisición de los conocimientos y realizar las tareas formativas que implica la educación primaria.

Otra de las preocupaciones de este Congreso fue la formulación de los objetivos de la educación normal, sumamente necesarios para la organización del plan de estudios. De esta forma, se consideraron como objetivos generales los siguientes:⁽³⁴⁾

a) La formación de maestros de enseñanza primaria, que consideren la profesión como terminal y no como estación de trán

sito hacia otras carreras.

b) La incorporación de la educación normal a nivel profesional.

c) Dotar al futuro maestro de una cultura general sólida.

Establecidos ya los objetivos generales, se pasó a discutir sobre el establecimiento, como requisito para ingresar a las escuelas normales, de haber cursado el bachillerato, ante lo cual se concluyó lo siguiente:

En primer lugar es indispensable definir el nivel de la carrera de profesor de enseñanza primaria. Actualmente tiene un carácter de carrera de nivel medio y las crecientes necesidades del país para su desarrollo exigen que en un plazo más o menos cercano se le conceda la categoría de carrera de nivel superior, que reclama como antecedente de estudios el bachillerato. De momento, sin embargo, una decisión de tal naturaleza trastornaría profundamente todo el sistema, no sólo de enseñanza normal, sino aún el de enseñanza primaria y media, ya que el magisterio graduado con anterioridad estaría en condiciones de desventaja y el escalafón sufriría cambios radicales; por tanto, la jerarquía de la profesión debe elevarse, por ahora con otros mecanismos... (35)

Uno de esos mecanismos consistió en ampliar la carrera profesional de tres a cuatro años. Además se separó el ciclo secundario, adscrito a las escuelas normales, integrándolo a su nivel y, por último, se convino la reorganización de planes y programas de estudio con un mayor equilibrio de los contenidos de cultura general y de las asignaturas de tipo técnico.

10. EL PASADO RECIENTE DE LA EDUCACION NORMAL (1970-1984).

Al gobierno del licenciado Luis Echeverría Alvarez, le

(34) Martha Eugenia Curiel Méndez, op. cit., p. 457

(35) Idem., p. 458

tocaba la tarea de recuperar la imagen del Estado frente a la sociedad y a los estudiantes. Los -entonces recientes- acontecimientos de Tlatelolco, el deterioro de la economía que se venía agudizando y los saldos sociales que arrojaba la estrategia de -desarrollo del país, exigían una respuesta si se quería evitar -una crisis de legitimidad.

Echeverría Alvarez encontró en el "desarrollo compartido", en la "reforma educativa" y en el "diálogo" los planteamientos que constituirían algunas de las principales directrices de su régimen y, aunque el sexenio se inició con la represión del -10 de junio de 1971, el interés por recuperar el apoyo social impuso al sector público una intensa actividad, fundamentalmente -en el ámbito educativo, a cargo del licenciado Víctor Bravo Ahuja.

Los servicios se expandieron y diversificaron notablemente, además de multiplicarse las instituciones. La reforma --educativa fue el planteamiento básico que recorrió todos los niveles. Se anunciaba una reforma integral y participativa que --ayudara al sujeto a desarrollar su capacidad de reflexión crítica. El nuevo lema era "aprender a aprender".

De esta manera, el nuevo gobierno quiso colocar a la -educación en una situación "privilegiada", planteando básicamente: atención preferente a las zonas marginadas, diferencias de -los contenidos educativos de acuerdo a las realidades regionales del país, métodos activos encaminados a desarrollar la creatividad y la mente crítica de los educandos, descentralización administrativa de los servicios educativos, mayor énfasis en la educación técnica, modificación de planes de estudio de enseñanza -media (con un doble carácter: terminal y propedéutico), etc.

Paralelamente a estas iniciativas, el sexenio echeverrista quiso dar un impulso restaurador con respecto a la educación normal primaria fundamentalmente en lo referente a la matrí

cula; sin embargo, la mayor parte de los alumnos que ingresaban a esta profesión, quedaron en manos de particulares, pues "...por razones presupuestales y de futuros compromisos laborales, los rechazados seguían encontrando refugio en las normales particulares con la esperanza de encontrar posteriormente una plaza en el sector."⁽³⁶⁾

Por otro lado, las normales federales siguieron enfrentando precarias condiciones que fueron generando muchas inquietudes en los docentes. Esta situación se canalizó a través de la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio,⁽³⁷⁾ estableciendo las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria. El programa se inició en 1975, a través de cursos abiertos que se complementaban con talleres durante el verano. Aunque había improvisación en los cursos, en el diseño de los programas y en la selección del personal, para los maestros era casi la única opción de actualización, que "...además ofrecía pequños estímulos -puntos escalafonarios y el aumento de 750 pesos mensuales a quienes acreditaran los cursos-."⁽³⁸⁾

Junto con este proceso se fueron haciendo cambios sustanciales en los libros de texto de la educación primaria, incorporando aspectos fundamentales de la educación activa; hecho que necesariamente repercutió en la enseñanza normal, puesto que en 1972, al realizarse la Asamblea Nacional de Educación Normal se reformó el Plan de Estudios de 1969, para atender las nuevas exigiencias de la educación básica. Las modificaciones no lesionaron de manera esencial el contenido del plan 69, pero en el año de 1975, se llevó a cabo una nueva reforma que duró poco tiempo,

(36) Magdalena Gómez Rivera, et al. Política Educativa en México 3. México, UPN-SEP: 1981, p. 98

(37) En 1971, el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, cambió de nombre, al de Dirección General de Mejoramiento - Profesional del Magisterio, con el objeto de ofrecer a los maestros en servicio una asesoría permanente y procurar su actualización.

(38) Víctor Bravo Ahuja y José Antonio Carranza. La Obra Educativa. SEP., 1976, p. 154

al reestructurar el plan de estudios en ese mismo año.

Las innovaciones en el Plan de 1975 generaron algunos problemas, sobre todo porque los cursos que se ofrecían a los -- maestros de normal para presentarles la nueva forma de trabajo, -- eran de baja calidad. Al respecto, es interesante destacar la -- declaración que hizo el Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM) hacia 1976:

La situación por la que pasa actualmente la enseñanza normal es de lo más confusa y con -- tradictoria. Confusa, porque maestros y -- alumnos ignoran el contenido programático -- de muchas de las materias que deberán desa -- rrollar y cursar respectivamente en el ya -- próximo año lectivo, segundo del plan rees -- tructurado. Confusa además, porque buena -- parte de los maestros no sabe a ciencia -- cierta qué materia explicarán... Contradic -- toria porque a la vez se desarrollan tres -- planes diferentes en los mismos planteles: -- el de 1969, 1972 y 1975.(39)

En suma, en el terreno de la educación normal, el perfí -- do 1970-1976, se caracterizó no sólo por controversias e impli -- caciones en torno a los planes, sino que generó un significativo aumento de la matrícula.

La última parte de la década de los setenta, registró cambios muy importantes en el sistema educativo nacional y en la educación normal en particular. El impacto de la creciente y -- aguda crisis económica de 1976, se dejó sentir en este sector -- que, para este año, era atendido por el licenciado Porfirio Mu -- ñoz Ledo, formando parte del gabinete del nuevo gobierno presidi -- do por el Licenciado José López Portillo.

Esta nueva etapa de la historia de la educación en Mé -- xico, se abrió con un discurso que aunque hacía referencia a las circunstancias adversas en las que se encontraba el país (recien

(39) Movimiento Revolucionario del Magisterio, 1976. Cit. por: José Angel Pescador Osuna, Op. Cit., p. 6

te devaluación, inflación acelerada, abierta crisis económica y financiera, graves desigualdades sociales, etc.), no fue pesimista porque se proponía alcanzar niveles mínimos de bienestar en - alimentación, salud, vivienda y educación.

Durante el régimen, estos aspectos fueron abordados a nivel de discurso unas veces y otras con acciones y programas. Al sector educativo, se le encomendó la tarea de elaborar el Plan - Nacional de Educación; el resultado fue un trabajo que se limita ba a presentar una serie de programas y objetivos coordinados -- por cuatro grandes ejes:

a) Afirmar el carácter democrático y popular de la edu cación.

b) Elevar la eficiencia de la educación para promover el desarrollo integral del hombre.

c) Vincular más estrechamente el servicio educativo al proceso de desarrollo.

d) Comprometer en esta obra la responsabilidad de to-- dos.

Hacia 1978, Muñoz Ledo es sustituido en el cargo por - Fernando Solana, a quien le correspondió coordinar una de las ac ciones más importantes durante el sexenio de José López Portillo en lo referente a la formación de maestros: la creación de la -- Universidad Pedagógica Nacional, que obedeció más bien a un com-promiso asumido por López Portillo durante su candidatura. Se - creó en 1978 pero sin proyecto previo definido, lo que le ha pro vocado serios problemas; entre otros, era de esperarse que el nú cleo de la UPN fuera de la Escuela Normal Superior que muy pronto entró en una situación crítica, pues básicamente las finalidades de una y otra instituciones resultaron ser paralelas y análogas, por lo que es muy probable que al correr del tiempo se fusionen ambas dependencias de la SEP para evitar repeticiones académicas.

Concretamente, el Artículo 3° del Decreto Presidencial por el que se crea la Universidad Pedagógica Nacional, le señala una triple función:

- I. Docencia de tipo superior,
- II. Investigación científica en materia educativa y disciplinas afines, y
- III. Difusión de conocimientos relacionados -- con la educación y la cultura en general.⁽⁴⁰⁾

Sin embargo, a pesar de que el programa de gobierno había contemplado el mejoramiento de la calidad de la educación -- normal, con excepción de la creación de la UPN, nada se había hecho al respecto.

Por esto, en 1979 se empieza a discutir al interior de la SEP la forma de mejorar la educación normal, para lo cual se proponen cambios que corresponderían a los previstos en la modificación de los programas de 1° y 2° año de primaria. Con esta visión, en marzo de ese mismo año, el Consejo Nacional Técnico de la Educación preparó un documento denominado "Diagnóstico y Perspectiva de la Educación Normal", que constituyó el primer paso para la recomposición de la normal.

En octubre de 1980, se realizó en Jurica, Querétaro, -- una Consulta Nacional para examinar distintos aspectos de la educación normal. Ahí, Fernando Solana planteó por primera ocasión la posibilidad de aumentar un año más a la duración de la carrera de Normal Básica, integrando el Bachillerato Pedagógico.

Estas expresiones manifestaban de alguna forma el interés que se tenía en el problema de la calidad de la educación, -- pero además servían de ~~precisas~~ respuestas a las distintas manifestaciones que el magisterio mexicano estaba teniendo por no ver culminadas las muchas promesas que se hacían para resolver sus problemas laborales.

(40) Francisco Larroyo, op. cit., p. 578

De las últimas acciones significativas del sexenio de José López Portillo, se tiene que mencionar la Consulta Nacional de Educación Normal, iniciada en mayo de 1982 y finalizada en -- septiembre del mismo año. La consulta tuvo cinco etapas:⁽⁴¹⁾

1° Reunión de información y análisis sobre las implicaciones de la incorporación del bachillerato pedagógico al plan -- de estudios de educación normal preescolar y primaria.

2° Respuesta al cuestionario sobre las implicaciones -- anteriormente mencionadas.

3° Análisis del proyecto de plan de estudios de educación normal preescolar y primaria, obteniendo como resultado la aceptación de incorporar el bachillerato pedagógico.

4° Reunión de información y análisis del documento presentado en Yucatán acerca de los resultados obtenidos en las etapas de consulta previas.

5° Opinión de Juntas de Academia del personal docente de las escuelas de educación normal preescolar y primaria del -- país sobre el documento informativo.

De los resultados de este proceso, pudiesen reseñarse las siguientes opiniones:⁽⁴²⁾

- A) Favorables: * se estuvo de acuerdo con que existe la necesidad de mejorar la calidad de la formación docente,
- * se consideró adecuado el proyecto presentado, al igual que las líneas de formación que subyacen en dicho proyecto,
- * se aceptó que con el nuevo proyecto se mejoraría la calidad de la educación mediante la formación docente.

(41) Vid: José Angel Pescador O., op. cit., p. 10

(42) Idem, p. 11

- B) Desfavorables: *se desconocía a profundidad el proyecto por carecer de programas,
*no se da la debida importancia a las asignaturas que la merecen,
*falta de asignaturas pedagógicas,
*la implantación sería precipitada si se toma en cuenta el cambio de administración.

Como resultado de la consulta se decidió no iniciar la reforma en septiembre de 1982, señalándose los riesgos, de los cuales el que más peso tuvo fue el no querer desprestigiar el final de un sexenio con una reforma que podría ser calificada de improvisada y de poco madura.

No obstante, para 1982 el sector educativo se caracterizó más bien por una alarmante desorganización y una calidad que mucho deja por desear, situación a la que se enfrentó el licenciado Miguel De la Madrid Hurtado y a la que quiso dar fin en 1984 con la decisión de elevar a nivel de licenciatura la carrera magisterial.

Han sido muchos los cuestionamientos que hasta hoy se han hecho al respecto; por esto, vale la pena analizar de fondo esta situación en los siguientes apartados. Hasta aquí sólo se han querido señalar los principales acontecimientos que fueron dando paso a la actual situación de la educación normal primaria en México.

CAPITULO III

LAS PRINCIPALES FORMAS DE ESTRUCTURACION DE LOS PLANES DE ESTUDIO

"El Plan de Estudios depende de la concepción de país, que tienen quienes lo formulan, así como del tipo de profesional requerido en las condiciones previamente definidas".

Raquel Glazman y
María De Ibarrola.

CAPITULO III

LAS PRINCIPALES FORMAS DE ESTRUCTURACION DE LOS PLANES DE ESTUDIO

Al compenetrarse en el estudio evolutivo de la educación normal primaria en México, resulta interesante observar cómo se fue presentando la necesidad de preparar --cada vez más-- a los profesores, con el fin de responder a los requerimientos sociales en un tiempo y un espacio históricos determinados.

Las respuestas a esta necesidad parecieran ser muy variadas; sin embargo, en la mayoría de los casos se apeló a las transformaciones en el plan de estudios, como si éste fuera la "llave maestra" para solucionar los problemas educativos, cuando en realidad sólo es uno de los elementos que intervienen para --tal fin.

En este sentido vale la pena recordar que un plan de estudios no puede ser visto únicamente como un conjunto de elementos técnicos organizados de manera coherente, ni tampoco puede verse en forma aislada, pues está sujeto e influido por una planeación más general; esto es, la Planeación Educativa, la que a su vez se integra a un proyecto de Nación que la determina.

Por esto, es importante que en este capítulo se analicen estas formas de relación que influyen de manera determinante en la elaboración, ejecución y evaluación de cualquier plan de estudios.

1. LA PLANEACION EDUCATIVA EN MEXICO Y LA ESTRUCTURACION DE PLANES DE ESTUDIO.

La planeación es una exigencia que se impone día a día en todas las actividades humanas tanto individuales como sociales. Se planea pensando siempre en aminorar los efectos negativos que pudieran ocurrir en el futuro, pero también puede tenerse en mente el aprovechamiento de futuras coyunturas favorables que permitan el logro de los objetivos planteados. En este sentido, cada acto de nuestra vida requiere de "un proceso anticipatorio de asignación de recursos para el logro de determinados fines. Planear es decidir en el presente las acciones que se ejecutarán en el futuro para realizar propósitos preestablecidos",⁽⁴³⁾ a partir de los cuales se puede planear a corto, mediano o largo plazo.

El trabajo educativo, al formar parte de las actividades humanas cotidianas (individuales y sociales), no escapa a la exigencia de la planeación; por el contrario, requiere también de "un proceso anticipatorio de asignación de recursos para alcanzar los fines que establezca el sector educativo".⁽⁴⁴⁾

Este proceso es el que se conoce comúnmente como "Planeación Educativa", la cual ha sido definida por diversos autores debido a la importancia que reviste para un adecuado funcionamiento de la sociedad.

Entre las muchas definiciones, destaca la elaborada --

(43) Juan Prawda. Teoría y Praxis de la Planeación Educativa en México. Edit. Grijalbo, 2a. ed. México: 1986, p. 23

(44) Idem, p. 24

por la Comisión Temática de Planeación Educativa, que la define como:

...el proceso que busca preveer diversos futuros en relación con los procesos educativos, específica fines, objetivos y metas; -permite la definición de cursos de acción;- y a partir de éstos, determina los recursos y estrategias más apropiadas para lograr su realización. El proceso de planeación comprende desde el diagnóstico, la programación y la toma de decisiones, hasta la implementación, control y evaluación de los planes, programas y proyectos. (45)

Como se puede observar, lo que caracteriza -ante todo- a la planeación en general y a la planeación educativa en particular, es su carácter anticipatorio, que implica realizarla antes de que algo suceda, respetando siempre los principios y valores que rigen las relaciones de los individuos en una sociedad.

De esta manera, se puede afirmar que la planeación educativa no es neutral; es decir, siempre va a tener que sujetarse a las condiciones, demandas y requerimientos de un determinado "proyecto de civilización". (46) Esto implica reconocer el carácter decisivo que juega la estructura política en las características de funcionamiento del sistema educativo. De aquí que el Estado Mexicano promueva y entienda a este sector como un instrumento para alcanzar los objetivos que se plantea (sobre todo en el mantenimiento y reproducción de su ideología) (47) y, aunque se hace de una manera gradual -de acuerdo con el nivel académico de que se trate- las formas peculiares y la organización de las --

(45) Comisión Temática de Planeación Educativa. Cit. por: Frida -Díaz Barriga. "Metodología del Diseño Curricular para la Enseñanza Superior", en Revista de Perfiles Educativos No. 7 CISE-UNAM. México: 1984, p. 30

(46) Cfr. Guillermo Labarca, et. al. "La ideología educativa del neocapitalismo", en: La Educación Burguesa. Edit. Nueva Imagen. México: 1981, p. 240 ss.

(47) Idem, p. 69-90

mismas son expuestas en los planes de estudio.

Esto puede verse reflejado claramente en la definición y selección de conocimientos, a través de los grupos que se generan en torno a la labor de formulación y aceptación de un plan, a través de los contenidos que se destacan y mediante la supresión de conocimientos susceptibles de atentar contra el funcionamiento social.

La importancia que se le fue atribuyendo al plan de estudios, generó diversos debates, básicamente a partir de la década de los setenta, cuando se planeó una política de modernización de la educación que posibilitó un conjunto de acciones en relación con la renovación de dicho sistema. Estas políticas se concretaron en mecanismos de planeación de la educación y en la importación de planteamientos pedagógicos provenientes de los países industrializados.⁽⁴⁸⁾

En este contexto, el problema de lo curricular, se incorpora a las reflexiones pedagógicas; situación que lleva a reemplazar los planteamientos tradicionales sobre la formulación de planes de estudio, cimentados en concepciones meramente didácticas, para dar paso a nuevas formas de conceptualización y estructuración, que a su vez han sufrido cambios de acuerdo a los avances que en esta materia se han logrado.

2. LAS ETAPAS POR LAS QUE ATRAVIESA EL DISCURSO CURRICULAR.

De antemano es importante hacer hincapié de que no se

(48) Es necesario tener presente que, a partir de la Segunda Guerra Mundial, en los Estados Unidos se va conformando un marco conceptual metodológico en torno a la Teoría del Diseño Curricular, que necesariamente provoca serios debates educativos en nuestro país. Entre los exponentes de este discurso se encuentran: Tyler (1950), Saylor (1954), Mager (1961), Taba (1962), Popham-Baker (1970), etc.

puede hablar de etapas rígidas que lleven a entender la evolución sobre el diseño curricular; sin embargo, sí es posible planear los momentos claves, que fueron dando paso a los avances -- que se han gestado hasta hoy sobre esta materia.

Autores como Díaz Barriga, Follari, Berrueto, Glazman e Ibarrola; coinciden en que la incorporación de la problemática sobre lo curricular en México, se da al inicio de los años setenta, en un contexto en el que el Estado Mexicano atraviesa por -- una crisis de credibilidad social debido a la serie de manifestaciones de insatisfacción popular que culminaron con la represión del movimiento estudiantil de 1968. Esta situación condujo al -- gobierno del Lic. Luis Echeverría a buscar nuevamente su legitimidad social. En esta búsqueda, se presentan una serie de alterativas, entre las que se encuentra la expansión del sistema educativo mediante la creación de instituciones con nuevos enfoques para el trabajo, que quedaban plasmados en los planes de estudio; esto es, se incorporó el modelo curricular de la pedagogía estadounidense: programación por objetivos, diseños de instrucción, -- construcción de tests de rendimiento escolar, etc.

De esta manera, la primera visión curricular que se -- insta es fundamentalmente de orden técnico, en la que se estudian los elementos que se han mencionado, para conformar un plan por asignaturas o por áreas.

Lo característico de esta renovación es que sobre todo se da a partir de los centros (universitarios) de formación de -- profesores; lo que implica que los sectores tradicionalmente vinculados al pensamiento educativo -- como lo es el magisterio nacional y en particular las escuelas normales-- no tuvieron una -- participación importante.

En el plano curricular más amplio se iniciaron también las formulaciones que desembocarían en el establecimiento de necesidades, la determinación de "perfiles" y algunos procedimientos

tos de carácter aritmético para el ordenamiento del contenido de un plan de estudios.

Esta primera visión sobre la problemática curricular está matizada por dos aspectos fundamentales..., éstos son: a) la visión de que la problemática curricular es fundamentalmente de orden técnico, por tanto, la resolución de todos los problemas que se presentan en un plan de estudios puede ser efectuada acudiendo a técnicas... y b) en esta perspectiva, se hace necesario estudiar para producir las alternativas técnicas que se siguen en los EUA para implantarlas en nuestro contexto. (49)

Con el paso del tiempo se van generando alternativas a la propuesta curricular estadounidense organizando otros diseños que resultan innovadores frente a los vigentes, dando mayor importancia a la operación del modelo curricular que a la formalización conceptual. Al respecto, existían un conjunto de ideas claras: por un lado, se quería evitar el enciclopedismo y las prácticas pedagógicas tradicionales (el verbalismo, por ejemplo); y por otro lado, se deseaba impulsar un mayor énfasis en el aprendizaje, desarrollando en el estudiante la capacidad de "aprender".

Con esta intención, empiezan a surgir planes de estudio que buscan ser innovadores; tal es el caso de la estructura curricular del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), que está basada en el aprendizaje de dos métodos (histórico y experimental), en dos lenguajes (matemáticas y español) y en un enfoque interdisciplinario. (50) Constituyó una innova-

(49) Ángel Díaz Barriga. "La evolución del discurso curricular en México (1970-1982)", en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. CEE. Vol. XV, 2º trimestre. México: 1985, p.70-71

(50) El término de interdisciplina, ha sido objeto de muchos debates; pero vale la pena señalar que sólo puede haber interdisciplinariedad en la medida en que existan distintas disciplinas previas que entren en contacto sin olvidar sus mutuas...

ción en el sentido en que rompió con las concepciones tradicionales sobre estructura curricular, enseñanza, aprendizaje y por incorporar elementos teóricos ausentes en los curricula de esa época, tales como el concepto de interdisciplina y la relación teórica práctica e investigación como proceso de aprendizaje.

Otro caso de esta situación lo constituye la propuesta de universidades que tratan de presentar una opción diferente -- "a través de la vinculación del quehacer universitario con la problemática de la realidad social mediante la reflexión crítica y la acción creativa con intención transformadora",⁽⁵¹⁾ como es el caso del Documento Villarreal, que fundamenta la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana; por otro lado, surgen también metodologías para la elaboración de programas de estudio a partir de una reconceptualización curricular, en donde se "plantea el abandono de la organización formal del conocimiento como elemento estructurador de la enseñanza y eleva a la realidad, como instancia motora de la producción y transmisión del saber",⁽⁵²⁾ redefiniendo el papel de la docencia, la investigación y la extensión universitarias.

De esta forma, en la Universidad Autónoma Metropolitana (plantel Xochimilco), se organizaron los contenidos del plan de estudios a partir de la precisión de un problema de la realidad para ser analizado y encontrar alternativas de solución que llevaran al estudiante a ser participativo en la problemática social.

...diferencias de objeto y método. Así, se pueden plantear dos modalidades de la interdisciplina: como fundación de un nuevo objeto teórico y como solución a problemas prácticos. Roberto Follari. Interdisciplinariedad. Col. Ensayos No. 1 UAM-Azcapotzalco. México: 1982.

(51) Gilberto Guevara Niebla. El Diseño Curricular. Mecanograma - UAM-Xochimilco. División de Ciencias Biológicas y de la Salud, p. 10

(52) Ibidem.

En estos modelos curriculares, resulta significativo señalar que la propuesta de un plan de estudios diferente surgió fundamentalmente de una inconformidad tanto con la forma como -- las instituciones educativas venían desarrollando su papel (con la sociedad y con los procesos de aprendizaje de los estudiantes), como con las concepciones educativas vigentes.

Por esta razón, tales planes de estudio se encuentran inscritos directamente en los problemas de orden político-social que la sociedad mexicana enfrentaba en esos momentos. Políticamente, el Estado perdía apoyos, lo que se demostraba con frecuentes conflictos con varios gremios profesionales, grupos burocráticos y sectores estudiantiles. Por otra parte, crecía más el - descontento de obreros y campesinos ante la creciente pobreza y marginación, frente al enriquecimiento desmedido de una pequeña élite, etc.

Ante esto, el gobierno buscó una salida política señalando las deficiencias educativas como responsables de la situación. De aquí que los planes de estudio intentaran ser una respuesta a tales problemas desde una dimensión educativa. Por esto, es necesario manifestar que los problemas relativos al diseño curricular no pueden ser vistos desde una perspectiva técnica, sino como una concreción de conceptos teóricos que se debaten en el ámbito social.

De esta manera, los pasos técnicos para la conformación de un plan de estudio, también son opciones sociales, no siempre asumidas de manera conciente. Todo acto educativo - es fundamentalmente un acto social. La teoría curricular es una teoría social, ya que por medio de ella se establece uno de los - vínculos entre educación y sociedad.(53)

Con esta concepción acerca del diseño curricular, se inicia la sistematización de la experiencia de la Universidad Autónoma Metropolitana (unidad Xochimilco) logrando conformar una construcción teórica de lo curricular, que no se había dado antes.

(53) Angel Díaz Barriga. Ensayos sobre la Problemática Curricular. Edit. Trillas. México, 1986, p. 96

La conformación del modelo curricular modular⁽⁵⁴⁾ de dicha Universidad, pretende ser una alternativa a la visión de la pedagogía estadounidense, posibilitando -al mismo tiempo- prácticas educativas cualitativamente distintas. A partir de aquí, se elabora un planteamiento con una dimensión teórica específica.

El nivel de formalización conceptual de este modelo curricular, así como el tipo de práctica educativa que de él se desprende, marcaron un punto de delimitación en la evolución de la problemática curricular en el país, lo que permitió entrar en una etapa de mayor reflexión, de crítica y de autocrítica de lo alcanzado. Esta situación condujo, hacia 1979, a la producción escrita sobre la necesidad de una seria reflexión en torno a los supuestos conceptuales de la propuesta estadounidense; pero además, se llevaron a cabo una serie de eventos en algunos planteles de la UNAM, en el IPN, etc.,⁽⁵⁵⁾ que permitieron continuar con esta reflexión.

Queda un campo abierto a la investigación del diseño curricular; pero se puede decir que en este momento del

...desarrollo curricular, podemos enunciar dos grandes propuestas para la estructuración de los planes de estudio; una, vinculada a la teoría de la funcionalidad técnica de la educación, representada por autores estadounidenses como Ralph Tyler e Hilda Taba... La otra, surge de la teoría sociopolítica de la educación, la cual se presenta con menor grado de estructuración y está representada por la teoría curricular modular (por objetos de transformación).⁽⁵⁶⁾

-
- (54) El término "módulo" se conformó fundamentalmente en la concepción que articula dicha Universidad, logrando una conformación conceptual propia; por lo tanto, en este trabajo no se hace alusión al empleo del término -que hoy en día es muy caótico- como sinónimo de unidad de enseñanza o de asignatura, sino a la denominación de modular por objetos de transformación. Vid: Gustavo Rojas Bravo. El Módulo: Estructura Teórica Metodológica. UAM-Xochimilco. México, 1975
- (55) Angel Díaz Barriga, "La evolución... op. cit., p. 77
- (56) Angel Díaz Barriga, Ensayos sobre... op. cit., p. 97

Estas dos posturas principales, han servido de marco a las dos maneras de entender y elaborar el currículum. Sin pretender realizar un análisis profundo de dichas teorías, es importante detenerse un momento a reflexionar acerca de las implicaciones sociales que tienen ambas posturas, puesto que defienden proyectos muy antagónicos.

3. LOS DOS MARCOS REFERENCIALES PARA LA ELABORACION DEL CURRÍCULO.

Como se mencionó en párrafos anteriores, una de las dos teorías principales que sirven de fundamento para la elaboración del currículum, es la denominada Teoría de la Funcionalidad Técnica de la Educación que propone una metodología para el diseño curricular, estableciendo una serie de pasos⁽⁵⁷⁾ a seguir, -- con el fin de lograr que el sistema educativo tenga mejores niveles de eficiencia, pero en el fondo esta forma de trabajo parcializa el todo social al construir un currículum desde la institución educativa de que se trate, con la intención de que la escuela sirva de "llave maestra" para resolver cualquier problema del exterior.

Esta posición permite entender que el papel del sistema educativo en la sociedad, es el de formar diferentes profesionales que objetiva y técnicamente son requeridos por el sistema productivo, lo que a su vez implica el supuesto de que "el desarrollo económico de un país depende del grado de desarrollo de su sistema educativo, puesto que la relación entre la educación y la economía es una relación de naturaleza técnica",⁽⁵⁸⁾ sin to

(57) Véase: Hilda Taba. Elaboración del Currículo. Edit. Troquel. Buenos Aires: 1970, p. 26

(58) Víctor Manuel Gómez Campo. "Relaciones entre Educación y Estructura Económica: Dos Grandes Marcos de Interpretación", en Revista de Educación Superior N° 41 ANUIES, Enero-Marzo: 1982, p. 13

mar en cuenta las influencias históricas que condicionan al mismo sistema.

De esta manera, se parte de un diagnóstico de necesidades para llegar a determinar el perfil profesional, pretendiendo formar profesionistas que se adapten a empleos dominantes, sin considerar los problemas sociales a los que el egresado se enfrentará.

Frente a esta visión ahistórica y técnica, se encuentra la Teoría Sociopolítica de la Educación que entiende al currículo como "...una concreción de conceptos teóricos que se debaten dentro de lo social; es decir, la construcción del currículo viene a ser un proceso sociopolítico en donde el proyecto de la institución educativa se interrelaciona con el proceso social, intentando una mayor vinculación entre teoría y práctica."⁽⁵⁹⁾

Con estos planteamientos, se hace necesario partir de la elaboración de un marco referencial en donde se considere la práctica profesional con un enfoque histórico, como un problema de carácter social que lleva al profesionista a reconocer problemas de la realidad que él tiene la obligación de solucionar (de manera concreta) desde su quehacer.

No es tan fácil, por lo tanto, adoptar o generar un concepto de currículo por ser el más completo o el que maneja el autor de mayor renombre, sino estar concientes de que en uno u otro caso, se defiende un proyecto social específico que se concretiza en la práctica docente.

4. EL CURRÍCULUM FORMAL Y EL CURRÍCULUM REAL EN EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA.

En párrafos anteriores se ha destacado al currículo en un sentido sociopolítico por el tipo de sucesos, acciones e ideologías que están detrás del diseño que le antecede y que no se manifiestan abiertamente. Pero, ¿qué sucede en la institución

(59) Víctor Manuel Gómez C., Idem.

una vez que se ha puesto en marcha el proyecto curricular, cualquiera que éste sea?, ¿cómo responden los distintos grupos sociales de la institución: maestros, alumnos, autoridades, etc., a los propósitos explicitados en el proyecto curricular?, ¿cómo interactúan las ideas e intereses diversos que cada sector social de la institución presenta en relación al proceso educativo, con los elementos de la propuesta curricular? y, sobre todo, ¿cómo opera el plan de estudios en la realidad institucional, especialmente en el proceso educativo? Estos y muchos otros cuestionamientos son importantes de analizar en la medida en que hacen referencia a aspectos que no se contemplan en el currículum formal, pero que definitivamente inciden en la formación profesional y educativa, a tal grado que pueden llegar a desvirtuar los propósitos originales.

Por esta razón se hace necesario reflexionar también acerca de las condiciones en que se genera la práctica docente en el aula de cualquier institución educativa, tomando en cuenta que el currículum es también un proyecto formal que la institución propone para llevar a cabo la formación de profesionistas, pero a su vez, es el producto resultante de un proceso de planeación, que contempla los propósitos y fines educativos a alcanzar. (60)

Es a partir de aquí que al currículum se le da un papel de mediador entre las políticas educativas del Estado y/o de la institución de que se trate, con respecto a las prácticas y actividades concretas que se desarrollan en el ámbito de la docencia para hacer posible el proceso educativo.

Esta dimensión formal del currículum, tiene un carácter de producto en tanto que es resultante de una planeación - como ya se mencionó-; pero, en la realidad institucional, tras-

(60) Cfr. Estela Ruíz L. "Reflexiones sobre la realidad del Currículum"... op. cit.

ciende al producto formal para convertirse en su propia realidad, que lo lleva a adoptar un carácter de proceso debido a que la implantación del currículum provoca reacciones por parte de la comunidad institucional, la mayoría de las veces antagónicas y divergentes.

El análisis de las características que presenta la realidad curricular, puede hacerse desde los diferentes aspectos -- que son parte constitutiva de la compleja totalidad de relaciones que forman el fenómeno educativo; sin embargo, por el tipo de investigación de que se trata, se enfocará el análisis al docente, por ser éste quien dirige un currículum formal, a partir de una interacción con el alumno en un espacio histórico-social determinado.

En un primer acercamiento a este análisis, es preciso plantear que la docencia como actividad, se ha abordado a lo largo de la historia desde diferentes perspectivas: filosófica, antropológica, política, social y psicológica, por citar algunos - enfoques. Sin embargo, el aspecto más difundido sobre el quehacer docente, es enfocado hacia aquellas acciones que se vinculan estrechamente a la tarea de enseñar, situación ésta que tiene -- que ver con ideas como: "transmitir un saber", "enseñar conocimientos", etc., independientemente del sujeto concreto que desarrolla esta tarea y de la situación particular en la que está inserto.

Bajo esta perspectiva, la sociedad ha modelizado esta "función" de enseñante que el maestro tiene asignada, estableciendo los denominados "perfiles" y/o modelos de docencia que se establecen como paradigmas, a partir de los cuales se puede - calificar a un maestro de "bueno" o "malo".⁽⁶¹⁾ De esta mane-

(61) Al respecto se puede mencionar que todavía circulan libros en donde se establecen "...las cualidades más admiradas en el profesor (como son): justicia, bondad, delicadeza, calma, paciencia, dominio de sí, sentido del humor, inteligencia, simpatía, honestidad, puntualidad y capacidad crítica". Imídeo G. Nérici. Hacia una Didáctica General Dinámica. -- Edit. Kapelusz. Buenos Aires, 1973, p. 97

ra, es posible señalar que desde el currículum formal, se le determinan al maestro las funciones específicas que debe cumplir, convirtiéndolo así en un aplicador mecánico de programas. Tales funciones son señaladas concretamente en términos del método y del contenido que se pretenda trabajar. A partir de aquí, el profesor mismo reduce su quehacer a los conocimientos del aula; es decir, se hace conciente de que la relación pedagógica que es tablece con sus alumnos, tiene como único propósito la enseñanza y el aprendizaje de contenidos culturales que ya están delimitados en el currículum formal.

No obstante, se permite que el profesor imponga criterios propios -generalmente subjetivos- de selección y organización de los temas; pero esta situación se hace, muchas veces, -- sin considerar la naturaleza del aprendizaje que se efectúa en los estudiantes y sólo tratando de responder al parámetro socialmente aceptado de que un "buen maestro", exige a sus alumnos el "aprendizaje" de todos los contenidos del programa.

Esta situación es reforzada por el sistema de control que institucionalmente se opera y que encuentra expresión en las formas de participación que asume el docente; ejemplo de esto -- son: la elaboración de cartas descriptivas, el uso de determinadas técnicas didácticas, formas específicas de evaluación de los conocimientos de los estudiantes, etc.. Todas estas actividades (y muchas otras más, sobre todo en los niveles inferiores de escolaridad), representan un requisito indispensable que las instituciones educativas señalan como garantía del desempeño de todo maestro.

De esta manera, con estas sencillas reflexiones, es posible señalar que la acción del docente debe ser entendida como una actividad que se ejecuta en un espacio en donde su accionar está legitimado, controlado y aprobado; pero también, viene a -- ser un espacio de reflexión sobre los conflictos, ansiedad y con tradición que surgen al interior del salón de clases y de las circunstancias sociales que caracterizan el entorno de la institución educativa. Por esto, no basta sólo con crear modelos alternativos de diseño curricular, si no se atiende simultáneamen-

te la formación del docente⁽⁶²⁾ que va a vivir con sus alumnos - un currículum alternativo. Para esto, como diría Fuentes Molinar, "¿habrá que esperar a que la historia traiga la revolución y haga este trabajo por nosotros?"⁽⁶³⁾ Evidentemente no. Los - maestros, salvo excepciones, no son los cómplices concientes de un sistema destructivo. Su trabajo ha sido hasta hoy el resulta do de una formación limitante destinada a impulsar una práctica profesional rígida y autoritaria. El medio asfixiante en el que se desenvuelve el maestro, se puede quebrar progresivamente si - entre los profesores en servicio se desarrolla una corriente de crítica, capaz de inventar y de aplicar formas diferentes de edu cación y de trabajo, que debe irse perfilando desde la formación de los niveles inferiores, hasta aquéllos que desarrollan su ac ción en educación superior.

Dirían los maximalistas que éste es un proce so lento y que sus efectos en todo caso - serán individuales y subjetivos, que no - - afecta las estructuras. Tendrían razón sólo en parte. Como lo decía con insistencia una feminista: "Lo personal es político." (64)

En este sentido, la formación que el docente desarro lle durante el tiempo de su preparación profesional, es fundamen tal para que éste tenga la capacidad de interpelar la realidad - profesional en la que se desenvuelve.

- (62) Desde hace mucho tiempo, en el ámbito magisterial la formación profesional se ha entendido como la adquisición de conocimientos y la realización de cursos, lo que ha fomentado un credencialismo constante que sólo busca la obtención de un Diploma. Sin embargo, para efectos del presente estudio, es necesario entender la formación del docente como "...un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizajes, de reencuentros y de experiencias", inscritos en un contexto histórico y cultural que lo determinan. Cfr. Gilles Ferry. El Trayecto de la Formación; los Enseñantes entre la Teoría y la Práctica. Edit. Paidós. México, 1990, p.45
- (63) Olac Fuentes Molinar. Educación y Política en México. Edit. Nueva Imagen. 3a. ed., México, 1987, p. 45
- (64) Ibidem, p. 46

Bajo estos planteamientos, se pretende analizar en un capítulo posterior, el nuevo modelo académico (surgido en 1984) para la formación del maestro de educación básica, por considerar que es éste el nivel que requiere de mayores esfuerzos en la práctica del magisterio mexicano. La razón principal de esta -- prioritaria atención, se debe a que la escuela primaria viene a ser un espacio idóneo para trabajar con sujetos en proceso de -- formación inicial, lo que abre caminos a la sensibilidad para ge nerar acciones concretas alternativas permitiendo, a su vez, - - trascender estas acciones hacia la familia y el gremio magiste-- rial.

CAPITULO IV

EL NUEVO MODELO ACADEMICO PARA
LA FORMACION DE DOCENTES DE EDUCACION PRIMARIA

"La mayor gloria de un maestro,
es hablar por boca de sus discípulos".

Félix Varela y Morales.
(educador cubano)

CAPITULO IV

EL NUEVO MODELO ACADEMICO PARA LA FORMACION DE DOCENTES DE EDUCACION PRIMARIA

Como se insistió en el capítulo anterior, el docente es un personaje decisivo para la puesta en marcha de cualquier currículum, ya sea tradicional o alternativo. Por esto, cuando en 1982 llega a la presidencia de la República el Lic. Miguel De la Madrid Hurtado, propone cambios radicales en lo referente a la formación del magisterio mexicano del nivel básico.

Tales cambios se hicieron realidad en el mes de marzo de 1984, cuando se publicó en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo que establece que la Educación Normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades, pasaría a tener el grado académico de Licenciatura y el antecedente del Bachillerato Pedagógico.⁽⁶⁵⁾

Esta situación abrió grandes expectativas, pero al mismo tiempo provocó muchas dudas en relación con el nuevo profesor que de ahí en adelante se formaría en las escuelas normales del

(65) Diario Oficial de la Federación. México: 23 de marzo de 1984, p. 15-16

ESTA TESIS NO DEBE SALIR DE LA BIBLIOTECA

79

país. Probablemente, la incertidumbre estaba presente en varios sectores de la sociedad, tanto por la manera inesperada en que se anunció la decisión, como por los recientes acontecimientos en torno a la problemática laboral de los maestros (principalmente los de educación básica).

De esta manera, al pretender abordar en este capítulo el análisis del Plan de Estudios de 1984 para los docentes de educación primaria, es indispensable dar a conocer el contexto en el que surge, las características que presenta, así como sus fundamentos teórico-metodológicos para que, en un apartado posterior, se pueda establecer la relación con el problema de la calidad educativa en nuestro país.

1. CONTEXTO EN EL QUE SURGE.

Para hablar del contexto en el que nace el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria de 1984, es indispensable precisar algunos rasgos que lleven a entender las razones por las que en diversas regiones del país se iniciaron movilizaciones y paros en apoyo a demandas laborales básicas de los docentes. Por ejemplo,

...cuando un maestro joven empieza a trabajar en una primaria del D.F....su ingreso mensual asciende a cerca de 7 mil 750 pesos, después de pagar impuestos, seguros, pensiones y cuota sindical. La situación de un profesor con 25 años de servicio no es mucho mejor; con los aumentos por antigüedad llega a 11 mil 250 pesos. Eso es para los que tienen plaza de base; muchos pasan años peregrinando por los interinatos. Para como están las cosas, hay que completar los ingresos por otro lado. La doble plaza es la solución preferida...(66)

Pero además, la carga de trabajo de un maestro de primaria es verdaderamente abrumadora; sobre todo si se toma en

(66) Olac Fuentes Molinar, op. cit., p. 47 (los datos que aquí se aportan en cuanto al salario, corresponden a 1981).

cuenta que se le exige más un trabajo administrativo que docente, basta con mencionar: la lista diaria, los informes de avance pro gramático, la directora, el inspector, la cooperativa escolar, - los bailables, los regalos, el homenaje semanario a la bandera, etc.; de tal manera que el tiempo para enseñar se reduce a su mí nima expresión y la práctica educativa queda sujeta a normas y - estilos inviolables.

Frente a esta vida rutinaria y uniforme del maestro, - se comenzó a gestar una elemental militancia de profesores incon formes al interior del SNTE hacia fines de 1979.

Los profesores de Chiapas, Tabasco, Guerrero y Sinaloa realizaron distintas acciones, aún en contra de sus direcciones sindicales, para exigir el pago de los sobresueldos que estaban previstos para dar solución a las consecuencias de la inflación y la carestía, pero que se encontraban congelados desde varios - años atrás.

La causa única y evidente de esta movilización fue la desesperación ante la crisis económica, que se empezaba a sentir. Sin embargo, nunca fue reconocido por los dirigentes del SNTE, - quienes lanzaron una campaña para culpar de la movilización de - las bases a "agitadores y aventureros políticos" que de inme diato fueron suspendidos y consignados a la Comisión de Vigilan- cia.

Por otra parte, en lugar de impulsar las peticiones bá sicas del magisterio -mejoramiento de los salarios y descongela- ción inmediata de los sobresueldos- la dirección del SNTE propu so una lista de 56 reivindicaciones económicas, laborales y pro- fesionales en la cual se mezclaron cuestiones secundarias. Con esta táctica, se desvió la presión en los puntos críticos hacia demandas menores y con mayor probabilidad de negociación.

De esta manera, los maestros se hicieron concientes de que la movilización que se estaba desarrollando, sólo podía ser efectiva con un sindicato auténtico y democrático, por lo que -- agregaron a sus demandas originales este aspecto que poco a poco fue proporcionando una fuerza increíble al sector disidente del sindicato, al grado de que tuvo que ser eliminado de los órganos de decisión. Esta situación obligó a los maestros opositores a desarrollar su propia alternativa de organización, que se convirtió en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).

El proceso político de los trabajadores de la educación continuó su caminar bajo el amparo de distintas acciones: paros escalonados y marchas en el D.F. desde distintos puntos de la República Mexicana. A partir de aquí, el movimiento magisterial -- dejó de ser un conjunto de movilizaciones regionales espontáneas para perfilarse como un proceso nacional, con demandas económicas unitarias y con impulso para recuperar la organización sindical para los trabajadores.

Ante esto, las relaciones de la burocracia sindical no se hicieron esperar y en diversas zonas del país, los dirigentes de corrientes independientes --y a veces los simples militantes-- fueron objeto de intimidación y represión; pero además, el entonces Secretario de Educación, Fernando Solana, advirtió que "la -- lucha por la democratización es obra de pequeños grupos que quieren posesionarse de un sitio dentro de la organización sindical de su gremio...por lo que se aplicará todo el rigor de la ley"⁽⁶⁷⁾

En efecto, la represión que se veía como una lejana posibilidad se hizo presente en 1981, cuando fue asesinado el profesor y dirigente de la CNTE, Misael Núñez Acosta junto con un --

(67) Fernando Solana. Periódico Uno más Uno. México. Enero 24 de 1981.

padre de familia solidario con el movimiento. A esto le siguió la violenta desocupación de las escuelas en paro del estado de Guerrero, el secuestro del profesor Ezequiel Reyes Carrillo (dirigente magisterial y sucesor del profesor Núñez Acosta), la amenaza por parte de la SEP de levantar actas masivas por abandono de empleo a los maestros que continuaran suspendiendo labores, etc.

No obstante, la violencia no atemorizó a los maestros; por el contrario, fortaleció la decisión de parar la represión de que estaban siendo objeto con diversas formas de movilizaciones más disciplinadas. La magnitud y la firmeza de la gente del Valle de México, Guerrero, Hidalgo, Morelos y algunos otros estados donde se sostuvo la disidencia, que desfilaron hacia la SEP en febrero de 1981, evidenció esta determinación de continuar la movilización por la democracia en el sindicato y por el mejoramiento salarial.

Para estas fechas el movimiento magisterial se encontraba en un crítico y fuerte momento político que por todos los medios se intentaba disolver, en vísperas ya del lanzamiento presidencial de Miguel De la Madrid, quien posteriormente fue apoyado por los líderes del SNTE, a nombre de los maestros de México.

La vida política del país continuó y poco a poco se fue siguiendo de cerca la campaña presidencial del Lic. De la Madrid, para hacer a un lado la lucha de los maestros. Sin embargo, durante 1982, la lucha permaneció y lejos de diluirse, se fortaleció. Ejemplos claros de esta situación fueron:⁽⁶⁸⁾ en enero, una marcha en el D.F. con la participación de más de 60 mil maestros de diversos estados de la República; la realización si-

(68) Cfr. Revista Proceso Nº 273, 280, 282, 283, 284, 286, 290, 328, 340, 346, 351, 352, 353, 358 y 378

multánea de manifestaciones de apoyo en Oaxaca, Tuxtla Gutiérrez y Chilpancingo. En marzo, maestros de Hidalgo, Morelos, Valle de México, Guerrero, Chiapas, Tlaxcala, Puebla y Guanajuato suspendieron dos días sus labores como forma de presión a la SEP; - se unen a la movilización magisterial, docentes y alumnos de la Escuela Normal Superior de México (ENSM), los trabajadores del Instituto Politécnico Nacional (IPN), los empleados de Radio -- Educación, los de Culturas Populares y los del Instituto Nacional de Antropología e Historia. En fin, llegado el momento de - la sucesión presidencial, los maestros se encontraban en una situación muy difícil, pero sumamente fortalecidos.

Ante esto, el nuevo gobernante tuvo que hacer un reconocimiento explícito de la profunda crisis educativa que el país estaba viviendo. Por esto, desde el inicio del pasado sexenio, se dijo que, a pesar de la crisis, la cuestión educativa sería colocada en un rango prioritario, que sería el primer deber y la tarea esencial que llevaría a cabo el Estado.⁽⁶⁹⁾

Con estas declaraciones y aparentando una rectificación de lo ocurrido durante el sexenio de José López Portillo, - el nuevo gobierno, con Jesús Reyes Heróles al frente de la SEP, se propuso llevar a cabo una Revolución Educativa, que no se detendría ante nadie ni ante nada.

La llamada Revolución Educativa fue concebida como un "...proceso de aceleración y transformación de la educación en - México, a una serie de instrumentos y objetivos que pretenden hacerle frente a la crisis educativa,"⁽⁷⁰⁾ pretendiendo -entre otras cosas- combatir la ineficiencia administrativa, adoptar - la enseñanza a las nuevas condiciones de la sociedad, elevar la calidad de la educación, desterrar definitivamente el analfabetismo, procurar el equilibrio entre los aspectos informativos y la misión formativa de la educación, etc.

Con estos propósitos explícitos, la Revolución Educativa, se anunció en el Primer Informe de Gobierno del presidente -

(69) Vid: Periódico Uno más Uno del 6 y 22 de abril, 9 de junio, 11 y 26 de septiembre y 11 de octubre de 1983.

(70) Jesús Reyes Heróles. Ideario Educativo 3. Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio. SEP. México, 1985, p. 52

Miguel De la Madrid, con el siguiente objetivo, pero aún sin mecanismos ni líneas de acción perfectamente claras:

Enfrentar con decisión y firmeza una situación económica crítica, que de no ser controlada, significa una amenaza para la estabilidad política y social del país...al dar se también manifestaciones de encono entre diferentes sectores sociales que implicaban un cuestionamiento de nuestros principios -rectores y, en algunos grupos, de la organización misma de la nación... Todavía estamos a tiempo para evitar que la crisis del sistema educativo se imponga a la sociedad y la exponga a peligrosos riesgos. (71)

Estas declaraciones tenían mucho que ver con la situación en la que se encontraban los maestros mexicanos. Prueba de ello fue la implementación de la primera medida instrumentada a nivel nacional: la descentralización educativa. (72)

La medida anunciada dió lugar a discusiones y Acuerdos entre la SEP y el SNTE, pero sin tomar en cuenta al conjunto del sector magisterial, como lo prueba la declaración del propio Reyes Heróles, en su primera entrevista con la prensa nacional, al referirse a la CNTE dijo: "Con ellos no he tenido ningún trato. Para mí el SNTE tiene la titularidad y yo negocio con ellos, tan sencillo como eso". (73)

De esta manera, la descentralización educativa se convirtió en un instrumento para desmembrar el movimiento democrático magisterial que se estaba desarrollando.

Durante el primer año del nuevo gobierno, una serie de acuerdos políticos en torno a la descentralización, son presentados en el Diario Oficial de la Federación que demostraron ser -- más que avances reales, meros golpes a uno de los centros más importantes del magisterio democrático: la Escuela Normal Superior de México (ENSM).

Sin consultas ni participación alguna de las autoridades y de los diferentes sectores de la ENSM, se echó a andar el

(71) Miguel De la Madrid Hurtado. Primer Informe de Gobierno, 1º de septiembre de 1983.

(72) Con esta medida se pretendía cumplir uno de los propósitos de la política educativa vigente, el referente a los aspectos administrativos. Vid: Jesús Reyes H., op. cit., p. 58

(73) Vid: Periódico Excelsior, 9 de octubre de 1983.

Acuerdo 101 de la SEP, que normaba la realización de los cursos intensivos para maestros foráneos que impartía esa escuela, estableciendo la descentralización de tales cursos y autorizando su impartición en cuatro poblaciones de los estados de Querétaro, Sonora, Aguascalientes y Veracruz. La justificación tomada para llevar a cabo tal Acuerdo, fue argumentada con la idea de que la ENSM era una de las áreas "degradadas" del sector educativo que requería un proceso de regeneración. Pero además, se respondía a otra argumentación que propugnaba la racionalización de la -- atención a la demanda educativa de ese nivel y al creciente de-- empleo de sus egresados. Así, la SEP buscó demostrar que ca si el 60% de los maestros egresados no podían ya ejercer su profe sión por falta de plazas, por lo que se anunciaron reformas a la educación normal, a través de las cuales se integraría un sistema de formación de profesores, proponiéndose a nivel nacional la implantación del bachillerato pedagógico.

Sin embargo, ante estos argumentos cabe destacar la in vestigación realizada por COPLAMAR sobre educación básica, en -- donde se concluye que: "Para alcanzar el mínimo educativo, aún -- considerándolo como el equivalente de la primaria, se necesita-- ría en los próximos años, una elevada cantidad de maestros". (74) Esta conclusión señala argumentos contrarios a los anunciados -- por el Secretario de Educación Pública.

Junto con el Acuerdo 101, también se dio a conocer el proyecto de reestauración académica de la ENSM (Acuerdo 106) to-- mándose como primera medida la destitución del Director y del -- Subdirector de esa escuela.

El primer informe presidencial se refirió a estos Acuer dos de la siguiente manera:

(74) COPLAMAR, "Necesidades Esenciales en México". Educación. To-- mo II, Edit. Siglo XXI. México: 1982, p. 60-61

Cumpliendo con el propósito de descentralizar, los cursos intensivos de verano que se impartían exclusivamente en la ENS de la ciudad de México, se asignaron a cuatro normativas ubicadas en las zonas en que se genera mayor demanda de estos cursos... Hemos dicho que en nuestro intento de revolucionar la educación no nos detendrán intereses creados. Seguiremos esta norma en lo relativo a la ENSM. (75)

Ante estas declaraciones, no fue extraño que pocas horas después del informe (la madrugada del 2 de septiembre), las instalaciones de la ENSM fueran invadidas por policías y granaderos; se saquearon las oficinas y fueron selladas y soldadas las puertas de acceso. Con esto, se dejó ver lo que la política de descentralización realmente buscaba; sin embargo, la SEP refiriéndose al asunto, hizo declaraciones acerca de la necesidad de remodelar el inmueble, cuando lo que estaba sucediendo en realidad era que la ENSM, se había convertido en el centro de operaciones de los grupos de profesores que integraban la disidencia sindical, mismos que se organizaban cada vez mejor, y que por lo tanto representaban riesgo de costo social al gobierno. Había que acabar con esto y el medio fue la Descentralización y la Revolución Educativa. El trasfondo era realmente una solución política a la problemática.

Con la ocupación policiaca de esa escuela y la intervención directa de la SEP, se dió el primer paso que impuso, al mismo tiempo, la necesidad de elaborar un proyecto de reestructuración de la Normal Superior. Se propuso entonces una reforma en el Plan de Estudios implantándose la organización por áreas en sustitución de las asignaturas y se alquilaron siete inmuebles distribuidos en la ciudad para impartir los cursos ordinarios de licenciatura, maestría y doctorado.

Así, la SEP dejó claro no importarle la política de austeridad que el gobierno había estado sosteniendo con tal de desmembrar el movimiento democrático del magisterio mexicano. No cabe duda, por lo tanto, que los maestros --sobre todo durante di

cho sexenio- han sido objeto de numerosas agresiones y por si es to fuera poco, también de quejas por la baja calidad de la educación en nuestro país.

En el capítulo VII del Plan Nacional de Desarrollo, -- dentro de lo que se denomina la "política social", el tema de la educación se aborda poniendo énfasis en la calidad, más que en la expansión,⁽⁷⁶⁾ y más en el maestro que en el estudiante. Es to se da porque el maestro se concibe como la columna vertebral del sistema educativo y, por lo tanto, como el principal instrumento para elevar la calidad de la enseñanza.

Esta ha sido la razón gubernamental para que el siguien te paso de la revolución educativa, girara en torno a la reestructuración de las escuelas normales, dando prioridad al fortalecimiento de la formación y superación profesionales del magisterio.

Para tales fines, el 23 de marzo de 1984, se publica - en el Diario Oficial de la Federación, el Acuerdo que establece que la educación normal en su nivel inicial y en cualquiera de - sus tipos y especialidades, pasaría a tener el grado académico - de licenciatura con un nuevo Plan de Estudios que respondiera a las exigencias de este nivel.

Con esta decisión, los motivos iniciales que llevaron a la movilización del magisterio, fueron olvidados y, lejos de - mejorar las condiciones de trabajo de los maestros, se impusie-- ron mayores exigencias para ellos.

En este sentido, el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria surge en un contexto poco agradable entre docentes y gobierno, lo que obliga a pensar que la petición hecha en 1944 de profesionalizar la carrera magisterial, en 1984

(76) Plan Nacional de Desarrollo. Poder Ejecutivo Federal, Secretaría de Programación y Presupuesto. México: 1983, p. 26-27

se convirtió en una necesidad urgente para diluir el movimiento magisterial, reducir el número de normalistas y, con ello, acabar con la democratización del Sindicato más numeroso del país; lo que al mismo tiempo, permitía que el gobierno federal continuara controlando este sector.

Sin embargo, vale la pena dedicar un espacio para reflexionar sobre dicho Plan de Estudios, de tal manera que se puedan determinar las ventajas que pudo traer tal decisión. En este sentido, no se puede negar que era necesario profesionalizar la formación de los docentes en nuestro país, lo que se cuestiona en gran medida, es el carácter de improvisación que conlleva, -- los medios y la manera precipitada de hacerlo, ya que esto, a su vez, implica limitaciones en la estructura organizativa del plan de estudios y de los programas correspondientes.

2. CARACTERISTICAS GENERALES DEL PLAN 1984 PARA LA LICENCIATURA EN EDUCACION PRIMARIA.

En un primer acercamiento a esta caracterización del Plan de Estudios en cuestión, puede decirse que pretende ser un nuevo modelo pedagógico para la formación de un nuevo tipo de educador con una preparación científica y humanística más sólida, sobre todo en el campo psicopedagógico, de tal manera que el futuro docente pueda desarrollar mejores y más amplios elementos de juicio sobre su quehacer profesional. En este sentido, la licenciatura en educación primaria plantea los siguientes objetivos generales: ⁽⁷⁷⁾

1.- Formar profesionales para ejercer la docencia en educación preescolar y primaria, propiciando la participación creativa, reflexiva, directa y dinámica de los alumnos.

(77) Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria. Secretaría de Educación Pública. México: 1984, p. 26-27

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

3.- Propiciar la conservación y fortalecimiento de la salud física y mental de los estudiantes, como elemento básico de su ejercicio profesional.

4.- Favorecer el proceso de integración y desarrollo del nuevo educador, para que ejerza su profesión con honradez y responsabilidad.

5.- Propiciar la formación de una profunda convicción nacionalista, mediante el rescate, preservación y enriquecimiento de los valores que fortalezcan nuestra identidad nacional.

6.- Fortalecer la vocación de los estudiantes, mediante su participación en un ambiente académico que favorezca el desarrollo de una conciencia social, sustentada en la práctica de la democracia y de la solidaridad humana.

7.- Posibilitar al estudiante el desarrollo de actitudes reflexivas, críticas y creadoras, tanto como generador de cultura, cuanto como usuario de ella.

8.- Ofrecer una sólida formación profesional, con una profunda formación humanística sustentada en la cultura, la ciencia y la tecnología, que trascienda a la práctica educativa.

9.- Propiciar una formación ideológica basada en los principios emanados de nuestra Constitución Política, que ubique al futuro docente en el compromiso que como agente de cambio tiene ante la sociedad.

10.- Promover en los estudiantes el interés por una constante superación personal y profesional, en el marco de la educación permanente.

Ahora bien, para el cumplimiento de estos objetivos, el nuevo modelo académico presenta dos grandes áreas de forma-

ción; una general, de tronco común a las licenciaturas en educación, y otra, específica al nivel educativo en el cual se ejercerá la docencia.

El área general de tronco común está integrada por -- tres líneas de formación: social, pedagógica y psicológica, además de los cursos instrumentales; cubriendo un total de 36 espacios curriculares (Ver Cuadro 1).

El área específica que cubre 27 espacios curriculares (Ver Cuadro 1), establece la congruencia y vinculación académica entre la escuela normal y el nivel educativo correspondiente -- (que en este caso es el de la educación primaria) en lo referente a sus estructuras organizativa, administrativa y operacional; el manejo y tratamiento pedagógico de los programas; actividades curriculares; funciones de documentación, etc., que el licenciado en educación primaria debe manejar en su ejercicio profesional.

2.1 LAS LINEAS DE FORMACION DEL AREA GENERAL DE TRONCO COMUN.

a) Línea de Formación Social.- con ésta se pretende -- contribuir para que el futuro docente desarrolle una concepción objetiva del devenir histórico del hombre, de los hechos y fenómenos de la sociedad y sus relaciones con la naturaleza.

Esta línea es determinante para comprender la función social y los alcances de la educación, y para concebir a la escuela como una institución participativa en los cambios sociales. Por lo tanto, deberá fomentar en el nuevo educador el desarrollo de su sentido crítico.

En fin, la línea de formación social deberá fomentar en el nuevo educador: 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 las metas y los valores comunes. (78)

Para esta formación social, están establecidos los seminarios para el análisis del Desarrollo Económico, Político y Social de México, que sirven de fundamento a los dos cursos dedicados al estudio de los Problemas Económicos, Políticos y Sociales de México, así como al denominado El Estado Mexicano y el Sistema Educativo Nacional, que define las responsabilidades -- atribuidas a la educación formal y las relativas a la estructura del sistema educativo nacional.

La Sociología de la Educación, dentro de esta misma línea de formación, busca conformar una conciencia del quehacer -- educativo como parte integrante de una actividad interdisciplinaria en la sociedad. Esta concepción encuentra continuidad en el curso de Comunidad y Desarrollo, donde se destacan situaciones -- cotidianas del ambiente en el que se desenvuelve la escuela primaria; por ejemplo, la calidad de la vida familiar de los educandos.

Para culminar la línea social, en el octavo semestre -- de la licenciatura en cuestión, se incluyen tres seminarios. El primero denominado Identidad y Valores Nacionales, donde se destacan las diversas culturas étnicas, populares y regionales de -- nuestro país. El segundo seminario: Responsabilidad Social del Licenciado en Educación Primaria, hace hincapié en las actividades que este profesional debe asumir ante la comunidad nacional. Por último, el seminario de Prospectiva de la Política Educativa, que intenta proporcionar los elementos de análisis sobre el futuro de la educación en nuestro país.

b) Línea de Formación Pedagógica.-- tiene como objetivo fundamental "el desarrollo de una conciencia crítica y científica sobre el proceso educativo como fenómeno social, así como de la pedagogía entendida en términos de reflexión teórica, metodológica y técnica sobre tal proceso, con el propósito de reflexionar dialécticamente la práctica educativa con las teorías que la

sustentan." (79)

Con este enfoque y alcance, la línea pedagógica principia con los dos cursos de Observación de la Práctica Educativa, que permite al estudiante normalista acercarse empíricamente a la práctica docente para ser analizada después con los elementos teóricos proporcionados en los siguientes dos cursos de Investigación Educativa que, en esencia, permitirán que el futuro licenciado en educación primaria obtenga los instrumentos conceptuales que se aplicarán en el curso de Introducción al Laboratorio de Docencia, para que de aquí en adelante, los cinco espacios que contempla el Plan de Estudios para el Laboratorio de Docencia propiamente dicho, puedan convertirse en el núcleo integrador de ésta y otras líneas de formación.

El análisis teórico-práctico que se propone a partir de los cursos mencionados anteriormente, tiene una estrecha vinculación con los de Tecnología Educativa para continuar con la revisión de los supuestos teórico-metodológicos más generales de la Planeación Educativa, tanto en su enfoque institucional como en el específico de la práctica docente, de tal manera que estos fundamentos permitan el tratamiento del curso de Diseño Curricular, con la amplitud y profundidad requeridas para que el docente interprete y aplique planes y programas de estudio en forma dinámica y participativa.

Si bien es cierto que la evaluación educativa queda contenida tanto en la Planeación Educativa como en el Diseño Curricular, el análisis de la evaluación que se ha venido desarrollando en la cotidianidad de las escuelas primarias, merece un tratamiento sistemático que pretende darse en el curso de Evaluación Educativa, que se cursa en el séptimo semestre de la licenciatura.

Con el propósito de revisar los diferentes criterios y técnicas para la organización de los recursos materiales y humanos que apoyan la función educativa, se plantea el Seminario de Administración Educativa, simultáneamente con el de Administración Escolar. En el primero de ellos se revisan los principios básicos que norman la educación nacional en todos sus niveles y modalidades, mientras que en el segundo, se analizan las características propias de la organización de la educación primaria.

A partir de la conceptualización pedagógica que sustenta esta línea, en el curso de Pedagogía Comparada, se procede al análisis de los diferentes métodos que se han empleado en México para la enseñanza de la lecto-escritura, en los diferentes momentos históricos que se trabajan en el seminario de Aportes de la Educación Mexicana a la Pedagogía, para culminar con el seminario de Modelos Educativos Contemporáneos, de donde se derivan las semejanzas y diferencias más significativas de las propuestas actuales para el desempeño de la práctica docente en la educación primaria.

c) Línea de Formación Psicológica.- pretende proporcionar al futuro docente los elementos teórico-metodológicos que le permitan reconocer y trabajar la especificidad de ciertos aspectos del proceso educativo abordados desde la psicología y a partir de las condiciones en las que se ejerce la práctica docente en la escuela primaria. Para esto, el Plan de Estudios propone - cuatro grandes ejes de trabajo:

- * Los procesos de socialización (fundamentalmente en la familia y en la escuela).
- * Los procesos y aspectos del desarrollo del infante y la constitución de su estructura psíquica, que conducen a la especificación de formas educativas diferenciales.
- * Metodologías de la enseñanza y aprendizaje.
- * Los procesos y dinámica del grupo escolar, entendido éste como grupo de aprendizaje.

Los ejes de trabajo que se han mencionado deben sustentarse en los cursos que cubren esta línea de formación: en los primeros semestres se establecen dos cursos de Psicología Evolutiva, en los que se revisan los conceptos básicos del desarrollo humano, con énfasis en la edad escolar, de tal manera que el futuro maestro tenga elementos para analizar los problemas psicopedagógicos más relevantes. En este sentido, el curso de Psicología Educativa, ayuda también para este análisis en tanto que aporta el conocimiento de las concepciones pedagógicas que se desarrollan en la práctica docente.

En el curso de Psicología del Aprendizaje se revisan los diferentes enfoques teóricos de este campo a fin de profundizar en el conocimiento e interpretación de la actuación humana en diferentes situaciones de aprendizaje, pero haciendo hincapié en la dinámica del comportamiento grupal que será trabajada en el curso de Psicología Social.

Sin embargo, estos análisis estarían limitados si no se conocieran los fundamentos teórico-metodológicos y los instrumentos técnicos indispensables para la organización racional de los grupos escolares. Por esta razón, en la línea psicológica se contempla también un curso denominado Organización Científica del Grupo Escolar.

Finalmente, en el séptimo semestre de la licenciatura en educación primaria, se ubica un curso de Problemas de Aprendizaje que tiene el propósito de facilitar al futuro docente tanto la determinación del grado de desarrollo alcanzado por sus alumnos en el proceso de aprendizaje, como la identificación de las causas y factores que obstaculizan o imposibilitan dicho proceso.

d) Cursos Instrumentales.- estos cursos se ubican también en el área general de tronco común y por su carácter instrumental se vinculan -y sobre todo, apoyan- a las diferentes líneas de formación del plan de estudios de la licenciatura.

Son considerados cursos instrumentales los dos de Teoría Educativa que tienen un carácter filosófico y, por lo tanto, sirven de base general al plan. Además, se contemplan también -- en esta clasificación los cursos de Matemáticas y Estadística -- que ofrecen los elementos para procesar, interpretar y comunicar información cuantificada referente a la práctica educativa en el nivel básico.

Finalmente, los dos cursos de Español proponen el desarrollo de las expresiones oral y escrita del futuro educador, mediante el empleo de procedimientos y técnicas comunicativas que le ayuden a mejorar el uso de dichos recursos.

2.2 AREA DE FORMACION ESPECIFICA.

A partir de la concepción que se tiene acerca de esta área de formación --y que fue manejada en párrafos anteriores-- en el sentido de pretender la vinculación teórico-práctica del nivel educativo de que se trate, existen en el Plan de Estudios cursos y/o seminarios que pertenecen simultáneamente a una de -- las líneas de formación del tronco común (por el contenido teórico que se maneja) y al área de formación específica (por el nivel educativo en el que se hace hincapié).

Así tenemos el caso, por ejemplo, de los cursos de Observación de la Práctica Educativa, que pertenecen a la línea de formación pedagógica del área general de tronco común y, al mismo tiempo, forman parte del área específica porque la observación -- de la práctica debe realizarse en educación primaria o en educación preescolar, según sea el caso.

En la misma situación se encuentran los espacios curriculares que comprenden los cinco cursos de Laboratorio de Docencia, el denominado Organización Científica del Grupo Escolar, el de Problemas de Aprendizaje y el seminario de Administración Escolar.

No obstante, se contemplan cursos que únicamente pertenecen al área de formación específica de la licenciatura en educación primaria. Tal es el caso de los cinco cursos de Contenidos de Aprendizaje de la Educación Primaria, que permiten el análisis de los elementos culturales insertos en el plan y los programas de estudio correspondientes al nivel de educación primaria. Estos cursos tienen una estrecha vinculación con el de Literatura Infantil, al entender ésta como una expresión creativa de - - nuestra cultura.

También son considerados en esta área los dos cursos - denominados Educación para la Salud, que pretenden orientar al - futuro docente para promover en la comunidad escolar, conductas orientadas a la prevención de enfermedades, la preservación de - la salud y el desarrollo de hábitos higiénicos. Estos cursos se complementan con los dos de Educación Física, que proporcionan - al alumno normalista los elementos que le permitan desarrollar - en sus alumnos sus capacidades psicomotoras.

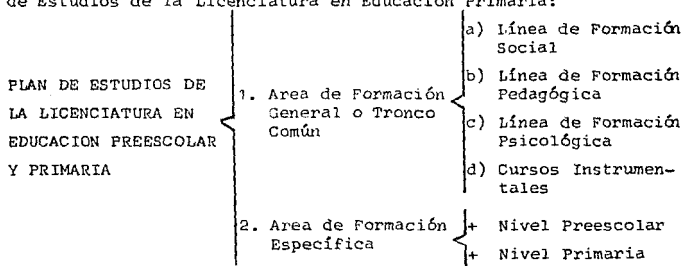
Respecto a los tres cursos de Apreciación y Expresión Artísticas, puede decirse que le permiten al docente contar con los recursos técnicos para conducir didácticamente la conformación de los valores estéticos y el desarrollo de la creatividad de los educandos, de tal forma que éstos puedan expresar tales - avances en los productos de la ciencia; de ahí la importancia -- que reviste el curso de Creatividad y Desarrollo Científico, así como los dos de Educación Tecnológica para inducir la reflexión de los futuros maestros sobre los procedimientos técnicos para - desarrollar en los educandos un conocimiento verdadero en torno a las aplicaciones tecnológicas de la ciencia.

En esta línea de desarrollo científico se ubica el curso de Computación y Tecnología Educativa, que se relaciona con - la necesidad de incorporar tanto al proceso de aprendizaje como a la investigación educativa, los adelantos de la ciencia.

El área de formación específica culmina con un espacio curricular denominado Elaboración del Documento Recepcional, en donde se resumen los contenidos curriculares y las estrategias metodológicas empleadas en el transcurso de la formación académica del aspirante a la Licenciatura en Educación Primaria, que ha br án de expresarse en un documento que aborde científicamente al g ún aspecto de la problemática educativa.

Finalmente, cabe hacer mención que en el plan de estudios en cuestión, se encuentran dos espacios curriculares destinados a la vinculación de la escuela normal con las característi cas y necesidades de la región o entorno de su ubicación; por lo tanto, los cursos que cubran estos dos espacios⁽⁸⁰⁾ y sus respec tivos programas, pueden variar y ser diferentes de una escuela normal a otra (Ver Cuadro 1).

El siguiente esquema, permitirá entender con mayor pre ci si ón las explicaciones proporcionadas hasta aquí sobre el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria:



(80) Estos espacios aparecen en el séptimo y octavo semestres de la licenciatura con el nombre de Diferencial I y II. Para la 1a. generación de licenciados en educación primaria, en algunas normales particulares se utilizaron estos espacios para el curso de Ecología y para apoyar la investigación re querida para la elaboración del Documento Recepcional.

3. FUNDAMENTACION TEORICO-METODOLOGICA DEL NUEVO MODELO ACADEMICO.

Como es de suponer, en el plan de estudios destacan en cantidad, tiempos y créditos, los cursos, seminarios y laboratorios pertenecientes a la línea de formación pedagógica por ser fundamental para la preparación del Profesor de Educación Primaria. Son fundamentos básicos de esta línea, los siguientes:⁽⁸¹⁾

- + El desarrollo de una conciencia crítica y científica sobre el proceso educativo como fenómeno social.
- + El desarrollo de una pedagogía entendida en términos de reflexión teórica, metodológica y técnica sobre tal proceso, con el propósito de relacionar dialécticamente la praxis educativa -- con las teorías que la sustentan.
- + El carácter interdisciplinario del quehacer educativo, lo que implica la integración de los aportes de las ciencias particulares sobre los problemas educativos concretos.
- + Vincular el análisis empírico de la problemática educativa con los supuestos teórico-metodológicos que le confieren validez, a fin de que los docentes desarrollen su actividad con mayor eficiencia y sentido innovador.
- + Partir de la observación dinámica de la práctica educativa, estableciendo los nexos causales entre la realidad-teoría-realidad, a efecto de proponer alternativas viables para la acción educativa.

A partir de estos fundamentos, se puede inferir que el modelo académico en cuestión, pretende que el trabajo actual de las escuelas normales, tenga un enfoque interdisciplinario que permita organizar los contenidos de aprendizaje a partir de necesidades concretas que surgen de la experiencia del alumno como futuro docente de educación primaria. Es decir, si en los planes de estudio anteriores cada maestro de educación normal se preocupaba por los contenidos de su materia únicamente, hoy en día se hace necesario entender y hacer ver al alumno normalista que la práctica docente requiere de un ejercicio teórico-práctico que comprenda aspectos psicológicos, pedagógicos y sociales.

(81) "El Nuevo Modelo Académico." Mecanograma de la Dirección General de Educación Normal. Agosto de 1984, p. 2

Para tal efecto, en el plan de estudios destaca el laboratorio de docencia por concebirlo como "...el centro activo para el análisis y la aplicación interdisciplinaria de los contenidos de las diversas líneas de formación".⁽⁸²⁾

En este sentido, el laboratorio de docencia viene a -- ser el núcleo integrador de los criterios teóricos, metodológicos y técnicos que permiten interpretar el hecho educativo. De esta manera, se hace necesaria la participación conjunta de profesores y alumnos en la planeación y desarrollo de las estrategias y actividades pedagógicas que requieren los educandos en -- función de los contenidos curriculares que habrá de adquirir y -- de sus hábitos, actitudes y capacidad de trabajo.

Entendido de tal manera, el Laboratorio de Docencia se fundamenta básicamente en criterios: epistemológicos, psicopedagógicos y sociopedagógicos.⁽⁸³⁾

A) Epistemológicos.

Uno de los aspectos más importantes de considerar en -- el presente análisis, es el que hace referencia a la relación -- que se establece entre el sujeto (estudiante normalista) y el objeto (hecho educativo) en el proceso de construcción del conocimiento.

En este sentido, el espacio curricular que corresponde al laboratorio de docencia debe propiciar que el futuro docente supere la concepción tradicional de la relación maestro-alumno, en la que al primero se le confía exclusivamente la función de -- guiar al educando para que adquiera modelos preestablecidos de conducta que se consideran válidos para su desarrollo personal y para la conservación y progreso de la sociedad; mientras que la tarea del segundo, se limita a ser la de un agente que recibe o asimila dócilmente dichos modelos.

Lo anterior implica comprender que la enseñanza y el -- aprendizaje constituyen dos aspectos inseparables e interdependientes de un mismo proceso.

(82) Plan de Estudios..., op. cit., p. 10

(83) Vid: Licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria y Especial. Laboratorio de Docencia". Mecanograma de la Dirección General de Educación Normal. Enero de 1986.

Este criterio de interacción de enseñanza-aprendizaje concibe el papel del docente como un sujeto activo que propicia situaciones favorables para que el estudiante y el propio maestro participen en el proceso dinámico de construcción del conocimiento. Así mismo y bajo estas consideraciones, se asigna al estudiante una participación más significativa en su proceso de formación y se deja de considerar un objeto de enseñanza para -reconocerlo como sujeto de aprendizaje.

En consecuencia, se establece una relación cognoscitiva en la cual el sujeto y el objeto mantienen su existencia objetiva y real, a la vez que actúan el uno sobre el otro. Además, esta relación no puede concebirse de manera aislada; es necesario ubicarla en el marco de una práctica social que somete al -sujeto cognoscente y al objeto de conocimiento, a diversos condicionamientos, en particular a determinismos sociales que introducen o, en su caso, manifiestan una visión de la realidad -que es transmitida socialmente.

Por tal motivo, el sujeto de la relación antes expuesta, se entiende a partir de su especificidad histórica, social e individual. Esto es, el hombre no es un ser abstracto, es un individuo concreto, captado tanto en su condicionamiento biológico como en su condicionamiento social, lo que permite concebirlo como "...el conjunto de sus relaciones sociales".⁽⁸⁴⁾

Bajo estas consideraciones, tanto el sujeto cognoscente como el objeto de conocimiento mantienen un carácter activo en la relación cognoscitiva que establecen. Por esto, no es posible hablar de un sujeto que actúa sobre una realidad estática, sobre un conjunto de cosas acabadas. Por el contrario, la realidad que el sujeto pretende conocer, es una realidad que está en continuo cambio, movimiento y transformación, debido a la --contradicción de sus elementos.⁽⁸⁵⁾

(84) Adam Schaff. Historia y Verdad. Edit. Grijalbo. México, - 1974, p. 94

(85) Cfr. Raúl Rojas Soriano. El Proceso de la Investigación -- Científica. 3ª ed. Edit. Trillas. México, 1983, p. 38

Además, el conocimiento de la realidad, se establece - como una actividad práctica, desde el momento en que la transformación implica una acción concreta sobre el mundo.

En este sentido, al considerar el hecho educativo como una práctica social, no se excluye del carácter dinámico y de -- transformación antes citado. Por esto, el proceso de enseñanza-aprendizaje del laboratorio de docencia en el currículum de la - Licenciatura en Educación Primaria, se orienta bajo la consideración de que

...el conocimiento de la realidad no se logra a través de un saber del mundo memorísticamente reproducido por el alumno, sino mediante el desarrollo de la capacidad de emplear este saber prácticamente, lo cual le - permitirá ser un transformador de su mundo y un permanente problematizador, reconstructor de su realidad. (86)

Este criterio presupone que el estudiante normalista, durante todo el proceso de su formación escolarizada, se ubique en situaciones propicias que permitan una constante interacción con la realidad específica en la que habrá de realizar su labor profesional. Por tal razón, en el laboratorio de docencia se -- ubica a la práctica docente como eje de la formación del estudiante y como "...la relación del futuro licenciado en educación -- primaria con la realidad social y educativa en la que se opera - una doble transformación: la del hecho educativo y la del profesional de la educación". (87)

Este proceso propicia que el futuro docente, comprenda y explique la educación como práctica, dentro de su carácter dinámico, dentro del análisis y solución a sus diversos problemas, dentro de su movimiento en la sociedad y en la historia.

En consecuencia, la práctica docente ya no se limita a la tradicional actividad técnica e instrumental dentro del aula,

(86) Ramiro Basilio Encarnación. Las Modalidades Didácticas propuestas para las Licenciaturas en Educación. Mecanograma de la Dirección General de Educación Normal. México, Septiembre, 1984, p. 7

(87) Licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria y Especial. Mecanograma de la Dirección General de Educación Normal. México, septiembre, 1984, p. 5

sino que se extiende para ser concebida como práctica educativa, determinante y determinada, productora y producto de su génesis histórica y de su determinación actual que tiene como propósito comprender, intercambiar, incrementar y transformar la realidad en la que se inscribe.

B) Psicopedagógicos.

La práctica docente como forma de educación organizada, intencionada y sistemática, necesariamente tiene como propósito general la realización del proceso enseñanza-aprendizaje, que en este contexto requiere ser entendido como una unidad análoga al proceso de construcción del conocimiento, donde las relaciones - existentes entre docente y alumno se manifiestan: por parte del docente, al asumir el papel de coordinador de las acciones de -- aprendizaje; por parte del alumno, al interactuar con su medio y realizar operaciones de análisis, síntesis, abstracción y generalización de los elementos que integran la práctica docente.

Considerado de tal manera, el proceso enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo en varios momentos que se involucran recíprocamente:

- + Percepción de una situación real, como un fenómeno interdependiente de otros fenómenos;
- + elaboración de un esquema conceptual de referencia relativo a la situación percibida a través de la recopilación de informaciones y experiencias previas;
- + diferenciación y explicación de las relaciones entre los elementos del problema, a través de las operaciones de análisis, sin tesis, abstracción y generalización que se apoyan en conceptos o categorías de diversas disciplinas científicas;
- + elaboración de una nueva síntesis del conocimiento y explicación de la realidad;
- + contrastación de los resultados obtenidos con la realidad, lo que a su vez genera nuevas situaciones problemáticas que dan - pauta para iniciar nuevamente el proceso.

De esta manera, la concepción de enseñanza-aprendizaje subraya el carácter dinámico del proceso al identificarlo como - un arribar a metas que generan logros alcanzados, a la vez que - nuevas contradicciones o situaciones problemáticas, que originan

nuevos aprendizajes. Para esto, es necesario echar mano de la evaluación con el objeto de diagnosticar las deficiencias o logros obtenidos, precisar las circunstancias que favorecen u obstaculizan el proceso de aprendizaje, señalar los alcances y limitaciones de los instrumentos o recursos empleados, de tal forma que se puedan proponer alternativas para el mejoramiento del proceso.

En el mismo sentido, la acreditación "...entendida como recurso institucional para validar el aprendizaje",⁽⁸⁸⁾ debe tomar en cuenta las diversas manifestaciones que se producen sobre el proceso enseñanza-aprendizaje.

C) Sociopedagógicos.

Se considera a la educación y a la docencia como prácticas sociales porque persiguen fines sociales; esto es, son procesos de integración y transformación de los educandos, quienes a su vez, al interactuar, analizan, critican y enriquecen el conocimiento y la experiencia de la sociedad. De aquí la necesidad de que la práctica docente se lleve a cabo mediante múltiples y variadas relaciones sociales que permitan compartir, difundir y crear nuevos conocimientos tendientes a dar solución a problemas de la realidad.

El espacio idóneo en el que se originan tales relaciones, es el grupo, puesto que aquí un conjunto de personas interactúan para lograr una tarea común. En este sentido, el grupo es considerado como sujeto y objeto de aprendizaje.

Con los fundamentos teóricos y metodológicos descritos anteriormente, se puede caracterizar al Laboratorio de Docencia de la siguiente manera:

- + Como Eje de Formación, porque su organización y ejecución sirven de punto de partida para todos los cursos del plan de estudios.
- + Como Núcleo Integrador, porque pretende, por una parte, la integración de los diferentes contenidos de los cursos que constituyen el plan de estudios, en la comprensión, explicación y

(88) Idem, p. 13

- valoración de la práctica docente; y por la otra, porque enfoca el análisis de los problemas de la docencia desde una perspectiva global.
- + Como Proceso Constructivo, porque favorece que el estudiante organice sus conocimientos y experiencias previas, para penetrar en la realidad de la práctica docente con el fin de transformarla.
 - + Como Espacio de Acción-Reflexión, porque el estudiante a la vez que tiene la oportunidad de investigar la realidad de la práctica docente, genera nuevos conocimientos que le ayudan a transformar la realidad educativa.
 - + Como Espacio de Autoevaluación, porque propicia la detección de necesidades de la realidad educativa, diagnostica situaciones problemáticas, evalúa estrategias de acción y, en este proceso de investigación de la realidad, el estudiante desarrolla su capacidad para precisar el papel que desempeñará como docente en la práctica educativa.

A partir de esta caracterización general y de los fundamentos antes descritos, se precisa destacar que el tipo de interdisciplinariedad que se pretende, responde a la modalidad que Follari denomina como "interdisciplina como solución a problemas prácticos".⁽⁸⁹⁾

Esto es, frente a las necesidades concretas de la educación en general y de la práctica docente en particular, las funciones de un profesional "disciplinar" aparecen claramente limitadas, ya que una situación o un problema como tal, presenta múltiples facetas que exceden las posibilidades de atención de las ciencias particulares y, por lo tanto, requiere un abordaje integrativo desde los múltiples aspectos que están en juego, por un grupo interdisciplinario de personas.⁽⁹⁰⁾ De aquí que lo --

(89) Roberto Follari, op. cit., p. 71

(90) "Un grupo interdisciplinario está compuesto por personas -- que han recibido una formación en diversos dominios del conocimiento (disciplinar), que tienen diferentes conceptos, métodos, datos y términos, y que se organizan en un esfuerzo común, alrededor de un problema común, y en donde existe una intercomunicación continua entre los participantes de las diversas disciplinas", idem, p. 27

interdisciplinario aparezca como una necesidad a nivel de la - - práctica.

Este es el verdadero lugar de la interdisciplina en - el nuevo modelo académico para la formación de docentes.

En este sentido y entendida la interdisciplina de esta manera, el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, podría contribuir a la formación de nuevos y mejores docentes, pero -como se dijo en otro momento-, existen condiciones que limitan el trabajo e impiden cumplir con el objetivo tan ambicioso que se propuso la reforma de la educación normal. Sobre estas limitaciones y algunas sugerencias concretas, se habla rá en el siguiente capítulo de la presente investigación.

CAPITULO V

CRITICAS Y ALTERNATIVAS

**"Ser culto es el único modo de
ser libre".**

José Martí.

CAPITULO V

CRITICAS Y ALTERNATIVAS

Intentar criticar y sugerir algunas alternativas a un proceso tan controvertido como lo es la formación de maestros de educación básica en México, no sólo impone la organización de -- las reflexiones que se hacen al respecto, sino que también representa un compromiso profesional en cuanto al análisis pedagógico que se desea hacer.

En este sentido, se ha considerado conveniente dividir el presente capítulo en los tres ejes que han determinado el -- avance y estilo de la presente investigación: el modelo académico de 1984, la formación docente y la influencia de ambos en la pretendida elevación de la calidad de la educación mexicana⁽⁹¹⁾ (objetivo primordial de la revolución educativa).

(91) En lo personal se entiende que la calidad de la educación -- representa el hecho de adjetivar un proceso permanente de -- formación en el ser humano. Sin embargo, hablar de calidad en la educación es remitirse a un concepto vago, muy general y ambiguo que puede ser utilizado bajo distintos ángulos; por ejemplo: nivel de dominio de las áreas fundamentales; condiciones del sistema educativo nacional; preparación de los profesores; diferencias en los servicios educativos urbanos y rurales; nivel de preparación de los egresados, etc., aunque en la mayoría de los casos se concibe en términos del rendimiento académico. Cfr. José Angel Pescador...

1. PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACION PRIMARIA (1984).

Sin pretender hacer un análisis detallado del plan de estudios en cuestión, es necesario plantear algunas líneas de re flexión que permitan localizar los puntos más polémicos del proyecto.

El primer aspecto que llama la atención del nuevo mode lo, es la gran cantidad de cursos, seminarios y laboratorios que lo conforman, pues contiene 63 espacios curriculares exactamente (Ver cuadro 1). Con tal situación, pareciera ser que se pretende conservar -a pesar de la reforma- la tradición en los planes de estudio de las normales, de tener un elevado número de ma terias.⁽⁹²⁾

Anteriormente se justificaba esta situación por el carácter bivalente de los estudios de normal: bachillerato en ci en cias sociales y maestro de primaria, al mismo tiempo. Sin embar go, hoy en día esta justificación no es válida, en tanto que el bachillerato es ya uno de los requisitos de ingreso.

Contrariamente al plan 75 reestructurado, el nuevo mode lo académico centra el mayor número de materias en el octavo - semestre. De esta manera, mientras que del primero al séptimo - semestres se mantuvo un promedio de ocho cursos, en el octavo re sultaron once.

Esto puede entenderse como un problema real en la pl aneación curricular, sobre todo si se toman en cuenta todos los - aspectos necesarios que el estudiante debe cubrir para culminar y acreditar su licenciatura. Esto es, además de que se requiere la acreditación de once diferentes cursos y/o seminarios, el futuro docente debe prestar el servicio social única y exclusiva-- mente en la escuela primaria en la que lleva a cabo sus prácticas docentes, debe también acreditar la traducción de un idioma, pre

...Osuna. "Innovaciones para mejorar la Calidad de la Educación Básica en México", en revista Perfiles Educativos No. 19, México, 1983.

(92) Como ejemplo de esto, puede verse el plan de estudios de -- 1975 reestructurado, que estaba integrado por 76 materias (Ver Apéndice).

parar su práctica docente un día de cada semana y elaborar su Documento Receptorial; lo cual representa un trabajo verdaderamente agotador.

Esta situación podría evitarse si se fueran dosificando estos aspectos para ser cubiertos a lo largo de la carrera; sin embargo, no es posible hacerlo porque las instrucciones que la Secretaría de Educación Pública envía a las escuelas normales, cambian continuamente.

Por otro lado, esta misma situación genera un verdadero conflicto para los estudiantes, pues el elevado número de materias, conduce a dificultar más la integración de los contenidos necesarios para conformar un marco teórico conceptual que permita al futuro docente dar respuesta a los problemas que enfrenta semanalmente en la práctica que realiza en la escuela primaria.

Además, si se revisa el mapa curricular y se centra la atención en los cursos que comprenden la línea de formación pedagógica, se puede percibir una seria limitación en cuanto a la formación técnico-instrumental que se le brinda al estudiante, pues pareciera ser que se perdió la referencia del trabajo fundamental del maestro: la coordinación de un grupo escolar. Esto es, ninguno de los cursos maneja sistemáticamente la didáctica general,⁽⁹³⁾ aunque sí se retoman algunas didácticas especiales en los cursos de Contenidos de Aprendizaje de la Educación Primaria III, IV y V.⁽⁹⁴⁾

(93) Hablar de Didáctica General y Especial, es ubicarse en un esquema clásico con respecto a esta disciplina, dentro del cual además se desarrollan ciertas cualidades sobre el profesor. Sin embargo, aunque hoy en día se hable de una urgente necesidad de revisar el objeto de estudio de la didáctica, lo cierto es que, de acuerdo con las condiciones que ofrece la práctica educativa en las escuelas primarias, el futuro profesor requiere conocer la génesis de la didáctica y sus formas de interpretación para que pueda criticar, analizar y, en un momento dado, superar las propuestas tradicionales de su accionar como docente.

(94) Ver Programas de la Secretaría de Educación Pública, correspondientes a estos cursos.

Probablemente esta situación se deba a que la pretensión del nuevo modelo académico es, entre otras cosas, transformar esa concepción técnico-instrumental que se tiene del maestro de educación primaria, para convertirlo en un profesional creativo, crítico y reflexivo⁽⁹⁵⁾ -lo cual es muy importante-; sin embargo, siendo profesor o licenciado, el docente de educación básica necesita conocer distintas herramientas que le permitan -- coordinar adecuadamente un grupo escolar de educación primaria.

En esta misma línea, si bien es cierto que en el plan actual no existe una marcada tendencia hacia la formación técnico-instrumental, sí la hay en cuanto al menosprecio de los contenidos. De las 238 horas semana-semestre del total del plan de estudios, sólo 25 horas semana-semestre son dedicadas a los contenidos específicos de la educación primaria. Esto indica que sólo el 10% de la formación del maestro, se dedica al conocimiento y manejo de los contenidos educativos con los que tendrá que trabajar al egresar de la escuela normal.

Quizás se pensó en que los futuros docentes, al tener un nivel académico superior, manejarían los contenidos que se -- trabajan en el nivel en el que van a prestar sus servicios, pero no es así. Los estudiantes de la licenciatura en educación primaria, tienen muchas deficiencias en este sentido, por lo que es necesario que continuamente sean asesorados por los maestros del área específica (matemáticas, educación artística, etc.); sin embargo, esto no sucede con el área de ciencias naturales, pues el nuevo modelo académico no contempla cursos en esta rama (excepto Educación para la Salud, que puede ser atendida por un profesional del área médica, durante los dos primeros semestres de la licenciatura) y, por lo tanto, las escuelas normales tienen este vacío.

Otro aspecto importante de mencionar es lo referente a la relación teoría-práctica, que se postula en el plan 84. Si se observa detenidamente, se encontrará que el espacio de prác--

(95) Secretaría de Educación Pública. Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria. México, 1984, p. 32-34

tica (96) docente se reduce a 27 horas semana-semestre. En este sentido, la práctica docente (como espacio de formación) se encuentra también minimizada y deducida del saber científico.

Ahora bien, como se mencionó en otro momento, dicha práctica docente es ubicada en el espacio curricular que comprende el Laboratorio de Docencia, definido en el plan como "el crisol al que habrán de arribar los contenidos de otras líneas de formación para su análisis sistemático y probable operatividad". (97) Las otras líneas de formación son las que estudian disciplinariamente lo científico y lo técnico, pero en ningún momento del currículum se plantea el cómo la práctica docente real puede plantear la necesidad de problematizaciones teóricas y técnicas, que tienen que resolverse en relación a esta práctica y consecuentemente corresponden a un campo del saber que no se agota en las disciplinas.

Es aquí donde debe encontrarse el verdadero lugar de la fundamentación teórico-metodológica del plan 84; esto es, la interdisciplinariedad (citada anteriormente). No obstante, vale la pena recordar que más allá de todas las mitificaciones en que se pretende poner a la interdisciplina, se trata de que en este aspecto se trabaje de tal manera que el futuro docente resuelva de la forma más eficaz, las urgencias que la práctica educativa enfrenta.

¿Cuáles son las implicaciones de esta concepción? En primer lugar, que los maestros de las escuelas normales logren -integrar -en la práctica- las diferentes disciplinas que trabajan. Tal integración no es presentada como un fruto automático del ponerse a trabajar en común, sino que requiere de un largo y profundo proceso de operación conjunta sobre la realidad empírica de que se trata.

En este sentido, es importante tener en cuenta que en cada caso se trata de construcción frente a situaciones concretas diferentes y específicas, de manera que la articulación práctica de las disciplinas, en cada caso es problemática y deberá -

(96) Aquí se entiende la práctica como una actividad que le da sentido al docente como ser que crea, comprende y explica la realidad de su entorno.

(97) Secretaría de Educación Pública. Plan de..., p. 46

ser definida nuevamente sobre el terreno.

Esta es una situación importante de mencionar, puesto que el plan de estudios maneja una fundamentación teórico-metodológica de este tipo -lo cual representa un verdadero logro-; -- pues a partir de esta fundamentación se tuvieron que plantear al gunos criterios para la estructuración de los programas, con el fin de no distorsionar esta fundamentación.

Tales criterios tienen una orientación congruente con el diseño del plan de estudios; por esto, se habla de trabajar - los contenidos teóricos de los programas a partir del planteamiento de problemas o situaciones particulares de los mismos, pa ra ser analizados teóricamente y, así mismo, plantear soluciones alternativas que sean aplicadas en el terreno de la práctica docente.

En esta misma línea, los criterios metodológicos se -- orientan hacia la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje - que permitan la formación de profesionales de la educación con - una actitud científica, crítica y participativa. De aquí que el papel del maestro de normal como coordinador de las actividades de aprendizaje, cobre mayor importancia.

Así mismo, la evaluación en el plan 84 para la formación de docentes, plantea una concepción nueva sobre la misma, - en tanto que se aleja de las prácticas tradicionales que la equi paraban con la medición, generalmente separada del proceso enseñanza-aprendizaje. De esta manera, la evaluación es entendida - como "...un proceso integral y continuo, en el que se enfaticé la emisión de juicios de valor de orden cualitativo..."⁽⁹⁸⁾ para que éstos se constituyan en un elemento fundamental para la toma de decisiones respecto al proceso de aprendizaje y a la acredita ción de las unidades de trabajo y del curso.

No obstante estos avances, en la realidad institucional, la operatividad del nuevo modelo académico se ve sumamente limitada.

(98) Idem, p. 85

En tanto que el transfondo político fue lo central del nuevo modelo, es entendible que lo académico se haya subordinado a ese interés. De allí se explica también la premura y la improvisación que se dio en todo el proceso.

Resultado de esta situación fue que al aparecer el modelo, ni los propios coordinadores de los cursos que ofrecía la Secretaría de Educación para trabajar el plan 84, entendían bien la fundamentación teórico-metodológica que se estaba proponiendo.

En cuanto a esto, obviamente los más afectados fueron los maestros de las propias normales. La matrícula en primer grado disminuyó considerablemente en relación al año anterior,⁽⁹⁹⁾ lo que provocó que los grupos se redujeran y los maestros vieran amenazada su estabilidad laboral.

Además, para el primer año el plan se operativizó con las concepciones y conocimientos que los maestros tenían, adecuando en lo posible los contenidos y las prácticas del plan de estudios anterior al nuevo modelo pedagógico. Con ello, como frecuentemente sucede, el plan 84 se comenzó a trabajar --y muy probablemente se continúe trabajando-- con orientaciones diferentes a las inicialmente previstas por sus diseñadores.

No obstante, lo esencial de esta perspectiva es que puede abrir orientaciones para la formación de los futuros maestros, donde los contenidos escolares de la educación primaria y la práctica docente se conviertan en los núcleos articuladores --del proyecto académico de las normales básicas.

Un poderoso argumento que puede apoyar esta posibilidad, es que el plan 84 sólo está estructurado en un plano muy ge (99) Tan sólo en la Escuela Nacional de Maestros, la matrícula de primer ingreso fue de 172 alumnos en 1984. Vid: Anuario Estadístico 1984. Licenciatura en Escuelas Normales. ANUIES, - p. 12

neral; en lo específico, serán los propios maestros de las normas los que vivan acertadamente el nuevo currículum.

No se puede negar que el plan 84 representa un cambio cualitativo en la concepción respecto a la formación de maestros, a pesar de las fallas que aún tiene y que poco a poco se tendrán que ir transformando. Por esto, en su aplicación es necesario -- privilegiar el reconocimiento de la práctica cotidiana del maestro a través de la investigación, como posibilidad de elaboración crítica de la conciencia de ser maestro.⁽¹⁰⁰⁾

Con ello, en lugar de que la práctica se deduzca de la teoría, ésta se vuelve objeto de teorización y reconstrucción a partir de pensarse como un mundo que tiene que problematizarse -- en su especificidad. De esta manera, se evita que el plan 84 -- pierda toda su fuerza renovadora.

Finalmente, cabe hacer mención que estos proyectos sólo podrán llevarse a cabo mediante la realización de un programa permanente de superación profesional del personal académico de las escuelas normales; de lo contrario, las viejas tradiciones -- magisteriales continuarán preservándose.

2. LA FORMACION DOCENTE.

Como se ha podido observar, en los momentos más difíciles de la historia de la educación en México, la polémica en torno a la transformación del quehacer docente se centra en la modificación de la estructura curricular, fundamentalmente en lo que se refiere al plan de estudios.

(100) Al respecto, Boris Gerson propone la Observación Participante y el Diario de Campo, como la técnica y el instrumento básicos, de los que el maestro puede valerse para cuestionar su -- práctica profesional. Gerson, Boris. "Observación Participante y Diario de Campo en el Trabajo Docente", en revista Perfiles Educativos No. 5 UNAM-CISE. Julio-Agosto-Septiembre. México, 1979, p. 3

No es de extrañar entonces que el personal de la Secretaría de Educación Pública al querer renovar el tipo de formación que se estaba ofreciendo en las escuelas normales del país, se haya puesto a discutir sobre los contenidos de enseñanza, su ordenamiento, su tratamiento metodológico y la fundamentación teórica de estos procesos para dar lugar al nuevo Plan de Estudios de 1984, del que ya se han planteado algunas consideraciones en los apartados anteriores.

Es importante ahora establecer la relación entre la --operatividad del nuevo modelo académico y las necesidades en la formación de maestros.

Aunque ya se habló acerca de las fallas y los aciertos del plan 84, es importante hacer notar que la reacción ante él --ha sido, hasta hoy, muy variada. Sin embargo, la experiencia de estos primeros ocho años, demuestra que sus propuestas se han estrellado en gran medida contra las prácticas dominantes dentro --de las normales y que la posibilidad de incidir más profundamente ha sido mínima, ya que la propuesta es reinterpretada desde --una concepción tradicionalista, fenómeno que habla de un determinado tipo de escuela normal y de la práctica docente que predomina en ella, caracterizada principalmente por una visión instru--mental del futuro docente, en donde lo más importante es que el estudiante normalista domine métodos, técnicas de enseñanza y materiales didácticos que incentiven al alumno de educación primaria. Evidentemente, esta situación se convierte en un obstáculo importante para el cambio.

Hoy el debate en el interior de las normales está en--tre quienes pretenden aprovechar la coyuntura para impulsar un --cambio de fondo en la vida académica y quienes pretenden hacer --lo que siempre se ha hecho y no les interesa cambiar nada, cerrando el paso a propuestas que cuestionan su quehacer docente. Es este último sector el que crea el peligro de que los aspectos no vedosos del Plan 84 sean absorbidos por la práctica tradicional.

Esta práctica tradicional dentro de las normales corresponde a una concepción igualmente tradicional respecto a la formación de los maestros; que parte de la existencia de una formade terminada de ser maestro y de que la preparación que reciben los

normalistas tiene como propósito que adquieran

...esa forma estereotipada que descansa en la pedagogía del deber ser; que pone el énfasis en los aspectos prácticos de la profesión (método didáctico) recelando y menospreciando la teoría; que ofrece al alumno un determinado tipo de relación maestro-alumno, del poder del maestro y la forma de ejercerlo, así como el discurso y la práctica de las funciones del maestro.(101)

Esta concepción ha generado un determinado modelo de escuela normal, para la cual el establecimiento de la licenciatura, sólo implica un mayor status, un reconocimiento a su labor, pero sin tener que realizar cambios de fondo, por lo que no se ha pensado hasta hoy en una estrategia de transformación institucional.

En este sentido, pensar en un nuevo maestro implica no sólo construir una nueva concepción que dé sentido a los cambios sobre la formación de maestros, sino que esto también reclamaría una escuela y una política nuevas.

¿Por dónde iniciar?, es el cuestionamiento que se hacen muchas personas y el que tiene variadas respuestas; sin embargo, no se puede olvidar que el primer paso ya está dado. El Plan -- 84, al establecer la licenciatura, abre la posibilidad de que los cambios no se limiten a un simple incremento de años de escolaridad, sino de construir una nueva concepción de la formación de maestros y del funcionamiento de las escuelas normales; de tal manera que el nuevo educador influya en muchas generaciones de niños.

Entre los elementos que el nuevo modelo académico introduce, se encuentran los siguientes:

- a) Ubicar la formación de maestros dentro de la educación de adultos.

(101) Ramiro Reyes E. "Nuevas Necesidades en la Formación de Maestros", en revista Cero en Conducta. Año 2 No. 8 Marzo-Abril. México, 1987, p. 26

- b) Inscribir la Formación de Maestros dentro de la educación permanente.
- c) Establecer un nuevo marco teórico-conceptual.
- d) Concepción interdisciplinaria de la formación de maestros.
- e) Nueva relación teoría-práctica.

Considerar la formación de maestros dentro de la educación de adultos, implica entre otras cosas poner el énfasis en el aprendizaje, más que en la enseñanza, lo que rompe con los papeles tradicionales profesor-alumno dentro de las normales. Esto modifica la tradicional actitud del profesor de enseñar a ser maestro, para dar lugar a la posibilidad de que el alumno adquiera la preparación que requiera para su ejercicio profesional.

Otro rasgo importante de la educación de adultos es su orientación con base en las necesidades que surgen en el propio proceso de formación; lo que implica abandonar la exposición magistral, para dar espacio a metodologías grupales de tipo participativo, de tal manera que el sujeto sea partícipe de su propio aprendizaje.

En este sentido, vale la pena considerar que si se pretende formar un maestro más crítico, reflexivo y creativo, es necesario preparar a un estudiante crítico, reflexivo y creativo, pues es poco probable que aquellos estudiantes pasivos, que no participan de los problemas cotidianos, lleguen a ser maestros inquietos en su vida profesional; "lo más seguro es que los pasivos de hoy sean los rutinarios del mañana."⁽¹⁰²⁾

Por su parte, inscribir la formación de maestros dentro de la educación permanente implica concebir las escuelas normales como el espacio para la formación inicial y las escuelas de trabajo como los lugares para la formación continua, en las que la formación del profesor se prolonga durante todo su servicio.

(102) Juan Luis Hidalgo Guzmán. "Reforma a la Educación Normal", - en periódico Excelsior, Sección Metropolitana. Primera Plana. Lunes 6 de junio de 1988.

cio y ejercicio profesional. Por ello, más que poner el énfasis en las verdades absolutas del saber magisterial, es necesario generar las actitudes y habilidades que permitan la autoformación en el sentido individual que conlleva, así como la formación que se genere en el grupo de maestros con el que debe trabajarse en actividades de actualización sobre cada uno de los integrantes y en un sentido participativo.

Esto implica además, fortalecer la capacidad de clservación e investigación de la realidad escolar y de la acción docente, con el propósito de aprender de ella y poder modificarla, convirtiendo al docente en sujeto y objeto de la transformación educativa.

El plan 84 establece un nuevo marco teórico-conceptual para la formación de maestros, al superar las concepciones predominantes de la pedagogía tradicional. Esto se inicia desde la misma presentación curricular, en la que se supera la programación por objetivos específicos y se introducen enfoques grupales para la conducción de las actividades de aprendizaje. De esta manera, se pretende cambiar el enfoque que se tenía en las escuelas normales sobre la formación de maestros.

Esto guarda también una íntima vinculación con la relación teoría-práctica-teoría, ya que anteriormente buena parte -- del trabajo de las normales giraba en torno a las "prácticas" del normalista en las escuelas primarias, en las que se pretendía tra bajar en un grupo para aplicar los métodos que se estudiaban en clase. No obstante, la práctica se ajustaba generalmente al tipo de trabajo que se estaba desarrollando en cada salón de clases -- por el profesor responsable del mismo, por lo que en muchas ocasiones se dejaba de lado lo que se estudiaba en la normal. De -- este modo se establecía un divorcio entre la teoría y la práctica.

Por todo esto, las escuelas normales deben ser un centro donde se reflexione sobre la experiencia educativa de los --

normalistas, tanto de la anterior como de la que van viviendo en el transcurso de su formación profesional, con el fin de que los mismos alumnos sean los que formulen propuestas para resolver algunos problemas que se detectan.

No obstante estas pretensiones, la tendencia a la anulación de una propuesta novedosa se ha venido presentando; probablemente por la resistencia natural ante todo cambio curricular, sobre todo si los involucrados no han sido preparados para dicho cambio. Pero el problema radica en la posibilidad de detener — esa tendencia y revertirla; es decir, preguntarse cómo modificar una práctica dominante, para dar lugar no sólo a una práctica docente nueva, que a la vez permita la formación de un nuevo tipo de maestro, que se reconozca en su realidad críticamente y tome conciencia de la posibilidad del cambio que se puede gestar en — el sistema educativo y en la sociedad en general, desde el interior del aula.

Sin embargo, desde una perspectiva más realista, las — cuestiones anotadas hasta aquí, exceden cualquier esfuerzo individual; son por su naturaleza, problemas que deben ser enfrentados desde la colectividad; desde la peculiar situación de todos los involucrados. Esto reclama una actitud comprometedora de — las autoridades para permitir y alentar la activa participación y capacidad de decisión de los efectivamente involucrados en el quehacer educativo: maestros y estudiantes; de no ser así, será difícil lograr un cambio cualitativo en la formación del maestro mexicano.

3. LA ELEVACION DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN MEXICO.

Uno de los objetivos fundamentales de haber cambiado — el plan de estudios para la formación de los docentes de nivel — básico, fue precisamente el pensar que esto podría mejorar la calidad de la educación que se estaba ofreciendo al pueblo mexica-

no. (103) La pretensión de antemano fue y sigue siendo, demasiado ambiciosa; sobre todo, después de varios años de haber aplicado el plan 84 y de desarrollar la presente investigación, surgieron algunos cuestionamientos al respecto que confirman lo ambicioso del proyecto.

Para empezar, ¿qué garantía puede existir de que un cu rriculum novedoso y transformador sea aplicado en este mismo sen tido?, ¿puede decirse que los educadores son los únicos "culpa--bles" de la baja calidad de la educación mexicana?, ¿qué apoyo --requieren las escuelas normales para responder a las nuevas ta--reas que implica la formación de nuevos maestros?, ¿cómo lograr esa preparación, sobre todo cuando un gran número de profesores no vive esa necesidad?.

¿Cómo formar un nuevo tipo de maestro rompiendo con --los aspectos de la historia personal del estudiante normalista?, ¿ese maestro diferente se podrá formar con el plan 84?, ¿qué cam bios habrá que hacerle al nuevo modelo académico?

¿Será posible formar maestros con una preparación dife rente en el seno de las escuelas normales o éstos sólo pueden --formarse en el seno de su práctica profesional, al realizar la --crítica a su quehacer docente, ¿los nuevos maestros serán capa--ces de superar las influencias del ambiente tradicionalista del ejercicio profesional dominante?, ¿cuál será la respuesta de los padres de familia y de los niños frente a este nuevo tipo de maes tro?.

Como se puede observar, las preguntas son innumerables y si se continúa con la lista, existe el riesgo de no terminar, --pues cada una de ellas pareciera tener una respuesta propia y no es el objetivo de este trabajo desarrollarlas a fondo.

(103) Cfr. La Profesionalización de la Educación Normal en México. Cuadernos/SEP. Documentos 1944-1984. México: 1984, p. 39-41

No obstante, se plantean como aspectos de un mismo problema que se integran en una necesidad común, que es elevar el nivel educativo del pueblo mexicano, mediante la formación de un nuevo tipo de educador que se está formando con un modelo académico alternativo.

A lo largo del trabajo se han manejado ya algunas reflexiones que dan pie para observar que es muy difícil aceptar que sea posible elevar la calidad de la educación del pueblo mexicano, sólo con cambiar el Plan de Estudios y ubicar a nivel de licenciatura la formación del maestro de educación primaria.

Como primera instancia, es importante hacer mención de que las escuelas normales del país se han convertido en centros de educación superior, adquiriendo los compromisos y responsabilidades que esto conlleva, para lo cual se requiere del apoyo gubernamental tanto en lo económico como en lo político, de tal manera que se pueda lograr que el maestro intervenga en procesos de investigación y de extensión de la cultura que lo lleven, a su vez, a la transformación de su quehacer docente.

En el mismo sentido, el maestro de primaria con un nivel superior, requiere de un incremento salarial para cubrir sus necesidades vitales y, exigirle después un trabajo de mayor calidad.

Por otro lado, si bien es cierto que ha quedado demostrado que la matrícula de educación normal se redujo considerablemente al plantear la carrera al nivel de licenciatura, también lo es el hecho de que el maestro piensa siempre en prestar sus servicios en zonas urbanas, lo que implica un descuido de las zonas rurales. Es claro que estas últimas requieren con urgencia, maestros bien preparados para que se pueda hablar de pretender elevar la calidad de la educación a nivel nacional.

Sin embargo, en el área específica del Plan de Estudios para la formación docente, no se ha pensado en la necesidad de -

especificar la atención de las escuelas rurales por maestros for mados específicamente para este sector, en donde generalmente se trabaja con un solo grupo de todos los niveles.

Pese a todo, la transformación de la calidad de la edu cación no es una acción imposible. Pero, es claro que la solu-- ción no está sólo en las innovaciones que deriven de la burocracia, puesto que es importante valorar que a partir de allí se -- dió el primer paso. Además, tampoco se puede olvidar que la ca lidad de la educación ha jugado con efectos ideológicos en el -- sistema educativo. De hecho, ha permitido justificar todo un -- conjunto de políticas que ha adoptado el Estado frente a la cri sis económica.

La calidad educativa entonces, es una expresión que re fleja actualmente el intento de abordar la escuela desde concep ciones fabriles y, de esta manera, considera los resultados de - la educación como un producto que cumple o no con determinadas - normas de calidad, olvidándose que los procesos educativos ocu-- rren en hombres concretos. En este sentido, es posible afirmar que no hay calidad educativa socialmente neutra, siempre es polí tica.

Por esto, cambiar la calidad implica la conquista de - las condiciones que la hacen posible: salariales, de régimen de trabajo, de subordinar lo administrativo a lo académico y de for mación científica.

Como se dijo, el primer paso está dado, pero en este - proceso, la cuestión de la calidad debe entenderse como modo de educar, de formar, que en sus contenidos y en sus formas obedece a necesidades e intereses populares y nacionales.

CONCLUSIONES

Para concluir el presente trabajo de Tesis, se hace necesario citar algunas reflexiones en torno a dos aspectos fundamentales: el contenido del estudio que se presenta y, los alcances y limitaciones vislumbrados durante el proceso de investigación. En este sentido, se plantean las siguientes conclusiones:

I

- El proceso de formación de un estudiante universitario, se ve influido y, en muchas ocasiones determinado, por el mito que hace ver a la praxis de la investigación como un espacio inalcanzable y, por ende, elitista; lo que ha representado, de alguna manera, una barrera importante para la realización satisfactoria del presente trabajo de Tesis.
- Erróneamente, al futuro licenciado en pedagogía se le hace creer que la elección de una metodología de investigación, es una cuestión de "modas". Esto es, la tendencia más actualizada o más gustada es considerada como única y verdadera forma de hacer investigación; cuando en realidad, en la práctica se ve claramente que el objeto de estudio es el que determina la manera en que éste debe ser abordado. Por lo tanto, no se

deben descartar anticipadamente otras metodologías denominadas "tradicionales" hasta no tener plena seguridad de que el objeto de estudio requiere ser trabajado desde otra perspectiva.

- Es necesario que el pedagogo se involucre más con los diferentes paradigmas que pueden guiar un proceso de investigación y en un momento dado, sea capaz de manejar el que considere más adecuado al objeto de estudio de que se trate, después de un análisis crítico.

II

- Todo proceso de investigación, debe partir de considerar al objeto de estudio que se aborda, inmerso en una realidad histórico-social que lo condiciona. No obstante, la poca o nula formación crítico-reflexiva del estudiante de pedagogía, dificulta la comprensión y desarrollo de esta situación. Hacer referencia a esta formación, implica básicamente el desarrollo de procesos de aprendizaje en forma gradual, así como de esquemas cognoscitivos donde el estudiante construya, al interior de su conciencia, el conocimiento al cual tiene acceso en los diferentes espacios curriculares del plan de estudios.
- Así mismo, es curioso observar que en la formación del pedagogo, el ámbito de la docencia no se considera como un espacio opcional importante para el ejercicio profesional; por el contrario, esta práctica es vista como una lejana posibilidad -incluso de reserva-; más aún tratándose de ejercer la docencia en escuelas normales. Es decir, la formación del magisterio de Jardín de Niños y Primaria, es un espacio poco motivante para el desarrollo profesional del pedagogo como docente.
- Tradicionalmente, la formación del profesor de educación primaria, ha sido uno de los aspectos que más preocupaciones y reflexiones ha provocado en la historia de la educación mexicana.
- En el mismo sentido, la situación que más ha llamado la atención de los gobiernos mexicanos desde hace varias décadas - (1944), hace referencia a la profesionalización magisterial -

como un elemento fundamental para elevar la calidad de la edu
cación en nuestro país. Sin embargo, desde esa fecha, la pro
fesionalización del maestro se ha entendido únicamente como -
 una necesidad de pasar con éxito satisfactorio por la escuela
 secundaria y por la preparatoria antes de ingresar a la escue
la normal.

- Desde el punto de vista histórico, las respuestas que se han
 planteado en diferentes momentos al problema de la profesiona
 lización del profesor de educación primaria, se centran en --
 una serie de cambios a los planes de estudio de las escuelas
 normales, sin que se hayan realizado las evaluaciones sufi- -
 cientes para determinar las transformaciones pertinentes en -
 el momento oportuno. O bien, en el caso de que la Dirección -
 General de Evaluación y de Incorporación y Revalidación de la
 Secretaría de Educación Pública, lleve a cabo alguna revisión
 sobre el asunto, ésta -en la mayoría de los casos- es desco
 nocida para las autoridades, docentes y alumnos de las escue
las normales.

III

- Se ha olvidado que cualquier Plan de Estudios que se proponga,
 está sujeto y condicionado por la Planeación económica, políti
 ca y social de un país. No puede plantearse únicamente como
 "una serie de lineamientos técnicos" a modificar de mane
 ra aislada.
- Existen serias dificultades para evaluar un currículum de edu
cación normal, debido a que los elementos teóricos que pueden
 apoyar esta práctica, son retomados de las reflexiones y aná
 lisis que se realizan en espacios ajenos a la realidad educa
 tiva de que se trata. Una gran cantidad de documentos que --
 pueden apoyar esta actividad, son emitidos por diferentes Uni
versidades y, aunque es material muy valioso, se trata -a to
das luces- de una visión completamente diferente a la comple
ja realidad que se vive en las escuelas normales.

- Es importante considerar que los docentes de las escuelas normales, difícilmente son apoyados con recursos económicos para difundir hacia el exterior de la institución las experiencias de trabajo, de reflexión y de respuesta a los problemas que se presentan al interior del centro escolar. Esto limita las posibilidades de hacer que estas instituciones sean verdaderos centros de educación superior.

IV

- Antes de 1984, los cambios propuestos para los Planes de Estudio de las escuelas normales, no implicaban un cambio de nivel escolar. A partir de esa fecha, para ser docentes de educación primaria es necesario cursar el bachillerato, ya sea pedagógico o en ciencias sociales. Esta decisión obliga a las escuelas normales a realizar las tres funciones sustantivas de la educación superior: Docencia, Investigación y Difusión.
- Las transformaciones realizadas en 1984, al plan de estudios de educación normal, trajeron consigo un cambio de nivel escolar para el cual nadie se encontraba preparado. Es decir, fue un cambio radical que dejó ver las carencias de infraestructura, de número de docentes, de recursos materiales, de escolaridad de los docentes, etc., que fue necesario modificar en un período muy corto de tiempo.
- La decisión de elevar a nivel de licenciatura la profesión magisterial obedeció a conflictos políticos entre el gremio y el gobierno, dejando de lado el aspecto académico, cuando éste debe ser el más importante.
- La falta de orientación y preparación de los docentes de las escuelas normales para aplicar un currículum como el que se ha caracterizado en este trabajo, provocó desconciertos y enojos que se manifestaron en un abierto rechazo para trabajar un modelo académico bajo los lineamientos propuestos. De esta manera, en muchas instituciones normalistas se ha seguido ejerciendo una práctica profesional como tradicionalmente se ha hecho.

- En su caracterización general, el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, se fundamenta en un trabajo interdisciplinario para abordar la complejidad de la práctica docente. En este sentido, el currículum formal se organiza de tal manera que puedan correlacionarse los contenidos curriculares de las diferentes líneas de formación, a partir de la concreción de un problema.
- Con este fundamento interdisciplinario, se pretende que el futuro docente sea capaz de integrar en su práctica, un proceso de investigación que le permita analizar su propio ejercicio profesional.
- En su organización formal, el currículum contempla avances -- que parten de la conceptualización del aprendizaje, de la enseñanza y de la evaluación como procesos grupales en los que se encuentran involucrados los estudiantes normalistas, los maestros de este nivel y los profesores de primaria en servicio.

V

- En la práctica, el novedoso currículum se ve desvirtuado debido a que las condiciones de aplicación no fueron modificadas simultáneamente.
- En concreto, el Plan de Estudios en cuestión, se aplica bajo una estructura organizativa con características de Normal Básica, aunque el nivel sea de Licenciatura.
- Dificilmente, el egresado con Licenciatura en Educación Primaria, puede ejercer una práctica profesional diferente a la -- que realiza un profesor con normal básica. Esto se debe, -- principalmente, a las condiciones propias de la práctica docente en las escuelas primarias que tampoco han sido modificadas.
- Los profesores de primaria en ejercicio, desconocen los objetivos y la metodología que actualmente se plantea para los -- nuevos docentes. Esto ha provocado que en las prácticas educativas que realizan los estudiantes de licenciatura en educa

ción primaria, se vean limitadas a las formas de trabajo tradicionales.

- En la actualidad, la formación del docente de primaria con un nivel de licenciatura, es atendida por escuelas normales "básicas", por escuelas normales "superiores" y por la Universidad Pedagógica Nacional. Por esta razón, existe una duplicidad de funciones institucionales que sólo crean confusiones - al personal involucrado en este asunto.
- La calidad educativa de un país, no sólo depende de la formación que tenga el personal docente de los diferentes niveles escolares, aunque tiene una participación determinante en el el sistema educativo nacional.
- Es oportuno citar que, para establecer un nivel de calidad, - es necesario conceptualizar el término en un contexto histórico social concreto. En este sentido, no se han planteado suficientemente los parámetros adecuados para establecer niveles de calidad educativa. De esta manera, habría que cuestionar incluso los parámetros de comparación; esto es, la calidad educativa con respecto al pasado, al futuro, a las necesidades actuales del sistema económico imperante, al nivel de otros países latinoamericanos, al nivel de países europeos, - etc.
- Por todo lo anterior, es imposible considerar que el cambio - en un Plan de Estudios, trae consigo -necesariamente- cambios en la formación magisterial y, por ende, en el pueblo mexicano. Para lograr que realmente se realicen transformaciones de fondo, habría que empezar por considerar al maestro como persona y como profesional de la educación, haciendo a un lado las ideas que señalan al magisterio como "profesionistas de segundo nivel"; habría que considerar al maestro como sujeto con razones, intereses, necesidades y reflexiones propias, que decide y actúa de manera significativa dentro de -- las posibilidades de la situación específica en que trabaja.
- Definitivamente, la calidad educativa de un país no se modifica a partir de un Decreto presidencial.

BIBLIOGRAFIA

- Anuario Estadístico 1985. Licenciatura en Escuelas Normales. ANUIES.
- "Apoyo Presidencial al SNTE, durante el Undécimo Aniversario de Vanguardia Revolucionaria", en Uno más Uno, - México, 23 de septiembre de 1983.
- Barabtalo, Anita y Margarita Theesz. "Algunas consideraciones - sobre la Investigación-Acción y su aplicación en un país Capitalista Dependiente. La Formación de Profesores en México", en revista Foro Universitario N° 33 STUNAM, México, agosto de 1983, 46-55pp.
- Bartoloméis, Francesco De. La Escuela de Jornada Completa. Edit. Siglo XXI, México, 1978.
- Barrón Tirado, Concepción, et al. Memoria del Encuentro sobre - Diseño Curricular. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón. UNAM, México, 1982, 207pp.
- Basilio Encarnación, Ramiro. "Las Modalidades Didácticas propuestas en la Operación Académica de los Programas Escolares de Educación Normal". Mecanograma de la Dirección General de Educación Normal, México, septiembre de 1984, 42pp.
- _____ "El papel de la Academia de Docentes en la Instrumentación Didáctica". Mecanograma de la Dirección General de Educación Normal, México, 1980, 5pp.
- _____ "Criterios Generales para la Planeación de la Operación Académica de Programas Escolares Interdisciplinarios". Mecanograma de la Dirección General de Educación Normal, México, 1983, 157pp.
- Bisquerra, Rafael. Métodos de Investigación Educativa. Edit. CEAC España, 1989, 382pp.
- Bravo Ahuja, Víctor y José Antonio Carranza. La Obra Educativa. SEP, México, 1976.

- Brom, Juan. Para Comprender la Historia. Edit. Nuestro Tiempo, México, 1983, 171pp.
- Calidad de la Educación, revista Cero en Conducta N° 11/12 México, marzo-junio 1988.
- Cárdenas Vázquez, Sebastián. Ciento Cincuenta Años en la Formación de Maestros Mexicanos. Consejo Nacional Técnico de la Educación. Col. Cuadernos N° 8, México, 1984, 505pp.
- Castillo, Isidro. México, sus Revoluciones Sociales y la Educación. Edit. Gob. Edo. de Michoacán, México, 1976, -- Tomo IV.
- Castrejón Díez, Jaime. "¿Qué es el Currículum?", en Planeación y Modelos Universitarios. ANUIES, México, 1977, 116-118pp.
- COPLAMAR. "Necesidades Esenciales en México", en Educación. Edit. Siglo XXI, México, 1982, Tomo II.
- De la Madrid Hurtado, Miguel. "Acuerdo que establece que la Educación Normal tendrá el grado académico de Licenciatura", Diario Oficial de la Federación, México, 23 de marzo de 1984.
- _____ Informes de Gobierno, México, septiembre 1° de 1983-1988.
- _____ Descentralización Educativa en 12 Entidades Federativas. Discursos y Documentos. Cuadernos/SEP, México, 1984, 35pp.
- Díaz Barriga, Angel. "La Evolución del Discurso Curricular en México (1970-1982)", en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. XV, 2°
- _____ Ensayos sobre la Problemática Curricular. Edit. Trillas, México, 1986, 113 pp.
- Díaz Barriga, Frida. "Metodología del Diseño Curricular para la Enseñanza Superior", en Perfiles Educativos N°7 CISE-UNAM, México, 1984.
- Didrikson T., Axel. De la Planeación a la Evaluación. Los Primeros pasos de la Revolución Educativa. Serie: Sobre la Universidad. N° 3 CISE-UNAM, México, 1987, 88pp.

- Ezpeleta, Justa. "La Escuela y los Maestros: Entre el Supuesto y la Deducción", en Cuadernos de Investigación Educativa No. 20 Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N., México, septiembre 1986.
- Ferry, Gilles. El Trayecto de la Formación; Los Enseñantes entre la Teoría y la Práctica. Edit. Paidós, México, 1990, 147 pp.
- Follari, Roberto. Interdisciplinariedad. Col. Ensayos N° 1 UAM Azcapotzalco, México, 1982, 119 pp.
- Formación de Maestros, en revista Cero en Conducta. Año 2 N° 8, México, marzo-abril 1987.
- Fuentes Molinar, Olac. Educación y Política en México. Edit. Nueva Imagen, 3a. ed., México, 1987, 214 pp.
- Gerson, Boris. "Observación Participante y Diario de Campo en el Trabajo Docente", en revista Perfiles Educativos N° 5 CISE-UNAM, México, 1979.
- Gómez Campo, Víctor Manuel. "Relaciones entre Educación y Estructura Económica: Dos Grandes Marcos de Interpretación", en Revista de Educación Superior N° 41 ANUIES, México, 1982.
- Gómez Rivera, Magdalena, et al. Política Educativa en México 3 Universidad Pedagógica Nacional, México, 1981.
- Guevara Niebla, Gilberto. "El Diseño Curricular", Mecanograma de la UAM Xochimilco. División de Ciencias Biológicas y de la Salud, México.
- Glazmán, Raquel y María de Ibarrola. Planes de Estudios. Propuestas Institucionales y Realidad Curricular, Edit. Nueva Imagen, México, 1987, 336 pp.
- Glazmán, Raquel. La Docencia entre el Autoritarismo y la Igualdad. Edit. El Caballito, México, 1986, 156 pp.
- Hidalgo Guzmán, Juan Luis. "Reforma a la Educación Normal", Excelsior, Sección Metropolitana, México, 6 de junio de 1988.
- Jackson, P. La Vida en Clase. Biblioteca Pedagógica, Barcelona, 1978.
- Jiménez, D.C. Historia de la Escuela Nacional de Maestros. Talleres Gráficos de la Nación, México, 1975.

- Labarca, Guillermo, et al. "La Ideología Educativa del Neocapitalismo", en La Educación Burguesa. Edit. Nueva Imagen, México, 1981, 342pp.
- Larroyo, Francisco. Historia Comparada de la Educación en México. Edit. Porrúa, 18a. ed, México, 1983, 597pp.
- Lerner, Victoria. La Educación Socialista. Edit. El Colegio de México. Col. Historia de la Revolución Mexicana N° 17, México, 1979.
- "Licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria y Especial. Laboratorio de Docencia". Mecanograma de la Dirección General de Educación Normal, México, 1986.
- Martínez, Humberto. Las Técnicas de la Investigación Documental. UAM Azcapotzalco, México, 1979, 114pp.
- Miranda Pacheco, Mario. "Significado e Importancia de la Interdisciplinariedad", en Revista de Educación Superior -- N° 28 ANUIES, México, octubre-diciembre 1978, 35-46pp.
- Monsiváis, Carlos. El Maestro, la Escuela y la Cultura. Memorias. Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, México, 1986, 76pp.
- Nérci, Imdeo. Hacia una Didáctica General Dinámica. Edit. - Kapelus, Argentina, 1973, 533pp.
- "El Nuevo Modelo Académico". Mecanograma de la Dirección General de Educación Normal, México, 1984.
- Paniagua R., Emma. "Educación Normal y Superior. Resumen del Sistema Educativo Nacional, 1976-82", en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. XIII, N° 3, México, 1983, 149-166pp.
- Pansza, Margarita. "Notas sobre Planes de Estudio y Relaciones Disciplinarias en el Currículo", en Perfiles Educativos N° 36 CISE-UNAM, México, 1987, 16-34pp.
- El Perfil del Licenciado en Educación y su Compromiso con México. Memoria del III Congreso Nacional de Escuelas Particulares, A.C., México, 1988, 107pp.
- Pescador Osuna, José Angel. "La Formación del Magisterio en México", en Perfiles Educativos N° 3, Nueva Época. CISE-UNAM, México, 1983.

- _____ "Innovaciones para Mejorar la Calidad de la Educación Básica en México", en revista Perfiles Educativos N° 19 México, 1983.
- Pisani, Olga y Maricela Tovar. "Evaluación de los Planes de Estudio", en revista Foro Universitario. STUNAM, México, 1985, 41-48 pp.
- _____ Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria. SEP, México, 1984, 85 pp.
- _____ Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988, México, 1983, 430 pp.
- Prawda, Juan. Teoría y Praxis de la Planeación Educativa en México. Edit. Grijalbo, 2a. ed., México, 1986. 380 pp.
- _____ La Profesionalización de la Educación Normal en México. Documentos 1944-1984. Cuadernos/SEP, México, 1984.
- _____ Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988. Cuadernos/SEP. México, 1984, 32 pp.
- Quiroz Estrada, Rafael. "Análisis del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1984", en revista - Pedagogía N° 1 Coordinación de Pedagogía, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, México, 1986, 7-11 pp.
- Remedi, Eduardo y A. Furlán. "Consideraciones al Documento de - Currículum", en revista Foro Universitario N° 15 STUNAM, México, 1982.
- Reyes Esparza, Ramiro. "La Educación Normal Hoy...", en Cero en Conducta. Año 2 N° 7, México, 1987, 18-22 pp.
- _____ "Nuevas Necesidades en la Formación de Maestros", en Cero en Conducta, Año 2 N° 8, México, 1987.
- Reyes Heróles, Jesús. En Materia Educativa, Solamente la Sociedad puede Resolver los Problemas. Cuadernos/SEP, México, 1984, 14 pp.
- _____ Ideario Educativo 3 Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio. SEP, México, 1985, 115 pp.
- _____ Revolución Educativa (I y II). Documentos 1983-1984. Cuadernos/SEP, México, 1984, 59 pp.
- Rockwell, Elsie. Ser Maestro, Estudios sobre el Trabajo Docente. Edit. El Caballito, México, 1985, 160 pp.

- Rojas Bravo, Gustavo. "El Módulo: Estructura Teórica Metodológica"
Mecanograma de la UAM-Xochimilco, México, 1975.
- Rojas Soriano, Raúl. Guía para Realizar Investigaciones Sociales.
UNAM, 8a. ed., México, 1985, 280 pp.
-
- El Proceso de la Investigación Científica. Edit. Trillas,
3a. ed., México, 1983, 151 pp.
- Ruíz, L. Estela. "Reflexiones sobre la Realidad del Currículum",
en Perfiles Educativos N° 29-30 CISE-UNAM, México,
1985, 65-77 pp.
- Saavedra Regalado, Manuel. Técnicas de Investigación Social
para la Elaboración del Documento Recepcional. Siglo
Nuevo Editores, México, 1980, 155 pp.
- Sánchez Vázquez, Adolfo, et al. "La Ideología de la Neutralidad
Ideológica en las Ciencias Sociales", en La Filosofía
y las Ciencias Sociales. Edit. Grijalbo, México, 1976,
332 pp.
- Schaff, Adam. Historia y Verdad. Edit. Grijalbo. México, 1974.
- Schutter, Antón De. Investigación Participativa: Una Opción
Metodológica para la Educación de Adultos. CREFAL,
México, 1985, 389 pp.
- Solana, Fernando, et al. Historia de la Educación Pública en
México. Edit. Fondo de Cultura Económica, México, 1982,
645 pp.
- Taba, Hilda. Elaboración del Currículo. Edit. Troquel, Argentina,
1970, 160 pp.
- Torres Bodet, Jaime. Comentario del Plan Nacional para el Mejora-
miento y la Extensión de la Educación Primaria, México,
1979.
- Tyler, Ralph W. Principios Básicos del Currículo. Edit. Troquel,
Argentina, 1970.
- Velasco Ugalde, Raúl, et al. "Notas Acerca del Diseño Curricular,
la Definición de Fases y el Diseño Modular: Un ejemplo".
Mecanograma de la UAM-Xochimilco, México, 1976.

A P E N D I C E

PLANES DE ESTUDIO DE EDUCACION NORMAL PRIMARIA*

- 1823: el programa sólo contemplaba materias como: lectura, escritura y cálculo elemental, sin tener organización para cada curso.
- 1850: lectura, escritura, cálculo elemental, doctrina cristiana, catecismo político, elementos de urbanidad, gramática castellana.
- 1867: lectura, escritura, cálculo elemental, doctrina cristiana, catecismo político, elementos de urbanidad, gramática castellana, geografía, geometría y dibujo.
- 1885: Se incluye al Plan de Estudios un Programa de Ciencias Pedagógicas que comprendía tres grandes etapas. La primera era una introducción general a la pedagogía, en donde habría que explicarse el concepto de educación y los factores sociales que influyen sobre ésta; la necesidad y el estudio de la antropología, y los fundamentos psicológicos y lógicos de la teoría pedagógica. La segunda parte del programa se ocupaba de los principios de la didáctica (los temas tenían que ver con la naturaleza y fin de la enseñanza, con el contenido o materia del aprendizaje, con la metodología de éste y con los procedimientos para ejecutar pruebas y exámenes). La parte final del programa contemplaba la doctrina de la disciplina. De esta manera, se inicia la experiencia de sistematizar los contenidos que eran trabajados en las escuelas normales.
- 1887: PRIMER AÑO.
Observación de los Métodos de Enseñanza en las Escuelas -- Anexas, Aritmética (Álgebra, Geometría y Mecánica), Cosmografía, Historia Patria, Lectura Superior (Ejercicios de Recitación), Francés, Geografía (General y de México), Caligrafía, Dibujo, Gimnástica, Canto Coral y Ejercicios Militares.

* Fuente: Sebastián Cárdenas Vázquez, et al. Ciento Cincuenta Años en la Formación de Maestros Mexicanos, col. Cuadernos N° 8, Consejo Nacional Técnico de la Educación. México: 1984.

Francisco Larroyo. Historia Comparada de la Educación en México. Edit. Porrúa. México, 1983.

SEGUNDO AÑO.

Práctica Empírica de los Métodos de Enseñanza en las Escuelas Anexas, Física, Meteorología, Química Agrícola e Industrial, Historia General, Francés, Inglés, Caligrafía, Dibujo, Gimnástica, Canto Coral y Ejercicios Militares.

TERCER AÑO.

Psicología, Lógica, Moral, Metodología, Sistema Froebel, Práctica en las Escuelas Anexas, Historia Natural, lecciones de Cosas, Fisiología, Gramática Española, Inglés, Caligrafía, Dibujo, Gimnástica, Dibujo, Canto Coral y Ejercicios Militares.

CUARTO AÑO.

Metodología, Organización y Disciplina Escolares, Historia de la Pedagogía, Práctica de los Métodos en las Escuelas Anexas y Ejercicios de Crítica Pedagógica, Medicina Doméstica y Escolar, Derecho Constitucional, Economía Política, Caligrafía, Dibujo, Gimnástica, Canto Coral y Ejercicios Militares.

1902:

PRIMER AÑO.

Primer curso de: Español, Antropología, Francés, Matemáticas, Geografía, Historia, Artes, Educación Física, Caligrafía, Solfeo, Ejercicios Militares y Trabajos Manuales.

SEGUNDO AÑO.

Segundo curso de: Antropología, Español, Francés, Matemáticas, Geografía, Historia, Artes, Educación Física, Caligrafía, Solfeo, Ejercicios Militares y Trabajos Manuales.

TERCER AÑO.

Tercer curso de: Español, Matemáticas, Geografía, Historia, Artes, Dibujo, Ejercicios Militares y Trabajos Manuales.

Primer curso de: Pedagogía, Inglés, Metodología, Estudio del Armonio y Gimnasia.

CUARTO AÑO.

Cuarto curso de: Artes, Dibujo, Ejercicios Militares y Trabajos Manuales.

Segundo curso de: Pedagogía, Inglés, Metodología, Gimnasia y Estudio del Armonio.

Primer curso de: Literatura General, Ciencias Naturales, Nociones de Instrucción Cívica y Educación Física.

QUINTO AÑO.

Quinto curso de: Trabajos Manuales.

Tercer curso de: Pedagogía, Metodología, Inglés y Gimnasia.

Segundo curso de: Literatura General.

Primer curso de: Contabilidad, Física y Química.

SEXTO AÑO.

Sexto curso de: Trabajos Manuales.

Quinto curso de: Artes y Educación Física.

Cuarto curso de: Pedagogía, Metodología y Gimnasia.

Primer curso de: Psicología Experimental, Lógica, Biología, Nociones de Sociología y Economía Política.

1922-1928: PRIMER AÑO.

Primer curso de: Lectura, Recitación, Lengua Nacional, Escritura, Inglés, Aritmética, Botánica, Zoología, Solfeo, - Canto Coral, Dibujo, Trabajos Manuales y Educación Física.

SEGUNDO AÑO.

Segundo curso de: Inglés, Educación Física, Trabajos Manuales, Solfeo y Dibujo.

Primer curso de: Ejercicios de Lenguaje, Física, Civismo, Algebra y Geometría, Cosmografía y Geografía Física.

TERCER AÑO.

Tercer curso de: Educación Física.

Segundo curso de: Geografía.

Primer curso de: Literatura Castellana, Trigonometría y -- Geometría en el Espacio, Química, Anatomía, Fisiología e - Higiene, Economía Política, Historia General, Historia Patria, Música, Dibujo Constructivo y Oficio.

NOTA: Los tres años profesionales se sujetaron al Plan de 1925.

1925-1932: PRIMER AÑO.

Primer curso de: Lengua Castellana, Matemáticas, Geografía Física y del Viejo Continente, Inglés o Francés, Dibujo de Imitación, Escritura, Música y Orfeones, Botánica, Cultura Física.

SEGUNDO AÑO.

Segundo curso de: Lengua Castellana, Matemáticas, Inglés, - Francés, Música y Orfeones, Cultura Física.

Primer curso de: Zoología, Geografía Patria y Americana, - Historia General, Física, Dibujo Constructivo.

TERCER AÑO.

Tercer curso de: Lengua Castellana, Matemáticas, Música y Orfeones, Cultura Física.

Segundo curso de: Dibujo Constructivo.

Primer curso de: Química, Historia Patria, Descripción de Hechos Económicos, Oficio o Labores, Anatomía, Fisiología e Higiene.

CICLO PROFESIONAL.

PRIMER AÑO.

Primer curso de: Literatura General, Biología, Pequeñas Industrias, Higiene Escolar, Psicología de la Educación, Cosmografía y Elementos de Meteorología, Oficio o Labores, -- Cultura Física, Música, Prácticas Agrícolas, Prácticas Escolares.

SEGUNDO AÑO.

Segundo curso de: Psicología de la Educación, Pequeñas Industrias, Oficio o Labores, Cultura Física, Música, Prácticas Agrícolas, Prácticas Escolares.

Primer curso de: Principios de Educación, Geografía Económica y Social, Sociología Aplicada a la Educación.

TERCER AÑO.

Tercer curso de: Cultura Física, Prácticas Agrícolas, Prácticas Escolares.

Segundo curso de: Principios de Educación.

Primer curso de: Organización Escolar, Historia de la Educación, Historia Moderna, Lógica y Ética.

NOTAS: a) Las señoritas cursaban Artes Domésticas, Labores Femeninas y Puericultura, en lugar de un oficio.

b) Al final de cada mitad del año escolar, practicaban los alumnos de 2° y 3° años, durante una semana completa, en las escuelas oficiales, bajo la dirección de los maestros de práctica.

c) La cultura física se practicaba, además, en forma de deporte, durante todo el año, en las mañanas de los sábados.

1930: PRIMER AÑO.

a) Materias de Cultura Específica.

Primer curso de: Matemáticas, Ciencias Biológicas, Español, Geografía Física, Civismo, Inglés o Francés.

b) Actividades.

Primer curso de: Dibujo de Imitación, Escritura, Música y Orfeones, Economía Doméstica u Oficio, Prácticas Agrícolas y Zootécnicas, Cultura Física.

SEGUNDO AÑO.

a) Materias de Cultura Específica.

Segundo curso de: Matemáticas, Ciencias Biológicas, Español, Civismo, Inglés o Francés.

Primer curso de: Física, Geografía Universal.

b) Actividades.

Segundo curso de: Música y Orfeones, Economía Doméstica u Oficio, Prácticas Agrícolas y Zootécnicas, Cultura Física.

Primer curso de: Dibujo Constructivo.

c) Materias Profesionales: Orientación Vocacional.

TERCER AÑO.

Tercer curso de: Matemáticas, Ciencias Biológicas, Inglés o Francés.

Primer curso de: Química, Literatura Española e Hispano--americana, Geografía de México, Historia de México, Historia de la Cultura.

b) Actividades.

Tercer curso de: Música y Orfeones, Economía Doméstica u Oficio, Prácticas Agrícolas y Zootécnicas, Cultura Física.

Primer curso de: Modelado.

c) Materias Profesionales: Observación Escolar.

CUARTO AÑO.

a) Materias Profesionales.

Segundo curso de: Historia de la Cultura.

Primer curso de: Psicología, Técnica de la Enseñanza, Higiene Escolar y Social, Biología, Economía Política y Problemas Económicos de México, Teoría del Cooperativismo, -- Geografía Económica y Social, Derecho Obrero, Derecho Educativo.

b) Actividades.

Cuarto curso de: Cultura Física, Economía Doméstica u Oficio, Prácticas Agrícolas y Zootécnicas, Música.

Primer curso de: Dibujo y Artes Plásticas (aplicados a la escuela primaria).

QUINTO AÑO.

a) Materias Profesionales.

Segundo curso de: Psicología, Técnica de la Enseñanza.

Primer curso de: Ciencia de la Educación, Iniciación a la Psicología y Pedagogía de Anormales, Teoría de la Ciencia, Arte y Literatura al Servicio del Proletariado, Sociología aplicada a la Educación, Cosmografía.

b) Actividades.

Quinto curso de: Cultura Física, Economía Doméstica u Oficio, Prácticas Agrícolas y Zootécnicas.

SEXTO AÑO.

a) Materias de Cultura Específica

Primer curso de: Ética y Estética, Legislación Revolucionaria.

b) Materias Profesionales.

Tercer curso de: Técnica de la Enseñanza.

Segundo curso de: Ciencia de la Educación.

Primer curso de: Psicotécnica Pedagógica, Historia de la Educación Socialista, Ética y Estética Marxista, Organización y Estadística Escolares.

c) Actividades.

Sexto curso de: Cultura Física, Prácticas Agrícolas y Zootécnicas, Economía Doméstica u Oficio.

1945: PRIMER AÑO.

a) Materias de Cultura General.

Primer curso de: Matemáticas, Ciencias Biológicas, Español, Geografía Física, Civismo, Inglés o Francés.

b) Actividades.

Primer curso de: Dibujo de Imitación, Escritura, Música y Orfeones, Economía Doméstica.

SEGUNDO AÑO.

a) Materias de Cultura General.

Segundo curso de: Matemáticas, Ciencias Biológicas, Español, Civismo, Inglés o Francés.

Primer curso de: Física, Geografía Universal.

b) Actividades.

Segundo curso de: Música y Orfeones, Economía Doméstica u Oficio.

Primer curso de: Dibujo Constructivo, Prácticas Agrícolas y Zootécnicas, Cultura Física.

c) Materias Profesionales: Orientación Vocacional.

TERCER AÑO.

a) Materias de Cultura General.

Tercer curso de: Matemáticas, Ciencias Biológicas, Inglés o Francés.

Primer curso de: Química, Literatura Española e Hispanoamericana, Geografía de México, Historia de México, Historia de la Cultura.

b) Actividades.

Tercer curso de: Música, Economía Doméstica u Oficio.

Segundo curso de: Prácticas Agrícolas y Zootécnicas, Cultura Física.

Primer curso de: Modelado.

c) Materias Profesionales: Observaciones Escolares.

CUARTO AÑO.

a) Materias Profesionales.

Primer curso de: Psicología, Técnicas de la Enseñanza, Higiene Escolar y Social, Biología, Economía Política y Problemas Económicos de México, Teoría del Cooperativismo, -- Geografía Económica y Social, Historia de la Cultura.

b) Actividades.

Cuarto curso de: Economía Doméstica u Oficio, Música.

Tercer curso de: Prácticas Agrícolas y Zootécnicas, Cultura Física.

Primer curso de: Dibujo y Artes Plásticas.

QUINTO AÑO.

a) Materias de Cultura General.

Primer curso de: Teoría de la Ciencia, Arte y Literatura - al Servicio del Proletariado, Sociología Aplicada a la Educación, Cosmografía, Mineralogía.

b) Actividades.

Quinto curso de: Economía Doméstica u Oficio.

Cuarto curso de: Prácticas Agrícolas y Zootécnicas, Cultura Física.

c) Materias Profesionales.

Segundo curso de: Técnica de la Enseñanza.

Primer curso de: Paidología, Ciencia de la Educación, Iniciación a la Psicología y Pedagogía de Anormales.

SEXTO AÑO.

a) Materias de Cultura Especifica.

Primer curso de: Etica y Estética, Legislación Revolucionaria (Del Trabajo, Agraria, Educacional, etc.), Etimologías.

b) Actividades.

Sexto curso de: Economía Doméstica u Oficio.

Quinto curso de: Prácticas Agrícolas y Zootécnicas, Cultura Física.

c) Materias Profesionales.

Tercer curso de: Técnica de la Enseñanza.

Segundo curso de: Ciencia de la Educación.

Primer curso de: Psicotécnica Pedagógica, Historia de la Educación, Organización y Estadística Escolares.

1959: PRIMER AÑO.

a) Asignaturas.

+ Primer semestre.

Primer curso de: Problemas Económicos, Sociales y Culturales de México, Lógica, Optativa.*

+ Segundo Semestre.

Primer curso de: Antropología Cultural y Social, Psicología General, Etica.

b) Actividades (Cursos Anuales).

Primer curso de: Taller, Laboratorio o Economía Doméstica, Actividades Artísticas aplicadas a la Educación Primaria, Observación Escolar, Educación Física.

NOTAS:

1. Las asignaturas de Problemas Económicos, Sociales y Culturales de México, y Antropología Social y Cultural, incluyen actividades de investigación y participación en cam-

* Materia Complementaria o Suplementaria: Español Superior, Matemáticas, Ciencias, etc.

ñas y servicios sociales.

2. Por resolución del Comité Directivo de la Segunda Asamblea Nacional Plenaria del C.N.T.E., adoptada en la Junta de los días 12 y 13 de marzo de 1964, se introducen las siguientes modificaciones:

- a) La materia optativa pasó al primer semestre.
- b) La psicología general, que anteriormente estaba en el primer semestre del primer año, pasó al segundo semestre.
- c) El curso de Etica, tuvo un aumento de 2 horas semanales.

SEGUNDO AÑO.

a) Asignaturas.

+ Primer semestre.

Primer curso de: Didáctica General, Psicología de la Educación, Optativa.

+ Segundo semestre.

Primer curso de: Ciencia de la Educación, Educación para la Salud, Optativa.

b) Actividades (Cursos Anuales).

Segundo curso de: Actividades Artísticas aplicadas a la Escuela Primaria, Educación Física.

Primer curso de: Técnica de la Enseñanza y Práctica Escolar, Taller de Material y Recursos Didácticos.

NOTA: Las dos primeras semanas de labores se dedicaban a la realización de un seminario para estudiar la realidad socioeconómica de la región, a efecto de proyectar campañas y servicios sociales y económicos adecuados.

TERCER AÑO.

a) Asignaturas.

+ Primer semestre.

Primer curso de: Historia General de la Educación, Conocimiento del Educando y Psicotécnica Pedagógica, Optativa.

+ Segundo Semestre.

Primer curso de: Historia de la Educación en México, Legislación, Organización y Administración Escolar, Sociología de la Educación.

b) Actividades (Cursos Anuales).

Tercer curso de: Actividades Artísticas aplicadas a la Escuela Primaria, Educación Física.

Segundo curso de: Técnica de la Enseñanza y Práctica Escolar, Taller de Material y Recursos Didácticos.

NOTAS:

1. Las dos primeras semanas se dedicaban a la realización

* Para los varones: Énfasis en la Educación Sanitaria; para las señoritas: Énfasis en Puericultura.

de un seminario de estudios e investigación de las condiciones educativas de la región, a efecto de llevar a cabo proyectos de mejoramiento de la escuela y de la comunidad. 2. Por resolución del Comité Directivo, se introdujeron en 1964, las siguientes modificaciones:

a) El curso de Conocimiento del Educando y Psicotécnica Pedagógica, quedó incluido en el primer semestre; Legislación, Organización y Administración Escolares, en el segundo semestre.

b) La clase de Técnica de la Enseñanza y Práctica Escolar, con taller de Material y Recursos Didácticos, se amplió -- con 4 horas.

1960: PRIMER AÑO.

a) Asignaturas.

+ Primer semestre.

Primer curso de: Problemas Económicos, Sociales y Culturales de México, Psicología General, Lógica.

+ Segundo semestre.

Primer curso de: Antropología Social y Cultural, Ética, Optativa.

b) Actividades (Cursos Anuales).

Primer curso de: Taller, Laboratorio, Economía Doméstica y Prácticas Agropecuarias, Actividades Artísticas, Observación Escolar, Deportes.

SEGUNDO AÑO.

+ Primer semestre.

Primer curso de: Didáctica General, Psicología de la Educación, Optativa.

+ Segundo semestre.

Primer curso de: Ciencia de la Educación, Educación para la Salud, Optativa.

b) Actividades (Cursos Anuales).

Segundo curso de: Taller de Material y Recursos Didácticos, Prácticas Agropecuarias, Taller de Actividades Artísticas aplicadas a la Escuela Primaria, Educación Física.

Primer curso de: Técnica de la Enseñanza y Práctica Escolar.

TERCER AÑO.

a) Asignaturas.

+ Primer semestre.

Primer curso de: Historia General de la Educación, Legislación, Organización y Administración Escolar, Optativa.

+ Segundo semestre.

Primer curso de: Historia de la Educación en México, Conocimiento del Educando y Psicotécnica Escolar, Sociología

de la Educación.

b) Actividades (Cursos Anuales).

Tercer curso de : Taller de Material y Recursos Didácticos, Prácticas Agropecuarias, Taller de Actividades Artísticas aplicadas a la Escuela Primaria, Educación Física.

Segundo curso de: Técnica de la Enseñanza y Práctica Escolar.

1969 (REESTRUCTURADO): PRIMER AÑO.

+ Primer Semestre.

Primer curso de: Matemáticas, Física, Actividades del Lenguaje, Introducción al Estudio de la Filosofía, Antropología General, Psicología General, Ciencia de la Educación, - Didáctica General, Actividades Tecnológicas Industriales, - Actividades Tecnológicas Agropecuarias, Educación Física, - Artes Plásticas, Música.

+ Segundo semestre.

Segundo curso de: Matemáticas, Física, Actividades del Lenguaje, Introducción al Estudio de la Filosofía, Antropología General, Psicología General, Ciencia de la Educación, - Didáctica General, Actividades Tecnológicas Industriales, - Actividades Tecnológicas Agropecuarias, Educación Física, - Artes Plásticas, Música.

SEGUNDO AÑO.

+ Tercer semestre.

Tercer curso de: Matemáticas, Actividades del Lenguaje, Actividades Tecnológicas Industriales, Actividades Tecnológicas Agropecuarias, Educación Física, Artes Plásticas, Música.

Primer curso de: Química, Lógica, Historia de la Cultura, - Psicología Infantil, Didáctica Especial y Práctica Docente.

+Cuarto semestre.

Cuarto curso de: Matemáticas, Actividades del Lenguaje, Actividades Tecnológicas Industriales, Actividades Tecnológicas Agropecuarias, Educación Física, Artes Plásticas, Música.

Segundo curso de: Química Lógica, Historia de la Cultura, - Psicología Infantil, Didáctica Especial y Práctica Docente.

TERCER AÑO.

+ Quinto semestre.

Quinto curso de: Actividades del Lenguaje, Actividades Tecnológicas Industriales, Actividades Tecnológicas Agropecuarias, Educación Física.

Tercer curso de: Historia de la Cultura, Didáctica Especial y Práctica Docente.

Primer curso de: Biología, Geografía, Etica, Lengua Extranjera (Traducción), Psicología del Aprendizaje, Teatro, Danza.

+ Sexto semestre.

Sexto curso de: Actividades del Lenguaje, Actividades Tecnológicas Industriales, Actividades Tecnológicas Agropecuarias, Educación Física.

Cuarto curso de: Historia de la Cultura, Didáctica Especial y Práctica Docente.

Segundo curso de: Biología, Geografía, Etica, Lengua Extranjera (Traducción), Psicología del Aprendizaje, Teatro, Danza.

CUARTO AÑO.

+ Séptimo semestre.

Séptimo curso de: Educación Física.

Quinto curso de: Didáctica Especial y Práctica Docente, Matemáticas.

Tercer curso de: Geografía, Lengua Extranjera (Traducción), Teatro, Danza.

Primer curso de: Estadística, Ciencia de la Salud, Estética, Seminario de Problemas Económicos, Sociales y Culturales del México Contemporáneo, Ciencia de la Comunicación, Administración, Economía, Medición y Evaluación Pedagógicas, Seminario de Legislación, Organización y Administración Escolares, Materia Opcional.

+ Octavo semestre.

Octavo curso de: Educación Física.

Sexto curso de: Matemáticas.

Cuarto curso de: Geografía, Lengua Extranjera (Traducción), Teatro, Danza.

Segundo curso de: Estadística, Ciencia de la Salud, Ciencia de la Comunicación, Administración, Economía.

Primer curso de: Filosofía de la Educación, Seminario de Desarrollo de la Comunidad, Seminario de Dinámica de Grupos, Práctica Docente y Elaboración del Informe Recepcional de la Enseñanza en la Escuela Unitaria, Seminario de Organización de la Enseñanza en la Escuela Unitaria.

1972: PRIMER AÑO.

+ Primer semestre.

a) Formación científica.

Primer curso de: Matemáticas, Física.

b) Formación humanística.

Primer curso de: Actividades del Lenguaje, Introducción al Estudio de la Filosofía, Antropología General.

c) Formación Psicopedagógica.

Primer curso de: Psicología General, Ciencia de la Educación, Didáctica General.

d) Formación Tecnológica.

Primer curso de: Actividades Tecnológicas Industriales, Actividades Tecnológicas Agropecuarias.

e) Formación Físico-Artística.

Primer curso de: Educación Física, Artes Plásticas, Música.
+ Segundo semestre.

a) Formación científica.

Segundo curso de: Matemáticas, Física.

b) Formación Humanística.

Segundo curso de: Actividades del Lenguaje, Introducción al Estudio de la Filosofía, Antropología General.

c) Formación Psicopedagógica.

Segundo curso de: Psicología General, Ciencia de la Educación, Didáctica General.

d) Formación tecnológica.

Segundo curso de: Actividades Tecnológicas Industriales, Actividades Tecnológicas Agropecuarias.

e) Formación físico-artística.

Segundo curso de: Educación Física, Artes Plásticas, Música.

SEGUNDO AÑO.

+ Tercer semestre.

a) Formación científica.

Tercer curso de: Matemáticas.

Primer curso de: Química.

b) Formación humanística.

Tercer curso de: Actividades del Lenguaje.

Primer curso de: Lógica, Historia de la Cultura.

c) Formación psicopedagógica.

Primer curso de: Psicología Infantil, Didáctica Especial y Práctica Docente.

d) Formación Tecnológica.

Tercer curso de: Actividades Tecnológicas Industriales, Actividades Tecnológicas Agropecuarias.

e) Formación Físico-artística.

Tercer curso de: Educación Física, Artes Plásticas, Música.
+ Cuarto semestre.

a) Formación científica.

Cuarto curso de: Matemáticas.

Segundo curso de: Química.

b) Formación humanística.

Cuarto curso de: Actividades del Lenguaje.

Segundo curso de: Lógica, Historia de la Cultura.

c) Formación psicopedagógica.

Segundo curso de: Psicología Infantil, Didáctica Especial y Práctica Docente.

d) Formación tecnológica.

Cuarto curso de: Actividades Tecnológicas Industriales, Actividades Tecnológicas Agropecuarias.

e) Formación Físico-Artística.

Cuarto curso de: Educación Física, Artes Plásticas, Música.

TERCER AÑO.

+ Quinto semestre.

a) Formación científica.

Primer curso de: Biología, Geografía.

b) Formación humanística.

Quinto curso de: Actividades del Lenguaje.

Tercer curso de: Historia de la Cultura.

Primer curso de: Ética, Lengua Extranjera (Traducción).

c) Formación Psicopedagógica.

Tercer curso de: Didáctica Especial y Práctica Docente.

Primer curso de: Psicología del Aprendizaje.

d) Formación Tecnológica.

Quinto curso de: Actividades Tecnológicas Industriales, Actividades Tecnológicas Agropecuarias.

e) Formación físico-artística.

Quinto curso de: Educación física.

Primer curso de: Teatro, Danza.

+ Sexto semestre.

a) Formación científica.

Segundo curso de: Biología, Geografía.

b) Formación humanística.

Sexto curso de: Actividades del Lenguaje (Literatura Infantil).

Cuarto curso de: Historia de la Cultura.

Segundo curso de: Lengua Extranjera (Traducción).

c) Formación Psicopedagógica.

Cuarto curso de: Didáctica Especial y Práctica Docente.

Segundo curso de: Psicología del Aprendizaje.

d) Formación Tecnológica.

Sexto curso de: Actividades Tecnológicas Industriales, Actividades Tecnológicas Agropecuarias.

e) Formación físico-artística.

Sexto curso de: Educación Física.

Segundo curso de: Teatro, Danza.

CUARTO AÑO.

+ Séptimo semestre.

a) Formación científica.

Opción: Matemáticas, Estadística, Ciencias de la Salud o - Geografía.

b) Formación humanística.

Primer curso de: Estética, Seminario de Problemas Económicos, Sociales y Culturales del México Contemporáneo.

Tercer curso de: Lengua Extranjera (Traducción).

Opción: Ciencia de la Comunicación, Administración o Economía.

c) Formación psicopedagógica.

Quinto curso de: Didáctica Especial y Práctica Docente.

Primer curso de: Medición y Evaluación Pedagógica, Seminario de Legislación y Administración Escolares.

d) Formación Tecnológica.

Séptimo curso de: Actividades Tecnológicas Industriales, - Actividades Tecnológicas Agropecuarias.*

e) Formación físico-artística.

Séptimo curso de: Educación Física.

Tercer curso de: Teatro (Muñecos Animados), Danza.

+ Octavo semestre.

a) Formación científica.

Opción: Matemáticas, Estadística, Ciencia de la Salud o -- Geografía.

b) Formación humanística.

Cuarto curso de: Lengua Extranjera (Traducción).

Primer curso de: Filosofía de la Educación, Seminario de - Desarrollo de la Comunidad.

Opción: Ciencia de la Comunicación, Administración o Economía.

c) Formación psicopedagógica.

Primer curso de: Seminario de Dinámica de Grupos, Práctica Docente y Elaboración del Informe Recepcional, Seminario - de Organización de la Enseñanza en la Escuela Unitaria.

d) Formación físico-artística.

Octavo curso de: Educación Física.

Cuarto curso de: Teatro (Muñecos Animados), Danza.

1972: REESTRUCTURADO.

En general, el Plan de Estudios tuvo pocos cambios con - respecto al anterior y son los que se mencionan a continuación:

a) En el tercer grado (sexto semestre), se aumenta el curso de Ética, que se ubica en la formación humanística.

b) En el cuarto grado, se dan los siguientes cambios:

- Desaparecen las materias ubicadas en la formación tecnológica (séptimo y octavo semestres).

* En las Escuelas Normales Rurales y Centros Regionales, se aumenta el número de horas.

- Desaparecen las materias opcionales (séptimo y octavo - semestres).
- La materia denominada Ciencias de la Salud I y II, se convierte en obligatoria, siendo parte de la formación científica del estudiante normalista.
- La materia de Elaboración del Informe Recepcional, a diferencia del Plan de Estudios anterior, se inicia en el séptimo semestre y continúa también en el octavo.
- Desaparece la materia denominada Técnica Educativa y -- Ciencia de la Comunicación, correspondiente al área psicopedagógica (en el séptimo y octavo semestres).

1975: PRIMER SEMESTRE.

Primer curso de: Matemáticas y su Didáctica, Español y su Didáctica, Educación Artística y su Didáctica, Educación Física y su Didáctica, Educación Tecnológica y su Didáctica, Psicología, Filosofía.

SEGUNDO SEMESTRE.

Segundo curso de: Matemáticas y su Didáctica, Español y su Didáctica, Ciencias Naturales y su Didáctica, Ciencias Sociales y su Didáctica, Educación Tecnológica y su Didáctica, Psicología.

Primer curso de: Filosofía de la Educación.

TERCER SEMESTRE.

Tercer curso de: Matemáticas y su Didáctica, Español y su Didáctica, Ciencias Naturales y su Didáctica, Ciencias Sociales y su Didáctica, Educación Artística y su Didáctica, Educación Física y su Didáctica, Educación Tecnológica y su Didáctica, Psicología.

Primer curso de: Historia de la Educación.

CUARTO SEMESTRE.

Cuarto curso de: Matemáticas y su Didáctica, Español y su Didáctica, Ciencias Naturales y su Didáctica, Ciencias Sociales y su Didáctica, Educación Artística y su Didáctica, Educación Física y su Didáctica, Educación Tecnológica y su Didáctica, Psicología.

Segundo curso de: Historia de la Educación.

QUINTO SEMESTRE.

Quinto curso de: Matemáticas y su Didáctica, Español y su Didáctica, Ciencias Naturales y su Didáctica, Ciencias Sociales y su Didáctica, Educación Artística y su Didáctica, Educación Física y su Didáctica, Educación Tecnológica y su Didáctica.

Tercer curso de: Historia de la Educación.

Primer curso de: Tecnología Educativa.

SEXTO SEMESTRE.

Sexto curso de: Matemáticas y su Didáctica, Español y su Didáctica, Ciencias Naturales y su Didáctica, Ciencias Sociales y su Didáctica, Educación Artística y su Didáctica, Educación Física y su Didáctica, Educación Tecnológica y su Didáctica.

Cuarto curso de: Historia de la Educación.

Segundo curso de: Tecnología Educativa.

SEPTIMO SEMESTRE.

Primera Práctica Docente de: Matemáticas, Español, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Artística, Educación Física, Educación Tecnológica.

Primer curso de: Administración y Legislación Educativa, Problemas Sociales y Económicos de México.

OCTAVO SEMESTRE.

Segunda Práctica Docente de: Matemáticas, Español, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Artística, Educación Física, Educación Tecnológica.

Segundo curso de: Administración y Legislación Educativa.

Primer curso de: Conocimientos y Desarrollo de la Comunidad.

1975: REESTRUCTURADO.**PRIMER SEMESTRE.**

Primer curso de: Matemáticas, Español, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Artística, Educación Física, Educación Tecnológica, Psicología, Filosofía, Pedagogía - General, Inglés.

SEGUNDO SEMESTRE.

Segundo curso de: Matemáticas, Español, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Artística, Educación Física, Educación Tecnológica, Psicología, Filosofía, Inglés.

Primer curso de: Didáctica General.

TERCER SEMESTRE.

Tercer curso de: Matemáticas, Español, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Artística, Educación Tecnológica, Psicología, Filosofía.

Primer curso de: Didáctica Especial y Práctica Docente.

CUARTO SEMESTRE.

Cuarto curso de: Matemáticas, Español, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Artística, Educación Física, Educación Tecnológica, Psicología, Filosofía.

Segundo curso de: Didáctica Especial y Práctica Docente.

QUINTO SEMESTRE.

Quinto curso de: Matemáticas, Español, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Artística, Educación Física, Educación Tecnológica.

Tercer curso de: Didáctica Especial y Práctica Docente.

Primer curso de: Tecnología Educativa, Historia de la Educación.

SEXTO SEMESTRE.

Sexto curso de: Matemáticas, Español, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Artística, Educación Tecnológica.

Cuarto curso de: Didáctica Especial y Práctica Docente.

Segundo curso de: Tecnología Educativa.

SEPTIMO SEMESTRE.

Quinto curso de: Didáctica Especial y Práctica Docente.

Primer seminario de: Análisis de Programas, Libros del Maestro y del Alumno de 1° y 2° grados de Educación Primaria, Elaboración del Informe Recepcional, Administración y Legislación, Organización de la Educación Extraescolar, Problemas Sociales y Económicos de México, Desarrollo de la Comunidad.

OCTAVO SEMESTRE.

Sexto curso de: Didáctica Especial y Práctica Docente.

Segundo seminario de: Análisis de Programas, Libros del Maestro y del Alumno de 1° y 2° grados de Educación Primaria, Elaboración del Informe Recepcional, Administración y Legislación Educativa, Organización de la Educación Extraescolar, Problemas Sociales y Económicos de México, Desarrollo de la Comunidad.

1984: PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACION PRIMARIA (Ver Cuadro 1).

QUINTO SEMESTRE.

Quinto curso de: Matemáticas, Español, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Artística, Educación Física, Educación Tecnológica.

Tercer curso de: Didáctica Especial y Práctica Docente.

Primer curso de: Tecnología Educativa, Historia de la Educación.

SEXTO SEMESTRE.

Sexto curso de: Matemáticas, Español, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Artística, Educación Tecnológica.

Cuarto curso de: Didáctica Especial y Práctica Docente.

Segundo curso de: Tecnología Educativa.

SEPTIMO SEMESTRE.

Quinto curso de: Didáctica Especial y Práctica Docente.

Primer seminario de: Análisis de Programas, Libros del Maestro y del Alumno de 1° y 2° grados de Educación Primaria, Elaboración del Informe Recepcional, Administración y Legislación, Organización de la Educación Extraescolar, Problemas Sociales y Económicos de México, Desarrollo de la Comunidad.

OCTAVO SEMESTRE.

Sexto curso de: Didáctica Especial y Práctica Docente.

Segundo seminario de: Análisis de Programas, Libros del Maestro y del Alumno de 1° y 2° grados de Educación Primaria, Elaboración del Informe Recepcional, Administración y Legislación Educativa, Organización de la Educación Extraescolar, Problemas Sociales y Económicos de México, Desarrollo de la Comunidad.

1984: PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACION PRIMARIA (Ver Cuadro 1).

CUADRO I

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
MATEMATICAS	ESTADISTICA	INVESTIGACION EDUCATIVA I	INVESTIGACION EDUCATIVA II	LABORATORIO DE DOCENCIA II	LABORATORIO DE DOCENCIA III	SEMINARIO PEDAGOGIA COMPARADA	SEMINARIO DEBATE DE LA OCA, EDUCACION Y LA PRIMARIA
PSICOLOGIA EVOLUTIVA I	PSICOLOGIA EVOLUTIVA II	PSICOLOGIA EDUCATIVA I	PSICOLOGIA DEL APRENDIZAJE	PSICOLOGIA SOCIAL		LABORATORIO DE DOCENCIA IV	LABORATORIO DE DOCENCIA V
TEORIA EDUCATIVA I (BASES EPISTEMOLOGICAS)	TEORIA EDUCATIVA II (GADLOGIA Y TELEOLOGIA)	TECNOLOGIA EDUCATIVA I	TECNOLOGIA EDUCATIVA II	PLANEACION EDUCATIVA	DISEÑO CURRICULAR	EVALUACION EDUCATIVA	SEMINARIO ADMINISTRACION EDUCATIVA
SEMINARIO DESARROLLO ECONOMICO, POLITICO Y SOCIAL DE MEXICO I (ANTECEDENTES)	SEMINARIO DESARROLLO ECONOMICO, POLITICO Y SOCIAL DE MEXICO II (EPOCA ACTUAL)	PROBLEMAS ECONOMICOS, POLITICOS Y SOCIALES DE MEXICO I	PROBLEMAS ECONOMICOS, POLITICOS Y SOCIALES DE MEXICO II	EL ESTADO MEXICANO Y EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL	SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION	COMUNIDAD Y DESARROLLO	SEMINARIO DEBATE DE LA OCA Y EDUCACION
ESPAÑOL I	ESPAÑOL II	LITERATURA INFANTIL	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE LA EDUCACION PRIMARIA I	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE LA EDUCACION PRIMARIA II	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE LA EDUCACION PRIMARIA III	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE LA EDUCACION PRIMARIA IV	SEMINARIO INVESTIGACION ESCOLAR DE EDUCACION PRIMARIA
		INTRODUCCION AL LABORATORIO DE DOCENCIA	LABORATORIO DE DOCENCIA I				CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE LA EDUCACION PRIMARIA V
OBSERVACION DE LA PRACTICA EDUCATIVA I	OBSERVACION DE LA PRACTICA EDUCATIVA II	INTRODUCCION AL LABORATORIO DE DOCENCIA	LABORATORIO DE DOCENCIA I	COMPUTACION Y TECNOLOGIA EDUCATIVA	ORGANIZACION CIENTIFICA DEL GRUPO ESCOLAR (PSICOLOGIA EDUCATIVA) II	PROBLEMAS DE APRENDIZAJE	SEMINARIO ELABORACION DEL DOCUMENTO REFECCIONAL
EDUCACION PARA LA SALUD I	EDUCACION PARA LA SALUD II (HIGIENE ESCOLAR)	EDUCACION FISICA I	EDUCACION FISICA II	EDUCACION TECNOLOGICA I	EDUCACION TECNOLOGICA II	DIFERENCIAL I	DIFERENCIAL II
APRECIACION Y EXPRESION ARTISTICAS I	APRECIACION Y EXPRESION ARTISTICAS II	APRECIACION Y EXPRESION ARTISTICAS III	CREATIVIDAD Y DESARROLLO CIENTIFICO				

CUADRO I

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
MATEMATICAS	ESTADISTICA	INVESTIGACION EDUCATIVA I	INVESTIGACION EDUCATIVA II	LABORATORIO DE DOCENCIA II	LABORATORIO DE DOCENCIA III	SEMINARIO PEDAGOGIA COMPARADA	SEMINARIO DE LAS BASES PSICOLÓGICAS Y DIDÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LECTURA
PSICOLOGIA EVOLUTIVA I	PSICOLOGIA EVOLUTIVA II	PSICOLOGIA EDUCATIVA I	PSICOLOGIA DEL APRENDIZAJE	PSICOLOGIA SOCIAL		LABORATORIO DE DOCENCIA IV	LABORATORIO DE DOCENCIA V
TEORIA EDUCATIVA I (BASES EPISTEMOLOGICAS)	TEORIA EDUCATIVA II (AXIOLOGIA Y TELEOLOGIA)	TECNOLOGIA EDUCATIVA I	TECNOLOGIA EDUCATIVA II	PLANEACION EDUCATIVA	DISEÑO CURRICULAR	EVALUACION EDUCATIVA	SEMINARIO ADMINISTRACION EDUCATIVA
SEMINARIO (DESARROLLO ECONOMICO, POLITICO Y SOCIAL DE MEXICO I (ANTECEDENTES)	SEMINARIO (DESARROLLO ECONOMICO, POLITICO Y SOCIAL DE MEXICO II (EPOCA ACTUAL)	PROBLEMAS ECONOMICOS, POLITICOS Y SOCIALES DE MEXICO I	PROBLEMAS ECONOMICOS, POLITICOS Y SOCIALES DE MEXICO II	EL ESTADO MEXICANO Y EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL	SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION	COMUNIDAD Y DESARROLLO	SEMINARIO (ESTADO MEXICANO Y EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL)
ESPAÑOL I	ESPAÑOL II	LITERATURA INFANTIL	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE LA EDUCACION PRIMARIA I	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE LA EDUCACION PRIMARIA II	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE LA EDUCACION PRIMARIA III	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE LA EDUCACION PRIMARIA IV	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE LA EDUCACION PRIMARIA V
OBSERVACION DE LA PRACTICA EDUCATIVA I	OBSERVACION DE LA PRACTICA EDUCATIVA II	INTRODUCCION AL LABORATORIO DE DOCENCIA	LABORATORIO DE DOCENCIA I				
EDUCACION PARA LA SALUD I	EDUCACION PARA LA SALUD II (ORDEN ESCOLAR)	EDUCACION FISICA I	EDUCACION FISICA II	COMPUTACION Y TECNOLOGIA EDUCATIVA	ORGANIZACION CIENTIFICA DEL GRUPO ESCOLAR (PSICOLOGIA EDUCATIVA I)	PROBLEMAS DE APRENDIZAJE	SEMINARIO ELABORACION DEL DOCUMENTO REFEEDIONAL
APRECIACION Y EXPRESION ARTISTICAS I	APRECIACION Y EXPRESION ARTISTICAS II	APRECIACION Y EXPRESION ARTISTICAS III	CREATIVIDAD Y DESARROLLO CIENTIFICO	EDUCACION TECNOLOGICA I	EDUCACION TECNOLOGICA II	DIFERENCIAL I	DIFERENCIAL II