

Formación del profesorado en la Escuela Normal Superior de México: continuidades, cambios e inercias, 1925-1999

Rosalina Romero-Gonzaga

RESUMEN

El artículo examina las condiciones estructurales en las que se concibió la Escuela Normal Superior de México (ENSM), a partir de su conformación, desarrollo y devenir en etapas de reformas educativas de corte nacionalista (1936-1959), un proyecto alternativo de reforma educativa (1976-1983) y reformas educativas de corte tecnocrático (1976-1999), con el propósito de identificar continuidades, cambios e inercias generadas en periodos de relevos presidenciales. A partir de dos perspectivas institucionalistas y un modelo analítico diseñado se explica que el Estado mexicano no terminó de definir a la educación normal superior y el papel que ésta debiera jugar en la sociedad. Se constata que las pautas de relaciones entre los distintos gobiernos y los grupos de poder impactaron desfavorablemente en las políticas de formación del profesorado de secundaria, un ámbito de política pública postergada e incierta.

Palabras clave: ENSM, formación docente, instituciones, institucionalización, reformas educativas, México.

Rosalina Romero-Gonzaga

rrgonzaga@comunidad.unam.mx

Mexicana. Doctora en Ciencias Políticas, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Investigadora Asociada C, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), UNAM, México. Temas de investigación: análisis, estudios y evaluación de políticas públicas; educación y políticas educativas; políticas de formación docente; reformas educativas y curriculares en educación básica, media superior y superior; metodología de las ciencias sociales. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7076-447>.



Formação de professores na Escola Normal Superior do México: continuidades, mudanças e inércia, 1925-1999

RESUMO

O artigo examina as condições estruturais em que a Escola Normal Superior do México foi concebida, a partir de sua formação, desenvolvimento e tornando-se etapas de reformas educacionais nacionalistas (1936-1959), um projeto alternativo de reforma educacional (1976-1983) e reformas educacionais tecnocráticas (1976-1999), com o objetivo de identificar continuidades, mudanças e inércias geradas em períodos de trocas presidenciais. Com base em duas perspectivas institucionalistas e em um modelo analítico desenvolvido, explica-se que o Estado mexicano não terminou de definir a educação superior normal e o papel que ela deveria desempenhar na sociedade. Constata-se que as pautas de relações entre os diferentes governos e os grupos de poder tiveram um impacto desfavorável nas políticas de formação de professores do ensino fundamental, um âmbito de política pública que tem sido adiada e incerta.

Palavras chave: ENSM, formação de professores, instituições, institucionalização, reformas educacionais, México.

Teacher training at the Escuela Normal Superior de México (1925-1999): moments of continuity, change and inertia

ABSTRACT

This article examines the structural conditions in which the Escuela Normal Superior de México (Higher National Teacher Training College) was conceived, from its creation, development and evolution in stages of the nationalist educational reforms (1936-1959), an alternative educational reform project (1976-1983) and the so-called technocratic educational reforms (1976-1999), with the purpose of identifying moments of continuity, change and inertia generated in periods of transition from one president to the next. Based on two institutionalist perspectives and an analytical model designed for this study, this article explains how the Mexican State did not fully define higher normal education and the role it should play in society. It also concludes that the relational patterns between the different governments and power groups had a negative impact on secondary teacher training policies, an area of public policy that has been delayed and left unresolved uncertainty.

Key words: Higher Education Teacher Training College-Escuela Normal Superior, Teacher training, Institutions, Institutionalization, Educational reforms, Mexico.

Recepción: 14/07/22. **Aprobación:** 05/08/23.



Introducción

La Escuela Normal Superior de México (ENSM)¹ nace en el seno de la Universidad Nacional (UN) como Escuela Normal y de Altos Estudios por decisión del ministro Justo Sierra para formar a profesores de educación media (secundaria) y superior. Fue inaugurada en 1910, reactivada en 1921, separada de la UN en 1934 y refundada en 1936 en el gobierno del presidente Lázaro Cárdenas como institución abocada al “mejoramiento” y “preparación” del profesorado de enseñanza secundaria. La decisión estuvo precedida por las disputas entabladas entre el profesorado de primaria, los universitarios, las autoridades educativas y gubernamentales, los grupos académicos y el gremio sindical. Desde entonces, la institución formadora experimentó cambios y reconfiguraciones internas que limitaron el acceso de sus egresados para trabajar en bachillerato y universidades, debilitaron sus trayectos formativos y degradaron su vitalidad académica, organizativa y política. Hasta los años ochenta fue la principal institución oficial formadora de maestros de educación secundaria ubicada en la Ciudad de México. De ser una institución referente en la preparación disciplinar y didáctica del profesorado pasó a ser reemplazada por una escuela con dificultades para generar dinámicas relevantes de trabajo académico, de gestión administrativa e institucional. Lo anterior fue producto de decisiones gubernamentales y acciones de grupos académicos, políticos y sindicales enmarcadas en las distintas reformas educativas y un proyecto alternativo de reforma académico-administrativa que no logró incidir y cambiar el rumbo de la institución formadora.

En este artículo examino las condiciones estructurales en las que se concibió la Escuela Normal Superior de México a partir de su conformación,

desarrollo y devenir en etapas de reformas educativas de corte nacionalista (1936-1959), un proyecto alternativo de reforma educativa (1976-1983) y reformas educativas de corte tecnocrático (1976-1999), con el propósito de identificar continuidades, cambios e inercias generadas en periodos de mudanzas presidenciales.

El trabajo trasciende la descripción de hechos y se aboca a reconstruir la historia de una institución educativa perturbada profundamente cada seis años, donde con el inicio de un nuevo periodo presidencial se implementan reformas educativas que no vienen acompañadas de las transformaciones necesarias en la formación del profesorado de secundaria.

A través de la pregunta ¿cuáles fueron las condiciones estructurales en las que se concibió la formación de profesores en la Escuela Normal Superior de México?, se quiere dar cuenta de la persistencia de decisiones tomadas por un conjunto de actores que marcaron la ruta y dinámica de la institución en un periodo amplio, 1925-1999; desde la creación de la escuela secundaria, para lo cual fue necesario formar docentes que atendieran dicho nivel educativo, hasta la reforma a las escuelas normales en el último gobierno del partido dominante (1994-2000) durante más de setenta años.

Como respuesta tentativa, se sostiene que el Estado mexicano no definió a la educación normal superior y el papel que ésta debiera jugar en la sociedad. En cambio, las pautas de relaciones entre los distintos gobiernos y los grupos de poder dominaron e impactaron desfavorablemente en las políticas de formación del profesorado de secundaria, un ámbito de política pública postergada e incierta, al reducir su ámbito de competencia educativa, establecer una débil regulación, disminuir su matrícula, aplazar su incorporación al nivel superior y dejar el control al

¹ Tuvo varias denominaciones: Instituto de Mejoramiento del Profesorado de Enseñanza Secundaria o Instituto de Preparación del Magisterio de Enseñanza Secundaria (1936), Instituto de Mejoramiento del Magisterio de Segunda Enseñanza (1940); Centro de Perfeccionamiento para Profesores de Enseñanza Secundaria (1942). El cambio constante de nombre derivó del alcance que cada funcionario quiso darle a la institución.

Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Con el apoyo de dos enfoques institucionalistas y un modelo analítico desarrollado, se asume que las decisiones políticas que se toman al crear una institución establecen un rumbo o trayectoria dependiente que es perpetuada por los intereses de la agencia, la cual estructura el tipo de arreglos institucionales y las estrategias de los actores.

Para el logro del propósito expuesto, el trabajo está organizado en tres apartados. En el primer apartado presento las premisas teóricas de las que parto y la ruta metodológica. En los dos apartados siguientes, realizo el análisis de un periodo amplio en dos coyunturas identificadas. Cierro el trabajo con algunas observaciones que se derivan de la investigación realizada.

El legado del pasado, la institucionalización y la sedimentación en las escuelas normales superiores

Para el institucionalismo histórico (IH) y sociológico (IS), las instituciones son procedimientos, reglas de control (Peters, 1999), rutinas, normas, valores (March y Olsen, 1997) que estructuran la conducta de los actores, persisten en el tiempo y dejan una fuerte impronta en los resultados políticos (Immergut, 2006). Desde el IH, cuando una institución se está formando, se establece un patrón de dependencia (*path dependence*)² o secuencias históricas de eventos que son perpetuadas por las preferencias y las decisiones de los actores mediante pautas regularizadas de conductas y prácticas rutinarias que perduran. El *path dependence* establece como contexto una rutina institucional que se reproduce en el tiempo. Asimismo, un cambio en la trayectoria y estabilidad de la institución marca el inicio de coyunturas críticas (*critical junctures*), periodos de cambio

significativo o transiciones políticas experimentadas que delimitan la producción de diferentes legados.

La permanencia y estabilidad de las instituciones están dadas por dos procesos: la institucionalización y la sedimentación. La institucionalización se desarrolla cuando una práctica o rutina se formaliza en una norma que los actores tienden a seguir como conducta regular, homogénea y estandarizada. Las rutinas son un indicio de cómo se institucionalizan los procesos decisivos y se controlan los cambios. La sedimentación se presenta cuando las prácticas se asientan en el pasado para explicar la persistencia de ideas y valores forjados a lo largo de años o décadas. La sedimentación opera como el mecanismo de perpetuación de rutinas, instituciones, normas, procesos, la cual no está exenta de pugnas y conflictos políticos. Ambas vertientes fijan su atención tanto en el impacto de la estructura sobre los resultados, como en el papel que otorgan a la agencia, a fin de explicar el desarrollo histórico que basa sus premisas en la estabilidad y permanencia de la estructura y su influencia en los comportamientos y las decisiones de los actores en coyunturas específicas.

En el contexto del caso que se analiza, las escuelas formadoras son instituciones donde se forjan hábitos, rutinas, símbolos, ritos y significados, por los cuales los actores interpretan y aceptan el mundo que los rodea sin cuestionarlo (Meyer y Rowan, 1999). Se asumen como sistemas flojamente acoplados (Weick, 1976), es decir, existe desacoplamiento entre las prácticas (cómo se hacen realmente las cosas) y las exigencias de eficiencia técnica. En este sentido, la estructura está desconectada de la actividad técnica y esta última de sus efectos. No siempre existe una vinculación, articulación y coordinación entre las actividades desarrolladas y las capacidades técnicas internas, hay escasas regulaciones y rendición de cuentas, así como alto nivel de discrecionalidad

² Existen varias traducciones literales del término: “dependencia de la trayectoria” o “dependencia del rumbo”, “dependencia del camino”, “dependencia del pasado”, “sendero de la dependencia”.



en la toma de decisiones (Meyer y Rowan, 1999). La estructura interna de la instancia educativa es blanda en la medida que la administración de la educación representa un ámbito de decisión y acción complejo (Ibarra, 2008), donde para mantener su legitimidad social y atender los procesos de cambio o reforma desarticula la administración educativa de los procesos y resultados educativos. Como consecuencia, se genera una falta de consistencia entre lo que formalmente es la estructura educativa, el funcionamiento real de las escuelas normales y los procesos educativos.

Los grupos de poder adoptan y generalizan un conjunto de reglas y prácticas rituales que no tiene relación con lo que establece el marco normativo. De ahí que aquello que se define en el nivel directivo de la institución no se aplica en el nivel intermedio y operativo. De esta manera, el cambio en este tipo de estructuras de articulación flexible no es planeado, dado que es resultado de la agregación circunstancial de agendas, soluciones, decisiones, actividades y formas organizativas de los diferentes grupos con lógicas, intereses y objetivos distintos. Estos aspectos arrojan luz sobre las inercias subsecuentes que tienen lugar en el tiempo, donde la estabilidad y la continuidad de la institución está anclada en arreglos institucionales duraderos.

Ruta y diseño metodológico

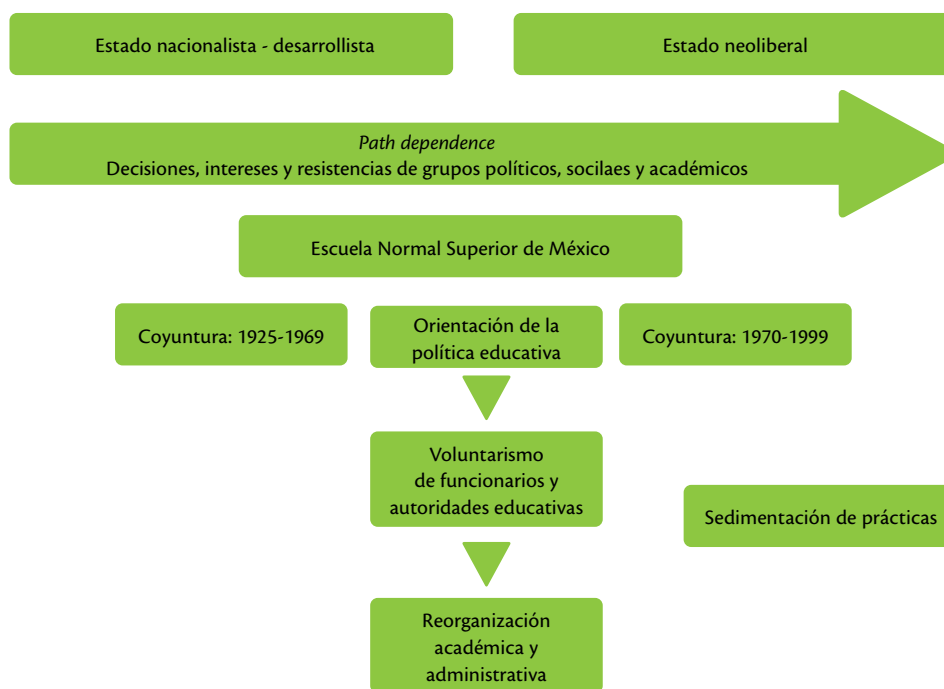
El método que se siguió consistió en reconstruir los procesos políticos que se remontan a la creación de la escuela y las disputas entre distintos grupos de interés por la preparación del profesorado de secundaria a partir de fuentes bibliográficas, hemerográficas, informes presidenciales, memorias, informes de secretarios de educación, documentos sobre las políticas de formación del profesorado y trabajos de los protagonistas del movimiento normalista gestado en 1976-1983 para la contextualización del problema,

las cuales se muestran en las referencias. La sistematización del material se basó en la detección de grupos políticos, sociales y académicos, sus decisiones, intereses y resistencias. Asimismo, ante la escasa información sobre la ENSM, se entrevistó a tres alumnos-docentes que participaron en el movimiento de 1976 y cuatro docentes-investigadores del nuevo plantel ubicado en la hacienda El Rosario para ahondar en aspectos académicos, organizativos, laborales, políticos y sindicales que tuvieron lugar en la escuela durante y después del interregno democrático.

Las entrevistas fueron realizadas durante noviembre de 2019, agosto-noviembre de 2020 y enero-marzo de 2022 mediante sesiones virtuales, debido al periodo de contingencia experimentado, excepto la del 2019, con una duración de dos horas aproximadamente. Se les asignó un código que incluyó: un acrónimo formado por la primera letra de su nombre, apellidos materno y paterno, seguido de su condición laboral, es decir, si son jubilados (J) o están activos (A); el número ordinal del entrevistado (a); el día, mes y año en que se realizó el encuentro. Los docentes entrevistados dieron su autorización para que aparecieran sus nombres en el artículo. En el apéndice 1 se presenta un cuadro que contiene los docentes-investigadores entrevistados y los códigos de identificación.

A partir de las formulaciones teóricas y las categorías de análisis derivadas del IH e IS se concibió un modelo teórico-analítico (figura 1) que identifica el contexto en el que se configura el Estado mexicano en las coyunturas históricas de reformas educativas y un proyecto alternativo de reforma, así como el patrón de dependencia, *path dependence*, referido a las decisiones, intereses y resistencias de los grupos que se presentaban en sistemas flojamente acoplados a lo largo de un periodo amplio (1925-1999).

Tabla 1. Figura 1. Modelo analítico sobre las condiciones estructurales en las que se concibió la ENSM



Fuente: elaboración propia.

La decisión de fundar la ENSM definió la política de formación dominante. La escuela formadora dejó una impronta en los resultados políticos y en la racionalidad de los actores, ya sea manteniendo el *statu quo* o modificando sus modos de operar en dos coyunturas críticas. La primera corre de 1925 hasta 1969, donde la creación de la secundaria promueve la necesidad de formar a los docentes del nivel en un ambiente de tensiones entre grupos políticos y académicos. La segunda coyuntura inicia en 1970 con la reforma educativa del gobierno de Luis Echeverría y cierra en 1999, año en el que se reformó a las normales superiores en el último gobierno del partido dominante durante más de 70 años.

Para profundizar en las relaciones estructural-agencia, se ubicó la institucionalización como el proceso de perpetuación que tiene lugar en las estructuras, la vida organizativa, y la sedimentación como el mecanismo de perpetuación de prácticas y rutinas, las cuales fueron analizadas mediante tres

ejes: 1) las orientaciones de la política educativa; 2) el voluntarismo de los funcionarios y autoridades educativas; 3) la reorganización académica y administrativa que fundamentan la importancia de las instituciones en los resultados de las decisiones políticas tomadas por actores y grupos concretos.

A continuación, se presenta el análisis de un periodo amplio en las dos coyunturas arriba descritas.

Permanencias e inercias en la formación del profesorado de secundaria: 1925-1969

En 1910 se instauró el Estado nacionalista revolucionario que estableció un pacto político entre grupos e intereses dominantes para compartir el poder (Kaufman y Purcell, 1980), el cual dio lugar a la estructura institucional del sistema político mexicano basada en la disciplina, el control y la negociación política. En ese momento, la orientación de la política educativa estuvo centrada en retomar la educación secundaria y reorganizar el sistema educativo. No obstante, la



situación económica del país lo impidió. El nivel educativo formaba parte de la escuela preparatoria y ante la falta de profesores de secundaria los maestros de primarias cursaban una especialidad en tres años para trabajar en secundarias, preparatorias y normales. La preparación del profesorado se realizó con tribulaciones, debido a los conflictos de la Universidad Nacional de México (UNM) con el gobierno federal por el control de la acción pública. Los grupos políticos y académicos³ ubicados en la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Facultad de Altos Estudios mantuvieron fuertes discusiones y resistencias en torno a la organización interna de la Escuela Normal Superior Universitaria (ENSU). Los primeros demandaban la separación de la secundaria de tres años de la preparatoria; los segundos que la UNM siguiera formando al profesorado de secundaria.

Frente a los desacuerdos suscitados, la voluntad política del secretario José Vasconcelos, el subsecretario Bernardo Gastelum y Moisés Sáenz de recuperar la formación docente, avanzó con la organización de cursos ordinarios especializados por parte del departamento escolar de la SEP y la UNM. Para los profesores de secundaria foráneos y fronterizos se organizaron cursos intensivos “encaminados a mejorar la capacidad técnica y científica de los maestros en servicio” (SEP, 1984: 292). En 1925 la secundaria se separa del ciclo de preparatoria y se crea la Dirección General de Educación Secundaria para dirigir técnica y administrativamente el nivel educativo, aunque la ENSU seguía funcionando dentro de la UNM. La decisión o elección de crear una institución formadora orientada a “mejorar la capacidad técnica y científica de los maestros en servicio”, constituyó la senda difícil de abandonar por los gobiernos posteriores.

En el gobierno del general Lázaro Cárdenas

(1934-1940), la orientación socialista de la educación, como arma del gobierno para obtener consenso y legitimación (Lerner, 1981), movilizó voluntades de maestros, funcionarios públicos e intelectuales que colaboraron en el diseño y la puesta en práctica de las iniciativas gubernamentales. La voluntad política de los secretarios de educación estuvo puesta en la creación del Instituto de Orientación Socialista (IOS), el Consejo Nacional de la Educación Superior y de la Investigación Científica (CNESIC) y el Instituto de Mejoramiento del Profesorado de Enseñanza Secundaria (IMPES), con la intención de recuperar el control y centralizar la enseñanza secundaria. El IOS se encargó de fijar los derroteros de la educativa socialista y divulgar los criterios pedagógicos a través de la reforma de los planes de estudio, programas y libros de texto de educación preescolar, primaria y secundaria y organizar conferencias (Loyo, 2020; Meneses, 1986). También fue el encargado de realizar un estudio para la fundación del Instituto Normal Superior (Medina, 2009). En la formación del profesorado del nivel posprimario colaboró “realizando ciclos de conferencias especializadas a profesores selectos de las escuelas secundarias” (Paz, 2021: 30). Por su parte, los miembros del CNESIC participaron en la organización y los planes de estudio del IMPES (Riquelme, 2009), a los cuales pusieron gran cuidado y trabajo. Intelectuales y maestros como Juan B. Salazar, Enrique Beltrán, José Mancisidor, Rafael Ramírez, Ismael Rodríguez Aragón, Gabriel Lucio Argüelles, Luis Herrera y Montes, Modesto Sánchez Vázquez, Miguel Othón de Mendizábal, Celerino Cano actuaron a través del Instituto para orientar el diseño de los planes y programas de las secundarias con los requerimientos de la escuela socialista. Esta labor fue afanosamente apoyada por el biólogo Enrique Beltrán Castillo,⁴ quien propuso

³ Pedro de Alba, Alfonso Pruneda, Ezequiel Padilla, Moisés Sáenz, Alfonso Caso, Pablo González Casanova, Julio Jiménez Rueda, Ezequiel Chávez, Carlos Lazo, Enrique Beltrán, Jaime Torres Bodet.

⁴ Alumno de Alfonso Luis Herrera, con quien compartió el estudio y difusión del materialismo dialéctico. Perteneció al Partido Comunista Mexicano. Fundó junto a otras personalidades la Universidad Obrera. Fue jefe del Instituto Biotécnico de la Secretaría de Agricultura (1935), presidente de la Sociedad Mexicana de Historia Natural (1935), vocal del IOS (1935), Profesor de la Escuela de Bacteriología y Parasitología, presidente de la Sociedad Científica Antonio Alzate. Mantuvo antagonismo con el biólogo Isaac Ochoterena.

fundar el IMPES como escuela de perfeccionamiento y especialización superior con los objetivos de “*capacitar* a los maestros en las funciones superiores de la técnica de la enseñanza” (SEP, 1939: 11, la cursiva es mía) “con un criterio socialista uniforme, robustecer y mantener al día la información científica y la técnica pedagógica de dichos maestros” (Paz, 2021: 43). El presidente Cárdenas incorporaría la preparación del profesorado de secundaria como un ámbito de la política educativa de nivel profesional de “alta cultura”.

El IMPES, bajo la conducción de Beltrán, respondió discursivamente al proyecto educativo cardenista con la elaboración del plan de estudios de 1936 y la organización disciplinar y especializada en un área particular. Los planes y programas de estudio de la normal superior serían modificados por el CNESIC definiendo el sentido ideológico de ciertas asignaturas y puestos en consonancia con las orientaciones de la educación socialista. La institución formadora nace con una vida académica activa al instalarse un Consejo Técnico Consultivo, órgano de gobierno integrado por los jefes de clase de cada especialidad, un representante estudiantil y otro de profesores. Se organizaron sociedades de alumnos que estaban normadas, controladas y dirigidas por funcionarios de la SEP (Calvillo, 2010), como la “Liga de Generaciones de Maestros de Segunda Enseñanza, vinculada con el secretario de educación Luis Sánchez Pontón” (Bahena, 1996a: 116). También se perfilaron pequeñas e incipientes organizaciones sindicales del personal docente de escuelas secundarias como la Asociación Mexicana de Profesores de Enseñanza Secundaria (Peláez, 1984).

Por su parte, la preparación del profesorado de las secundarias foráneas fue encomendada al profesor Daniel Huacuja, quien organizó cursos especiales que “tuvieron por objeto dar *información* a los maestros sobre las nuevas orientaciones educativas, métodos y procedimientos de enseñanza con el fin de afianzar el espíritu de la reforma del artículo 3º constitucional” (SEP, 1935: 228, la cursiva es mía).

El IMPES quedó bajo la jurisdicción administrativa y técnica del Departamento de Enseñanza Secundaria, presidido por una junta directiva. Pocos años después sería sustraído de la educación secundaria y elevado al nivel de alta especialización disciplinar. La inauguración del Instituto, en 1936, se dio en condiciones precarias: aumento de matrícula, planta de catedráticos incompleta, edificio inconcluso, carencia de infraestructura (laboratorios, equipos didácticos), falta de presupuesto, la poca experiencia en la enseñanza secundaria que tenían los profesores (Rivera, 1991), y prácticas como la extensión del grado “*ex officio*” a catedráticos reconocidos, el otorgamiento de plazas a “amigos y protegidos” (Bahena, 1996a: 115).

La creación de la Escuela Normal Superior respondió discursiva y políticamente al proyecto educativo del régimen cardenista, lo cual trazó una trayectoria que será reproducida por los regímenes posteriores. El *path dependence* fue forjado con la fundación de la institución educativa bajo el proyecto de educación socialista impulsado por grupos afines al régimen que establecieron propósitos inacabados para la preparación del profesorado de secundaria. Los fines de “capacitar”, “mejorar”, “informar”, dieron cuenta de ello.

En el régimen de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) la preparación del profesorado asumió la tesis de la unidad nacional. El IMPES, que para entonces se nombró Centro de Perfeccionamiento para Profesores de Enseñanza Secundaria (CPPES), se constituyó en una poderosa institución emisora y reproductora de ideología nacionalista. En el marco de la Ley Orgánica de la Educación Pública de 1942, el voluntarismo del secretario Octavio Véjar Vázquez determinó por decreto homologar los estudios realizados en el CPPES con cualquier otra institución de nivel superior, además de definirla como la única institución formadora de maestros de secundaria. La medida significó sustraer al Centro de la Dirección de Enseñanza Secundaria para



reubicarlo dentro del Departamento de Enseñanza Normal y Mejoramiento Profesional del Magisterio —posteriormente Departamento de Estudios Pedagógicos— de la Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica (DGESIC),⁵ al frente de la cual estuvieron prominentes hombres del régimen como Isaac Ochoterena y Fernando Orozco Díaz, quienes conjugaron sus facetas de funcionarios con la de científicos y académicos. Con la medida se amplió la acción académica del Centro hacia la formación de maestros para la educación posprimaria, preparatoria, superior y normal.

Bajo el régimen, la institución formadora experimentó la rearticulación de los grupos políticos y académicos, quienes aseguraron la posibilidad de reproducir y ampliar su influencia a nivel nacional. Una generación de catedráticos —Miguel Othón de Mendizábal, José Mancisidor, Ermilo Abreu Gómez, Celerino Cano, Luis Herrera y Montes, Elpidio López—, se abocaron a la formación de cuadros y docentes especializados para conformar comunidades científicas. El CPPES adquirió una amplia proyección producto de la influencia y hegemonía que ejercieron ciertas comunidades académicas y científicas durante el cardenismo y el régimen de la unidad nacional, periodos en los cuales el Centro estuvo articulado con las finalidades del poder político. Se le había concebido no sólo para formar maestros posprimarios sino para preparar burócratas, intelectuales y especialistas.

Como medida para introducir el nuevo proyecto educativo del régimen en turno, se puso en marcha la reorganización académica y administrativa de la recién creada Escuela Normal Superior (ENS), lo cual significó dirimir las diferencias entre los grupos políticos y académicos en pugna a través del nuevo currículo, la distribución de las cátedras, el reglamento

interno establecido. La mediación instrumental se realizó a través de los planes y programas de estudios de 1942 y 1945, donde participaron los biólogos Isaac Ochoterena y Enrique Beltrán, que antaño habían entablado pugnas y discusiones disciplinarias (Ledesma y Barahona, 1999), las cuales se amalgamaron para lograr la unificación curricular como lo demandó el régimen en turno. La ENS unificaría sus planes y programas no obstante que la reforma de la segunda enseñanza no se cristalizó.

La educación normal se concibió como un ámbito de educación superior y a la ENS como una escuela profesional del magisterio cuya “tarea sería la de *superar* constantemente a los maestros” (SEP, 1945: 79, la cursiva es mía), así como “asumir y transmitir el socialismo del Estado mexicano” (Bolaños, 1994: 29). No obstante, en la práctica se siguió aceptando en las normales a maestros con primaria para estudiar el plan de seis años, tres de secundaria y tres de normal. Aún era incipiente el número de profesores de secundaria con estudios normalistas superiores terminados.

La agregación de las normales superiores a la DGESIC significó en los hechos ampliar el campo de acción de la ENS hacia la formación de profesores de posprimaria, media superior y superior. La escuela reestableció el consejo técnico para operar la reforma curricular controlada por la SEP y el SNTE, dando continuidad al *path* forjado en el gobierno precedente. El sindicato intervino en el ingreso y movilidad escalafonaria de profesorado de secundaria urbano, en la asignación de las becas-comisión y las ayudas económicas para profesores-estudiantes foráneos (Bahena, 1996b); la SEP en la orientación ideológica de sus planes y programas de estudio, otorgándole un margen de autonomía limitada en función del peso que adquirirían ciertas academias.

⁵ Creada en 1941 en el gobierno de Manuela Ávila Camacho con la impronta del Consejo Nacional de la Educación Superior y la Investigación Científica (CNESIC), organismo establecido en la administración de Lázaro Cárdenas. Estuvieron adscritos el Instituto Nacional de Pedagogía, la Escuela Normal Superior, la Comisión Impulsora y Coordinadora de la Investigación Científica, el Instituto de Astrofísica de Tonanzintla, el Instituto de Antropología e Historia y el Colegio Nacional.

La orientación educativa de la administración de Miguel Alemán (1946-1952) se centró en promover la enseñanza técnica y la capacitación de la mano de obra para acelerar la industrialización del país. En ese sentido, la voluntad política del secretario Manuel Gual Vidal se tradujo en mantener bajo control los intereses y las resistencias al interior de la ENS, por medio del SNTE, el que demandó cátedras para los graduados de la Normal Superior y crear un doctorado en Pedagogía.⁶ El *path* persistió con el doctorado, que acentuó las diferencias entre los alumnos-profesores de las especialidades y del posgrado, los secretarios y autoridades educativas y los líderes del SNTE. Los primeros pugnaban por la organización democrática para dirigir la escuela; autoridades educativas y sindicato azuzaban a los directores para intervenir en la organización y funcionamiento de la escuela bajo su control.

A nivel organizacional, la ENS mantuvo su dependencia técnica y administrativa de la DGESIC, pese a que en 1947 se creó la Dirección General de Enseñanza Normal (DGEN), instancia que aglutinaba a las normales rurales y urbanas de educación básica y a la que la Normal Superior no fue incorporada.

En los gobiernos del desarrollo estabilizador, la aguda situación económica por la que atravesaba el país inhibió el crecimiento económico y el equilibrio de los precios. La política educativa de los gobiernos estuvo marcada por la exaltación de la “mexicanidad” y “la homogeneización cultural”. Las luchas magisteriales de 1956-1960 fueron la culminación de una serie de demandas realizadas por los maestros de primaria y secundaria sobre sus condiciones académicas, laborales, políticas y profesionales. Las

movilizaciones transcurrieron de manera paralela a la política señalada para la ENS por parte del régimen en turno, la cual consistió en una nueva reforma académica y administrativa orientada a reconfigurar los grupos de poder académico y político a través de un modelo curricular remozado. La Normal Superior comenzó el proceso de reforma del plan de estudios y los programas en 1953, elaborados por el colegio de orientadores, en un ambiente de encontrados debates entre los colegios de las especialidades, la sociedad de alumnos,⁷ y el Consejo Técnico, por el cambio académico y administrativo que implicó, entre otros, crear cuatro nuevas especialidades, reestructurar los cursos intensivos para profesores foráneos, con el propósito de responder al Plan de Once Años.

El gobierno federal intentó conciliar intereses con la puesta en marcha de la reforma del plan y los programas de estudio, iniciada en 1953 y aprobada por el secretario Jaime Torres Bodet en 1959. Si bien la Normal Superior recibió algunos beneficios materiales, padeció los recortes presupuestales,⁸ al tiempo que sufrió embates por reorientar la educación normal hacia la formación profesional genérica y adscribirla a la DGEN. El *path* prosiguió con la reforma del 59 al reproducir las prácticas y resistencias de los grupos instalados dentro y fuera de la escuela. La obtención de becas-comisión para alumnos, el apoyo económico para gastos de estancia, la creación de la secundaria anexa, la exención para que los profesores sin título ni cédula trabajaran en secundaria, o razones de índole personal o de grupo (Bahena, 1996b), como reclamar la ampliación o sustitución de materias, cursos o talleres, se impusieron.

⁶ La Ley Orgánica de la Educación Pública de 1939 y 1942 contemplaba los estudios de maestría y doctorado. En los años cincuenta el SNTE lo recuperó como uno de los proyectos político-académicos que permitió a los egresados acceder a plazas de directores de escuela, supervisores, jefes de sector.

⁷ Las agrupaciones estudiantiles emularon la estructura de la Confederación Nacional de Organizaciones Populares (CNOP), la cual se disolvió en 1968 y fue sustituida por el Comité de Lucha.

⁸ En 1937 se le dotó de un presupuesto de \$100 000 anuales (Meneses, 1998: 120). En 1946, el presupuesto fue de \$404 469 (Pérez, 2011: 99); en 1951 de \$473 580 (SEP, 1951: 265). Para los años sesenta, los recursos provenían de las cuotas de inscripción y alquiler de la cafetería (SEP, 1970: 110). En 1976 fue de \$650 000, 5 o 10 veces menor que el que dispone la Escuela Nacional de Maestros, inferior al de una escuela secundaria de las de nueva creación (Bahena, 1996b; SEP, 1976).



Continuidades y persistencias en la formación docente: 1970-1999

En los gobiernos de Luis Echeverría (1970-1976) y José López Portillo (1976-1982) se ensayaron sendas reformas administrativas dirigidas a transformar el marco institucional, tendientes a renovar la relación entre la entidad estatal y la sociedad, en un momento en que el país vivía una crisis con múltiples signos de desgaste. La política educativa de ambos sexenios se presentó como “reformas educativas” para instaurar medidas de racionalización y eficiencia del aparato público. Los proyectos educativos de los regímenes en turno presionaron a la ENSM para que renovara su plan de estudios y los diversos programas, alineados al plan integrado de la reforma educativa de 1972. El voluntarismo de la SEP a través de la DGESIC —a cargo de Fernando Salmerón Roiz—, promovió la reforma educativa en educación media básica por áreas globalizadoras de disciplinas, con la intención de formar maestros de secundaria en poco tiempo con habilidades generales transferibles a otras materias, bajo la modalidad curricular de las áreas. Las autoridades educativas generaron el clima de opinión en el sentido de que resultaba “anómalo e improductivo costear dos veces la formación de un mismo maestro que padece de una especialización desmedida” (Bahena, 1996b: 126), por lo que las escuelas normales superiores tendrían que preparar maestros pluridisciplinarios. El *path* se mantuvo con la reforma educativa al alinearse los intereses de grupos políticos y académicos: los directores de las secundarias técnicas, industriales, agropecuarias, bastiones del SNTE, apoyaron el currículo por áreas; el profesorado de las secundarias generales y la Normal Superior se inclinaron por las asignaturas. La ENSM consideró que se rebajaba el

nivel académico a la de técnicos profesionales, empobrecían los contenidos en los planes y programas de estudio (Valiente, 1990), deshumanizaba la enseñanza al reducir las materias sociales y aumentar las técnicas, servir varias materias con un solo maestro (Nieto, 1996).

La SEP asume una política que oscila entre la abstención, el control técnico y administrativo sobre la ENSM y la flexibilidad para autorizar y reconocer los estudios en las escuelas normales particulares. La reforma al modelo académico se impuso sin haber realizado antes una evaluación del plan de estudios de 1959. Con ello, una nueva reconfiguración de grupos políticos, sindicales y académicos⁹ dentro y fuera de la ENSM tuvo lugar.

Hacia el interior, la ENSM había acumulado una serie de problemas derivados del abandono del gobierno federal (Nieto, 1996) y el nivel de politización que alcanzó la institución formadora: déficit en la planta de profesores; la falta y deterioro de recursos didácticos; el funcionamiento irregular de sus órganos de gobierno; masificación y pugnas por el control de los programas abiertos y semiabiertos; deterioro e insuficiencia de infraestructura adecuada y de materiales escolares; ingreso de alumnos sin haber aprobado el examen de admisión; imposibilidad de realizar investigación debido a que se abocaron a la titulación de los maestros y el reclutamiento masivo de profesores. Además, los colegios o academias de profesores “se conformaron como camarillas cerradas en lengua y literatura españolas, historia, física y química, biología, geografía, pedagogía, psicología, el comité ejecutivo del doctorado” (SVB-J3-100322), que impedían el desarrollo académico de la institución con anuencia del SNTE. Los problemas se combinaron con la decisión del gobierno de Luis Echeverría de incorporar la educación normal

⁹ Los directores de Enseñanza Superior e Investigación Científica recibieron el apoyo de directivos, maestros con mayor antigüedad, alumnos y profesores de la Normal Superior, entre otros de Ángel Miranda Basurto, Ismael Rodríguez Aragón, Constantino López Matus, Armando del Valle Anguiano, Arqueles Vela, Benjamín Fuentes González, Nicolás Pérez Gómez, Jorge Baños Ríos, Luis Gámez Jiménez, Marco Antonio Ortiz Núñez, Raciél Trejo, Arquímedes Caballero, integrantes de grupos, facciones o corrientes internas del Partido Revolucionario Institucional (PRI) y del SNTE.

—constituida por los estudios de licenciatura, maestría y doctorado— a nivel superior en la Ley Federal de Educación (1973), aunque en los hechos siguió manteniéndose como subprofesión al carecer del bachillerato, no emitírseles títulos de licenciatura y establecerse la titulación masiva por acuerdo presidencial. Hasta entonces, los estudios realizados en la ENSM eran de nivel de posgrado (maestría y doctorado), donde un egresado ostentaba el grado de maestro en determinada especialidad e ingresaba al doctorado.

La reforma echeverrista fue continuada por su homólogo, José López Portillo, para quien la política educativa estuvo sustentada en la prolongación de la reforma administrativa orientada a sustituir los criterios discrecionales de organización administrativa y distribución financiera. La voluntad reformista de los secretarios aceleró el proceso de desconcentración administrativa, lo que significó para la educación normal superior entrar en una espiral de discrepancias, luchas, pugnas, conflictos, intereses académicos, laborales, profesionales por los proyectos educativos y la reorganización interna. Dentro de la coyuntura político-electoral se firmó un convenio entre el secretario de Educación, los organismos estudiantiles y los grupos de catedráticos, militantes de grupos de izquierda opositores al SNTE.¹⁰ El *path* se reafirmó con los acuerdos y concesiones políticas, incluyeron que “la ENSM obtuvo el derecho de generar su propia reforma académica y reglamento interno; sustitución del consejo técnico consultivo por un consejo técnico consultivo paritario; aumento del presupuesto” (Bahena, 1996b: 172). El “movimiento plebeyo radical” (EAC-J1-210122) de la comunidad normalista (1976-1983) colocó a la institución en una posición frágil y complicada ante las dilaciones de

las autoridades educativas para cumplir los acuerdos y las discrepancias internas que la dividieron y desgastaron (Neri, 1991), lo que les impidió desarrollar su proyecto de reforma académica y administrativa democrática (Pérez, 1998). Así lo expresó un exalumno-profesor e integrante del consejo técnico consultivo paritario:

Cometimos un error tremendo, expulsamos a los charros —SNTE—, porque nos quedamos sin enemigo al interior, al expulsar a los charros de las especialidades, de la delegación sindical, se fueron de la Normal Superior, el enemigo empezó a ser entre las diversas corrientes de izquierda. Te empiezas a organizar contra el maoísta, el trotskista, o sea es una ley, es trágica pero así sucede (EAC-J1-210122).

La SEP encapsuló a la escuela mediante una fuerte campaña de desprestigio, limitando y demorando sus demandas con la imposición de cinco directores, cuatro de ellos impugnados por la comunidad normalista al evidenciar irregularidades académicas y de gestión presupuestal, corrupción y crisis institucional (JNL-J2-260222). Las amenazas, incumplimientos e intransigencias del gobierno federal y la autoridad educativa en contra del proceso democrático de la ENSM exhibieron la pérdida de control de la institución y su recuperación con el uso de la fuerza y medidas desconcentradoras para reducir la matrícula y permitir la expansión de escuelas privadas superiores, con apoyo del SNTE. La lucha democratizadora de la Normal Superior desarrolló acciones de reorganización académica y administrativa (Nieto, 1996) que fueron silenciadas con la violencia y represión gubernamental. Así lo recuerdan sus protagonistas:

¹⁰ Los organismos estudiantiles fueron: el Comité de Lucha del turno vespertino (CLENS), el Consejo Estudiantil de Representantes de Lucha del turno vespertino (CERGENS), la Comisión Estudiantil Coordinadora de cursos intensivos (CECENSM). Los catedráticos se organizaron en el Frente de Maestros Democráticos de la ENSM; el Frente Magisterial Independiente (FMIN); Grupo de Actualización Matemática, posteriormente Grupo de Actualización Magisterial (GAMA); los catedráticos del doctorado —vinculados con exdirectores y maestros con mayor antigüedad y con el SNTE— contaron con su brazo político, grupo EUDENS.



Reformamos planes y programas de estudios de las especialidades; promovimos el ingreso por exámenes de oposición; la instalación de comités de vigilancia para la inspección de las plazas, el presupuesto y la infraestructura; el establecimiento del doctorado en cursos intensivos (JNL-J2-26022).

Demandamos la organización de la dirección general de Escuelas Normales Superiores; la recuperación de la secundaria anexa para realizar las prácticas; creación de la editorial de la institución (SVB-3-100322).

En el gobierno de Miguel de la Madrid (1988-1994) —enmarcado en un contexto de crisis económica y financiera, crecimiento de la deuda externa, estatización de la banca y devaluación monetaria—, la política educativa desplazó el proyecto de reforma administrativa y, en su lugar, impuso la modernización de la estructura y el funcionamiento del aparato administrativo. La voluntad de los secretarios de Educación consistió en imponer una reforma académico-administrativa en un nuevo plantel donde se contrató, en su mayoría, a maestros identificados con el SNTE: “los maestros que llegaron al nuevo plantel fueron palomeados por Nicolás Pérez Gómez, un charro sindical fuerte desde la época de Jonguitud” (AVO-A6-131120). El *path* reprodujo las prácticas de aceptar a todos los aspirantes sin el filtro del examen de ingreso (Pérez, 2011), reclutamiento de sus profesores y el nombramiento de sus directivos basados en las relaciones políticas y personales, la creación y administración de normales superiores particulares por parte del SNTE.¹¹ La reforma académica sustituyó la práctica de enseñar a ser profesor por la de formar investigadores educativos, la cual fue “ajena a la mayoría de los docentes, acostumbrados a desarrollar un conjunto de habilidades guiadas por una metodología más que por las teorías”

(ILA-A4-151119). El divorcio entre la teoría y la práctica condicionó la actividad docente orientada a reflexionar sobre la experiencia educativa de los normalistas superiores (Lozano, 2014).

Se sumaban una serie de acciones y prácticas fomentadas por las autoridades educativas federales y el SNTE que dificultaron el desarrollo académico, institucional y de gestión de la ENSM, como la incorporación de personal docente sin el debido rigor académico en su selección; la asignación de plazas a formadores de docentes en la categoría de profesores-investigadores, sin que desarrollaran tareas de investigación, producto de la homologación académica y salarial (1982) del personal docente de educación normal con los del Instituto Politécnico Nacional (IPN), que privilegió la antigüedad; la elevación de los estudios de educación normal a nivel superior sin mediar estudios sobre perfiles requeridos, sin modificar las estructuras organizativas y sin preparar a los formadores; la escasa o inexistente asignación de horas para hacer investigación.

Cuando nos homologaron con los del Politécnico, todos éramos por horas, una comisión nos fue ubicando como profesores de asignatura, medio tiempo, tres cuartos de tiempo y tiempo completo [...] cada uno vio por sus intereses y buscó el tiempo completo (TC), aquí los TC somos mayoría, hay un exceso de TC, nos quedó grande el saco de la homologación. Los profesores jóvenes que van entrando lo que aspiran es a tener TC, es una lucha tremenda (EVB-A7-120122).

Los docentes de escuelas normales muchos entramos por recomendación, y después es un proceso mucho más personal, pero por lo general, el ingreso de maestros se da de esta manera, en cuanto a los ascensos, estos se dan de manera extraña (ILA-A4-151119).

¹¹ En 1986, la delegación XIX del SNTE promovió el establecimiento de la Escuela Particular Normal Superior “Lic. Benito Juárez”, en Morelos.

En esta casa de estudios no son claros los criterios en los procesos de contratación, asignación de plazas y promoción, por lo que obtener una plaza de tiempo completo no resulta sencillo para algunos, aun cuando su perfil y experiencia lo justifiquen (AVO-A6-131120).

No hay un mecanismo que permita competir en las mismas condiciones. En los concursos hay ciertos rubros que evalúan, hay una mayor puntuación de documentos que se expiden dentro de la Normal Superior en comparación con un artículo de investigación que se haya publicado en cierta revista, porque según ellos tienen mayor valor todas las constancias que se hayan hecho en la Normal, así sean constancias que nada tengan que ver con el esfuerzo para escribir un artículo (CRO-A5-110820).

El *path* se mantuvo con la homologación salarial sin modificar estructuras organizativas que incentivarían la formación del profesorado de secundaria, la cual estuvo anclada en arreglos institucionales y en incentivos regresivos. El desarrollo de la vida académica, institucional y organizacional de la ENSM siguió trayectorias y lógicas de acción impuestas por grupos ubicados en las especialidades, la dirección y en la burocracia de la SEP que limitaron su configuración como institución de educación superior. Se recrearon rutinas, prácticas y estructuras formales que persistieron en el tiempo y dejaron huella en su configuración, a pesar del interregno democrático (1976-1983). La sedimentación de prácticas y el *path* de las resistencias de las especialidades la hicieron refractaria a las transformaciones y poco abierta a las necesidades de los adolescentes. Los docentes de las especialidades se configuraron como grupos balcanizados que respondieron a los intereses de los directores, quienes entablaron relación directa con los subsecretarios de Educación Superior e Investigación Científica y el SNTE para obtener prebendas y concesiones laborales y profesionales.

Los gobiernos neoliberales de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) y Ernesto Zedillo (1994-2000) profundizaron las políticas macroeconómicas centradas en la privatización bancaria, la reducción del Estado, la apertura comercial y el control artificial de la inflación; para ello, impulsaron una serie de reformas constitucionales encaminadas a desregular la economía e integrarla al concierto internacional.

La política educativa de los dos últimos gobiernos priistas subrayó los desafíos a los que debía responder la educación: la centralización, la participación social, el rezago educativo, la dinámica demográfica, así como la falta de vinculación conocimiento-tecnología con el sector productivo. Para ello, se propuso descentralizar el sistema educativo. El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) y la federalización educativa, orientaciones de política, impulsaron la reforma a las normales por la vía del financiamiento extraordinario para las escuelas normales. El voluntarismo de los secretarios de educación consistió en implementar el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN), lo que para la ENSM significó un ligero mejoramiento de la planta física y el equipamiento de las escuelas normales sin favorecer el trabajo colegiado, el desarrollo profesional ni la investigación normalista.

El peso e incidencia del sindicato en las normales superiores, las estructuras burocráticas creadas y las prácticas sedimentadas obstaculizaron la vida académica en las normales; se dieron condiciones para mantener una cohabitación de intereses gremiales, políticos y académicos. La definición de las políticas de formación inicial se negoció con viejos actores educativos (maestros, funcionarios desplazados de puestos clave de la SEP, burocracia administrativa y sindical) quienes obstaculizaron los cambios en el normalismo superior. El esquema de cohabitación de intereses irrumpió en la ENSM al seguir



dependiendo normativamente de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC),¹² la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, (SSEDF), y la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM), éstas dos últimas posiciones políticas cedidas al sindicato nacional.

Académicamente, la implantación del plan de estudios 1999 significó privilegiar la teoría y observación de la práctica ajena, así como el modelo de competencias didácticas (DOF, 2000), genéricas, profesionales y disciplinares (DOF, 2018). Los profesores incorporaron la investigación a sus labores con una asignación académica para su realización, que para unos significó trabajo adicional y para otros, actividades de apoyo.

Los profesores de tiempo completo impartimos 12 horas de docencia y lo demás lo podemos distribuir en otras actividades. Deberíamos realizar investigación y difusión, pero se complican demasiado por los financiamientos, las escuelas normales no tienen la infraestructura ni los recursos para realizar estas actividades. Hay oportunidad para realizar investigación y difusión, pero todo eso es una *carga extra* que debe uno llevar de manera personal. Si tengo que ir a un congreso lo pago con mis propios recursos. (ILA-A4-151119, la cursiva es mía.)

Las condiciones institucionales de la escuela fueron escasamente atendidas por parte los dos últimos gobiernos del PRI. En las normales superiores la investigación y otras funciones sustantivas fueron excluidas de la formación profesional del docente, debido a que los profesores normalistas fueron cons- treñidos a capacitarse y actualizarse para elaborar los programas de estudio de la licenciatura en secundaria. La ENSM fue sometida a fuertes presiones por

parte del gobierno federal, la burocracia, el SNTE y los grupos interburocráticos de la SEP, al incorporar las competencias cuando el trabajo académico se centró en la docencia y la investigación no despuntó por la falta de condiciones institucionales, académicas, laborales y administrativas. El *path* de las resistencias de los grupos fue persistente al reforzar un sistema de control político que reprime los proyectos académicos de mediano y largo plazos, con lo cual han erosionado la identidad e integridad académica.

Observaciones finales

¿Cuáles fueron las condiciones estructurales en las que se concibió la formación de profesores en la Escuela Normal Superior de México? Con base en el modelo analítico formulado y los enfoques del institucionalismo histórico y del institucionalismo sociológico, la decisión de crear la ENSM, dependiente de la SEP, como una institución abocada al “mejoramiento” del profesorado para la enseñanza secundaria estuvo precedida por una serie de desencuentros y conflictos entre distintos grupos académicos, políticos y sindicales, por el monopolio de la formación del profesorado de secundaria. Se (re) crearon rutinas, normas y prácticas que persistieron en el tiempo y dejaron una fuerte impronta en los procesos de gestación, desarrollo y consolidación de la institución formadora. El *path* de los intereses, las prácticas y las resistencias de grupos políticos, sociales y académicos se asentaron en la institución, la cual sufrió embates e inconsistencias de los secretarios de Educación, en alianza con el SNTE, quienes perpetuaron el control sindical en la institución formadora. Los grupos académicos recrearon los enfrentamientos entre academias y especialidades por el acceso y control de áreas, grupos, turnos donde se desarticula la administración educativa de los procesos y resultados educativos. Por su parte, los grupos políticos y sindicales emplearon tácticas

¹² En 1978 la Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica (DGESIC) se transformó en Subsecretaría.

orientadas a reproducir la trayectoria que reforzó sus intereses como grupos dominantes materializándose en una política de formación fragmentada e inacabada. Ambos grupos se acomodan a las tendencias inerciales de permanencias, continuidades e inercias. Los conflictos que afrontan las instituciones educativas se resuelven no sólo a partir de la creación de nuevas estructuras burocráticas complejas, sino de los juegos de poder e intereses de los grupos. Los conflictos de interés, intercambios y alianzas políticas que se establecen juegan un papel central en el proceso de toma de decisiones al servir a los fines de una estructura institucional utilitaria, basada en el cálculo racional que los actores emplearon para (re) definir sus estrategias. El *path* de las resistencias acabó siendo un camino cerrado o un *path* único que condenó a los grupos políticos a ajustar sus estrategias al esquema establecido y prevaleciente, lo cual derivó en el debilitamiento institucional de la escuela formadora.

Las coyunturas críticas (*critical junctures*) ubicadas en las reformas educativas, sean de corte nacionalista o tecnocrático, abrieron periodos de reorganizaciones académicas y administrativas implementadas por la clase gobernante, apoyadas por los grupos de interés. En la coyuntura de permanencias e inercias, la política de formación del profesorado de secundaria, creada en los intersticios de la reforma cardenista, se convirtió en un ámbito orientado a las tareas de activismo ideológico y legitimación más que a la preparación académica. En el terreno práctico, significó la creación de una institución encargada de “capacitar” y “perfeccionar” a los académicos e

intelectuales dentro de nuevas ideologías, sin definir a la educación normal superior y el papel que ésta debiera jugar en la sociedad.

En la coyuntura de continuidades y persistencias, la política de formación, bajo la reforma echeverrista y lopezportillista, estableció un *path* de carácter económico basado en la asignación de las plazas a profesores-investigadores, que podían o no contemplar tareas de investigación. Esto promovió disposiciones y arreglos corporativos y profesionales que neutralizaron la resistencia sistemática por parte de los docentes formadores para incidir en los procesos sustantivos, tanto pedagógicos como de gestión, referidos a la construcción de nuevos diseños curriculares, el trabajo colegiado, el aprendizaje a través de la práctica docente, las necesidades de la educación secundaria.

La ENSM como sistema flojamente acoplado implicó que existan escasas regulaciones y rendición de cuentas, así como alto nivel de discrecionalidad en las decisiones implementadas. Se generaron rigideces institucionales al contar con una instancia desarticulada e intereses de grupos que propician la reproducción de la estructura existente.

La ambivalencia en las decisiones gubernamentales en la preparación de docentes de secundaria condujo al decaimiento intencionado de la calidad de la formación de los docentes especializados, quienes respondieron una y otra vez con proyectos de reforma académica y administrativa dentro de los contornos que establece la coalición dominante en el poder, posponiendo las necesidades de formación de los antiguos y futuros docentes de secundaria. ■



Referencias

- Bahena, Urbano (1996a), *Historia de la Escuela Normal Superior de México* (LX Aniversario, Tomo I), México, ENSM-SEP.
- Bahena, Urbano (1996b), *Historia de la Escuela Normal Superior de México* (LX Aniversario, Tomo II), México, ENSM-SEP.
- Bolaños, Víctor (1994), “Raíz, razón y futuro del normalismo”, *Revista Mexicana de Pedagogía*, vol. 5, núm. 17, enero-marzo, pp. 27-32.
- Calvillo, Max (2010) “¿Técnicos contra universitarios? un debate parlamentario sobre la educación superior, 1932”, *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, núm. 39, enero-junio 2010, pp. 93-116, <<https://moderna.historicas.unam.mx/index.php/ehm/article/view/17799/16979>> [Consulta: marzo de 2022].
- Diario Oficial de la Federación (DOF)* (2018, 3 de agosto). “Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica”, <http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=2054779&fecha=11/05/2000#gsc.tab=0>, [Consulta: mayo de 2022].
- DOF* (2000, 11 de mayo). “Acuerdo número 269 por el que se establece el plan de estudios para la formación inicial de profesores de educación secundaria”, <http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=2054779&fecha=11/05/2000#gsc.tab=0>, [Consulta: mayo de 2022].
- Ibarra, Eduardo (2008), “Nuevo institucionalismo sociológico e instituciones educativas empresarializadas: procesos de institucionalización bajo una racionalidad de mercado”, <<http://planinst.unsl.edu.ar/pags-pdi/plan/1docs-info/docs-elec/ibarra-collado-neoinst-y-univ.pdf>> [Consulta: febrero de 2023].
- Immergut, Ellen (2006), “El núcleo teórico del nuevo institucionalismo”, en Víctor Alarcón Olguín (coord.), *Metodologías para el análisis político. Enfoques, procesos e instituciones*, México, UAM-Iztapalapa/Plaza y Valdés, pp. 387-424.
- Kaufman, Susan y John Purcell (1980), “Estado y sociedad en México: ¿debe un sistema político estable, institucionalizarse?”, *Foro Internacional*, vol. 3, núm. 79, enero-marzo, pp. 227-262, <<https://forointernacional.colmex.mx/index.php/fi/article/view/838/828>> [Consulta: febrero de 2022].
- Ledesma, Ismael, Ana Barahona Echeverría (1999), “Alfonso Luis Herrera e Isaac Ochoterena: la institucionalización de la biología en México”, *Historia Mexicana*, vol. 48, núm. 3, enero-marzo, pp. 635-674, <https://www.jstor.org/stable/25139238?seq=1#metadata_info_tab_contents> [Consulta: febrero de 2022].
- Lerner, Victoria (1981), “La educación socialista y el grupo en el poder, 1933-1934”, en Victoria Lerner, *Historia de la Revolución Mexicana*, período 1934-1940: la educación socialista, pp. 67-82, <<https://www.jstor.org/stable/j.ctv512s8b>> [Consulta: diciembre, 2021].
- Loyo, Engracia (2020), “El Instituto de Orientación Socialista y la formación del maestro revolucionario (1935-1937)”, en Carlos Martínez Assad, (coord.), *Lázaro Cárdenas: Modelo y Legado*, Tomo III, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM), <https://inehrm.gob.mx/recursos/Libros/Lazarro_CardenasMLT3.pdf> [Consulta: febrero de 2022].
- Lozano, Inés (2014), “Uso y pertinencia de la teoría en la formación de docentes de escuela secundaria. Análisis de las representaciones sociales”, *Revista de la ENSM*, vol. 1, núm. 1
- March, James y Johan P. Olsen (1997), *El redescubrimiento de las instituciones. La base organizativa de la política*, México, Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública/FCE.
- Meneses, Ernesto (1998), *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*, vol. III, México, Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana.
- Meneses, Ernesto (1986), *Tendencias Educativas Oficiales en México, 1911-1934*, vol. II, México, Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana.

- Medina, Pedro (2009), “Una historia de la historia escrita sobre la Escuela Socialista (1932-1946) en Textos de José Valdés Santos”, Tesis para obtener el grado de Doctor en Educación, UPN, <<http://200.23.113.51/pdf/26291.pdf>> [Consulta: enero de 2022].
- Meyer, John y Brian Rowan (1999), “Organizaciones institucionalizadas: la estructura formal como mito y ceremonia”, en Walter W. Powell y Paul J. DiMaggio (comps.), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, México, UAEMEX-FCE, pp. 79-103.
- Neri, Jaime (1991), “Etapa 1976-1983”, en *Urbano Bahena Salgado, Simposio sobre la Historia de la Escuela Normal Superior de México*, México, SEP, Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, pp. 105-116.
- Nieto, José de Jesús (1996), *Historia de la Escuela Normal Superior de México, 1976-1983*, México, Edición privada.
- Paz, Vicente (2021), *La biología en la Escuela Normal Superior de México (Siglo XX)*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Peláez, Gerardo (1984), *Historia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación*, México, Ediciones de Cultura Popular.
- Pérez, Flor Marina (2011), *Origen y desarrollo de los estudios de posgrado en la Escuela Normal Superior de México*, México, UNAM, <<http://www.ciencianueva.unam.mx/xmlui/bitstream/handle/123456789/115/80.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> [Consulta: diciembre de 2021].
- Pérez, Flor Marina (1998), “Historia del Normalismo en México. Gestión Pedagógica de la Escuela Normal Superior de México, 1974-1984”, Tesis para optar por el grado de Maestría en Pedagogía, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, <<http://132.248.9.195/pdbis/262237/262237.pdf>> [Consulta: enero de 2022].
- Peters, Guy (1999), *El nuevo institucionalismo. Teoría institucional en Ciencia Política*, España, Gedisa.
- Riquelme, Gabriela (2009), “El Consejo Nacional de la Educación Superior y la Investigación Científica: expresión de la política educativa cardenista”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXI, núm. 124, <<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v31n124/v31n124a4.pdf>> [Consulta: febrero de 2022].
- Rivera, Jorge (1991), “Etapa 1936-1956”, en Urbano Bahena Salgado, *Simposio sobre la Historia de la Escuela Normal Superior de México*, México, SEP, Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, pp. 29-33.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (1984), *Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos* (Síntesis documental), México, CONALTE.
- SEP (1976), *México a través de los informes presidenciales. La educación pública*, Tomo 11, México, SEP.
- SEP (1970), *La educación pública en México, 1964-1970*, México, SEP.
- SEP (1951), *Memoria de la Secretaría de Educación Pública que presenta al H. Congreso de la Unión el titular de la misma. Lic. Manuel Gual Vidal*, México, SEP, <<https://books.googleusercontent.com/books/content?req>> [Consulta: enero de 2022].
- SEP (1945), *Segundo Congreso Nacional de Educación Normal*, Tomo II, México, SEP.
- SEP (1942) *Ley Orgánica de la Educación Pública*, México, SEP, <https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_23011942.pdf> [Consulta: enero de 2022].
- SEP (1939), *Ley Orgánica de Educación*, México, SEP, <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_03021940.pdf>, [Consulta: febrero de 2023].
- SEP (1935), *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública*, vol. 1, México, SEP, <https://play.google.com/books/reader?id=6aYQAAAAYAAJ&pg=GBS.PP6&hl=es_419>, [Consulta: enero, 2022].
- Valiente, Santiago (1990), “Historia de la Escuela Normal Superior de México. El período democrático (1976-1983) [versión actualizada]”, en *Simposio Historia de la Escuela Normal Superior*, Auditorio B, 20 de marzo, Plantel el Rosario, ENSM.
- Weick, Karl (1976), “Educational organization as loosely coupled systems”, *Administrative Science Quarterly*, vol. 21, pp. 1-19.



Apéndice 1. Relación de docentes-investigadores entrevistados y códigos de identificación

Entrevistado	Código
Enrique Ávila Carrillo	EAC-J1-210122
José de Jesús Nieto López	JNL-J2-260222
Santiago Valiente Barderas	SVB-J3-100322
Inés Lozano Andrade	ILA-A4-151119
Carolina Real Ortega	CRO-A5-110820
Alfredo Villegas Ortega	AVO-A6-131120
Eusebio Vargas Bello	EVB-A7-120122

Fuente: elaboración propia.

Cómo citar este artículo:

Romero-Gonzaga, Rosalina (2023), "Formación del profesorado en la Escuela Normal Superior de México: continuidades, cambios e inercias, 1925-1999", *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. xiv, núm. 41, pp. 74-92, DOI: <https://doi.org/10.22201/issue.20072872e.2023.41.1581> [Consulta: fecha de última consulta].