

La reforma curricular de la educación normal: percepción de su discurso educativo en el Estado de México

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXXV, núms. 1-2, pp. 89-126

Ramón Larrauri Torroella*

RESUMEN

Este trabajo forma parte de una investigación que analiza el discurso educativo de la actual reforma de la educación normal y la percepción que tienen de ella diversos actores escolares de una de las instituciones normalistas del Estado de México. En este documento damos cuenta, de manera sintética, de algunos de los elementos que conformaron el proceso indagativo. Está formado con los siguientes apartados: 1) El contexto sociopolítico que enmarca el proceso de reforma de la educación normal. 2) Las orientaciones teórico-metodológicas que apoyaron la investigación. 3) Los resultados del análisis del discurso educativo de la reforma de la educación normal. 4) Las conclusiones del estudio.

SUMMARY

This work form part of an investigation that analyses the educational speech of the current reform of the normal education and its repercussions in one of the entities of the country, the State of Mexico. In this document realise of synthetic way, some of the elements that certified the investigation process. It formed with the following paragraphs: 1) The context socio-political that frames the reform process of the normal education. 2) The directions Theoretic and -Methodological that supported the investigation. 3) The results of the analysis of the educational speech of the reform of the normal education. 4) The Conclusions of the Study.

* Investigador de la Facultad de Derecho, Universidad Autónoma del Estado de México, correo electrónico ramonlt@prodigy.net.mx

INTRODUCCIÓN

La reforma de los planes y programas de estudio para la formación inicial de profesores de educación básica es un componente del Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales que la Secretaría de Educación Pública (SEP) puso en marcha, a partir del ciclo escolar 1996-1997, en coordinación con los gobiernos de las entidades federativas.

Dicho programa se sustenta en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, documento eje de la política educativa del gobierno zedillista, en el que se pretendió hacer consecuente la formación inicial de maestros con los requerimientos de la educación básica planteados en el mismo documento.

Como resultado de una serie de acciones de evaluación en los ámbitos nacional y locales sobre el vínculo entre educación básica y formación de docentes en el contexto de la modernización educativa se determinó, entre otras necesidades, el cambio curricular en la formación inicial normalista; de ahí que a partir del ciclo escolar 1997-1998 se implementó un nuevo plan de estudios para la licenciatura en educación primaria, después del cual vendrían equivalentes modificaciones para las licenciaturas en preescolar y secundaria.

La implementación de un nuevo currículo para la formación de maestros de educación primaria, en este caso, era y es por demás sugerente para la investigación, en cuanto que no se trata de meros cambios técnicos para definir lo que será el trabajo de los futuros docentes, sino que es de esperarse un discurso *ex profeso* que contenga propuestas pedagógicas, psicológicas y sociales diferentes, que en su interpretación y comprensión habrán de generar distintas posturas consecuentes con los distintos roles sociales y pedagógicos de los involucrados en su operación, incluidos funcionarios de la SEP, directivos escolares, maestros y alumnos.

La reforma curricular para la formación de los nuevos maestros ha propuesto un perfil de docente específico, así como criterios para que los formadores de docentes orienten sus acciones educativas y dispongan, entre otros apoyos, de recursos bibliográficos actualizados e infraestructura tecnológica para la comunicación e informática.

Por tanto, eran de esperarse no sólo investigaciones sobre el seguimiento para mantener la orientación de las propuestas curriculares, acción considerada por el programa indicado, sino otros estudios desde perspectivas distintas que en su momento habrán de coadyuvar a la comprensión del fenómeno educativo generado y posibles explicaciones relativas a los procesos adyacentes. Tal ha sido la intención del trabajo que fundamenta este informe, cuya orientación metodológica tiene significado por su orientación y posibilidades apoyadas en el análisis del discurso con base en la teoría de la argumentación y la pragmática lingüística en los diferentes niveles de interpretación.

Los objetivos generales que guiaron el trabajo fueron:

- Determinar las características del discurso educativo que fundamentó la reforma del currículo de la educación normal y su percepción en diversos actores escolares en el Estado de México.
- Establecer las relaciones que se dan entre el discurso educativo de la reforma del currículo de la educación normal y los discursos educativos de las autoridades escolares, los maestros y los alumnos de alguna de las escuelas normales del Estado de México.

Este documento da cuenta, de manera sintética, de algunos de los elementos que conformaron el proceso indagativo. Consta de los siguientes apartados: 1) El contexto sociopolítico que enmarca el proceso de reforma de la educación normal. 2) Las orientaciones teórico-metodológicas que apoyaron la investigación. 3) Los resultados del análisis del discurso educativo de la reforma de la educación normal. 4) Las conclusiones del estudio.

I. EL CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO QUE ENMARCA EL PROCESO DE REFORMA DE LA EDUCACIÓN NORMAL

Hemos ubicado el contexto sociopolítico que enmarca la transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas normales en las acciones siguientes: el contexto latinoamericano y la modernización educativa.

A. El contexto latinoamericano

En el marco de un proceso de transformación social y política mundial, la década de los noventa significó, para América Latina, el momento cumbre en el nuevo intento por alcanzar el desarrollo. Tres acontecimientos muy ligados entre sí y dos procesos iniciados previamente en el mundo desarrollado fueron factores incidentes en los cambios ocurridos en los países del subcontinente.

El derrumbe del llamado socialismo real, provocado por la crisis de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) y el derrocamiento de los regímenes comunistas de la Europa del Este, la caída del muro de Berlín y el fin de la Guerra Fría, fueron acontecimientos que hicieron creer que el fin de la historia había llegado (Fukuyama, 1989) o que nuevamente las voces sobre el fin de las ideologías recobrarían los bríos de décadas anteriores (Bell, 1964; Aron, 1967; Cordera, 1992).

Los otros dos procesos, la globalización y el modelo económico neoliberal habían iniciado su implantación en la década anterior. El neoliberalismo se dio como respuesta de muchos economistas, entre ellos N. Hayek, Milton Freedman y Gary Becker, que habían manifestado su desacuerdo, en la Universidad de Chicago desde los años setenta, con el modelo keynesiano del Estado Benefactor. Desde el discurso neoliberal, la causa de las crisis recurrentes del capitalismo radicaba en el excesivo intervencionismo estatal, y la solución consistía en poner fin a esa injerencia del Estado en la economía. Esta visión teórica también logró instalar en toda Latinoamérica un diagnóstico y una propuesta para superar las crisis que la región venía sufriendo desde los años setenta, la cual se puede resumir en las siguientes "necesidades": La necesidad de modernizarse; la necesidad de aumentar la productividad; la necesidad de invertir para crecer y para aumentar la productividad; la necesidad de reducir los costos laborales para que la inversión no se retraiga ante los salarios excesivos y la necesidad de primero crecer para después poder distribuir.

La limitación de la intervención del Estado en los campos económico y social fue el retorno triunfal de los viejos paradigmas liberales, pero para alcanzar ese ideal se planteó, desde la década

de los ochenta, como tesis prioritaria, la necesidad de reformar al Estado, eliminando toda su intervención en la regulación y, más aún, su participación en los procesos económicos directos.

En resumen, se puede decir que el decenio 1990-2000 marcó el tránsito de América Latina hacia una nueva etapa de su historia, en la que aún están por definir sus rasgos más característicos, pero cuya circunstancia esencial es ya por demás notoria. Hay una dependencia mayor de las situaciones externas y del mercado internacional, agravadas por una acusada disminución de las dinámicas endógenas y un redimensionamiento del Estado; estos rasgos van siendo esculpidos por los procesos de privatización, apertura y desregulación económicas. En este contexto, el capital foráneo acrecentó su papel protagónico a través de sus representaciones por demás peligrosas “los capitales especulativos” o “capitales golondrinos”. Al respecto, Arocena y Sutz señalan que: “la pérdida de importancia relativa de lo endógeno no se reduce a la economía sino que se manifiesta también en la política y en la ideología, ejemplos elocuentes de lo cual son tanto la gravitación del llamado ‘consenso de Washington’ como del disdibujamiento del pensamiento latinoamericano acerca del desarrollo” (Arocena y Sutz, 2001: 5).

En el terreno educativo, la década de los noventa trajo un impulso creciente hacia la transformación de los sistemas educativos de nuestros países. Aunque se puede decir que realmente no estuvieron estáticos. “Después de la ola de reformas educativas producidas en articulación con las propuestas de la Alianza para el Progreso en la década de los 60, tuvieron lugar diversos procesos de transformación producidos como resultado de ciertas políticas orientadas a modificar algunos aspectos de su funcionamiento” (Braslavsky y Cosse, 1997: 4).

Este nuevo impulso reformador se dio desde los frentes internos de cada país, pero también desde las condicionantes internacionales predominantes. En el primer caso, la recuperación democrática de algunos países, o la necesidad de refuncionalizar los regímenes en peligro de estallidos sociales, fueron factores determinantes en ese proceso, pero junto a ellos las políticas de los organismos internacionales tanto económicas (FMI, OCDE, BM), como culturales (UNESCO), hicieron sentir

la necesidad de elevar la eficiencia de los sistemas educativos como una vía para el mejor aprovechamiento de los prestamos concedidos a los cada vez más endrogados países de la región. Otros organismos como la ONU y la OEA implementaron foros, programas y acuerdos multinacionales para impulsar estos procesos de modernización; así es como surgieron las Conferencias Iberoamericanas de Educación (1989) o el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y El Caribe (1993).

La necesidad de las reformas educacionales se incorporó a las agendas y a los discursos de la mayoría de los partidos políticos de nuestras naciones, presentándolas con el gran objetivo de promover la modernización de los sistema educativos, que los diagnósticos internos y externos mostraban como atrasadas e ineficientes en casi todos los indicadores (cobertura, preparación profesional, eficiencia terminal, procesos de gestión, resultados, infraestructura física, etc.); sin embargo, tenemos que considerar que: “Una reforma, en sí misma, no es sinónimo de progreso, transformación progresista o cambio de calidad. Las reformas siempre remiten a las relaciones sociales y a las relaciones de poder. La escuela para todos fue una gran reforma de la modernidad. Otras reformas pueden ser apenas recomposiciones de fuerzas y poder” (Gohn, 2001: 6). Ése es el sentido que debemos buscar en las reformas que se impusieron en nuestro subcontinente.

La formación de docentes en este proceso reformador-modernizador se considera indispensable y condición fundamental para propiciar las transformaciones que requiere la educación, de ahí que se afirme: “Es urgente producir cambios en la formación de docentes, renovando sus planes de estudio. Asegurar su perfeccionamiento y capacitación a través del conocimiento de necesidades, situaciones y problemas que se producen en el establecimiento y en el aula” (OEI, 1995: 3).

B. La modernización educativa

Ubicándonos en la dimensión mexicana se observa que, en el discurso oficial, la calidad, la equidad y la pertinencia, como propósitos educativos, desplazaron a los de formación de alumnos analíticos,

críticos y reflexivos. El Programa de la Modernización Educativa de 1990 y posteriormente el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica establecido entre el gobierno federal, los gobiernos de los estados y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), en mayo de 1992, los serían instrumentos que dieran pie al conjunto de políticas públicas a partir de las cuales se inició lo que podríamos considerar la última reforma educativa en nuestro país, misma que al ser enfocada de manera fundamenta a la educación básica tendría que considerar a los responsables de su impartición directa: los maestros; sujetos a quienes para entonces, jurídicamente, ya se les reconocía formados en un nivel educativo superior, según el acuerdo presidencial de marzo de 1984.

Con ello, se produjeron dos consecuencias formales: el requerimiento del bachillerato como antecedente para cursar la carrera y la necesidad de una reforma curricular. Si bien jurídicamente la docencia asumía el rango de profesión, para concretar esto era necesario un modelo de formación característico y la organización institucional correspondiente que habría de considerar las funciones con que se reconoce a la educación superior y, por tanto, la infraestructura humana, técnica y material respectiva; de ahí que con la ratificación de los estudios normalistas en el nivel de estudios superiores, se pretendía impactar en forma significativa en la calidad de la formación que se estaría ofreciendo a los nuevos docentes y, en consecuencia, en la calidad de la educación básica. La transformación iniciada jurídicamente justificaba la puesta al día de las escuelas normales en distintos aspectos de su vida institucional. Organización, funciones, infraestructura y competencia académica tendrían que corresponder con su nuevo estatus. Consecuentemente, habría que pensar un los cambios consiguientes al nivel de subsistemas para planear, coordinar, dirigir y supervisar el nuevo modelo. Sin embargo, no estaban dadas, en lo mínimo, las condiciones para la transformación y la consolidación esperadas, entre otras, la escasa motivación para cursar una carrera que, siendo equivalente a una universitaria, parecía menos prometedor en lo económico, la carencia de recursos, la postración académica de las instituciones, los intereses y las estructuras organizacionales.

II. LAS ORIENTACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS QUE APOYARON LA INVESTIGACIÓN

La reforma de los planes y programas de estudios para la formación inicial de profesores de educación básica es parte constitutiva del Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales que la SEP puso en marcha a partir del ciclo escolar 1996-1997, en coordinación con las autoridades educativas de las entidades federativas. Como resultado de las consultas y encuentros con maestros, especialistas y autoridades educativas estatales propiciadas por el citado programa, se conformó un nuevo plan de estudios para la licenciatura en educación primaria, mismo que a partir del ciclo escolar siguiente, 1997-1998, vino a suplir al de 1984.

El sustento social, político y pedagógico de todo currículo se presenta en forma de un discurso, entendido éste como proceso de construcción de significados, significantes y sentidos establecidos y transmitidos a través de una multiplicidad de códigos y medios. Así, la estructura profunda del currículo se ubica en la serie de significados que se transmiten durante la experiencia escolar y que se expresan como normas sociales e institucionales, reglas ideológicas y patrones comportamentales implícitos o explícitos en su propio discurso.

Investigar el discurso educativo de la reforma curricular de la educación normal y sus repercusiones en el Estado de México implicó considerar las diferentes interrelaciones y coimplicaciones de los fenómenos sociales que abarcaron producción, difusión, recepción y transformación de las propuestas políticas, sociales, pedagógicas y psicológicas contenidas en dicha reforma, considerados desde una misma visión del mundo y con un sustento teórico específico para cada uno.

A. El objeto de estudio

Desde la década de los setenta, la educación normal ha sufrido una serie de cambios de planes de estudio cuya orientación se puede considerar oscilante entre el desarrollo de habilidades técnicas para la enseñanza y la adquisición y el dominio de los contenidos de

enseñanza. Un somero recuento nos muestra que en los planes de estudio de 1972 y 1975 se puede ver claramente que tienen, en el primero, un predominio de una visión encaminada a la adquisición de una cultura general amplia que permitiera no sólo el dominio de los contenidos de enseñanza, sino el nivel de conocimiento del bachillerato. En cambio, en el segundo, se consideró que ese nivel de conocimiento podía alcanzarse al mismo tiempo que se desarrollaban las habilidades técnicas para la enseñanza,

El Plan de estudios de la educación normal de 1984, pretendía “el desarrollo de una concepción científica y crítica de la educación, de la función del profesor en la sociedad y de su propio papel como educador en ella, formar un profesional que como sujeto y objeto de transformación, sea capaz de promover y orientar el proceso educativo, así como de plantear alternativas de solución a problemas que enfrenta el desarrollo del sistema educativo, rescatando las experiencias positivas y superando con espíritu profesional los obstáculos que se presentan en su labor” (SEP, 1984: 6-7). Con ello, se promovía una formación integral mediante cuatro líneas de formación básica: la pedagógica, la psicológica, la social y la instrumental.

Con el gobierno zedillista, desde 1995 se empezó a criticar el plan de estudios de las normales; en 1997, en el documento que presentaba la nueva propuesta se afirmaba:

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 para el trabajo en la escuela. 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” (SEP, 1997a: 17).

El nuevo plan pretende que:

Más allá de los importantes cambios en los enfoques y contenidos de campos específicos del conocimiento, el rasgo central del nuevo

plan de estudios de primaria es la prioridad que le asigna al desarrollo de las capacidades de pensamiento del niño, a sus posibilidades de expresión y de aplicación creativa de lo que aprende. Estimular el desenvolvimiento de esas capacidades demanda del maestro una intervención educativa sensible a las condiciones distintas de alumnos y grupos escolares, creatividad y adaptabilidad y, evidentemente, el dominio sólido de las mismas competencias que debe fomentar en sus alumnos" (SEP, 1997a: 20).

Por otro lado, sabemos que toda propuesta curricular, más allá de cualquier otra estima, es una práctica educativa que está determinada históricamente y que, por lo tanto, se expresa por medio de un discurso educativo en el que se hacen presentes discursos de otros agentes sociales tales como el gobierno, los empresarios, las iglesias, los maestros, etc., así como expresiones y conceptos que responden a las condiciones específicas de la etapa de desarrollo en la que se produzca y se manifiestan según el tipo de sociedad que se pretende formar.

En ese sentido, el objeto de estudio que se planteó para esta investigación se estableció como *la percepción que diversos actores educativos del Estado de México tienen del discurso educativo de la reforma curricular de la educación normal*.

Este objeto de estudio se problematizó mediante una serie de cuestionamientos que dieron pautas para concretar su abordaje: ¿Cuáles son las propuestas sociales, psicológicas y pedagógicas que conforman el discurso educativo de la reforma curricular de la educación normal a escala nacional?, ¿cómo son percibidas esas propuestas en el Estado de México? y ¿cómo se relacionan esas propuestas con los discursos educativos de las autoridades escolares, los maestros y los alumnos de una escuela en particular?

B. Conceptualizaciones

Entre los conceptos de los que nos parece necesario puntualizar el sentido con el que los empleamos en la investigación están: el discurso, el currículo, la teoría curricular y la formación docente.

El término *discurso* ha sido objeto de una multiplicidad de usos y connotaciones, por lo que la delimitación dentro de este proyecto de investigación estuvo dada por el carácter significativo que tiene toda configuración social, es decir, fundada en el paralelismo existencial entre la necesidad de comunicación y la necesidad de organización social. En ese sentido, el discurso surge como un proceso de construcción de significados, significantes y sentidos establecidos y transmitidos a través de una multiplicidad de códigos y medios.

A su vez, consideramos la teoría curricular, como toda teoría científica, un discurso persuasivo cuya finalidad es convencernos de las “bondades”, “certezas”, “veracidad” y “conveniencia” de los principios, postulados, esquemas, estructura, secuencia o procesos metodológicos que presenta y sirven para sustentar, de una manera más acabadamente científica, los procesos de diseño, evaluación e investigación del currículo. El sustento de cada teoría curricular está en la perspectiva filosófica, visión del mundo y soporte empírico desde las cuales se construye. La perdurabilidad de cada enfoque teórico ha dependido de circunstancias muy variadas, más allá de la intensidad y extensión de su aplicabilidad.

El currículo se concibió sobre la base de las necesidades de la sociedad industrial, en donde el alumno recibiría únicamente la cantidad de educación necesaria para desempeñar su rol en esa sociedad, bajo las bases de eficiencia y productividad. En el sentido más amplio, un currículo puede ser considerado como un proyecto educacional que define los fines, las metas y los objetivos de una acción educativa; las formas, los medios, los tiempos y las actividades a que se recurre para alcanzar los objetivos propuestos, así como los métodos y los instrumentos para evaluar en qué medida la acción realizada alcanzó las metas planeadas.

Sin embargo, L. D'Hainaut (1980: 57) dice que el currículo puede contemplarse desde dos planos: por una parte, el proyecto visto como propósito y plan, orientador y previsor de la acción educativa; por otra parte, la realización de hecho, es decir, el proyecto realmente realizado. Por otro lado, toda acción educativa puede instituirse en tres niveles: el político, el administrativo y el pedagógico. Todo currículo que defina y precise una acción educativa actúa en esos tres niveles. Dentro de lo anterior y de otras acepciones de currículo,

en principio lo concebimos como una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, que debe permanecer abierto a la discusión crítica y puede ser trasladado efectivamente a la práctica.

La formación magisterial subyacente en los distintos planes de estudio que ha habido en las escuelas normales mexicanas está ligada, explícita o implícitamente, con la identidad profesional, con el “ser maestro”, pero también con el saber sobrentendido de esa esencia “saber enseñar”. Ser maestro es ser normalista, de ahí que:

Si el saber normalista se halla centrado en la práctica docente, dicha práctica requiere recuperar los propios análisis de los conductores y de quienes se forman, confrontándolos, no negándolos, pues lo que aparece más frecuentemente es que sólo se intente analizar al otro, y no a quien la realiza. El sustento del saber normalista fincado originalmente en la pedagogía se ha alejado de su papel reflexivo, primigenio, convirtiéndose en una formación intrumental al servicio de la reproducción (Figueroa, 2000: 87-88).

En el ámbito de la formación magisterial, Fritz-Ulrich Kolbe señala la necesidad de comprenderla de un modo nuevo, fundamentándola en las demandas específicas de la acción y el saber, él dice:

La representación del profesional cuyo *autodesarrollo* se lleva a cabo mediante la producción autónoma y constructiva del saber experiencial, hace necesario tener en cuenta para la reforma de los procesos de formación, otros presupuestos. Esto es válido, en principio, para la relación teoría-*praxis* en la construcción del saber de los prácticos; ellos no sólo necesitan de un saber científico transferido y transformado sino ayuda para hacer disponibles en forma reflexiva sus propias experiencias” (Kolbe, 1999: 60).

C. Orientaciones metodológicas

Toda propuesta curricular, de manera independiente de cualquiera otra consideración, es una práctica educativa determinada históricamente que, como tal, se expresa mediante un discurso educativo, cuyo análisis requiere considerarlo como elemento de un todo

mayor e integrado por elementos específicos, que constituye su identidad mediante sus relaciones con otros elementos del discurso social: su discurso lingüístico como elemento, frente a otras modalidades discursivas, el discurso educativo del gobierno, el discurso educativo de los maestros, el discurso educativo de otras propuestas curriculares, etcétera.

En ese sentido, consideramos que el discurso educativo de una propuesta curricular no se circunscribe a los documentos y verbalizaciones relacionadas con las prácticas educativas, sino que las abarca y las engloba también, junto a otros elementos que configuran lo educativo escolar, o sea los rituales, actividades, distribución de espacios y tiempos, etcétera.

Así, las propuestas políticas, sociales, psicológicas y pedagógicas de la reforma curricular se estudiaron en su expresión lingüística mediante un análisis tipológico de los argumentos empleados en su presentación textual. En este caso, en los documentos seleccionados fueron: una entrevista al maestro Olac Fuentes Molinar subsecretario de Educación Básica y Normal; el documento síntesis sobre antecedentes para la reforma a la educación normal del Estado de México 1994-1996; La transformación y el fortalecimiento académicos de la escuelas normales: líneas generales de acción; propósitos y orientaciones académicas de los planes de estudio para la formación inicial de profesores de educación básica, y plan de estudios de la licenciatura en educación primaria.

Los discursos de las autoridades escolares, los maestros y los alumnos se estudiaron mediante los textos que resultaron de la transcripción de las entrevistas realizadas en la Escuela Normal N° 1 de Toluca. Las transcripciones textuales se analizaron tipológicamente conforme a su presentación argumental y en relación con las propuestas del discurso oficial.

Se partió de una serie de presupuestos que orientaron el quehacer indagativo:

- Que el discurso, en este caso el de la reforma curricular de la educación normal, no tiene una positividad intrínseca. La posición que ocupa dentro de una red más amplia de significaciones es lo que le otorga su significado.

- Que el significado de un discurso no está dado como algo invariable, se modifica en relación con los parámetros sobre los cuales se produce y se lee.
- Que las reconstrucciones posibles de los procesos involucrados en la producción del discurso están realizados con base en narrativas, documentos, crónicas y otras fuentes que son en sí mismas un recorte subjetivo de la realidad.
- Que las coimplicaciones dentro y entre los discursos de los elementos del currículo permitirán la identificación e interpretación de las coincidencias, divergencias y oposiciones de las percepciones políticas, sociales y pedagógicas de los diferentes agentes sociales involucrados en el fenómeno social implícito de la reforma curricular.

Dos fueron los elementos técnicos básicos del enfoque metodológico: por un lado, el análisis del discurso a partir de la caracterización de la argumentación empleada; para ello nos apoyamos en la tipología que hace al respecto Chaim Perelman y Olbrechts-Tyteca; el otro fue el contexto de enunciación apoyado en una visión global de las condiciones sociopolíticas de la entidad y el país al momento de producirse y emitirse el discurso.

La tipología argumentativa comprendió cuatro categorías de argumentos: los argumentos cuasilógicos (ACL); los basados en la estructura de la realidad (ABER); los de enlaces para fundamentar la estructura de la realidad (AEFER), y la disociación de ideas (DI).^{*} Cada categoría tiene diferentes tipos de argumentos. La presencia persuasiva de cualquier discurso se basa, además de en los tipos de argumento ya señalados, en la distinción entre los puntos de acuerdo que sustentan la realidad, es decir, en los hechos, las verdades y las presuposiciones y aquellos en que se soportan las preferencias, o sea, los valores, las jerarquías y los lugares comunes que le dan fundamento y credibilidad. En nuestro caso, nos sustentamos en el supuesto de que el discurso oficial desarrolla su proceso de persuasión a partir de las categorías de la realidad y las

^{*} Para una mayor descripción de la tipología argumentativa véase Larrauri, 2001: 105-111 (N. del E.).

preferencias sobre las cuales presenta sus propuestas pedagógicas, psicológicas, sociales y políticas

El proceso de análisis se realizó en tres niveles de interpretación y dos campos de expresión. Los campos de expresión comprenden tanto el campo documental, es decir, la materialización de la enunciación de las propuestas curriculares de la reforma, ahí está contenido el “discurso oficial”, como el campo declarativo, o sea la forma en que es percibido el discurso de la reforma por parte de los destinatarios primarios del discurso oficial, actores protagónicos de las propuestas curriculares: directivos, maestros y alumnos de las escuelas normales.

Los niveles de interpretación comprenden, el primero, la caracterización de los argumentos empleados por los emisores de los discursos de la reforma de la educación normal, el de la SEP, a través de los documentos oficiales, y el de los actores (directivos, maestros y alumnos) expresado en los textos que contienen sus entrevistas; aparece aquí la primera significación del discurso con la identificación de los argumentos centrales que llevan a la tipificación del discurso. El segundo nivel es el de la significación de esos discursos mediante la determinación de significados y sentidos de los argumentos, conceptualizaciones y palabras clave empleadas; se hacen emerger los imaginarios discursivos, los hechos, verdades, preferencias, locuciones y jerarquías que dan sentido a los discursos. El tercer nivel es el de las relaciones discursivas mediante la intradiscursividad de los textos de cada área, para evidenciar las rupturas o coherencias de significado y sentido, así como por medio de la interdiscursividad entre las áreas para descubrir los grados de aceptación, asimilación, resistencia o rechazo del discurso oficial por parte de los actores y sus prácticas. La interpretación conclusiva comprenderá los contextos sociohistórico y discursivo junto a las aporías de los discursos de la reforma y de los actores.

1. Tipología de la argumentación

Los tipos de argumentación propuestos por Chaim Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) que se consideraron que podrían ser uti-

lizados en los diferentes discursos por analizar, fueron los mismos que en otro trabajo previo se emplearon, por lo que sugerimos se puedan consultar, aquí sólo presentaremos el listado de los que se emplearon (véase Larrauri, 2000 y 2001):

A) Argumentos cuasi-lógicos.

1) Argumentación por estructuras lógicas.

La incompatibilidad.

La identificación.

La reciprocidad.

La transitividad.

2) Argumentación por relaciones matemáticas.

Inclusión y división.

Comparación.

Probabilidad.

B) Argumentos basados en la estructura de la realidad.

1) Los enlaces de sucesión.

Los argumentos causales.

Los argumentos pragmáticos.

Argumentos de medios-fines.

Los argumentos de desperdicio.

Los argumentos de dirección.

El argumento de superación.

2) Los Enlaces de coexistencia

La relación persona-acto.

El argumento de autoridad.

Relaciones entre los grupos y sus miembros.

Actos y esencia.

Relaciones simbólicas.

La doble jerarquía.

Diferencias de grado y orden.

C) Argumentos de enlaces para fundamentar la estructura de la realidad.

1) Establecimiento a través del caso particular.

El ejemplo.

La ilustración.

Modelo y antimodelo.

2) Establecimiento a través de recursos analógicos.

La Metáfora.

D) La disociación de ideas. El proceso de persuasión.

Como ya se dijo, una de las orientaciones metodológicas que nos guió en el desarrollo de la investigación sobre la percepción del discurso educativo de la reforma a la educación normal de diversos actores escolares en el Estado de México, fue la denominada nueva retórica, desarrollada por los filósofos belgas Chaim Perelman y Louise Olbrechts-Tyteca. Esta propuesta teórica parte de la distinción aristotélica entre la lógica, la dialéctica y la retórica; la primera, como ciencia de la demostración y las dos siguientes, como ciencias de lo probable, es decir, de la argumentación.

La teoría de la argumentación perelmaniana se basa en el proceso de la persuasión; éste puede ser definido como la transferencia de plausibilidad de las premisas a las conclusiones. La audiencia se adhiere a lo que considera, desde antes, digno de consideración razonable. La tarea del persuasor es transferir esa adhesión hacia lo que él/ella quiere que la audiencia esté persuadida.

Esta adhesión inicial del auditorio es lo que define las premisas de las que parte el orador. Eso implica que exista un acuerdo sobre ellas, su elección y su presentación. Perelman y Olbrechts-Tyteca, al preguntarse sobre los tipos de objetos de acuerdo que juegan un papel diferente en el proceso argumentativo, los agrupan en dos categorías “Una relativa a lo *real*, que comprendería los hechos, las verdades y las presunciones; otra relativa a lo *preferible*, que englobaría los valores, las jerarquías y los lugares de lo preferible [lugares comunes o tópicos]” (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989: 120).

En nuestro caso nos sustentamos en el supuesto de que el discurso oficial desarrolla su proceso de persuasión a partir de esas dos categorías sobre las cuales presenta sus propuestas pedagógicas, psicológicas, sociales y políticas.

III. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO EDUCATIVO DE LA REFORMA A LA EDUCACIÓN NORMAL

Después de haber realizado la tipologización de los documentos seleccionados como contenedores del discurso oficial, se establecieron los sustentos de la reforma de la educación normal a partir de las categorías de la realidad (hechos, verdades y presunciones) y las preferencias (valores, jerarquías y lugares comunes).

Los hechos que sustentan al discurso de la reforma de la educación normal están presentes en los documentos con los siguientes argumentos: se considera como un hecho del proceso de reforma la amplia consulta a todos los sectores sociales y al gremio magisterial que se desempeña en las Escuelas Normales (SEP, 1997a: 6). Otro que sustenta el proceso de reforma son los problemas vislumbrados en el plan de 1984, en uno de los cuales se argumenta sobre la desvinculación de la formación normalista con la función docente (*ibíd.*: 18). También aparecen como hechos que tuvieron que ver con las dificultades crecientes de la vida académica en las normales relacionadas con las características del proceso de implantación en la reforma de 1984 (*ibíd.*: 18-19). Igualmente, aparece como un hecho la falta de experiencia de las escuelas normales para cumplir con las funciones de una institución de educación superior (*ibíd.*: 19).

Las verdades establecidas en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria como parte del discurso oficial de la reforma de la educación normal son los criterios aceptados, se cree, unánimemente; son las coincidencias que, se sabe, comparten los emisores del discurso (las autoridades educativas en abstracto) y los receptores del mismo (autoridades escolares, maestros y alumnos); son el punto de partida firme en el que se funda en discurso oficial, para hacerse persuasivo y asegurar así su aceptación y el incremento de las posibilidades para que sus propuestas sean llevadas a la práctica. Estas verdades expresadas tienen que ver con la aplicación del nuevo plan: el deterioro de las escuelas normales, la convicción de la función de la formación del profesorado en las escuelas normales, la congruencia entre los objetivos de un plan y su aplicación, y el carácter nacional de la formación de profesores.

La verdad sobre el proceso de deterioro de las escuelas normales se sustenta en el amplio consenso que existe sobre el particular (*ibíd.*: 21-22). Una verdad irrefutable es la que asegura que el programa se sustenta en la convicción de que las escuelas normales son la institución idónea para formar docentes (*ibíd.*: 22). La convicción de que una reforma profunda implica más que un simple cambio de planes de estudio se establece como una verdad en los siguientes términos (*ibíd.*: 22-23). La congruencia entre los objetivos de un plan y su aplicación se presenta como una verdad (*ibíd.*: 37). Finalmente una verdad insustituible se establece en el carácter nacional de la formación de profesores vinculada a las principales finalidades del sistema educativo nacional: (*ibíd.*: 38).

Las presuposiciones presentes en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria como parte del discurso oficial de la reforma de educación normal aparecen como argumentos que establecen la alta probabilidad de que sus postulados fueran, en el momento de enunciarlos o en el futuro, una realidad efectiva en las instituciones normalistas del país. Éstas son algunas de ellas:

Conforme el método aquí adoptado, en un primer momento se han definido con la mayor precisión posible los rasgos del maestro de educación primaria que México requerirá en el futuro inmediato. Esos rasgos responden no sólo a las necesidades de conocimiento y competencia profesional que plantea la aplicación del currículo de la escuela primaria, sino también a las actitudes y valores que caracterizan al buen educador en el ámbito más amplio de sus relaciones con los niños, con las familias y con el entorno social del escuela (*ibíd.*: 29-30).

La tarea de formar nuevos maestros implica el esfuerzo conjunto de profesores de las escuelas normales y las primarias y, por esto, es importante definir y valorar, de manera explícita, el papel específico que ambos pueden asumir en esa empresa común. Se espera que los profesores de educación primaria, como expertos, cumplan la función de asesoría durante las observaciones y prácticas educativas en las aulas, guiando a los estudiantes en los procedimientos y toma de decisiones adecuadas para mejorar la calidad de la enseñanza

y transmitiendo sus saberes y experiencia en el trabajo con grupos escolares (*ibíd.*: 42).

La reforma a la educación normal se sustenta en algunos valores concretos que se consideran valiosos para la comunidad normalista; los principales argumentos empleados en ese sentido tienen que ver con la valoración social del educación básica, la vigencia de la tradición normalista, la creatividad metodológica y el desarrollo infantil. He aquí uno de ellos:

A lo largo del prolongado proceso de adaptación y cambio cuyos rasgos centrales han sido señalados en los apartados anteriores, y por encima de los problemas y limitaciones que las han afectado, las normales han conservado una identidad propia que las distingue de otras instituciones del educación superior. Esa identidad resulta de la definición muy clara de las tareas profesionales del maestro, pero también de una valoración plena de la importancia social de la educación básica, del apego a los principios de gratuidad, democracia, laicismo y obligatoriedad, establecidos en la Constitución, y de un sentimiento de lealtad y compromiso hacia la nación y hacia las necesidades de las grandes mayorías populares (*ibíd.*: 21).

Las jerarquías están presentes en las competencias que forman el perfil de egreso de los nuevos maestros; estas jerarquías valorales dicotómicas tienen que ver con los pares habilidad personal/capacidad profesional, contenido/forma, realidad/valor, justo/útil, práctica/teoría. A manera de ejemplo, la mayoría de las habilidades intelectuales específicas es del tipo habilidad personal/capacidad profesional: "Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral; en especial, ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos" (*ibíd.*: 32).

En el caso de los actores, tras la categorización de los argumentos que emplearon en las entrevistas, se determinó la temática recurrente en ellos, y se encontró que son cuatro los temas que aparecen de manera central en los discursos de los directivos, los maestros y los alumnos: el perfil de egreso, las prácticas escolares,

la esencia del normalismo y las ventajas del nuevo plan; en menor medida mencionan las resistencias al cambio. Todos ellos se pueden considerar como parte de la intradiscursividad e interdiscursividad de los actores.

En los directivos (director de la escuela y coordinadora de la licenciatura), su intradiscursividad queda manifiesta en las siguientes consideraciones: las ventajas del nuevo plan se concretan en la correspondencia entre el plan de estudios de la primaria de 1993 y el de las normales de 1997; en las líneas de acción que comprenden no sólo cambios en el mapa curricular, sino también la actualización docente, la gestión escolar y el mejoramiento de la planta física; en el reducido número de asignaturas que permite que los temas se desarrollen con mayor profundidad, y en el reavivamiento del trabajo colegiado de las academias de maestros.

El perfil de egreso se ve como un fin que se logrará al concluir los estudios y como producto de las acciones emprendidas en cada una y todas las asignaturas y demás actividades que se programen; se asegura que está presente en todas las acciones de planeación de los distintos organismos escolares, y se resalta la importancia que tiene que los contenidos de las asignaturas se adecuen a él y no al revés.

Las prácticas escolares se ven, inicialmente, como el vínculo estrecho entre la formación de docentes y el ejercicio profesional, y como la evidencia tangible del dominio de los contenidos de la educación básica, así como su adecuación a las necesidades de las escuelas en las que se practica; sin embargo, se reconoce que aún existen problemas para integrar a los profesores de la primaria a la dinámica de la formación actual, a la que concurren los estudiantes a practicar.

La esencia del normalismo se hace presente a través del restablecimiento del liderazgo didáctico y social que le corresponde al profesor normalista, en el rescate de los valores de actitud de servicio, ética profesional, etc. Las resistencias al cambio se concretan en la persistencia de maestros tradicionalistas que no tratan de entender la necesidad de la actualización permanente y el abandono de metodologías ya rebasadas.

En el caso de los maestros, no hay una homogeneidad discursiva respecto de las ventajas que podría tener el nuevo plan. Así, se

acepta que el proceso de implantación es conveniente y que los programas contienen orientaciones didáctica valiosas, que la reducción de la escolarización es adecuada para intensificar la práctica y que se los sustenta en la dotación de materiales recibidos; pero también que carece de fundamentación teórica, filosófica, política y social, que su implementación se ha asumido desde una posición dogmática y centrada sólo en lo instrumental y sin referencia al sujeto humano con el que se va a trabajar.

El perfil de egreso se percibe como un ideal, como carente de otros rasgos necesarios e, incluso, como un planteamiento sólo formal y sin repercusión en la práctica que permita el logro del estilo profesional que se pretende. Las prácticas escolares se ven como las oportunidades que han permitido al alumno cuestionar la enseñanza y tratar al niño como un generador de posibilidades creativas, pero también con resultados desfavorables por la falta de dominio de los métodos y fallas en la enseñanza. No hay ninguna referencia a la esencia del normalismo como rasgo característico de esta reforma. En cambio, el discurso sobre las resistencias es más prolífico; se considera impropio el orden de algunos contenidos y la preparación para las prácticas; se critica la intrascendencia de muchas de las propuestas metodológicas y la falta de especialización de los elaboradores de los programas. Por otro lado, se hace referencia al tradicionalismo de los alumnos, formados con un esquema diferente del propuesto en el plan de las normales.

En los alumnos las ventajas del plan de estudio aparecen como referencias de agrado por ciertas materias, la capacidad, el conocimiento y las actitudes de algunos maestros, la preocupación de las autoridades escolares y educativas y la utilidad de ciertos contenidos o lecturas. Se reconoce que el perfil de egreso está presente permanentemente en las clases y, aun cuando no se lo pueda reproducir de manera literal, se lo percibe como la meta ideal, el compromiso individual y general de los estudiantes, como referente necesario para constatar su logro, y no existen dudas respecto de su importancia y la necesidad de esforzarse para alcanzarlo.

Las prácticas escolares son el referente con mayor presencia en el discurso de los alumnos; las relacionan con sus asignaturas de la normal, pero también con su agrado por las experiencias vividas,

o vinculadas al logro de las capacidades indispensables para un buen desempeño; más que la teoría se juzga que el dominio de los contenidos de la educación primaria es lo que los hará mejores profesores.

La esencia del normalismo se ve como algo ya adquirido, poseído desde antes o en proceso de afirmación en lo que les resta de estudiantes; es asumida como el deseo de ayudar a los niños y a la educación del país, en la actitud humana, afectuosa y comprometida, en la de verse como un ejemplo para la niñez, en su interés por participar en los problemas de la comunidad donde trabaje, en la posibilidad de enriquecerse con el afecto que despierte en sus alumnos. Los alumnos observan las resistencias al cambio en algunos maestros que no hacen nada por modificar su enseñanza o en sus actitudes hacia los alumnos y el nuevo plan, pero también respecto de compañeros que no asumen la responsabilidad del estudio y la preparación para un mejor desempeño futuro.

IV. LAS CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

Las conclusiones del estudio se centraron sobre las propuestas del discurso educativo de la reforma curricular, los contrastes mediante los imaginarios de los discursos oficial y el de los actores, el significado de la interdiscursividad entre el discurso oficial y el de los actores resaltando los niveles de coincidencia, discrepancia e indeterminación entre ambos discursos, y en las aporías tanto del discurso oficial como los de los actores. De manera resumida, he aquí lo encontrado.

Las propuestas del discurso oficial se centran en los ámbitos político, social, pedagógico y psicológico. En el caso del primer tipo, el principal propósito fue vigorizar el desempeño de los educadores mediante una formación inicial sólida y congruente con las necesidades del trabajo. Se parte de la convicción de que las escuelas normales deben seguir siendo las instituciones formadoras de los maestros de educación básica. El carácter nacional que adquiere el plan de estudio propuesto en la reforma se sustenta en la exigencia de hacer congruentes el propósito de la educación básica (en el sentido de ser un medio para promover la igualdad de

oportunidades mediante el acceso para todos los niños mexicanos al dominio de los contenidos culturales y las competencias fundamentales que les permitan participar plenamente en la vida social de su comunidad y el país), con la formación de los profesores.

Las propuestas que están presentes con carácter social en la reforma a la educación normal son las siguientes: en primer lugar está el propósito de rescatar y detener el deterioro de la tradición y la identidad normalista al que se considera vigente; otra propuesta con este carácter es la que plantea que la formación inicial de los futuros profesores les permitirá reconocer y atender las diferencias individuales de sus alumnos y actuar en favor de la equidad de los resultados educativos, atendiendo con “una sensibilidad especial para estimular el aprendizaje de aquellos que, por razones diversas, se encuentran en condiciones más vulnerables y de mayor riesgos frente al fracaso escolar” (SEP, 1997a: 46).

Finalmente, se propone desarrollar la capacidad de percibir y dar respuesta adecuada a las condiciones sociales del entorno de la escuela, mediante un conjunto de competencias que abarcan desde el respeto a la diversidad regional, social, cultural y étnica del lugar donde le toque laborar, sus relaciones con las familias de sus alumnos, la promoción de la solidaridad de la comunidad con la escuela, su participación en la problemática de la escuela y la población, así como el uso racional de los recursos naturales y la enseñanza de la protección ambiental (*ibíd.*: 35).

Las propuestas pedagógicas de la reforma a la educación normal se centran, principalmente, en los rasgos deseables del maestro y en los criterios y orientaciones, que fueron los puntos de partida para la elaboración de la propuesta curricular y que determinaron tanto el tipo de contenidos y actividades incluidos en la formación, como las particularidades de las diversas formas de enseñanza y aprendizaje, constituyéndolos en las guías para alcanzar los propósitos de la educación del normalista.

Las propuestas pedagógicas privilegian que la organización de los contenidos se articule mediante el vínculo estrecho que debe existir entre conocimiento científico y preparación para el desempeño profesional. Queda claro, entonces, que el énfasis ahora está en el desarrollo de habilidades prácticas, en saber usar técnicamente los

métodos que se le propongan, más que en un pensamiento teórico que sustente la capacidad de estructurar una metodología acorde a las necesidades de cada grupo con el que trabajará el maestro durante su carrera. Las propias habilidades intelectuales específicas propuestas así lo demuestran: comprender el material escrito, expresión clara de sus ideas, hábito de lectura, etcétera (*ibid.*: 32).

El estudio de la teoría sólo tiene sentido si estimula la capacidad para actuar creativamente como educador, incluso llega a postularse la limitada utilidad formativa que tienen los cursos “cuya pretensión es estudiar un campo teórico en sí mismo, en el supuesto de que los estudiantes serán, espontáneamente capaces de aplicar sus componentes en la realidad” (*ibid.*: 43). Por eso, se propone una selección de cuestiones teóricas fundamentales, se pretende ahorrar al estudiante el esfuerzo de contrarrestar teorías por sí mismo, ya que se le presentarán aquellas que el Estado crea adecuadas y sólo se proveerán “... formas para vincular las elaboraciones teóricas con el análisis y la comprensión de situaciones educativas reales así como la generación de necesidades de explicación que deben extraerse de las experiencias prácticas” (*idem*).

La más importante propuesta psicológica del nuevo plan de estudios de la educación normal es la de la identidad profesional, a partir de la valoración que el trabajo del maestro de educación básica ha tenido en la sociedad, del papel histórico que el magisterio ha jugado en el desarrollo del país y la contribución destacada de la escuela pública.

Se postula que la identidad y el rescate de la tradición normalista se debe impulsar en el nuevo maestro como una actitud personal y profesional sustentada en el convencimiento de que esa identidad se da en la distinción de funciones y tradición de las normales respecto de otras instituciones, la definición clara de las tareas profesionales del profesor de primaria. El dominio de los contenidos de la educación primaria se sustenta en la propuesta psicológica de lo que podría denominarse “mentalidad didáctica”, que consiste en la conveniencia de que “al estudiar cualquier campo disciplinario que forme parte de la educación básica, el estudiante normalista tenga presente los procesos y modelos mentales, así como las

respuestas afectivas de los niños cuando aprenden y le dan sentido a los contenidos educativos incluidos en el currículo" (*ibíd.*: 40).

Todas estas propuestas forman un cuerpo discursivo homogéneo y congruente expresado en los diferentes documentos analizados durante la investigación. Su interdiscursividad plantea conexiones y continuidades no sólo argumentativas, sino de significación y sentido, aunque también aparezcan claras divergencias entre ellas.

Las conexiones y continuidades que percibimos entre los diferentes tipos de propuestas se encuentran en la búsqueda de un plan de estudio que promueve la subordinación de los aprendizajes de los estudiantes normalistas a la necesidad del dominio de los contenidos de la educación primaria; todas las competencias profesionales propuestas en el perfil de egreso se orientan a privilegiar la habilidad técnica antes que el saber conceptual y reflexivo; el sentido del estudio de la teoría se justifica siempre y cuando esté vinculado a una aplicación práctica. Esto, sin embargo, hace aparecer la divergencia de ese saber práctico inmediatista con la supuesta actitud de apertura al cambio que debe asumirse en la dinámica sociedad en la que le tocará desempeñarse profesionalmente.

El fin último de todas las propuestas es la formación de un profesor de primaria acorde a las necesidades del siglo XXI, con amplio dominio de los contenidos que va a enseñar, con recursos técnicos que le permitan aplicar eficazmente los métodos que le sean presentados en los programas escolares definidos por la SEP, capaz de adaptarse a cualquier ambiente laboral al que le toque llegar; en las propuestas no hay ninguna posibilidad de autodesarrollo, tampoco la producción autónoma y constructiva del saber experiencial, sustentado en el saber científico transferido y transformado que, junto con la reflexión constructivista de sus propias experiencias, den sentido a la relación teoría-*praxis*, que son los postulados de las más recientes propuestas en la formación de profesores.

El contraste de los discursos curriculares mediante los imaginarios de los documentos oficiales y los de los actores nos arrojan los siguientes hallazgos.

La reforma nace como una propuesta de política educativa fundamentada en los planes y programas del gobierno del presidente Zedillo, que fueron tanto la concreción de los compromisos de su cam-

pañía presidencial como de los contraídos con los organismos internacionales; sin embargo, se presentó como un proceso de consulta y valoración de las propuestas de muchos actores sociales relacionados con las tareas educativas del Estado.

El proceso de consulta generó la necesidad no sólo de realizar una adecuación al plan de estudio, sino de iniciar un proceso de transformación profunda de la escuelas normales, actualizando y redefiniendo su carácter de instituciones de educación superior y recuperando para la SEP el control académico que a partir del Acuerdo de la Modernización de la Educación Básica, se había venido perdiendo por la transferencia de su control administrativo a las entidades federativas.

Las cuatro líneas de acción que conformaron el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales basa todas sus propuestas en una imaginaria identidad normalista, cuya esencia estaba en peligro por la adopción de un modelo “universitarista” ajeno a la tradición y la función medular del magisterio, la docencia.

La imagen que se crea en torno al “perfil de egreso” está sustentada en las certezas que se plantean en el enunciado de las diferentes competencias profesionales que se lograrán sin ningún tropiezo, en la medida que la actualización del magisterio de las normales, la transformación de la gestión administrativa de las instituciones y la adecuación de la infraestructura de los planteles se adecuen a los lineamientos centrales de la SEP.

En torno a los alumnos, como protagonistas de esa formación profesional, se crea un imaginario sustentado en la perspectiva del desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes enlazados a un saber práctico, vinculado con su quehacer laboral cotidiano, la enseñanza. La imagen distorsionada de la inutilidad de la teoría si no está relacionada directamente con la solución de un problema práctico inmediato, se hace presente tanto en el perfil de egreso como en los criterios y orientaciones para la estructuración del plan de estudios.

Hay un imaginario implícito en el sentido de que la formación asume que se está preparando a los estudiantes para adecuar su ejercicio profesional a la actual orientación de los planes de estudio

de la educación básica, suponiendo que lo que se está proporcionando será suficiente para acomodarse, en el futuro, a cualquier cambio que se produzca.

El dominio de los contenidos de la enseñanza se ve como una característica no sólo distintiva de la actual reforma, sino como el retorno a la esencia misma del profesor de educación básica, que la historia del normalismo ha idealizado, proyectándola hacia el futuro, en el imaginario del profesor comprometido con la comunidad, la sociedad y la nación.

En el caso de los imaginarios de los actores nos encontramos que, para los directivos, el proceso de reforma se aprecia como un despertar académico que rompe con el tradicionalismo verbalista y libresco que se había establecido en la práctica en la formación de docentes, sustentándola en el aprecio que los maestros adquirieron al ser parte del proceso de construcción del currículo, en la medida que algunos de ellos fueron capacitados previamente a la implantación de los cambios. Otro imaginario es el perfil de egreso que se ve como el retorno a la función didáctica del profesor de primaria, como esencia de su ejercicio profesional y como función primordial de la escuela, todo mediante el impulso de los valores profesionales que estaban un tanto relegados.

Los directivos imaginan que el vínculo entre formación y ejercicio profesional se dará mediante el desarrollo de las prácticas escolares en donde aparecerían los rasgos más rescatables de los maestros de primaria observados o en cuyo grupo se practique, y las propuestas "innovadoras" del nuevo currículo normalista. El avance de la reforma se dará en la oportunidad que los propios maestros y autoridades de las normales se den para aplicarla en las mejores condiciones y asegurar su éxito.

En los imaginarios de los maestros no hay coincidencia en la forma de percibir e imaginar el proceso y los resultados de la reforma. Frente a los imaginarios de una formación completa, adecuada y acorde a las necesidades tanto del estudiante en formación como del ámbito del trabajo futuro, se percibe otra de desaliento por la falta de sustento teórico, improvisación y autoritarismo en su implantación. Los imaginarios van desde el rompimiento de esquemas tradicionalistas hasta la asunción de un rol de investigador

de su propia práctica que los maestros de las normales empiezan a manifestar. Pero también se tiene la imagen de una escasa penetración y transformación de las prácticas docentes en las normales por una falta de sensibilidad en la aplicación de la reforma, sustentada en la inadecuada preparación de los responsables de transmitirla. Finalmente, se generan dos imaginarios divergentes respecto a los alumnos; por un lado, se ven comprometidos con su propia formación y adquiriendo ya el espíritu normalista, distintivo del profesor de primaria, pero también sobreprotegidos y víctimas del paternalismo y la falta del rigor académico.

Los imaginarios de los alumnos se centran en la certeza de que la formación que están recibiendo les permitirá propiciar que los niños realmente aprendan; mejorar la calidad de la educación en el nivel básico y ayudar a las comunidades donde trabajen a progresar y vivir mejor. El otro imaginario es el de las “satisfacciones profesionales” que deja el ejercicio del magisterio; éstas se aprecian más que cualquiera otra dificultad que necesariamente tiene el trabajo del profesor. En ese mismo tenor aparece el orgullo, ya adquirido, de ser un maestro formado en un proceso de cambio en la percepción de la profesión, en la recuperación de la mística magisterial. Por último, el de la preeminencia de la práctica sobre la teoría está claramente definido en las ideas del sentido de utilidad de los conocimientos recibidos en las aulas normalistas en relación con el dominio de los contenidos de la educación básica. El del perfil del egreso se manifiesta en la seguridad que el tenerlo presente, de manera permanente, al inicio de los semestres, o de las clases, asegurará su logro, lo cual permitirá dar respuesta consecuente a las necesidades de la educación básica.

Entre los discursos, oficial y el de los actores existe una interdiscursividad que cobra significado a la luz de cuatro categorías que los relacionan en un sentido definido: la asimilación, la aceptación, la resistencia y la oposición (rechazo) del discurso oficial por parte de cada uno de los actores. No tienen un carácter cuantitativo sino que se sustentan en la evidencia argumentativa que las distingue.

Estas cuatro categorías mantienen internamente un grado de intensidad diferenciado, pero también entre una y otra. La *asimilación* puede ir de lo total a lo parcial expresada como coincidencia. La

aceptación se diferencia de la asimilación parcial en cuanto que no es una coincidencia en los términos o las expresiones con que se argumentan, sino en los hechos específicos en los que se construyen; puede ir de la aceptación conceptual a la factual, de la incondicional a la condicionada. La *resistencia* es algo diferente de la aceptación condicionada; sin llegar a una oposición abierta, puede ir de una resistencia conceptual a una formal o conceptual. La *oposición o rechazo* es la franca no aceptación de la argumentación oficial, y puede ir de la oposición/rechazo total a la parcial, de lo conceptual a lo formal y/o factual.

Estas categorías pueden estar o no presentes en los discursos de los diferentes actores; se pueden manifestar en grado dominante, equilibrado o minoritario. En esta sección presentaremos los grados en que se da esta significación de la interdiscursividad iniciando con los directivos, después los maestros, en seguida los alumnos y, por último, en forma global el de todos los actores.

Se puede afirmar que los directivos han asimilado plenamente los argumentos del discurso oficial, por ejemplo, la consideración de que el plan de estudios está fundamentado y organizado conforme al perfil de egreso, ajustando los contenidos y las actividades curriculares al logro de las competencias definidas en él; los directivos reflejan su completo acuerdo con argumentos como la presencia permanente del análisis de los rasgos deseables del profesional que se está formando, en todas las actividades de planeación y organización que se programan con los maestros. Otro argumento es el del vínculo entre la formación profesional y el ámbito laboral donde se desempeñarán los futuros maestros, el cual es asimilado plenamente con ideas tales como las de la plena correspondencia entre el plan de la primaria y el de la normal, además de considerar la reforma como la oportunidad para reflexionar sobre la formación de maestros que respondan a la expectativas de la sociedad.

El carácter nacional de la formación de los profesores, presentado como una necesidad que responde a las demandas del sistema educativo del país, se asume desde la circunstancia de que el Estado de México en esta reforma, a diferencia de las anteriores en las que negoció su adecuación a las características de su entorno, en ésta, desde un principio, se aceptaron las políticas que fijó la SEP.

Respecto a la relación estrecha y progresiva entre el aprendizaje en las aulas de las normales y la práctica docente en condiciones normales, se manifiesta la asimilación con argumentos como el de la observación de un mayor compromiso de los estudiantes por mejorar su desempeño didáctico y acrecentar su conocimiento del plan de estudios de la primaria. No se encuentra en el discurso de los directivos argumentos que relativicen, resistan o rechacen los argumentos del discurso oficial.

De manera minoritaria, hay una expresión de plena coincidencia de los maestros con el discurso oficial; sin embargo, se reconoce el esfuerzo por dotar a la escuela de materiales que la apoyan. La falta de convencimiento de los maestros no es sorprendente, pues aun cuando algunos de ellos fueron incorporados al proceso nacional de definición de contenidos acordes con los rasgos del perfil definidos, se considera que hubo carencias significativas en su implantación.

Se acepta parcialmente el desarrollo de las habilidades para la docencia que se pretenden formar en el estudiante por estar relacionadas con el enfoque constructivista de la primaria, pero se reconoce que debió haberse considerado que no dependen sólo de la formación que da la escuela normal, sino del contexto sociocultural del alumno y de sus antecedentes escolares personales. Asimismo, hay una aceptación parcial del aspecto formativo que contempla el mapa curricular, pero se marca el descuido hacia la preparación, en el nivel superior, en las diferentes áreas del conocimiento, ya que se reducen el número de cursos y la temática. La relación entre formación en el aula y la práctica docente es aceptada de manera parcial y minoritaria, sustentando sus dificultades no en los planteamientos del discurso oficial, sino en el carácter tradicionalista de los alumnos, a quienes les ha costado trabajo ajustarse al esquema de innovación metodológica que sustenta la reforma.

Son más amplias y definidas las resistencias que los maestros plantean, aun cuando no siempre de manera generalizada. Son tres los aspectos en los que sus argumentos van de la resistencia conceptual a la formal; tienen que ver con algunos de los rasgos del plan de estudios que el discurso oficial resaltó. La resistencia conceptual sobre el plan de estudios se centra en la carencia de

orientaciones teóricas, políticas, sociales y filosóficas desde perspectivas amplias e incluyentes; pero también en aspectos más puntuales que están relacionados con la correcta ubicación de temáticas y desarrollo de habilidades. Se asume la resistencia formal respecto a la aplicación del criterio de fortalecimiento del trabajo académico colegiado, que se considera se ha quedado en el plano de la formalidad para cubrir tiempos, reuniones y actividades, cuyos resultados son inciertos y no se instrumentan estrategias para resolver diferencias en los enfoques de aplicación de los procesos requeridos por la reforma. La resistencia factual es, más que al discurso oficial, a la forma en que éste se ha concretado en las prácticas escolares pues aparecen sin sustento, se señala el desconocimiento que se tiene del enfoque que permea el plan de estudios, la improvisación de maestros para atender los aspectos novedosos del plan, la falta de aplicación de las orientaciones metodológicas propuestas por el plan y que se hacen evidentes para los alumnos.

Al igual que los directivos, los alumnos han asimilado, de manera indirecta y casi total, los planteamientos del discurso oficial; decimos que de manera indirecta pues no hay evidencias de que ellos conocieron los documentos distribuidos al personal de las normales; sin embargo, es evidente que lo conocen a través de algunos de sus maestros. Una de las coincidencias parciales más generalizadas entre los alumnos es el planteamiento oficial de la preeminencia del saber práctico sobre el teórico, plasmado en la mayoría de los rasgos del perfil de egreso. Se argumenta en términos de lo agradable que resulta que lo que les imparten en las clases tenga que ver con los problemas de enseñanza y contenidos que deberán tratar cuando sean maestros. También se hace respecto al perfil de egreso, el cual aparece con una coincidencia más amplia y más generalizada en tanto que se asegura que se está revisando permanentemente, con los maestros en las diferentes materias, y es identificado como la meta a la que todos los alumnos normalistas deben estar dedicados para alcanzar esos rasgos necesarios para el maestro nuevo.

Uno de los elementos del discurso oficial que tiene una aceptación amplia y mayoritaria es la propuesta del dominio de contenidos de la escuela primaria a la que consideran que sus maestros están

llamados a participar activamente y junto con ellos vencer los obstáculos que se presenten por la falta de capacitación de los docentes o deficiencias en los textos o por la falta de profundización en los temas que se van estudiando.

Pocas son la resistencias que el discurso de los alumnos presenta al discurso oficial, sea por su desconocimiento o porque lo que se sabe de él lo perciben como lo más adecuado para su formación, sin embargo, se puede percibir una resistencia implícita de manera mayoritaria cuando hacen referencia a que no todos los maestros han asumido la responsabilidad de adecuar su enseñanza a las propuestas de la reforma curricular.

La falta de oposición o rechazo del discurso oficial por parte de todos los actores puede ser interpretada considerando el proceso que se ha vivido para la implantación de esta reforma. Los casi dos años en los que se gestó, acordó e involucró a sectores sociales, organizaciones e instituciones, incluidos el magisterio de las normales, propició que las orientaciones, los criterios y las propuestas políticas, sociales, pedagógicas y psicológicas que la respaldan tuvieran mínima resistencia, y la que se presentó durante el proceso se fue reduciendo paulatinamente. Cabe aclarar que no se visualiza una reforma consensuada, sino una negociada en sus principales planteamientos entre las cúpulas gubernamentales, gremiales y políticas; la escasa participación de los docentes y directivos de las instituciones se canalizó mediante los foros de consulta y las etapas de capacitación y acuerdos.

Las aporías, en este caso, se perciben como los problemas relativos a la trascendencia y la implicación de los elementos ontológicos dentro de los elementos gnoseológicos de algunas partes del discurso contenido en los documentos oficiales de la reforma a la educación normal. En forma específica nos referimos al carácter nacional que se le asigna a la formación del magisterio, atemperada por una flexibilidad para comprender la diversidad regional, social, cultural y étnica del país, pero que paradójicamente tiene que serlo no permitiendo la libre expresión de la productividad local, sino con la autorización de la SEP.

Otra aporía es la del papel de la formación de la normal orientada a establecer una vinculación estrecha con los contenidos de la

educación primaria actual; la duda racional que tal proposición plantea es si los profesores así formados serán capaces de enfrentar cualquier transformación a las orientaciones curriculares del futuro.

Finalmente, cabe la duda razonable de si en la proposición del rescate de la tradición y la esencia del normalismo están presentes las posibilidades de considerar a las escuelas normales como instituciones capaces de generar conocimiento que permita avanzar la práctica escolar desde la visión auténticamente pedagógica, o si seguirá siendo subsidiaria de la producción que produzcan sobre ese punto las universidades.

En el caso de los actores, se visualizó a las de aporías como dificultades intelectuales en las objeciones y problemas teóricos que les plantea el discurso oficial en sus propuestas de reforma y transformación curricular e institucional de las escuelas normales. Aparece, en primer plano, el rescate de la tradición y la esencia del normalismo, cuya presencia en el discurso de los actores es escasa y poco identificada como sustancial en su quehacer cotidiano. Otra aporía se da en el vínculo entre educación normal y escuela primaria, pues sólo interesa que el normalista domine sus contenidos, pero se plantea como duda racional si la formación implica la transformación o la absorción de las prácticas escolares dominantes en la mayoría de las escuelas primarias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AROCENA, Rodrigo y Sutz, Judith. “Nueva reforma de la universidad pública”, ponencia presentada en el xxiii Congreso de LASA, Washington, D. C., 6-8 de septiembre de 2001.

ARON, Raymond. *Tres ensayos sobre la era industrial*, Barcelona, Edima, 1967.

AUSTIN, J. L. *Palabras y Acciones*, Buenos Aires, Piadós, 1971.

BELL, Daniel. *El fin de las ideologías*, Madrid, Tecnos, 1964.

BENNER, Dietrich. *La pedagogía como ciencia*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1998.

BLANCO, José. “Globalización sin neoliberalismo”, en *La Jornada*, Política/Opinión, 12 de febrero de 2002.

BRASLAVSKY Cecilia y Gustavo Cosse. “Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones” 1997, en <http://www.preal.cl/braslav.wpd> consultado el 4 de marzo de 2002.

CORDERA, Rolando. “Socialismo y liberalismo. ¿Química o Alquimia?”, en *Coloquio de Invierno: I La situación mundial y la democracia*, México, UNAM, CNCA, CFE, México, 1972, pp. 65-72.

DE ALBA, Alicia. *Evaluación curricular: conformación conceptual del campo*, México, UNAM, 1991.

DÍAZ Barriga, Ángel. *Ensayos sobre la problemática curricular*, México, Trillas, 1992.

DÍAZ Barriga, Frida y M. Antonio Rigo. “Formación docente y educación basada en competencias”, en María de los Ángeles Valle Flores (coord.). *Formación en competencias y certificación profesional*, México, CESU-UNAM, 2000, pp. 76-104.

FIGUEROA M., Lilia M. *La identidad en la formación docente*, Toluca, ISCEEM-SMSEM, 2000.

FUKUYAMA, Francis. *¿La fin de l'histoire?*, trad. David Silva de la edición francesa de Paul Alexandre publicada en *Commentaire*, vol. 12, núm. 47, 1989.

GIMENO Sacristán, Jorge. *El currículo: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata, 1989.

GOHN, María da Gloria. "Reformas educacionales en Brasil: actores y procesos participantes en São Paulo (1995-2000)", Ponencia presentada para el XXIII Congreso Internacional de *Latin America Studies Association*, Washington, 6 a 8 de septiembre de 2001 (mimeo).

JOHNSON, Harold T. *Currículo y Educación*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1994.

KOLBE, Fritz-Ulrich, "¿Formación magisterial sin ventajas normativas para el saber práctico de la acción" en *Educación*, vol. I, núm. 60, Tübingen, 1999, pp. 35-48.

LACLAU, E. y Ch.Mouffe. *Hegemonía y estrategia socialista*, México, Siglo XXI, 1989.

LABASTIDA, Julio. "El futuro de la democracia y el desafío de los estados nacionales en América Latina", en *Coloquio de Invierno II: Las Américas en el horizonte del cambio*, México, UNAM/CNCA/CFE. 1992, pp. 138-150.

LARRAURI T. Ramón. "La orientación educativa dentro del discurso educativo de la reforma curricular del bachillerato propedéutico del Estado de México", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXI, núm. 3, México, CEE, 2001, pp. 103-139.

_____. *El discurso educativo de la reforma curricular del bachillerato propedéutico estatal*, Cuadernos de Investigación núm. 14, Toluca, UAEM, 2000.

_____. *Modernización Educativa: Hechos previos, primeros resultados*, Toluca, Imagen, 1993.

L. D'Hainaut. *La regulación en los sistemas educativos: guía metodológica*, París, UNESCO, 1980, 61 pp.

MENESES M., Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México: 1964-1976*, México, CEE/UIA, 1991.

OEI. "Declaración de Buenos Aires", V Conferencia Iberoamericana de Educación y Organización de Estados Iberoamericanos, Buenos Aires, 7 de septiembre de 1995.

PÈCHEUX, Michel. *Hacia el análisis automático del discurso*, Madrid, Gredos, 1978.

PERELMANN, Chaim y L. Olbrechts-Tyteca. *Tratado de la Argumentación: La nueva retórica*, Madrid, Gredos, 1989.

PODER EJECUTIVO FEDERAL. *Plan Nacional de Desarrollo, 1995-2000*, México, PEF, 1995a.

_____. *Programa de Desarrollo Educativo, 1995-2000*, México, PEF, 1995b.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, *Memoria 1976/1982: I. Política Educativa*, México, SEP, 1982.

_____. *Plan de estudios de educación Normal*, SEP, México, 1984.

_____. *Plan de Estudios, Licenciatura en Educación Primaria*, México, SEP, 1997a.

_____. "Propósitos y orientaciones académicos de los planes de estudio para la formación inicial de profesores de educación básica", México, SEP, 1997b, mimeo.

_____. "Las transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas normales, líneas generales de acción", México, SEP, 1996, mimeo.

STANHOUSE, Lawrence. *Investigación y desarrollo del currículo*, Madrid, Morata, 1984.

ZEDILLO, Ernesto, *Propuestas y compromisos*, México, Noriega, 1994.