

01070
2
18'



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

Maestría en Pedagogía.

"EL DISCURSO MODERNIZADOR: PROYECTO POLÍTICO DEL ESTADO MEXICANO PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES, 1988-1994."

TESIS.

Que para obtener
el Grado de Maestra en Pedagogía
Presenta:

OFELIA PIEDAD CRUZ PINEDA.

277863

México, D.F. abril del ~~1999~~

Cd. Universitaria.

**TESIS CON
ALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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 esta 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.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO.

Maestría en Pedagogía.

**“EL DISCURSO MODERNIZADOR: PROYECTO POLÍTICO DEL ESTADO
MEXICANO PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES, 1988-1994.”**

TESIS.

Que para obtener
el Grado de Maestra en Pedagogía
Presenta:

OFELIA PIEDAD CRUZ PINEDA.

Directora de tesis:
Dra. ROSA NIDIA BUENFIL BURGOS.

México, D.F. abril del 2000.

Cd. Universitaria.

AGRADECIMIENTOS

Este espacio lo utilizo para agradecer a quienes de diversas maneras contribuyeron a la realización de este trabajo.

A Rosa Nidia Buenfil Burgos, por la dirección de esta tesis, quien a través de sus asesorías ha contribuido en mi formación profesional.

A José Refugio Muñoz Nava, por sus críticas significativas y observaciones puntuales en la lectura y correcciones de esta tesis.

A mis amigos y compañeros de siempre: mis padres.

A quienes de diversas formas colaboraron para que esta tesis pudiera llegar a su fin.

TABLA DE CONTENIDO

	Página
INTRODUCCIÓN GENERAL	6
Presentación	
Importancia y vigencia de la problemática	6
Ubicación y delimitación del objeto de estudio	7
Algunos supuestos en los que se fundamenta esta investigación	9
Algunas cuestiones de orden metodológico	13
Orden de exposición de los capítulos	14
CAPÍTULO I APROXIMACIÓN CONCEPTUAL	
<i>Algunas cuestiones metodológicas</i>	16
A. Discurso	17
1. El discurso modernizador	21
B. Categorías de análisis político	
1. La noción de lo social	26
2. La noción de interpelación	31
CAPÍTULO II LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN EL CONTEXTO MEXICANO	37
A. Un recuento histórico de la formación de docentes	
1. La configuración de la formación de docentes a finales del siglo pasado	37
2. Establecimiento de la Escuela Nacional de Maestros	39
3. Las reformas curriculares en la escuela normal a partir de la década de los años 40	42
4. La reforma curricular en la escuela primaria en los 70 y su repercusión en la formación de profesores	44
5. Momentos constitutivos de las propuestas de formación de docentes impulsadas por el Estado mexicano (Un balance de lo dicho anteriormente)	47
B. La formación de docentes en los inicios de la década de los años ochenta	49
1. Articulación discursiva de la formación docente	51
C. El proyecto de la formación de docentes en el programa educativo: la revolución educativa de Miguel de la Madrid Hurtado	56
1. La descentralización educativa	62
2. La planificación del egreso	64
3. La elevación de la calidad educativa y alternativas para el desarrollo profesional del magisterio	65

CAPÍTULO III	CARACTERÍSTICAS SOCIO-POLÍTICAS QUE PERMITIERAN LA CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO MODERNIZADOR	89
A.	El proyecto nacional del gobierno federal	89
B.	El programa modernizador	74
1.	<i>Algunos de los planteamientos de los organismos internacionales presentes en el discurso modernizador</i>	74
2.	<i>Componentes y estructura de la modernización</i>	80
a.	<i>La consulta</i>	84
b.	<i>Valores o significantes nodales</i>	87
c.	<i>Referentes de la Modernización</i>	91
C.	Datos referentes al número de profesores pertenecientes al magisterio nacional en el periodo de la modernización educativa	94
CAPÍTULO IV	EL DISCURSO MODERNIZADOR DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES	101
A.	La emisión del discurso modernizador para la formación de docentes	103
1.	<i>Políticas y directrices del subsistema de formación y actualización docente. Programa para la Modernización Educativa (PME)</i>	103
2.	<i>Construcción significativa del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica. Algunos puntos nodales.</i>	111
B.	El "tejido simbólico" del acuerdo nacional para la modernización de la educación básica	116
1.	<i>La reorganización del sistema educativo</i>	120
2.	<i>La reformulación de los contenidos y materiales educativos</i>	124
3.	<i>La revaloración de la función magisterial</i>	
<i>Punto nodal del discurso modernizador de la formación y actualización docente de educación básica</i>		125
<i>Formación del maestro</i>		127
<i>Actualización, capacitación y superación del magisterio en ejercicio</i>		128
<i>La carrera magisterial</i>		129
<i>El nuevo aprecio social hacia el maestro</i>		131
REFLEXIONES FINALES		133
A.	Logros alcanzados en esta investigación	133
B.	Resultados del trabajo	139
1.	<i>De orden conceptual</i>	139
2.	<i>De orden político educativo</i>	142
C.	Comentarios finales y nuevas interrogantes	144
BIBLIOGRAFIA		147

INTRODUCCIÓN GENERAL

Presentación

(Importancia y vigencia de la problemática.)

En los últimos años, la política educativa en México ha intentado consolidar un proyecto de "educación moderna", definida por los organismos internacionales como el conjunto de conocimientos y destrezas que requiere un ciudadano para participar en la vida pública y desenvolverse productivamente en la sociedad.¹ Frente a este desafío, que plantean los organismos internacionales, se requiere la reforma del sistema de producción y difusión del conocimiento, para que en el plano interno del país se forme una nueva ciudadanía, entendida como aquella que consolida la democracia, la equidad y la participación, y de esta manera lograr, en el plano externo, la competitividad internacional, esto implicaba reorganizar la gestión educativa.

Para el proyecto político del Estado-Mexicano la modernización de la educación ha sido una estrategia fundamental para transformar el Sistema Educativo Nacional, que no sólo consistió en cambios de organización, sino también de los contenidos de aprendizaje, los procesos pedagógicos y las estrategias didácticas, siendo indispensable para estas modificaciones al interior de los procesos de enseñanza y aprendizaje los cambios en la formación de los maestros de educación básica, es decir, formar recursos humanos que participaran y apoyaran desde la escuela en la educación de nuevos ciudadanos que contribuyeran en transformar la realidad económica, política, social, y cultural de la nación para alcanzar la competitividad internacional.

Interesada en las políticas de formación de docentes me he dado a la tarea de realizar una investigación que lleva por título "*el discurso modernizador: proyecto político del estado mexicano para la formación de docentes 1988-1994*".

¹ Cfr. Comisión Económica para América Latina (CEPAL), UNESCO, Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad, Santiago de Chile, 1992, p. 78

Mi preocupación está dirigida en dos líneas, por un lado, abordar una área del conocimiento en aras de la comprensión y explicación de políticas educativas referidas a la formación de docentes de educación básica. Por otro, mi compromiso personal al estar involucrada en el ámbito de las instituciones formadoras de docentes, las cuales lejos de ser lugares de "ilusiones", pueden considerarse como lugares de cuestionamiento; de búsquedas relevantes y desmitificantes; de debates, en donde la curiosidad y la imaginación tienen posibilidades.

Ubicación y delimitación del objeto de estudio.

En los inicios de la década de los 80, el país se fue incorporando a una nueva estructura económica regida por las reglas del mercado. Los actores sociales - Estado, sociedad civil, grupos, instituciones, hemos sido testigos de la conformación de una realidad social distinta a la vez que más compleja.

En 1991, el presidente de la República asumía en uno de sus alocuciones la necesidad de reformar el Estado, para conducir ordenadamente nuestra transformación interna y para adecuar las instituciones y las prácticas políticas a los nuevos requerimientos de la sociedad civil, se trata, decía Salinas de Gortari: "... de asegurar la mayor eficacia del Estado y de hacer uso de todo el potencial de la sociedad en beneficio de la condición individual y colectiva de los mexicanos..." (SEP/CONALTE, 1991 c, p. 27) Esta eficacia del Estado, puede ser entendida como la capacidad y habilidad que tiene el Estado para garantizar el establecimiento de una estructura política, social y sobretodo económica para corresponder con las reglas del mercado.

La educación no podía quedarse a la zaga de otros cambios que estaban modificando al país. *La modernización educativa* del gobierno federal fue considerada "indispensable para lograr los grandes objetivos nacionales", (*ibidem*) entre los que destacan: el alcanzar niveles de competitividad internacional, que tenía como objetivo establecer una relación diferente entre educación y producción, en otras palabras, reubicar la educación frente al trabajo, esta intención dio lugar, en el sexenio del presidente Salinas, a establecer una relación diferente entre Estado, educación y sociedad.

En este marco, el discurso modernizador propuso la reformulación de estrategias de formación docente, tanto para los que inician la carrera como para los maestros en servicio, en torno a un nuevo perfil profesional.

En el docente se depositó **"la confianza para garantizar mayor progreso y mayor justicia para nuestra nación..."** (*ibidem.*, p. 36) El Secretario de Educación en ese momento, le atribuía al docente la responsabilidad de desarrollar en sus alumnos las competencias que individual y socialmente se le exigen; para que pueda desempeñarse satisfactoriamente en la diversidad de situaciones que le presenta una sociedad en constante cambio." (*idem*)

Si bien estas funciones o demandas se le han pedido tradicionalmente al maestro, la realidad es que no se le ha formado para asumirlas con "eficacia" ni se han creado las condiciones para que las cumpla.

Bajo este panorama, los propósitos que persigue este estudio son: en un primer nivel de análisis conocer las condiciones de producción del discurso modernizador sobre la formación de docentes de educación básica, en otras palabras, ubicar aquellos elementos que forman parte del contexto social en el que se construye la modernización, los cuales no representan una exterioridad del discurso², sino que son parte de su propia constitución, es decir, de lo que posibilita su significación; en el segundo nivel, identificar el significado que propone el discurso modernizador para la formación de docentes; en el tercer nivel se presentan líneas de reflexión para abordar el papel que juegan las instituciones formadoras de docentes, tomando en cuenta que éstas tienen como propósito la promoción, el desarrollo y el fortalecimiento de la educación en México, especialmente de la educación pública de nivel básico.

Esta investigación se circunscribió al análisis del periodo del gobierno mexicano 1988-1994, sin desconocer las políticas de formación antes de éste. El carácter de la

² Parafraseando a Foucault, diría que son un conjunto de conceptos o cuerpo de reglas anónimas, históricas, determinadas en el tiempo y en el espacio que se han definido para un período dado y para una área social, económica, geográfica dada, las condiciones de operación de la función enunciativa. *Vid.*, a Foucault, Michael, Discurso, Poder y Subjetividad, Buenos Aires, El cielo por Asalto, 1995, 189 p. Oscar Terán (Compilador)

investigación se delimita en el abordaje y discusión de las condiciones de producción y la caracterización del discurso modernizador para la formación de docentes. En este sentido, las preguntas que guiaron este trabajo son las siguientes: *¿cuál ha sido la reconstrucción histórica por la que ha pasado la formación de docentes?; ¿cuáles son las condiciones histórico-sociales que contribuyeron a la emergencia y configuración del discurso modernizador sobre la formación de docentes?; ¿cómo se consolidó el discurso modernizador? ¿cómo se conceptualiza a la formación al interior del discurso?; ¿qué tipo de prácticas alude el discurso modernizador de la formación de docentes? ¿en qué práctica se pone énfasis: una política, una educativa, una didáctica, una gremial?*

Algunos supuestos en los que se fundamenta esta investigación.

A partir de las preguntas que anote en el apartado anterior, fue necesario buscar elementos que me permitieran orientar de manera conceptual el análisis de mi objeto de estudio: la formación de docentes de educación básica. De esta manera, se asumen ciertos presupuestos teóricos, que se inscriben en la línea de la reconstrucción histórica y del análisis político del discurso; *que estudia cómo emergen, se consolidan, se legitiman, y se transforman los discursos*, en esta investigación se recurre a estos presupuestos para dar cuenta, de como emergió y se configuro el discurso modernizador sobre la formación de docentes, recuperando los parámetros históricos desde los cuales el discurso de la modernización adquiere sentido.

La noción de discurso es considerada, para esta investigación, como un entramado de significaciones, ubicados en una estructura abierta, incompleta y precaria, que involucra el carácter relacional y diferencial de los significados.³ La capacidad de significar no se limita al lenguaje hablado y escrito, sino que involucra diversos tipos de actos, objetos, relaciones y medios que, a través de algún significante, evoque un

³ Empleo la noción de discurso en el sentido en que es trabajado por Ernesto Laclau.

El soporte material de los elementos puede ser lingüístico: oral y escrito, o extralingüístico: gestual, arquitectónico, práctico, icónico, de vestimenta, etc., Cuando hablo de discurso me refiero a cualquier tipo de acto, objeto que involucre una relación de significación.

sentido.⁴ El discurso educativo, como entramado de significaciones, es entendido por una parte, como articulación de modalidades institucionales, presupuestales, programáticas y jurídicas, significantes que tienen un valor en un tiempo determinado, en un orden simbólico, y por otra lado, involucra la presencia de sujetos, quienes a su vez tienen una historia, sentimientos, ideas y creencias que hacen compleja la construcción del discurso educativo.

En esta investigación, el discurso modernizador de la formación de docentes, forma parte de una configuración social más amplia. Esta configuración social es representada por el Proyecto Político del Estado Mexicano del periodo de gobierno 1988-1994, conocido como liberalismo social para el gobierno, pero caracterizado por sociedad como la adopción del neoliberalismo, a partir del cual se desprenden diversos programas de modernización entre éstos el programa educativo.

En este estudio se intentó armar un soporte conceptual a partir de la *noción de discurso*, de la categoría de lo social y de la práctica de interpelación del discurso. En el análisis del discurso modernizador, se utilizó la categoría de *significante o punto nodal*, entendiéndolo por éste, un "nudo" de significación que fija el sentido de la cadena de significantes, por ejemplo, la calidad de la educación y la revaloración de la función del profesor, son interpretadas en este trabajo como puntos nodales que fijaron temporalmente el campo de la significación de la formación de docentes de educación básica. Estos puntos nodales otorgaron la posibilidad de articular diferentes prácticas, como la evaluación al desempeño del maestro.

Lo social es conceptualizado como un intento por fijar un orden, intento precario y sujeto a la negación y la subversión. La inestabilidad de este orden social aparece como terreno constitutivo de los diversos órdenes sociales existentes, los que buscan fijar una lógica y domesticar el campo de la diferencia. (Buenfil, 1993 b p. 8 y 1994) En suma, lo social existe como el falso o vano intento para fundamentar aquel objeto imposible: la sociedad. (Lacoue, 1983, pp. 21-24)

⁴ Este concepto es crucial en la perspectiva del análisis del discurso y en torno a él se organiza una constelación conceptual más amplia.

En este sentido, la sociedad es una formación discursiva precaria, en la cual las prácticas adquieren un significado específico y un lugar social ligado al orden simbólico predominante. (*ibidem*) Por ejemplo, el discurso modernizador se convierte en una práctica que tienden a buscar el reordenamiento de procesos discursivos o articularios que buscan restaurar la totalidad discursiva desarticulada.⁵

Ante los cambios, rupturas y conflictos que vive la sociedad mexicana, la política educativa se modifica para que contribuya a la reorganización social, de esta manera, la configuración del imaginario educativo se fija en el discurso modernizador. La ubicación de las políticas educativas del Estado han constituido un referente importante en la construcción y configuración del discurso educativo. Las líneas de la política educativa se especifican en el Programa para la Modernización educativa y más tarde en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.

El discurso educativo se configuró por diversas articulaciones a partir de las características inherentes a la organización social que prevalecía en el país, de esta manera, el discurso educativo no es construido en el vacío ni tampoco es promovido exclusivamente por la reflexión pedagógica sobre lo educativo. El discurso modernizador de la educación, que entre varios aspectos, hace énfasis en la necesidad de la revaloración de la función del maestro, para que contribuya a elevar la calidad educativa, que demandaba la política educativa, tiene que interpelar y ser apropiado por los sujetos, es decir, por el profesor como uno de los actores que participan en el hecho educativo.

Sin embargo, el sujeto social -el profesor- no puede ser "fácilmente" interpelado, no existe un sujeto social definido por una "esencia humana" económica o política sino que se constituye en las diversas luchas: populares, nacionales, religiosas, de clase, etc. Por lo tanto, se considera la imposibilidad de fijar un sujeto social, en tanto que es

⁵ Totalidad discursiva articulada en la que todo elemento ocupa una posición diferencial, en la que toda identidad es relacional y dichas relaciones tienen un carácter necesario, requisito que no deriva de un principio subyacente sino de la regularidad de un sistema de posiciones estructurales. La totalidad se entiende como abierta, incompleta y susceptible de ser siempre reconstruida, arbitrariamente delimitada en tanto que objeto de análisis. *Vid.*, Laclau y Mouffe, Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia, Madrid, Siglo XXI, 1987, p. 120

inaceptable una noción de sujeto social monodeterminado. En otras palabras, el sujeto social ni es preconstruido a su inserción en las prácticas sociales, por ejemplo estar de acuerdo con el discurso modernizador que plantea revalorar su imagen; ni tampoco está prefijado por una esencia de clase, como el hecho de pertenecer al gremio magisterial y por tanto incluye al profesor en los cambios de modernización; el sujeto social es el resultado de una articulación diferencial, proceso en el cual se establece su unidad. (Buenfil, 1983, p. 168) Es decir, que el sujeto social se constituye no como resultante de una unidad apriorística (preestablecido) sino sobredeterminada.⁶

La constitución de los polos de identidad en los agentes y la articulación de éstos en la construcción de la unidad de un agente tiene lugar mediante la inserción de los agentes en las prácticas sociales que aluden a los diversos antagonismos. Aunque cada práctica es compleja y específica, puede señalarse que todos penetran al agente social a través de un mecanismo común: la interpelación. Las interpelaciones pueden aludir a diversos tópicos y pueden ser emitidos en cualquier espacio social, por lo cual su posibilidad de incidencia, en la constitución de los agentes sociales es constante. (Hernández, 1992, pp. 11-13)

En este sentido no se puede hablar de una "identidad" del sujeto sino de un sistema articulado de múltiples polos de identidad asociados a un mismo significante, a un mismo individuo. Cada uno de estos polos es construido por el sujeto en su contenido concreto, mediante múltiples procesos de identificación respecto a discursos sociales que constituyen el deber ser "legítimo" de cada polo. (Ibidem., p. 5)

Es posible considerar que el discurso modernizador referido a la formación de docentes es una interpelación hacia los agentes educativos, generando parte de su constitución como sujeto frente a una práctica discursiva,⁷ pero para que el discurso

⁶ Sobredeterminación alude a una práctica que articula diversos antagonismos sin eliminar su especificidad, la condensación inestable de posiciones diferenciales, la construcción de cadenas de equivalencias; es asimismo la posibilidad de transferir el elemento subversivo de un lugar social a otro de un discurso a otro.

⁷ Por ejemplo, una de las estrategias del discurso modernizador, en relación al magisterio fue la carrera magisterial, que consiste en que el maestro acceda dentro de su misma función, a niveles salariales en base a su preparación académica, atención de cursos de actualización, su desempeño profesional y su antigüedad en el servicio, obteniendo un incremento a su salario en un proceso horizontal más que vertical.

interpele al sujeto docente, no sólo es cuestión de incorporarlo en las estrategias de modernización educativa, sino que el sujeto tiene que reconocerse, distinguirse y confirmarse como partidario de esa práctica discursiva.

Sin embargo, aunque el mismo programa educativo estipule la necesaria inclusión de los diversos interlocutores (maestros, investigadores, autoridades, etc.) ésta en parte es para justificar la legitimidad de la política educativa del Estado. Esta interpelación puede ser no aceptada por el sujeto. Para que la interpelación sea exitosa es preciso que el interpelado (sujeto) se reconozca a sí mismo como el destinatario del mandato o misión.⁸

Se puede entonces partir de entender, que el discurso modernizador es una **práctica de interpelación**, que pretende modificar la práctica cotidiana del docente,⁹ en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada, se desea por la política educativa, que el sujeto se reconozca en el discurso, se sienta aludido y acepte la invitación a "eso" que se le propone,¹⁰ por ejemplo revalorar su imagen social. La interpelación del discurso educativo puede resultar ajeno a las interrogantes que el profesor se plantea al interior de su práctica docente, en este caso la interpelación no puede contribuir en la constitución de un sujeto social "diferente", si el interpelado no se reconoce en el discurso que se le propone.

Algunas cuestiones de orden metodológico.

Al desarrollar esta investigación me propuse conocer las condiciones de producción, lugares que no representan una exterioridad del discurso, sino que son parte de su propia constitución, es decir, de aquello que permite dar sentido al discurso

⁸ Interpelar puede entenderse como dirigirse a; llamar a alguien como y confirmarle una orden; en términos más concretos, interpelar es proponer u ofrecer modelos o rasgos de identificación, es decir, implica hablar de constitución de sujetos. Para ampliar esto, consúltese Althusser, quien incorpora el concepto de interpelación a la terminología marxista, desarrollada más tarde por Laclau, Ipola, entre otros.

⁹ Por ejemplo, la modificación de la práctica cotidiana de los maestros, se ha dirigido más a la búsqueda de "puntos" que le permitían sumar puntaje para ocupar un mejor nivel al interior de la carrera magisterial, para tener un salario mejor, que a la búsqueda de alternativas pedagógicas al interior de su contexto escolar.

¹⁰ Vid., Buenfil Burgos, Rosa Nidia, "Análisis de discurso y educación", en Documentos DIE, Núm. 26, México, 1993 a, p. 19

modernizador en relación a la formación de docentes de educación básica en el periodo 1988-1994. Por el carácter histórico de la investigación el material de apoyo fue en su mayor parte bibliográfico, la lectura de textos fue la práctica privilegiada de esta investigación, que estuvo orientada por una serie de inquietudes de carácter histórico, político y pedagógico.

Me aboqué a la tarea de hacer una lectura sistemática, de aquellos textos en los que logré encontrar alusiones directas o indirectas al discurso modernizador. Por ejemplo, para identificar y llegar a los significantes nodales organicé mi trabajo analizando documentos oficiales, reconociendo en estos la presencia del significante nodal: la revaloración del maestro; la calidad de la educación, y la evaluación a su desempeño como profesor. Por esta razón, al interior del trabajo se presenta el tejido o amarre que se logró a partir de los referentes (documentos) y su interpretación analítica.

Orden de exposición de los capítulos.

Con lo expuesto anteriormente se han organizado cuatro capítulos y sus respectivos apartados. La organización presenta dos niveles; el primero en relación a las condiciones sociales de producción y el segundo a la emisión del discurso que busca interpelar a los profesores de educación básica. De esta manera, en el *Capítulo I* se plantean las herramientas metodológicas bajo las cuales se intentó estudiar la emergencia, la consolidación y legitimación del discurso modernizador. En éste capítulo se establecen las primeras caracterizaciones analíticas sobre el tema, las cuales presentan a lo largo del trabajo.

En el *Capítulo II* se hace referencia a los antecedentes de la formación de docentes en nuestro país, ubicándome en los finales del siglo pasado, y finalizando con los cambios propuestos en el gobierno de Miguel de la Madrid. El propósito es iniciar con la discusión sobre los procesos de formación y actualización de docentes que a través de los años han configurado la política educativa de este subsistema en el país.

En el *Capítulo III* se abordan los cambios que se empezaron a manifestar en el Estado Mexicano en cuanto a la política y economía del país con el fin de contextualizar

los procesos educativos. En otras palabras, reconocer las condiciones de producción que originaron el discurso de la modernización, condiciones que no representan una exterioridad del discurso de la modernización, sino que son parte de su propia constitución, de lo que posibilita su significación.

En el *Capítulo IV* se exponen las "huellas" del discurso modernizador en el Programa para la Modernización Educativa, así como su difusión a través del Acuerdo Nacional, la Ley General de Educación y el Artículo III Constitucional.

Por último, después de terminar el análisis, se presenta un apartado de conclusiones y consideraciones que a la vez que cierran este momento de análisis e interpretaciones del discurso modernizador sobre la formación y actualización de docentes, en el periodo 1988-1994, abren nuevas interrogantes para una futura investigación.

CAPITULO I

APROXIMACIÓN CONCEPTUAL *Algunas cuestiones metodológicas.*

Este primer capítulo señala el punto del partida sobre el cual se desarrolla mi investigación. El estudio se inscribe en la línea de la reconstrucción histórica y del análisis político del discurso educativo, con la intención de dar cuenta de la configuración del discurso modernizador de la formación de docentes de educación básica, en el marco del proyecto modernizador del gobierno mexicano de 1989-1994.

La perspectiva metodológica asumida para el abordaje de esta investigación, se basa en un análisis del discurso, entendido éste como una forma de hacer un estudio histórico, recuperando los procesos históricos en que se construyen los significados. Esta herramienta metodológica es una analítica en el sentido de Foucault de análisis contexto-dependiente, histórico y no-objetivo, de las formaciones discursivas. Es dependiente del contexto en tanto que siempre se inserta en diversas superficies discursivas, es histórico no en el sentido de un intento de escribir una historia general, sino en el sentido que se lanza dentro de la historia concebida como una temporalidad de los sucesos. Finalmente, es no-objetivo en tanto que no proclama el descubrimiento de una sola verdad universal, sino más bien aspira a develar posibles verdades estrictamente locales, cuestionando los horizontes ideológicos totalizadores que niegan el carácter constitutivo de la negatividad. (Torfing, 1991, p. 3) Bajo esta perspectiva se busca estudiar cómo emergen, se consolidan, se legitiman, los discursos.

El intentar trabajar bajo esta perspectiva metodológica es con la intención de explorar el proyecto de modernización educativa para la formación de docentes diseñado en el sexenio de 1988-1994. *Esta investigación se dirige a conocer cómo emerge el discurso modernizador de la formación de docentes, en otras palabras reconocer aquellos elementos por medio de los cuales se tejó el discurso modernizador, sin dejar de reconocer la consolidación y legitimación de éste.*

Los elementos metodológicos que se utilizan son con la intención de comprender y explicar, para poder llegar a socializar y compartir con todos aquellos sujetos interesados en esta temática, que significado tiene el proyecto de modernización educativa dentro de la política del Estado Mexicano en esos años; cuáles fueron sus condiciones y características de producción, a partir de las cuales se ha configurado un proceso educativo diferente, por lo menos en teoría, es decir, en el plano de las enunciaciones de carácter político, que han generado sentidos e interpretaciones diferentes para los sujetos involucrados en los múltiples escenarios del campo de la educación.

Con la perspectiva metodológica que asumo no pretendo explicaciones fundamentalistas u "objetivas" o bien explicaciones acabadas y últimas, sino por el contrario, busco mantenerme en los límites de explicaciones de análisis articulatorios, con el fin de tratar de comprender y explicar *las condiciones de articulación que permitieron la producción del discurso de modernización sobre la formación de docentes* y la manera que es asumido como estrategia política que impulsa el Estado Mexicano.

A. Discurso.

La noción de discurso es uno de los ejes que articula la configuración conceptual en la que se apoya mi trabajo, por esta razón, a continuación intento explicar y ubicar el significado del término discurso, a través de un acercamiento discreto con autores que desde el terreno del campo de la lingüística lo han trabajado, primero, recupero el término discurso como Saussure, Benveniste y otros; segundo, recupero el término desde la perspectiva del Análisis Político.

En el campo de la lingüística, se definió inicialmente el discurso en una perspectiva formal, como sinónimo de enunciado. "El discurso designa todo enunciado superior a la frase, considerado desde el punto de vista de las reglas de encadenamiento de una serie de frases." (Giménez, 1989, p. 144)

Para Saussure el discurso era entendido como "lenguaje en acción", es decir, como la lengua en cuanto asumida por el sujeto parlante, (Benveniste, 1973, pp. 128-129) es decir, discurso como sinónimo de habla en el sentido de la lingüística estructural (lengua-habla).

Por otra parte, para Benveniste discurso se entiende como toda enunciación que supone un hablante y un oyente, y en el primero la intención de influir de alguna manera en el otro, esta postura hace referencia a la intervención del sujeto. (Buenfil, 1985, pp 11-12)

Benveniste junto con Jakobson dieron una concepción menos formal del discurso al integrarlo dentro de un modelo de comunicación. (Benveniste, op.cit., pp. 128-129) Ambos se preocuparon por la manera en que el sujeto enunciador se inscribe en los enunciados que emiten. Para Benveniste, la enunciación supone la conversión individual de la lengua en discurso: "Hay que entender discurso en su extensión más amplia: toda enunciación que supone un hablante y un oyente y en el primero, la intención de influir de alguna manera en el otro." (Buenfil, op. cit., p. 13) Para este autor, la lengua produce y reproduce constantemente la realidad. El que habla hace renacer por su discurso el acontecimiento y su experiencia del suceso. El que oye capta primero el discurso y a través de éste reproduce la situación. (Benveniste, op. cit., p. 26) Jakobson señala que todo hecho discursivo o comunicación verbal está constituido por diversos componentes:

"El destinador manda un mensaje al destinatario. Para que éste sea operante, el mensaje requiere un contexto de referencia ... que el destinatario pueda captar ya verbal, ya susceptible de verbalización y un código del todo o en parte cuando menos, común a destinador y destinatario y por fin, un contacto, un canal físico y una conexión psicológica entre el destinador y el destinatario." (Buenfil, op. cit., p. 13)

En esta óptica, el discurso sería cualquier forma de actividad lingüística considerada en una situación de comunicación, es decir, en una determinada circunstancia de lugar y de tiempo en que un determinado sujeto de enunciación organiza su lenguaje en función de un determinado destinatario.

Estas posiciones hacen énfasis en el sujeto hablante, así como del contexto específico o situación de la enunciación: espacio, tiempo y sujetos. El discurso se

presenta a veces bajo una concepción empirista del sujeto, al considerarlo como fuente -origen del sentido- sin tomar en cuenta la *imposibilidad de sujetos previos al discurso*.¹

Hasta el momento, se puede distinguir, que los conceptos sobre discurso se basan fundamentalmente en: a) *inclusión o no de los sujetos que intervienen*; b) *inclusión o no de las condiciones del discurso* y c) *consideraciones de tipo lingüístico*.
(*Ibidem*)

Por otra parte, para Barthes el concepto de discurso también se extiende al campo de las significaciones, cuyo soporte material no es exclusivamente verbal; por ejemplo, mitos, sueños, filmes, etc., en tanto que pueden ser entendidos como un conjunto de significados, (*Giménez, op. cit., p. 144*) es decir, que no sólo cumplen el significado para el que fueron creados, sino que a partir de la "mirada que se le quiera ver" se les otorga un significado.

En suma, el concepto de discurso tiene una acepción amplia y una restringida. La primera, hace referencia a significaciones de diversos soportes materiales, esta acepción amplia de discurso incluye no solamente aquellos hechos o actos cuyo soporte sería el lenguaje escrito (discurso lingüístico) sino también aquellos cuyo soporte material es la imagen (discurso visual) o el sonido, las modas, los gestos, etc. Desde esta primera conceptualización se puede hablar de un discurso filmico, arquitectónico, musical sin referirse a lo lingüístico del film, o de la música, sino al ámbito de significación específico. La segunda acepción, la restringida, se refiere a los fenómenos de significación cuyo soporte es el lenguaje oral y escrito, en este sentido el discurso es entendido como significaciones de orden lingüístico o verbal.

Lo que si es pertinente señalar es que dentro de los parámetros de la lingüística, el concepto de discurso es ya netamente polisémico, y cuando se abre el análisis de discurso a otras perspectivas, como la filosófica, el concepto necesariamente cambia de delimitación.²

¹ *Id.*, Puiggrós, Adriana, *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. México, Nueva Imagen, 1988, p. 16

² Por ejemplo, por una parte, las posiciones de Foucault y Derrida respecto a la noción de discurso, postulan que dado que el lenguaje invade el campo problemático universal, que no hay centralidad, "todo" se vuelve

Estas cuestiones nos introducen en el campo de un largo y enconado debate lingüístico que está lejos de haber llegado a su fin, y no es pretensión de este escrito profundizar en sus diferencias o aportes tanto teóricos como metodológicos que han desarrollado en sus propuestas de trabajo, mi intención sólo es partir de un marco de referencia sobre las nociones que ha tenido y tiene el concepto de discurso, las cuales me han permitido pensar desde otro punto el término de discurso.

Si pensamos en el discurso *"como una práctica social que remite no sólo a situaciones y roles intersubjetivos en el acto de la comunicación, sino también y sobre todo a lugares objetivos en la trama de las relaciones sociales,"* (Buenfil, op. cit., p. 14) podemos entender por discurso toda práctica enunciativa considerada en función de sus condiciones sociales de producción, que son condiciones institucionales, ideológico - culturales e histórico - coyunturales. (Giménez, op. cit., p. 145) Bajo esta mirada se puede considerar que:

"a) Todo discurso se inscribe, dentro de un proceso social de producción discursiva y asume una posición determinada dentro del mismo y por referencia al mismo (interdiscursiva).

b) Todo discurso remite implícita o explícitamente a una "premisa cultural" preexistente que se relaciona con el sistema de representaciones y de valores dominantes (o subalternos), cuya articulación compleja y contradictoria dentro de una sociedad define la formación ideológica de esa sociedad;

c) Todo discurso se presenta como una práctica socialmente ritualizada y regulada por apartados en el marco de una situación coyuntural determinada." (Ibidem)

El discurso, entonces, no puede entenderse como la simple formulación o materialización de un pensamiento, sino que aún su aceptación exclusivamente lingüística puede ser considerada como una práctica política, que interviene en las competencias de los sujetos para la distinción, articulación, reiteración, alteración, o destrucción, creación de prácticas y sentidos. Los discursos son los que dan sustancia

discurso, porque éste se concibe como sistema en el cual el significado central, originario o trascendental, no está nunca absolutamente presente fuera de un sistema de diferencias.

diferencial a los miembros de un grupo social, que median un sentimiento interno de pertenencia y de sentido externo de otredad. El discurso es en sí mismo una práctica social.

En este sentido, reconocemos y compartimos con el Análisis Político del Discurso, la noción de discurso, como una significación inherente a toda organización social, se inscribe dentro de un proceso social de producción discursiva y asume una posición determinada dentro del mismo y por referencia al mismo, es una configuración de significación relacional, abierta y precaria. Es relacional por que tiene la posibilidad de relacionarse con otros significados diferentes a los que fue creada; abierta porque no es una práctica cerrada sino permanece en la incompletud y precaria porque es inestable, efímera e incierta.

El discurso presupone necesariamente una producción social discursiva, con una lógica compartida socialmente, ante los cuales el discurso objeto de análisis toma una posición:

"...Todo discurso pone en juego una lógica propia que se define por su relación con la lógica social; presenta conjuntamente una lógica común del grupo social de referencia; y todo discurso asigna lugares tanto al sujeto emisor como al receptor y eventualmente a un tercero de referencia que puede ser el adversario cuando se habla de discursos políticos. De esta manera el discurso toma posición frente a otros discursos, se autoasigna como complementario, como contradictorio, como inclusivo, como exclusivo. etc." (Buenfil, op. cit., p. 36)

Comparto, en este sentido, la idea de que todo discurso se inscribe dentro de un proceso social de producción discursiva que involucra acciones, objetos, prácticas y enunciaciones, que se articulan en una unidad significativa y asumen una posición determinada dentro y por referencia al mismo proceso.

1. El discurso modernizador

Por lo tanto, si el discurso es inherente a toda organización social, y se inscribe dentro de un proceso social de producción discursiva, el *discurso modernizador*, eje de análisis de este estudio, se manifiesta en prácticas institucionales, programáticas,

jurídicas, por medio de las cuales el discurso modernizador se organiza como una operación política dirigida por el Estado Mexicano, estas prácticas tienen un significado, un valor y un espacio determinado, en un orden social, en otras palabras en un orden simbólico.³

El orden social, donde encontramos las huellas del discurso modernizador, dominante en los años 80 y 90, es reflejo de una "realidad insatisfecha" en la cual se encontraban fuerzas políticas, sociales, e ideológicas, circunscritas al modelo del estado de bienestar y al de las economías centralmente planificadas, que "impedían el buen funcionamiento del mercado, y por lo tanto, el ejercicio de las libertades individuales. En este marco el neoliberalismo⁴ como campo discursivo que toma diferentes modalidades, propone una práctica que conduce a un *ideal*, a un nuevo imaginario social que pretendió restaurar un orden desarticulado, pero en el cual, no se refleja una práctica social colectiva, sino simplemente se depende de decisiones particulares que maximicen la ventaja económica.

En este sentido, las virtudes propias del neoliberalismo son la competitividad y la confianza en el mercado, y su rasgo característico no es propiamente, la defensa del

³ Como herramienta metodológica el Análisis Político del Discurso retoma la propuesta teórica de Lacan constituida por lo imaginario, lo real y lo simbólico. El orden simbólico es un orden incompleto, lo imaginario es aquello compuesto de significaciones, no es algo que surge de la nada, sino de las "ruinas de lo simbólico," como diría Castoriadis. Lo imaginario necesita de lo simbólico para existir y confiere ese orden simbólico que es desarticulado por la erupción de lo real. Lo imaginario, lo simbólico y lo real constituyen las tres dimensiones que estructuran lo social, en este estudio recupero el análisis de Lacan para entender lo social.

⁴ Este proyecto económico tuvo características restrictivas y de ansteridad económica, que incidieron en el campo educativo y que se reflejaron en distintos ámbitos de la educación

Con el fin de reorganizar- el orden social (orden simbólico) que se venía modificando desde finales de la década de los 70, entre otras condiciones por la inestabilidad económica, en su momento permitieron una precaria estabilidad política y social en el país, pero fue dislocada por inesperados eventos, como la baja de los precios de petróleo y fuga de capitales que modificaron substancialmente la identidad social. Es decir, que se manifestaron *contingencias* que se agruparon para dar forma a la crisis económica que hace repensar ese orden social.

Contingencia no se limita a la idea de accidente. Accidente no conlleva la modificación de lo constitutivo de un objeto. La idea de contingencia implica no solo lo inesperado de un evento sino que además su efecto modifica substancialmente la identidad del objeto. Cfr. Buenfil Burgos Rosa Nidia, "Emergencia de la mística de la revolución mexicana y su componente educativo." En Documentos DIE, Núm. 32, noviembre, México, DIE/CINVESTAV/IPN, 1993, p. 7

mercado, sino la pretensión de ampliar la racionalidad del agente económico a la explicación de todas las relaciones sociales o, al menos, de las relaciones políticas.⁵

Teniendo este escenario, se generó un sentido de crítica negativa a los sectores educativos, por ejemplo, se caracterizaron los sistemas escolarizados y públicos, como inequitativos y de baja calidad, y señalaron a los docentes como los principales responsables del "deterioro" educativo, estas características fueron acompañadas de una gran operación discursiva que manifestó la necesidad de llevar a cabo una modernización educativa indispensable.

Se empezaron a diseñar estrategias entre las que destacan la reducción al mínimo posible de la participación del Estado, colocándolo en una situación de subsidiariedad, se promovió la transferencia de los establecimientos educativos a organismos locales,⁶ programas de evaluación docente, entre otras acciones.

En este sentido, el discurso educativo fue configurado por la multiplicidad de sentidos generados por la producción discursiva prevalectante en la sociedad de ese entonces, y por las "intenciones" de cambiar la educación a partir del reconocimiento a nivel nacional del deterioro educativo, en el que se destacaba que la inversión en educación pública era ineficiente, la ineficiencia que se adjudica a la inversión en educación pública es definida por el discurso neoliberal como el bajo rendimiento del capital, entendiéndolo como la relación inversa entre la inversión realizada y la cantidad de graduados que se producen por nivel y modalidades educativas; por otra parte se reconocía que el trabajo de los docentes es de mala calidad y que el sostenimiento de los sistemas significaba una carga económica para grupos sociales que no reciben beneficios directos.

⁵ Cfr. Villareal R. Óscar J, "Neoliberalismo, ética y proyecto alternativo," México, UIA Plantel Golfo Centro, 1998, p. 60-61

⁶ Cabe destacar que las políticas neoliberales tienen como ejes fundamentales la privatización de lo público y la transnacionalización del capital financiero. De estas características la más visible es la primera que no sólo es la venta de paraestatales a los particulares sino significa la declaración de inexistencia de responsabilidades sociales, entendidas como responsabilidades de la sociedad concretadas en las instituciones que constituyen a los Estados y delegadas a los gobiernos.

Frente a estas características de la realidad mexicana, mi punto de partida consistió en reconocer que **el discurso de la modernización educativa en México, se inserta en la "cascada" de producción discursiva** (enunciaciones y acciones) del proceso social y se convierte en uno de los puntos nodales de dicho proceso, es posible pensar, que la crisis educativa se reconoce como un producto estructural del propio sistema y a la reforma neoliberal como un mecanismo reparador, antes que como el causante de esa crisis, los efectos producidos por el discurso neoliberal son presentados como problemas anteriores que el neoliberalismo se propone solucionar, sin embargo las disfunciones que de por sí tenía el sistema educativo mexicano se mezclaron con los nuevos problemas provenientes de la crisis económica-social y con las políticas de ajuste.

En suma, **la noción de discurso en tanto que práctica social, implica la necesidad de considerar las condiciones sociales de producción** y recepción del discurso. El carácter de los sujetos, emisor y receptor, el espacio desde el cual se produce, enuncia, difunde y recibe el discurso, así como el momento político en que se ubica. Es decir, poner de relieve tanto las determinaciones del discurso por el proceso histórico, como la incidencia del discurso sobre dicho proceso. Debe pensarse entonces el discurso como lucha política en su dimensión ideológica y política y en su manifestación verbal. (*Ibidem.*, p. 21)

En este sentido, los discursos educativos son parte de múltiples significantes que los configuran y le dan sentido, lo interesante está en reconocer su campo de producción y de recepción o consumo de los sujetos sociales interpelados por el.

Considerar el discurso como una práctica social, constitutiva de sentido, implica reconocer:

*** La indisociabilidad entre el texto y el extratexto (entre el corpus y las condiciones sociales en que se produce y recibe);⁷**

⁷ Texto y extratexto son categorías correspondientes a la aproximación lógica argumentativa. Condiciones de producción y recepción del discurso son categorías de la semiología social. *Cf.*, Buenfil Burgos, Rosa Nidia, Introducción al análisis del discurso, perspectivas de investigación en ciencias sociales, DIE, octubre, México, 1985, p. 36

* La producción social discursiva entre el sujeto hablante, como condensación de sus grupos de referencia;

* Los efectos del discurso sobre su receptor y contexto.

Mi interés es rescatar el primer nivel, referido a *reconocer las condiciones de producción históricas y sociales que dieron la posibilidad de configurar el discurso modernizador sobre la formación de docentes en el sexenio salinista.*⁸

Busco ante todo, las condiciones de producción del discurso de modernización, esa producción que se generó dentro de una constelación de significados que llevó al discurso a configurarse, consolidarse y ser parte del proyecto político del Estado Mexicano.

El conocer las condiciones de producción de mi objeto de estudio me permite historizar y descubrir las huellas que el contexto le imprime a mi eje de análisis: *el discurso modernizador para la formación de docentes de educación básica*, con el fin de hacer evidentes estrategias, anticipar objeciones y desenmascarar al que lo sustenta.

En el análisis que intento, recupero las cuestiones de carácter político que permitieron la construcción del discurso de modernización, recuperando las dimensiones sociales de producción, en las que están implicadas necesariamente las condiciones políticas pero además están presentes las económicas y las históricas.

Considero que como sujetos involucrados en la educación es necesario hacer evidentes las estrategias de construcción del discurso educativo en el sentido de interpretar lo que son y lo que no son, y lo que uno mismo es (*Giménez, op. cit., p. 149*) o puede ser.

⁸ Este nivel de análisis que pretendo no me limita a enunciar a lo largo de mi escrito el nivel de interpelación que ha logrado el discurso modernizador en los sujetos sociales.

B. Categorías de análisis político.

1. La noción de lo social.

Dentro del entramado conceptual en el que intento descansar mi estudio, considero la noción de lo social como una de las categorías que me permiten aproximarme a ubicar mi objeto de estudio sobre las condiciones de producción del discurso modernizador de la formación de docentes de educación básica.

Tradicionalmente los intentos de reconocer a la categoría de lo social -sociedad- han sido considerados como estructuras anónimas, (Torfing, *op. cit.*, p 1) se expone una esfera de conceptos de los cuales están excluidos muchos rasgos estructurales de la sociedad humana, rasgos reconocidos durante mucho tiempo y de manera exacta como fundamentales para comprenderla. Por un lado, se intenta medir o cuantificar las manifestaciones "objetivas", "materiales" de los hechos sociales, por otro, se intenta mostrar empíricamente a la sociedad como un "organismo viviente", es decir, con capacidad de autocreación, sólo que se reduce mecánicamente la similitud entre seres vivos y sociedad hasta un nivel absoluto, que en realidad no existe.

En este sentido lo social como categoría de análisis ha sido trabajada como parte de la constitución de una representación espacial acabada, (Žižek, 1990, p. 259) fijando los fenómenos sociales en estructuras. Frente a esta idea ha sido preciso reconocer la necesidad de analizar los esquemas relativamente estables de las relaciones sociales y no considerarlas como estructuras fijas y cerradas.

En el análisis de discurso seguido en esta investigación, lo social está estructurado en torno a un núcleo irrepresentable de negatividad,⁹ de aquello que penetra y perturba la totalidad relacional de las formas sociales y de este modo no logra proveer de una fundamentación última, es decir, una representación espacial acabada. Se acepta la infinitud de lo social, el hecho de que cualquier sistema estructural es limitado, siempre cercado por un exceso de significado el cual es imposible de manejar,

⁹ La introducción de una lógica de negatividad es una manera de dar cuenta a la subversión de las identidades sociales y de este modo relevar su carácter contingente. Cfr., Torfing, Jacob, "Un repaso al análisis del discurso", Capítulo 4 Th D Thesis Essex University, 1991, p.9

de dominar o de conocer. La sociedad es un objeto único e inteligible, el cual se funda en sus propios procesos parciales de una imposibilidad.

Lo social, no está intrínsecamente establecido a partir de una esencia/racionalidad fija o eterna, que asigna el lugar privilegiado de una vez y para siempre. La sociedad, no puede ser entendida como empirie (entidad cerrada) más que a consta de renunciar a su inteligibilidad.

Lo social, es un intento por fijar un orden (de carácter tentativo), el cual siempre es precario y sujeto a la negación y la subversión, y amenazado por el antagonismo.¹⁰

La inestabilidad de lo social aparece entonces como el terreno constitutivo de los diversos órdenes sociales existentes, que son a su vez intentos inciertos por fijar una lógica, por domesticar el campo de la diferencia. (Buenfil, 1993a, p. 8) En el orden discursivo abierto de lo social, toda positividad es tentativa, sustituible y subvertible, el orden está sujeto o es susceptible de ser negado. Esta negación es productiva ya que proporciona las condiciones de posibilidad de trascender los límites del orden simbólico del cual emergió.

Lo social, puede ser definido como formación discursiva, cuyos límites no pueden ser establecidos mediante la referencia a estructuras extradiscursivas, ya que esto significaría introducir de contrabando una distinción ilegítima entre lo que es discursivo y lo que no es discursivo. La recomposición de lo social en un todo unificado con límites relativamente claros, sólo puede darse en relación o comparación con otros.¹¹ Lo social

¹⁰ El antagonismo no alude al plano de lo empírico, sino al orden simbólico, donde se establecen las relaciones sociales como tales. *Cfr.*, Buenfil Burgos, Rosa Nidia, "Análisis del discurso y Educación", en *Documentos DIE*, Núm. 26 México, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN, 1993, p. 10

¹¹ "Alteridad del otro es una construcción discursiva que para entenderse recurre al concepto de antagonismo social. Este implica la exclusión de identidades sociales cuya identidad diferencial se colapsa en cuanto son atrapados en cadenas de equivalencia, que las construyen en términos de una cierta "mismidad". Ésta no puede darse en términos de alguna esencia positiva subyacente, que supuestamente se manifiesta en cada una de los elementos excluidos, ya que esa devolvería a la posición esencialista que queremos evitar. Más bien, lo que los elementos excluidos tienen en común es únicamente su negación de la formación discursiva. Pero debería apuntarse que la relación entre la formación discursiva y la exterioridad, discursiva que la niega, no es una relación entre un polo negativo, dado que la exterioridad discursiva, en la misma forma, tiende a construir la formación discursiva como negando aquello que está fuera de ello." *Cfr.*, Torfing, Jacob, *op. cit.*, 1991, p. 15 y 16

no establece sus límites relacionándose con alguna otra cosa que simplemente es diferente, sino más bien relacionándose con eso en el otro que no puede ser incorporado al sistema diferencial de la formación discursiva en cuestión.

En este sentido, el orden social se establece sólo como limitación parcial del desorden. Se descarta la posibilidad de imaginar los esquemas relativos estables de las relaciones sociales como rasgos de una estructura totalizada, el orden social se puede imaginar como una cierta regularidad en la no necesaria interacción de una pluralidad de elementos sociales, por lo que lo social se construye como significativo. (Torring, *op. cit.*, p. 10)

En suma, lo social existe como el falso o vano intento para fundamentar aquel objeto imposible: la sociedad. (Lacoue, *op. cit.*, pp. 21-24) De esta manera, lo social es la condición para la formulación de proyectos políticos basados en racionalidades y éticas contingentes. (Torring, *op. cit.*, pp. 3-4)

Sin embargo, no se puede caer en la idea de que la totalidad no establece los límites de lo social para transformarlos más tarde en un objeto determinado (sociedad), más bien lo social siempre excede los límites del intento por constituir a la sociedad. La totalidad se conceptualiza como fundamento epistemológico para organizar el razonamiento, es decir, es una óptica epistemológica desde la que se delimitan campos de observación de la realidad, los cuales permiten reconocer la articulación en que los hechos asumen su significación específica. (Zemelman, 1992, p. 52) Los hechos pierden su significado por el proceso de sobredeterminación, siendo posible intentar fijar un orden relativo a través del reconocimiento de puntos o significantes nodales. (Lacoue, *op. cit.*, pp. 21-24)

La utilidad metodológica de la categoría de lo social está en conceptualizarla como la posibilidad de explicar el juego infinito de las diferencias, pero también un intento por limitar ese juego, por domesticar lo infinito, para incluirlo dentro de una finitud de orden.¹²

¹² Orden como definición inestable y precaria para actuar sobre lo social.

Se puede entender en qué sentido hablamos de que la sociedad es una formación discursiva precaria, en la cual los procesos y prácticas adquieren un significado específico y un lugar social ligado al orden simbólico predominante, si aceptamos que todo lo que se nos presenta en el mundo de los objetos (empíricos), no se nos presenta como mera existencia, sino articulado a un discurso desde el cual se nombra, mediado por un orden simbólico, siendo este discurso ordenador inestable (aunque) siempre intenta fijar los significados a los objetos. (Buenfil, 1993 a, p. 8)

Bajo la perspectiva de la categoría de lo social, se reconoce que los procesos y prácticas educativas adquieren un significado particular, mediado por un orden simbólico, por ejemplo, desde el periodo de gobierno de Miguel de la Madrid, las prácticas educativas son reconocidas por las autoridades mexicanas, como inequitativas y de baja calidad porque a pesar del crecimiento "explosivo" de la estructura escolar, no se lograba dar cobertura adecuada, lo interesante del reconocimiento del deterioro educativo, es presentar esta crisis educativa como un producto estructural del propio sistema mexicano, en este sentido, la modernización educativa se ubica en el lugar discursivo donde se sienten las fracturas del sistema educativo tradicional, entre las que se puede destacar: Predominio de las escuelas particulares; polarización de la sobreoferta en ciertas regiones del país; falta de alternativas reales para la actualización y capacitación magisterial, que además se hallaba centralizada en la Normal Superior en la Cd. de México; desorden en el egreso y falta de actualización a los programas de estudio; persistencia de altas tasas de deserción y reprobación; una burocracia institucional altamente centralizada; una estructura sindical altamente corporatizada.

El reconocimiento del deterioro educativo, en este periodo, genera una desarticulación social, provocando una multiplicidad de significados que se articulan a un significado que en el sexenio de Miguel de la Madrid se le denomina la *revolución educativa* y con el periodo de gobierno siguiente *modernización educativa*, esto no significa que ambos programas sean lo mismo, puesto que los dos corresponden a periodos de gobierno diferentes y tiene un sentido particular que los distingue, sin embargo, cada uno en su momento fue articulado a múltiples prácticas discursivas que estaban puestas en juego.

Las rupturas, fisuras y políticas de ajuste que ha tenido la sociedad mexicana, no sólo en el campo educativo sino en otros ámbitos, han sido el resultado de una crisis estructural en la cual el número de significados flotantes relacionados con un punto nodal que bien puede ser el discurso neoliberal, aumenta y abre nuevas posibilidades para los procesos políticos de recomposición social.

Los significados flotantes han permitido la configuración de una formación discursiva precaria, donde los procesos y prácticas adquieren un significado específico y un lugar determinado al orden simbólico configurado y predominante.

En suma, el significado del discurso modernizador, no es inmanente sino que se construye mediante el lugar que ocupa el signo dentro de una cadena discursiva. "Ello, en términos de una totalidad discursiva"¹³ supone que las identidades diferenciales...se constituyen mediante su relación con otras identidades." (*Ibidem*)

El ámbito educativo "se constituye en el orden simbólico, dentro de la cadena discursiva de lo social (en tanto que intento por establecer el campo de la discursividad) y sus relaciones, lejos de ser determinaciones fijas (lineales, multilaterales o dialécticas) son "determinaciones" que se desplazan ¹⁴ de un ámbito a otro, que se condensan temporalmente en un lugar, para desarticularse y desplazarse a otro. Son relaciones que nunca alcanzan a estar totalmente fijadas." (*Idem*)

El discurso modernizador de 1988-1994, en el cual la identidad del docente se configura, es un discurso ordenador que propone nuevas identidades dentro de una lógica que se autoconcibe como totalizadora, y que para el Estado Mexicano es

¹³ Totalidad discursiva articulada en la que todo elemento ocupa una posición diferencial en la que toda identidad es relacional y dichas relaciones tienen un carácter necesario que no se deriva de un principio subyacente sino de la regularidad de un sistema de posiciones estructurales. La totalidad se entiende como abierta incompleta susceptible de ser siempre reconstituida, abiertamente delimitada en tanto que objeto de análisis. *Cfr.*, Laclau y Mouffe, Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia, Madrid, Siglo XXI, 1987, p. 120

¹⁴ Desplazamiento, circulación de un significado a un significante. Un mismo significado a otros significantes.

su proyecto político, reconocido como un discurso alternativo o imaginario emergente que propone una manera distinta de significar la realidad educativa.¹⁵

El discurso modernizador emerge como un imaginario para llenar el vacío expandido por la penetración de lo real en el orden simbólico, en tanto que imaginario, proporciona un nuevo sistema de significados para restaurar el orden desarticulado. Las condiciones de posibilidad (de surgimiento y permanencia) del discurso modernizador están dadas en el orden simbólico, es decir, en la posibilidad de enlazar el nuevo imaginario mediante símbolos y estrategias, y de impregnar la superficie social con ellos. El discurso modernizador se fija y materializa en acciones, presupuestos, programas, etc.; su institución indica el proceso de su conversión en parte del establecimiento de un nuevo orden social.

El discurso modernizador se configura por diversas articulaciones y tiene significado inherente a la organización social que lo determina, no está en el vacío ni es promovido por la reflexión pedagógica sobre lo educativo. El discurso modernizador emerge por una contingencia y se convierte en un punto nodal de la política educativa.

2. La noción de interpelación.

La categoría de interpelación es la tercera noción que forma parte del marco teórico o entramado conceptual de esta investigación. Esta categoría me permite el reconocimiento del referente empírico del objeto de estudio en cuestión: el discurso modernizador de la formación docente de educación básica.

¹⁵ Creo conveniente en este momento tratar de aclarar los conceptos de lo real y de la realidad. Lo real no es entendido como sinónimo de la realidad. Por realidad se alude a la percepción que los agentes sociales tienen del mundo exterior. Lo real no se refiere a la empiricidad del mundo exterior. Lo real es todo aquello que amenaza, niega y pone en cuestión un orden simbólico. "Lo simbólico y lo real abre un vacío en la estructuración simbólica, revelando la imposibilidad de alcanzar una identidad plena. Al enfrentar la imposibilidad de alcanzar una identidad plena, de saturar un orden simbólico, el agente social compensa el vacío, la carencia como una fantasía de completud (totalización). El horizonte de totalización que restaura el orden simbólico es el imaginario." *Cfr.*, Buenfil Burgos Rosa Nidia, *op.cit.*, 1993, p. 11 y 16

La pretensión de recurrir a este concepto va en el sentido de considerar que **el discurso modernizador es una práctica ideológica que puede tener como fin la constitución del sujeto - docente de educación básica, si lo constituye o no es un debate en discusión que rebasa el interés de este trabajo**, pero no por ello dudo de su importancia de ser recuperado en un futuro como una línea de investigación.

En los siguientes apartados intentaré explicar qué entiendo por el concepto de interpelación, concepto que alude a una práctica ideológica. A propósito de esta idea, inicio por reconocer en términos generales qué se puede entender por ideología.

Se sabe, como lo comenta Althusser, que la expresión "ideología" fue creada por Cabanis, Destutt de Tracy y colaboradores, quienes le asignaron como objeto la teoría (genética) de las ideas, y Marx empieza a usar este término, cincuenta años después de sus primeras obras, otorgándole un sentido distinto: la ideología, como el sistema de ideas, de representaciones, que domina el espíritu de un hombre o de un grupo social. (Althusser, 1994, p. 128)

Sin embargo, los hombres no representan en la ideología sus condiciones reales de existencia, su mundo real: representan, sobre todo, su relación con esas condiciones de existencia. Esta relación es lo que está en el centro de toda representación ideológica y por tanto imaginaria del mundo real. (Ibidem., p. 133)

En otras palabras, la ideología no es una mera concepción del mundo, sino más bien una concepción (imaginaria) de la relación vivida de los hombres con su mundo. (De Ipola, 1987, p.31)

La ideología se materializa en prácticas y en instituciones, en rituales y tradiciones y no queda solamente como concepciones sobre el mundo. La ideología presenta nociones reales pero fragmentadas que permiten al individuo reconocer (se en) una práctica, una concepción, a la vez que la desconoce (y se desconoce en ella). (Buenfil, 1983, p. 51)

La ideología tiene como función ser productora de sujetos y contribuye a su constitución.¹⁶

"La categoría de sujeto es constitutiva de toda ideología, pero al mismo tiempo y de inmediato agregamos que la categoría de sujeto no es constitutiva de toda ideología, sino solo en tanto ideología tiene la función (que la define) de constituir en sujetos a los individuos."
(Althusser, *op. cit.*, p. 139)

Althusser afirma que el *efecto propio de toda ideología*, cualquiera que sea su determinación "regional" (ideología religiosa, o política, o moral, o artística, etc.) y social (ideología burguesa, pequeño burguesa, proletaria, etc.), *es la constitución de los individuos concretos en sujetos*. Es decir, que el "resultado" específico producido por el funcionamiento de todo sistema de representaciones ideológicas es el de "hacer vivir" a los individuos su relación con sus condiciones reales de existencia de manera tal que aquéllos se constituyan (imaginariamente) en el principio autónomo de determinación de dicha relación. (*De Ipola, op. cit.*, p. 32)

Para Louis Althusser,¹⁷ las prácticas ideológicas son las que constituyen al sujeto. Como sujetos practicamos los rituales del reconocimiento ideológico, los cuales nos garantizan que somos sujetos concretos, individuales, inconfundibles y naturalmente irremplazables.¹⁸

"Por medio de la ideología, todo individuo, quien en tanto ocupa en el interior del todo social una posición determinada por la trama de relaciones sociales en la que está inserto, se vive a sí mismo como siendo aquel de quien depende dicha posición. En este sentido, a través de su funcionamiento, la ideología opera una inversión imaginaria de las determinaciones, haciendo aparecer lo determinante "a los ojos" de lo determinado." (*Ibidem*)

¹⁶ Marx hace una reflexión en torno a la constitución del sujeto a partir de su inserción en las relaciones sociales, Althusser precisa más postura al considerar que no son solo estos tipos de relaciones las que constituyen al sujeto.

¹⁷ Louis Althusser intentó mostrar la continuidad de un trabajo teórico empeñado en establecer las coordenadas fundamentales de la filosofía marxista, concebida como una teoría de la producción de conocimientos, para éste autor dicha teoría está aún por elaborarse y las respuestas obtenidas hasta el presente son insatisfactorias. *Vid.*, Althusser, Louis, *La filosofía como arma de la revolución*, México, Siglo XXI, 1994

¹⁸ *Vid.*, Althusser, Louis, *op. cit.*, 1994, p. 102-151

La forma elemental de esta acción es, según Althusser la interpelación:

La ideología "actúa" o "funciona" de manera tal que "recluta" sujetos entre los individuos (los recluta a todos), o "transforma" a los individuos en sujetos (los transforma a todos) por medio de esta operación muy precisa que llamamos la interpelación." (idem)

La noción de interpelación fue utilizada por Althusser para dar cuenta de las prácticas ideológicas que desde diversas agencias sociales (llamadas "Aparatos ideológicos del Estado") constituyen a los individuos en sujetos sociales. (Althusser, *Op. cit.*, pp. 102-151; Hernández, 1992, p. 17)

"Los individuos son constituidos en sujetos a partir de las prácticas ideológicas en las cuales se reconocen, a partir de las concepciones en las cuales se identifican. Este acto entre dos (o más) individuos en el cual uno emite nominaciones y el otro se siente aludido, uno realiza un cierto acto y el otro se reconoce en él, es lo que Althusser llama interpelación." (Buenfil, 1983, p. 51)

La noción de interpelación alude entonces al conjunto de prácticas ideológicas de proposición de modelos de identidad, en los cuales el individuo se constituye como sujeto y por lo cual vive la relación con sus condiciones reales de existencia.

Recurriendo al tema que me interesa sobre el discurso modernizador, el individuo-maestro a través de la práctica de interpelación puede constituirse como sujeto, al momento que reconoce esa interpelación como suya, como propia, esto es, reconoce que esa interpelación se refería "exactamente" a él, y que era precisamente el interpelado (y no otro).

La noción de interpelación supone dos momentos :

El primer momento es el de la producción y emisión de la interpelación.

El segundo momento es el de la recepción de la interpelación.

La concreción del segundo momento es lo que en última instancia constituye al sujeto. cuando el profesor se identifica y reconoce que es a él a quien llaman, a través

del discurso modernizador, como elemento necesario para promover, la modernización en la educación básica.

Quisiera señalar nuevamente que mi preocupación en este escrito es el momento de producción y emisión de la interpelación, preocupación central de la tesis.

Un primer ejercicio de aplicación de la categoría de interpelación podría manifestarse de la siguiente manera:

Si el maestro se reconoce en esta interpelación asumiría el por qué es importante su formación.¹⁹ En este sentido hablaríamos de una interpelación exitosa. Puesto que no basta con que el maestro forme parte del grupo de profesores de educación básica para que asuma la necesidad de algún cambio.

Es decir, no basta con que la interpelación sea emitida a un grupo de individuos, hace falta el reconocimiento del individuo en esa interpelación. Reconocimiento e interpelación que pueden ser verbales o no verbales

El discurso modernizador se dirige o llama a alguien y le confiere una misión, ese alguien es el profesor al cual le confiere un lugar en la red social de posiciones simbólicas que el mismo discurso ha creado, en su articulación con el Proyecto Político del Estado Mexicano, por ejemplo en el Programa para la modernización de la educación se menciona lo siguiente:

"El futuro maestro ha de ser en las aulas el agente promotor del proceso de modernización social." (SEP, 1989 a, p. 63)

El lugar que se le confiere al profesor, estará rodeado por un conjunto de significantes, tejidos entorno a un discurso producido y emitido por el Estado, a través de su programa educativo de modernización. Estos significantes, sin significado fijo, fomarán una cadena que tiene como función interpelar al profesor; su constitución como sujeto, dependerá de que él se reconozca como sujeto interpelado por la misma

¹⁹ En el Programa para la Modernización Educativa 1988-1994, es considerado la formación y profesionalización del profesor como parte de la revaloración de su profesión

acción de interpelación, y esto sucederá cuando el profesor le otorga un sentido a la multitud de significantes que se articulan entorno al discurso modernizador. En este sentido, ***el sujeto hace suyo el discurso del otro: el discurso del Estado.***

Para concluir este primer capítulo mencionaré, que *los supuestos que asumo*, no son conceptos acabados, ni explicaciones últimas, considero que su utilización puede *permitir armar tejidos* para interpretar a la realidad a través de referentes empíricos. ***En este trabajo se ha utilizado éste entramado conceptual con la intención de interpretar al discurso modernizador de la formación de docentes de educación básica.*** En los capítulos siguientes se hará la exposición sobre el objeto de estudio de esta investigación, intentando abrir el debate en torno a la posibilidad de conceptualizar el tejido simbólico sobre el que se construye y dio sentido el discurso.

CAPITULO II

LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN EL CONTEXTO MEXICANO.

Estudiar el significado del discurso modernizador sobre la formación de docentes y sus condiciones de producción en un momento particular de la realidad educativa mexicana, entre la década de los 80 y 90, requiere reconocer las políticas institucionales y los momentos que han permitido la configuración de los diferentes sentidos sobre los cuales se construyeron los discursos y las prácticas de formación de docentes.

Aunque no trato de hacer una revisión exhaustiva pomenorizada del proceso histórico de la formación de docentes de educación básica en México, sí busco pensar en su propia historia; que me permita abordar una discusión diferente sobre el tema y presentar líneas de reflexión sobre el papel que juegan las instituciones formadoras de docentes, considerando que éstas tienen como propósito, el desarrollo y el fortalecimiento de la educación en México, especialmente de la educación pública de nivel básico.

El presente capítulo tiene el propósito de presentar de manera enunciativa los antecedentes de la formación de docentes en nuestro país, ubicándome en los finales del siglo pasado, finalizando con los cambios propuestos en el gobierno de Miguel de la Madrid, período al que le dedico un apartado independiente, por considerarlo el antecedente inmediato al discurso modernizador del gobierno salinista.

A. Un recuento histórico de la formación de docentes.

1. *La configuración de la formación de docentes a finales del siglo pasado.*

En nuestro país, el proceso de formación de docentes es y ha sido en la mayoría de los casos, definido a nivel central, como si fuera una condición "*sine qua non*" para la existencia de procesos educativos "sanos". Esta visión acritica del centralismo puede estar siendo uno de los obstáculos en la búsqueda de los mejores elementos de definición de la relación entre el hombre y la sociedad y de la escuela con la sociedad.

(Campos, 1996, p. 43)

En México, durante el siglo XIX fueron construidas escuelas normales con un carácter oficial; a través de las cuales se formaron maestros bajo una ideología nacional con el propósito de lograr la unificación del país y no tanto por una demanda de tipo cuantitativa ni cualitativamente de la formación de los maestros.

Algunos estados de la república habían fundado escuelas normales, por ejemplo la Escuela Normal Mixta de San Luis Potosí, instituida en 1849, y la Escuela Normal del Estado, fundada en Guadalajara (1881). Mejor planteadas fueron las escuelas normales fundadas en Puebla (1879) y Nuevo León (1881). Más tarde los estados de Michoacán, Querétaro y Veracruz llegaron a tener escuelas normales en 1886. La de este último estado fue creada por Enrique C. Rébsamen.

En 1867, se organizaron clases especiales para preparar maestros en la Escuela Nacional Preparatoria y en la Escuela Secundaria para Señoritas, instituida en este mismo año y reformada en 1878, a fin de poder expedir títulos de profesoras.

Para el año de 1882 Joaquín Baranda, intentando organizar de una manera mas "formal" las instituciones de formación para profesores, encomendó a Ignacio M. Altamirano la formulación de un proyecto para la fundación de escuelas normales. Una vez terminado el estudio fue discutido por una comisión presidida por el ministro Baranda y formado por: Ignacio M. Altamirano, Justo Sierra, Manuel Flores, Miguel Schultz, Miguel Serrano, Joaquín Noreña, Manuel Cervantes Imaz, Jesús Acevedo, Enrique Laubscher, Luis E. Ruiz y Alberto Lombardo. (*Laroyo, 1986, p. 342*) Discutido y reformado el proyecto, fue presentado al Congreso de la Unión. La Cámara expidió el decreto que creaba la Escuela Normal para Profesores, el 17 de diciembre de 1885 y poco después el Reglamento respectivo, el 2 de octubre de 1886 por medio del cual se facultaba al Ejecutivo para invertir \$50,000 en la instalación del plantel. (*Ibidem*)

La Escuela Normal para Profesores se inauguró el 24 de febrero de 1887, el evento estuvo a cargo de Presidente Porfirio Díaz. La Escuela contó con una Escuela Primaria y un Jardín de Niños anexos. El director de la Escuela Normal fue Miguel Serrano, promotor de la Escuela Normal de Puebla. Enrique Laubscher fue nombrado director de la Primaria Anexa y Matiana Murguía directora de la Sección de Párvulos.

En febrero de 1890, se inauguró la Escuela Normal para Profesoras de Instrucción Primaria, escuela que se creó por iniciativa del ministro Baranda quien propuso y obtuvo del Congreso la autorización en 1888, para transformar la antigua Secundaria de Señoritas, en Normal para Profesoras. El reglamento relativo se expidió en diciembre de 1889, homogénea en su estructura a la de profesores. La sección de párvulos de la Normal para Profesores fue llevada a este nuevo plantel educativo.

El establecimiento de las normales durante los finales del siglo XIX tuvo como fin, por una parte, buscar a través de la formación de profesores la unificación de la enseñanza, ante la necesidad del gobierno de legitimar el sistema político y de afianzar la doctrina positivista marco de la contextualidad que caracteriza a este régimen, y por otra parte, poner término a la facultad hasta entonces ejercida por el Ayuntamiento de México de otorgar los títulos de profesores a personas que no tenían la preparación pedagógica necesaria para el ejercicio de la docencia. (*Ibidem.*, 343)

El Plan de Estudios, que se llevaba en la normal de la capital de la República, constaba de cuarenta y nueve cursos, distribuidos en cuatro años, en 1892 se aumentó a cinco años el periodo de escolaridad, se incorporó la enseñanza de la didáctica de cada asignatura y la necesidad de llevar a cabo prácticas escolares. Estos cambios realizados en la capital, fueron retomados por los Gobiernos de los Estados que tenían una escuela normal.

2. Establecimiento de la Escuela Nacional de Maestros.

Durante la primera década del siglo XX, la Escuela Normal tuvo significativos avances, a la muerte de Enrique C. Rébsamen, quien era Director General de la Enseñanza Normal, fue designado Alberto Correa en 1904. El nuevo director continuó con la aplicación del Plan de Estudios promulgado en 1902, con cuatro años de estudio se formaba un maestro de instrucción primaria elemental y con seis años uno de instrucción primaria superior. Más tarde el Profr. Correa fundó la revista "la enseñanza normal". En 1908 fue modificado el plan de estudios, desaparecía la división de

fomar dos tipos de maestros y en la Escuela Normal Primaria para Maestras, se crea la carrera de Educadoras de Párvulos

Después del término de la Revolución armada y de la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, surgen las normales rurales, la primera escuela normal rural de México y de América fue fundada el 22 de mayo de 1922, en la ciudad de Tacámbaro, Michoacán, entre sus objetivos se destaca:

1.- *Formar maestros exclusivamente para atender escuelas primarias en el área rural del país, para lograr el mejoramiento cultural, económico y social del campesino.*

2.- *La preparación de maestros para las escuelas de las pequeñas comunidades rurales y de los centros indígenas.*

3.- *El mejoramiento cultural y profesional de los maestros en servicio de la región en que la escuela funcione por medio de los cursos temporales de vacaciones. .*

4.- *La incorporación de las pequeñas comunidades de la misma región al progreso ¹ general del país, mediante los trabajos de extensión educativa que dichas instituciones realizan. (SEP/CONALTE, 1984 a, p. 38)*

Las escuelas normales rurales con estas características funcionaron hasta 1933, año en que estas instituciones se agruparon en la Escuela Regional Campesina, la cual fue suprimida en 1940 y las escuelas normales rurales tuvieron nuevamente autonomía. A partir de 1942 se estableció, en estas normales, un plan de estudios de seis años equivalente al de las Escuelas Normales de la ciudad de México. (Larroyo, *op. cit.*, p. 418)

Entre 1923 y 1925, se ofrecieron cursos pedagógicos destinados a capacitar profesionalmente a los maestros que prestaban sus servicios en el ciclo secundario de la preparatoria y en el de la normal.² Estas actividades constituyen el primer esfuerzo encaminado a la formación de maestros para la enseñanza media.

¹ La noción de progreso desde un punto de vista de industrialización.

² El nombre de los cursos eran: Finalidades y Problemas de la Educación Secundaria; Filosofía de la Educación Secundaria; Organización y Administración de Las Escuelas Secundarias; Procedimientos, Pruebas Mentales y Pedagógicas y el Profr. Ezequiel A. Chávez, dictó por primera vez en México su cátedra de Psicología del Adolescencia. Maestros como: Rafael Ramírez, José Manuel Ramos, Cesar A. Ruiz, Juan G. Olguín, Adriana García Corral, Eugenia León Puig, Soledad Anaya Solórzano, Raúl Cordero Amador,

En 1925 se inició una vigorosa obra reformista impulsada por el maestro Lauro Aguirre, quien consideró que era preciso aumentar a seis años la preparación de profesores incluyendo el ciclo secundario. **La Escuela Nacional de Maestros se fundado en ese año**, (*Letapl*, 1991, p. 323) contó con un Jardín de niños, una Escuela Primaria Anexa, una Escuela Secundaria y Escuela Profesional." (*SEP/CONALTE, Op. cit.*, p. 34)

Dicha Escuela, conforme al proyecto de reforma, **debería ser un inmenso centro profesional que graduara maestros rurales, misioneros, educadores de jardines de niños, de primaria y técnicos**. A ella pudieron acudir, tanto jóvenes que habían terminado su educación primaria, como aquellos maestros que no siendo titulados trabajaban en las escuelas, dando lugar a la creación de la Escuela Normal Nocturna.

Las reformas en el plan de estudios se enmarcaron en la obligación de impartir cursos de pedagogía a base del conocimiento del niño mexicano.

"Ahora se emplean, decía el maestro Aguirre, muchos años y muchas horas al día en aprender metodologías especiales: Metodología de la lengua nacional, Metodología de la Aritmética, Metodología de la geografía, Metodología de la Historia, Metodología del civismo, etc., y quien sabe cuántas más, pudiendo utilizar este tiempo en el conocimiento serio y profundo de la naturaleza física y mental del niño, de donde será fácil desprender el método que debe seguirse en cada asignatura, método que será más aceptable, mil veces, que el que ya se ha hecho y que resulta, en la mayoría de los casos, un conjunto de minucias artificiales y ridículas que esclavizan al estudiante y lo nulifican..." (Larroyo, *op. cit.*, p. 458)

A la muerte de Lauro Aguirre en 1928, la Escuela perdió su impulso creador y reformista. Al paso del tiempo se retomó a los tradicionales procedimientos de enseñanza. "Los años que van de 1937 a 1941, marcan una época de decadencia, inclusive, **pierde su unidad la Escuela Nacional de Maestros. Se establecen, como**

Jorge Quijano, José Arteaga y José Alcaraz, fueron alumnos de estos cursos pedagógicos que se impartieron de 1923-1925; y constituyen el primer esfuerzo encaminado a la formación de maestros para la enseñanza media. Estos cursos fueron impulsados por Moisés Sáenz. *Vid.*, SEP, CONALTE, Cárdenas Vázquez, Sebastián, *et al.*, Ciento Cincuenta Años en la formación de Maestros Mexicanos, México, 1984, p. 46-47

antafío, dos planteles: uno femenino y otro masculino. La pérdida de la unidad y el nombre de Escuela Nacional de Maestros, se restablece hasta 1947, siendo Ministro de Educación Pública Manuel Gual Vidal." (*Ibidem.*, p. 459)

3. Las reformas curriculares en la escuela normal a partir de la década de los años 40.

En 1945 se inició un Plan Nacional de formación magisterial unificando el programa de normales rurales y urbanas. La decisión se justificó por las siguientes razones: "reforzar la campaña de unidad nacional; elevar la preparación de los maestros rurales e igualarla con la de las urbanas; la radicalización de aquellos maestros que apoyaban el movimiento de educación socialista, y brindar a los maestros rurales inconformes la oportunidad de emigrar a las ciudades." (Cabo, 1991, p. 324) Esta reforma permitió consolidar la separación de la educación secundaria de la normal y se incluyó en el programa contenidos de preparatoria. Sin embargo, fue desfavorable para las normales rurales, pues se propusieron contenidos que cambiaban el sentido de este tipo de educación.

En el año de 1944, se fundó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, con el propósito de preparar profesionalmente a los maestros no graduados, de preferencia a los maestros rurales en servicio.³

Hacia 1954, se realizan propuestas para sustituir el plan de 1945, sin tener evidencias de una evaluación que ameritara el cambio, pero las modificaciones tienen relación con las decisiones de apoyar el Plan para el Mejoramiento y la Extensión de la Educación Primaria, más conocido como el Plan de Once Años, uno de cuyos planteamientos era la escasez de profesores, sobre todo en el medio rural.

³ El Instituto de Capacitación del Magisterio se formó por dos dependencias: la Escuela "Oral" , o sea la antigua "Normal para Maestros no Titulados (que labora tres días a la semana: viernes, sábado y domingo), y la "Escuela Normal por Correspondencia", ambas con sede en la ciudad de México.

La junta Nacional de Educación Normal celebrada en 1954 llegó a diversas conclusiones, entre las que destacan:

"Formarse un nuevo tipo de maestro que comprenda los anhelos nacionales... las características que han de tener los nuevos maestros mexicanos: a) ideología clara y firmemente asentada en los postulados de la Revolución y la Constitución Mexicana y el afán de nuestro pueblo para conquistar la libertad y la justicia social. b) Formación profesional que responda a las demandas de cultura de la población ... c) Conciencia de trabajador que se derive de la naturaleza de su función social y de sus condiciones económicas y profesionales.

La educación normal debe orientar con precisión a los futuros maestros para que contribuyan conscientemente a la defensa de la plena independencia económica, social y política y cultural de la nación mexicana. (SEP/CONALTE, op. cit., pp. 141-142)

De esta manera, se mostró la intención de formar un docente que estuviera comprometido con la unidad nacional, una formación profesional que respondiera a las demandas culturales de la población del país. Motivos por los cuales se reformó el plan de 1945. Para algunos autores ⁴ el nuevo plan buscaba :

- 1) *Hacer una revisión crítica de la enseñanza normal.*
- 2) *Preparar maestros más eficientes, capaces de hacer frente a la crisis social del momento* ⁵
- 3) *Frenar la dispersión intelectual que implicaban los planes y programas de 1945.*

En 1959, cinco años después de la primera modificación a los planes nacionales de formación, se planteó que el profesor debía tener una cultura general que proporcionara un panorama de la ciencia y la filosofía contemporánea y se abrió, por primera vez, la necesidad de dar a los profesores conocimientos de

⁴ Autores como Isalás Álvarez García, "Difusión de las ideas y el cambio en la formación de maestros de primaria en México. Un caso histórico exploratorio," en Educación y escuela. Lecturas básicas para investigadores de la educación. I. La educación formal, México, Nueva Imagen, 1991

⁵ En el país, a partir de 1958 se puso de manifiesto una crisis social que repercutió en la educación. Esta crisis de alguna manera finalizó con el movimiento estudiantil de 1968.

la política economía, rural e industrial del país, (Campos, op. cit., p. 54) una preparación que permitiera el conocimiento de métodos de enseñanza.

Con estas ideas, se aprobó un nuevo plan de estudios en 1959, el cual define el periodo de formación en tres años, además de un año de ejercicio dirigido, como servicio social, al término del cual se realiza un informe o memoria.

Más tarde, siendo representante del gobierno Gustavo Díaz Ordaz, se llevó a cabo el Cuarto Congreso Nacional de Educación Normal (1969), con el fin de cambiar el programa de estudios de 1960-1964. Al final del congreso se obtuvo un plan de estudios que tenía la finalidad de: otorgar una amplia cultura general para los maestros, adquirir la formación filosófica para lograr normas éticas socialmente constructivas, adquirir conocimientos científicos, pedagógicos y habilidades técnicas para ejercer la docencia. El mapa curricular del plan de 1969, establecía lo siguiente:

-Cumple con la función de dar una formación general de cultura a los futuros docentes que les permita en determinado momento poder continuar estudios superiores.

-Los cursos iniciales que se impartían en el plan de 1960 fueron distribuidos en ocho semestres y con una carga horaria de 36 horas por semestre y hasta 18 materias por semestre en algunos grados. (Muñoz, et al., 1994 b, p. 28)

4. La reforma curricular en la escuela primaria en los 70 y su repercusión en la formación de profesores.

Al inicio del gobierno del presidente Echeverría, surgió el programa de 1972, este plan buscaba formar un profesor que dominara los contenidos de la educación básica, además, se planteaban dos líneas específicas de formación: una que cubriría la formación del bachillerato, como opción para continuar estudios superiores y la otra una formación profesional. El plan se estructuró a partir de cinco áreas de formación: Científica, Humanística, Tecnológica, Psicopedagógica y físico-Artística. Este plan, si bien tiene una organización Científica-Humanística, relega la formación Pedagógica y destina la mayor parte del tiempo al dominio de las materias. El egresado

de este tipo de plan se convierte en un transmisor de contenidos, sin embargo, estos contenidos no corresponden a los de la educación básica. (*Ibidem.*, pp. 28-29)

Después de tres años, en 1975, se procede a modificar el plan de estudios, con el propósito de que fuera congruente con la reforma educativa del nivel de primaria, reforma instrumentada fundamentalmente en los libros de texto.⁶

"Por la necesidad de responder a la reforma de la Educación Primaria, que esta presente a partir de los nuevos libros de texto. se busca consolidar la formación docente y abrir de manera global los conocimientos de bachillerato a fin de que los alumnos egresados de normales recibiesen su certificado de Educación Media Superior junto con su título de Profesor." (Idem., p. 29)

Las modificaciones a estos planes se hacen a partir de los cambios en educación primaria, pero sin llegar a hacer evaluaciones pedagógicas del plan y programas de la formación de profesores, se sostenían los mismos fundamentos generales heredados de los planes precedentes. En el plan de 1975, de acuerdo con la reforma de la educación básica no hay materias sino campos o áreas de estudio y cada una de éstas comprende su didáctica; esto es lo más significativo de este plan, puesto que se manifiesta un desplazamiento a recuperar en cierta medida la línea pedagógica a través de incorporar estudios de didáctica.

Sin embargo, se hace énfasis en el conocimiento y dominio de la programación por objetivos, parte de la Tecnología Educativa; corriente que postula entre varios aspectos la idea de que el alumno es un sujeto que debe recibir información.

Más tarde, se realiza otra modificación al Plan 1975, denominándose Plan 1975 reestructurado, en el que se pasa al conocimiento general de las asignaturas como la biología, la física y la química, con la intención de que la formación del profesor estuviera encaminada al dominio de los contenidos de la educación básica.

⁶ En el plan de 1972 la expectativa se centra en la relación maestro-contenidos y en el plan 1975 se centra la relación maestro-método. *Vid.*, Latapi, Pablo. "La educación normal básica: Introducción." en Educación y escuela. lecturas básicas para investigadores de la educación. I. La educación formal. México, Nueva Imagen, 1991, p. 325

Hasta estos años, finales de los 70, el sistema de formación de docentes se ha caracterizado en dos tipos: *las normales básicas*, para la formación de maestros de educación preescolar, primaria, educación tecnológica industrial, educación tecnológica agropecuaria y educación física; *las normales superiores* y de especialización, que forman maestros para la educación media básica o secundaria, para la educación normal y para la educación especial, que operan a nivel superior. Otras instituciones de importancia en esos años fueron: La Dirección General de Mejoramiento Profesional de Magisterio (DGMPM),⁷ y la Dirección General de Educación Normal (DGEN), la primera dirigida a los normalistas en servicio y la segunda a la formación inicial.

A finales de 1976 el Ejecutivo Federal planteó que se creara la Universidad Pedagógica Nacional, siendo hasta el 29 de agosto de 1978 que se publicó el Decreto de Creación de la UPN.⁸ La universidad, surgió por un lado, por la política de profesionalización del magisterio; de modernización y transformación de las instituciones de formación docente, y por otro lado, a raíz del compromiso que en su campaña electoral el Presidente de la República en ese entonces había asumido con los líderes del Sindicato Nacional de Maestros combatiendo a los estudiantes de las escuelas normales del país. Inicialmente, la universidad se orientó a la actualización de los maestros en servicio, ofreció dos especializaciones a nivel de posgrado en planeación educativa y en administración escolar, además de iniciar actividades escolarizadas.⁹

En este mismo año se tomó la determinación de trasladar a la UPN la autorización para impartir las licenciaturas en educación preescolar y primaria, decisión que le permitió abrir su Sistema de Educación a Distancia (SEAD) y extender sus actividades a todas las entidades del país.

⁷ La Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio, cambio de nombre a Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM), institución encargada de capacitar al magisterio, originando la duplicidad de funciones.

⁸ La UPN es una institución surgida de condiciones eminentemente políticas y precedida de un intenso debate y confrontación de proyectos académicos alternativos hasta nuestros días.

⁹ *Vid.*, SNTE, 1er Congreso Nacional de Educación, "Trabajo Cotidiano; Formación, actualización y superación Profesional. Carrera Magisterial." en Documentos de Trabajo para su discusión, Núm. 72, México, 1994 b, p.7

5. Momentos constitutivos de las propuestas de formación de docentes impulsadas por el Estado mexicano. (Un balance de lo dicho anteriormente)

Hasta el momento se observa que las políticas de formación de docentes de educación básica, han transitado por un proceso histórico que ha sido articulado a diferentes sentidos o significados, correspondientes a un contexto particular. Se pueden distinguir que el establecimiento de las escuelas normales de finales del siglo XIX y principios del XX, se debieron a los intereses del Estado de legitimar el sistema político, valiéndose de la formación de docentes para difundir y consolidar su política, sin embargo, en la escena educativa, la participación de personajes como Joaquín Baranda, quien destacó en el ámbito de la educación, mostró una preocupación más pedagógica en la formación de maestros.

Más tarde, en la década de los 20 el sentido de la formación de docentes va dirigido a la unificación de la formación de maestros a través de la creación de una Escuela de carácter Nacional, en la que se formaran maestros rurales, misioneros, de jardín de niños, de primaria y técnicos.

Bajo la idea de lo nacional en los años 40, se diseña un plan nacional de formación del magisterio; que unifica tanto a los planes de las escuelas normales rurales como al de las urbanas. En 1945 la idea de formación de profesores se articulaba en torno a eliminar la radicalización de los maestros que apoyaban la educación de tipo socialista. En 1954 se promueve la formación de un maestro que se comprometa con la unidad nacional, política que distingue al gobierno de ese entonces. Para 1959 se plantea la imagen de un maestro con cultura general que proporcionara un panorama de la ciencia y la filosofía, y tuviera conocimientos de política y economía. Diez años después, en 1969, se insiste en la formación de un maestro que tenga una amplia cultura general. A partir de 1972, al maestro se le prepara para dominar los contenidos de la educación básica, y en 1975 también tiene que conocer y dominar la programación por objetivos.

Sin embargo, *los problemas que ha enfrentado la formación de docentes, han sido diversos y diferentes*, de los cuales se distinguen los de carácter académico,

los administrativos y los pedagógicos. Respecto al primero sus rasgos son los siguientes: Pretender la equivalencia entre normal y preparatoria, para lograr este intento se han sobrecargado los programas de materias hasta cierto punto ajenas a la profesión de maestro, (Latapi, *op. cit.*, p. 326) pero importantes curricularmente para un formación universitaria posterior de los docentes; los programas de formación han sido elaborados sin una previsión sistemática de las necesidades que planteará el futuro contexto social y la estructura previsible del sistema educativo; las normales básicas, como las normales superiores, no incluyen dentro de su respectivo plan de estudios componentes significativos relacionados con la investigación y evaluación, lo que ha impedido a los maestros estar en condiciones de mejorar sus conocimientos y métodos y diseñar tecnologías educativas adecuadas a los recursos del medio en que actúan; escaso trabajo de un estudio sobre evaluación de los programas de formación ni seguimiento de egresados que permitan evaluar los resultados de los programas de formación docente.

El segundo aspecto, el administrativo, se caracteriza por la multiplicidad de instituciones que dificulta la organización y coordinación y ocasiona duplicidad innecesaria de esfuerzos y el desperdicio de recursos; El centralismo administrativo de las dependencias de la Secretaría de Educación Pública que tienen a su cargo el control y la supervisión de las normales; El aislamiento o dispersión de los esfuerzos que realizan las normales estatales y la confusión de funciones de las dependencias administrativas.¹⁰

Respecto al análisis e historia del discurso pedagógico ha sido una tarea pendiente, la discusión sobre la enseñanza; el aprendizaje; la producción de los saberes; y un análisis crítico de los fines, principios y criterios axiológicos que han orientado y normado los proyectos educativos del Estado mexicano.

En suma, el panorama institucional y programático para la formación inicial, la actualización y la superación del magisterio se presenta diverso y heterogéneo dentro de un campo discursivo de significación. Las propuestas de formación docente

¹⁰ *Id.*, Guzmán, José Teófilo, Alternativas para la educación en México, México, Gernika, 1979, p. 211-212

impulsada por el Estado mexicano han reflejado pocos estudios que permitan sintetizar el perfil deseable de los futuros maestros, en concordancia con las necesidades de los diversos niveles educativos y de las diversas regiones del país, mostrando un vacío dentro del sistema formador de docentes.

B. La formación de docentes en los inicios de la década de los años ochenta.

A principios de la década de los 80, por Acuerdo Presidencial del 22 de marzo de 1984, la educación normal, en todos sus grados y niveles, quedó establecida con el grado académico de licenciatura, requiriendo estudios de bachillerato como antecedente al ingreso, reforma que requería no sólo aumento de años de formación sino un cambio curricular en los contenidos de los planes y programas de estudio.¹¹

Algunos de los cambios significativos a partir de la reforma jurídica del ejecutivo fue establecer en las normales tres funciones sustantivas: la docencia, la investigación, la difusión y la extensión universitaria.¹² De esta manera, las escuelas normales pasaron a ser instituciones de nivel superior, con facultad de otorgar el título de licenciatura, pero sin que se modificaran sus recursos o sus formas básicas de organización. Los cambios en las normales superiores suponían considerarse instituciones de posgrado.¹³

Sin embargo, lo que auguraba una política si no radical, por lo menos diferente; a través de la cual se promovería el desarrollo y la consolidación de las escuelas normales, y su efecto en la calidad de la formación de docentes y, por ende, de la educación básica, se vio truncado por los prácticas institucionales que incidieron en este discurso: Desatención oficial a este sector educativo, los "vicios" de las escuelas normales prevalecieron y se acentuaron, caída de la matrícula,¹⁴ índices de deserción y

¹¹ En el caso de la Escuela Normal Superior de México y las del estado de México, estas reformas se habían anticipado desde un año antes. Cfr., SNTE, 1er Congreso Nacional de Educación, "Formación de los nuevos maestros. Calidad de su Trabajo Docente y su evaluación," en Documentos de Trabajo para su discusión, Núm. 71, México, 1994 a, p. 5

¹² *Vid.*, Rendón, E. Juan, "Transformar la práctica docente de los maestros de la ENM. ¿Utopía o realidad?," en Formación de maestros y práctica docente, México, DIE /CINVESTAV /IPN, 1988,

¹³ Cfr., SNTE 1er Congreso Nacional de Educación, México, "Trabajo Cotidiano, Formación, actualización y superación Profesional. Carrera Magisterial." *op. cit.*, 1994 b, p. 8

¹⁴ Un dato importante que permite darle un significado a las prácticas institucionales fue que la propia SEP ordenó el cierre de la matrícula.

eficiencia terminal, reducción financiera y burocratización en la administración de recursos; persistencia de estructuras autoritarias. etc.

El Plan de la Licenciatura en Educación Primaria de 1984 establece el fortalecimiento de la formación y superación profesional del magisterio y la manera en que se pensó lograrlo fue elevar a nivel profesional la licenciatura teniendo como antecedente el bachillerato pedagógico. En el plan se incorporó como uno de los principales componentes el estudio de las llamadas ciencias de la educación, para que los estudiantes se formaran como profesores e investigadores de la enseñanza. Al pretender la formación de docentes investigadores, los enfoques y las orientaciones provocaron una ruptura con la idea de formar para la enseñanza y para el trabajo en la escuela.

La formación continua, se distribuía entre diversas instituciones. La Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio impartía junto con la UPN, carreras y cursos de actualización y nivelación para docentes en activo no titulados. Por su cuenta, la DGCMPM se encargaba de impartir cursos sobre orientación pedagógica, dinámica de grupos, manualidades, danza regional, rondas infantiles, pedagogía del lenguaje, planes y programas de estudio, evaluación y cursos de matemáticas, manejo de los nuevos programas y auxiliares didácticos. En estas tareas también han participado las Direcciones Generales de Educación Preescolar, de Primaria, de Secundaria y de Normales, el Centro para el Estudio de Métodos y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE), el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE) y los Programas de Superación Profesional. La DGEN, continuaba impartiendo sus carreras a través de los sistemas escolarizados ordinarios y de los intensivos para docentes en activo no titulados.

Comparto la idea con algunos autores que consideran que bajo este panorama y en las condiciones actuales del docente, éste no se percibe a sí mismo como un intelectual; en este sentido, no tiene (y no percibe) la obligación de construir conceptos, y fundamentar en un orden conceptual sus puntos de vista, se pone en juego la repetición de información, la cual es recitada ante sus alumnos sin poder ser reflexionada, pensada o elaborada. De esta manera se presenta la ausencia de una

formación teórica a nivel de profesores y alumnos que impide la comprensión del significado global de los procesos sociales, como lo demuestran la impartición de algunos de los cursos mencionados en el párrafo anterior.¹⁵

En suma, se pueden distinguir los siguientes rasgos en los años 80: *confusión de funciones, competencia de instituciones por espacios de desarrollo institucional, modificaciones constantes y discontinuidad al interior de las instituciones.*

La medida política de los años 80, de elevar a nivel de licenciatura los estudios de normal, más que de carácter pedagógico, refleja una vez más que las propuestas para la formación de profesores, formuladas por el gobierno federal, están sujetas a planteamientos de orden político, por ejemplo disminuir el egreso masivo de profesores, la contracción del número de plazas y la caída del poder adquisitivo, mientras que el empleo de análisis académicos por parte de quienes llevan a la práctica tales propuestas es a menudo soslayado. (Muñoz, et al., op. cit., p. 31) En este sentido, se puede decir que las prácticas a las que han aludido los cambios en la formación de docentes son de orden político e incluso gremiales más que de orden educativo.

1. *Articulación discursiva de la formación docente.*

Análiticamente se puede sostener que las perspectivas actuales de la formación de docentes han sido resultado de una serie de articulaciones,¹⁶ es decir, de uniones entre diferentes significados o sentidos que le han dado dirección a una historia contingente y azarosa. Las prácticas de formación son tejidas alrededor de un contexto que involucra aspectos económicos, políticos y sociales que han configurado la realidad mexicana y en consecuencia definido el rumbo de la formación de docentes de educación básica.

¹⁵ Cfr., Ángel Espinosa y Montes. "Conocimiento e investigación; necesidades epistémicas del proceso enseñanza-aprendizaje." *Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia?*, México, UNAM, 1992, p. 92

¹⁶ La noción de articulación alude en la perspectiva del análisis político del discurso a prácticas que se unen entorno a significados que existen en un contexto particular.

Sin embargo, la articulación social sobre la que se ha construido el discurso de la formación docente refleja una práctica incompleta, un discurso abierto, en el que se encuentran remanentes de sentido que pueden ser disponibles para nuevas articulaciones, por ejemplo: el reconocimiento de los principios axiológicos que han orientado y normado los proyectos educativos del Estado mexicano sobre la formación docente; dar cuenta de la condiciones de producción o contexto sobre los cuales se han tejido los discursos de formación.

Las decisiones que han sido tomadas con respecto a la formación de docentes no se han hecho básicamente en función de las necesidades pedagógicas de la educación normal en México, sino en función de otras decisiones, como por ejemplo, dirigir las políticas de formación de maestros a partir de "inquietudes" gubernamentales que permitan la continuidad o ruptura del *status quo* de la sociedad. (Cervo, *op. cit.*, p. 372) Dentro de la mayoría de las escuelas normales pocos espacios se han creado para fomentar la independencia, la originalidad y la investigación, en la formación de maestros.

Por otra parte, la política de formación de docentes ha girado en torno a la poca consistencia, dispersión y duplicidad de tareas entre las instituciones formadoras como la DGEN y la UPN. (SNTE, 1994 b, p. 8) y la incapacidad de éstas para tomar las iniciativas o realizar las innovaciones que requiere la formación de docentes de conformidad con las nuevas demandas de la educación nacional.

Además, las discusiones sobre la formación de maestros se ha condensado en la mayoría de las ocasiones a partir de la presencia de los conflictos internos entre SEP y SNTE por la disputa de responsabilidad de estas acciones de formación.

La formación de profesores ha sido **sobredeterminada**¹⁷ por el del tejido de prácticas y sentidos sociales a lo largo de su propia historia. *La orientación que se le ha*

¹⁷ Sobredeterminación alude a una práctica que articula diversos antagonismos sin eliminar su especificidad, la condensación inestable de posiciones diferenciales, la construcción de cadenas de equivalencias, es asimismo la posibilidad de transferir el elemento subversivo de un lugar social a otro de un discurso a otro. El proceso de sobredeterminación supone un abandono de una monocausalidad y va más allá del reconocimiento de la multicausalidad. *Cfr.*, Buenfil Burgos, Rosa Nidia, "El debate sobre el sujeto

dado a la formación de docentes de educación básica a sido producto de las posibilidades de incidencia que han tenido diversos sectores, que han promovido en el momento histórico un diseño particular de formación.¹⁸ Las instituciones formadoras de docentes, han transitado por distintas etapas: dentro de las cuales el crecimiento y reducción de matrícula escolar y de presupuesto,¹⁹ por ejemplo, en el 1er Congreso Nacional de Educación, celebrado por el SNTE en 1994, se señaló que de 250 escuelas de educación normal -que contiene las de control federal, estatal y particular- que había en 1970-71, se llegó, tras un incremento continuo a 858 escuelas en 1985-86; a partir de ese momento se inició una tendencia depresiva, ininterrumpida, hasta llegar en 1992-93 a 473 escuelas, en porcentaje: de 243% de 1970 a 1985, mientras que para el periodo 1985-1993 el porcentaje fue de 55% menos.

De 1970-71 a 1981-82 creció la matrícula a un ritmo rápido y en algunos casos acelerado de 75000 a 332700 alumnos, con tasas promedio anuales de 15.4% (1970/71-1975/76) y 14.3% (1976/77- 1981/82), mientras que a partir de 1982-83 se inicia una rápida y grave caída de la matrícula, hasta llegar a 111000 alumnos en 1992-93 lo que representa en comparación con la de 1982, una pérdida del 66%, es decir, dos terceras partes.

De esta manera, la matrícula se redujo en 8600 alumnos normalistas en 1982-83 y 24900 menos en 1983-84, aunque el establecimiento de la licenciatura originó una caída drástica de la matrícula: 72700 alumnos menos que en el año anterior. (*Ibidem.*, p. 3)

en el discurso marxista: notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación," en Tesis DIE, Núm. 12, México, DIE/CINVESTAV/IPN, 1983, Particularmente véase, Capítulo 1 "Consideraciones finales sobre el sujeto social."

¹⁸ Los resultados del 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa demostraron que hay muy poco acerca del impacto de las modalidades de actualización y superación sobre el mejoramiento de la calidad de la educación. "...abundan textos que presentan distintas actividades en materia de formación de profesores, sin aportes conceptuales que enriquezcan el estudio del objeto en cuestión (en este caso la formación de docentes) Cfr., Ducoing Patricia y Miguel Ángel Pasillas, "Formación de docentes y profesionales de la educación de la educación," La investigación Educativa en los ochenta perspectivas para los noventa 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa, Estados del conocimiento, Cuaderno No 4, 1993, p. 7 Véase también, Mercado, Ruth, "Formar para la docencia: un reto de la educación normal," en ¿Hacia dónde va la educación pública?, t. II, México, Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, 1993, p. 200

¹⁹ Menciono estos datos por considerarlos como parte del discurso, es decir, como parte de la constelación significativa del discurso que articula los procesos que dan significado a la formación de docentes.

Las instituciones formadoras de docentes han estado, en el centro de los comunicados políticos y, en otros, en el de las acciones de la propia política. "A veces su situación ha sido de una aparente latencia; en otras, de pleno auge, hasta llegar al estado actual de inmovilidad ... que se traduce en incertidumbre con respecto a su futuro." (*idem*)

Otro elemento constituyente en el campo discursivo de la formación de docentes, es la influencia de los particulares en la formación de maestros, principalmente en los de educación media. En 1970 atendía al 42% de la matrícula total; en 1976 al 43% de educación primaria y al 58% de preescolar, y en 1981-82, al 58%. A partir de 1984 bajo el índice; sin embargo sigue siendo importante: 39.8% en 1984-85, 37.8% en 1986-88, 33.5% en 1988-89, 28.9% en 1990-91 y 27% en 1992-93. (*Ibidem.*, p. 4)

En el ciclo 1987-1988 la educación normal de licenciatura se ofreció en 477 escuelas, de las cuales 125 estaban bajo control federal, 177 bajo control estatal, 167 bajo control particular y ocho bajo instituciones autónomas. Hay estados en los que la Federación no ofrece educación normal (Colima, Guanajuato, Nuevo León, Querétaro, Sinaloa y San Luis Potosí); otros en donde la educación normal impartida por los particulares representa una altísima proporción: Tamaulipas 94%, Coahuila 78%, Durango 89%, Guanajuato 57%. La participación de los particulares ha descendido proporcionalmente en la matrícula (43% en 1984 y 32% en 1988), pero ha aumentado en número de escuelas (81 en 1984 y 192 en 1988). (*Guevara, 1992, p. 54*)

La no pertinencia de políticas y programas específicos orientados a elevar la calidad académica, ha contribuido al abatimiento académico de las escuelas normales y por consecuencia de la formación de maestros de educación básica.

Recapitulando, diré que a pesar de todos los intentos que se han hecho por mejorar los procesos de formación de profesores en nuestro país hasta la década de los 80, se han quedado sin responder a las necesidades educativas fijadas en un espacio precariamente delimitado.

La heterogeneidad y complejidad por las que atraviesa el discurso de la formación de docentes, que no pueden ser fijado con una determinación única y exclusiva, puesto que no hay una condición fundamental fija, se han debido entre varias razones, a que las políticas educativas han desplazado de un lugar otro la formación de profesores, a partir de intereses que poco tienen que ver con análisis pedagógicos, desencadenando la construcción de antagonismos o de ordenamientos. Por ejemplo: El centralismo tanto del gobierno federal como de la SEP, el corporativismo sindical que durante muchos años se reflejó por parte del SNTE, y que perseguía no la calidad de la educación sino el poder político; la crisis provocada por el excesivo endeudamiento externo de nuestro país que se dio en los tres sexenios anteriores, afectó también el presupuesto destinado a los gastos en educación.

En 1981-82, 5.5% del PIB, en 1987 una tercera parte menor, la UNESCO recomienda el 8% del PIB, 1987 -2.6% del PIB. Esta proporción está por abajo de países como Barbados, (5.0); Costa Rica, (4.3); Ecuador, (4.1) Guyana, (4.7); Nicaragua (5.8); Trinidad y Tobago, (5.5); Venezuela, (4.5).

En 1982 el gasto educativo significó un 3.76% del PIB, para 1988 solamente representaba el 2.47% de este rubro. En el nivel medio correspondiente a la educación media propedéutica y media terminal, el presupuesto real para 1982 fue de 15475 millones de pesos y para 1988 9761 millones. La caída fue de -36.92%. La educación superior tuvo para 1982 un presupuesto real de 23783 millones de pesos. Esta cifra se redujo a 13582 para 1988 durante el sexenio de Miguel de la Madrid. (*Ibidem.*, pp. 34-35; *Martínez, et al.*, 1993, pp. 12-14)

Los aspectos señalados manifiestan la necesidad urgente de un **redimensionamiento del proceso de formación, a partir de reconocerlo como una configuración de múltiples determinaciones de carácter social, que implica la discusión y definición de los nuevos proyectos de formación, así como el reconocimiento de las necesidades e intereses regionales o estatales en los procesos de formación de docentes.**

C. El proyecto de la formación de docentes en el programa educativo: *la revolución educativa* de Miguel de la Madrid Hurtado.

En las páginas anteriores he tratado de resaltar y analizar aquellos momentos por los que ha transitado y que le han dado significado al proceso de las políticas de formación de docentes en nuestro país, colocando el énfasis en la necesidad de una redimensionalización de tal proceso que contribuya en la configuración sobre el significado y práctica de la formación a partir de reconocer su multidimensionalidad.

El tema que abordo, para muchos no es nuevo porque ha estado en permanente discusión y muchos son los estudiosos del campo educativo que han buscado aportar con sus reflexiones un camino que -aunque nada luminoso- algo ayude en la discusión y definición de este ámbito de la formación magisterial. Mi aporte está en caracterizar las condiciones sociales de producción del discurso modernizador del gobierno salinista en relación con la formación de docentes. Este apartado, con el cual cierra el capítulo II, tiene la intención de presentar algunos de los acontecimientos sociales que se manifestaron a partir de los años ochenta, y que de una u otra forma dan sentido a la realidad educativa mexicana en estas dos últimas décadas del siglo.

Esta parte del trabajo inicia por caracterizar algunos de los primeros cambios manifestados en el Estado Mexicano, en cuanto a la política y economía del país, *con el fin reconocer las condiciones sociales de producción; las cuales no representan una exterioridad del discurso, sino que son parte de su propia constitución, de lo que posibilita su significación, en este caso del discurso modernizador.* Cabe aclarar que aunque las condiciones de producción del discurso dejan sus marcas en éste, no quiere decir por una parte, que el discurso es un mero reflejo de las condiciones sociales, y por otra, que esté determinado por ellas, ni tampoco, que con analizar el contexto se explique al discurso en todo su nivel. Lo que se intenta es comprender y explicar la manera en que el discurso cobra una significación histórica, cuando se analizan sus condiciones de producción.

En los inicios de la década de los 80 el país se fue incorporando a una nueva estructura económica regida por las reglas del mercado. Los actores sociales Estado,

sociedad civil, grupos, instituciones hemos sido testigos de la conformación de una realidad social distinta y compleja.

En 1982, con el fin del "boom" petrolero y ante la explosión abierta de la crisis económica, el iniciado gobierno de Miguel de la Madrid generó una política restrictiva y de austeridad. Se pusieron en marcha medidas como reducción y reordenación del gasto, privilegio a pago de la deuda externa, contracción del gasto social en vivienda, salud, alimentación y educación, la venta de paraestatales,²⁰ política de liberación de precios, inflación y contracciones de salario. (*Ibidem.*, p. 11)

La política de austeridad del presidente De la Madrid jugó un papel importante en el proceso de redefinición de las bases del desarrollo económico del país; redefiniendo las condiciones de acumulación de capital²¹ y poder económico bajo la noción de cambio estructural²² para dar paso a una política de liberalización de la economía.

A partir de 1982 la sociedad mexicana avanzó hacia un nuevo proyecto gubernamental calificado de *Neoliberal*,²³ que buscó redefinir el papel del Estado limitando sus intervenciones en el terreno productivo, con el fin de racionalizar su gestión, y dar la oportunidad de ampliar el área de acumulación de los empresarios (nacionales o extranjeros). (*Arguiano, 1991, p. 48*) Estos cambios abrieron la posibilidad de construir una *concepción de Estado diferente*, en la que se constituye como facilitador de la iniciativa privada y garante de la actividad económica general a fin de asegurar su sano financiamiento. *Tal redefinición quedó asentada en la tesis salinista del*

²⁰ Esta política empezó a configurar una concepción de Estado cuyas redes institucionales tendieron a disminuirse, cubriendo un número cada vez menor de servicios públicos. Otra característica relevante durante la administración de De la Madrid es el avance en lo que se dio a llamar *desincorporación de empresas*, dando lugar al proceso de reprivatización durante la gestión del presidente Salinas de Gortari.

²¹ El proceso de acumulación está determinado por la rentabilidad relativa de la economía internacional a través de configurar una economía abierta, competitiva y eficiente. *Cfr.*, Garrido, Celso, "¿Reforma económica neoliberal en México? Nuevo pragmatismo en las relaciones entre mercado e intervención política pública," en *Cambio estructural y modernización educativa*, México, UPN/UAM-A/COMECOS, 1991, particularmente véase p. 15

²² En varios eventos de carácter académico se ha discutido el término "cambio estructural" sin que se haya establecido con claridad el alcance conceptual del mismo.

²³ Por neoliberalismo suele entenderse una ideología que postula la preeminencia del mercado y de la libre competencia de la que se derivan políticas económicas y sociales promovidas por organismos internacionales. Por ejemplo: Fondo Monetario Internacional (FMI); Banco Mundial (BM); entre otros.

llamado liberalismo social que constituyó el marco ideológico del proyecto gubernamental. La política económica de corte neoliberal, propugnaba por disminuir las presiones existentes en la inflación bajo el doble argumento de la modernización y de la competitividad del aparato productivo.

Las negociaciones de la política económica, respecto a reordenación y financiamiento se fueron perfilando a la búsqueda de la nueva composición de la economía, es decir, a los mecanismos de privatización y apertura económica, a la menor regulación estatal y a los propósitos del impulso exportador de acuerdo con el proceso de la globalización económica mundial.

A través del Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988, se fijaron tres ejes, que pretendieron articular el cambio estructural y modernización del país: 1.- Resolver la crisis, 2.- Reducir la inflación, 3.- Avanzar en la integración productiva. (Flores, 1995, p. 5) además del pago de la deuda.

Estos cambios otorgaron un significado diferente a las relaciones económicas, a las políticas y a los patrones de conducta del entorno social. En este sentido, **los procesos y prácticas sociales, que son parte de la formación discursiva que constituye a la sociedad, adquieren un significado específico y un lugar social ligado al orden simbólico predominante.** Dentro de estos procesos y prácticas, se ubica lo educativo, el cual tuvo que "modernizarse" para enfrentar las circunstancias sociales y económicas que en el contexto mexicano surgieron.

La administración de De la Madrid cumplió la función de "limpiar" el camino para implantar la modernización. **En el campo educativo se comenzó a diseñar una política de reducción drástica del gasto con el fin de desestructurar diversas formas institucionales.** Esta política tuvo un severo impacto en los campos educativos, culturales y científicos, que **provocaron la dispersión o desarticulación de los significados sobre estos espacios.** Ante este caudal de representaciones, originado por el proceso de dispersión de sentidos, **se generaron diferentes símbolos o figuras** que fijaron relativamente las instancias y límites de la materialidad simbólica, **materialidad indirecta que posibilitan su traslado a la realidad social.** La recomposición o reacomodo

del orden social tuvo como *Imaginario colectivo*, categoría que confiere unidad a lo disperso, su institución y personificación, en la llamada *Renovación Moral*, que fue propósito fundamental del Gobierno Federal, y que puede ser traducido como significante nodal bajo el cual se articularon diferentes prácticas y sentidos.

La política educativa del sexenio de De la Madrid conocida como *Revolución Educativa*, fue una práctica que se articuló al significante nodal: renovación moral.

Pocas administraciones han iniciado su mandato con una promesa tan comprometedoras de cambio en materia de educación como la de Miguel de la Madrid. Una revolución educativa y no una política de "parches y remiendos" fue la ofrecida por el secretario Reyes Heróles, orientación que tomó forma en el Programa Nacional de Educación Cultural, Recreación y Deporte 1984-1988. (Excelsior, 5 octubre de 1983) Sin embargo las acciones realizadas fueron de carácter marginal,²⁴ contra lo que haría suponer la insistencia del discurso en una "revolución educativa."

El campo educativo, como objeto de especial atención, se convirtió en uno de los componentes²⁵ para el logro del "imaginario social", que se caracterizó por destacar lo ético, y rearticular viejos valores:

²⁴ Por ejemplo, en su discurso de toma de posesión (1 diciembre 1982) el presidente dio a conocer la decisión de transferir a los gobiernos locales los servicios de educación preescolar, primaria, secundaria y normal, así como los recursos financieros correspondientes. *Vid.*, De la Madrid Hurtado, Miguel, Mensaje de toma de posesión, Dirección General de Comunicación Social de la Presidencia de la República, México, 1982.

También consúltese, El Plan Nacional de Desarrollo (1983-1988) estableció la descentralización de la educación básica y normal, especificando que el gobierno federal tendría atribuciones rectoras respecto a los contenidos de los planes y programas de estudio comunes y obligatorios a nivel nacional, así como funciones de evaluación, validación y reconocimiento de estudios.

²⁵ Buenfil habla de la emergencia de un discurso de la revolución mexicana en relación a lo educativo, creado con fragmentos del viejo orden estallado y de un nuevo orden sustituto, el imaginario colectivo se instituye y habita en símbolos y figuras, se vierte y se hace presente, se personifica y materializa en el plano de la realidad, de los eventos, las ceremonias, los rituales, la retórica y el habla popular, en la pintura y la normatividad, en la literatura, y en la leyenda popular, en los presupuestos y los héroes nacionales. Retomo esta cita porque me permite explicar lo que sucede en el periodo de gobierno de Miguel de la Madrid, que si bien es un reacomodo no es un estallamiento del orden simbólico sino la rearticulación de los viejos valores incorporando una modernización técnica. *Cfr.*, Buenfil Burgos, Rosa Nida, "Emergencia de la mística de la revolución mexicana y su componente educativo" en *Documentos DIE*, Núm. 32, noviembre, México, DIE/CINVESTAV/IPN, 1993, p. 29,

" La renovación moral, que es propósito fundamental del Gobierno Federal, sería meramente temporal si no se proyectara a través de la educación. Hemos dicho que es la sustancia ética la que debe informar y conformar la educación, y en ética conserva plena eficacia el principio del ejemplo, de enseñar moral con el ejemplo. La norma ética existe no sólo para regir el comportamiento, sino como móvil e incentivo de la conducta humana. La cultura misma tiene un linaje ético que le da especial significado." (SEP, 1984 b, p. 5)

El discurso oficial, partió de la idea de que la renovación moral tenía que reafirmarse constantemente; por lo que se consideró que la escuela era el espacio para enseñar:

"Los valores, la libertad, la democracia, la convivencia respetuosa de distintos modos de pensar, la solidaridad social que es la solidaridad con todos los mexicanos... y el acatamiento de contenidos y acciones que constituyen nuestra nacionalidad, a lo que forma nuestro civismo y a la dignidad propia y ajena. Valores que incluyen rectitud en el proceder personal que es honradez, honestidad, fealtad así mismo y a los demás, fe y lucha por la paz entre los hombres y pueblos y entrega a la verdad como valor supremo." (Ibidem., p. 6)

El presidente Miguel de la Madrid "convocó a los mexicanos a realizar una Revolución Educativa²⁶ para fortalecer nuestros valores y remover fastres y rutinas viciosas, para combatir la ineficiencia administrativa y adecuar las formas de trabajo a las necesidades actuales. Se trata de erradicar del pasado: los vicios, las desviaciones, lo negativo, lo rutinario, lo mensurable y lo obsoleto." (Ibidem., pp. 3-4) En su reforma de 1983, De la Madrid señala:

"Uno de los grandes cambios cualitativos que requiere el país es la revolución de la educación; educación para cumplir con nuestro compromiso respecto de los valores fundamentales de los mexicanos; educación para fortalecer y acrecentar nuestro nacionalismo y fortalecer así nuestra independencia; no puede haber

²⁶ Para Miguel de la Madrid hablar de revolucionar la educación, se refería "al imprescindible mejoramiento cualitativo y a la necesidad de concentrar y coordinar esfuerzos entre universidades y centros de estudios para lograr un buen aprovechamiento de los limitados recursos disponibles y más alto rendimiento de los mismos. Al mencionar esta escasez de recursos no pienso exclusivamente en las financieras sino también en los recursos humanos que desperdiciamos por una política y práctica de dispersión y ficticia competencia entre las casas de estudios, en lugar de estar animadas por la coordinación y el complemento entre ellas. Cfr., SEP, "Revolución Educativa. Miguel de la Madrid Hurtado 1983-1984," México, Cuadernos, 1984 b, p. 13

independencia política y económica, sin una razonable independencia cultural,²⁷ y esa independencia, depende de la calidad de la educación para fincar las bases de una sociedad más igualitaria."

(Ibidem., p. 5)

El discurso gubernamental, argumentó que ante la búsqueda de la reordenación económica y la obtención de cambios estructurales, la educación, y en particular la educación superior *(Ibidem., p. 7)* tenía como tarea guiar la revolución educativa ²⁸ en este sentido, *las interpelaciones del presidente a los profesores consistían en invitarlos a comprender y socializar este imaginario ofreciéndoles a cambio un desarrollo profesional.*

"Convoquemos a la Revolución Educativa para que con ella el mexicano pueda engrandecerse y elevarse, practicando toda su vida la inacabable autoeducación." *(Ibidem., p. 8)*

"Comprender esta situación y contribuir a la Revolución Educativa es tarea primordial del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Son los propios maestros quienes demandan la superación académica y una mejor formación permanente. Por consiguiente, se han ampliado y se ampliarán aún más las posibilidades de capacitación y desarrollo profesional del magisterio.

Si queremos mejorar educandos necesitamos cada vez mejores educadores. Un nuevo educado, con lo más aguilatado del viejo maestro, está en el umbral de la educación; él será, a la vez, portador y fruto de la revolución educativa.

En las luchas reiteradas de nuestro pueblo los maestros han estado en la vanguardia. Hoy, como ayer, lo estarán y el nuevo educador será el anticipo del nuevo mexicano, que se hallará a la altura de los momentos estelares de la historia de México.

²⁷ "Mi gobierno parte de un concepción de cultura, entendiéndose como el proceso de enriquecimiento, afirmación y difusión de los valores propios de nuestra identidad nacional y como el proceso de participación democrática de los individuos, de los grupos y de las comunidades en la creación y disfrute de los conocimientos. Es por ello que la cultura es un puente de conexión entre nuestra ideología y la esencia del proceso democrático que es la participación y la comunicación entre gobierno y pueblo." *Vid.*, Poder Ejecutivo Federal, Primer informe de gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado, Septiembre 1 de 1983.

²⁸ Se consideró indispensable que universidades e institutos tecnológicos combinaran sus esfuerzos para crear estudios de posgrado de alta calidad que compitieran con los programas que ofrecen en el extranjero, se promovió la vinculación investigación con el nivel superior, viéndose en la educación superior un espacio para establecer un programa de formación de profesores.

Por otra parte comenzó una política de desprestigio de la universidad al considerarla como un centro de estudios superiores de masa que era insostenible.

En esta hora decisiva de México demando, más que nunca, la colaboración de los maestros para que luchemos juntos por un México en el saber, la cultura la dignidad, la libertad y la solidaridad." (Ibidem., pp. 9 y 55)

En esta interpelación, el emisor, en este caso el Presidente a través del Secretario de Educación, asume así mismo el compromiso con los maestros, por ejemplo la expresión siguiente lo manifiesta: *Luchemos*. Además los maestros nuevamente eran reconocidos como los grandes agentes de cambio social a partir de contemplar la formación de un maestro diferente.

Los ejes de acción de la Revolución Educativa eran: 1.- *la descentralización educativa*; 2.- *la planificación del egreso, sobre todo de docentes*; 3.- *la elevación de la calidad educativa y alternativas para el desarrollo profesional del magisterio*.

1. *La descentralización educativa.*

El proyecto de la Revolución Educativa contemplaba desde esos años los procesos de descentralización; que implicaban la transferencia a los estados de la parte administrativa de los subsectores de educación, pero manteniendo la SEP lo referente a la formulación de planes y programas para toda la República, así como lo relativo al control, supervisión y evaluación del sistema educativo nacional.²⁹

Respecto a los estudios de normal se partió de la idea de mejorar la educación,³⁰ en la mayoría de las normales federales, y siendo congruentes con el proceso de descentralización, los cursos intensivos de verano que se impartían exclusivamente en la Escuela Normal Superior de la ciudad de México, se asignaron a cuatro normales.³¹

²⁹ Vid. Decreto que establece los lineamientos para la Descentralización de los Servicios Federales de Educación Básica y Normal. *Diario Oficial de la Federación*, marzo 20 de 1984

Los subrayados que aparecen en las citas textuales de esta tesis son personales y tienen la intención de resaltar el texto.

³⁰ El discurso oficial argumentó que la calidad de la educación dependía de la calidad de los profesores y que por eso era necesario, revisar, modernizar y mejorar la educación normal.

³¹ Acuerdo por el que se desconcentran los cursos intensivos para profesores foráneos que ha venido impartiendo la Escuela Normal Superior de México, ubicada en el D.F., se modifica y adiciona el Acuerdo No 76 del 23 de julio de 1982 y se establecen lineamientos para la operación de la Escuela Normal Superior Federal en Aguascalientes, Aguascalientes (Acuerdo 101)

El proyecto de descentralización ³² que intentó el gobierno de Miguel de la Madrid, fue la primera expresión concreta de la "reforma del Estado." Sin embargo, las funciones "rectoras y de evaluación" seguirían siendo ejercidas por el gobierno federal a través de la SEP. ³³

La descentralización aparecía en primera instancia como una reforma atractiva. Por un lado, conservaba para el gobierno federal la dirección ideológica y la definición unificada de un sistema que seguiría siendo nacional. Por el otro, distribuía la inmanejable e inoperante carga de la gestión administrativa, que el mismo gobierno había propiciado a través de tiempo.

Para el presidente Miguel de la Madrid este proceso descentralizador significaba lo siguiente:

"...la descentralización educativa no debe entenderse como un acto aislado de Gobierno, sino como una estrategia general... no pretendemos que se realice de modo súbito, sino mediante un proceso de acciones sucesivas y orgánicamente concertadas..."

"...la decisión de la descentralización obedeció a dos razones, volver a nuestro federalismo... y combatir la ineficiencia que inexorablemente ... lleva a la pura inercia o al inmovilismo..."

"Con la descentralización educativa, el maestro podrá recibir su formación en el mismo estado al que servirá profesionalmente, la preparación guardará mayor relación y armonía con las necesidades que la realidad impone a su quehacer docente." (Excelsior, op. cit.)

³² El proceso de descentralización en México, esta presente desde los años setenta, cuando se crean las llamadas: Subunidades de Servicios Regionales y más tarde la creación de 31 Delegaciones Regionales de la SEP en dos etapas: Coordinación y desconcentración de los niveles educativos. En los inicios de los años ochenta se crean las Unidades de Servicios Educativos a Descentralizar (USEDES), después estas se transforman en Direcciones Generales de Servicios Coordinados de Educación Pública. La descentralización educativa de Miguel de la Madrid Hurtado (inmersa en incertidumbre económica) fue utilizada para reconstituir los espacios de decisión, pero no como apertura de nueva fuerzas interactuantes para revitalizar el proyecto educativo nacional, sino como mecanismo de ideología de tecnocracia. *Vid.*, Miranda López, Francisco, "Descentralización educativa y modernización del Estado," en *Revista Mexicana de sociología*. Vol. 54, Núm. 2 México, 1992, p. 20.

³³ *Vid.*, Fuentes Molinar, Olac, "El Estado y la educación pública en los años ochenta," en *El nuevo Estado mexicano*. IV Estado y sociedad, México, Nueva Imagen/Universidad de Guadalajara/CIESAS, 1992, p.82.

Sin embargo, esta propuesta se dirigió más a cambios administrativos que a los de carácter pedagógico.

Aunque la meta de la descentralización fue planteada con claridad, el proceso empezó a presentarse indeciso, rectificándose después y finalmente cancelándose en los dos últimos años del sexenio, cuando la Secretaría de Educación Pública entregó todo el poder de decisión al SNTE y los delegados del SNTE federal se convirtieron en los dueños del proceso de descentralización,³⁴ sin olvidar el papel de la CNTE. Además un acontecimiento que modifica la dirección de los cambios al interior de la Secretaría de Educación es la muerte de Reyes Heróles y el nombramiento de Manuel González Avelar.

2. La planificación del egreso.

Otro eje de acción importante fue la decisión de planificar el egreso de las normales:

"El número de inscritos en educación primaria se está reduciendo y hay un considerable aumento en la educación secundaria. También hay incremento en la educación preescolar con el consiguiente déficit de maestros, por lo que se está orientando a las normales de los estados para su regulación." (Ibidem)

"En 1983 hubo una oferta de 33,724 maestros de primaria, contando normales federales, estatales y particulares, mientras la demanda fue de 15,944 lo que dio un exceso de 23,785 mentores." (Campos, op. cit., p. 19)

"Para regular la oferta de profesores de primaria en las 76 escuelas normales federales se redujo en 23 grupos la matrícula de primer ingreso, mismos que se incrementaron en preescolar. En el caso de las 65 escuelas normales incorporadas a la federación se redujo en 17 grupos de los cuales 9 se transformaron a preescolar.... Hay que añadir mala ubicación de algunas escuelas particulares, por ejemplo, 20 normales particulares para preescolar están en el D.F.... en lo que

³⁴ Vid., Fuentes Molinar Olac, "El Estado y la educación pública en los años ochenta," op. cit., 1992; Gilberto Guevara Niebla, *La catástrofe silenciosa*, México, Fondo de Cultura Económica, 1992; Street, Susan, El SNTE y la política educativa, (1970-1990), en *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 54, Núm. 2, 1992.

Para autores como Isaías Álvarez García, en el libro de la catástrofe silenciosa, México, FCE, 1992, el proceso de descentralización no sólo avanzó sino que retrocedió, definiéndose como un proceso de reconcentración

respecto a las 42 escuelas normales estatales se redujo en 26 grupos el ingreso al primer semestre, en tanto que las 103 normales particulares incorporadas a los estados, redujeron en 28 grupos la matrícula de primer ingreso... (en suma, se redujo un total de 94 grupos de primer ingreso a normal primaria y se abrieron 32 grupos de preescolar) (Exóteior, op. cit.,)

Además de la regulación del egreso en normales primarias se cerró la Normal Superior y en sustitución de la oferta que representaba se anunció el 23 de marzo de 1984, a través del Diario Oficial, la creación de la licenciatura en educación lo que convertiría a la UPN en una fase complementaria del proceso de actualización magisterial.

3. La elevación de la calidad educativa y alternativas para el desarrollo profesional del magisterio.

En un apartado anterior señalo que la política educativa de esos años indicaba que para elevar la calidad de la educación básica, era imprescindible un mejoramiento en la formación de los maestros tanto los nuevos como los que ya estaban en servicio, dejando de lado las condiciones en las cuales los maestros desempeñaban su labor. El resultado de estas reformas fue hacer una equivalencia: ante más escolaridad mejor formación y se estableció el bachillerato como requisito de ingreso a una licenciatura de cuatro años.³⁵

Una de las metas que se lograron alcanzar fue la modificación del curriculum para la formación de maestros de educación básica, en el que se incorporó como uno de los principales componentes del plan y los programas, el estudio de las llamadas ciencias de la educación, para que los estudiantes se formaran como profesores e investigadores de la enseñanza. Al pretender la formación de docentes investigadores, los enfoques y las orientaciones provocaron una ruptura con la idea de formar para la enseñanza y para el trabajo en la escuela.

³⁵ El nuevo plan curricular difícilmente logro articular los contenidos propuestos con la práctica de los maestros.

Sin embargo el proyecto de Revolución Educativa dejó sin tocar algunos aspectos centrales del proceso educativo en México, por ejemplo solo se inició de manera amplia la discusión sobre nuevas lógicas de trabajo magisterial, sobre las que se abocaría el siguiente sexenio. *Los programas de actualización y profesionalización del magisterio fueron tareas pendientes que se incluyeron en este período de gobierno pero fueron excluidas desde del mismo proyecto por diversas situaciones, como el ubicar el papel que jugarían las entidades formadoras de docentes en cada estado con la descentralización.*

Más tarde, iniciado ya el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, la descentralización educativa profundizó la rearticulación de estructuras burocráticas de la SEP, con efectos diferentes en distintos campos de intervención educativa. Respecto a la formación de docentes destacan las políticas orientadas a formar y actualizar docentes, dichas políticas constituirían un frente clave de acción para convertir a la función magisterial en una "profesión" de Estado. (Miranda, 1992, p. 27)

En el sexenio salinista la profesionalización magisterial y su actualización pedagógica a través de las prácticas de evaluación al docente, influyeron en el establecimiento de mecanismos escalafonarios, nivelación, basificación y regulación de la matrícula en lo regional y nacional.

No obstante es importante reconocer que, a pesar de que no hubo cambios significativos en el periodo de gobierno de Miguel de la Madrid, las acciones que se llevaron a cabo reflejaron varios problemas, entre ellos, el descenso de la matrícula y reducción de escuelas normales. También es importante reconocer que aunque se pensaba que entre más escolaridad para los maestros estos tendrían una mejor formación, la planta de profesores de las escuelas normales no fue cambiada, ni recibieron capacitación correspondiente, lo que trajo como consecuencia continuar con las mismas "rutinas académicas." Asimismo, no se logró integrar un sistema coherente entre las diversas instancias formadoras de maestros, normales y UPN. (Fuentes, 1992, p. 95)

Una de las explicaciones de estos resultados es la carencia de recursos financieros y la falta de estudios de investigación educativa y diseños pedagógicos que permitieran conocer la evolución que guardaba el estado de la educación, particularmente la formación de maestros. Bajo estas condiciones, *¿por qué la insistencia en revolucionar la educación?*

Una de las explicaciones quizá radica en ver a este discurso, discurso como alocución, como un instrumento legitimador de una política estatal, el no volverse a entender que las reformas educativas, deben verse dentro de un contexto de reformas socioeconómicas, que además no pueden funcionar como sustitutos de los cambios sociales o económicos. *La reformas educativas se presentan de manera gradual y son configuradas a través de tradiciones ancestrales y procesos de formación.*

La crisis económica haría que el sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado transcuriera por incertidumbres y ajustes, avalado por un proyecto de reestructuración que en lo económico suponía redefinir el patrón de acumulación orientado hacia una apertura comercial y financiera con tendencia a la privatización; en lo social, replantear la versión del Estado benefactor, y en lo político, fortalecer la autonomía de la clase política y la inserción hegemónica en el Estado de una fracción tecnocrática que asumía el derecho y el poder para iniciar un nuevo proceso de modernización del país. (Miranda, op. cit., p. 19)

Al finalizar la administración de Miguel de la Madrid, quedaba nuevamente pendiente una evaluación del Sistema Educativo Mexicano.

La llegada de Carlos Salinas de Gortari a la primera magistratura del país hizo pensar en una continuidad, al reinsertarse en el proyecto global reestructurador de apertura y privatización.

Al tomar posesión como presidente de la República Mexicana Carlos Salinas de Gortari, se anunció una nueva reforma, bajo la denominación de **MODERNIZACIÓN**. Convocándose a un proceso de consulta sobre el estado que guardaba el sistema educativo mexicano. Como resultado, en octubre de 1989, se presentó el Programa

para la Modernización Educativa, abriéndose una nueva década en la política pública de la educación.

A lo largo de esta reconstrucción que podría prolongarse y argumentar aún más, he tenido la intención de caracterizar y analizar el proceso de cambio social que ha enfrentado el país desde la década de los años 80 y que ha traído como consecuencia reajustes sociales, los cuales implican transformaciones en lo educativo.

He querido también analizar las condiciones de producción desde las cuales se expresa la modernización del sector educativo, que respondió al proyecto institucional que en un plazo no lejano planteará nuevos escenarios de competencia para el magisterio mexicano. En este sentido, queda claro que el sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado cobró sentido para la reforma educativa de finales de la década de los 80, en la medida que dio posibilidad de establecer las condiciones sociales para la constitución del discurso modernizador en materia educativa.

En el capítulo siguiente se hará la exposición y análisis del proyecto de educación propuesto en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, en particular sobre la formación de docentes de educación básica, bajo el marco de la política de modernización del sistema educativo nacional.

CAPITULO III

CARACTERÍSTICAS SOCIO-POLITICAS QUE PERMITIERAN LA CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO MODERNIZADOR.

En las páginas anteriores he tratado de resaltar aquellos momentos y pasajes por los que han transitado las políticas de formación de docentes de educación básica, haciendo énfasis en los antecedentes inmediatos al proyecto de modernización emprendido por el gobierno salinista.

Es indudable que el proceso educativo se está transformando para adecuarse a las nuevas circunstancias sociales y económicas, si bien puede ser discutible y cuestionable el proyecto de modernización educativa neoliberal, es necesario reconocer que de cualquier manera se requiere un análisis del sistema educativo que proponga cambios curriculares en función de la nueva situación social, en la cual es cada vez más evidente la influencia de lo económico.

En este capítulo se presentan las *características de la construcción del discurso modernizador en el sexenio pasado*. La organización de este apartado será la siguiente: primero, se mencionan los rasgos que presentaba la sociedad mexicana al inicio del periodo de gobierno de Salinas de Gortari; segundo, la modernización del sector educativo particularmente en la formación de docentes de educación básica.

A. EL PROYECTO NACIONAL DEL GOBIERNO FEDERAL.

Tradicionalmente, la educación ha jugado un papel central en los programas de modernización económica y cultural del país. Los gobiernos postrevolucionarios, desde la década de los veinte, desplegaron una estrategia educativa y cultural destinada a unificar ideológicamente a la nación y a la vez organizar las diferencias entre las clases y las regiones del país.¹

¹ Por ejemplo José Vasconcelos creyó en la educación generalizada como instrumento para mejorar la situación económica y cultural del pueblo, dar las bases de la democracia y el progreso. Con la consigna de mestizar lo indígena y lo hispano, lo nacional y lo universal, las escuelas rurales y las misiones culturales

Actualmente los cambios que han sufrido las diferentes sociedades en el mundo particularmente por el proyecto globalizador de la economía,² han llevado a transformar aspectos de su organización social y sus correspondientes sistemas educativos.

Las transformaciones en la organización social de los países han cambiado el sentido y el contenido del conocimiento y de la formación integral, elementos necesarios para la convivencia de los sujetos; quienes han transformando sus demandas sociales respecto al campo de la educación.

La administración que asumía el poder representada por el presidente Salinas (1988-1994), emprendió una reforma económica, social y política que implicaba la **Modernización del Estado Mexicano**.

Los procesos de modernización del Estado se incluyeron en el contexto de las transformaciones económicas, sociales, y culturales internacionales provocadas por la globalización de los mercados y las tendencias del neoliberalismo económico internacional,³ así como en el marco de legislación como "forma de gobierno."

Las reformas en la arena económica del país se expresaron con las reformas de la propiedad agraria⁴ e industrial, la reconversión de la planta productiva y la flexibilización de los mercados de trabajo, de capitales, de tecnología, de patentes, investigación e información. Se promovió la privatización de las empresas y los servicios, la supresión del Estado benefactor y el fortalecimiento del capital privado, así como la reordenación de la economía en función del mercado internacional, el aliento a las exportaciones, la apertura al capital extranjero y la internacionalización del mercado

enseñaron a leer y escribir incorporando el uso del castellano en las comunidades indígenas que en esta época representaba el 37 por ciento de la población en el país. *Vid.*, Sefa Patricia y Eduardo Nivón, "La educación y el Tratado de Libre Comercio: de la crisis a las perspectivas," en La educación y la cultura ante el tratado de libre comercio, México, Nexos/Nueva Imagen, 1994, p. 51

² En nuestro país toma la forma concreta de un Tratado de Libre Comercio con Canadá y Estados Unidos.

³ En otros apartados de este mismo trabajo se menciona elementos para entender al Neoliberalismo.

⁴ Los recursos para el campo han sido escasos y los campesinos pobres no son los interlocutores ni destinatarios de la modernización. Los créditos serán orientados con mayor selectividad y dirigidos a aquellos renglones más productivos y competitivos. Quedando al margen aquellos productores de escasa potencialidad, sin embargo el sector se puede convertir en un factor de conflicto social y político. *Vid.*, Barranco V. Bernardo, "La difícil modernización del campo mexicano," en Cambio estructural y modernización educativa, México, UPN/UAM-A/COMECOS, 1991, p. 75-87

interno. (Latapí, 1995, p. 64) Algunas de estas acciones se han quedado en el planteamiento, sin haberse concretado hasta nuestros días.

La reforma económica emprendida en el país, dio la pauta para la consolidación del bloque hegemónico cuya actividad en el proceso de acumulación está determinada por la rentabilidad de la economía internacional. En este sentido, los empresarios privados asumieron el papel de líderes en el desarrollo, con la poca participación directa del Estado en la producción, salvo en los casos de subsidios.

Estas reformas en lo económico tuvieron sus antecedentes en el sexenio anterior, periodo en el que se manifestó la voluntad política de promover la organización de un nuevo modelo económico-social para el país, (Garrido, 1991, p. 19) dando un significado diferente a la sociedad mexicana. *En el sexenio de Salinas de Gortari, la propuesta de política económica del país presentó dos etapas: una de ajuste económico y la otra configuró una etapa de crecimiento económico basado en la estabilidad y el cambio estructural.* (Ibarra, 1993, p. 123)

La política del *sexenio salinista* se basó en el *liberalismo social*, tema que se ha mantenido en el debate, esta política se caracteriza por privilegiar la racionalidad del capital a costa del bienestar de las personas y de la colectividad. Se legitima esta opción con el argumento de que, a la larga, el bienestar personal y la calidad de vida se verán beneficiados por la distribución de las ganancias.⁵

Desde mi particular punto de vista, este cambio estructural del país fue asumido, por el gobierno federal, como una posibilidad diferente, en otras palabras, como una estructura distinta, que respondiera tanto a las demandas sociales y satisfacciones del país, como a las políticas internacionales. Es necesario reconocer que ***esta posibilidad distinta de sociedad no tiene un contenido independiente o significación propia, es inmanente e inherente al proceso discursivo que caracteriza a la sociedad de ese***

⁵ Cabe mencionar que intenciones parecidas se encuentran desde los años cuarenta, con las propuestas del desarrollo estabilizador. *Vid.*, Latapí, Pablo, "La modernización educativa en el contexto neoliberal," en Formación docente, modernización y globalización, Simposio Internacional, México, SEP/UPN, 1995, p.64

entonces. En este sentido, es la realidad la que se refleja en él, pero una realidad que lo sobrepasa y que no puede ser aprehendida en sí misma, sino a través de un proceso de significación, de atribución de sentido. (Colombo, 1993, pp. 21-22)

La sociedad mexicana participó en una nueva etapa de crecimiento económico mundial, caracterizado por un sistema de economía más abierta e integración de grandes grupos económicos; cuya actividad productiva se basa en los avances científicos y tecnológicos. Frente a estos cambios y formas de organización social, económica y política, fue necesario plantear un supuesto de realidad social: una creación incesante y esencialmente indeterminada (social-histórica) de figuras/ formas/ imágenes, y sólo a partir de éstas puede tratarse de "algo" de lo que llamamos realidad o racionalidad. (*Ibidem.*, p. 29) La forma de expresión de esta realidad fue la estabilidad económica que a la larga generó inestabilidad política, por ejemplo el punto político de inflexión estuvo marcado por las elecciones del seis de julio de 1988, momento a partir del cual se observó en México un escenario político distinto. El acomodo político después de las elecciones se distingue por: la reforma electoral; el sistema de partidos; el desajustes en el PRI; el ascenso del PAN; y otras.

Sin embargo, frente a los procesos de modernización del Estado Mexicano y de ajustes de todo el escenario político, poco se reconoció por el gobierno, que al interior del país se enfrentaba una creciente desigualdad social, marcada por la existencia de grupos de poblaciones marginados económica y socialmente. En este sentido, las consecuencias del proceso de integración a los bloques económicos y la subsistencia de diferencias socioeconómicas al interior del país, como partes de un mismo proceso, incrementaron la acumulación de capital y desigualdad social. (*Pescador, 1994, p. 201*)

La política asumida por el gobierno salinista generó dos características, por un lado provocó la dislocación del discurso educativo oficial, por ejemplo, ver al sistema educativo ya no sólo como agente para la transformación de la sociedad e instrumento para que la nación pueda hacer frente a situaciones distintas, sino articulado por una lógica que definía la acción educativa como instrumento al servicio del mercado; en este sentido, el papel de la educación se vinculó aun más estrechamente a las tareas de

desarrollo económico. Se requería de un sistema educativo más competitivo y productivo.

Por otra lado, se puso énfasis en el sentido a valores que buscaran unificar estilos de vida, hábitos de producción y consumo, por lo que aparecieron frecuentemente en los comunicados educativos conceptos que antes no eran tan evidentes en el campo de la educación, por ejemplo: *equidad, calidad, productividad, eficiencia, excelencia académica, participación social y evaluación*. Los cuales pueden ser considerados como puntos o significantes nodales que caracterizaron al discurso modernizador de la educación.

La articulación de estos significantes al proceso discursivo de manera incluyente y excluyente, permitieron la construcción o configuración de las condiciones de producción de la reforma estructural del Estado, y de la modernización del sector educativo. En este sentido, la modernización del Estado Mexicano se caracterizó por un reforma estructural del país, particularmente en los aspectos económicos que de una u otra manera determinaron las cuestiones de orden político.

Cabe distinguir la existencia de dos tendencias en los procesos de modernización del país: las políticas internacionales y el programa de modernización al interior del Estado Mexicano, tendencias que se interrelacionan e interjuegan para generar prácticas discursivas distintas, de carácter alternativo, desde el punto de vista institucional. Estas prácticas discursivas han generado un proceso de cambio social que traerá como consecuencia acomodados que implican también transformaciones en lo educativo, cambios que no siempre logran altamar.

En México, la educación ha sido uno de los múltiples elementos que han pretendido articular los procesos del desarrollo económico, social y político del país. En nuestros días es necesario prestar atención a los procesos sociales por los que atraviesa el país, una mayor atención al papel que juega o debería jugar la educación en los múltiples contextos que configuran la realidad mexicana.

En el año 1988, México enfrentaba una situación educativa por demás compleja, no sólo como resultado de los problemas en el sistema educativo, sino también como consecuencia del deterioro económico general del país. Situación que casi diez años después sigue siendo la misma o por lo menos semejante.

El sistema educativo, a finales de la década de los ochenta, presentaba los siguientes rezagos: la educación primaria universal era aún una meta por alcanzar; los recursos públicos y la inversión en educación fueron reducidos debido a un presupuesto federal muy restringido; desequilibrio en la calidad de la educación; brecha entre la educación rural y urbana, así como disparidades regionales; los salarios de los maestros se encontraban en niveles extremadamente bajos, y el sistema educativo altamente burocratizado y centralizado. (*Ibidem.*, p. 208)

La educación en México fue el punto nodal para la transformación productiva y equitativa, pensando en un sistema educativo más competitivo y productivo.

B. EL PROGRAMA MODERNIZADOR.

En párrafos anteriores señalé que *los procesos de modernización del país se distinguieron por dos tendencias: Políticas internacionales y el programa interno de reestructuración al interior del Estado Mexicano.* Dentro de este marco contextual que le dio significado o sentido a la realidad mexicana, la política educativa del sexenio salinista tuvo necesariamente que generar procesos articulatorios de inclusión y exclusión de estas políticas para ser congruente con el proyecto del gobierno, en el campo educativo apareció el Programa para la Modernización Educativa (PME) en el año de 1989.

1. Algunos de los planteamientos de organismos internacionales presentes en el discurso modernizador.

Con la presencia de políticas internacionales en la vida del país las intenciones educativas no fueron del todo reflexiones pedagógicas al interior de la política educativa, por ejemplo la UNESCO, la UNICEF, el Programa de las Naciones Unidas para el

Desarrollo (PNUD), la Comisión Económica para América Latina (CEPAL); y el Banco Mundial. Organismos que tienen diversos intereses y por tanto propuestas diferentes para el desarrollo de la educación. (Muñoz, 1995, p. 10)

Sin embargo coinciden en dar prioridad a una nueva educación básica, más prolongada, que deberá atender preferentemente el acceso de todos los niños no sólo a la escuela sino fundamentalmente al conocimiento, que deberá procurar la equidad entre los distintos grupos sociales y étnicos, así como el reconocimiento y el respeto a la diversidad tanto en el interior de los países como entre las naciones. La educación básica se convierte en responsabilidad de la sociedad en su conjunto y no sólo de los gobiernos, por lo que se impulsan medidas de descentralización en favor de una mayor participación de distintos grupos en la gestión y el financiamiento de las instituciones escolares.⁶

En este trabajo me refiero a las políticas del Banco Mundial (BM) por ser un organismo internacional de financiamiento educativo para los países en desarrollo, que tiene experiencia en la investigación sobre la educación, particularmente en la economía educativa, establece parámetros, condiciones, recomendaciones o criterios para establecer los créditos.

Los documentos que ha emitido, por un lado tienden a reflejar el cambio de enfoques en el ámbito interno de los sistemas educativos y por el otro se traducen en propuestas de planeación.

El BM parte de la idea de que la educación es una inversión a largo plazo que tiene efectos positivos en diferentes dimensiones como las económicas, desde la laboral-monetaria, hasta la creación de ambientes económicos más propicios para la inversión industrial; dimensiones socioculturales: vía la distribución de conocimiento para la participación social; dimensión sociopolítica: estableciendo formas de

⁶ Cfr., CEPAL-UNESCO, Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad, Santiago de Chile, 1992

UNESCO, Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtien, Tailandia, 1990

comunicación entre Estado y sociedad.⁷ La dimensión económica es la que más recientemente se ha destacado en las estrategias de planeación y financiamiento educativo.

En los años 70 el primer documento de política educativa del BM (septiembre 1971), se caracterizó por dos problemas: la demanda y la pobreza. El primero corresponde a la identificación de la educación como problema a partir del reconocimiento de la expansión de la demanda, el segundo, hacia la comprensión de la distribución educativa como una forma de atender a los problemas de la pobreza en los países de desarrollo. (Bracho, 1994, p. 6)

En 1975 se replantea la política del BM, con la intención de orientar su financiamiento hacia renglones de los sistemas educativos, en donde pueda justificarse como atención a la pobreza. Estas orientaciones del BM, presentados a mediados de los 70 fueron incluidos en la política educativa mexicana hasta finales de la década de los 80 con el programa de modernización educativa.

Por ejemplo la idea del BM de:

- a) Poner al alcance de todos por lo menos un mínimo de educación básica.
- b) La educación y la capacitación posteriores al nivel básico deben proporcionarse con un criterio selectivo, para mejorar tanto cuantitativa como cualitativamente los conocimientos y aptitudes necesarios para el desempeño de funciones económicas y sociales.

En el Programa para la Modernización Educativa (1989) se expresaba algo semejante: "... el compromiso nacional [es] ofrecer iguales oportunidades educativas [e] impartir educación de calidad, pertinente, adecuada y eficaz." (SEP, 1989 a, p. 15)

⁷ En México, las acciones del Banco Mundial se ha concentrado en un subsector (el tecnológico), por ejemplo CONALEP, y más recientemente sus préstamos son hacia educación básica y desarrollo de la ciencia y tecnología. *Id.*, Bracho, Teresa, "El banco mundial frente al problema educativo. Un análisis de sus documentos de política sectorial," en Documentos de Trabajo Núm. 2, Estudios Políticos, México, CIDE, 1994, p. 6

Otra idea presentada por el BM era la de crear:

c) Un sistema nacional de educación como sistema integral que abarque educación formal, la no formal, y la informal, y que opere con el mayor grado posible de eficiencia interna y externa en todas sus modalidades.

d) Interés por una mayor productividad, como de la equidad social y brindar igualdad de oportunidades. (Bracho, op. cit., pp. 14-15)

En el PME (1989) se señalaba lo siguiente:

"Corresponderá al sector educativo hacer posible que los mexicanos cuenten con la calificación y la formación requeridas para desempeñar un trabajo productivo y remunerador... relacionar mejor la educación con la productividad y con la organización social para la producción." (SEP, op. cit., pp. 11-12)

El documento de política educativa del BM de 1980, tuvo como propuesta central ubicar a la educación en el contexto del desarrollo. Desde 1977 Mc Namara (entonces presidente del Banco) fijó los componentes de necesidades básicas para eliminar la pobreza, entre los que incluye la educación, subrayando tres significados importantes:

1) Como necesidad humana básica, como medio para adquirir las bases de conocimiento, actitudes, valores y habilidades para construir una vida futura. La educación debe proveer el potencial para aprender, responder a nuevas oportunidades, ajustarse al cambio social y cultural, y participar en actividades políticas, sociales y culturales.

2) Como medio para alcanzar otras necesidades básicas, como nutrición, salud, vivienda, agua, etc.

3) Como actividad que sostiene y acelera el desarrollo, a través de la formación de trabajadores capacitados en administración, tecnología y servicios, para incrementar la productividad. (Bracho, op. cit., p. 24)

"El rápido crecimiento económico, el avance tecnológico y el cambio social transforman la relación entre el individuo y la sociedad y

pueden demorar los soportes tradicionales que han representado el marco social para el individuo. La capacidad de los individuos para identificarse con su cultura cambiante y para encontrar papeles constructivos en la sociedad depende, en buena medida, de lo que la educación pueda ofrecer en términos de entendimiento de sí mismo, de un mejor conocimiento de las opciones disponibles para la sociedad y de una visión crítica de la cultura." (Ibidem),

En uno de los párrafos del PME (1989) aparece lo siguiente:

"La integración mundial del desarrollo impone un reto al sistema educativo y exige la formación de mexicanos que sepan aprovechar los avances científicos y tecnológicos e integrarlos a su cultura. Asimismo, la nueva cultura científico-tecnológica requiere que la formación especializada genere una actitud crítica, innovadora y adaptable, capaz de traducirse en una adecuada aplicación de los avances de la ciencia y la tecnología." (SEP, op. cit., p. 13)

El concepto de educación se fijó en la década de los ochenta y sigue apareciendo en los noventa, no como un sector sino como un elemento que se extiende a todos los esfuerzos del desarrollo, por lo que debe cubrir un amplio espectro tanto en contenido como en forma a través de una combinación entre enseñanza general y capacitación especializada.

"La educación general es tan esencial para el desarrollo como lo es la capacitación en habilidades específicas... Es necesaria una combinación de educación general y habilidades específicas para que las personas puedan ser capaces de adaptarse al cambio y tomar un papel constructivo en él" (Bracho, op. cit., pp. 24-72)

En el documento de los años 80 del BM, también se contemplaba que junto con la concepción global de desarrollo en que se inserta la educación era necesario *precisar las nociones de eficiencia y calidad educativa*. Estos dos significantes fueron incluidos más tarde al programa educativo mexicano del salinismo, así como la idea de establecer un modelo comprensivo de la educación para el desarrollo, destacando el valor de la educación como necesidad humana básica que facilita el acceso a otras necesidades

también básicas y contribuye tanto al desarrollo y distribución de conocimientos como al desarrollo económico.

Por ejemplo en el mismo PME (1989) aparece la siguiente nota:

"... será necesario reforzar la eficiencia y la calidad de la educación superior [estos significantes fueron no sólo incluidos en el referido nivel, sino en todos aquellos que forman parte del sistema educativo nacional] ..." (Sep, op. cit., p. 13)

Frente a las tendencias de las políticas internacionales se construyó y reconstruyó el "nuevo" significado de la educación, iniciándose en el periodo de gobierno de Miguel de la Madrid como una fase de preparación y el siguiente sexenio como fase de ejecución, originando en ambas fases cambios necesarios al interior del sistema educativo nacional.

En este sentido, *las condiciones de producción del proyecto modernizador educativo del salinismo, no se construyen en ese momento, sino que son resultado de procesos y prácticas de inclusión y exclusión que se sedimentaron y articularon a una práctica discursiva que caracterizó al gobierno salinista.*

Las políticas internacionales jugaron y dieron un sentido particular a la reforma educativa en México, desde la etapa de reestructuración para la superación de la crisis que vivió México en la década de los ochenta y principios de los noventa, el debate sobre lo educativo fue central. El debate partió de reconocer un deterioro del sistema educativo en general y especialmente de los programas destinados a atender las desigualdades educativas.⁸

⁸ En la mayoría de los casos estas afirmaciones parten de investigaciones basadas exclusivamente en datos estadísticos.

2. Componentes y estructura de la modernización.

Como señalé en el capítulo anterior, la *década de los ochenta* fue para la educación pública el escenario de una transición inconclusa, las orientaciones discursivas articuladas al *proyecto de revolución educativa* se mostraron en vías de agotamiento, fundándose a finales de la década en retóricas modernizantes, sin llegar a entender a la modernización como un proceso que articula estrategias y no solo un conjunto de metas a lograr. El proyecto de Revolución Educativa expresado a través del Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988, en base con el Plan de Desarrollo de 1983-1988, intentó ser la respuesta a este cambio de estructuras que conjuntamente con el Plan de Desarrollo persiguió los siguientes objetivos:

1.- Elevar la calidad de la educación en todos los niveles, a partir de la formación integral de los docentes.

2.- Racionalizar el uso de los recursos disponibles y ampliar el acceso a los servicios educativos a todos los mexicanos, con atención prioritaria a las zonas y grupos desfavorecidos.

3.- Vincular la educación y la investigación científica, la tecnología y el desarrollo experimental con los requerimientos del país.

4.- Reorganizar y descentralizar la educación básica y normal; la educación superior, la investigación y la cultura.

5.- Mejorar y ampliar los servicios en las áreas de educación física, deporte y recreación, y

6.- Hacer de la educación un proceso permanente y socialmente participativo.

(Larroyo, 1986, pp. 588-589)

Sin embargo la crisis que vivió el país se agudizó en 1985 por la inestabilidad de los precios internacionales del petróleo, el Presidente de la República toma la decisión de recortar el gasto Público Federal. En este sentido, *el periodo de gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado, a pesar de la época de austeridad y reorganización del presupuesto, intentó no sólo cambiar sino revolucionar a la educación.* Los objetivos no fueron alcanzados en su totalidad cuantitativa ni cualitativamente. Entre las razones destacan las siguientes: pago de la deuda; carencia de recursos financieros; la insuficiencia de los grupos técnicos encargados de diseñar los instrumentos y estrategias de reforma. Esto, sin duda, influyó en el atraso de la investigación educativa y de diseños pedagógicos alternativos.

El programa educativo de *la administración de De la Madrid destacó como medio esencial para elevar la calidad de la educación básica, el mejoramiento en la formación de los maestros, tanto los nuevos como los que ya estaban en servicio, y dejó de lado las condiciones en las cuales los maestros desempeñaban su labor.* Entre las estrategias que se destaca en este nivel fue fortalecer la calidad académica, formación, superación y actualización del magisterio y reorganización de la educación normal. Uno de las medidas fue establecer que la Educación Normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades, tendría el grado de Licenciatura.

Esta medida trajo como consecuencia por un lado la baja significativa en la matrícula en el período (ver tabla 1), el cierre de la Normal Superior de la ciudad de México, y por otro lado, la no evidencia de que los cambios hayan incidido en un mejor desempeño de la práctica docente de los profesores. Sin embargo, se puso en la mesa de debate la discusión sobre las diferentes posibilidades de mirar la formación y actualización de docentes de educación básica, sobre las que se abocaría el siguiente sexenio.

TABLA 1
Matrícula de educación Normal.

Ciclo escolar	Normal
1984-85	123,600
1985-86	92,000
1986-87	57,600
1987-88	41,500
1988-89	45,200
1989-90	47,400
1990-91	48,900
1991-92	50,500
1992-93	52,200

Fuente: Series Históricas. Estadística Básica del Sistema Nacional SEP
Anexo Estadístico del IV Informe de Presidencia, 1992.
Apud Rosa María Barrientos G. "Estadística Básica de la educación Normal
en Puebla." 1994 p. 44

El significado del término *modernización* se fue acomodando en la política educativa, tanto a finales del sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado, como en el de Carlos Salinas de Gortari. En el primer sexenio, el significado de modernización ⁹ tuvo el sentido de reformar y cambiar la educación, a partir de una organización distinta, en el siguiente periodo, se busca a través de la modernización elevar la calidad de la educación, particularmente del nivel básico y con esto la del subsistema de formación y actualización del magisterio. Por lo tanto, el significado nodal no desaparece, sino que cobra "mayor" reconocimiento.

Los procesos de modernización ¹⁰ han tenido como finalidad por lo menos en teoría, adecuar las estructuras sociales del Estado a las situaciones cambiantes de la realidad. La modernización ha abarcado ámbitos de la vida pública y privada y se impulsa en lo político, económico, social y educativo.

⁹ El proyecto de modernizar al sector educativo, no es una discusión nueva, ésta se reflejó en distintos momentos de la historia de la educación en México, en éste trabajo el discurso modernizador se articula diferentes procesos.

¹⁰ Un proceso de modernizar, no sólo es cambiar, renovar, restaurar, innovar, modificar, reformar, transformar, sino implica la necesidad de ensayar un pensamiento "reactivado" de los conceptos y prácticas, como por ejemplo, el concepto de educación o de las prácticas de formación.

El presidente Salinas al presentar el PME reconocía que:

"Los sistemas educativos de todo el mundo enfrentan el reto de asegurar la calidad de sus servicios mediante formas eficientes de trabajo que incrementen la productividad.

Ante las transformaciones mundiales, México ha realizado un esfuerzo excepcional de reordenación económica; cuenta hoy con una base productiva más sana equilibrada y ha reiniciado el camino del desarrollo con estabilidad." (SEP, op. cit., p. 14)

El proyecto nacional del país entre 1988-1994, fue un proyecto político del Estado Mexicano traducido en el discurso modernizador. Discurso modernizador que se hizo evidente en diversos programas, entre ellos, el programa educativo. Éste, configurado por múltiples significantes que le dieron identidad, desde las políticas internacionales hasta las propuestas de los sujetos involucrados directa o indirectamente en el campo educativo, a través de la consulta nacional sobre la modernización de la educación. La modernización de la educación se constituyó como el punto nodal de la política educativa del régimen salinista.

La política educativa del sexenio fue contextualizada por el liberalismo social, para quien la educación contribuye al proceso de transformación social, el presidente Salinas afirmaba: *"que el destino de la patria depende del rumbo que tome la educación nacional."* (Ibidem., p. 1)

Para el liberalismo social la educación debe proporcionar los instrumentos para formar ciudadanos competitivos dentro de la economía nacional, como prerequisite fundamental para lograr la competencia a nivel internacional.

"El liberalismo social ofrece las pautas de una educación pública de calidad, que prepare a los mexicanos para el desarrollo, la libertad y la justicia... la educación debe concebirse como pilar del desarrollo integral del país." (SEP, 1992, p. 1)

El programa de modernización contempla lo siguiente:

"Nuestro sistema educativo enfrenta hoy el reto de adaptarse a las nuevas circunstancias ... los próximos años nos imponen la tarea de realizar una profunda modificación de nuestro sistema educativo para hacerlo más participativo, eficiente y de mejor calidad, es decir, más moderno... La educación será la palanca de la transformación ... para desarrollar nuevas capacidades: la capacidad de generar una estructura productiva, generadora y eficiente con el apoyo del conocimiento científico y tecnológico; la capacidad de fortalecer la solidaridad social e identidad nacional y la cultura científica y tecnológica ... con la educación podemos hacerlo reafirmando nuestra identidad nacional, nuestro proyecto histórico y nuestra voluntad firme de consolidar la soberanía nacional...Avanzar en la modernización educativa a la altura del mundo contemporáneo... (SEP, 1989a, pp. 5 y 15)

En 1989 el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, como parte de su proyecto nacional de modernización, presentó el Programa para la Modernización Educativa (PME). A continuación expondré algunas características, que son componentes y organizan la estructura del PME: la consulta, los valores o significantes nodales y referentes de la modernización.

a. La consulta.

La política educativa configurada por el marco discursivo de modernización, fue asumida por Carlos Salinas desde sus presentaciones ¹¹ como candidato a la presidencia; más tarde, en la presentación del Programa Nacional de Desarrollo; en la convocatoria para la consulta de los cambios educativos; en la presentación oficial del Programa para la Modernización Educativa; en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y en la Ley Federal de Educación.

El rumbo de la administración del sexenio (1989-1994) se orientó por el Plan Nacional de Desarrollo, que asignó a la educación: *"Responder a las demandas sociales; corresponder a los propósitos del desarrollo nacional y promover la participación social y la de los distintos niveles de gobierno para contribuir con su*

¹¹ El término modernización con todo lo que ya significaba, fue utilizado frecuentemente en los discursos, o alocuciones pronunciados por Salinas de Gortari.

potencial y sus recursos a la consecución de las metas de la educación nacional," (Ibidem., pp. 17-18) con base en los lineamientos del Plan y con apego a la legislación educativa, la SEP puso en marcha la Consulta Nacional para la Modernización de la Educación, (SEP/CONALTE, 1991, p. 34) cuya coordinación fue encomendada al Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE).

En la consulta se abarcaron todos los niveles, tipos y modalidades del sistema educativo. Maestros, alumnos, padres de familia, investigadores, asociaciones de profesionales de la educación, funcionarios, organizaciones obreras, campesinas, populares, empresariales y sindicales, participaron en 1312 foros municipales, 83 regionales, 32 distritales, 14 especializados y 31 estados; se presentaron 53302 ponencias en los estados y 12258 en el Distrito Federal.

Al iniciar la consulta nacional para modernizar la educación, el 16 de enero de 1989, el Presidente dirigió su *alocución en dos momentos, el primero fue de reconocimiento de la situación del Sistema Educativo Mexicano y el segundo la interpelación de su "discurso" fue dirigida a involucrar a los sujetos que intervienen en los procesos educativos con fines de reconocimiento.*

Primer momento:

"Si bien la cobertura de la educación básica ha crecido de manera notable, su eficiencia terminal es notoriamente baja.

Hay desvinculaciones entre niveles y modalidades educativas hay disparidades regionales entre planes de estudio y prácticas pedagógicas. Los sistemas de evaluación no siempre reflejan con precisión el verdadero resultado de su esfuerzo..." (SEP, 1989 b, 3/p)

Desde el inicio el *Presidente propuso* que en la consulta *la reflexión se desarrollaría* en cuatro asuntos de principal importancia, los contenidos de la educación; los métodos de enseñanza; la revisión del sistema educativo y la participación social, curiosamente estos aspectos junto con otros, organizaron el Programa para la

Modernización Educativa y el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.

Segundo momento:

"Convoco, en primer término, a que reflexionemos sobre los valores y los contenidos que deben transmitir la educación.

La educación de nuestros hijos reclama una base común y compartida de contenidos en los programas, -sobre todo en la educación básica y media. Sabemos que la trascendencia de transmitir aquellos valores que el consenso nacional a forjado a través del esfuerzo histórico de los mexicanos: el amor a la patria, el sentido de justicia, el reconocimiento y el anhelo por las libertades, el respeto a sí mismo y a los demás.

La responsabilidad de vivir en una comunidad y en familia, han sido articuladores de la identidad nacional. Su profundidad histórica nos obliga a una educación con sentido nacional" (SEP/CONALTE, op. cit., p. 34; SEP, 1989 b s/p)

Al final de la consulta, las autoridades manifestaron que el Programa había sido resultado de esta etapa:

"En el Programa para la Modernización Educativa, se ha recogido el sentir de maestros, padres de familia, investigadores y de la sociedad en general. así como de expertos y funcionarios de la SEP, en relación con la necesidad de modernizar los contenidos de la educación básica como parte de varios procesos que conduzcan a mejorar la calidad de la educación y distribuir los servicios educativos con criterios de mayor justicia y equidad." (Ibidem., p. 13)

Sin embargo, la consulta careció de mecanismos que garantizaran alguna confiabilidad en el procesamiento de las opiniones. Por ejemplo, en las dos alocuciones presidenciales se distinguen dos características sobre los cuales se articula el discurso del Presidente, y que aparecen antes y después de la consulta: cambiar los contenidos educativos, y buscar a través de la educación la justicia social. De esta manera, se encuentran dos características que resultan ser componentes del discurso modernizador, por un lado, los contenidos escolares, que bien pueden ser clasificados

de orden educativo, y por otro lado, la búsqueda de justicia social, que puede entenderse en un orden de carácter cívico.

b. Valores o significantes nodales.

El programa intentaba dar una respuesta al deterioro tanto cualitativo como cuantitativo del sistema educativo mexicano. El programa se articuló en significantes como: identidad nacional, soberanía, justicia, democracia y desarrollo, estos tres últimos fueron considerados como criterios normativos de la modernización y son de orden cívico político, otros tantos de orden educativo fueron: calidad, equidad, entre otros.

En el siguiente párrafo se encuentran algunos de estos significantes:¹²

" La educación será la palanca de la transformación si los mexicanos encuentran en ella un medio para desarrollar nuevas capacidades: la capacidad de generar una estructura productiva, liberadora y eficiente con el apoyo del conocimiento científico y tecnológico; la capacidad de fortalecer la solidaridad social e identidad nacional y la cultura científica y tecnológica; la capacidad de los trabajadores para adquirir y humanizar nuevas técnicas de producción; la capacidad de ampliar las vías de participación democrática y plural; la capacidad para perfeccionar los servicios a fin de que repercutan eficientemente en el bienestar de la población. Con la educación podemos hacerlo reafirmando nuestra identidad nacional, nuestro proyecto histórico y nuestra voluntad firme de consolidar la soberanía nacional." (SEP, 1989 a, p. 15)

La democracia, entendida en su sentido constitucional: régimen jurídico y sistema de vida; la justicia, que orienta la acción hacia el propósito de que todos los mexicanos efectivamente disfruten de buenos servicios educativos y el desarrollo, que compromete a los usuarios de los diversos niveles educativos con la productividad para elevar los niveles de bienestar de los mexicanos. (*Ibidem.*, p. 19)

¹² El subrayado es personal, con la intención de mostrar al lector la ubicación y utilización de los significantes nodales que van a caracterizar el discurso modernizador del gobierno salinista. Sin embargo, esta intención ha estado presente a través de la historia de la educación en México, por ejemplo después de la revolución mexicana.

En líneas más adelante se señala lo siguiente: "... calidad y equidad en la enseñanza, intereses sectoriales [y] colectivos deben reconciliarse en un ejercicio libre y democrático que dé por resultado un proyecto educativo viable." (Ibidem., p. 16)

Un significativo nodal que está articulado a múltiples alocuciones de las autoridades educativas, ha sido el de *calidad* de la educación, para lograrla: *se propone revisar los contenidos, renovar los métodos, privilegiar la formación de maestros, articular los diversos niveles educativos y vincular los procesos pedagógicos con los avances de la ciencia y tecnología.*"

El significante *calidad* logró articular diferentes sentidos a partir de sujetos sociales diferentes, o para los mismos sujetos en momentos diferentes, por ejemplo, calidad para:

1.- Cambiar los contenidos teóricos y prácticos, y promover el paso de contenidos que aseguren la asimilación y recreación de valores;

2.- Un cambio en los métodos de enseñanza, dada su repercusión directa en el proceso de aprendizaje

3.- Promover un sistema adecuado de formación de maestros, de actualización de sus conocimientos y de perfeccionamiento continuo de su capacidad educativo.

4.- Promover la articulación de niveles educativos, a partir de reconocer que la educación primaria en México es fundamental.

5.- Promover el talento de la niñez y la juventud hacia la ciencia y la tecnología.

Se puede considerar que se buscaba por un lado, desarrollar al individuo en sus capacidades y potencialidades como persona integral y como ciudadano productivo, responsable y solidario; por otro lado, contribuir al desarrollo de la sociedad a través de

su mejoramiento económico, político y cultural y, finalmente, superar un tipo de enseñanza de carácter más descriptivo que explicativo y la superación de los conocimientos "parcializados."

Los significantes nodales, señalados en párrafos anteriores, tuvieron un valor y un espacio determinado en el orden simbólico existente, articulando el discurso educativo, que fue traducido en el Programa para la Modernización Educativa. Este programa generó un desplazamiento de acciones de inclusión y exclusión de los procesos educativos, por ejemplo, el problema de la evaluación del desempeño del profesor.

El CONALTE se encargó de cumplir con la tarea que emprendió la SEP, en el marco de la modernización educativa. Sus acciones parten del mandato ¹³ establecido por el PME.

Es interesante señalar por una parte, que este programa goza del consenso y la legitimidad en virtud de que se sujeta al Artículo Tercero Constitucional y, en consecuencia, respeta el pluralismo, promueve la tolerancia y el respeto mutuo para asegurar el diálogo; subyace la idea de que más que una educación para la crisis se dan los planteamientos para avanzar hacia una educación para la democracia; existe una preocupación por atender prioritariamente a la educación primaria como cimiento de la formación del individuo, necesidad de enriquecer al ciudadano jurídicamente, con los elementos necesarios para su desenvolvimiento en la sociedad y con un mínimo suficiente de capacidades para aprovechar las potencialidades individuales y colectivas y despertar e impulsar la creatividad social. Si bien en el programa se señalan acciones diferentes que rompen con prácticas que han prevalecido por años, también es cierto que aparecen constantes que han estado presentes en diferentes programas educativos, por ejemplo, atención a la demanda, calidad de la educación, vinculación de los ámbitos escolar y productivo, entre otros.

¹³ La expresión se encuentra manifiesta en los documentos del CONALTE. Hacia un nuevo modelo educativo, 1991

Además la puesta en marcha de una consulta justifica que su producción fue promovida por los sujetos involucrados directa e indirectamente en la educación, aludiendo así a un mítico orden democrático, participativo y consensual de la reforma modernizadora.

"... se recogió el sentir de los maestros, padres de familia, investigadores y de la sociedad en general, así como de expertos y funcionarios de la SEP, en relación con la necesidad de modernizar los contenidos de la educación y distribuir los servicios educativos, como criterios de mayor justicia y equidad." (SEP/CONALTE, op.cit., p. 13)

"El sentir de maestros, padres de familia y sociedad en general en torno a la necesidad de cambiar los contenidos fue recogido por el presidente de la república quien señaló la urgencia de abocarse a este cometido" (Ibidem., p. 28)

Sin embargo, por otra parte, no es difícil identificar que, desde su campaña presidencial, Carlos Salinas de Gortari propuso las líneas educativas que fueran retomadas en su programa de modernización, por ejemplo, aludir a los siguientes referentes:

Calidad, cobertura, participación y planeación de la educación superior, descentralización y organización, igualdad educativa, mejoramiento de las condiciones de vida de los maestros, mayores recursos a la educación básica, impulso a la educación extraescolar, consultas y modernización. De estos referentes el de calidad fue el significativo que articula al proceso discursivo de la modernización.

En uno de sus discursos de campaña el candidato a la presidencia emitía lo siguiente:

"En materia educativa mi compromiso es fortalecer la cobertura y sobre todo, elevar la calidad de la enseñanza: esto es ya un reclamo generalizado de toda la población y un imperativo para nuestro desarrollo. Las demandas de educación y cultura de nuestro pueblo no admiten demoras, ya que satisfacerlas es el medio de superación por excelencia... el artículo tercero constitucional, es el principio y fin de toda acción educativa." (Martínez, et al., 1993, p. 28)

El Programa para la Modernización Educativa fue por tanto una expresión política de las autoridades que basó su legitimidad en el Artículo 3º Constitucional, y no tanto la suma de consensos expresada por la sociedad,¹⁴ ni tampoco por una revisión teórica-metodológica que justificara la pertinencia y necesaria modificación a la educación; porque desde la campaña electoral de Carlos Salinas de Gortari ya lo había definido.

Así la consulta puede visualizarse como una estrategia de legitimidad y consenso para promover el PME con la articulación de sus valores o significantes nodales.

c. Referentes de la Modernización.

Con la intención de interpelar a los sujetos para que reconocieran que sin la modernización de la educación no habría renovación de la vida nacional, se definió a la modernización de la siguiente manera:

"Modernizar la educación no es efectuar cambios por adición, cuantitativos, lineales; no es agregar más de lo mismo. Es pasar a lo cualitativo, romper usos e inercias para innovar prácticas al servicio de fines permanentes; es superar un marco de racionalidad ya rebasado y adaptarse a un mundo dinámico."

"... la modernización educativa es un movimiento, una tendencia que demanda adhesión y compromiso de quienes habrán de llevarla a cabo; exige ante todo la práctica de la solidaridad como actitud, como enfoque y como contenido educativo, sin cuyos valores no es factible la educación moderna..." (SEP, 1989 a, p. 17)

"La modernización apunta a un cambio estructural del sistema educativo cuyo propósito es dinamizar las relaciones entre sus elementos internos y las que se dan entre ese sistema y la sociedad." (SEP/CONALTE, op. cit., p. 24)

"La modernización educativa,... se entiende y aplica como parte del esfuerzo modernizador de México... Esta nueva propuesta educativa, a su vez, se inscribe en un proceso social que tiene antecedentes muy amplios, algunos relativamente remotos, pero que deben ser tomados en cuenta, y al mismo tiempo responde a nuevas demandas y retos en momentos especialmente críticos de la vida social del país." (Ibidem., p.25)

¹⁴ Sin embargo habría que mencionar las "nuevas" relaciones que se establecieron entre el gobierno y la Iglesia, las cuales de una u otra manera contribuyeron a la construcción de un discurso educativo distinto.

El discurso modernizador se convirtió en una práctica ideológica que tuvo como fin la constitución del sujeto-docente de educación básica, me refiero en particular a este sujeto y nivel exclusivamente por ser mi campo y objeto de estudio, si lo constituye o no es debate en discusión que rebasa mi interés inmediato, sin embargo, hay un fin explícito de involucrarlo, por ejemplo a través del establecimiento de estrategias de evaluación a su desempeño docente, las cuales requieren actividades distintas a las que venía realizando el profesor, como presentar exámenes, evaluaciones a sus estudiantes, entre otras.

Las autoridades educativas pretendían interpelar a los sujetos por medio de las retóricas modernizantes, recurriendo al discurso modernizador como ideología que permitiera al individuo reconocerse (en) o desconocerse en ella. El individuo (maestro) a través de la práctica de interpelación puede constituirse como sujeto, al momento que reconoce esa interpelación como suya, al reconocer que esa interpelación se refería a él. La noción de interpelación supone dos momentos: el de la producción y emisión, y el de la recepción de la práctica de interpelación.¹⁵

Por ejemplo, si el maestro ciertamente reconoce el por qué es importante su formación, actualización y profesionalización para el análisis permanente de su práctica docente quizá podríamos hablar de una interpelación exitosa, sin embargo, no basta que el maestro forme parte del magisterio para ser constituido como sujeto del discurso modernizador que tiene que aceptar los cambios que se le exigen, en este sentido, sólo se reconocería en el nivel de la recepción del discurso, pero no su identificación con éste.

El PME dedicó un capítulo a la formación y actualización de docentes. El capítulo se encargó de caracterizar la modernización que tendría que seguir el sistema de formación y actualización de docentes y los cambios en el ejercicio de la profesión magisterial.

¹⁵ *Vid.*, apartado sobre la categoría de interpelación en este mismo escrito, capítulo I

"Modernizar los procesos de actualización y nivelación de docentes en servicio exige descentralizarlos e integrarlos con los de la educación normal, revisando relevancia y pertinencia de los programas en vigor, de manera que incorporen diversos cursos en torno a problemas específicos y actuales. Asimismo, estos programas deberán acercarse a los maestros y ofrecerse en diferentes modalidades mediante empleo intensivo, amplia y creativo de los medios de comunicación, así como de asesorías, libros y otros apoyos didácticos."
(SEP, 1989 a, p. 70)

El Programa para la Modernización Educativa dio la pauta para los cambios en materia de formación de docentes, y el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, que se suscribió el 18 de mayo de 1992, el cual retomó el concepto de revaloración de la función magisterial. Concepto que tiene que ver tanto con lo que el maestro hace, con lo que el maestro percibe por su trabajo y con el contexto social en el que se mueve el maestro. En el Acuerdo Nacional se distinguen tres acciones fundamentales o tres líneas de operación, sobre las cuales se "teje simbólicamente" el Acuerdo, éstas son: 1.- la reorganización del sistema educativo; 2.- la reformulación de los contenidos; y 3.- la revalorización de la función magisterial. Estas acciones serán detalladas en el capítulo siguiente.

En suma, se puede considerar que las condiciones de producción del proyecto modernizador educativo del salinismo, no se construyen en un momento específico y predeterminado, sino que son resultado de prácticas y sentidos de inclusión y exclusión que construyeron o configuraron la reforma estructural del Estado, y de la modernización del sector educativo, las prácticas se articularon a la configuración discursiva neoliberal que caracterizó al gobierno salinista.

La educación en México fue uno de los *puntos nodales* para la transformación del país, alrededor de la cual se pensó en buscar la **calidad educativa** y para lograrla: *se propuso revisar los contenidos, renovar los métodos, privilegiar la formación de maestros, articular los diversos niveles educativos y vincular los procesos pedagógicos con los avances de la ciencia y tecnología.*

En el siguiente apartado se presentan en términos generales algunos datos en relación a la cantidad de profesores pertenecientes al magisterio nacional en el nivel básico, el número de estudiantes en las escuelas normales y cuantas de éstas existían, con el propósito de ubicar a los sujetos a quienes se dirige el discurso modernizador.

C. Datos referentes al número de profesores pertenecientes al magisterio nacional en el período de la modernización educativa.

La transformación del sistema educativo mexicano es un proceso sumamente complejo, que se ha visto reflejado en una serie de estrategias promovidas por las políticas educativas, en las cuales se ha identificado la importancia del magisterio en los procesos de cambio. El profesor de educación básica se ha convertido en uno de los protagonistas que tienen la posibilidad de llevar a cabo las transformaciones educativas aprobadas en los años recientes, pero ¿cuántos eran estos profesores que tendrían que llevar a cabo el programa de modernización? ¿cuántos se integrarían al magisterio nacional en esos años? Los datos que a continuación se presentan tienen la intención de dar cuenta del número de profesores pertenecientes al magisterio nacional y el número de alumnos que se estaban formando.

La organización de los datos van de 1988-1994, ¹⁶ período que corresponde al sexenio de salinista.

Al inicio del sexenio el número de maestros pertenecientes al magisterio era de 564 594 y para 1992, año en que se dio a conocer el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, el total de profesores incorporados al magisterio

¹⁶ Se incluyen otros años posteriores al sexenio en alguna de las presentaciones de las tablas, con la intención de actualizar los datos.

El primer informe de labores de la SEP, 1988-1989, dio cuenta de la matrícula de educación normal: en preescolar 15 810; en primaria 23 393. En las normales superiores la matrícula fue de 75 619 alumnos. Como era de suponerse estos alumnos se sumarían en su mayor parte al magisterio nacional. También en este documento se informa que el 20 de mayo de 1989, la Secretaría de Educación aplicó un examen de oposición a 782 maestros de preescolar y 1091 de primaria provenientes de diecisiete estados para obtener plazas federales. *Vid.*, SEP, Informe de labores 1988-1989, p. 27

era de 838 750 maestros, los cuales se distribuían de la siguiente manera: en preescolar 114 335, en primaria 486 686 y en secundaria 237 729 maestros, el crecimiento del magisterio a nivel nacional en los primeros años del periodo de gobierno del presidente Salinas fue del 48%. (ver tabla 1) En este sentido, se observa un crecimiento significativo en el número de profesores adscritos a educación básica en el periodo de gobierno salinista.

Datos a nivel nacional. Tabla 1

(Personal Docente al inicio de cursos según ciclo escolar y ciclo educativo)

1988/89	584 594	96 550	468 044	
1989/90	565 053	98 521	466 532	
1990/91	576 597	104 972	471 625	
1991/92	826 216	110 768	479 616	235 832 *
1992/93	838 750	114 336	486 686	237 729
1993/94	863 042	121 589	496 472	244 981
1994/95	894 076	129 576	507 669	256 831
1995/96	914 833	134 204	516 051	264 578

Fuente: INEGI, Cuaderno de Estadística de Educación, No 3, 1997 p. 15-17

* Nota: Del periodo 1988/91 no se incluye el nivel de secundaria; porque no era reconocida dentro de la educación básica, siendo hasta 1992 a través del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en que dicho nivel es incorporado.

La siguiente tabla presenta el número de alumnos de normal inscritos en estos años, entre hombres y mujeres y el número de escuelas normales que existen en el periodo, se incorpora el tipo de sostenimiento particular, el cual ha tenido una participación activa en la formación de profesores de educación básica. (ver tabla 2) Es importante señalar la disminución de la matrícula total de hombres, entre el ciclo escolar 90/91-92/93 y el mantenimiento del total de mujeres en términos absolutos en el mismo periodo, así como el repunte de escuelas a partir del 93/94.

Datos a nivel nacional. Tabla 2

(Alumnos y número de escuelas en educación normal al inicio de cursos según ciclo escolar y ciclo educativo)

1988/89	126 876	49 238	77 438	475
1989/90	118 501	43 929	74 572	473
1990/91	108 987	38 182	70 825	481
1991/92	104 799	37 115	67 684	476
1992/93	110 975	39 810	71 365	473
1993/94	120 210	42 537	77 673	493
1994/95	137 253	48 982	88 271	508
1995/96	180 036	57 090	102 946	537

Fuente: INEGI, Cuaderno de Estadística de Educación, No 3, 1997 p. 15-17

El subrayado 1991/92 es nuestro, para señalar el año del Acuerdo Nacional. La suma total de estos datos incluyen la modalidad de preescolar, primaria, educación física, educación especial cursos ordinarios, secundaria cursos ordinarios en sostenimiento federal; estas mismas modalidades, además de educación especial y secundaria en cursos intensivos en el sostenimiento de carácter estatal. También se suma el sistema particular en las mismas modalidades, con excepción de educación especial en cursos intensivos.

Entre los años de 1994-1995, que corresponden al fin del sexenio salinista el número de alumnos inscritos en educación normal, tanto del sexo masculino como del femenino, eran de 65 906, distribuidos entre normales federales, estatales y particulares, las cuales ofrecían educación preescolar y primaria. Para el ciclo escolar siguiente, 1995/96, el número de alumnos de normal eran 77 184 (Ver Tabla 3)

Datos a nivel nacional Tabla 3

(Alumnos de educación normal y número de escuelas al inicio de cursos según ciclo escolar, tipo de sostenimiento y modalidad)

1994-1995 ¹⁷

Federal				2
Preescolar	739	1	738	1
Primaria	1459	211	1 248	1
Estatal				238
Preescolar	19 636	576	19 060	103
Primaria	35 603	14 173	21 430	135
Particular				120
Preescolar	3742	12	3 730	49
Primaria	4727	947	3 780	71

Fuente: INEGI, Cuaderno de Estadística de Educación, No 3, 1997 p. 94

¹⁷ La suma total de estos datos, no corresponden al total de alumnos inscritos a la educación normal: tabla 2, el motivo es que no se incluyen en la tabla 3 otras modalidades como: educación física, educación especial en cursos ordinarios, secundaria en cursos ordinarios.

1985-86

Federal				2
Preescolar	754	1	753	1
Primaria	1 549	257	1 292	1
Estatal				242
Preescolar	22 858	656	22 302	104
Primaria	40 871	16 281	24 590	138
Particular				138
Preescolar	4 786	22	4 764	59
Primaria	6 286	1 525	4 741	79

Fuente: INEGI, Cuaderno de Estadística de Educación, No 3, 1997 p. 101

Entre estos periodos se destaca la creación de nuevas escuelas normales: 1 en preescolar y 3 en primaria en las estatales; 10 en preescolar y 8 en primaria en particulares. A pesar de que la matrícula crece más en preescolar que en primaria.

Los datos de la *tabla 2 y 3* reflejan la influencia del sexo femenino en las actividades de docencia de educación básica principalmente en primaria a nivel nacional. Este hecho plantea elementos de análisis diversos: la feminización del magisterio del nivel básico parece corresponder con la visión tradicional del papel femenino en la atención de los niños.

También considero relevante mencionar el número de alumnos que se encontraban estudiando la normal en esos años. Enseguida se presentan datos sobre el número de alumnos inscritos y el número de aprobados en las escuelas normales, la matrícula fue en aumento. (*Tabla 4*) Es importante señalar que los datos de la *tabla 4* corresponden al fin de cursos y la *No 2*, al inicio de cursos; razón por la cual no coinciden. Sin embargo, es pertinente destacar la diferencia significativa en el número de alumnos de normal al inicio (*tabla 2*) y los datos que se presentan como inscripción total y número de aprobados al fin de cursos en los mismos periodos.¹⁸

¹⁸ Los datos que se presentan en las seis tablas se obtuvieron del INEGI, institución que cita como fuentes a las siguientes instituciones: *Tabla 1, 2, 3 y 4* Secretaría de Educación Pública; Subsecretaría de Planeación y Coordinación; Dirección General de Planeación Programación y Presupuesto. *Tabla 5* Asociación

Datos a nivel nacional Tabla 4

(Inscripción total, y aprobados de normal, a fin de cursos según ciclo escolar y ciclo educativo, no se especifica el nivel de estudios)

1988-89	57 421	49 007
1989-90	58 317	51 124
1990-91	62 019	54 428
1991-92	64 105	57 245
1992-93	67 339	59 811
1993-94	75 336	66 430
1994-95	93 215	83 174

Fuente: INEGI, Cuaderno de Estadística de Educación, No 3, 1997 p. 138-140

Nota: Los datos reportados en Educación Normal solamente se refiere a los cursos ordinarios, ya que los datos de los cursos intensivos únicamente se captan al inicio de cursos.

Los datos que a continuación se presentan dan cuenta del número de egresados en las escuelas normales de 1988-1994 (Tabla 5) Las cifras presentan un disminución en el alumnos que egresan de las normales, frente a estas estadísticas, cabría preguntar ¿a que se debe esta disminución, si la política educativa de finales de los años ochenta otorga un privilegio significativo a la educación básica?

Datos a nivel nacional. Tabla 5

(Egresados de escuelas normales)

1988	23 376
1989	25 033
1990	24 485
1991	24 641
1992	23 447
1993	22 121
1994	18 461

Fuente: INEGI, Cuaderno de Estadística de Educación, No 3, 1997 p. 195 y 196 Apud Asociación de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, Licenciatura, Anuario Estadístico 1970-1995, y Anuario Estadístico, 1994 y 1995

Tomando en cuenta los datos de la *tabla 5* sobre el número de egresados de las escuelas normales y el número de profesores en servicio los resultados estimados en el aumento de personal dedicada a la docencia de nivel básico serían los siguientes:

Personal docente		Egresados de Normal.		
Educación Básica				Total (estimado)
1992/93 años	838 750	1992 año	+ 23 447	= 862 197 *
1993/94 años	863 042	1993 año	+ 22 121	= 885 163 *
1994/95 años	894 076	1994 año	+ 18 461	= 912 537 *
1995/96 años	914 833			

* La suma de profesores en servicio y el egreso de normales, dan la cantidad aproximada del número de maestros que se registran como docentes en servicio en el siguiente ciclo escolar.

El total de maestros pertenecientes al magisterio en el año en que se da a conocer el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* era de 838 750 profesores del nivel de la educación básica. La percepción económica aproximada de estos profesores de acuerdo con su sueldo base ¹⁹ en 1994 era de: \$1113.0 (un mil ciento trece pesos) y en junio de 1998 era de \$1981.23 (pesos actuales). Además, el salario base es objeto de una tasa impositiva y de algunos descuentos para cubrir la participación personal por cuotas de seguridad social.

Estos datos presentan la situación que guarda en ese momento los protagonistas a quienes se pretende incluir como parte fundamental en la modernización de la educación pública del nivel básico. Sin embargo, como se ha mencionado en algún momento en este trabajo, los profesores no contribuyen a los cambios en la educación por dos razones, primero, por las condiciones económicas, ²⁰ sociales, políticas que

¹⁹ El sueldo base corresponde al concepto 07, que aparece en los comprobantes para el empleado. Los ingresos totales de los profesores se componen de un salario base y de varios reaclones adicionales: prestaciones laborales establecidas por ley, quinquenio de antigüedad, incrementos derivados de variables personales como el grado de escolaridad alcanzado, incremento definidos según la zona de residencia, estímulo para el "arraigo" en zonas de especial dificultad. Con la carrera magisterial, creada en 1993, se presenta un sistema de escalafón horizontal que establece cinco categorías salariales diferentes, que se asignan en función de los resultados individuales obtenidos en una evaluación basada en cinco criterios: escolaridad, antigüedad, formación profesional, actividades de superación y actualización y desempeño laboral. *Vid.*, DE IBARROLA, María, Gilberto Silva Ruiz y Adrián Castellán Cedillo, Quiénes son nuestros profesores. Análisis del magisterio de educación primaria en el DF 1995, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C., 1997, p. 120

²⁰ En el caso del Distrito Federal, lugar que resulta significativo por ser la entidad donde más niños de 6 a 14 años asisten a la escuela. En 1994 se realizó un estudio con 3724 maestros, de los cuales 75% es titular de su plaza y el 25% restante cubre un interinato. De estos maestros sólo el 33% realizó su trámite ante carrera magisterial, los motivos van desde desconocimiento hasta rechazo de la propuesta. El 52.2% desempeña dos plazas en el sistema educativo público, esto indica que el maestro trabaja cuarenta horas

tienen estructurado su tiempo cotidiano hacia el cumplimiento de muchas responsabilidades adicionales y no cuentan con las disposiciones adecuadas para desarrollar su función docente, y segundo, sino comparten el compromiso como sujetos sociales de asumir prácticas educativas diferentes en sus salones de clases.

Una vez terminado este capítulo, en el que se ubicaron las condiciones de producción del discurso modernizador, destacando algunas de las estrategias y recursos de los que se valió el gobierno federal, para la construcción de su propuesta educativa. En el siguiente apartado de este trabajo se presenta dos elementos que aparecen en el tejido simbólico que articula el discurso modernizador, por un lado, buscar la calidad educativa del nivel básico, y por otra, la necesidad de revalorar la función social del maestro a partir de un mejorar su desempeño .

semanales directamente frente a grupo, con una atención cotidiana de sesenta u ochenta alumnos. Esto le resta tiempo para la preparación, seguimiento y evaluación del trabajo de sus alumnos, atender a los padres de familia, vincularse con la comunidad, superarse profesionalmente y actualizarse. Un 16.8% reconoce contar con una actividad remunerada fuera del sistema educativo público. El 5.6% trabaja como profesor de instituciones particulares. El 6.3% tiene un segundo empleo como comerciante y 4.9% trabaja como empleado e incluso como obrero. Además, el 80% son mujeres casadas y con hijos que cumplen con las tareas domésticas, que tradicionalmente, en México, recaen en el sexo femenino. *Vid.*, DE IBARROLA, María, Gilberto Silva Ruiz y Adrián Castellán Codillo, Quiénes son nuestros profesores. Análisis del magisterio de educación primaria en el DF 1995, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C., 1997, p.119-134

CAPITULO IV

EL DISCURSO MODERNIZADOR DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES.

La reflexión y análisis que he pretendido hacer en mi investigación sobre los lugares desde donde se construye el discurso modernizador han jugado un papel importante en la manera de mirar al objeto de estudio: *la formación de docentes*. El capítulo cuatro tiene la intención de rastrear las huellas del discurso modernizador en el Programa para la Modernización Educativa, así como su difusión en el Acuerdo Nacional. Estos documentos son resultado de diversas configuraciones discursivas que permitieron su enunciación, y que formaron parte del discurso oficial de la modernización educativa para el subsistema de formación de docentes de educación básica.

La estructura de este último capítulo está organizada por apartados. En éstos, se mencionan los documentos escritos que se utilizaron para la emisión del discurso modernizador de la formación de docentes, dichos documentos se utilizaron con fines de interpelación verbal y no verbal hacia los maestros, reconociendo como puntos nodales de carácter educativo:¹ *la evaluación del desempeño del docente para el logro de la calidad de la educación*. El gobierno reconocía que la evaluación del profesor permitiría la revaloración de la función magisterial. Los significantes evaluación, revaloración y calidad fijaron temporalmente el campo de significación o sentido de la formación de docentes de educación básica, se convirtieron en el punto discursivo privilegiado de fijación parcial en un espacio y tiempo determinado que logró articular diferentes significados alrededor del discurso modernizador. Por ejemplo, se puede distinguir que el significante calidad educativa se enlaza con el de revaloración de la función magisterial a través de la evaluación del desempeño docente, estos significantes

¹ Desde Lacan, el concepto de punto de capiton: se refiere a significantes privilegiados que fijan el sentido de la cadena de significantes; o como lo señala Žižek: un punto de capiton es un punto nodal, es una especie de nudo de significación, esto no implica que sea la palabra "más rica" sino más bien la palabra como palabra, v.gr. el nivel de significante mismo que unifica un campo determinado, constituye su identidad es la palabra a la que "las cosas" se refieren para reconocerse en su unidad. *Vid.*, Ruiz Muñoz, María Mercedes, Proyecto de tesis doctoral, "Política y alternancia en el campo de la educación de adultos en México en la década de los noventa," Marzo de 1997, (mecanograma)

se desplazan en el sentido de otorgar un significado diferente tanto a la enseñanza en México, fundamentalmente en la educación básica, como a la formación de docentes.

El discurso modernizador al ser una práctica social, se inscribe en un proceso de producción discursiva, asume una posición determinada dentro del mismo, y se remite implícita o explícitamente a una premisa cultural preexistente que se relaciona con el sistema de representaciones y valores dominantes en una situación circunstancial. En esta investigación se reconoce el discurso en dos niveles:

- 1.- las condiciones sociales de su producción.
- 2.- la emisión de la interpelación del discurso.

Respecto al primer nivel, intenté caracterizarlo en los capítulos anteriores, tratando de mirar lugares posibles de producción del *discurso modernizador*. Los "lugares" posibles me remiten a ubicar la idea de contexto o de condiciones de producción, que no representan una exterioridad del discurso, sino que son parte de su propia constitución, es decir, de lo que posibilita su significación. La ubicación de las políticas educativas del Estado han constituido un referente importante en la construcción y configuración del discurso modernizador, más que las propuestas pedagógicas.

El segundo nivel, que consiste en la emisión de la interpelación del discurso modernizador, es el que presento en las siguientes líneas. *Me interesa presentar el significado otorgado al campo discursivo de la formación y actualización de docentes*. Significado que se construye en diferentes planos, tanto desde lo educativo, como desde la política del Estado que buscaba desarrollar un profesor responsable y solidario que contribuyera a formar un individuo con ciertas capacidades y potencialidades, en este sentido, se intentó buscar consenso en el gremio magisterial, esto sin implicar que haya logrado constituir a ese sujeto diferente que se esperaba en el imaginario social de la política educativa del gobierno. Es necesario reconocer que la imagen diferente que se esperaba del maestro no tiene un contenido independiente o significación propia, sino que la imagen deseada estaba mediada por la realidad del

maestro, por lo tanto, la imagen no puede ser aprehendida en sí misma, sino a través de un proceso de significación, es decir, de atribución de sentido.

La manera de organizar los apartados en este capítulo será retomando algunas partes de documentos oficiales, reconociendo en éstos la presencia de los significantes nodales: *evaluación y revaloración del maestro* o bien el *de la calidad de la educación*.

A. LA EMISIÓN DEL DISCURSO MODERNIZADOR PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES.

Para trabajar este apartado, y con objeto de ilustrar el significado que se le dio a la formación de docentes en el marco del discurso modernizador, me remito a los siguientes documentos: a) *El Programa para la Modernización Educativa de 1989*; b) *El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992*,² documentos que considero fundamentales para mi análisis; ya que el primero describe las políticas y lineamientos a seguir, y el segundo las acciones concretas, a partir de reconocer como puntos nodales: *la calidad en la educación, la evaluación y revaloración de la función magisterial*.

1. Políticas y directrices del subsistema de formación y actualización docente. Programa para la Modernización Educativa (PME)

La política educativa en México se dirigió a consolidar un proyecto de educación moderna, entendiendo por educación moderna aquella que permita acceder al conjunto de conocimientos y destrezas necesarias para participar en la vida pública y desenvolverse productivamente en la sociedad moderna, la cual no se caracteriza sólo por la incorporación de la racionalidad instrumental y el progreso técnico, sino también por ser un conjunto orgánico de ciudadanos, capaz de reflexionar sobre sí mismos, de determinar sus demandas, de integrarse internamente, de responder a un entorno

² Como documentos complementarios se encuentra: la Ley General de Educación de 1993, y el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.

cambiante y de resolver problemas complejos.³ Para el logro de estas "grandes intenciones" el gobierno salinista emprendió un programa de modernización en varios aspectos de la vida del país.

En lo educativo, los cambios iniciaron al darse a conocer el Programa para la Modernización Educativa, que marcó las líneas directrices de los cambios para la educación en México a partir de 1989, el programa partió de tres características que distinguirían al modelo de educación moderna en México: 1.- *la calidad*, 2.- *la cobertura* y 3.- *la administración de servicios*,⁴ me interesa destacar sólo la primera y la última característica, las cuales son reconocidas en este trabajo como puntos nodales de la política educativa que fueron *articulados a valores como los de la democracia, la justicia y el desarrollo*, es decir, las autoridades educativas partían de hacer ciertas "relaciones causales", si se lograba una mejor calidad educativa se contribuiría a lograr justicia social al ofrecer servicios educativos de calidad, asimismo la idea de proponer una reorganización de los servicios educativos garantizaría una mayor participación de los estados en decisiones de política educativa.

El significante nodal,⁵ de orden educativo, que apareció constantemente en la política educativa y que fue articulado al Programa para la Modernización Educativa fue el de *calidad*. Este significante nodal apareció constantemente en la política educativa del momento, intentando articular prácticas que le permitieran su consolidación. Una de las prácticas a las que se *articuló el significante calidad fue al sistema de formación y actualización de los maestros*; de esta manera, el tema de *la formación de*

³ Vid., CEPAL/UNESCO, Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad, Santiago de Chile, 1992, p. 78

⁴ El sentido de la cobertura está en relación a la atención de demanda educativa como prioridad nacional, con la atención de abatir del rezago educativo en materia de educación primaria. "El objetivo ... es ayudar a incorporar en la primaria a todos los niños y lograr su permanencia hasta la conclusión del ciclo. La educación es un compromiso de la sociedad en su conjunto. El reto de mejorarla y hacerla accesible a todos los mexicanos deberá enfrentarse colectivamente para superar las dificultades actuales y plantearse las mejores opciones," Vid., SEP, Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, México, 1989 a, p. 23-25

⁵ En el capítulo tres hice referencia al Programa para la Modernización Educativa, en relación a sus componentes y estructura general: *la consulta, los valores o significantes nodales y los referentes de la modernización*. La descripción de estas características descritas en el capítulo anterior, ubican el proceso de construcción del discurso modernizador. En este capítulo retomo los significantes nodales: *evaluación, calidad, y revaloración*.

docentes fue tomado como un elemento de *articulación con la calidad*, en el sentido de que para lograr la calidad educativa se tendrían que revisar los contenidos de aprendizaje, vincular los procesos pedagógicos y renovar las estrategias didácticas, siendo indispensable para estas modificaciones al interior de los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares *privilegiar los cambios en la formación de maestros*, además de evaluar su desempeño profesional. Por ejemplo, en el PME aparecía el siguiente mensaje respecto a la calidad educativa:

"Para mejorar la calidad de nuestros servicios educativos, una de las tareas fundamentales debe ser el apoyo al magisterio y la previsión de mecanismos idóneos de reconocimiento. La modernización educativa requiere el establecimiento de estructuras de promoción en el trabajo que hagan factible conciliar el sentido de servicio, propio de la vocación educativa, [se] hace indispensable contar con un sistema adecuado de formación de maestros, de actualización de sus conocimientos y de perfeccionamiento continuo de su capacidad educativa..." (SEP, 1989 a, p. 21)

Por lo que corresponde a *la reorganización interna del sistema educativo*, el punto nodal fue el *proceso de descentralización*⁶ conocido como federalización, que consistía, para las autoridades educativas, distribuir de manera más adecuada el sistema educativo, con objeto de que cada nivel de gobierno y todos los sectores de la sociedad tuvieran la posibilidad de contribuir en la educación. Sin embargo, el problema del Federalismo Educativo, noción con la que se ha calificado a la descentralización educativa, implica más que la generación de espacios autónomos a nivel estatal y municipal, un proceso de descargo a los estados y a los municipios de los asuntos financieros, administrativos, laborales y sindicales, enfrentando un nuevo proceso de descentralización de decisiones políticas en el campo educativo del gobierno federal, lo siguientes párrafos del PME hacen mención del proceso de descentralización del sistema educativo:

⁶ El proceso de descentralización en el gobierno de De la Madrid, no fue fácil por factores de diversa índole: presión política del Sindicato del Magisterio y de su corriente disidente la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación; por la infraestructura de cada entidad etc., Cfr., Guevara Niebla, Gilberto, *La catástrofe silenciosa*, Cap. IV "La descentralización," México, Fondo de Cultura económica, 1992

Consúltense también: sobre descentralización el Capítulo II, nota al pie de página No. 32, p. 63 de este trabajo.

" El sistema educativo nacional descentralizará la operación de sus servicios educativos de los ciclos preescolar, primaria, secundaria y normal; reordenará su administración; acentuará la planeación y la evaluación y fomentará la participación social." (Ibidem., pp. 30-31)

"Modernizar los procesos de actualización y nivelación de docentes en servicio exige descentralizarlos e integrarlos con los de la educación normal, revisando la relevancia y pertinencia de los programas en vigor, de manera que incorporen diversos cursos en torno a problemas específicos y actuales." (Ibidem., p. 70)

El proyecto de descentralización ha repercutido en diversos ámbitos (económico-político-educativo) en la formación de maestros y en los procesos de actualización, nivelación y capacitación de los mismos, desafortunadamente no fue y no ha sido articulado desde una concepción integral de un sistema de formación de docentes. Más bien ha respondido a las políticas de austeridad y de reestructuración del Estado, en el contexto de los programas de ajuste, sobre todo económicos.

En los años 80 varios países latinoamericanos, y nuestro país, se vieron afectados por la fuerte reducción del gasto público en educación. La reducción afectó principalmente al salario del docente, provocando fenómenos generalizados de ausentismo, huelgas prolongadas, abandono de la profesión por parte de los capacitados y búsqueda de un segundo o tercer empleo. De esta forma, disminuyó tanto el tiempo real de exposición al aprendizaje como la calidad de la docencia. Además, el prolongado deterioro de las condiciones de trabajo de los docentes afectó el reclutamiento de nuevos aspirantes a la pedagogía. Los datos de algunos países indican que los que ingresan a estudiar la carrera del magisterio son estudiantes de bajo perfil académico, la entrada al trabajo docente es en los primeros grados de las escuelas primarias ubicadas en zonas rurales o marginales urbanas. Paradojalmente, los docentes que se desempeñan en los lugares más exigentes del sistema educativo son los que tienen menos experiencia profesional y perciben, incluso, salarios más bajos que otros colegas, debido fundamentalmente a su escasa antigüedad en la carrera, (CEPAL/UNESCO, 1992, p. 45) en este sentido, el deterioro de la imagen del maestro fue muy recurrente en la década de los 80, atribuido entre varios aspectos a su participación en los movimientos magisteriales de esos tiempos, generando fisuras con algunas de

las posturas que tienen algunos sectores minoritarios de maestros y de la sociedad de entender al maestro como misionero de la educación y como promotor de la cultura.

Por otra parte, la enseñanza normal en México, espacio donde se forman inicialmente los docentes, era dominada por intereses corporativos del sindicato magisterial, hecho que se manifestó en la influencia que dicho gremio ejerció sobre la gestión de financiamiento público y la presión en las autoridades gubernamentales; la ausencia de políticas y programas específicos orientados a elevar la calidad académica, todos estos elementos se conjugaron para influir en la "debilidad" académica que ha caracterizado el trabajo de los espacios de formación y actualización de docentes.

Frente a la realidad, que no sólo enfrentaban los espacios de formación y actualización de docentes sino el sistema educativo en general, la política educativa del gobierno centró sus propósitos en mejorar la calidad de la educación y promover la innovación pedagógica, y para lograrlos la revaloración social del profesor a través de evaluar su desempeño era primordial. Por esa razón, el plan de estudios de la enseñanza básica se han transformado y como resultado de dicha transformación tuvieron que redefinirse las estrategias de capacitación y formación docente, así como la elaboración de nuevos textos de estudio para la educación básica.

El Programa para la Modernización Educativa (PME), reconoce por una parte, que "la obra educativa de los mexicanos había hecho del maestro un símbolo ejemplar de talento y dedicación." (SEP, *op. cit.*, p. 14) Este reconocimiento es particularmente importante en la sociedad mexicana de finales de la década de los 80, en la que era fundamental el compromiso de los maestros y su reconocimiento social, con la intención de buscar en el magisterio el consenso hacia la política de liberalismo social. Del profesor se pretendió renovar su función pedagógica, a partir de su desempeño profesional a través de un proceso de evaluación a su desempeño profesional.⁷

⁷ Los cambios en el sistema educativo se relacionaron con los cambios estructurales, los cuales podemos ubicar en los siguientes aspectos: 1.- Reiterar el proyecto educativo contenido en la Constitución y fortalecer respondiendo a nuevas posibilidades y circunstancias; 2.- Comprender su esfuerzo para la eliminación de las desigualdades e inequidades geográficas y sociales; 3.- Ampliar y diversificar sus servicios y complementarlos con modalidades no escolarizadas; 4.- Acentuar la eficiencia de sus acciones,

Por otra parte, el PME reconoce que "el futuro maestro ha de ser en las aulas el agente promotor del proceso de modernización social", (*ibidem.*, p. 63) no sólo se requiere su vocación y voluntad sino su compromiso para comprender y contribuir a transformar la realidad económica, política, social y cultural de la nación. (*ibidem.*, pp. 63-64)

El profesor se convierte en un agente indispensable para promover la modernización educativa, aceptando que en ésta, la formación de docentes es una condición necesaria, pero sin reconocer explícitamente que no es suficiente para lograr un "verdadero" cambio educativo.

El diagnóstico que se presenta al interior del Programa para la Modernización Educativa (*ibidem.*, p. 69) reconocía los siguientes elementos:

- La diversidad de instituciones involucradas en la formación de profesores provoca competencia innecesaria, ocasiona desperdicio de recursos humanos, materiales y financieros,
- La falta de una política de planeación, impide a las normales no alcanzar un óptimo desarrollo en sus tareas académicas.
- La falta de racionalidad en la oferta educativa e inadecuado aprovechamiento de su personal en las instituciones formadoras.
- La falta de programas permanentes que apoyen la actualización de los docentes que laboran como formadores de maestros.
- La tendencia de subordinar la formación a la acumulación de conocimientos, dejándose de lado la reflexión, la construcción teórica, la creatividad, la innovación y la vinculación entre teoría y práctica.

preservar y mejorar la calidad educativa; 5.- Integrar armónicamente el proceso educativo con el desarrollo económico, sin generar falsas expectativas pero comprometiéndose con la productividad; y 6.- Reestructurar su organización en función de las necesidades del país y la operación de los servicios educativos. *Vid.*, SEP, Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, México, 1989, p. 18

- Al ubicarse la educación normal al nivel superior, se acentuó la necesidad de sistematizar y ampliar la investigación educativa como una de sus funciones sustantivas sin contar con una política definida de investigación educativa.

Al reconocer estos aspectos que reflejan la realidad por la que atravesaba el subsistema, la modernización de la formación y actualización de docentes se caracterizó por iniciar la revisión a fondo de las estructuras académicas y administrativas para evitar duplicación de funciones, desarticulación del subsistema y delimitar las atribuciones de cada institución. (*Ibidem.*, p. 68)

El "nuevo" modelo de la formación y actualización de docentes propuso cuatro ejes o instancias que permitieran la coordinación de sistema de manera nacional operando de forma descentralizada:

a) Una instancia representada por el Consejo Nacional Consultivo de Educación Normal.

b) Una Dirección General que tendría las funciones normativas y de evaluación que permitieran poner en práctica las políticas propuestas por el consejo.

c) En cada entidad federativa se integraría un sistema de formación, bajo un mando operativo a cargo de la instancia correspondiente. (Incluía todos los servicios federales de educación normal, capacitación y actualización del magisterio, así como las unidades de la UPN)

d) La UPN se constituiría en la institución de excelencia del normalismo nacional a efecto de formar en ella a los cuadros académicos. (*Ibidem.*, p. 69)

Con esta organización se intentó que el modelo de formación y actualización de docentes respondiera al sentido de formar profesionales de la educación, categoría que se menciona en el PME:

"La modernización requiere que la formación de profesionales de la educación atiendan las necesidades sociales, regionales y locales; haga de la investigación un sustento del proceso enseñanza-aprendizaje; vincule la teoría con la práctica relacionando al estudiante con la comunidad; promueva en el futuro docente la capacidad crítica, y se oriente más a la resolución de problemas que a la acumulación de información." (Ibidem., p. 70)

En este sentido el objetivo de la formación y actualización de docentes expresado en el PME fue:

"Formar profesores cuya capacidad profesional, conciencia, responsabilidad y actitud de servicio responda a los retos que plantea el desarrollo cualitativo de la educación nacional asociado a la modernización del país." (Ibidem., p. 71)

Por lo tanto, se pretendió formar profesores cuya capacidad profesional, conciencia, responsabilidad y actitud de servicio respondiera a los retos de la modernización, en este sentido el PME, señalaba el objetivo a lograr tanto en la formación como en la actualización docente:

El objetivo de la **formación de docentes** fue:

"Establecer en el marco de la descentralización, un sistema de formación y actualización de maestros que precise las responsabilidades y funciones de cada institución involucrada para asegurar un servicio de calidad congruente con la modernización de la educación."

Fomentar, los estudios de posgrado para apoyar la formación de docentes con proyectos de investigación que recurran a la experiencia de la educación mexicana y la enriquezcan con propuestas específicos del sistema educativo nacional."

Elevar el nivel académico de las escuelas normales al de instituciones de educación superior." (Ibidem., p. 73)

En lo que corresponde a la **actualización del magisterio**:

"Ampliar los programas de nivelación y actualización docente con el propósito de mejorar la capacidad y habilidad del maestro en

servicio, favoreciendo su desempeño dentro de las condiciones del cambio social acelerado.

Mejorar la calidad y propiciar la coherencia de las acciones de actualización destinadas a los maestros en servicio " (Ibidem., p. 77)

Ambos niveles pretendían, por un lado, fomentar los estudios de posgrado para apoyar la formación de docentes en proyectos de investigación; integrar los servicios de educación normal federal, los de capacitación del magisterio y las unidades de la UPN dentro del esquema de la descentralización.⁸ Por otro lado, para favorecer la ampliación de los servicios de nivelación, actualización y capacitación de los profesores, dichos servicios se integraron con significados diferentes a un solo mando en cada entidad federativa.

De esta manera, el Programa para la Modernización Educativa en 1989, presenta las políticas y directrices hacia la modernización del subsistema de Formación y Actualización docente, además, establece que la figura del profesor es un elemento importante y necesario para promover y consolidar el discurso modernizador; que a partir de este año se ira configurando en la realidad educativa del contexto mexicano. Tres años después en 1992 con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se establecieron las estrategias a seguir para lograr los cambios dirigidos a la modernización.

2. Construcción significativa del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica. Algunos puntos nodales.

Dentro del periodo de gobierno Salinista se pueden distinguir dos momentos de la política educativa que marcan un sentido al proyecto político del estado mexicano. El primero se da a partir del relevo del Secretario en la SEP y el segundo con la firma del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), el 18 de mayo de 1992. Al año siguiente, se aprobaron dos documentos importantes que fueron

⁸ Conviene hacer una nota al margen, el caso de la UPN Ajusco quedo como régimen de organismo desconcentrado teniendo la intención de convertirla como una institución de excelencia académica.

precisando la política del gobierno en materia educativa: la reforma al Artículo Tercero Constitucional⁹ y la creación de la Ley General de Educación.¹⁰

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica surge en el sexenio salinista y se elaboró en un tiempo que se caracterizó en dos momentos: el primero por encontrarse a dos años del término del sexenio, y el otro momento por el periodo de conflicto entre la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. La caída de Vanguardia Revolucionaria permite reorganizar la dirigencia del SNTE,¹¹ que fijó su propósito en adecuar la estructura sindical de los maestros a los "nuevos" tiempos, principalmente en términos de la descentralización educativa que se consolidaría en el Acuerdo y, más tarde reafirmando en la Ley General de Educación.

Un acontecimiento que resulta particularmente significativo a la cadena de significación del discurso de la modernización educativa, fue el Congreso Nacional Extraordinario de febrero de 1992.¹² El significado de este Congreso se puede distinguir en dos acciones que marcaron las tareas llevadas hasta ese momento por el sindicato de trabajadores de la educación:

1.- El SNTE se involucra en el análisis de la realidad educativa y en la formulación de un proyecto construido al interior de los órganos de dirigencia sindical. Sin embargo, el documento que resultó del Congreso fue propuesto por la Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano y fue recuperado en la formulación del ANMEB.

⁹ El 4 de marzo de 1993 se aprobó la reforma al Artículo Tercero Constitucional que reconoce a la educación secundaria en términos obligatorios. La reforma fue publicada en el Diario Oficial de la Federación del 5 de marzo del mismo año.

También es importante señalar que con la modificación a los artículos 130 y 3º constitucional, este último permite a la iglesia católica participar con particulares en la educación privada con carácter confesional, se elimina un propósito surgido de la Revolución Mexicana: la unificación del sistema escolar a través de la laicidad tanto en las escuelas públicas como privadas. Estos cambios representan un avance de la posición eclesial en su permanente esfuerzo por ganar espacios en la esfera pública. *Vid.*, Buenfil Burgos, Rosa Nidia, y María Mercedes Ruiz Muñoz, Antagonismo y Articulación en el Discurso Educativo: Iglesia y Gobierno (1930-40 y 1970-93) México, Torres asociados, 1997, p. 167-168

¹⁰ El 12 de Julio de 1993 se promulgó la Ley General de Educación.

¹¹ Elba Esther Gordillo Morales asumió la dirigencia del SNTE.

¹² Celebrado en Tepic, Nayarit.

2.- Reformulación de los Estatutos que habían estado vigentes desde la creación del SNTE en los años cuarenta.¹³

Estas "tareas redefinidas" reflejan un proceso complejo de reordenación y reestructuración en que se encontraba el sistema educativo antes de dar a conocer el ANMEB, siendo en este proceso en el que la propuesta del mismo Acuerdo se incrusta.

El Acuerdo y su propuesta parten de la siguiente premisa:

"El desarrollo al que aspiramos los mexicanos entraña fortalecer la soberanía y la presencia de nuestro país en el mundo, una economía nacional en crecimiento y con estabilidad, y una organización social fincada en la democracia, la libertad y la justicia"
(SEP, 1992, p. 1)

Las líneas anteriores, corresponden a la introducción del Acuerdo, en él se vuelven a destacar *significantes nodales* que fueron elementos permanentemente de inclusión a la cadena discursiva del proceso modernizador: la *soberanía, la democracia y la justicia*. Estos significantes nodales tienen huella desde el Programa para la Modernización Educativa, donde se les imprimió una fuerte carga valorativa.

El hecho de resaltar estos significantes en este momento particular de la historia de la política educativa, no pretende desconocer que en otros momentos históricos no aparecieran, por ejemplo, el programa de la Revolución Mexicana se inspiró en los ideales del liberalismo, imprimiéndole un vigoroso sello social, como se expresa en las siguientes líneas:

"En el marco de un gran movimiento por la justicia, la democracia y la libertad, los mexicanos de este siglo se fijaron la misión de hacer de la tarea educativa, la plataforma que proyectase al México del futuro." (Ley General de Educación, 1993, p. 8)

¹³ *Vid.*, Sánchez Cerón, Manuel, "Las reformas educativas en México," 1992-1996, Proyecto de tesis doctoral, Octubre, 1996, p. 8

Históricamente, el desarrollo educativo recibió su primer impulso en el marco de la constitución de los Estados nacionales. Durante la primera mitad del presente siglo, la educación llegó a ser percibida como un derecho de todos. En América Latina y el Caribe, esa conciencia se apoyó en la tradición liberal-ilustrada del siglo pasado, que consideraba a la educación como un eficaz instrumento de integración nacional y de formación de los ciudadanos. Esa vertiente ideológica -más ética que política, más liberal que tecnocrática- se combinó más tarde con las diversas justificaciones modernizantes que postulaban que "a más educación, más desarrollo". El resultado de tal fusión fue un argumento en favor de la educación que proporcionó a los Estados latinoamericanos una razón suficiente para invertir en la expansión educativa y legitimó las demandas de más educación para los grupos sociales medios y populares. (CEPAL/UNESCO, *op. cit.*, p. 25)

El *marco de la modernización* del gobierno de Carlos Salinas sentó sus bases en la Constitución de 1917, que contiene un proyecto educativo que hace de la *educación un factor de emancipación y acceso social* de los mexicanos y el *instrumento para consolidar una nación democrática, soberana e independiente*, siendo *la educación una responsabilidad de toda la sociedad, de sus sectores y sus comunidades*.

En el discurso de la modernización educativa los *significantes: soberanía, democracia, libertad y justicia* se articulan como objetivos que exigen "una educación de alta calidad, con carácter nacional y con capacidad institucional que asegure niveles educativos suficientes para toda la población." (SEP, 1992, p. 1) En este sentido, se *articularon significantes de orden cívico político* con los *significantes*, como el de *calidad*, que podemos clasificar de *orden educativo*.

Los significantes de carácter cívico político han estado presentes en cadenas discursivas que han originado las políticas educativas en México, el discurso modernizador de la educación expresado a través del Programa para la Modernización Educativa, y más tarde en el Acuerdo Nacional, consideró que los cambios a realizar en materia educativa tendrían que mantener la vinculación entre *soberanía, democracia, justicia y desarrollo*.

" México [al emprender] decididamente el camino de la modernización [educativa, reafirmó la] identidad nacional [y la] voluntad firme de consolidar la soberanía nacional." (SEP, 1989 a, pp. 2-3, 14-15)

"La democracia, entendida en su sentido constitucional: régimen jurídico y sistema de vida;

La justicia, que orienta la acción hacia el propósito de que todos los mexicanos efectivamente disfruten de buenos servicios educativos." (Ibidem., p. 19)

Otro de los significantes que fueron incluidos en el discurso de la modernización educativa fue:

El desarrollo, que compromete a los usuarios de diversos niveles educativos con la productividad para elevar los niveles de bienestar de todos los mexicanos." (Idem)

En el Acuerdo para la Modernización de la Educación básica *el desarrollo integral del país es organizado en función de la educación.*

*" ... Nuestra generación tiene la responsabilidad histórica de cimentar las bases educativas para el México del siglo venidero. Ello ha reclamado impulsos vigorosos y cambios profundos que permitan a la educación continuar siendo **palanca decisiva** en la integración nacional, **sustento importante del desarrollo económico y andamiaje común de bienestar, democracia y justicia social.***

*"... Una educación con suficiente **amplitud social** y con una **calidad** apropiada a nuestro tiempo, es decisiva para **impulsar, sostener y extender un desarrollo integral**" (Ley General de Educación, op. cit., p. 4)*

Para el logro de estas intenciones se asumió que:

*"El **liberalismo social** [ofrecía] las pautas de una educación pública de **calidad**, [preparando] a los mexicanos para el desarrollo, la **libertad y la justicia**." (SEP, 1992, p. 1)*

El reto de *ofrecer una educación con calidad* fue una de las tareas con más carga significativa que deja entrever el discurso de la modernización educativa,

principalmente en el Acuerdo; puesto que se reconocía que *"la calidad de la educación básica [era] deficiente [por] no proporcionar el conjunto adecuado de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores necesarios para el desenvolvimiento de los educandos y para que estén en condiciones de contribuir, efectivamente, a su propio progreso social y al desarrollo del país."* (*Ibidem.*, p. 2) *La calidad fue un significativo nodel de orden educativo que se articuló a otros puntos nodales de orden cívico político como, los que ya he mencionado: soberanía, democracia, justicia y desarrollo; considerados como criterios normativos de la modernización.*

B. EL "TEJIDO SIMBÓLICO" DEL ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA.

En el estudio que hizo la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), sobre la educación en los países latinoamericanos y del Caribe, se hablaba de la mala calidad de la enseñanza básica y sus repercusiones en lo niveles educativos siguientes, a la vez que constituía un serio freno al desarrollo económico, político y social de la región. La mala calidad de la educación primaria latinoamericana y caribea se reflejaba en elevadas tasas de ingreso tardío, repetición, deserción temporal y deserción definitiva prematura.

En el estudio de la CEPAL, se describe un panorama desalentador en la educación, destacando la tasa de repetición, que en América Latina es una de las más altas del mundo y se concreta en los primeros grados, por un lado, uno de cada dos niños repite el primer grado, y cada año repiten en promedio 30% de todos los alumnos de la enseñanza básica (18 millones), por otra parte, se estima que la mayoría de los niños ingresa entre los 6 o 7 años a la escuela y que la deserción definitiva se inicia alrededor de los 13 años de edad para el promedio de los países, y alcanza a más de 55% de los alumnos a los 15 años. La repetición explica que el alumno promedio de la

enseñanza primaria permanezca 7 años en el sistema, pero sólo apruebe 4 grados de escolarización.¹⁴

Sin embargo, para la CEPAL, la región obtuvo importantes logros cuantitativos a expensas de menoscabar la eficiencia, la calidad y la equidad. Pasar de ese sistema, a otro que privilegie la calidad de la enseñanza y su efectiva difusión a todos los niveles de la sociedad, así como las sinergias entre los distintos procesos de generación y difusión del conocimiento y entre ellos y la economía, constituye la tarea de América Latina y el Caribe para el próximo decenio, (CEPAL/UNESCO, *op. cit.*, p. 39) ésta es una de las premisas que plantea el escrito de la CEPAL, siendo uno de los documentos que marcaron pautas para la modernización educativa en México.

En este marco latinoamericano, la política educativa en México, a través del Programa para la Modernización Educativa y del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, reconoce que existe un reclamo social por una educación de calidad y por una cobertura suficiente, remarca que la educación ha significado una preocupación nacional, permanente y prioritaria desde la creación en 1921 de la Secretaría de Educación Pública, institución que marcó su estrategia en diseñar una educación pública nacional.

"De 1921 a la fecha se ha logrado un avance notable en la cobertura: la escolaridad promedio pasó de un grado a más de seis, el índice de analfabetos se redujo del 68 al 12.4 por ciento, uno de cada tres mexicanos está en la escuela y dos de cada tres niños tiene acceso a la enseñanza preescolar, la atención a la demanda en primaria es de alrededor del 90 por ciento y cuatro de cada cinco egresados tienen acceso a la enseñanza secundaria. Se ha establecido una compleja red de modalidades y planteles en todos los niveles. En educación primaria están inscritos más de 14 millones de niños, y en secundaria más de 4 millones.... el número de alumnos pasó de 13.7 a casi 26 millones; el de maestros de 419 mil a poco más de un millón 100 mil y el de planteles de 61 mil a más de 165 mil." (SEP, 1992, p. 2)

¹⁴ La progresiva incorporación, a lo largo de los últimos decenios, de grupos que antes no tenían acceso a la educación, ha sido insuficiente para comenzar la creciente segmentación en cuanto a la calidad del servicio educativo ofrecido. Cfr., CEPAL/UNESCO, Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad, Santiago de Chile, 1992, p. 23.

Por otra parte, la prioridad en la educación básica no es únicamente preocupación de la política educativa en México, resulta interesante señalar la circulación del documento sobre la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de 1990, que marcó la línea a seguir en los cambios en la educación, la declaración reconocía: "que una adecuada educación básica es fundamental para fortalecer los niveles superiores de la educación y de la enseñanza y la formación científica y tecnológica y, por consiguiente para alcanzar un desarrollo autónomo..." (UNESCO, 1990, p. 3) La educación básica es más que un fin en si misma. Es la base para el aprendizaje de los individuos, sobre la cual los países pueden construir sistemáticamente nuevos niveles y nuevos tipos de educación y capacitación. (Ibidem., p. 4)

"El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica recoge el compromiso del Gobierno Federal, de los gobiernos estatales de la República y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, de unirse en un gran esfuerzo que extienda la cobertura de los servicios educativos y eleve la calidad de la educación a través de una estrategia que atienda a la herencia educativa del México del siglo veinte. (SEP, 1992, pp. 1-12)

En mayo de 1992 se firma el Acuerdo Nacional que contiene tres puntos clave: 1.- Reorganización del sistema educativo; 2.- Reformulación de los contenidos y materiales educativos; y 3.- Revaloración de la función magisterial, que se "tejieron simbólicamente" para elaborar el Acuerdo Nacional. El Acuerdo fue la estrategia política emprendida por el estado mexicano para lograr una organización diferente de la educación básica. Los puntos centrales que son incluidos en el proceso discursivo de la modernización educativa, sobre los que descansa el Acuerdo, son acciones dirigidas a elevar por un lado la cobertura y por otro la calidad educativa, esta última entendida por la política educativa, en tres perspectivas: 1.- Calidad como proceso, mayor participación social de los sujetos involucrados en la educación; 2.- Calidad como relevancia, ofrecer lo esencial a través de los contenidos escolares para el desenvolvimiento integral de los estudiantes; 3.- Calidad como reconocimiento del docente en el proceso de enseñanza - aprendizaje, es decir, que la calidad se expresaba en la reorganización del sistema educativo; la reformulación de los contenidos escolares y la revalorización de la función del maestro.

Sin embargo, para lograr la calidad se requiere de la participación de sujetos que este involucrados e interpelados por este discurso, los cuales no necesariamente tienen intereses coincidentes y necesarios con el discurso modernizador.

De esta manera, las acciones de reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos y la revaloración de la función magisterial se "tejen" en función de cumplir las intenciones de las autoridades educativas para extender la cobertura y elevar la calidad de los servicios educativos.

La política educativa en México, reconoció a través del Acuerdo Nacional que **"los maestros...han dejado constancia de su dedicación, sus conocimientos y la nobleza de su labor. El maestro ha sido -y deberá seguir siendo- el protagonista de la obra educativa del México moderno."** (*ibidem*)

La posición de la figura del maestro adquiere una resignificación dentro del discurso modernizador de la educación. El significado de revalorar la función del maestro se convierte en un significante nodal de la cadena discursiva que fue tejiendo el discurso de la modernización educativa.

Aunque el Acuerdo Nacional reconoce que existe un avance en educación, principalmente a nivel básico, promovido por diferentes factores entre estos la labor del maestro, no deja de señalar la necesidad de la profesionalización del docente, reconociendo que es la única vía para alcanzar la modernización, la eficacia y la excelencia académica.¹⁵

En este sentido, uno de los planteamientos centrales del Acuerdo Nacional es la noción de la profesionalización de los docentes que tiene como sustento la idea de elevar la calidad de la educación a partir del desempeño profesional en el marco de la acción educativa en el aula. De esta manera **el significante calidad educativa se enlaza con el de la revaloración de la función magisterial a través de la evaluación del desempeño de los profesores**, estos significantes se desplazan en el sentido de

¹⁵ Cfr., Imaz Gispert, Carlos, "Contradicciones Acerca de la Profesionalización; el caso de los maestros de primaria en México," en *Acta Sociológica*, V, IV, Núm. 6, sep-dic, 1992, México, UNAM, 1992, p. 105

otorgar un sentido diferente a la enseñanza en México,¹⁶ fundamentalmente en la educación básica.

Se reconocía que si la educación básica genera "niveles de vida más altos, empleos bien remunerados, una mayor productividad agrícola e industrial, y mejores condiciones generales de alimentación y de salud; y actitudes cívicas más positivas y solidarias." (CEPAL/UNESCO, *op. cit.*, p. 39) Además, comprende los ciclos fundamentales en la instrucción y formación de los educandos, y es el nivel preparatorio para acceder a ciclos medios y superiores, era por tanto el nivel que tendría que "reorganizarse adecuadamente", ajustándose a una dinámica social diferente.

1. La reorganización del sistema educativo.

Las deficiencias en la educación básica se han visto agravadas, por un lado por factores como las elevadas tasas de ingreso tardío, repetición, deserción temporal y definitiva, y por otro lado, el estilo de gestión centralizado y burocrático que suele caracterizar a la administración educativa de la región, convirtiéndola en un aparato institucional que no le rinde cuentas a nadie salvo a sí mismo, y no puede eludir la inercia y sus rutinas, hay sujeción a lo establecido, a la sumisión de los procedimientos heredados, a la conservación de lo existente, y a la búsqueda de compromiso entre el cambio y la paz educativa. (*Ibidem.*, p. 23)

La reorganización del sistema educativo en lo que se refiere a la educación básica se basó en una nueva política de descentralización a la que se le llamó federalización, conforme a la cual el Gobierno Federal traspasó y los gobiernos recibieron "todos los elementos de carácter técnico y administrativo, derechos y obligaciones, bienes muebles e inmueble, recursos financieros utilizados, con los que la SEP venía prestando los servicios educativos en el respectivo estado," (SEP, 1992, p. 7) por ejemplo, la educación preescolar, primaria, secundaria, indígena y la educación

¹⁶ En el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se precisa la preocupación del SNTE para llevar a cabo un esfuerzo y motivar a los maestros para lograr una actualización permanente, fortalecer los conocimientos de los maestros y de esta manera buscar su mejor desempeño.

especial, establecimientos que estaban bajo la dirección de la Secretaría de Educación Pública.

En esta transferencia se incluyeron las diversas instituciones formadoras de profesores: Escuelas Normales, Centros de Actualización del Magisterio y unidades de la Universidad Pedagógica Nacional.

En este marco de modernización de la educación básica, se observan dos intenciones: por un lado consolidar el federalismo y por otro promover la participación social entre los diferentes actores que participan en el ámbito escolar, para lograr una gestión educativa diferente. Por lo tanto, era indispensable contar con diferentes responsabilidades entre: el Gobierno Federal, los gobiernos estatales, los maestros y su organización gremial, los padres de familia y la comunidad. Estos sujetos han estado presentes en las retóricas oficialistas de política educativa, sin embargo, se incluyen en el marco del discurso modernizador con una identidad diferente, es decir, el desplazamiento de sus funciones no sólo es de posición, sino también, alude a una resignificación del mismo. Por ejemplo, se demandaba de los padres de familia una participación más directa en el aprendizaje de sus hijos:

" ... El sistema [educativo renovado] habrá de poseer una estructura que parta de la escuela, el espacio de interacción cotidiana del maestro, el alumno y los padres de familia, y se extiende a la comunidad municipal primero, hacia la entidad federativa después, y por último, al conjunto de la federación." (Ibidem., pp. 4-5)

Este significado de participación social de los padres fue reiterado en la Ley General de Educación, en la que se refiere a sus derechos y obligaciones respecto de los educados, consignando los fines, tareas y limitaciones que tendrán las asociaciones de padres de familia; asimismo, se señalaba la existencia de un Consejo Escolar en cada escuela pública de educación básica, de un Consejo Municipal en cada municipio y de las funciones de estos Consejos asegurando una vinculación activa entre escuela y comunidad, propiciando la colaboración de los padres de familia, maestros y autoridades educativas del plantel escolar.

En este sentido, el significado de la participación social tuvo en el discurso de la modernización educativa un sentido importante; puesto que se pensó que a partir de la participación social de diferentes actores se generaría un nuevo proceso de gestión educativa que impulsaría evidentemente la calidad de la educación.

" La magnitud y la trascendencia de la obra educativa que reclama el futuro de México entraña la participación de cuantos intervienen en los procesos educativos: los maestros, los alumnos, los padres de familia, los directivos escolares y las autoridades de las distintas esferas de gobierno." (Ibidem., p. 4)

Sin embargo, el sentido de la participación social no sólo fue construido a partir de la reorganización del sistema educativo mexicano, antes de darse a conocer el Acuerdo Nacional, la Declaración Mundial sobre educación para todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje en 1990, señalaba que si la educación básica se consideraba, una vez más, de responsabilidad de la sociedad entera, los profesores y agentes deberían unirse las autoridades educacionales, los educadores y demás personal docente para su desarrollo, lo que implicaba que familias, profesores, comunidades, empresas privadas (incluidas las relativas a la información y la comunicación), organismos gubernamentales y no gubernamentales, instituciones, etc., participarían activamente en la planificación, gestión y evaluación de las numerosas formas que reviste la educación básica. (Unesco, op. cit., p. 5)

En el caso mexicano, sin embargo, las responsabilidades que tiene el gobierno federal, estatal, municipal indican que el federalismo educativo no promueve una autonomía de los estados y municipios en cuanto a la toma de decisiones de la política educativa. No se concede facultad de decisión respecto de las políticas educativas estatales o nacionales; lo que concede el federalismo educativo a los estados y municipios es la capacidad de formular propuestas que deben ser presentadas a los organismos centrales, y proponer u opinar no significa decidir. Sin embargo, las posibilidades que cada estado tiene de proponer, permiten a las autoridades de la SEP tomar decisiones en cuanto a los niveles de orden administrativo. Pero esta autonomía administrativa tampoco significa independencia.

La SEP sigue siendo la instancia nacional que organiza la vida educativa del país, en el Acuerdo Nacional se señala que el Ejecutivo Federal vigilaría en toda la República el cumplimiento del Artículo Tercero Constitucional, así como la Ley Federal de Educación, asegurando el carácter nacional promoviendo y programando la extensión y las modalidades del sistema educativo nacional, formulando para todo el país los planes y programas para la educación preescolar, primaria, secundaria y normal, autorizando el uso de materiales educativos para los diferentes niveles, actualizando los libros de texto, establecimiento de procedimientos de evaluación y generando servicios educativos que faciliten a los educadores su formación y constante perfeccionamiento para incursionar en la investigación que permita la innovación educativa. (SEP, 1992, p.3)

En 1993, estas mismas consideraciones sobre las funciones del Ejecutivo Federal fueron contempladas en la Ley General de Educación:

"Corresponden al Ejecutivo Federal por conducto de la Secretaría de Educación Pública ... garantizar el carácter nacional de la educación... determinar para toda la República los planes y programas de estudio para la educación primaria, secundaria y normal, establecer el calendario escolar mínimo para cada ciclo lectivo en dichos niveles, elaborar y mantener actualizados los libros de texto gratuito ... Otras atribuciones exclusivas del Ejecutivo Federal serían el formular las disposiciones con apego a las cuales presentarán los servicios de actualización docente; la regulación del sistema nacional de créditos; revalidación, equivalencias y certificación de conocimientos." (Ley General de Educación, op. cit., p. 8)

La autonomía relativa que la SEP da a los estados es sólo en la toma de decisiones internas para normar la vida estatal y regional. Pero a pesar de todas las implicaciones enunciativas que el ANMEB trae consigo, la operatividad del Acuerdo Nacional es que se sustenta en convenios: el primero es el compromiso que se establece con los gobiernos de los estados en función de la transferencia de los establecimientos escolares y de todos los elementos de carácter técnico y administrativo, derechos y obligaciones, bienes muebles e inmuebles con los que la SEP venía trabajando; el segundo con el acuerdo del SNTE con los gobernadores de los estados para normar los aspectos laborales de los trabajadores que pasan a formar

parte de los sistemas estatales de educación; asimismo, el Acuerdo viene a ser también un Pacto Social en el marco de toda una década de acuerdos y pactos que se inscriben en la crisis que la sociedad mexicana viene sufriendo, y también en términos de un proceso que abre expectativas muy limitadas para el mejoramiento de los procesos educativos en México. (Sánchez, 1996, p. 9)

2. La reformulación de los contenidos y materiales educativos.

En el plano latinoamericano se reconocía que la mitad de los niños escolarizados abandona la escuela antes de finalizar la educación primaria, y una proporción significativa de jóvenes de la región son funcionalmente analfabetos, en el sentido de que no cuentan, al término de su escolarización, con las capacidades mínimas para leer y entender lo que leen, para comunicarse por escrito, y para realizar cálculos simples.

En los estudios de la CEPAL, se establecía que los códigos culturales básicos de los ciudadanos consistían en el manejo de las operaciones aritméticas básicas; la lectura y comprensión de un texto escrito; la comunicación escrita; la observación, descripción y análisis crítico del entorno; la recepción e interpretación de los mensajes de los medios de comunicación modernos; y la participación en el diseño y la ejecución de trabajos de grupo.

Por otra parte la Declaración Mundial sobre Educación para Todos definía que era prioritario satisfacer necesidades básicas de aprendizaje:

" Cada persona - niño, joven o adulto - deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos, y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo." (UNESCO, op. cit., p. 3)

En este contexto, la política educativa en México, emprendió la reformulación de los contenidos y materiales, dio prioridad a una enseñanza básica que debería asegurar la utilidad del español, y las matemáticas, por lo que se modificaron los planes y los programas de estudio y se elaboraron nuevos libros de texto gratuitos. En secundaria fue puesto en marcha el plan de estudios diferenciado por asignaturas.

3. La revaloración de la función magisterial.

Punto nodal del discurso modernizador de la formación y actualización docente de educación básica.

Uno de los elementos en la transformación educativa en México, que no es el único ni el determinante, era el maestro, su papel tenía un significado relevante en el sentido de elevar la calidad de la educación básica. Por ello se pensó que la *calidad podría darse a partir del buscar un desempeño profesional diferente de los maestros*. En este sentido, el *significante calidad*, que estuvo presente desde la configuración del discurso modernizador, se articulaba en el Acuerdo Nacional con dos nociones que no son excluyentes una de otra: *la revaloración de la imagen del profesor a partir de su profesionalización por medio de la evaluación a su trabajo*.

"[Se reconocía que es el profesor quien] transmite los conocimientos, fomenta la curiosidad intelectual y es ejemplo de superación personal. Por ello, uno de los objetivos centrales de transformación educativa es revalorar la función del maestro.

El maestro debe ser uno de los principales beneficiarios del nuevo federalismo educativo y la nueva participación social en la educación." (SEP, 1992, p. 9)

Este reto requería la adopción de medidas que garantizaran el respeto de sus derechos sindicales y de sus libertades profesionales para mejorar sus condiciones de trabajo y su situación social, principalmente en relación con su contratación, su capacitación antes y durante el servicio, su remuneración y sus posibilidades de carrera, así como para que el personal docente pueda realizar plenamente sus aspiraciones y cumplir cabalmente con sus obligaciones sociales y sus responsabilidades éticas. (UNESCO, *op. cit.*, pp. 13-14)

El **punto nodal** del discurso modernizador para la formación y actualización de docentes fue **la revaloración del gremio magisterial**. Se reconoció de manera implícita que existía un desacuerdo social y pedagógico hacia la figura del maestro, dirigido tanto por el devenir de influencias y determinaciones económicas y sociopolíticas como el predominio de una noción instrumental del conocimiento y de la profesión docente desde la cual se afecta la valoración e identidad del docente, cuestión que permite plantear que desde las instancias que participan en la formación, se priva al maestro de uno de los rasgos fundamentales de su identidad profesional: la relación creativa con el conocimiento, y de esta manera, de la conexión con la propia experiencia docente.

En este sentido, era necesario restituir la importancia del docente en la circunstancia actual de los procesos de modernización de la educación básica, reconociendo que sólo a través de la transformación de las personas y de sus relaciones es que se pueden lograr los cambios institucionales, además, por que los docentes son los que **capacitan y forman a los alumnos de los ciclos de educación básica**. En el Acuerdo Nacional, por ejemplo se reconocía que el maestro es:

"El protagonista de la transformación educativa de México... Es el maestro quien transmite los conocimientos, fomenta la curiosidad intelectual y debe ser ejemplo de superación personal. Es él quien mejor conoce las virtudes y debilidades del sistema educativo. Sin su compromiso decidido, cualquier intento de reforma se vería frustrado. Por ello, uno de los objetivos centrales de la transformación educativa es revalorar la función del maestro." (SEP, 1992, p. 9)

La política educativa reconoció una vez más que el maestro ha sido y sigue siendo un sujeto clave en los desafíos de la realidad mexicana; bajo su guía, el alumno se transforma, incorpora aptitudes y actitudes a su conocimiento, por ello el maestro debe ser uno de los principales beneficiarios del nuevo federalismo educativo y la nueva participación social en la educación. La insistencia de reconocer el trabajo del maestro tiene que ver con la insistencia de revaloración de la propia identidad del docente, el proceso de valorización tiene que ver con la aceptación de su trayectoria histórica.

La revaloración del magisterio consistió en fijar nuevas tareas para: la formación inicial de los nuevos profesores; actualización, capacitación y superación del magisterio en servicio; salario profesional y carrera magisterial, vivienda y revalorar la imagen social del profesor.

- Formación del maestro.

Con la reorganización de los sistemas educativos los establecimientos dedicados a la formación magisterial pasan a ser jurisdicción estatal, los gobiernos estatales tendrían que integrar un sistema para la formación de docentes, que articule esfuerzos y experiencias en los ámbitos de formación inicial, actualización, capacitación, superación e investigación.

En la formación inicial se diseñaría un modelo con un tronco básico general, y opciones orientadas a la práctica preescolar, primaria y secundaria, esta medida se diseñó en función de que la modernización del sistema educativo planteaba a la educación básica en esos tres niveles; aunque sólo es reconocida como obligatoria los dos niveles últimos. Con la reforma curricular de la educación básica, que se inició en 1993, fue necesario un nuevo esquema de formación para los maestros. Cuatro años después, en 1997, se da a conocer el nuevo Plan de estudios, para la licenciatura de educación primaria; en el que se orienta la formación del profesor para lograr las siguientes competencias: adquisición del dominio de los contenidos de la educación básica y los enfoques y metodología para su enseñanza; desarrollo de habilidades intelectuales, que consisten en la lectura, la capacidad de expresarse en forma oral y escrita y solucionar problemas; reconocimiento del desarrollo cognitivo de los alumnos; valorar la identidad profesional y ética; capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela. Con estas modificaciones curriculares pareciera subsistir una visión instrumentalista que persigue centralmente responder a los nuevos enfoques curriculares propuestos en la reforma de educación básica.¹⁷ Esta reforma entró en vigor en el ciclo escolar 1997-1998 en las escuelas normales.

¹⁷ Entre los rasgos de la educación primaria destaca los enfoques de la enseñanza del lenguaje y las matemáticas, los cuales otorgan prioridad al uso de estas capacidades en la comunicación y a su aplicación

- Actualización, capacitación y superación del magisterio en ejercicio.

Con las reformas curriculares a la educación básica se diseñó un Programa Emergente de Actualización del Maestro, para fortalecer en un corto plazo, los conocimientos de los maestros y mejorar su desempeño profesional. El objetivo de este programa fue el de transmitir un conocimiento inicial, suficiente y sólido sobre la reformulación de contenidos y materiales para la educación básica. Para el logro de estos objetivos se organizó una estrategia utilizando recursos tecnológicos, con la intención de promover la educación a distancia.

"Los gobiernos de los estados, con el apoyo económico y logístico federal, habilitarán un cierto número de planteles con antenas parabólicas y aulas con monitores para la recepción de una señal de televisión de la Secretaría de Educación Pública." (Ibidem., p. 10)

En mayo de 1994, la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación fijaron los criterios para el establecimiento del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNAP) que atendería a los tres niveles de la educación básica. El programa dependía del Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación, y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica, y de las autoridades educativas estatales y federales del país. El ProNAP, reconoció que la actualización es una actividad formativa que contribuye al desarrollo profesional de los maestros, a partir de la cual definió como sus propósitos: la consolidación y la puesta al día de los conocimientos científicos y humanísticos que los maestros requieren para conducir el aprendizaje de los diversos contenidos programáticos de la enseñanza preescolar, primaria y secundaria. De igual manera, propicia el desarrollo de las capacidades didácticas, la creatividad y el conocimiento de las relaciones escolares sociales que influyen directamente sobre los procesos de aprendizaje. Para llevar a cabo tales

creativa en la definición y solución de problemas. Los contenidos de ciencias sociales han sido sustituidos a partir del tercer grado por contenidos específicos de historia, geografía y educación cívica. En el campo de las ciencias naturales se incluyeron la educación para la salud y para la protección del ambiente y de los recursos naturales. De esta forma, se dio prioridad al desarrollo de las capacidades de pensamiento del niño, sus posibilidades de expresión y de aplicación creativa de lo que aprende. *Vid.*, SEP, Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Primaria, México, 1997, p. 18

propósitos, se establecieron como componentes básicos: los *Cursos de Actualización*, en dos modalidades: los estatales, en los que si el profesor asiste se le otorgan puntos para carrera magisterial, y los nacionales, al final de los cuales se aplica un examen para su acreditación; los *talleres*, que consisten en compartir experiencias de trabajo a partir de un análisis colectivo de los maestros, pero en los cuales no se otorgan puntos; los *Centros de Maestros*, que son espacios que cuentan con biblioteca, recursos audiovisuales de informática y de asesoría a los que pueden asistir los profesores de manera individual; *Biblioteca para la actualización del maestro*, colección de libros, que edita y distribuye la SEP para los profesores.¹⁸

Sin embargo, estas propuestas para la actualización de los profesores en servicio, son temas indispensables de profundizar y cuestionar, por qué para la actualización y la superación del magisterio, no sólo consiste en diseñar cursos, talleres o espacios específicos a donde los maestros asistan, exige tomar en cuenta los antecedentes formativos de profesores, tanto por el plan de estudios con el que se formó, como en la institución pública o privada en donde realizó sus estudios, sus preocupaciones e interés de formación, además reconocer la experiencia profesional que a través del tiempo el profesor ha adquirido: hábitos, rutinas, conocimientos, estilos y estrategias de trabajo.

- La carrera magisterial.

La carrera magisterial daría respuestas a las necesidades de la actividad docente: estimular la calidad de la educación y establecer un medio claro de mejoramiento profesional, material y de la condición social del maestro, acordándose un mecanismo de promoción horizontal para el personal docente frente a grupo que enseña en los ciclos de la educación básica. Su propósito consiste en que el maestro acceda dentro de su misma función, a niveles salariales superiores en base a su preparación académica, atención de cursos de actualización, su desempeño profesional y su antigüedad en el servicio y en los niveles de la propia carrera magisterial.

¹⁸ *Vid.*, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, El Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNAP), 1996, p. 79-85

La carrera magisterial, fue la respuesta a la demanda que en febrero de 1990, formuló el propio SNTE que buscó satisfacer dos genuinas y urgentes necesidades de la actividad docente: elevar los índices de calidad de la educación, así como establecer un medio claro y justo de mejoramiento profesional, de arraigo y de motivación de los maestros.

De esta manera el objetivo de Carrera Magisterial fue elevar la calidad de la educación nacional a través del reconocimiento y del mejoramiento de las condiciones de vida de los docentes. Sus objetivos específicos fueron:

1) Elevar la calidad de la educación, reconociendo y estimulando la labora de los mejores maestros.

2) Reforzar el interés en la actuación profesional del magisterio al ofrecer mejores niveles de remuneración para la mayor calidad docentes.

3) Reconocer el desempeño y la permanencia del maestro en el servicio docente así como la preparación académica, sus conocimientos y la asistencia a cursos de actualización.

4) Promover el arraigo profesional y laboral de los docentes en el nivel educativo y en lugar donde trabajan, reconociendo aquellos que presten sus servicios en comunidades de bajo nivel de desarrollo y escasa atención educativa.

5) Generar esquemas que promuevan la participación del maestro en la escuela y en la comunidad. (Mikkos, 1993, pp. 217-225)

La carrera magisterial es un sistema de estímulos y promoción horizontal para los profesores de educación básica agremiados en el SNTE, los factores a evaluar son: antigüedad, grado académico, preparación profesional, acreditación de cursos de actualización, capacitación y superación y desempeño profesional. Se realiza en tres vertientes: para profesores que se desempeñan frente a grupo, para directivos y personal de supervisión y para comisionados en actividades de apoyo técnico-

pedagógico y técnico educativo. Sin embargo, un análisis más profundo de esta estrategia permitirá identificar si los procedimientos son transparentes, los criterios claros y abiertos, los dictámenes justos y que no genere burocratización administrativa y no se convierta en un instrumento de control de las autoridades o del sindicato. Será necesario una evaluación de cámara magisterial que permita valorar si sus resultados se han convertido en estímulo al desempeño del profesor o si se han integrado como una estrategia salarial.

- El nuevo aprecio social hacia el maestro.

El discurso modernizador reconocía que una educación de calidad contribuye a valorar mejor la tarea del maestro. Por lo que el Gobierno Federal y los gobiernos estatales procurarán el reconocimiento nacional al maestro mexicano, instituyendo honores, premios, distinciones y estímulos económicos a su figura y su labor, con la intención de que el maestro se arraige en su trabajo y difunda una imagen social; que le permita ser considerado por la comunidad y la sociedad con vocación al servicio. Sin embargo, se requiere atender las condiciones de trabajo del maestro, tanto en el aspecto económico como de apoyos académicos y materiales, para que el trabajo docente pueda ser valorado, tanto por los profesores en servicio como por los aspirantes, una opción profesional, reconociendo a la docencia como un proyecto de vida asumido por razones personales y profesionales.

En suma, el discurso modernizador plantea en el plano económico: mejor salario, favorecer programas de vivienda, e incluir estímulos económicos al desempeño profesional, y en el plano social: destaca la capacidad participativa y protagonista del maestro en los cambios educativos, los maestros, son para las autoridades gubernamentales, los responsable de llevar a la concreción la estrategia de modernización educativa, olvidando que los maestros son sólo una parte de un complejo sistema educativo, en el que también se encuentran otros actores, por ejemplo los formadores de docentes, como instituciones.

Lo que acabo de expresar en este último capítulo de mi trabajo, puede parecer como algo que ya estaba dicho, como la hipótesis ya comprobada. Sin embargo, la

intención que me guió para explorar la configuración discursiva de la modernización, fue la necesidad de comprender y explicar las directrices y acciones que emprendió la política educativa para lograr la modernización en el campo de la formación de docentes.

En este sentido se han explorado dos momentos en la construcción del discurso; el primero es establecido por el conjunto de significados que le dieron sentido al Programa para la Modernización de la Educación, el cual estableció las políticas y directrices del subsistema de formación y actualización de docentes; el segundo momento corresponde al Acuerdo Nacional, cuya tarea fue anudar ciertas prácticas y sentidos, como la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos y la revaloración de la función magisterial, que permitieron tejer la reorganización del sistema educativo nacional buscando mejorar la calidad educativa.

El "tejido simbólico" del discurso modernizador es configurado por prácticas sociales susceptibles de ser desarticuladas ante la presencia de lo contingente, de lo no previsto; puesto que se parte de un sistema abierto a las diferentes interpretaciones, en las que se pueden encontrar fuerzas y antagonismos que fracturan y desplazan hacia una posición diferente y, por lo tanto, hacia un sentido o significado distinto del discurso modernizador de la formación de docentes.

REFLEXIONES FINALES.

Sin lugar a duda el tema de la formación de docentes es y ha sido una discusión permanente en materia educativa. El interés de mi investigación ha girado en torno a buscar un marco para reflexionar sobre los lugares desde los cuales se hizo posible la construcción del discurso modernizador.

Estas palabras finales las comparto con todos aquellos que están involucrados con los problemas educativos que caracterizan a la sociedad mexicana, la cual cada día intenta acomodarse a las nuevas realidades mundiales.

Esta parte se divide en tres momentos; el primero aborda los logros que se alcanzaron a partir de mis objetivos iniciales de investigación; el segundo los resultados del trabajo de orden conceptual y de orden político y se finaliza con algunas consideraciones finales que dan pauta a pensar en nuevas interrogantes.

A. Logros alcanzados en esta investigación.

El punto de partida de mi investigación fue conocer en un primer lugar las condiciones de producción del discurso modernizador de la formación y actualización de docentes de educación básica en el periodo de 1988-1994, a partir de reconocer los elementos del contexto que permitieron su significación, y en un segundo momento identificar el significado de la formación de docentes propuesto por la política educativa del sexenio a través del Programa para la Modernización Educativa y el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.

De esta manera, mi primera tarea consistió en *hacer una reconstrucción histórica de mi objeto de estudio: la formación y actualización de docentes de educación básica*, que permitiera ubicar el panorama institucional y programático en el cual adquiere su significación.

En este sentido, se destaca que en el marco del centralismo administrativo, que ha caracterizado al sistema educativo mexicano, se intentó homogeneizar la formación de los profesores, destacando los siguientes programas: el Plan Nacional de Formación Magisterial (1945) donde se unifican programas urbanos-rurales y se hace la separación de normal y secundaria. En 1954 se propone la reformulación del plan anterior y en 1959 se aprueba el nuevo plan de estudios que añade un año más a la formación del docente. En 1969 la formación busca ofrecer una cultura general junto con lo científico, pedagógico y técnico. En 1972 surge otro plan que hace énfasis en dos líneas específicas: la formación en bachillerato y la de educación básica, incrementando a tal grado la diversidad de la formación (científica, humanística, tecnológica, psicopedagógica y físico-artística) que el plano didáctico queda relegado. En 1975 se reforma el plan casi al parejo de los cambios de educación primaria, los cambios a este nivel fueron en 1972 con la sustitución de asignaturas por áreas con didácticas específicas y la inserción de la enseñanza por objetivos.

En el periodo de De la Madrid se plantea el programa llamado *Revolución Educativa* (1982-1988) cuyos ejes fueron la descentralización, la planificación del egreso especialmente de docentes y la elevación de la calidad educativa y alternativas para la formación profesional del magisterio. La educación normal en todos sus grados y niveles queda con el grado académico de licenciatura, requiriendo estudios previos de bachillerato. Esta reforma respondió más a una estrategia de disminuir el egreso masivo de profesores, la contracción de número de plazas y la caída del poder adquisitivo, que a una de carácter pedagógico. La formación del docente se dirigió a ofrecer una cultura científica; desarrollar aptitudes para la práctica de la investigación; dominio de técnicas didácticas para la docencia, y conocimiento de la psicología educativa.

En suma, se considera que después de los años cuarenta hasta finales de la década de los setenta la formación de docentes se dirigió a formar un profesor que transmitiera un espíritu de integración nacional y de modernización social, de acuerdo con las políticas de gobierno vigentes en esos años, que destacaban la unificación del país y los propósitos de industrialización. Sin embargo, al acercarse la crisis económica de la década de los años ochenta y la adopción de la lógica neoliberal, la formación de docentes va ocupando un lugar distinto, en las políticas educativas, al docente se le

forma para integrarlo al mercado de las competencias y remuneraciones diferenciales. De esta manera, el campo discursivo de la formación docente es diverso y heterogéneo producto de una multiplicidad de sentidos que lo han significado a partir del contexto social en que ha surgido.

Cabe destacar en este trayecto histórico, la creación de distintas instituciones: hasta finales de los años setenta existían las normales básicas y las superiores, la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio y la Dirección General de Educación Normal. A fines de 1976 se planteó la creación de la Universidad Pedagógica Nacional, cuya realización fue hasta 1978.

Por otra parte, la formación de docentes ha sido también significada por la lógica gremial del magisterio, entre las que destaca la pugna entre la SEP y el SNTE por la responsabilidad sobre las acciones de formación, junto con los conflictos al interior de esta última entre sus secciones, la formación de Vanguardia Revolucionaria y posteriormente de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación. Cabe mencionar la importancia que ha tenido el SNTE en la organización sobre todo administrativa más que académica en la vida educativa. Sin embargo, el discurso modernizador pretendió establecer relaciones distintas entre el gobierno y los maestros así como con el sindicato, por ejemplo, el sindicato se subordinó a las nuevas metas de desarrollo social impuestas por el propio Estado, un caso concreto fue en 1989, ante la caída de la fracción mayoritaria del SNTE (vanguardia revolucionaria), se redefinen sus funciones a partir del ascenso de Elba Esther Gordillo como dirigente del sindicato nacional, lo que permite lograr la descentralización educativa propuesta por el gobierno.

La reconstrucción histórica ha permitido reconocer que las políticas educativas han tenido diversas posturas incompatibles sobre la profesión magisterial. La incompatibilidad ha generado un vacío dentro del sistema formador de docentes. Empleo el término vacío, no queriendo decir que no exista nada en la formación de los maestros de educación básica, sino que las prácticas más comunes que han caracterizado los cambios en la formación de docentes han sido más de orden de la política sexenal, y del propio sindicato que de orden pedagógico, por esta razón aludo a la idea de incompatibilidad. Ha faltado la vinculación entre los programas de formación

que se han diseñado y los proyectos institucionales, por lo que el sentido de vacío se refleja en la ausencia de análisis académicos que permitan identificar algunas líneas de trabajo e investigación sobre la formación de los maestros.

En este sentido, la formación de maestros de educación básica, ha transitado por un proceso histórico, se ha articulado a diferentes sentidos o significados, correspondientes a un contexto particular, a partir del cual cobran su significado. Bajo este panorama se notan rupturas y virajes en las políticas de formación, por ejemplo, tenemos por un lado, las propuestas de formación de profesores que han estado sujetas a planteamientos de orden político, específicamente a decisiones del gobierno federal de cada sexenio y a la falta de evaluaciones y evidencias de funcionamiento para proponer cambios en la formación. Por otro lado, en las dos últimas décadas se han reflejado: confusión de funciones, competencia de instituciones por espacio de desarrollo institucional, modificaciones constantes y discontinuidad al interior de las instituciones. Este panorama, visto desde las propuestas de formación y del funcionamiento de algunas instituciones, muestra como la formación de profesores presenta una multiplicidad de articulaciones de un mismo discurso en el tiempo y en el espacio, es decir, el discurso sobre la formación de docentes en la educación en México ha sido articulada tanto a las disposiciones del gobierno federal como a las controversias institucionales sobre los espacios de formación. Sin embargo, el debate pedagógico no se ha visto lo suficientemente reflejado en el campo discursivo de la formación.

Las condiciones sobre las que se construyó el discurso modernizador son resultado de articulaciones entre diferentes significados o sentidos que han dado dirección a una historia contingente y azarosa sobre la formación de docentes de educación básica, y su orientación ha sido producto de las posibilidades de incidencia que han tenido diversos sectores al interior del bloque oficial y del gremio magisterial.

Después de realizar la reconstrucción histórica sobre la formación de docentes, mi segunda tarea consistió en identificar el significado de la formación de profesores propuesto por la política educativa del sexenio de 1988-1994. Para lograr esta intención,

en primer lugar, recupere el recorrido histórico de 1945 a 1988 ubicando la noción de formación para contextualizar su significado.

En 1945 la idea de formación de profesores se articulaba en torno a eliminar la radicalización de los maestros que apoyaban todavía la educación socialista, y brindar a los maestros rurales la oportunidad de emigrar a las ciudades. En 1954 se intentaba formar un docente que estuviera comprometido con la unidad nacional, la eficiencia y la capacidad de responder a la crisis social de la época, "la ideología clara y firmemente asentada en los postulados de la Revolución Mexicana y su Constitución, así como el afán de conquistar la libertad y la justicia social". Para 1959 se plantea un profesor con "cultura general a partir de ofrecerles un panorama de la ciencia y la filosofía contemporánea, conocimientos de la política industrial del país así como la adquisición de elementos de economía política rural e industrial". En 1969 se reiteraba la idea de una "amplia cultura general, que consistía en ofrecer una formación filosófica para lograr normas éticas, adquirir conocimientos científicos, pedagógicos y habilidades técnicas para ejercer la docencia". En 1972 ya se incorpora la idea de "dominar los contenidos de la educación básica y líneas de formación para continuar estudios superiores". En 1975, la reestructuración se organiza a partir de una idea de formación que incorpora el conocimiento y dominio de la programación por objetivos, y después un énfasis en el conocimiento de la materia sobre el de la didáctica. Para 1984 la profesionalización consiste en elevar a nivel de licenciatura la formación del docente. Cabe destacar que la reforma de 1984, incorporó como uno de los principales componentes del plan y los programas, el estudio de las llamadas ciencias de la educación, para que los estudiantes se formaran como profesores e investigadores de la enseñanza. Al pretender la formación de docentes investigadores, los enfoques y las orientaciones provocaron una ruptura con la idea de formar para la enseñanza y para el trabajo en la escuela.

Más tarde, el Programa para la Modernización Educativa de 1989, reconoce que la formación de docentes tiene que dirigirse a formar un promotor del proceso de modernización social, con la capacidad de reflexionar crítica y colectivamente para transformar la realidad económica, política, social y cultural de la nación, (SEP, 1989 a, p. 63) formar un investigador reflexivo del proceso enseñanza-aprendizaje; capaz de

vincular la teoría con la práctica. (*Ibidem.*, p. 70) Aunque desde este año, se manifestó la necesidad de orientar la formación de los maestros, primero se reestructura curricularmente la educación básica, en 1993, haciéndose necesario un nuevo esquema de formación para los maestros. Es hasta 1997, que se da a conocer el nuevo Plan de estudios, en el que se orienta la formación del profesor para lograr las siguientes competencias: adquisición del dominio de los contenidos de la educación básica y los enfoques y metodología para su enseñanza; desarrollo de habilidades intelectuales, que consisten en la lectura, la capacidad de expresarse en forma oral y escrita y solucionar problemas; reconocimiento del desarrollo cognitivo de los alumnos; valorar la identidad profesional y ética; capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela. Con estas modificaciones curriculares pareciera subsistir una visión instrumentalista que persigue centralmente responder a los nuevos enfoques curriculares propuestos en la reforma de educación básica. Esta reforma entro en vigor en el ciclo escolar 1997-1998 en las escuelas normales. Queda pendiente estudiar el contenido de la formación de maestros más allá de los cambios curriculares del nivel básico, reconociendo que el docente puede ser un sujeto que domina tanto el contenido disciplinario como los diferentes aspectos inherentes a su profesión en su nivel educativo.

En 1992, con el ANMEB, uno de los puntos nodales del discurso modernizador para la formación de docentes fue instaurar un sistema de evaluación del proceso educativo que se denominó carrera magisterial, en cual incluye factores orientados a valorar el desempeño del profesor en función de productos. Los factores a evaluar son: antigüedad, grado académico, preparación profesional, acreditación de cursos de actualización, capacitación, superación y desempeño profesional, cubriendo estos componentes, el maestro accede dentro de su misma función, a niveles salariales superiores. De esta forma, la profesión del maestro se integro a la competitividad y remuneraciones diferenciales en un esquema de mercantilismo profesional. Además, es "curioso" señalar que los dirigentes del SNTE aceptaron la estrategia de carrera magisterial al considerarla como respuesta a su demanda propuesta en 1990; que buscaba satisfacer los niveles de calidad de la educación, así como establecer un medio claro y justo de mejoramiento profesional, de arraigo y de motivación de los maestros.

En este sentido, es necesario reconocer que la formación de docentes surge a partir de un proceso de significación, es decir, de atribución de sentido del momento histórico que se vive.

B. Resultados del trabajo.

En este apartado presento los resultados tanto de orden conceptual como de un orden político educativo, a partir de anudar algunos hilos de la discusión presentes en cada capítulo.

1. De orden conceptual.

Caracterizar al proyecto de la modernización educativa, en relación a la formación y actualización docente de educación básica, como un discurso me ha permitido conceptualizarlo como una constelación de significaciones que permiten su construcción, por lo tanto, el discurso modernizador surge en circunstancias sociales generadas por una producción de prácticas discursivas.

Las prácticas discursivas: acciones, prácticas y enunciaciones son específicas en el tiempo y en el espacio. **Las prácticas discursivas condicionan los procesos de formación y actualización de docentes. Desde estas prácticas se influye en la subjetividad del profesor, condicionando la manera en que el profesor ve al mundo.**

La modernización educativa es una de estas prácticas que entrará en relación con otros recursos discursivos, con otros significados, por ejemplo, los de cada escuela local, los implícitos en la historia personal de cada profesor (su acción gremial, su formación académica, su género, su localidad, etc.).

El discurso modernizador es parte de la historia educativa nacional, reconocida no como una simple sucesión cronológica de hechos, sino como un proceso social que respeta el contexto en el que se desenvuelven las acciones, en otras palabras, son

las condiciones de producción las que le otorgan una significación, es decir, un sentido.

El discurso modernizador involucra una relación de significación. Entendiendo que la capacidad de significar puede estar en diversos ámbitos, en esta investigación me remito a lo escrito, a través de lo cual se alude a un significante o punto nodal, en torno al cual se organiza una constelación conceptual amplia. En este sentido, el discurso modernizador es un discurso educativo que surge por la articulación de distintas modalidades, entre ellas, las programáticas, las presupuestales, institucionales, las retóricas y las jurídicas, significantes que tienen un valor en un tiempo determinado.

El significado otorgado al campo discursivo de la formación y actualización de docentes se construye en diferentes planos, tanto desde lo educativo, como desde la política del Estado, ésta buscaba en el maestro desarrollar una persona responsable y solidaria que contribuyera a formar un individuo con ciertas capacidades y potencialidades que la educación moderna¹ demandaba, en este sentido, se intentó buscar consenso en la conciencia del gremio magisterial, esto sin implicar que haya logrado constituir a ese sujeto diferente que se esperaba en el imaginario social de la política educativa del gobierno, puesto que para lograrlo el maestro tendría que atribuirle un sentido a dicha política.

Los puntos nodales de carácter educativo que circulan en la constelación del discurso modernizador son: *evaluar el desempeño del docente para el logro de la calidad de la educación. Se reconoce, por las autoridades gubernamentales, que la evaluación del profesor permitirá la revaloración de la función magisterial.* Los significantes evaluación, revaloración y calidad educativa fijaron temporalmente el campo de significación o sentido de la formación de docentes de educación básica, se

¹ La idea de educación moderna se refiere a aquella que permita acceder al conjunto de conocimientos y destrezas necesarias para participar en la vida pública, la educación no sólo incorpora la racionalidad instrumental sino un conjunto de herramientas que formen ciudadanos capaces de reflexionar sobre sí mismos, respondiendo a su entorno y resolver problemas complejos. *Cfr.*, CEPAL/ UNESCO, Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad, Santiago de Chile, 1992, p. 78

convirtieron en el punto discursivo privilegiado de fijación parcial en un espacio y tiempo determinado, que logró articular diferentes significados alrededor del discurso modernizador, por ejemplo la evaluación del desempeño del profesor. Además, estos puntos nodales se entretajieron con significantes nodales de orden cívico-político como el de soberanía, democracia, justicia, los cuales son considerados como criterios normativos de la modernización.

El **significante** calidad se articuló con el sistema de formación y actualización de los maestros, en el sentido de que para lograr calidad educativa se tendrían que privilegiar los cambios en la formación de maestros. El profesor se convierte en un *agente indispensable para promover la modernización educativa*, aceptando que en ésta, la formación de docentes es una condición necesaria, pero sin reconocer explícitamente que no es suficiente para lograr un "verdadero" cambio educativo. En este sentido, uno de los planteamientos de la política educativa es la estrategia de la evaluación de los docentes que tiene como objetivo la idea de elevar la calidad de la educación a partir del desempeño profesional del profesor en el marco de la acción educativa en el aula.

La posición de la figura del maestro adquiere una resignificación dentro del discurso modernizador de la educación. Por un lado, el significado de revalorar la función del maestro se despliega en seis estrategias: formación inicial, el programa emergente de actualización,² el salario profesional, vivienda, carrera magisterial, estas tres últimos por la vía económica, y aprecio social del profesor por su labor, a través de premios, distinciones y estímulos económicos. Por otra parte, se convierte así en un **significante** nodal de la cadena discursiva que fue tejiendo el proyecto de la modernización educativa.

² La formación inicial es aquella que únicamente las escuelas normales imparten. En el ciclo escolar 1991/92, año en que se firma el ANMEB, el número de alumnos era de 104 799, de los cuales 37 115 eran hombres y 67 684 mujeres. El número de escuelas normales era de 476.

El Programa Emergente de Actualización, fue una de las primeras estrategias que se diseñaron para actualizar al magisterio, entre 1992/93 el número de maestros que atendían educación básica fue de 838 750 profesores, de los cuales 114 335 estaban incorporados al nivel de preescolar; 486 686 a primaria y 237 729 a secundaria. *Vid.*, tabla No 1 y 2 del Capítulo IV de este trabajo, p. 95

2. De orden político educativo.

El discurso modernizador en materia de formación docente, se va conformando en la articulación de la propuesta gubernamental, al calor de las luchas magisteriales y de los desplazamientos de las políticas internacionales en cuestión educativa.

La política educativa se configuró, en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, a partir del proyecto del gobierno que buscaba la construcción de una sociedad moderna, entendida como aquella que incorpora y hace una difusión sistemática del proceso técnico como eje de la transformación productiva y de su compatibilización con la democratización política y la equidad social.³ Sin embargo, la productividad, reconoce la Comisión Económica para América Latina, no se logra con las fuerzas del mercado sino que se requiere construir la transformación sobre una base más sistemática y permanente, por lo que se requiere establecer una estrecha relación entre educación, conocimiento y desarrollo.

En lo educativo, los cambios se presentan en dos momentos: el primero al darse a conocer el Programa para la Modernización Educativa. El Programa marcó las líneas directrices de los cambios para la educación en México a partir de 1989. En éste se reconocía que el maestro tendría que ser el agente promotor del proceso de modernización social en el país. El segundo momento de la política de modernización, fue la aparición del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Con estos elementos se intentó fortalecer el proceso de formación del magisterio.

Sin embargo, en la práctica, el cambio cualitativo relevante en la formación de docentes depende de la incorporación de un liderazgo del profesor en la tarea educativa, es decir, se plantea como necesidad la presencia de un magisterio comprometido en el cambio social que propone el gobierno. En este sentido, no sólo es indispensable la emisión de decretos, programas y justificaciones políticas, sino de

³ *Vid.*, CEPAL/ UNESCO, Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad, Santiago de Chile, 1992

lograr que el maestro asuma una responsabilidad individual y social con el proyecto impuesto desde el gobierno.

Asimismo, sobresalen los antecedentes de la organización magisterial en México cuya cristalización ocurre con la unificación de los sindicatos de profesores en el SNTE (1942). También destacan las características de la organización gremial actual del magisterio entre las que predomina la pugna entre la SEP y el SNTE por la responsabilidad sobre las acciones de formación, junto con los conflictos al interior de la última entre sus secciones, la formación y posterior declinación de Vanguardia Revolucionaria, así como la conformación de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación.

El momento político del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa marca una situación de doble dimensión: por una parte, los vaivenes políticos nacionales que produjeron la substitución progresiva de cuatro secretaríos de educación, por la otra, el conflicto entre la SEP y el SNTE, por la descentralización administrativa y el intento de fragmentar al sindicato, así como las disputas por las decisiones sobre las políticas y estrategias de formación y actualización del maestro.

Por otra parte en el discurso modernizador están presentes los lineamientos de organismos internacionales que coinciden con la construcción del discurso modernizador, por ejemplo: el Banco Mundial (BM) reconoce que la educación primaria es un pilar para el desarrollo económico y social y señala la necesidad de desplazar la atención sobre todo financiera hacia este nivel educativo; la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), reseña un estudio al inicio de la década de los 90, en el que argumenta que existe mala calidad en la enseñanza básica, reflejada en elevadas tasas de ingreso tardío, repetición, deserción temporal y deserción definitiva prematura, factores que contribuyen a frenar el desarrollo económico, político y social en los países latinoamericanos. La comisión reconoce que la región obtuvo importantes logros cuantitativos a expensas de menoscabar la eficiencia, la calidad y la equidad; sin embargo, manifiesta que la educación básica comprende los ciclos fundamentales en la instrucción y formación del educando, y es el nivel preparatorio para acceder a ciclos medios y superiores, además, considera que la educación básica genera niveles de vida

más altos. Frente a esta situación se propone privilegiar la calidad de la enseñanza básica y su efectiva difusión a todos los niveles de la sociedad.

También, hay que reconocer que la necesidad de desplazar la atención a la educación básica, como lo plantea el Acuerdo Nacional, tiene presente la circulación del documento sobre la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de 1990, en el que se destaca la necesidad de atender la educación básica para fortalecer niveles superiores.

De esta manera, la presencia y reconocimiento de "pautas" internacionales dan posibilidad de significación al discurso modernizador. En este sentido, tanto las políticas internacionales, representadas por diferentes organismos, como la política de modernización del Estado mexicano, contribuyeron a la reorganización del sistema educativo. Por lo tanto, si se requería la modernización de la educación básica, "necesariamente" se tenía que mirar desde otro lugar la organización del subsistema de formación y actualización del magisterio.

C. Comentarios finales y nuevas interrogantes.

El discurso modernizador sobre la formación de docentes de educación básica, ha sido polémico y sigue presente en las mesas de discusión, además de ser uno de los puntos nodales de la política educativa del Estado mexicano.

El discurso modernizador se expresó en varios aspectos: en lo organizativo y administrativo la SEP implantó la política de descentralización; en lo económico se puede destacar dos aspectos, por un lado, la atención financiera se dirigió a la educación básica, y por otro, el diseño de la carrera magisterial como una estrategia de política salarial para los maestros; en lo programático se reestructuraron curricularmente el plan y programas de educación básica (preescolar, primaria, secundaria) y el de la formación de profesores; y en lo jurídico se diseñó una nueva Ley Educativa y se reformaron el artículo 130º y 3º constitucional, este último permite a la iglesia católica participar con particulares en la educación privada con carácter confesional, este cambio

representan un avance de la posición eclesíástica en su permanente esfuerzo por ganar espacios en la esfera pública.

El discurso modernizador es un sistema abierto a las diferentes interpretaciones en las que se pueden encontrar fuerzas antagónicas que o bien lo fracturan, excluyen o desplazan hacia un sentido o significado diferente, o bien lo legitiman, consolidan y finalmente lo construyen.

En este sentido, planteo las siguientes interrogantes que aluden al discurso modernizador en general, y otras al punto nodal de mi análisis: la formación de docentes: ¿corresponde la concepción de modernización de los últimos gobiernos a las necesidades de la sociedad mexicana a nivel nacional e internacional? ¿qué contradicciones se han dado entre las políticas aplicadas y la realidad de la práctica educativa en México? ¿cobertura, calidad, formación inicial y permanente de maestros son aspectos resueltos realmente a través de la llamada modernización de la educación? ¿desde dónde se puede proponer la formación del profesor de grupo? ¿Solamente desde la mirada generalizante de quienes programan a nivel nacional o será necesario recuperar también las multiformadas historias de los maestros? ¿Puede un diseñador de políticas nacionales resolver la aporía de atender las necesidades particulares y diferenciales de los profesores individuales y mantener la dimensión nacional? ¿De que manera los profesores reciben los discursos oficiales y los resignifican?

Una de las posibles causas del fracaso en la interpelación de los maestros, radica en el desconocimiento, indiferencia o menosprecio de las creencias, valores, capacidades, condiciones de vida y de trabajo docente, demandas, preferencias y convicciones políticas y hasta los prejuicios de los profesores existentes en el país. Por ello los discursos oficiales a menudo se enfrentan a una barrera de indiferencia, incomprensión o franco rechazo. Aquí se abre un interesante y rico campo de investigación que alude a las diversas formas como los profesores reciben estos discursos oficiales y los resignifican.

Si reconocemos que el maestro es un sujeto social con historias propias, su formación puede pensarse en un plano que implica ser maestro y lo que acontece alrededor de su quehacer. A veces se olvida que quien puede iniciar estos cambios es un sujeto con historia, sentimientos, ideas, creencias y necesidades únicas. Las miles de realidades subjetivas enraizadas en los contextos individuales y de formas de organización de la gente, y de esas historias personales son decisivas en los procesos de formación y actualización del docente.

No es posible el cambio educativo sostenible sin que los maestros conquisten espacios de poder para lo cual se pueden ofrecer apoyos diversos (políticos, salariales, culturales, académicos, etc.) para que ellos construyan nuevos significados, inventen nuevas maneras de responder al mundo, en particular al mundo escolar.

BIBLIOGRAFÍA:

ABRAHAM NAZIF, Mirtha L. Cómo pensar la relación con el conocimiento y sus implicaciones en la formación de docente, México, UPN, 1994, 42 p. Colección. de Educación.

ANGUIANO, Arturo, "La reestructuración política," en Cambio estructural y modernización educativa, María Teresa de Sierra, Coordinadora, México, UPN/UAM-A/COMECSO, 1991, p. 45-58

AGUILAR FISCH, Laura, "¿Qué tipo de reforma hace falta?, en Formación docente, modernización educativa y globalización, Simposio Internacional, México, SEP/UPN, 1995, p. 173- 183

ALONSO, Jorge, Alberto Aziz Naseif, y Jaime Tamayo, Coordinadores, El nuevo Estado mexicano, T. IV, Estado y Sociedad, México, Universidad de Guadalajara/Nueva Imagen/CIESAS, 1992, 290 p.

ALTHUSSER, Louis, "Ideología y aparatos ideológicos del estado (Notas para una investigación)" en La filosofía como arma de la revolución, Tr. de Oscar del Barco, 20 e d, México, Siglo XXI, 1994, p. 102-151

ÁLVAREZ GARCIA, Isaías, "La difusión de las ideas y el cambio en la formación de maestros de primaria en México (un caso histórico exploratorio)," en Educación y escuela, lecturas básicas para investigadores de la educación, I La educación formal, Latapí Pablo, Coordinador, México, Nueva Imagen/SEP, 1991p. 329-354

ÁLVAREZ ICAZA, Emilio, "El neoliberalismo y sus consecuencias en los países del Tercer Mundo," en México país endeudado. ¿país de deudores?, Monica Gendreau Maurer y Luis Javier Vaquero Ochoa, Coordinadores, México, UIA Plantel Golfo Centro, 1998, p. 117-126, Colección Separata,

BARRANCO V, Bernardo, "La difícil modernización del campo mexicano," en Cambio estructural y modernización educativa, María Teresa de Sierra, Coordinadora, México, UPN/UAM-A/COMECSO, 1991, p. 75-87

BARRIENTOS, Rosa Ma, "Estadística básica de la educación normal en Puebla," en Formación docente en las escuelas normales de Puebla y Tlaxcala, 1970-1990, Avances de Investigación, Núm. 1, México, UPN Unidad 291 Tlaxcala y UPN 211 Puebla, 1994, p. 37-56

BENVENISTE, Emile, Problemas de lingüística general, México, Siglo XXI, 1973, p. 26 y 128-129

BERGER, Peter y Thomas Luckmann, La construcción social de la realidad, Tr. de Silvia Zuleta, Buenos Aires, Amorrortu, 1994. 233 p.

BESSE, Guy, Práctica social y teoría, Tr. de Francisco Carreño, México, Grijalbo, 1975. 154 p.

BRACHO, Teresa, "El Banco Mundial frente al problema educativo. Un análisis de sus documentos de política sectorial," en Documentos de Trabajo, Núm. 2, Estudios Políticos, México, Centro de Investigación y Docencia Económicas, 1994, 76 p.

BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia, "El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación," en Tesis DIE, Núm.12, México, DIE/INVESTAV/IPN, 1983, 123 p.

BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia, Introducción al análisis del discurso. perspectiva de investigación en ciencias sociales, Departamento de Investigaciones Educativas, Octubre, México, 1985, 44 p.

_____, "Análisis del discurso y educación," en Documentos DIE, Núm. 26, México, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN, 1993 a, 25 p.

_____, "Emergencia de la mística de la revolución y su componente educativo," en Documentos DIE, Núm. 32, noviembre, México, DIE/CINVESTAV/IPN, 1993 b, 43 p.

_____, "Programa del seminario análisis político de la educación en la historia de México," Maestría en Pedagogía, UNAM, 1993 c, 8 p. (Mecanograma)

_____, Cardenismo: Argumentación y antagonismo en educación, Pr. de Adriana Puiggrós, México, DIE/CINVESTAV/IPN/CONACYT, 1994, 326 p.

_____, "Horizonte post-moderno y configuración social," en Postmodernidad y educación, Alicia de Alba, Compiladora, México, Porrúa, 1995

_____, y María Mercedes Ruiz Muñoz, Antagonismo y articulación en el discurso educativo: Iglesia y Gobierno (1930-40 y 1970-93), México, Torres asociados, 1997, 222 p.

CALVO, Beatriz, "El estudiante normalista: su origen de clase y su relación con el estado," en Educación y escuela. lecturas básicas para investigadores de la educación, I La educación formal, Latapi Pablo, Coordinador, México, Nueva Imagen/SEP, 1991 p. 371-396

CALLEJAS ARROYO, Juan Nicolás, "Carrera magisterial. Problemática y evaluación," en ¿Hacia donde va la educación pública?, T. 1, septiembre -diciembre, México, Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, 1993, p. 181-186

CAMPOS RIOS, Guillermo, "La formación magisterial reiteración de lugares comunes," en Formación Docente: Ideales y realidades, Avances de Investigación, México, Universidad Pedagógica Nacional Unidad 291 Tlaxcala Octubre 1996, p. 43-57

_____, et al, "Fases de la política educativa mexicana y formación de maestros," México, 1994, s/r

CANTÓN ARJONA, Valentina, 1+1+1 no es igual a 3 Una propuesta de formación de docentes a partir del reconocimiento del particular, México, UPN, 1997, 176 p. Colección Textos. Núm. 6

CARRIZALES, Cesar, "Modernidad y modernización en la formación de profesores," en Pedagogía, Nueva época, Vol. 8, Núm. 1, febrero-abril, México, 1992, p. 34

_____, "Hiperdesafíos contemporáneos en la formación de profesores," en Formación docente. modernización educativa y globalización, Simposio Internacional, México, SEP/UPN, 1995, p. 219- 224

_____, "La universidad como medio para la manipulación ideológica del magisterio. Fundación y desarrollo de la UPN, en Grandes momentos del normalismo en México, Núm. 7, México, SEP Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, 1987 s/p

COLOMBO, Eduardo, El imaginario social. 3 ed, Tr. de Bernard Weigel, Buenos Aires, Altamira, 1993, 231 p.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE y UNESCO, Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad, Santiago de Chile, 1992, 269 p.

CUELI, José, Coordinador, Valores y metas de la educación en México, México, SEP/La Jornada, 1990, 165 p Colección Papeles de educación

DE IPOLA, Emilio, Ideología y discurso populista, México, Plaza & Janés, 1987, 225 p.

DE IBARROLA, María, "Reforma educativa y crisis económica en México en el marco del TLC," en Formación docente, modernización educativa y globalización, Simposio Internacional, México, SEP/UPN, 1995, p. 73- 86

_____, Gilberto Silva Ruiz, Adrián Castelán Cedillo, ¿Quiénes son nuestros profesores? Análisis del magisterio de educación primaria en el DF, 1995, México, Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, a.c, 1997, 188 p.

DECRETO QUE ESTABLECE LOS LINEAMIENTOS PARA LA DESCENTRALIZACIÓN DE LOS SERVICIOS FEDERALES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL, Diario Oficial de la Federación, México, marzo 20, 1984, s/p

DUCOING, Patricia., Miguel Ángel Pasillas, et al., La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa, Estados del conocimiento, "Formación de docentes profesionales de la educación", Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa, Cuademo Núm. 4, 1993, 80 p.

_____, y Monique Landesmann Segal, Coordinadoras, Sujetos de la educación y formación docente, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 1996, 361p.

_____, y Azucena Rodríguez, Formación de profesionales de la educación, México, UNAM/ Facultad de Filosofía y Letras, 1990, Coedición UNESCO/ANUIES, s/p

DURAN AGUILAR, Lucia Elba y Jaime Peña Sánchez, Práctica y formación docente: reseña bibliográfica, México, UPN, 1993, 68p. Colección. de Educación

GARRIDO N, Celso, "¿Reforma económica neoliberal en México? Nuevo pragmatismo en las relaciones entre mercado e intervención política pública," en Cambio estructural y modernización educativa, María Teresa de Sierra, Coordinadora, México, UPN/UAM-A/COMECOS, 1991 p. 15-34

GIMENEZ, Gilberto, Poder, estado y discurso. Perspectivas sociológicas y semiología del discurso político-jurídico, 3 ed, México, UNAM, 1989, 190 p.

GIROUX, A. Henry, Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, Tr. de Isidro Arias, Barcelona, Paidós, 1990, 290 p.

GUEVARA NIEBLA, Gilberto, Compilador, La catástrofe silenciosa, México, Fondo de Cultura Económica, 1992, 336 p.

GUZMAN, Teófilo José, Alternativas para la educación en México, México, Gernika, 1979. 319p.

ESPINOZA y MONTES, Ángel, "Conocimiento e investigación: necesidades epistémicas del proceso de enseñanza aprendizaje," en Epistemología y objeto pedagógico ¿Es la pedagogía una ciencia?, Carlos Ángel Hoyos Medina, Coordinador, México, UNAM, 1992, p. 92-104

FLORES SALGADO, José, "Tendencias de la política económica en México," México, p. 3-43, s/r

FOUCAULT, Michel, Discurso, poder y subjetividad, Buenos Aires, El cielo por Asalto, 1995, 189 p. Oscar Terán (compilador)

FUENTES MOLINAR, Olac, "El Estado y la educación pública en los años ochenta," en El nuevo Estado mexicano, T. IV Estado y sociedad, Jorge Alonso, Alberto Aziz Nassif y Jaime Tamayo, Coordinadores, México, Universidad de Guadalajara/Nueva Imagen/CIESAS, 1992, p. 67-97

REYES HEROLES, Jesús, Entrevista, en periódico, Excélsior, México, octubre 5, 1983

HERNANDEZ ZAMORA, Gregorio, "Identidad, procesos de identificación y consumo cultural," México, DIE/CINVESTAV/IPN, 1992, 31p. (mecanograma)

IBARRA COLADO, Eduardo, "Neoliberalismo, educación superior y ciencia en México," en La Universidad ante el espejo de la excelencia, Enjuegos organizacionales, México, UAM-I, 1993, p. 117-178

IMAZ GISPERT, Carlos, "Contradicciones Acerca de la Profesionalización; el caso de los maestros de primaria en México," En Acta Sociológica, Vol. IV, Núm. 6 sep-dic, México, UNAM, 1992, p. 105

IMBERNOM, Francisco, La formación del profesorado, El reto de la reforma, Barcelona, Laia, 1989, 165 p.

Iniciativa de la Ley General de Educación, en La Jornada, Suplemento especial, 23 Junio de 1993, p. II

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA GEOGRAFÍA E INFORMÁTICA, Estadísticas de Educación, Cuaderno Núm. 3, México, 1997, 313 p.

INSTITUTO ESTATAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA de Oaxaca, La educación secundaria. Cambios y perspectivas, 2 ed, "El programa Nacional para la actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNAP)", pp. 79-85

JEREZ TALAVERA, Humberto, "Experiencias mexicanas sobre actualización y superación del magisterio en servicio," en Hacia donde va la educación pública?, T. 1, sep-dic 1993, México, Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, p. 101

KOVACS, Karen. "La planeación educativa en México: La UPN," Estudios sociológicos 1, Núm. 2 may-agos, p. 263-294

_____, "Intervención estatal y transformación del régimen político: El caso de la UPN," Tesis de doctorado, México, El Colegio de México, 1990

LACLAU, Ernesto y MOUFFE, Ch. Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia, Madrid, Siglo XXI, 1987, 221p.

_____, "The impossibility of society," en Canadian Journal of Political theory, Vol. 7, 1983, p.21-24

_____, "PostMarxismo sin disculpas," Tr. de Oscar J Guerra S, Revisión e Introducción Rosa Nidia Buenfil Burgos, México, Febrero 1993, 35 p. (mecanograma)

LARROYO, Francisco, Historia comparada de la educación en México, 19 ed, México, Porrúa, 1996, 607 p.

LATAPI, Pablo, "Asimetrías educativas ante el tratado de libre comercio," en la Educación Superior ante los desafíos de una economía abierta. Revista Comercio Exterior del Banco Nacional de Comercio Exterior, SNC Vol. 44, Núm. 3, marzo, México, 1994, p. 199-202

_____. "La modernización educativa en el contexto neoliberal," en Formación docente, modernización educativa y globalización, Simposio Internacional, México, SEP/UPN, 1995, p. 61-69

_____. "La educación básica: Introducción", en Educación y escuela, lecturas básicas para investigadores de la educación, I La educación formal, Latapi Pablo, Coordinador, México, Nueva Imagen/SEP, 1991 p. 323-327

LUNA, Matilde, "El Estado mexicano en los años noventa," en Cambio Estructural y modernización educativa, María Teresa de Sierra, coordinadora, México, UPNU/AM-A/COMECOS, 1991 p. 35-43

MARTÍN DEL CAMPO CASTAÑEDA, Jesús, "La escuela normal superior," en Cuadernos educativos, primavera Vol. 3/4, México

MARTÍN DEL CAMPO LABASTIDA, Julio, Giovanna Valenti Nigrini y Lorenza Villa Lever, Coordinadores, Educación, ciencia y tecnología. Los nuevos desafíos para América Latina, México, UNAM/Coordinación de Humanidades, 1993, 218 p.

MARTÍNEZ DELLA ROCCA, Salvador e Imanol Ordorika Sacristán, UNAM: Espejo del mejor México posible, La Universidad en el contexto educativo nacional, México, Era, 1993, 115 p. Colección Problemas de México.

_____. Estado, educación y hegemonía en México. (1920-1956), México, Universidad de Guadalajara, 1983, 210 p.

Mensaje a los maestros, Leído por el Secretario de Educación Pública, Licenciado Jesús Reyes Heróles, México, mayo 15 de 1984, s/p

MERCADO, Ruth, "Formar para la docencia: un reto de la educación normal," en ¿Hacia donde va la educación pública?, T. 11, sep-dic 1993, México, Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, p. 200

_____. Coordinación, Formación de maestros y práctica docente, Memorias, DIE, México, 1988, 107 p.

MIRANDA LÓPEZ, Francisco, "Descentralización educativa y modernización del Estado," en Revista Mexicana de Sociología, Vol. 54, Núm. 2, abril-junio, México, 1992, p. 19-43

MORENO MORENO, Prudenciano, "Proyecto académico y proceso político en la UPN (1978-1987)," México, UPN, 1987, s/p

MIKLOS, Tomás, "La calidad educativa y la carrera magisterial," en ¿Hacia donde va la educación pública?, T. 1, sep-dic, México, Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, 1993, p. 217-225

MUÑOZ NAVA, José Refugio, Dilemas en la formación de los profesores universitarios en México, México, UPN/ Unidad 291 Tlaxcala y 211 Puebla, 1994 a, 92 p. Serie Cuadernos de Investigación 1

MUÑOZ NAVA, José Refugio, et al., "Trayectoria de los planes de estudio en normales y su adaptación a la entidad," en Formación docente en las escuelas normales de Puebla y Tlaxcala, 1970-1990, Avances de Investigación, Núm. 1, México, UPN/291 y UPN 211 Tlaxcala y Puebla, 1994 b, p. 26-37

_____, "Política de modernización y formación docente: retos y tareas pendientes," en Crisis y modernización educativa en la región Puebla-Tlaxcala, México, UPN Unidad 291 Tlaxcala, 1995, 132 p.

NAMO DE MELLO, Guiomar, "Algunas consideraciones sobre la capacitación de profesores en el contexto de la modernización de los sistemas de enseñanza," en ¿Hacia donde va la educación pública? T. 1, sep-dic, México, Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, 1993, p.81

NORIEGA, Margarita, "La reforma educativa mexicana y su impacto en el subsistema de formación docente," en Formación docente, modernización educativa y globalización, Simposio Internacional, México, SEP/UPN, 1995, p. 111- 115

PENDÓN ESPARZA, Juan Manuel, "La política educativa y la educación normal," en ¿Hacia donde va la educación pública?, T. 11, sep-dic, México, 1993, Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, p. 217-225

PESCADOR OSUNA, José Ángel, Apuntes para la modernización educativa, 2 ed, México, UPN, 1994, 280 p.

PUIGGROS, Adriana, La educación popular en América Latina, Orígenes, polémicas y perspectivas, 2 ed, México, Nueva Imagen, 1988, 340 p.

_____, "¿Cuándo empezó la debate educacional en América Latina?" y "Educación e integración regional", en La otra reforma. Desde la educación menemista al final de siglo, Buenos Aires, Galema, 1997, pp. 71-140 y 141-161

RENDON, E. Juan, "Transformar la práctica de los maestros de la ENM. ¿Utopía o realidad?," en Formación de maestros y práctica docente, México, DIE/CINVESTAV/IPN, 1988, s/p

RUIZ MUÑOZ, Mercedes, "Política y alternativa en el campo de la educación de adultos en México en la década de los noventa," Proyecto de tesis doctoral, México, Marzo de 1997, (Mecanograma) 10 p.

SAFA, Patricia, y Eduardo Nivón, "La educación y el tratado de libre Comercio: de la crisis a las perspectivas," en La educación y la cultura ante el Tratado de Libre Comercio, Guevara Niebla, Gilberto y Néstor García Canclini, Coordinadores, 2 ed, México, Nueva Imagen, 1994, p. 49-72

SÁNCHEZ CERÓN, Manuel, "Las reformas educativas en México 1992-1996," Proyecto de tesis doctoral, México, octubre 1996, p. 1-13 (Mecanograma)

SANDOVAL FLORES, Etevína, "Identidad y Memoria del normalismo," en ¿Hacia donde va la educación pública? , T. 11, sep-dic, México, Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, 1993, p. 229-234

_____, "Maestras y modernización educativa, en El cotidiano, Núm. 53, marzo-abril, México, 1993 p. 78

_____, "Vigencia del normalismo," en Básica, año 1 Núm. 1, sep-oct, México, 1994 p. 26

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PUBLICA, CONALTE, Cárdenas Vázquez, Sebastián, et al, Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos, México, 1984 a. 505 p.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, Revolución Educativa, Miguel de la Madrid H., 1983-1984, México, Cuadernos, 1984 b, p. 1-27

_____, Informe de labores, 1988-1989.

_____, PROGRAMA PARA LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA (1988-1994), México, 1989 a, 72 p.

_____, Discurso presidencial para presentar el programa para la Modernización Educativa, 16 de enero 1989 b.

_____, Programa para la Modernización Educativa, Información para los maestros, México, 1991a, 10 p.

_____, Consejo Nacional Técnico de la Educación, Hacia un Nuevo Modelo Educativo, México, julio 1991 b, 167 p.

_____, Consejo Nacional Técnico de la Educación, Perfiles de Desempeño para preescolar, primaria y secundaria, México, diciembre de 1991c, 90 p.

_____, ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA, México, 18 mayo de 1992

_____, Programa de formación y actualización de docentes (PFAD), México, 1993 a, s/p

_____, Plan de acción para el desarrollo del subsistema de formación y actualización de docentes. (padsfad) México, 1993 b, s/p

_____, LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, México, 1993 c.

_____, PROGRAMA DE DESARROLLO EDUCATIVO 1995-2000, México, 1995

_____, La transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales, "Líneas Generales de Acción. Orientaciones Académicas sobre el Desarrollo Curricular," México, octubre 1996, p. 1-28

_____, Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales, "Propósitos y orientaciones académicas de los planes de estudio para la formación inicial de profesores de educación básica," Documento de Trabajo para la Reunión Nacional de Directores de las Escuelas Normales, México, Abril 1997 a, p. 1-27

_____, "Plan de Estudio Licenciatura en Educación Primaria," versión final para consulta México, junio de 1997 b, s/p

SINDICATO NACIONAL de TRABAJADORES de la EDUCACIÓN, 1^{er} Congreso Nacional de Educación, "Formación de los nuevos maestros calidad de su trabajo docente y su evaluación," Documentos de trabajo para su discusión, Núm. 71, México, 1994 a, 29 p.

_____, "Trabajo cotidiano: Formación, Actualización y Superación Profesional, Carrera magisterial," Documentos de Trabajo para su discusión, Núm. 72, México 1994 b, 39 p.

STREET, Susan, "El SNTE y la política educativa, 1970-1990," en Revista Mexicana de sociología, México, Vol. 54, Núm. 2, Abril- Junio, México, 1992, p. 45-78

SUÁREZ ZOZAYA, Ma. Herlinda y Humberto Muñoz, García, Perfil educativo de la población mexicana, México, INEGI, 1994, 65 p.

TENTI FANFANI, Emilio, "Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente," en Formación docente, modernización educativa y globalización, Simposio Internacional, México, SEP/UPN, 1995, p. 49-60

TIRADO, Felipe, "La evaluación del desempeño ante la carrera magisterial," en ¿Hacia donde va la educación pública?, T. 1, sep-dic, México, Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, 1993, p. 157

TLASECA PONCE, Marta Elba, "Formación e investigación, un encuentro en la reconstrucción de la experiencia docente," en Formación docente, modernización educativa y globalización, Simposio Internacional, México, SEP/UPN, 1995, p. 185-195

TORFING, Jacob, "Un repaso al análisis de discurso," Tr. de Oscar J. Guerra S, Revisión de Rosa Nidia Buenfil Burgos, Capítulo 4 PhD Thesis Essex University, 1991, México, DIE/CINVESTAV, 1994, 22p.

UNESCO, Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, Jomtien, Tailandia, 5-9 de marzo 1990

VARGAS, Rosa Elvira, "Enfrenta el magisterio formación deficiente y carencia de recursos," en La Jornada, 23 febrero, México, 1992, p. 15

VÁZQUEZ FUENTE, Alicia, "La triste historia de una cándida profesión y su desalmada licenciatura," en Básica, año 1 sep-oct, Núm. 1, México, 1994, p. 40

VERA, Rosa, "Reformas a la educación normal durante el sexenio 1970-1976," en Educación y escuela, lecturas básicas para investigadores de la educación, I La educación formal, Latapí Pablo, Coordinador, México, Nueva Imagen/SEP, 1991p 355-370

VILLARREAL R, Óscar J, "Neoliberalismo, ética y proyecto alternativo," en México país endeudado, ¿país de deudores?, Monica Gendreau Maurer y Luis Javier Vaquero Ochoa, Coordinadores, México, UIA Plantel Golfo Centro, Colección Separata, 1996, p. 55-80

WEISS, Eduardo, "El panorama de la actualización, superación y capacitación docente," en ¿Hacia donde va la educación pública?, T. 1, sep-dic, México, Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, 1993, p. 89

WORLD BANK, Priorities and strategies for education, A World Bank Review, p. 1-16

WRIGHT MILLS, C., La imaginación sociológica, Pr. de Gino Germani, Tr. de Florentino M. Torner, México, Fondo de Cultura Económica, 1975, 236 p.

ZEMELMAN, Hugo, Los horizontes de la razón, I. Dialéctica y apropiación del presente, Barcelona, Anthropos, 1992 a, 255p.

_____, Los horizontes de la razón, II. Historia y necesidad de utopía, Barcelona, Anthropos, 1992 b, 191p.

ZIZEK, Slavoj, El sublime objeto de la ideología, México, Siglo XXI, 1992, 302 p.