



V Congreso Nacional AMET 2006
Trabajo y Reestructuración: Los Retos del Nuevo Siglo

Profesionalismo e imaginarios en la construcción social de la figura del maestro de educación primaria en México

*Victoria Ramírez Rosales**

Introducción

Este artículo es un avance de la investigación de tesis doctoral titulada “*La construcción de la identidad profesional de las maestras y los maestros de educación primaria en Tlaxcala: un estudio sobre las representaciones y los procesos sociodiscursivos que definen el ser maestro*” que estoy llevando a cabo en la UAM-I. Que tiene como propósito principal el intentar explicar cómo se construye la identidad profesional de este grupo laboral y acercarnos a explorar algunos rasgos identitarios del magisterio.

El pensar la identidad como un proceso dual y dialéctico entre lo individual y lo colectivo, lo objetivo y lo subjetivo, la acción y la estructura, como lo refiere Dubar (1991); conlleva toda una serie de exploraciones metodológicas que permitan articular la dualidad de la identidad profesional, es decir esa identidad para sí-mismo, pero que a la vez esta siendo constituida por la interacción del sujeto con los otros y con las instituciones sociales. Siempre en un proceso diacrónico y sincrónico que da cuenta del sujeto en un contexto sociohistórico que permea su identidad, pero a la vez lo analiza como producto del contexto actual. Estas ideas me llevaron a diseñar una estrategia de investigación que de cuenta de esta dualidad, para lo cual, la propuesta parte de un recorte analítico del objeto de estudio en tres campos de significado: a) la reconstrucción sociohistórica de la profesión, b) la identidad biográfica de las y los estudiantes de las normales de Tlaxcala y, c) el análisis de la identidad colectiva de las maestras y maestros de educación primaria de Tlaxcala.

Este trabajo forma parte de los avances realizados en el primer campo de significado, referido a la reconstrucción socio histórica de la profesión. En este escrito analizaremos los imaginarios del “ser maestro” en distintos escenarios históricos del país. Mismos que fueron reconstruidos a partir del análisis de diversas fuentes como el discurso oficial, los planes de estudio de las normales y documentos de la época.

Este análisis nos permitió identificar ciertos arquetipos de la figura del maestro de educación primaria. Los cuales se han constituido como resultado de la historia de la profesión y de las instituciones formadoras de docentes; “ideales del ser maestro” que van sedimentándose en la memoria de la sociedad y de los propios maestros y que ocupan un momento significativo en la construcción de la identidad profesional del docente de educación primaria.

El objetivo del documento será el abordar la dimensión normativa, es decir las normas de inteligibilidad socialmente instituidas que regulan las prácticas y el discurso en la construcción de las identidades profesionales, lo que Goffman (1970) llama “las identidades sociales virtuales”, o lo que Vergara (2004) denomina “la identidad como

* Estudiante del Doctorado en estudios Sociales de la UAM-I, Profesora de educación primaria en Tlaxcala, Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 291 de Tlaxcala. vicjrd@yahoo.com.mx



V Congreso Nacional AMET 2006

Trabajo y Reestructuración: Los Retos del Nuevo Siglo

huella” y las cuales serán analizadas en el documento desde la historia de la profesión, el discurso oficial y las reglamentaciones de las instituciones formadoras de docentes.

El analizar la idea del profesionalismo en la conformación de las identidades laborales es importante, pues al igual que Dubar (2001) considero que los ámbitos del empleo así como el de la formación constituyen dominios pertinentes de identificaciones sociales para los individuos. En el contexto actual, en la que para algunos teóricos la sociedad se encuentra en crisis debido a los nuevos reordenamientos institucionales que han afectado la naturaleza de la vida social cotidiana y trastocado la vida individual y colectiva; el acercamiento con el mercado de trabajo es una fase en donde se pueden dar los procesos identitarios mas significativos para los sujetos.

Por otro lado, el magisterio y sobre todo el de nivel primaria, es una grupo con una larga tradición en México y que ha sido muy importante en la conformación del Estado mexicano y artífice protagónico en las diferentes políticas culturales del país. Lo que ha llevado a la creación de distintos imaginarios del ser maestro de acuerdo a los requerimientos de las diferentes etapas históricas del país. Estas representaciones creadas desde el discurso oficial y la formación en las normales, han quedado sedimentadas en la memoria colectiva como representaciones sociales con una fuerte carga simbólica y valoral en torno a la figura del maestro y las cuales son elementos significativos en la conformación de la identidad del magisterio, por lo tanto no pueden soslayarse en un estudio que busque explicar la construcción de la identidad profesional de este grupo.

Para el análisis de los imaginarios se han considerado ciertos recortes históricos en los que se perciben cambios importantes en las políticas de Estado que han influido en las políticas educativas del país y esencialmente en la formación de los maestros de educación primaria, en los cuales se han delineado muy claramente los distintos ideales del ser maestro. Los escenarios históricos que se han considerado son: 1) el México independiente, 2) el porfiriato, 3) el periodo posrevolucionario 4) el cardenismo 5) la etapa desarrollista y 6) la descentralización educativa

Para lo cual se retomaron los aportes de varios investigadores del campo educativo, que han tratado de recuperar el enfoque de la historiografía para acercarse a examinar la construcción de la profesión del maestro en México. Entre ellos se retoman a Luz Elena Galván (1996), Anne Staples (1985) y Lesvia Olivia Rosas Carrasco (2003), que centran sus trabajos sobre los maestros y la profesión en investigaciones que rescatan el tiempo y/o el espacio. En el análisis histórico de la profesión como parte del sistema educativo nacional También fueron importantes los trabajos revisados de Emilio Tenti (1999), Pablo Latapí (2004), Carlos Ornelas (1995) y de varios investigadores del Centro de Estudios Educativos. De igual manera en el tratamiento de los problemas y la evolución de la profesión ligada a la formación profesional y su organización laboral, las aportaciones de Alberto Arnaut (1996) fueron de gran ayuda para conformar este trabajo.

Rutas teóricas

La identidad docente se va configurando como una resultante de una mayor o menor articulación de fragmentos y dinámicas procedentes de distintos campos y prácticas,



V Congreso Nacional AMET 2006

Trabajo y Reestructuración: Los Retos del Nuevo Siglo

cuya característica fundamental es la complejidad. Por lo tanto no hay un único elemento que marque la identidad ni su construcción es exterior a la experiencia práctica y subjetiva; existen un cúmulo de experiencias, sentidos y dinámicas que se articulan y producen identidades.

Si la "identidad" forma parte de los discursos de sentido común de los profesores se convierte en objeto de estudio en la medida en que podamos analizar si como grupo social puede autorreferenciarse, autodescribirse, definirse en determinadas representaciones sociales que les permite diferenciarse y comparar su práctica con las de otros grupos sociales, e incluso con otras prácticas que ellos mismos realizan.

En el contexto social contemporáneo, la identidad ha sido motivo de análisis y debates por distintos teóricos (Castells, 1999; Berlain, 1996; Touraine, 1994; Beck, 1993; Luhmann 1991, 1992; Bauman, 1991; Giddens, 1991) los cuales desde distintos focos de atención apuntan hacia los nuevos reordenamientos institucionales y cómo estos han afectado la naturaleza de la vida social cotidiana trastocando la vida individual y colectiva; es por ello que el estudio de la identidad se ha vuelto central en los análisis de diversos autores y desde distintas posturas disciplinares.

Como antecedentes de esta discusión, habría que mencionar a autores fundamentales como Herbert Mead, Habermas, Foucault, que nos han heredado conceptos como "persona", "identidad", "subjetividad", "individualización", "diferencia", "reconocimiento", "interacción"; que han sido iniciadores de movimientos teóricos críticos a posturas radicales de la psicología y el psicoanálisis freudiano que centraron su atención solamente en el aspecto subjetivo de la identidad vista así como un proceso estático y ahistórico.

Para Mead (1972), la socialización depende de la internalización de instituciones sociales que regulan su conducta, pero a su vez el individuo desde su interior se regula a sí mismo, en este sentido la identidad es un proceso de articulación entre lo objetivo y lo subjetivo, mediado por la comunicación. Habermas (1989) plantea una concepción de identidad basada en los aspectos lógicos y cognitivos en los que los sujetos reconstruyen sus patrones de interacción social y de capacidad lingüística. Desde la perspectiva de Foucault (1987) las formas de individuación son históricas y contingentes; el sujeto se constituye como tal desde las prácticas del poder y en la relación consigo mismo, este proceso no es algo inventado por él mismo, más bien se constituye a partir de esquemas que él encuentra en su cultura y que le son propuestos, sugeridos o impuestos.

Las aportaciones de pensadores contemporáneos que se colocan entre la filosofía, la psicología social y la sociología son fundamentales para el estudio de las identidades, pues, complejizan y permiten articular conceptos propios de cada una de sus disciplinas, como son el "yo", las "estructuras sociales", lo individual, lo colectivo y lo histórico.

Retomando estas ideas, autores como Dubar (1991) y Jenkis (2000) han desarrollado la teoría sociológica de la identidad, dentro de un enfoque que podríamos llamar neointeraccionista. Recuperan el vínculo entre el papel que cumplen las instituciones como espacios de articulación, de construcción y de socialización de identidades y la construcción de sentido hecha por los sujetos a partir de este contexto institucional.



V Congreso Nacional AMET 2006

Trabajo y Reestructuración: Los Retos del Nuevo Siglo

Esta reflexión es muy importante en el caso de la construcción de la identidad profesional de los maestros en México, pues como veremos más adelante, las normales como las principales instituciones formadoras de docentes son las instituciones en donde – fundamentalmente- se van construyendo los ideales del ser maestro.

Dubar considera la construcción de la identidad a partir de la articulación de dos planos: el biográfico o personal y el social o relacional. En el plano social o relacional recupera la parte de las instituciones sociales como fuentes de socialización de formas simbólicas y significados que apuntan a definir la identidad del sujeto.

Define a la identidad como el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural; de los diferentes procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones. Esta configuración de identidades se presenta en un proceso que Dubar denomina de transacción, ya sea subjetiva (para sí) u objetiva (categorías sociales legitimadas) que es entendida como una negociación entre los demandantes de identidad y las ofertas de identidad a proponer. Esta negociación identitaria constituye un proceso comunicativo complejo, no es un proceso autoritario de etiquetación de identidades predefinidas, lo que rompe con la idea de comunidades integradas basadas en la socialización de conductas para preservar un orden social.

Dubar es uno de los autores que además de desarrollar su trabajo teórico sobre la identidad social a planteado reflexiones entorno a la identidad profesional y señala que es en el acercamiento con el mercado de trabajo, donde se pueden conformar en esta sociedad en crisis, los procesos identitarios más importantes de los individuos. El lugar que ocupa el trabajo en la sociedad y el sentido que se le atribuye, constituye “una dimensión más o menos central de las identidades individuales y colectivas”.

Vemos pues como la profesión desempeña un papel de suma importancia en la constitución de las identidades de los sujetos y en este caso, la historia de la formación de los maestros de educación primaria en México a través de las normales ocupa un lugar particularmente importante y significativo en la construcción de su identidad profesional, como a continuación analizaremos.

Otro autor que al igual que Dubar recupera los contextos institucionales y sociales en la conformación de las identidades es Jenkis (2000), quien desarrolla el concepto de identidad tomando como base la categorización. Señala que para entender al mundo y a la empresa sociológica se debe analizar un concepto clave que es la “categorización”, y para esto debemos prestar atención a los procesos contextuales y sociales donde opera. Desde que el ser humano experimenta su incorporación al mundo y tiene sentido de sí mismo se clasifica a sí mismo y en relación con los demás, en un proceso de similitudes y diferencias, esto corresponde a los momentos internos y externos de la dialéctica de la identificación, a sí mismo la identificación social es el producto emergente de estos procesos.

Para Jenkins las definiciones externas han sido subestimadas en la mayoría de la teorización de la identidad social, refiere que la autoidentificación es solo una parte de la identidad y no necesariamente la parte más importante. La identidad es producida y



V Congreso Nacional AMET 2006

Trabajo y Reestructuración: Los Retos del Nuevo Siglo

reproducida en contextos institucionales desde lo más informal como la socialización primaria hasta lo más formal como la ciencia.

La construcción de los imaginarios del ser maestro

Galván (1996) considera el “imaginario” teórica y metodológicamente como una de las categorías que atraviesan a la llamada “Nueva historia”¹ y que permite asomarse a la historia de las mentalidades cuyo enfoque esencial es hacer historia desde el sujeto. Podríamos señalar como componentes de la mentalidad a: 1) lo racional, 2) lo emotivo, 3) lo imaginario, 4) lo inconsciente y 5) la conducta. El componente que nos ocupa en este análisis es el de los imaginarios en contextos históricos.

Los imaginarios serían aquellas representaciones sociales no concretas, sino esquemas abstractos (subjetivos) de representación de los fenómenos sociales, que rigen los sistemas de identificación y de integración social.

La identidad docente se va conformando en el entrecruzamiento de distintos imaginarios: imaginario personal, imaginario institucional, imaginario laboral e imaginario cultural. El imaginario personal es aquel que se va configurando a partir de la propia biografía del maestro, de sus deseos e imaginaciones de lo que es ser maestro; el imaginario cultural creado en las representaciones sociales, cargadas de creencias y valores en torno a la profesión docente, que se difunde a partir del propio Estado y que ha llegado a construir verdaderos “mitos” en torno al quehacer docente; el imaginario laboral es aquel que surge de los documentos normativos que regulan la actividad del maestro; y por último el imaginario institucional, es aquel que se desprende de los planes de estudio de las escuelas normales y del proceso de socialización al interior de estas, a partir de los cuales se va configurando distintos ideales de maestro.

Estos imaginarios se transmiten e interiorizan a lo largo de la formación docente generando prácticas educativas que responden a modelos de identificación y a representaciones imaginarias *de lo que debe ser un buen maestro*.

Tendiendo como base estas ideas podemos decir que el normalismo es un imaginario que promueve y refuerza una visión idealizada de lo que es ser maestro y que, como señala Zuñiga (1993), responde a deseos y fantasías que la sociedad, los estudiantes y los mismos normalistas tienen y proyectan sobre la profesión.

El propósito de este apartado será reconstruir a partir del análisis de los distintos planes de estudio que se han implementado en las normales y del discurso oficial -por el momento el estudio gira en torno a estas fuentes, en otra etapa de la investigación se indagarán las subjetividades de los propios maestros- los imaginarios del ser maestro, los cuales resultan importantes analizar, pues los considero una veta trascendental en la construcción de las identidades profesionales del magisterio.

¹ La “nueva historia” tiene su desarrollo más notable en los últimos cuarenta años. Sobre todo con autores franceses de la Escuela de los Annales (Febvre, Bloch, Braudel) que han llevado a estudiar los problemas de la historia desde nuevas perspectivas, enfoques y con el uso de diferentes fuentes hasta entonces ignoradas e incluso rechazadas por la historia económica y política imperante en el terreno de la investigación. Se considera que de ella hacen parte por ejemplo la historia de las mentalidades, la de los imaginarios colectivos, la de la vida cotidiana.



V Congreso Nacional AMET 2006

Trabajo y Reestructuración: Los Retos del Nuevo Siglo

La formación del magisterio

En el sistema educativo mexicano la formación de profesores ha sido una preocupación constante a lo largo de su historia. Las escuelas normales como las principales instituciones formadoras de profesores de educación primaria han desempeñado un papel estratégico en el desarrollo cultural del país. Con el triunfo de los liberales y con la república restaurada (1867), el Estado inicia el periodo de control de la educación en México. Es entonces que aparece en el discurso oficial una especial atención por profesionalizar al maestro.

Para ello las autoridades educativas han recurrido a varias estrategias encaminadas hacia dos direcciones. En primer lugar, tenemos la *formación inicial* que se ha dado desde la creación de las escuelas normales hacia finales del S. XIX, en donde se pueden observar distintas visiones en la formación de los maestros de educación primaria, que han cristalizado en los distintos cambios a los planes de estudio de las normales (plan 1887, plan 1908, plan 1916, plan 1923, plan 1945, plan 1969, plan 1972, plan 1975, plan 1984, plan 1997). A partir de estos planes podemos identificar los siguientes rasgos que van a estar presentes a lo largo del proceso de formación de los imaginarios profesionales de los maestros: a) la profesión de maestro exige por un lado una formación científica, es decir una serie de materias encaminadas a que el alumno adquiera una serie de conocimientos sobre cultura general; y b) una formación profesional, relacionada con los saberes pedagógicos y la organización escolar. Tanto uno como otro han estado presentes en los diferentes planes de estudio, pero aunque los que han elaborado los planes han buscado un equilibrio entre ellos, la mayor de las veces las currícula le conceden mayor peso a una formación en detrimento de la otra.

El que la formación de los maestros deba considerarse como una formación profesional sería una perogrullada si se admitiera que los maestros son, al igual que otros profesionistas (médicos, abogados, ingenieros) profesionales reconocidos por su competencia y por su pertenencia a una corporación que detenta la exclusividad de la función. Sin embargo, a diferencia de otras profesiones, el estatus profesional de los maestros no está establecido claramente y a lo largo de su conformación a sido muy discutido. Las políticas en la formación de los maestros mexicanos han intentado de diferentes maneras profesionalizar al magisterio.

Un segundo tipo de *formación es la de los maestros en servicio*, para lo cual -sobre todo desde la modernización educativa en 1993- se ha puesto en marcha todo un sistema de capacitación a nivel nacional del magisterio de educación básica a través de diferentes programas como son PRONAP (Programa Nacional de Actualización Permanente), los TGA (Talleres Generales de Actualización), los Cursos de Actualización Estatales, cuyo propósito es ofrecer a los maestros cada ciclo escolar una serie de cursos de corto tiempo relacionados con sus prácticas profesionales, con la intención de que redunden en un mejor desempeño profesional. Hasta el momento no hay investigaciones sólidas que nos den a conocer el impacto de estos programas en las prácticas profesionales de los maestros.

A continuación se presentan con más detalle los diferentes cambios en la formación profesional de los maestros de educación primaria desde el México independiente hasta



V Congreso Nacional AMET 2006

Trabajo y Reestructuración: Los Retos del Nuevo Siglo

la actualidad. Se considero necesario hacer este recorrido y estos recortes; remitiéndonos hasta épocas muy atrás, pues, es interesante observar como es que desde la conformación de la profesión magisterial en México hasta la actualidad se han proyectado distintos ideales del “ser maestro” que no desaparecen, sino más bien quedan en la memoria colectiva como representaciones que recrean a través de los tiempos la figura del maestro.

El escenario del México independiente (1820-1860)

Las primeras décadas del México independiente fueron muy difíciles. Aun cuando los grupos políticos de la época estaban conscientes de la imperiosa necesidad de instruir a la sociedad, estaban otros problemas por delante que resolver.

Esto ocasiono que las escuelas de las primeras letras -como en este tiempo se llamó a la educación primaria-, sobre todo en las zonas más alejadas y pobres del país, se cubriera si se podía hacer con las caridades de la gente pudiente que pagaba a los maestros, o a partir de la educación que impartía la iglesia. Esta es una característica de la profesión desde sus inicios hasta que el Estado se hace cargo de la organización de la educación en el país y se convierte en el empleador directo de los servicios de los maestros e igualmente del pago por su trabajo.

Los esfuerzos por instruir a los niños se centraron en las ciudades, a los nuevos dirigentes políticos únicamente les interesaba incorporar la población citadina a la vida nacional. Las masas rurales habían sido y seguían siendo analfabetas (Staples, 1985).

Con la instauración de la Primera República, (1824-1835) la instrucción primaria pudo abarcar mayores núcleos de población, esto se logro con la implantación de la enseñanza mutua o sistema lancasteriano que consistía en que los alumnos más avanzados les enseñaban a pequeños grupos de niños, lo que hacia posible fundar escuelas a bajo costo.

Los más notables personajes de la época crearon entonces la Compañía Lancasteriana², lo que permitió la expansión de la enseñanza primaria por toda la República. Sin embargo, habría que aclarar que fue mucho menor su influencia en el sur y el norte del país, en el centro fue donde la Compañía Lancasteriana tuvo un campo de acción más amplio.

Podríamos decir que la Compañía Lancasteriana cubrió la necesidad de formación de profesores especializados para el ejercicio de la docencia, pues como especifica Ortiz, et. al. (1986:21) las escuelas lancasterianas alcanzaron un doble objetivo: proporcionar educación elemental, al mismo tiempo que instruían a jóvenes para la tarea del profesorado.

² La Compañía Lancasteriana en México quedó fundada el 22 de febrero de 1822; sus creadores fueron Manuel Codorniz, Agustín Buenrostro, Coronel Eulogio Villarrutia, Manuel Fernández Aguado, Eduardo Turreaú e Ignacio Rivoll.



V Congreso Nacional AMET 2006

Trabajo y Reestructuración: Los Retos del Nuevo Siglo

Pero como se señaló, su influencia no fue trascendente en todo el país, en donde en la mayor parte todavía los maestros eran personas sin una preparación especializada para ejercer la profesión y solamente contaban con los conocimientos elementales.

Estas características de los maestros en la recién lograda nación independiente, han influido de forma importante en la construcción social de esta profesión, enaltecida en el discurso oficial y en la realidad desvalorizada e incluso menospreciada por las clases dominantes.

Staples (1985:105-107)) indica varios ejemplos de la situación que guardaba la educación elemental en algunos estados de la República, en donde la mayor parte de los maestros no contaban con una formación especializada, eran pagados por los padres de familia de los alumnos o por las organizaciones eclesiásticas del lugar. Muchas veces por falta de recursos económicos para pagar al maestro se tenían que cerrar las escuelas: “Para pagar al maestro estas escuelas reunían unas cuantas monedas de los vecinos, del bolsillo del alcalde, del cura o del derecho de plaza pagado por los puestos del ayuntamiento”.

Los sueldos de los maestros eran ínfimos, la mayor parte de ellos solamente trabajaban para medio comer, ni que pensar que pudieran pagarse una mejor preparación o comprar materiales para sus clases. En las primeras décadas del México independiente la profesión de maestro estaba muy desvalorizada socialmente. Los hombres con cultura, de buena familia y con recursos económicos jamás pensarían en ser maestros.

Se le veía como un oficio humilde y no una profesión. Casi era preferible morir decorosamente de hambre. En los *Mexicanos*³ pintados por sí mismos se encuentra este dialogo: “Jesús, ¡que horror! --exclamó mi mujer-, ¡tú maestro de escuela! ¡Anda! ¡Primero pegaremos la boca a una pared...Pero señor yerno, antes ahorco a mi hija, que dejarla casar, si he sabido que iba a ser la mujer de un pedagogo. (Mexicanos, 1974 citado por Staples, 1985:119).

Arnaut (1996) ubica a este periodo de la profesión de maestro, como el de una “profesión libre” pues la instrucción elemental estaba en manos de particulares, corporaciones civiles y eclesiásticas. Además de que el ingreso a la profesión no dependía de un sistema de formación especializado, sino de la autorización de los ayuntamientos principalmente.

En esta época los maestros carecían de una formación especializada, contaban solamente con los conocimientos elementales que les permitían enseñar a leer, escribir y hacer cuentas y provenían de las clases bajas de la sociedad. Lo cual provoco que gozaran de poco prestigio social, de bajos sueldos y desprecio por su analfabetismo.

Podríamos denominar a esta etapa como la del “maestro artífice”, pues solamente poseían una formación eminentemente práctica, no existían instituciones que brindaran una formación especializada para desempeñar su trabajo, ni tampoco contaban con un documento que respaldara su formación y no se encontraban organizados como gremio.

³ Los Mexicanos, es el titulo de un libro de la época. Escrito por varios autores en 1855, en el cual se narran las costumbres de la sociedad mexicana del momento.



V Congreso Nacional AMET 2006

Trabajo y Reestructuración: Los Retos del Nuevo Siglo

En esta época el trabajo del maestro era considerado como un oficio más que como una profesión.

El escenario porfirista (1877-1910)

En el momento de la conformación del Estado-nación, (1821-1876) se hacía imprescindible reducir las múltiples diversidades que fragmentaban al país y unificar conciencias en torno a un sentido de pertenencia.

Era necesario reconstruir el país transfiriendo las lealtades locales hacia un ente nacional: el Estado mexicano. Esto hizo imprescindible un nuevo sistema de valores y de inculcación de la enseñanza. Fue entonces cuando la educación y el maestro empiezan a tener un papel muy importante en el discurso oficial de los gobernantes e ideólogos del momento,

La política educativa del Estado giraba en torno a la homogeneización de la educación primaria y de las escuelas normales, apoyada en proyectos para la formación de maestros en centros especializados.

Con este fin, durante el régimen de Porfirio Díaz, se crea la Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria de la ciudad de México (1887) que años más adelante se convertiría en la Escuela Nacional de Maestros. Esta escuela llegaría a ser la piedra angular del normalismo mexicano.

La Escuela Normal de profesores de Instrucción Primaria es inaugurada el 24 de febrero de 1887. En el discurso pronunciado en este acto por el Secretario de Justicia e Instrucción Pública de la nación el Lic. Joaquín Baranda; es importante destacar el sentido que se le confiaba a la normal y al papel del maestro:

El nombre de la Escuela Normal explica bien el objeto de tal Institución, sirve de norma y da la regla a que debe ajustarse la enseñanza; es la escuela matriz o central de la que se derivan las demás escuelas. En la normal se forma y educa al maestro, perfeccionando sus conocimientos y aprende prácticamente a transmitirlos (...) Lakanal, representante del pueblo francés, al discutirse la fundación de la normal de París, la definió así: “En esta escuela no serán las ciencias las que han de enseñarse, sino el arte de enseñarlas (...) Formando y educando al maestro en la normal, enaltecidos y recompensados sus arduas tareas; adoptando el mismo método, uniformando los textos, difundida bajo idénticas bases la instrucción primaria, ésta será el fundamento invulnerable de la libertad, de la democracia y de la independencia nacional (Díaz et al, 1986:146).

Las escuelas normales son creadas con el propósito de mejorar y unificar la enseñanza en el país. En esta época la política de Estado estaba dirigida hacia la “unidad nacional”, la educación y por supuesto las escuelas serían el vehículo esencial para lograrlo. Se otorga a la educación y al maestro un papel fundamental para garantizar la cohesión de la sociedad a partir de la adhesión de los ciudadanos a un conjunto de ideas y hábitos compartidos a través de la socialización cultural en las escuelas.

En 1890 se crea la normal para profesoras, cuyo plan de estudios aunque era en esencia similar al de la normal de profesores, tenía importantes modificaciones, como: limitar



V Congreso Nacional AMET 2006

Trabajo y Reestructuración: Los Retos del Nuevo Siglo

el estudio de matemáticas, sustituir la economía política por la doméstica, agregar las labores femeniles y hacer extensiva la enseñanza musical al estudio del piano y el melodión (Baranda, 1989 en Meneses, et al 1998:460).

Para justificar esta división en la enseñanza normal, el Secretario de Instrucción Pública del país, Justo Sierra, refiere en su discurso pronunciado con motivo de la clausura del Congreso Educativo de 1891, que “se introdujo esta división en el trabajo de los normalistas para atender a las diferencias entre el hombre y la mujer. *De otra suerte se podía romper el equilibrio al cual la humanidad debe su perfeccionamiento incesante*”.

Es importante señalar estas diferenciaciones de género en la formación profesional de los maestros y maestras, que permiten con el tiempo convertirla en una profesión feminizada.

Los planes de estudio de la escuela normal durante el porfiriato, buscan la adquisición de conocimientos sobre las diferentes disciplinas que el maestro va a enseñar en la escuela primaria, y particularmente sobre materias relacionadas directamente con pedagogía y didáctica. También se pone énfasis en la importancia de las prácticas profesionales de los futuros maestros en las escuelas primarias anexas a las normales, las cuales servían para poner en práctica la teoría aprendida en la normal.

Durante el Porfiriato, el imaginario del maestro se ve transformado, de un maestro que basaba su práctica en el dominio de ciertos conocimientos elementales, a un maestro técnico con una formación especializada adquirida en las normales.

La tarea del maestro era enaltecida en el discurso oficial en donde se advertía que “su misión no es un oficio, es un sacerdocio” (Covarrubias, 1875: CIV) “un verdadero apostolado” (Carrillo, 1886:88).

Aparece entonces una de las cualidades que han de perseguir la construcción del imaginario del maestro desde las instituciones: la “vocación”. Para ser maestro se hace necesario de una predisposición innata, no se hace al maestro, se nace con esa facultad.

La vocación pasa a ser la principal cualidad del maestro por sobre los conocimientos requeridos en la profesión. Como señalaba Beltrán (1903:145) “Los mal informados por un criterio insano piden que el maestro de escuela sea un sabio. Nada más arbitrario...lo que deseamos es que en la escuela haya más vocación, más práctica y menos teoría”.

Con Tenti (1999), podríamos clasificar en dos tipos las cualidades del maestro ideal en este periodo:

- a) cualidades morales y conductuales: entusiasmo, paciencia, perseverancia, dulzura, ternura, afabilidad, prudencia, honestidad, desinterés, vida sin tacha, firmeza de carácter, caballerosidad, abnegación, entrega.
- b) Cualidades físicas y de autopresentación: porte exterior, buenos modales, tono de voz, vista y oídos, vestimenta.



V Congreso Nacional AMET 2006

Trabajo y Reestructuración: Los Retos del Nuevo Siglo

Estas distintas cualidades son ponderadas en la formación de los futuros maestros en las instituciones normalistas. Torres Quintero⁴ (1907) al inaugurar los cursos de la escuela Normal destacaba la importancia de que los futuros maestros fueran buenas personas. Comparaba a la normal con un templo en donde se predicaba y a su vez los alumnos se convertirían en predicadores: “Así como se dice de cierto sabio griego que puso al frente de su escuela *Se prohíbe la entrada al que ignore la geometría*, así también en el frontispicio de este plantel debe ponerse: *Aquí sólo entran los buenos*”.

El imaginario del maestro en la época, creado desde el discurso oficial, favoreció la incorporación de la mujer a la docencia. Las imágenes sociales sobre las mujeres las hacían particularmente aptas para el oficio.

Esta reiteración constante hacia las necesarias cualidades del maestro ideal, fundamentadas sobre todo en los atributos personales del maestro, tienen estrecha relación con la idea de Weber (1944) quien señala que la trayectoria que guía a los individuos a la entrada a la profesión puede obedecer a distintos motivos y que en este caso se resume en el concepto de carisma.

Paradójicamente el gran reconocimiento simbólico dado desde el discurso a la labor del maestro se contrapone con su realidad cotidiana llena de necesidades y pobreza. Al respecto Galván (1996) documenta de manera muy precisa este aspecto, cualquier jornalero ganaba más que un maestro. Si se comparan los ingresos de un maestro con cualquier otro profesionista, la situación era aun más desventajosa.

A pesar de la proclamada grandeza de su labor, el magisterio desde sus orígenes había sido una profesión con muy poco reconocimiento social. Este reconocimiento sólo vendría con la Revolución y más particularmente con el cardenismo.

Por lo pronto, en este periodo el maestro no logra mejorar su estatus profesional ni de vida. En contraste, se delinea desde las estructuras institucionales la figura de un “maestro apóstol” que asume la “vocación” por sobre la profesionalización como su principal característica. Vemos pues el papel fundamental que cumplen las instituciones como espacios de articulación, constitución y socialización de identidades, en este caso particular de la construcción identitaria del maestro de educación primaria.

Escenario revolucionario (1910-1930)

Con la Revolución (1910-1921) se interrumpe pero no se rompe el proyecto educativo porfirista, sobre todo en los intentos de centralizar la enseñanza primaria y homogeneizar al magisterio a través de su paso por las normales.

Galván (1996) resalta que debido a la deplorable situación que vivía el maestro, muchos de ellos decidieron enrolarse en la Revolución. Aunque Arnaut (1996:40) considera que la participación de los maestros durante la Revolución ha sido sobrevalorada, pues es todavía mucho lo que se ignora sobre su participación. Los que participaron tuvieron una intervención importante al lado de los caudillos revolucionarios como sus ideólogos, escribanos, secretarios o consejeros.

⁴ Torres Quintero fue un personaje destacable de la época, en el terreno educativo propuso el método onomatopéyico para la enseñanza de la lectura. Método que aun sigue vigente en las prácticas de los maestros de primaria.



V Congreso Nacional AMET 2006

Trabajo y Reestructuración: Los Retos del Nuevo Siglo

Lo que sí es claro es que a partir de la Revolución y debido a su participación e identificación con los caudillos revolucionarios se inicia la politización del magisterio. Aumenta su participación en la integración y toma de decisiones de los órganos colegiados educativos; se da una fuerte intromisión política en la definición de proyectos educativos y laborales; empezaron a surgir las primeras asociaciones magisteriales ya no con fines pedagógicos sino más bien sindicalistas y políticos, las cuales contaron con el apoyo de los jefes revolucionarios que veían en los maestros un potencial político individual y colectivo para apoyar sus proyectos.

La Revolución permitió al magisterio acceder a posiciones políticas que hasta entonces tenían vedadas, por ejemplo a puestos gubernamentales y de representación popular; se podía encontrar un buen número de maestros en las Cámaras de diputados, en los ayuntamientos, las gubernaturas y la administración pública (Arnaut, 1996:54). Debido a esta coyuntura histórica el imaginario del maestro cambia, se le otorga un papel más protagónico en la sociedad, en la política y en la toma de decisiones educativas.

Con el triunfo de la Revolución y la promulgación de la Constitución de 1917 se le concede al Estado el poder de intervención en la educación del país. El Estado se convierte así en el educador hegemónico y pasa a ser el principal empleador de los maestros. El magisterio deja de ser una profesión libre para convertirse en una profesión de Estado. Con esto disminuyen los maestros que eran contratados directamente por los padres de familia y que pagaban sus honorarios. Al Estado se le confiere la obligación de brindar educación a los niños, la cual se convierte en un derecho, los padres dejan de ser clientes y se convierten en derechohabientes.

Ya en estos momentos, al final de la lucha armada de 1910, se va delineando la feminización de la profesión magisterial. Desde la época de la colonia ya existían mujeres maestras; posteriormente en los primeros años de la vida independiente de México, se contaba con un buen número de mujeres que prestaban sus servicios en la enseñanza de las primeras letras. Pero se podría considerar que su participación en el terreno educativo se encontraba dentro del ámbito doméstico- público pues ejercían su trabajo en un lugar no oficial, que muchas de las veces era en casas privadas. Con la creación de las normales y la centralización educativa, el trabajo de la mujer maestra pasa al ámbito público-institucional: las escuelas oficiales. Lo que implica el tener que adoptar los programas educativos del gobierno y ejercer su profesión en los lugares asignados para ello.

- *La edad de oro de los maestros rurales*

En 1921 se crea la Secretaría de Educación Pública (SEP). Que tiene al frente al reconocido intelectual José Vasconcelos, el cual tomando conciencia de la ignorancia en la que se encontraba la mayoría de la población sobre todo en las zonas rurales inicia una gran campaña alfabetizadora en todo el país. Su política educativa requería de un determinado tipo de maestro



V Congreso Nacional AMET 2006

Trabajo y Reestructuración: Los Retos del Nuevo Siglo

Vasconcelos pugnaba por una educación que además de enseñar los conocimientos básicos, como leer, escribir y hacer cuentas, permitiera sacar a las poblaciones de su atraso cultural e integrarlas a la vida nacional. “La SEP estaba destinada a constituirse en el órgano ejecutor de una política educativa de masas” (Tenti, 1996:280). Esta política educativa permitió la expansión de escuelas creadas en todo el territorio nacional y la federalización de escuelas municipales o estatales.

En este contexto, la política del nuevo Estado ensancha la interrelación de varios espacios; la economía, la vida social y política y la cultura son ámbitos mutuamente dependientes. La población necesitaba de nuevas formas de organización política y social y es a través de la labor del maestro como se piensa realizar esto.

El trabajo del maestro no se concretaba al salón de clases, se extendía hacia la comunidad a través de la enseñanza de manualidades y cuestiones de higiene y salud y organizando políticamente a los pobladores. Se construye entonces una nueva condición del maestro en donde se destaca su labor como un actor social.

Pero este maestro no existía; no era el que hasta entonces se había formado en las escuelas normales. Hubo la necesidad entonces, de reclutar personas que estuvieran dispuestas a realizar este trabajo. Por lo regular eran personas con estudios mínimos, que apenas sabían leer, escribir y hacer cuentas, pero que conocían la región y tenían capacidad de liderazgo en las comunidades, se les preparaba sobre la marcha.

Con este propósito, Vasconcelos crea las “Misiones culturales” que estaban constituidas por un grupo de personas con distinta preparación, por ejemplo un maestro normalista, un doctor, un carpintero, un ingeniero agrónomo, un albañil, etc. Las misiones se encargaban de formar a los recién habilitados maestros rurales, de organizar a los campesinos y obreros para que defendieran de las injusticias de los patrones, organizaban cooperativas para la explotación de las materias primas de la región. Se establecían por un tiempo en una comunidad, cuando consideraban que ya estaba encaminado el trabajo partían hacia otra comunidad.

Aun cuando existió la buena voluntad de llevar la educación hasta los lugares más apartados del país, sus propósitos no pudieron ser cubiertos en su totalidad. Se enfrentaron a la falta de maestros preparados; por parte de los normalistas hubo resistencia, al egresar no querían irse a trabajar a esos lugares tan inhóspitos y preferían ubicarse en zonas urbanas. La SEP crea entonces las normales rurales, cuyo objetivo primordial fue preparar a maestros para las comunidades alejadas de los centros urbanos. Las características de los maestros formados en este tipo de escuelas eran: tener capacidad para impartir educación rudimental y para enseñar las labores agrícolas y las industrias rurales. La duración de los estudios sería de dos años (mientras que en las normales urbanas los estudios eran de tres años después de la secundaria); la escuela contaba con talleres, granjas y campos de cultivo adjuntos. Pero mientras se formaban estos maestros se siguió reclutando a maestros sin una formación especializada.

Había notables diferencias entre los maestros urbanos y los rurales en esta etapa. Los primeros contaban en sus filas con un mayor número de maestros normalistas y con mayores niveles de escolaridad, quienes se identificaban como conservadores y



V Congreso Nacional AMET 2006

Trabajo y Reestructuración: Los Retos del Nuevo Siglo

reaccionarios a los nuevos métodos de enseñanza. Mientras que gran parte de los rurales apenas si habían terminado la instrucción primaria y eran considerados revolucionarios, simpatizaban con la escuela popular y eran partidarios de la obra educativa del nuevo régimen.

En la década de los años veinte, el normalismo fue desplazado por el *ruralismo*. “En estos años el normalismo fue visto por algunos como contrarrevolucionario, una reliquia digna de ser jubilada” (Arnaut, 1996:58).

Con la creación de la Secretaría de Educación Pública en el periodo presidencial de Obregón y con Vasconcelos como Secretario de Educación, se vuelve a reformular el Plan de estudios de las normales (1923). El plan de 1923, comparado con el anterior de 1916, contenía diferencias. Los cursos de lengua castellana, escritura, lectura y declamación (ocho horas en 1916) se fundían en un solo curso de tres horas en 1923. Se impartían solo tres cursos de dibujo en lugar de cuatro de 1916. Se les restaban dos clases al de matemáticas. En cambio se añadían prácticas agrícolas, civismo, artes y oficios y las aplicaciones a la vida diaria de física y química. Se dividía la metodología en técnicas de física, química, civismo, geografía e historia, con observación y prácticas relativas.

En resumen, el plan de 1923 se caracterizaba por una disminución de materias relacionadas con el conocimiento científico de ciertas disciplinas y se incrementaban materias más prácticas y orientada hacia las actividades comunitarias. Situación que iba acorde a la labor del maestro en este tiempo, y a este lazo social que empieza a adquirir el maestro en la posrevolución. Esto es el surgimiento de los maestros rurales cuya labor traspasaba los límites del aula y iba encaminada a mejorar la vida de las comunidades.

En este periodo (1920-1940), se profundizan las diferencias entre los maestros rurales y urbanos, dando lugar a la existencia de dos imágenes distintas del maestro ideal: la del poseedor del saber enciclopédico, que enseñaba en las escuelas urbanas, y la del promotor del desarrollo y el progreso de las comunidades, que enseñaba en la escuela rural (Rosas, 2003:4).

El escenario cardenista y la educación socialista (1934-1940)

En este recorte histórico sigue presente la “escuela rural”, diríamos que es su última etapa. Los maestros además de seguir cumpliendo con los propósitos de la escuela rural, tienen que sumar los propios de la educación socialista que se implanta en este periodo. El discurso al igual que sus imaginarios acerca de la enseñanza y la labor del maestro vuelve a cambiar.

La puesta en marcha de la educación socialista enfrentó grandes problemas. Desde sus orígenes no hubo una claridad en lo que se entendía por ésta, el significado era confuso para maestros, autoridades y sociedad. Como claramente puede observarse en la declaración del profesor Ramírez (1935), vocero de la SEP:

..la escuela socialista que andamos buscando ahora, con tanto anhelo, y para la cual no hemos podido formular la doctrina todavía, ni hemos encontrado aun las prácticas que deben integrarla. No la hemos podido



V Congreso Nacional AMET 2006

Trabajo y Reestructuración: Los Retos del Nuevo Siglo

encontrar, pero estén seguros, señores maestros, de que ella existe y de que debe llamarse sin duda escuela proletaria (Lerner, 1979:83).

Para este tipo de educación, el Estado tuvo que construir una representación social del maestro. El maestro rural adquiere con Cárdenas su función de intelectual orgánico⁵ de las masas.

El maestro debía ser el guía social defensor y organizador de los desprotegidos y explotados, su labor iba más allá de los recintos áulicos, “La misión del maestro no ha de concretarse en el recinto de la escuela. Su misión en el orden social exige la colaboración para el cumplimiento integral del programa de la Revolución (...) El maestro rural ha de auxiliar al campesino en su lucha por la tierra y al obrero en la obtención de los salarios (Cárdenas, 1972:211 en Tenti, 1996:297).

Nuevamente la labor del maestro se despedagogiza y desescolariza. La función asignada al maestro no se concentra en el aspecto escolar-pedagógico del aprendizaje, más bien se le considera como un líder comunitario.

Los cambios sustantivos en la formación de los maestros durante todo el periodo posrevolucionario, se resumen en la puesta en marcha de una formación urbana y rural diferenciada: los maestros formados en las normales urbanas del país en donde predomina una formación científicista basada en el conocimiento de disciplinas relacionadas con la práctica profesional; y el maestro formado en las normales rurales, cuya labor trascendía las paredes de la escuela y consistía primordialmente en el desarrollo comunitario.

Escenario desarrollista (1940-1970)

Pasado el periodo del cardenismo se pone fin a la etapa del caudillismo revolucionario y se forman las bases del actual sistema político. A partir de 1940 el objetivo de los gobiernos se centra en el desarrollo económico del país.

De nueva cuenta los imaginarios de la enseñanza y el maestro, contruidos desde el discurso oficial en la época anterior, son trastocados por la política educativa del momento, la lógica político ideológica hasta entonces dominante es reemplazada por una de orden económico social.

El Estado educador enfatiza la inculcación de valores que tienden más a la unificación que a la lucha (Tenti, 1996:310). La educación tenderá a lograr la unidad nacional y el desarrollo económico de la sociedad. El Secretario de educación en el periodo de Ávila Camacho señalaba “los que anhelan una escuela de grupo, los que anhelan una escuela con una tendencia ideológica parcial, no son demócratas. Demócratas son aquéllos que quieren el engrandecimiento de México, la integración definitiva de nuestra nacionalidad” (Castillo, 1976:42). El artículo tercero es reformado y el concepto socialista es suprimido y cambiado por democrática.

⁵ En esta idea que propone Freire, cuando señala que el intelectual orgánico es aquel que utiliza su conocimiento; no solamente para hacer crítica desde su posición ventajosa de poseedor del saber, sino más bien para organizar y concienciar a las clases desprotegidas y liberarlas de la clase dominante.



V Congreso Nacional AMET 2006

Trabajo y Reestructuración: Los Retos del Nuevo Siglo

En la labor del maestro las determinaciones político sociales privilegiadas anteriormente son desplazadas a un segundo plano; mientras se enfatiza su labor en el aula, prioritariamente en la enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Los cambios en la política educativa son desconcertantes para los maestros y sobre todo para los rurales que en ese tiempo eran la mayoría, quienes a partir de entonces sufren un cambio radical en el carácter de su trabajo.

El nuevo ideal del maestro desde el discurso oficial se contraponía con el perfil de la mayoría de los maestros. Anteriormente se les pedía menos teoría educativa, menos conocimientos científicos y más actividad social, y de buenas a primeras se les exige lo contrario. No sería nada fácil conseguirlo, ni para los maestros ni para el Estado.

Se empezó a trabajar en la construcción de un nuevo tipo de maestro que se comenzó a perfilar en su formación en las normales, para lo cual se reformaron los planes de estudio de dichas instituciones.

La primera medida que se tomó en 1945 fue la unificación de los planes de estudio de las normales rurales y urbanas, que hasta entonces eran diferentes, el plan de estudios de las normales rurales enfatizaba la enseñanza de materias relacionadas con las actividades agropecuarias y las pequeñas industrias, mientras que en las normales urbanas en el plan de estudios las materias estaban orientadas más hacia conocimientos de cultura general. El nuevo plan tenía una duración de seis años. Los primeros tres años correspondían al ciclo de secundaria y los tres restantes al ciclo profesional.

Con esto se perdió la esencia de las normales rurales que formaba maestros para trabajar en el medio rural. Se suprimieron las materias específicas para la formación del maestro rural, así como la orientación activista propia de éstos.

A partir de la década de los cuarenta se hace patente un intenso debate sobre el maestro que debería formarse en las escuelas normales. De igual manera en los discursos oficiales aparece constantemente la necesidad de profesionalizar la carrera magisterial. En la ponencia presentada por el profesor Rafael Ramírez en el Primer Congreso Nacional de Educación Normal en Saltillo, Coahuila (abril de 1944) señalaba lo siguiente:

Iniciamos en México la formación científica del magisterio creando en la segunda mitad del siglo pasado (XIX) las escuelas normales y aceptando para constituir su alumnado a jóvenes que habían concluido tan sólo su educación primaria de seis años (...) La escuela normal nació, pues, como un tipo especializado de escuela de segunda enseñanza, el cual conservamos aun con religioso respeto como si hubiera nacido para ser eterno (...) Pero hoy cuando la cultura del país ocupa niveles más altos (..) Los maestros necesitan ahora ser más cultos, tan cultos, por lo menos como los abogados, médicos, ingenieros, etc. Pues de no serlo su especialidad nunca podrá alcanzar el legítimo rango de una profesión, sino que seguirá siendo como hasta ahora, un mero oficio u ocupación rutinaria de esas que, como las artesanías, pueden ejercerse con una cultura general mínima con tal de



V Congreso Nacional AMET 2006

Trabajo y Reestructuración: Los Retos del Nuevo Siglo

tener los conocimientos técnicos indispensables para el caso (Cuadernos/SEP, 1984:11-12).

En las conclusiones de este congreso destacan el elevar la educación normal como de tipo profesional y en tanto no se establezca el bachillerato como antecedente de la profesión, la carrera se cursará en cuatro años (hasta entonces la carrera comprendía tres años).

Una profesión sindicalizada

Desde su creación en 1943, el SNTE tiene una fuerte ingerencia en las cuestiones laborales, gremiales y educativas de los maestros que integran la organización⁶. En estos años el magisterio adquirió el carácter de una profesión, no sólo de Estado y al servicio del gobierno federal, sino también sindical.

Los estudios realizados acerca de los orígenes del SNTE coinciden en señalar en que el Estado intervino para crearlo y desde su creación no ha sido totalmente independiente de él. Desde entonces el SNTE se ha cristalizado como la asociación gremial más poderosa del magisterio y del país. En este proceso se ha enarbolado al sindicato como defensor de los derechos de los maestros. Sin embargo en el transcurrir del tiempo el sindicato fue sobrepasando los límites de su condición; hasta controlar la profesión docente no sólo en lo laboral, su intromisión llega hasta los aspectos profesionales, políticos y pedagógicos de sus agremiados. Llegando a ser el interlocutor, dominante y a veces insustituible ante los diferentes gobiernos de la república. Apunta Noriega (1996:16) “El SNTE se constituyó en el pilar del sistema político y en apoyo estratégico para él sistema corporativo nacional, a cambio de garantizar a los gobiernos en turno el control sobre la numerosa base de sus agremiados y prestar valiosos servicios clientelares y electorales”.

Plan de Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria

A finales del sexenio del presidente Ruiz Cortines la profesión se encontraba en crisis. Debido a los bajos salarios, las pocas expectativas de ascensos escalafonarios y cambios de adscripción, la poca valoración social de la profesión; ocasiono que un buen número de maestros optara por renunciar a su plaza y se dedicara a otro trabajo que le era mejor remunerado.

En las normales en la generación 1949-1954 el abandono escolar fue pavoroso: 73% de los alumnos de las normales urbanas federales y el 75% en las normales rurales federales. Para muchos alumnos las normales eran tomadas como lugares de paso para posteriormente continuar sus estudios en escuelas de educación superior (Arnaut, 1996:112).

Estos problemas intentan ser superados en el periodo del presidente López Mateos (1958-1964) con la puesta en marcha del Plan de Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria también conocido como el Plan de Once Años. El plan consistía de tres estrategias: creación de nuevos grupos, construcción de nuevas escuelas y

⁶ Desde el momento que los maestros son contratados por la SEP, automáticamente pasan a formar parte del SNTE.



V Congreso Nacional AMET 2006

Trabajo y Reestructuración: Los Retos del Nuevo Siglo

preparación de los maestros necesarios. Esto obligó a la apertura de escuelas normales a lo largo de todo el país.

El Plan fue acompañado de dos acciones más: la reforma a los planes de la escuela primaria (también de preescolar, secundaria y normal) y la entrega de libros de texto gratuitos a los niños de primaria.

El Plan de expansión y mejoramiento de la educación primaria reanimó temporalmente a la profesión docente; los maestros -al crearse un mayor número de escuelas primarias- tuvieron mayor movilidad de lugares de adscripción, también mayores perspectivas de ascensos escalafonarios, y se aumentaron los sueldos de los maestros.

Con las reformas al plan de estudios de educación primaria en 1964, se hace necesario cambiar el plan de estudios de las normales. Esta situación no se concretizó sino hasta 1969, año en el cual entra en vigor un nuevo plan de estudio, las normales se independizan de la enseñanza secundaria, y se amplía a cuatro años los estudios. El nuevo plan incluía 26 materias nuevas, las cuales tendían hacia una formación más sólida de la cultura general del maestro.

Profesionalizando a la profesión

El presidente Echeverría (1970-1976) emprendió su propia reforma educativa, para lo cual creó la Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa, que organizó varios foros en toda la república para discutir la educación nacional. Que dieron origen a la reforma de educación básica, que modificaba los criterios pedagógicos de la enseñanza de materias aisladas, para poner el acento en el aprendizaje de lenguas y métodos por medio de áreas de aprendizaje.

Para 1972 nuevamente el plan de estudio de las normales es reformado, con ello, se reforzaron los conocimientos en los campos científico y humanístico, a fin de que el egresado pudiera obtener, además de su título de maestro, el grado de bachiller.

Según el estudio realizado por Álvarez (1975:41), la tendencia en los planes de estudio en el periodo comprendido entre 1942 y 1972 era enfatizar los aspectos de práctica docente y prestar relativamente poca atención a los conocimientos teóricos de base, aunque también se puede observar una continua preocupación por incrementar la cultura general de los maestros.

Aun cuando en los planes de estudio se vislumbra una tendencia hacia recuperar la importancia de la práctica docente, todavía se ubica dentro de un enfoque tradicional, en el que el maestro aprende las destrezas necesarias para su trabajo en el trabajo mismo, a prueba de ensayo y error. No se le forma para ser un maestro reflexivo, crítico e investigador de su propia práctica docente.

En 1975, nuevamente el plan de estudios es cuestionado y se hace necesaria su reformulación. Durante el tercer seminario regional sobre educación normal SEP/CNTE (Consejo Nacional Técnico de la Educación) se recomendaba elaborar un nuevo plan de estudios que atendiera las siguientes características:

- a) Que cumpla la Ley Federal de Educación en materia de educación normal.



V Congreso Nacional AMET 2006

Trabajo y Reestructuración: Los Retos del Nuevo Siglo

b) Y Que considere una sólida formación cultural y científica, que no solo equivalga al grado de bachillerato general, sino que lo supere.

Dada la necesidad de profesionalizar la carrera de profesor de educación primaria y de educación preescolar, de acuerdo con los mandatos jurídicos vigentes, y de garantizar una sólida preparación profesional, se recomienda que el bachillerato constituya el antecedente obligatorio para estas carreras, con el objeto de colocarlas dentro de la Ley, es decir, en el tipo superior de educación (Cuadernos/SEP, 1984:26).

En comparación con el plan de 1972, el nuevo plan de 1975 reduce las horas clase por semana; se suprime la antropología, así como también las divisiones de formación científica, humanística, psicopedagógica y tecnológica. Se forman bloques de materias de ciencias sociales y ciencias naturales. Se añaden historia de la pedagogía y práctica docente. Se introducen seminarios en el séptimo semestre: de análisis de programas, de libros del maestro y el alumno; de elaboración del informe recepcional; de administración y legislación, de organización de la educación extraescolar, de problemas sociales y económicos de México y de desarrollo de la comunidad (Meneses, et al, 1991:218).

Este plan estuvo fuertemente influido por un enfoque *tecnicista eficientista*⁷. Lo que tuvo una importante trascendencia en la formación de los nuevos docentes, ya que se forma un maestro con un sentido puramente instrumental, que siguiendo instrucciones precisas puede cumplir con su tarea. Se trata de una postura centrada totalmente en la enseñanza.

Desde los cuarenta la SEP y el SNTE intentaron de diversas maneras otorgarle a la profesión docente el mismo rango que el resto de las carreras universitarias. Pero había un problema, para obtener el título de profesor de educación primaria se necesitaban menos años de estudio, no era un requisito haber cursado el bachillerato, solamente la secundaria. Varios fueron los intentos por exigir el bachillerato como antecedente, pero esto no sucedió hasta después de más de cuarenta años.

En el sexenio de Echeverría se logró que la Ley de Educación Federal y la de Profesiones reconocieran la enseñanza normal en el nivel superior de la pirámide educativa, ante la Ley alcanzaba el nivel superior, pero en la realidad seguía careciendo del antecedente medio superior. Otra estrategia fue el que los egresados de las normales salieran con el título de profesor más el de bachillerato, esto tampoco resolvió el problema; lo que si es que les daba la oportunidad a los normalistas de hacer estudios de educación superior. La tercera estrategia fue crear los programas de licenciatura en

⁷ Díaz Barriga (2005) señala que las propuestas para la elaboración de programas escolares surgidas en Estados Unidos durante la segunda mitad del siglo XX e implantadas en México durante la década de los setenta. Proviene del reduccionismo que el pensamiento tecnocrático estableció a partir de la propuesta de Robert Mager (en los años sesenta), que centra el problema de la elaboración de programas en una tarea técnica: redacción de objetivos conductuales, diseños instruccionales y propuestas de evaluación. Este modelo es la representación más precisa del eficientismo y, a la vez de la aplicación del pensamiento tecnocrático en la educación. Con ello se pierde la dimensión intelectual del trabajo docente y se ha terminado por considerar que el profesor es un mero ejecutor de programas.



V Congreso Nacional AMET 2006

Trabajo y Reestructuración: Los Retos del Nuevo Siglo

preescolar y primaria, pero esto tampoco elevaba al rango universitario los estudios de las normales.

Para la década de los setenta las características profesionales de los maestros era muy distinta a las de décadas anteriores, por ejemplo, en 1927 más de 80% de los maestros carecían de título profesional, en 1958 ese porcentaje se había reducido un 60% y para 1973 casi todos los maestros en servicio habían terminado sus estudios normalistas. También por su extracción el magisterio había tenido cambios notorios, de un profesorado de origen principalmente pueblerino encontramos otro cada vez más urbano por su extracción social y su normal de origen (Arnaut, 1996:146).

La urbanización del magisterio fue originada por las políticas educativas de los sesenta (Plan de Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria). Cuando se expandieron las normales en todo el país y se crearon la mayoría de ellas en las capitales de los estados, por esto mismo, los que ingresaban en ellas eran sobre todo alumnos provenientes de medios urbanos. La enorme tolerancia para la creación de las normales privadas y el casi nulo apoyo a las normales rurales.

Este fenómeno ocasiono que para los setenta el magisterio fuera mayoritariamente urbano, mientras que los lugares donde tendrían que prestar sus servicios fueran cada vez más en zonas rurales, lo que provoco que casi nadie quisiera irse a trabajar a esos lugares. Ocasionando el desarraigo de los maestros rurales. Ante este problema las autoridades educativas del momento y hasta la actualidad han implementado una serie de políticas de arraigo de los maestros en las zonas rurales del país que van desde la obligatoriedad de los egresados de las normales de prestar sus servicios en esos lugares hasta la implementación de programas compensatorios económicos a los maestros que trabajan en zonas marginadas.

La descentralización de la educación

Con el sexenio de López Portillo (1976-1982) empiezan a sentirse los síntomas de lo que por un largo periodo histórico fue una de las demandas más importantes del Estado: la centralización de la educación y la concentración de la estructura educativa en manos del Estado Federal. La SEP se había convertido en un enorme aparato burocrático, que había perdido autoridad ante los maestros y ante el SNTE que cada vez ganaba mayor terreno y poder en la Secretaría; de igual manera cada vez le resultaba más difícil organizar la educación de todo el país.

En 1978 la SEP inicia un proceso de desconcentración administrativa y crea delegaciones educativas en cada estado, cuyos titulares serían gente de confianza de la misma SEP. Con esta medida intentaba tener un mayor control de los sistemas escolares de los estados al igual que disminuir la intromisión del sindicato en cuestiones que solamente le competían a la SEP.

Esto provoco fuertes conflictos con los dirigentes sindicales que vieron la medida como una amenaza contra su poderío. Esta situación no se solucionaría hasta años más adelante con la derrota del grupo fuerte del SNTE “vanguardia revolucionaria” dirigido por el líder sindical Jongitud Barrios a manos de la maestra Elba Esther Gordillo que



V Congreso Nacional AMET 2006

Trabajo y Reestructuración: Los Retos del Nuevo Siglo

contando con el apoyo del entonces presidente de la república Carlos Salinas de Gortari lograron derrotarlo. Encabezando la dirigencia sindical la maestra Gordillo se firman los acuerdos para dar inicio a la descentralización educativa como veremos en líneas más adelante.

Otra de las reformas de la SEP tuvo como objetivo elevar la calidad de la educación primaria, una constante que aparece en todos los discursos oficiales hasta la actualidad. El diagnóstico oficial era que la calidad de la enseñanza dependía esencialmente de los maestros y por lo tanto de la calidad de la enseñanza normal. Para lo cual crea el Consejo Nacional de Enseñanza Normal que se encargaría del estudio y diseño de propuestas para la formación de profesores; dentro de sus propuestas estaba la introducción del bachillerato como antecedente a los estudios normalistas, propuesta que no se llevaría a cabo hasta el siguiente sexenio presidencial.

En materia de formación docente lo más relevante fue la creación de la Universidad Pedagógica Nacional en 1978, lo cual origina fuertes conflictos entre el SNTE y la SEP, pues cada uno de ellos tenía sus propios criterios en cuanto a las características que debía tener la universidad. Así para la SEP la UPN debería ser un centro de excelencia que formara docentes, investigadores y administradores de alto nivel; mientras que el SNTE quería una institución que integrara el sistema de enseñanza normal federal y a la que tuvieran acceso los maestros en servicio. Lo que estaba en juego eran los intereses de control y poder político tanto de la Secretaría como del sindicato.

Finalmente ninguna de las dos propuestas se implantó y la UPN empieza sus actividades con dos sistemas uno escolarizado y otro a distancia. Al primero podrían ingresar los egresados de las escuelas normales y del bachillerato general y al segundo, los maestros en servicio (Arnaut, 1996:151).

Los objetivos de la política para formar maestros durante el gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988) fueron: reorganizar la enseñanza normal para que cumpliera mejor sus fines, regular la matrícula de acuerdo a las necesidades reales, revisar la estructura y replantear el papel de la UPN, elaborar programas de actualización y superación magisterial y aplicar nuevos mecanismos para estimular los esfuerzos académicos que realiza el maestro, propiciando la profesionalización del ejercicio docente (Poder Ejecutivo Federal, 1983 en Arnaut, 1996:153).

En este sexenio se eleva la normal al rango de licenciatura (1984) y se exige como requisito los estudios de bachillerato, lo que trae como consecuencia una pérdida de atractivo de la profesión, pues ya no es una carrera corta y los egresados del bachillerato prefieren ingresar a las universidades que a la normal. Lo que acarrea un déficit de maestros en el país, por lo que nuevamente las autoridades educativas se ven en la necesidad de contratar a maestros no normalistas, con estudios solamente de bachillerato y, a veces de secundaria sobre todo para las zonas rurales del país (Arnaut, 1996:172-173).

La crisis económica que enfrenta el país en los ochenta ocasiona el deterioro salarial del magisterio, lo que llevo a los maestros a buscar dobles plazas o a enrolarse en otras



V Congreso Nacional AMET 2006

Trabajo y Reestructuración: Los Retos del Nuevo Siglo

actividades extras que complementaran sus ingresos para poder sobrevivir. La realidad del maestro se contraponía al discurso oficial nuevamente. Por un lado se le exigía al maestro una mayor profesionalización en su trabajo a partir de una mayor preparación, pero no se le daban las condiciones para que pudiera seguir actualizándose. Lo que trae aparejado también una crisis de prestigio social de la profesión.

Vemos como aparece en el discurso oficial la idea de la “profesionalización” del magisterio, pero esta profesionalización es entendida por las autoridades como la credencialización de la profesión. A mayor número de títulos te conviertes en un mejor profesional, el título se convierte en el pasaporte para obtener un mejor estatus social y profesional.

El imaginario del maestro que se construye durante las décadas de los setenta hasta los ochenta, es el de un “técnico” de la educación, lo que mejor puede hacer el maestro es ejecutar lo que los especialistas ya hicieron. A partir de que el Estado se convierte en educador hegemónico al maestro se le expropia la dirección de su trabajo. Se le da un currículum ya elaborado, se le imponen los métodos pedagógicos de enseñanza y los libros de texto con los que debe trabajar, se le brinda una actualización que no toma en cuenta sus necesidades reales de formación.

Finalmente el ideal de elevar la normal al rango de educación superior se ve materializado en 1984, a partir de entonces se hizo obligatorio el bachillerato como antecedente para ingresar a la normal. Esta medida afectó en forma considerable la inscripción en las escuelas normales, que a partir de entonces se les quitaba el atractivo de ser una carrera corta; en el sexenio de Miguel de la Madrid la enseñanza normalista sufrió un desplome respecto al número de alumnos: de 192 062 alumnos inscritos durante el ciclo escolar 1982-1983 a 57 421 en el ciclo escolar 1987-1988.

Desde que la formación de maestros se elevó al rango de licenciatura solo han existido dos planes de estudio en las normales, el plan de 1984 y el plan de 1997. A través de la implementación de estos planes se pretendía resolver los problemas de la formación profesional y de la profesionalización del magisterio que desde la década de los cuarenta se proyectaba llevar a cabo.

El plan de 1984, reunía las siguientes características:

- a) El perfil de egreso que se establecía en el plan 1984 preparaba al docente para convertir a su salón de clases en una población importante para realizar investigación, además de formarlo en el área didáctica. La metodología sugerida en este plan de estudios se caracterizaba por manejar un enfoque de investigación-acción y sugería que en la mayoría de los cursos se realizaran propuestas didácticas como productos terminales teniendo como eje el laboratorio de docencia.
- b) La evaluación realizada para valorar el logro de los objetivos de cada asignatura señala que ésta ha de ser con base a los productos y resultados obtenidos en cada actividad, además de las evaluaciones periódicas que debían realizarse a lo largo



V Congreso Nacional AMET 2006

Trabajo y Reestructuración: Los Retos del Nuevo Siglo

del semestre teniendo como referencia los parámetros establecidos en los objetivos de aprendizaje.

- c) El plan de estudios de licenciatura en educación primaria 1984 está integrado por dos áreas de formación: una general (de tronco común) y otra específica para el nivel educativo en que se ejercerá la docencia. A su vez el área general agrupa las asignaturas con base en tres líneas de formación que son: social, psicopedagógica y cursos instrumentales. En total cubre 31 espacios curriculares. EL área específica incluye los cursos relacionados con las características de la educación primaria y consta de 32 asignaturas (SEP, 1988. Diario Oficial).

El plan 1984 proyectaba construir un nuevo maestro, que a partir de entonces se le llama “profesional de la educación”, para lo cual dio un peso importante a contenidos teóricos que hasta entonces no eran estudiados en las escuelas normales. Trató de dotar a los estudiantes de elementos que les permitirían incorporar la práctica y los resultados de la investigación a la actividad docente. La intención era formar un maestro reflexivo que investiga sobre su propio quehacer.

Sin embargo, algunos de estos propósitos sólo se cumplieron parcialmente y en ciertos casos provocaron problemas nuevos, no previstos por el plan y los programas. Puede afirmarse que no se resolvió adecuadamente la forma de aprendizaje de la teoría y su relación con el ejercicio de la profesión y que no se estableció con suficiente claridad el tipo de conocimiento de la investigación educativa que era más relevante para los alumnos y que éstos podían realmente adquirir, de acuerdo con su formación previa. Una conclusión general sobre el plan 1984 es que al proponer un número excesivo de objetivos formativos, todos ellos de realización compleja, se debilitó el cumplimiento de la función central y distintiva de las escuelas normales: formar para la enseñanza y el trabajo en la escuela.

La modernización educativa

El plan de descentralización educativa propuesto desde los ochenta se cristaliza en 1992 con el llamado Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB). A partir de entonces se puede decir que ha existido una continuidad de este proyecto por parte de los gobiernos y secretarios de educación hasta la actualidad. Por lo cual es posible hablar de una política de Estado y no gubernamental en materia educativa (Latapí, 2004:3).

El proyecto de la modernización educativa construye su propio imaginario del maestro, se piensa en darle al maestro un papel protagónico en su labor.

El docente recupera su papel protagónico educativo; cuenta con autonomía pedagógica para programar, organizar los aprendizajes, evaluar y participar en procesos de administración y gestión escolar, lo cual lo obliga a consultar fuentes múltiples de información actualizada (...) Ser protagonista, implica la capacidad de participar en decisiones, de responsabilizarse por los resultados de su gestión y de comprometerse en la búsqueda de soluciones frente a los problemas educativos.(CONALTE, 1991:23-37)



V Congreso Nacional AMET 2006

Trabajo y Reestructuración: Los Retos del Nuevo Siglo

De nueva cuenta el imaginario del maestro construido desde el discurso oficial se contrapone al imaginario real del maestro; un maestro que estaba acostumbrado a no pensar, a no ser creativo, a ser simple ejecutor pues todo le era proporcionado desde la SEP: programas, objetivos, contenidos, actividades, formas de evaluación de los alumnos. Ahora cambia radicalmente su papel, de ser un “técnico” de la educación se convierte ahora en un “gestor” de su práctica profesional.

Se pueden identificar cuatro ámbitos de acción en el ANMEB: 1) descentralización de la enseñanza básica, llamada también federalización. 2) la revisión curricular y producción de los libros de texto. 3) las reformas propuestas sobre el magisterio (reformas a la enseñanza normal, actualización de los maestros y Carrera Magisterial). 4) la participación social en la educación.

La crisis del proyecto del Estado benefactor provocó la urgencia de reformas en las políticas públicas del país, una de ellas fue la reducción en el ámbito de competencias del Estado y la otra fue el cambio de sus funciones: de un Estado administrador a uno regulador. Es decir de un Estado tradicional, patrimonialista, autoritario y clientelar se pasa aun Estado que comparte el liderazgo, autoridad y poder.

Consecuencia de estas reformas, se plantea en materia educativa la descentralización de la educación básica que implicó la transferencia de los aspectos operativos en educación preescolar, primaria, secundaria y normal a los estados de la República. Aunque habría que señalar que esta transferencia ha tenido sus limitantes pues sigue predominando el poder central en la definición de las políticas educativas a nivel nacional. Lo que se le otorga a los estados es el poder de controlar lo administrativo y la distribución de los recursos.

Algunos analistas consideran que la descentralización del sistema educativo mexicano está definida y regulada desde el Estado, es decir, es una “descentralización centralizada”. Sin embargo se justifica esta autonomía parcial de los estados ante la necesidad de proteger los intereses nacionales, de ejercer la función compensatoria entre regiones y evitar los problemas derivados por la asimetría de las competencias locales (Zorrilla, 2002:6).

El ANMEB trajo consigo una renovación curricular en la educación primaria. Se cambiaron los planes y programas de estudio; se reformulan los contenidos; se amplían y diversifican la producción de materiales educativos para alumnos y maestros; se proponen nuevos enfoques pedagógicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje; se incorpora una nueva visión de escuela que requiere un nuevo rol por parte de maestros, directores y supervisores escolares. “se debe promover el paso de contenidos informativos que suscitan aprendizajes fundamentalmente memorísticos a aquellos que aseguren también la asimilación y recreación de valores, el dominio y uso cada vez más preciso y adecuado tanto de los diversos lenguajes de la cultura contemporánea como de métodos de pensamiento y acción que han de confluir en el aprendizaje” (CONALTE, 1991:7).



V Congreso Nacional AMET 2006

Trabajo y Reestructuración: Los Retos del Nuevo Siglo

Los maestros se ven forzados a cambiar abruptamente su forma de enseñanza que por tantos años habían puesto en práctica con sus alumnos. Los nuevos métodos les exigían el dominio de nuevas habilidades y conocimientos teóricos que los maestros no tenían. Hubo un gran descontento y rechazo de los maestros ante estas nuevas formas de trabajo. Las autoridades educativas desde entonces y hasta la fecha han implementado una serie de medidas que centran su atención en la actualización y capacitación del maestro para brindarles los elementos que les permitan cambiar sus prácticas docentes tradicionales. Sin embargo el reto aun esta pendiente, a una década de la implantación del nuevo modelo curricular no se puede asegurar que los maestros hayan transformado sus prácticas de enseñanza.

El programa de modernización educativa empezó por revisar y cambiar el currículum de la escuela primaria (como ya anteriormente se señalaba), y a partir de él, impartir cursos y generar materiales para la actualización de los maestros en servicio. Una de sus medidas prioritarias fue nuevamente la atención a los maestros.

Entre las acciones realizadas tenemos:

- La elaboración de la Ley General de Educación, en 1993
- La implantación de la Carrera Magisterial⁸ en 1993
- El establecimiento de los Centros de Maestros⁹ en 1996
- El programa de actualización para el magisterio en servicio, PRONAP, en 1997

Estas acciones no han dado los resultados esperados. Los cursos de actualización y Carrera Magisterial (CM) no han tenido el impacto deseado en la calidad educativa. En el presente prevalece la opinión de que la CM ha funcionado como mecanismo de mejoramiento de ingresos del magisterio, pero no hay evidencias de que esté incidiendo en el mejoramiento de las prácticas docentes. Lo mismo sucede con los cursos de actualización (Latapí, 2004).

La labor de las normales fue altamente cuestionada; durante el sexenio del presidente Zedillo se reconoce que se debe llevar una profunda revisión en áreas como la gestión de los planteles, sobre todo en lo que tiene que ver con las reuniones periódicas de trabajo, el impulso al trabajo colegiado, con orientaciones para que la enseñanza se acerque a la práctica escolar y sobre los criterios y normas para la evaluación de los estudiantes normalistas (Latapí, 2004:9).

⁸ Carrera Magisterial se estableció como una medida de arraigo y motivación del docente, para mejorar la calidad de la educación y establecer un mecanismo de mejoramiento profesional material y de la condición social del maestro. “Un elemento clave para el logro de las metas educativas es el profesor, por ello en el ANMEB, firmado por la SEP y el SNTE (...) se establece Carrera Magisterial como una de las estrategias centrales para elevar la calidad de la educación básica y revalorar la función social del magisterio. Los criterios que se toman como elementos de evaluación para la promoción de los maestros a los niveles “A”; “B”; “C”; “D” y “E” cuyo asenso implica un despegue salarial de nivel a nivel son: antigüedad, grado académico, acreditación de cursos de actualización, conocimientos y desempeño profesional” (SEP/SNTE, 1998).

⁹ Los Centros de Maestros son dependencias que se establecen en cada uno de los estados de la república y que conjuntamente Con PRONAP (Programa Nacional de Actualización del Profesorado) se encargan de brindar a los maestros de educación básica cursos de actualización.



V Congreso Nacional AMET 2006

Trabajo y Reestructuración: Los Retos del Nuevo Siglo

Por lo cual el plan de estudios de la normal es reformulado nuevamente teniendo las siguientes características:

- a) El perfil de egreso que se persigue con el plan de 1997 se estructura en 5 aspectos que son: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.
- b) Con respecto a la metodología de trabajo que se plantea en este plan de estudios, ésta se enfoca en el desarrollo y uso de estrategias de aprendizaje o de enseñanza centradas en los estudiantes, que promuevan el trabajo colegiado y de tipo intelectual, aunque en las sugerencias para ejecutar los programas se enfatiza el análisis de textos diversos de manera excesiva.
- c) El tipo de evaluación es cualitativa y formativa, pues se señala que debe verificarse el avance personal de cada estudiante y sobre todo, hacer énfasis en los logros con respecto a su situación anterior y al perfil de egreso que debe cubrir.
- d) El mapa curricular está estructurado en dos grandes grupos de asignaturas: Las semiescolarizadas, que contienen las de acercamiento a la práctica docente en contextos reales con un total de 10 cursos, y las totalmente escolarizadas que suman 35, las cuales a su vez se dividen en formación común con otras licenciaturas que son ocho asignaturas, y de formación específica las 27 restantes (SEP, 1997).

Considerando los aspectos señalados, una comparación de los planes permite observar la siguiente distribución de las asignaturas:

El porcentaje de asignaturas de contenido científico disminuyó en el plan 1997, al contrario de lo que sucedió en la práctica docente, la cual se elevó en comparación con el plan 1984. También es importante resaltar que en el aspecto psicopedagógico se disminuyó el número de materias.

Aunque el número de asignaturas es menor, no ocurre así con la carga horaria, pues el plan de estudios 1997 tiene un total de 32 horas a la semana, mientras que el de 1984 contenía entre 26 y 30 horas a la semana, dependiendo del semestre.

Es importante señalar que además del número de asignaturas, hacia el interior de cada una de ellas hay diferencias básicas, pues en el plan vigente se trata de promover el trabajo colegiado y una relación más estrecha entre formación didáctica-teórica y práctica-docente en contextos reales. Se dedican más espacios curriculares a la revisión de los contenidos básicos de la escuela primaria y a las estrategias pertinentes para su enseñanza.

El nuevo plan de estudios tiene notorias diferencias respecto al anterior de 1984: se eliminaron las asignaturas que iniciaban al futuro maestro en los terrenos de la investigación, aun cuando en algunas asignaturas se hace necesario que el alumno haga uso de la metodología de la investigación cualitativa, no existe ninguna asignatura que de manera específica le brinde los elementos mínimos indispensables para desarrollarla.



V Congreso Nacional AMET 2006

Trabajo y Reestructuración: Los Retos del Nuevo Siglo

De igual manera se eliminaron las asignaturas que implicaban el estudio de la teoría educativa y las que permitían insertar la educación en un contexto social, político, y cultural, más allá del propio contexto escolar inmediato. Dando prioridad al estudio de las asignaturas y su enseñanza, que se manejan en la escuela primaria (español, matemáticas, geografía, historia, educación cívica, educación física, etc.) y a la práctica profesional.

En este plan pareciera ser que predomina una tendencia hacia la formación de un *maestro especialista* en la enseñanza de la educación primaria.

Conclusiones

Analizar el trayecto que ha seguido la formación de los maestros de educación primaria en México, nos permite distinguir una constante desde la creación de las escuelas normales en el país que se dirigen a profesionalizar la carrera del maestro. Una particularidad la encontramos en que ésta no nace directamente como una profesión, más bien se origina como un oficio y a lo largo de su constitución va adquiriendo el rango profesional. Pues las características que definen a las profesiones son: una formación educativa de alto nivel, una estructura organizativa, estructuras de poder, estatus social y profesional, actualización continua y autonomía; y como se ha podido observar a lo largo de este análisis, estas características la profesión docente las ha obtenido a lo largo de su conformación.

Este recuento por las distintas etapas históricas de la conformación de nuestro país, deja constancia de la importancia de la labor del maestro en la configuración del Estado mexicano. Sobre todo en los periodos revolucionario y posrevolucionario en donde las escuelas y los maestros se volvieron verdaderos artífices de la política cultural del país. También deja ver como los imaginarios del maestro se han ido transformando, por ejemplo, del apóstol de la educación se pasa al líder comunitario, posteriormente al técnico de la educación y actualmente al gestor de su práctica profesional. Lo que nos deja entrever, de manera inicial, que no existe una única propuesta identitaria profesional del magisterio, sino distintas de acuerdo a los momentos de transición histórica social, política y cultural del país. Que de alguna manera van dejando huella y conformando arquetipos en la memoria colectiva del magisterio y de la sociedad.

De igual manera es interesante analizar como el imaginario del maestro construido desde el discurso oficial se contrapone con la situación real que vive y es a partir, diríamos, de este proceso de negociación entre lo que se espera del maestro y lo que realmente puede ser o quiere ser, como va constituyendo su propia identidad profesional¹⁰.

En esta trayectoria, observamos como a través de la formación de los maestros en las normales se van construyendo ciertas imágenes idealizadas del magisterio y cómo a partir de ellas se desprende ciertas prácticas profesionales. Vemos como la identidad

¹⁰ Dubar denomina a este proceso como transacción, que es entendida como una negociación entre los demandantes de identidad y las ofertas de identidad a proponer. Proceso siempre complejo que no se basa en la imposición de identidades.



V Congreso Nacional AMET 2006

Trabajo y Reestructuración: Los Retos del Nuevo Siglo

profesional de los profesores esta fuertemente configurada desde las instituciones de formación. En esta idea de Dubar (1991) y de Jenkins (2000) en el cual la identidad es la construcción de la articulación de dos procesos: uno interno y propio del individuo y el otro externo dado principalmente desde las instituciones

Es así como al maestro desde las estructuras educativas se le han propuesto distintos roles que al ser interiorizados y construir a partir de ello su fuente de sentido, son base de la constitución de su identidad profesional. Que apunta en esta idea de Castells (1999) hacia la conformación de una identidad legitimadora o como señala Foucault (1987) una identidad normalizadora, legitimada, sobre impuesta e indiferenciada.

Otro rasgo que va constituyendo la identidad profesional del magisterio de educación primaria, son el conjunto de atributos ideosincráticos del grupo. El cual se caracteriza por provenir de un estrato socioeconómico bajo, con un bagaje cultural limitado y una preparación profesional deficiente. Lo que ha provocado la estigmatización de la profesión.

Finalmente observamos como el discurso del profesionalismo manejado en la profesión magisterial ha tenido un valor normativo central. Que se ha dirigido por un lado al fortalecimiento intelectual de los maestros y por otro lado para elevar el estatus, ganar más prestigio social y para adquirir más poder y control de la profesión. Fundamentado principalmente en la credencialización de la carrera magisterial.

Bibliografía

Arnaut Salgado, Alberto (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*. (México:CIDE)

Beck Ulrich (2002). *La sociedad del riesgo global*. (Madrid: Siglo XXI)

Carrillo, Carlos (1886). “concepción del maestro ideal: Un verdadero apostolado” en: *La Reforma de la escuela elemental*. Tomo I, No. 3 (México).

Castells, M. (1999). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. 3 volúmenes. (Madrid: Alianza)

Castillo, I. (1976). *México: Sus Revoluciones Sociales y la Educación*. Tomo 4. (México).

CONALTE (1991). *Hacia un nuevo modelo educativo. Modernización Educativa 1989-1994*. (México).

Díaz, Alfredo (1986). Antología temática 2. “La educación, el liberalismo, el positivismo y el auge del normalismo”, en *Los grandes momentos del normalismo en México*. Colección: Evolución histórica de la educación en México, Biblioteca del Mejoramiento Profesional del Magisterio Tercera Época, (México).



V Congreso Nacional AMET 2006

Trabajo y Reestructuración: Los Retos del Nuevo Siglo

Díaz Covarrubias, José (1875). *La instrucción pública en México. Estado que guarda la instrucción primaria, la secundaria y la profesional en la República. Progresos realizados. Mejoras que deben introducirse.* (México: Imprenta de Gobierno en Palacio).

Dubar, Claude (1991) *La socialisation. Construction des identites sociales et professionnelles.* (París : Armand Colin Éditeur)

----- (2000) “El trabajo y las identidades profesionales y personales” en *Trayectorias ocupacionales y mercado de trabajo.* Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo, número 13, 2001, pp. 5-16. Argentina.

Foucault, Michel (1987). “¿por qué hay que estudiar el poder?”, en: *C. W. Mills y otros. Materiales de sociología crítica.* (Madrid: La piqueta).

Galván Lafarga, Luz Elena (1996). *Maestras y maestros en el tiempo. Una mirada desde la historia.* Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. XXVI No.2, pp. 165-191, (México).

Giddens, Anthony. (1991) *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea.* (Barcelona: Península).

Goffman, Irving 1998 (1970). *Estigma. La identidad deteriorada.* (Argentina: Amorrortu)

Habermas, J. (1989). “*Teoría de la acción comunicativa*”. Vol. I (Buenos Aires: Taurus)

Jenkis, Richard (2000) *Categorization: identity, social process and epistemology.* Current Sociology, Julio 2000, vol. 48, No 3, pp. 7-25. (Londres: Sage Publications LTD).

Latapí, Pablo (2004). La política educativa del Estado mexicano de 2002. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 6 No. 2. Consultado el día 4 de noviembre de 2005 en <<http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html>>.

Lerner, Victoria (1979). *Historia de la Revolución Mexicana 1934-1940. La educación socialista.* El Colegio de México, (México).

Mead, H. 1972 (1934). *Espíritu, persona y sociedad.* (Buenos Aires: Paidós).

Meneses Morales, Ernesto, et al (1998). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911. La problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del siglo XX.* (México:CEE)

Meneses Morales, Ernesto, et al (1991). *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976. La problemática durante los regimenes de los presidentes Gustavo Diaz Ordaz y Luis Echeverría Alvarez.* (México:CEE)



V Congreso Nacional AMET 2006

Trabajo y Reestructuración: Los Retos del Nuevo Siglo

Noriega, Margarita (1996). *En los laberintos de la modernidad: globalización y sistemas educativos*. (México: UPN)

Ortiz Enciso, Isidro Pedro (1986). Antología temática 1. “La escuela normal lancasteriana y su influencia en las bases del sistema de formación de maestros” en *Los grandes momentos del normalismo en México*. Colección: Evolución histórica de la educación en México, Biblioteca del Mejoramiento Profesional del Magisterio Tercera Época, (México).

Rosas Carrasco, Lesvia Oliva (2003). *Aprender a ser Maestro Rural. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*. (México: CEE: Fundación para la Cultura del Maestro SNTE).

SEP (1984). *La profesionalización de la educación normal en México*. Documentos 1944-1984, Cuadernos /SEP, (México).

Staples Anne et al (1985). *Ensayos sobre la historia de la educación en México*. Colegio de México, (México).

Tenti, Emilio (1999). *El arte del buen maestro*. (México: Pax).

Torres Quintero, Gregorio (1907). *La enseñanza normal*. (México), Año III, No. 3.

Vergara, Gloria (2004). *PALABRA EN MOVIMIENTO. Principios teóricos para la narrativa oral*. Universidad Iberoamericana. (México:Praxis).

Weber, Max 1969 (1944). *Economía y sociedad*. (México-Buenos Aires : FCE)

Zorrilla, Margarita (2002). “Diez años después del Acuerdo Nacional para la modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas”. *Revista Electrónica de investigación educativa*, Vol. 4, Núm. 2. Consultado el 4 de noviembre de 2005 en <<http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html>>

Zuñiga, Rosa (1993). “Un imaginario alienante: La formación de maestros”, en *Cero en Conducta*. No. 33-34, (México).



V Congreso Nacional AMET 2006
Trabajo y Reestructuración: Los Retos del Nuevo Siglo