

41061



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES "CAMPUS ARAGON"

229.

ANALISIS INTERPRETATIVO DEL VINCULO DOCENCIA-INVESTIGACION EN EL CONTEXTO DEL NORMALISMO EN EL ESTADO DE MEXICO.

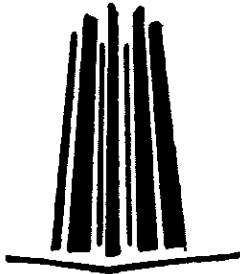
T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRIA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

P R E S E N T A :

IRINEO MIRELES ORTEGA

ASESOR: DR. AMBROSIO VELASCO GOMEZ.



SAN JUAN DE ARAGON, MEXICO.

OCTUBRE DE 1998.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

266566



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A MIS PADRES:

QUE ME HAN DADO LO MAS IMPORTANTE QUE TENGO:

LA VIDA

A MI ESPOSA E HIJO:

QUE ME BRINDAN SU APOYO INCONDICIONAL.

Y ANIMO PARA SEGUIR ADELANTE

INDICE

	PAG.
Introducción.....	5
CAPITULO I NORMALISMO Y MAGISTERIO	
1.- Sobre la estrategia metodológica.....	9
2.- Horizonte histórico.....	14
3.- Dos grandes momentos en la formación normalista.....	29
3.1. - Primer momento: formación socializadora. Formación para la vocación y la transmisión de conocimientos	34
3.2. - Segundo momento: formación práctico-racionalista. - Formación para la diversificación científico-social.....	38
4. - El binomio docencia-investigación.....	44
CAPITULO II EL BINOMIO DOCENCIA-INVESTIGACION DESDE LAS PROPUESTAS PEDAGOGICO-DIDACTICAS	
1. - Didáctica tradicional.....	54
2. - Didáctica activa.....	68
3. - Tecnología educativa.....	77
4. - Pedagogía institucional.....	82
5. - Propuesta de desescolarización.....	87

CAPITULO III ENFOQUES TEORICO-METODOLOGICOS DE INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA PREDOMINANTES EN LA FORMACION DEL DOCENTE NORMALISTA

- 1. - La perspectiva etnográfica..... 97
- 2. - La perspectiva psicogenética.....105

CAPITULO IV LA HERMENEUTICA COMO ESTRATEGIA DE FORMACION DOCENTE

- 1. - Horizonte de apertura..... 127
 - 2. - Polémica en relación con el binomio
docencia-investigación..... 132
 - 3. - Aproximación teórico-metodológica de la tradición
hermenéutica..... 133
 - 4. - Hacia la formación de un docente con capacidad
investigativa..... 147
 - 5. - El nuevo plan de estudios en educación normal..... 152
- Conclusiones..... 164
- Bibliografía..... 177

INTRODUCCION

El presente trabajo se ubica en el contexto de la formación docente dentro del normalismo en el Estado de México. El propósito central es realizar un análisis interpretativo de lo que ha significado la política de formación de profesores, sobre todo acentuando nuestro análisis dentro de lo que se ha concebido como el nuevo perfil profesional del magisterio estatal, el del "docente-investigador", producto de la reforma a la educación normal de 1985¹.

Esto significa que buscamos reconstruir el origen, la historia y desarrollo de este proyecto académico (binomio docencia-investigación), advirtiendo sus distintas concepciones y manifestaciones, para poder explicar e interpretar sus límites, posibilidades y resultados, acorde a la serie de replanteamientos que a últimas fechas se siguen dando con respecto a la educación normal. Esto nos planteó la necesidad de realizar una valoración de las principales propuestas teóricas que en cuanto a docencia como en investigación se analizan durante el proceso de formación del estudiante normalista, desde donde se vislumbra un cierto perfil docente, que define el quehacer del maestro. Además la revisión al perfil docente se complementa con la ubicación del

¹ Cabe aclarar que, aunque a nivel nacional la Reforma a la educación normal se definió por decreto presidencial en marzo de 1984, dentro del Estado de México, particularmente se asumió el acuerdo hasta el ciclo escolar 1985-1986.

enfoque interpretativo (hermenéutica) como una posibilidad de dar sentido al nuevo perfil profesional del egresado normalista, en términos de contenido de formación y de adquisición de habilidades de argumentación e interpretación, sin pretender exponer ni discutir la serie de clasificaciones sobre la tradición hermeneútica. En este aspecto, especialmente nos referimos a los planteamientos de Gadamer y Ricoeur en cuanto alternativa que propone considerar la interpretación de los sucesos sociales e históricos como la exégesis de los textos, al igual que su énfasis en el discurso hablado y escrito como modelo de la acción significativa, y la importancia de la metodología de la interpretación de los textos.

El documento se estructura en cuatro capítulos. En el primero se aborda la relación normalismo -magisterio, enfatizando cómo históricamente se ha establecido una estrecha relación entre la formación magisterial y las políticas estatales de desarrollo nacional, con la intención de adecuar el perfil profesional del maestro a las circunstancias requeridas en distintos momentos históricos. La política de modernización nacional como la más reciente experiencia que demanda otra faceta del desenvolvimiento magisterial.

En el segundo se analizan las propuestas pedagógico-didácticas que desde el ámbito de la formación docente normalista apuntan a conformar un perfil sustentado en la lógica de la

docencia, sin que por ello, necesariamente, respondan a la vinculación docencia-investigación. En el tercero se revisan los enfoques teórico-metodológicos de la investigación educativa en México que tienen una marcada incidencia en la formación normalista, en aras de haber intentado como propuesta de reforma a la educación normal, la formación de un "docente investigador" como perfil profesional del estudiante normalista.

Finalmente el cuarto capítulo presenta a la hermenéutica como alternativa que permita ofrecer claridad al perfil profesional del licenciado en educación básica. Por un lado, sirviendo como marco teórico-metodológico que dé sustento a la formación docente, en razón de forjar la "competencia profesional" que demanda la reciente reforma a la educación normal; por otro, como enfoque de investigación que pretende buscar sentido a las cosas, fenómenos y hechos que se le presentan al sujeto.

CAPITULO I
NORMALISMO Y MAGISTERIO

El propósito de este capítulo es en primer lugar; ubicar algunas precisiones respecto a la estrategia metodológica del trabajo; en segundo lugar, realizar la reconstrucción del origen y desarrollo del normalismo en el Estado de México; y en tercer lugar, presentar el análisis del binomio docencia-investigación a partir de las políticas de formación de profesores de los últimos años.

1.- SOBRE LA ESTRATEGIA METODOLOGICA

La problemática de estudio que se presenta se abordó desde un enfoque de corte cualitativo, particularmente el que se sustenta desde la tradición hermenéutica para quien lo "interpretativo" se relaciona con el tipo de investigación que centra su interés por el significado humano en la vida social, en su dilucidación y exposición por parte del investigador. Por ende, advertimos que con el desarrollo de la investigación educativa no sólo se amplía el conocimiento sino también nos lleva a seleccionar y jerarquizar los problemas prioritarios, para generar distintas opiniones de solución para abordarlos. El estado en que se encuentra la investigación educativa es un campo en proceso de constitución e implica una variedad de posiciones epistemológicas, metodológicas, objetos de estudio, líneas de investigación, formaciones diversas de los sujetos que investigan, así como diferentes condiciones institucionales en que se realiza la actividad.

De este modo, los alcances y limitaciones del trabajo dependen tanto del tipo de preguntas que nos planteamos y deseamos contestar, como del contexto al cual nos referimos y de la forma en que se piensa argumentar, para finalmente poder establecer la estrategia metodológica que permita cubrir nuestras expectativas.

Por otra parte, durante el proceso de la investigación es necesario considerar que, el conocimiento se produce y se transmite socialmente, en el proceso en que los hombres interactúan para resolver necesidades materiales y espirituales. La ciencia no surge por generación espontánea, ni es producto de la imaginación o creatividad aislada del investigador. La ciencia es un producto histórico-social, su desarrollo obedece a determinantes sociales, supone un cierto nivel de abstracción, y está compuesta por un conjunto de leyes, normas, criterios, consensos, etc., que presiden el movimiento del pensar en la búsqueda de un tipo de "verdad" y "objetividad" del conocimiento.

La historicidad del conocimiento y del pensamiento se muestra en toda la trayectoria de los cambios que experimenta el objeto de conocimiento, en las etapas de su aparición y desarrollo. No es un abordaje que se sostiene de principio a fin, éste sufre una serie de replanteamientos y delimitaciones conforme se avanza en la lectura, así como en la medida en que se precisan los puntos y elementos de la aproximación al objeto de estudio desde la orientación teórica-epistemológica que se define.

Por mi parte, la orientación teórica-epistemológica que deriva del enfoque² hermenéutico me sugiere partir de "anticipaciones de sentido" que sirvan de base para poder definir posibles caminos de indagación y perfilar posteriores procesos de argumentación e interpretación. Estas anticipaciones de sentido son resultado de nuestras ideas previas y de la concepción inicial que poseemos para el abordaje de nuestro objeto de estudio, con ellas se expresa la fusión de mi horizonte de actor y de mi horizonte de intérprete, producto de la tradición histórico-social que nos envuelve. De esta lectura, resultan el tipo de preguntas que nos planteamos para abrir el horizonte de interpretación.

Por tanto, mi lectura del fenómeno tuvo como ámbito de visión, las escuelas Normales de la región oriente del Estado de México, particularmente en referencia a los alumnos egresados de los programas de Especialización impartidos por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México División Chalco (ISCEEM Chalco): los de formación de docentes en las promociones 1992-1993, 1993-1994 y los de la especialización de investigación educativa en la promoción 1994-1995, programas en los cuales participé como conductor.

² En el trabajo nos referimos indistintamente a la hermenéutica como enfoque o perspectiva, en el entendido de que se puede concebir como el modo de ver un problema, no como un conjunto rígido de reglas y procedimientos. Como tal es más permeable y está más abierta al cambio...Se basan más en el acuerdo profesional acerca de lo que es posible, relevante y valioso que en la convergencia científica a propósito de lo que es verdad... (House: 1988), citado por Elizondo, Aurora. El Campo Educativo y el Saber Científico. En Arriarán, Samuel y Sanabria, J. Ruben (comps.). *Hermenéutica, Educación y*

Los grupos atendidos se conformaron de maestros en ejercicio adscritos a diferentes niveles educativos (preescolar, primaria, secundaria, preparatoria y normal), de diferentes áreas de formación (C. Naturales, C. Sociales, Psicología, Pedagogía, Matemáticas, Español, etc.), así como de distintos planes de estudio de 4, 5 y 7 años, y de formación tanto normalista como universitaria. Además es de resaltar que, gran parte de los maestros participantes son formadores de docentes de las escuelas normales de la región (Chalco, Amecameca, Nezahualcoyotl y los Reyes la Paz). Igualmente en estos programas acudieron egresados de las primeras generaciones de licenciados en educación del plan 84, lo que nos permitió obtener una clara idea de las diversas formas en que fueron asimilados e interpretados los cambios planteados a los procesos de formación normalista, tanto por directivos, docentes y egresados, según las condiciones institucionales de las normales. Del mismo modo, fue importante recuperar el discurso hablado y escrito de los participantes en relación a este proyecto, al igual que de sus experiencias de formación y práctica docente, pues de acuerdo al enfoque hermenéutico la comprensión del fenómeno "depende de la significatividad de formas de expresión tales como los signos fisonómicos, gestuales, vocales o escritos, así como de documentos y monumentos que comparten con la escritura las características generales de la inscripción"³.

Además gracias a la escritura, el hombre y solamente el hombre cuenta con un mundo y no sólo con una situación. El mundo es el conjunto de referencias abiertas por los textos o, cuando menos por el momento, por textos descriptivos, esto es el proceso de la interpretación está determinado por los fenómenos a ser interpretados y por los correspondientes a la lectura⁴. De ahí que, una tradición no suscita ningún problema filosófico siempre que vivamos y habitemos dentro de ella en la ingenuidad de la primera certeza. La tradición solamente se vuelve problemática cuando esa primera ingenuidad se pierde⁵ por la acción reflexiva sobre ella para poder superarla.

La hermenéutica tiene cabida ahí donde se da el símbolo, como aquello que puede tener varios significados, ya sea en un texto o en las acciones humanas⁶. Se parte de una preconcepción y ésta se va modificando en el transcurso de la interpretación, sin regresar al punto de partida porque ésta sirve como condición y principio heurístico. Esta es la característica del círculo hermenéutico dado que lo interpretado no se presenta totalmente ajeno o extraño a lo que deseamos someter a interpretación.

En suma, si todo conocimiento es social también lo es que toda realidad es social, siempre y cuando podamos acceder a ella con base en el dominio de cierta línea teórica, de la cual se

³ Ricoeur, Paul. Teoría de la interpretación Siglo XXI, México, 1995, p.84.

⁴ Ibidem., p. 48.

⁵ Ibidem., p. 56-57.

⁶ Alcalá Raúl. Implicaciones Epistémicas de la Hermenéutica. En Arriarán,

delimita la estrategia teórico-metodológica que permita su aproximación o abordaje.

2. - HORIZONTE HISTORICO.

Referirse a la relación normalismo-magisterio implica considerar cómo históricamente se ha establecido una estrecha relación entre la formación magisterial y las políticas estatales de desarrollo nacional. Algo que no ha sido desconocido, al contrario, habrá que considerar que la teoría de la educación se encuentra en estrecha relación con la cultura de cada época, con la vida del Estado y del poder público.

El Estado mexicano desde su constitución ha asumido la tarea de orientar y dirigir la educación; de dictar normas y disposiciones para regular la vida educativa del país. Sobre todo, a través de la instancia de postular políticas educativas que en distintos momentos, se presentan como el conjunto de preceptos, a partir de los cuales se establece una base jurídica de derecho, para orientar y definir las funciones de la educación. Empero, la política educativa del presente, no se limita únicamente a regular la vida escolar; se extiende a todos los dominios de la cultura en que se propaga la educación: La prensa, radio, televisión, etc. En este sentido es que las políticas de formación de profesores han significado una política prioritaria del Estado, desde años atrás.

Esto quiere decir que, la conformación del normalismo mexicano, esta vinculada directamente con el papel que el estado asigna en cada momento histórico a los maestros y a la necesidad de formarlos para que cumplan adecuadamente con ese papel, sin perder de vista que, aunque el discurso estatal es uno o pretende serlo en cada período, las diversas instituciones formadoras de docentes tienen distintas maneras de captar, interpretar, asimilar o rechazar el mismo, de acuerdo a su propio contexto, prácticas y contradicciones.⁷

La educación normal es el resultado de una historia compleja no sólo de la educación como fenómeno específico, sino del proceso económico, político y social que ha caracterizado al país. Las políticas implementadas con respecto a la educación normal, no han respondido del todo a las demandas sociales reales de la educación normal en México, sino esencialmente en función del tipo de desarrollo económico-liberal que el país ha venido adoptando.

Por tanto, al normalismo lo podemos concebir como el sector magisterial surgido desde hace más de 100 años en nuestro país, cuando "aparecieron en México las escuelas normales, con la encomienda de formar a los profesores que requiere el sistema educativo nacional."⁸ Su ámbito de acción ha sido sobre todo

⁷ Vease Castillo Domínguez, Gabriel. **Ensayos sobre normalismo**. Publicación reciente, sin datos de editorial ni año de publicación, pág. 6 y 7.

⁸ Reyes Esparza, Ramiro y Zuñiga Rodríguez Rosa María. **Diagnóstico del Subsistema de Formación Inicial**. Fund. SNTE, México, 1985, p. 89.

mantener una relación muy estrecha con la dinámica de la educación básica. Además, la composición de este grupo se caracteriza por haber integrado una tradición que implica, una serie de costumbres, ideas, estilos, creencias, historias, etc., relativas tanto a la formación de profesores como al ejercicio de la docencia, desarrolladas desde el proceso inicial de formación en las escuelas normales y acentuadas en su incorporación al gremio en servicio.

Por otro lado, aunque la preparación de profesores de preescolar y primaria ha sido reciente su reconocimiento como formación de nivel superior, no podemos negar, a su vez, la incuestionable importancia que el normalismo ha tenido en el desarrollo y consolidación del actual sistema educativo mexicano. "Avances, retrocesos, aciertos, fallas, logros, fracasos, reconocimientos, denostaciones, cuestionamientos y crisis que han estado presentes en esta tradición normalista."⁹

Como parte de la misma tradición normalista se encuentran las políticas educativas y formas de organización orientadas hacia éste sector, pues se ha dado en el país, "una incesante búsqueda por encontrar el plan de estudios que permita una formación "adecuada" de los profesores de educación básica, misma que se ha expresado en la elaboración de diversos planes de estudio, cada uno de los cuales se ha presentado como la solución a los

Castillo Domínguez, Gabriel. Ob. Cit., pág; 70.

problemas derivados de la necesidad de mejorar la formación de los maestros de educación básica."¹⁰ Los normalistas hemos dado por hecho que la docencia es nuestra profesión, ignorando que ésta, dado el crecimiento notable de sistema educativo, ya no es ejercida únicamente por profesores normalistas, sino por una amplia gama de profesionistas.

A estas alturas el profesional de la educación, no sólo se forma en las escuelas normales, sino que también gran cantidad de egresados de la universidad y otras instituciones han pasado a ocupar un lugar, en esta tarea de ejercer la docencia en la educación básica y en la formación de profesores.

Históricamente podemos ubicar la institucionalización de la formación del magisterio normalista después de la Independencia, cuando la Reforma Liberal expedida en el año de 1833, enfatizaba la necesidad del Estado por controlar la educación y de fortalecer la formación de los maestros, con base en la creación de instituciones de enseñanza normal, pues ello, aseguraría la formación del profesorado deseado, consciente de su labor para instruir a los niños.¹¹

Desde su erección como entidad federativa en 1824, el Estado de México por su ubicación céntrica, aledaña al Distrito Federal,

¹⁰ Reyes Eparza, Ramiro y Zuñiga Rodríguez, Rosa María. Ob. Cit., p.79.

¹¹ Bolaños, M.R. "Orígenes de la educación pública en México", en Solana, Fernando, et, al. **Historia de la educación pública en**

se ha convertido en la entidad con mayores tasas de crecimiento poblacional con 9, 825, 901 habitantes, según datos del censo de 1990, como consecuencia del constante movimiento migratorio del campo a las ciudades mayormente industrializadas. Dando lugar a cambios sustantivos en la composición de su población y repercutido visiblemente en las características del servicio educativo que se demanda; ya que este fenómeno ha estado sujeto a dos elementos básicos: la demanda demográfica y los requerimientos del proceso de industrialización.

Los orígenes de la educación normal en el Estado de México data desde la creación del Instituto Literario de Toluca (18 de febrero de 1828). Dentro del cual se inicia un cierto proceso de formación de docentes a través de los principios que propone la Enseñanza Mutua o Escuela Lancasteriana introducidos por Manuel Codorniu desde 1822 hasta principios del Porfirismo¹².

En estos primeros intentos, los planteles funcionaban de acuerdo a los preceptos de la Escuela Lancasteriana, en la cual, los alumnos se dividían en grupos de 10 para recibir instrucción de un monitor, generalmente de más edad y capacidad que sus compañeros, preparado previamente por el instructor del plantel. Durante la instancia escolar, las actividades de los alumnos estaban sujetas a una serie de requisitos, órdenes, premios y

México. SEP-FCE, 1981, pág;600.

¹² El sistema Lancasteriano o de Enseñanza Mutua fue inventado o adaptado por los ingleses Bell y Lancaster para abatir la falta de maestros. En México con la finalidad de difundir éste tipo enseñanza, se funda la Compañía

castigos, lo que demuestra la estricta disciplina con que funcionó este sistema.

Las escuelas se caracterizaban por ser grandes salones en los que se alineaban mesas de 10 bancas cada una. En cada mesa se colocaba "un telégrafo", cinta de madera con una tabla en la parte superior en el que se escribían los caracteres que serían copiados bajo la dirección de los monitores.

Cada una de las mesas correspondía por lo regular, a una clase diferente, en las que se colocaba a los alumnos según su adelanto. En un extremo del salón sobre una plataforma, se colocaba la mesa y silla del maestro y las correspondientes a dos monitores encargados de vigilar el orden, ya que según el método de Lancaster, el maestro no debía alzar la voz ni ocuparse directamente de la instrucción, su papel se reducía a vigilar y a ordenar los cambios de clase mediante toques de una campanilla.

El horario regular era de 8 a 12 por la mañana y de 2 a 5 por la tarde. Los monitores debían llegar a las 6:30 de la mañana para recibir instrucción en los ramos que iban a enseñar tiempo después a sus condiscípulos.¹³

La división de las actividades por sexo características de la época influyó para que las Escuelas Lancasterianas dentro del

Lancasteriana en 1822.

¹³ Estrada, Dorothy. **Las escuelas lancasterianas en México.** Colegio de México, 1973, volumen XXII, No.44, pág;494-513.

Instituto Literario, fueran también una para niños y otra para niñas, recibiendo una preparación -en ese tiempo- suficiente para que al egresar el alumno se convirtiera en preceptor de primeras letras. Precisamente esta división de escuelas es lo que fue conformando la necesidad de que inicialmente se establecieran normales para varones y para señoritas.

Años después, en razón del triunfo liberal y del capitalismo como sistema de producción dominante, se hace evidente la orientación positivista de la escuela mexiquense. Mientras tanto docentes como Agustín González Plata desde los espacios intelectuales del Instituto, aportan materiales teórico-pedagógicos donde se exponen diversas experiencias docentes e importantes cúmulos de conocimiento del proceso educativo de la entidad. En fin, esta serie de circunstancias sociales e históricas son el antecedente a la fundación oficial de la Escuela Normal de profesores, anexa al Instituto Literario el 10 de abril de 1882, pero es de considerar que desde 1862 tenía existencia el departamento normal de esta institución,¹⁴ y no fue sino hasta 1884 en que, debido a que existían numerosas mujeres que se desempeñaban como profesoras, se expidió un reglamento que permitía previa presentación de rigurosos exámenes, el que pudiesen obtener el título de maestras. Sin embargo, esta creciente necesidad de maestros impulsa, al gobierno del general

¹⁴ Vanegas, Aurelio J. **El Instituto Científico y Literario del Estado de México**. Edición fascimular de la de 1927. Biblioteca enciclopédica del Estado de México, México, 1979, pág;416.

Villada a transformar el antiguo asilo de niñas huérfanas en "Escuela Normal de Profesores y de Artes y Oficios para Señoritas en 891",¹⁵ lo cual constituye la primera oportunidad de la mujer mexiquense de prepararse profesionalmente para el magisterio.

Entre los pensadores mexicanos que contribuyen a generar todo este proyecto de educación popular y aportar elementos para la conformación del perfil profesional del maestro requerido para estos tiempos, tendremos que considerar las ideas sobre todo de Justo Sierra y José Vasconcelos. Al respecto, Sierra, quien desde 1874 hasta 1901 se desempeñó como subsecretario, y años más tarde en 1905, como fundador y primer Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, hasta 1911. Insistió que la educación es la nutrición encaminada al desenvolvimiento; una nutrición, génesis de toda fuerza, de toda energía. Además desde su lugar de incidencia, se preocupó porque la función de la escuela se orientara a la tarea de formar hombres de nuestro tiempo y de nuestro país, siendo la escuela la mejor defensa de la instrucción, no como panacea sino como medio eficaz de progreso y el componente más vigoroso de toda educación.¹⁶ Ideas que plantea en la ley de educación primaria del 15 de agosto de 1908 con la intención de articular la enseñanza oficial en etapas o ciclos provistos de continuidad: Párvulos, primaria, preparatoria, normal

¹⁵ Cfr. Gobierno del Estado de México. **150 años de la educación en el Estado de México**. Toluca, México. GEM. 1974.

¹⁶ Sierra, Justo. Citado por Meneses Morales, Ernesto en **Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911**. Porrúa, 1983, pág;562.

y universidad.

Por otra parte, este objetivo requería de una Escuela Normal que fuera capaz de proporcionar a los futuros maestros, los conocimientos de los diversos métodos de enseñanza practicados por países extranjeros, así como los desarrollados aquí en México, especialmente aquellos referidos a la enseñanza objetiva y el desarrollo de prácticas en la escuela. Por ello, admite que el maestro debía ser el autor de la divulgación del proceso de nuestro siglo, el apóstol y el misionero de la humanidad nueva, vale decir, el cometido del maestro consistía en saber su materia y saber enseñar, ya que un maestro, reitera, no es solamente un hombre que sabe, sino que sabe enseñar; necesitaría, pues, no solamente la ciencia, sino el método. Este era el objeto de las Escuelas Normales.

En sus propias palabras reconoce:

"En tesis general carecemos de profesores, es necesario hacerlos, queremos que no sea abortiva la semilla de la instrucción. Tenemos bastantes hombres de ciencia; pero hombres de ciencia que poseen el instrumento propio para comunicarles a los niños y jóvenes son contados; saber enseñar es conocer a fondo los métodos de enseñanza y esta va siendo cada día una cuestión más difícil.¹⁷

¹⁷ Ibidem, pág; 564-565.

Por otro lado, el advenimiento de la Revolución repercutió cada vez más, para que la característica popular de la educación saliera a relucir, al grado de proporcionarle más atención a aquella que a la enseñanza superior. En este escenario Vasconcelos dijo mucho al respecto al poner en marcha la cruzada nacional contra el analfabetismo. Su obra en este sentido fue primordial, pues no sólo promovió la lealtad a la patria, sino esencialmente persiguió su identidad; advirtiendo cómo México no era exclusivamente español ni tampoco indígena, pero sí, una nación mestiza, constituida por una población mestiza e indígena predominantemente agraria que vivía en el campo, carente de caminos y aislada del resto del país, pero con la voluntad de integrarse al desarrollo nacional.

Por esto desde su iniciativa y bajo su encomienda buscó incorporar los principios de la Revolución en la educación. "La educación debía dejar de ser prerrogativa de un grupo selecto; de ahora en adelante sería del pueblo; habría escuela para todos hijos de campesinos y de obreros, indígenas, mestizos y criollos".¹⁸ Por supuesto en esta tarea, el maestro tendría un papel primordial que desempeñar. Sin embargo, ¿Por dónde empezar y cuál sería la forma más conveniente?, a lo que Vasconcelos responde: Se proporcionará a los maestros una capacitación rápida y económica para impartir los rudimentos de la vida civilizada a la inmensa multitud rural. Esta será pues, la función de los

¹⁸ Ibidem, pág; 671.

maestros ambulantes y de las misiones culturales.

La labor del maestro ambulante, egresado de una Escuela Normal, consistía en convertir una aldea bien situada en centro de operaciones y alistar a estudiantes de la región (maestros rurales) para hacerse cargo de las escuelas rurales. Estos deberían tener un mínimo de educación de cuarto año de primaria, ser diestros en alguna habilidad manual, carecer de prejuicios sociales y tener entusiasmo por enseñar a los campesinos. Su educación se haría en tres meses y si fuera necesario, se prolongaría.¹⁹

El entrenamiento del maestro rural observaba sus métodos, discutía sus problemas y lo dirigía de acuerdo a los lineamientos de la SEP. Asimismo, era tarea del maestro ambulante levantar estadísticas de la zona consignando número de habitantes, clima, recursos naturales, medios de transporte, tipo de artesanías producidas, etc.

La Escuela Rural servía a toda la comunidad. No sólo se instruía a los niños sino también a los adultos, a quienes se impartía clases de agricultura. El maestro rural estaba autorizado para reducir horas de clase durante la cosecha, a fin de que los niños ayudaran a sus padres.

¹⁹ Ibidem, pág; 322.

Esta fue la encomienda de Vasconcelos depositada en estos maestros ambulantes y misioneros, a quien al respecto de su trabajo dijo:

"Nos inspiramos así en el ejemplo de los misioneros para marcar lineamientos de una escuela útil al pobre y capaz de remover todas las capacidades de una raza. De la labor misionera procede toda esta conciencia indígena semiculta o culta que en medio de infinitos tropiezos ha ido levantando la esperanza".²⁰

No obstante, la idea del maestro misionero sólo pudo cobrar sentido en razón de un tipo de escuela que también justificara este tipo de papel protagónico y de liderazgo comunitario. Capaz de concentrar esfuerzos en pro no sólo del desarrollo comunitario sino también por el progreso nacional. Nos tenemos que referir al tipo de escuela producto de esta obra educativa, al de escuela como casa del pueblo en cuyo lema reflejaba su razón de ser. "La escuela para la comunidad y ésta para la escuela".

Son además, ver hechos realidad aquellos sueños de crear un consejo educativo cultural que dirigiera el pensamiento y el desarrollo espiritual del país. Tal fue el papel de la SEP, innovación más que mera restauración de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (SIPBA). Ya que la SEP asumió

²⁰ Vasconcelos, José. Citado por Meneses Morales, Ernesto. Ob., cit, pág;326.

el papel de definidora de la cultura en sus tres ramas, la Escolar, la de Difusión y la de Bellas Artes y no sólo de las ramas profesionales.

Esta serie de tentativas cobran contenido en la escuela que nos caracteriza Vasconcelos:

- 1) "La escuela ayudaba a niños y adultos.
- 2) La educación estaba diseñada para mejorar el estado económico de los habitantes del pueblo por un currículo que atendía a la agricultura y a las industrias pequeñas.
- 3) La participación de la comunidad en la obra de la escuela se consideraba esencial.
- 4) El programa escolar era suficientemente flexible para permitir su adaptación a las necesidades e intereses de cada poblado.
- 5) La casa del pueblo alentaba el arte y artesanías locales con la intención de desarrollarlos comercialmente y despertar en los indígenas el orgullo de su pasado.
- 6) Ya que la educación se concebía como un medio de

mejorar la condición física intelectual y moral de la comunidad, implicaba muchas áreas de la actividad humana y consiguientemente requería los esfuerzos colectivos de un equipo de especialistas -reunidos en misión cultural- y la cooperación de varias oficinas del gobierno federal."²¹

En el Estado de México desde la fundación de la primera Escuela Normal en 1882, por un periodo de 70 años sólo existieron 2 escuelas normales en la ciudad de Toluca, la Normal para Señoritas y Normal del Estado de México, (actualmente mixtas), donde se formaban los profesores para atender la educación primaria, y es hasta 1958 cuando se funda la escuela normal de preescolar para dar atención a este nivel. Tiempo después el Estado de México entró en un proceso acelerado en la creación de Escuelas Normales para responder a la demanda de profesores, ante la creciente población de estudiantes en el nivel básico.

Simplemente en el año de 1960 se fundaron dos escuelas normales, la No. 3 de Atlacomulco y la No. 4 de Tlalnepantla; dos años más tarde, la No. 5 de Chalco. A esta lista se agrega, en 1968 la Escuela Normal Superior del Estado de México, que se encargó de formar profesores para atender el nivel de educación secundaria, en distintas disciplinas: Español, matemáticas, física, química, inglés, geografía, etc. Esta formación requería 4

²¹ Ibidem, pág. 331.

años después de cursar bachillerato o normal elemental.

Para 1973 se crea la Escuela Normal No. 7 en Nezahualcoyotl, la No. 8 en Naucalpán, la No. 9 de Ecatepec, la No. 10 de Cuautitlán Izcalli y la No. 11 de Coatepec Harinas. Entre los años de 1960 a 1980 se crearon 32 Escuelas Normales. Sólo en el año de 1974 se establecieron 12 Escuelas Normales en la entidad, la No. 19 y No. 03 de Nezahualcóyotl, Teotihuacan, Coacalco, Santiago Tianguistenco, Valle de Bravo, Zumpango, Jilotepec, Tenancingo, Sultepec, Ixtlahuaca, y Capulhuac.

La Escuela Normal de más reciente creación es la de Educación Especial en 1991. En ella se ofrecen las especialidades en deficiencia mental, audición y lenguaje, y problemas de aprendizaje.

En el contexto nacional, la característica de la Educación Normal es similar a la del Estado de México en cuanto al incremento de la oferta y demanda en la formación de profesores durante la década de los setentas y los ochentas²². En menos de diez años, considerando a todos los tipos de Escuelas Normales, la matrícula pasó de 111 000 alumnos en el ciclo 1973-1974, a 333 000 para el ciclo escolar 1981-1982, su punto más alto de crecimiento durante su etapa de expansión acelerada. En ese mismo

²² Al respecto se pueden ver los estudios de Reyes Esparza, Ramiro y Zuñiga Rodríguez, Rosa María. Ob. Cit., al igual que el estudio de la DGENAM, SEP-ANUIES. Datos Básicos de Educación Normal en México. Primera edición, México, 1993.

periodo la matrícula de profesor de educación primaria estuvo de 66 000 a 157 400²³.

Estos datos son claramente reveladores del papel que ha jugado la formación docente dentro de la política educativa nacional y estatal. Particularmente en el Estado de México, esta actividad adquiere una connotación especial, si consideramos que sólo esta entidad cuenta con 37 Escuelas Normales, de las 218 que existen a nivel nacional, lo que representa un 17%²⁴.

3. DOS GRANDES MOMENTOS EN LA FORMACION NORMALISTA

Como se ha hecho notar, hacia finales de la década de los 70s, la Educación superior vive modificaciones notables, orientadas esencialmente por las políticas de desarrollo nacional como por las acciones emprendidas por organismos como la SEP y la ANUIES, y por las instituciones de Educación Superior. En este proceso modernizador se manifiestan una serie de fenómenos entre los cuales destacan:

- Reclutamiento de profesores para atender la expansión de la matrícula y la creación de centros y programas de formación de profesores para elevar la calidad de la

²³ Secretaría de Educación Pública. **Licenciatura en Educación Primaria**. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de la Escuelas Normales. SEP, México, 1997, p. 15.

²⁴ En esta apreciación sólo me estoy refiriendo a las Normales Estatales y no se está considerando que en varias de ellas existen tanto cursos ordinarios

enseñanza.

- Nueva organización académica-administrativa adoptadas por instituciones de educación media superior y superior.
- Incremento de la demanda educativa con el respectivo aumento de la matrícula por grupo escolar.²⁵

Son estos, algunos elementos que explican el creciente privilegio de la formación docente en el ámbito de la educación superior y la proliferación de posgrados en educación, no sólo en el contexto universitario sino también las implicaciones dentro de la Educación Normal, pues no hay que olvidar que, el establecimiento de la licenciatura significó a su vez la universitación de este tipo de estudios.

Por otra parte, desde una óptica pedagógica la formación para la docencia, ha abierto espacios más amplios de discusión sobre el carácter teórico de la pedagogía y la búsqueda de otros análisis teóricos sobre la educación. Su desarrollo en lo referente a las modalidades de formación y enfoques se puede ver como un proceso creciente de complejización. Se ha pasado de los cursos aislados, a maestrías y doctorados en educación, y de concebir a la docencia

como intensivos.

²⁵ Cheihaibar, Lourdes. **las políticas de formación de profesores en la UNAM.** En cuadernos del CESU No. 24. UNAM, México, 1991,

como mero enfoque técnico, a analizarla como práctica social multideterminada.

Particularmente, en referencia al sistema normalista la dinámica de la formación docente sufre alteraciones especialmente por la presencia de dos acciones de impacto para el magisterio estatal y nacional: por un lado, la creación de la Universidad Pedagógica Nacional encuentra su razón de ser en concebir la formación de profesores como vía de profesionalización del magisterio normalista, en comparación con el modelo universitario; al igual que una buena alternativa para permitir "elevar la calidad de la educación".

Por otra parte, la Reforma a la Educación Normal de 1985 genera también diversas variaciones al proceso de formación docente, sobre todo, implicando la elevación de los estudios de normal al nivel de licenciaturas -de educación preescolar, primaria y secundaria- mediante la implementación del bachillerato pedagógico a tres años, y un ciclo normal de cuatro años con nivel de licenciatura para docentes en proceso de formación. Junto a la creación de cursos en diversas modalidades (ordinarios, intensivos, etc.) para profesores en servicio, formados bajo planes de 4 y 5 años.

Esto significa que históricamente el sistema normalista y el

universitario se han constituido como separados y en ocasiones contrapuestos. La historia de la educación en México nos muestra diversos reclamos que ambos sistemas se han hecho mutuamente y que colocan a la Educación Normal como una subprofesión,²⁶ que aspira al modelo ideal de profesión: el universitario. La demanda por acceder hacia el universitario sin perder la esencia normalista pensaba cumplirse con la creación de la Universidad Pedagógica y años más tarde con la reforma a la Educación Normal, con esto se mejoraron las diferencias jerárquicas de las profesiones de una y otra, de desmitificar aquel índice comparativo del productor de conocimientos y el reproductor de conocimientos; pero paradójicamente puede significar también, una negación del normalismo y un reconocimiento del privilegio de lo universitario.

Efectivamente, "el plan 84 significó una ruptura muy profunda con la cultura normalista, pues en su elaboración se recogieron muchos de los avances producidos en el campo de la formación de profesores universitarios desde la década de los setenta, lo que se expresó en la introducción de disciplinas desconocidas en la normales, a la vez que se eliminaban algunas materias centrales de los anteriores planes de estudio"²⁷. Dicho panorama nos lleva a reconocer que en el curso de los últimos 20 años se ha dado preponderancia a la realización de actividades de formación de profesores tanto en universidades como en normales y demás

²⁶ Elizondo, Aurora. **La Universidad Pedagógica Nacional ¿Un nuevo discurso Magisterial?**. UPN, México, 1988, pág. 64-65.

²⁷ Reyes Esparza, Ramiro y Zuñiga Rodríguez Rosa María. Ob. Cit., p.82.

instituciones de educación superior, como una política prioritaria del propio Estado. En tales actividades se ha impulsado especialmente la "profesionalización de la docencia" como parte del proyecto modernizador del sistema de educación superior.

La planeación y desarrollo en que se inserta la formación docente traduce las más diversas concepciones y tendencias vigentes en el medio, esto ha dado lugar a la realización de diversos estudios con diferentes enfoques y sobre diversos niveles educativos. En lo general, la formación docente se ha discutido básicamente en dos niveles: el técnico-académico y el político-ideológico. En el primero, la formación y prácticas escolares se centra en las modificaciones del diseño y la organización curricular. El segundo, remite a la serie de discursos que reflejan el debate con relación a las políticas educativas que en distintos sexenios se han planteado la tarea de actualizar y formar a los docentes.

Es en este segundo aspecto donde abordamos el problema de la formación docente en el contexto del normalismo en el Estado de México; ya que es de advertirse que con la implementación de los nuevos planes de estudio de las licenciaturas se ha cuestionado fuertemente la idea de que el normalismo ha desaparecido.²⁸ Por supuesto no comparto tal opinión, pienso que este proceso obedece, en todo caso, a otro momento del normalismo que requiere

²⁸ Ver Castillo Domínguez, Gabriel. Ob. cit.

considerar que lo de antes y lo de ahora no es totalmente ajeno. Además, lo que hoy se establece como novedoso no es del todo diferente a lo viejo como para omitir la relación y su análisis.

Por otro lado, resulta difícil imaginar que un sistema como el normalista de tanto arraigo pueda transformarse de la noche a la mañana sólo porque por decreto se acordó, la intención de profesionalizar al docente para elevar la calidad de la educación y pensar en el éxito de este proyecto.

En vez de mantenernos al margen, nos motiva a preguntarnos si ¿ profesionalizar al docente desde la perspectiva de la reforma signifique también profesionalizar la docencia?, ¿Cómo caracterizar la gestación de este otro momento del normalismo?, ¿Qué efectos está teniendo en el magisterio normalista del momento?. Preguntas que permiten orientar nuestro proceso de búsqueda de las respuestas más aproximativas a los argumentos que nos permitan valorar cualitativamente el aspecto central de nuestra indagación, a saber ¿ cómo se ha dado respuesta a la demanda de vincular la docencia e investigación en el contexto de la formación docente normalista?, situaciones que se discuten más adelante.

3.1. PRIMER MOMENTO: FORMACION SOCIALIZADORA. FORMACION PARA LA VOCACION Y TRANSMISION DE CONOCIMIENTOS

En párrafos anteriores se ha apuntado cómo históricamente se

establece la relación entre la formación magisterial y las políticas estatales de desarrollo nacional. A continuación nos dedicamos a tratar dos momentos que a nuestro juicio han caracterizado la orientación y peculiaridad del normalismo en el Estado de México, ellos son, la formación socializadora y formación para la diversificación. Tal criterio de análisis -sin que pueda ser el único- responde básicamente a dos razones:

La primera, se sustenta en el hecho de considerar que previamente a la Reforma de la Educación Normal del 84, dentro de la Educación Normal se privilegia la vocación y la formación del apostolado magisterial dentro de un contexto de política desarrollista.

La segunda alude a que con el Plan 84, la estrategia de formación insiste en un nuevo perfil del maestro, el del docente "crítico, reflexivo, analítico y transformador", la de los profesionales de la educación, producto de la política de modernización que el Gobierno ha propuesto.

En éste primer momento la política de formación de profesores normalistas se centra en conformar un perfil docente con y en la misión de servir a la loable tarea de transmitir los conocimientos básicos, que hicieron posible la socialización e incorporación de los distintos grupos sociales al desarrollo nacional.

En otras palabras el maestro debía ser apóstol y artista, preocuparse y sacrificarse por el bien del otro, mejorarse así mismo para enseñar con la conducta propia y sus cualidades personales como sus mejores instrumentos para socializar a los miembros de la sociedad.

Esto representó, promover la servicialidad como un valor que respondía a la apremiante necesidad de la nación de motivar la participación ciudadana de los diferentes grupos sociales. México requería de hombres dotados de una actitud servicial, deseosos de que su patria podía superar la condición de muchos años de atraso y ocupar, con dignidad su lugar en el contexto mundial.

La madurez de esta tendencia transcurre durante el cardenismo. Etapa en que sorprende la importancia atribuida a la educación rural y obrera. Las Escuelas Rurales, las Normales Rurales y las Regionales-Campesinas se multiplican, así como los planteles urbanos para obreros. También los maestros reciben la misión no sólo de enseñar a leer, escribir y contar, sino de convertirse en gestores del pueblo. La educación durante el cardenismo habrá que entenderla definitivamente como la incorporación de las masas a la forma de vivir del mundo civilizado y preparar a éstas para los años difíciles que se avecinaban, con su caída de desempleo, carencias y pobreza.²⁹

²⁹ Meneses Morales Ernesto. **Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964**. CEE, A.C, Universidad Iberoamericana, México, 1988, pág;555.

En este período la política de formación de profesores privilegia también, en cierta forma, la formación del apostolado magisterial aún latente en los discursos de formación de las escuelas normales, ya no con el afán de lucha social, sino ahora consistente en el amor y el sacrificio en bien de la niñez y el devoto por la profesión. Labor que es ejercida con el ánimo de ser útil y de enseñar al que no sabe, teniendo como lugar privilegiado a la escuela como el recinto o templo del saber. La noción que de alumno subyace es la de un ser espiritual, la del ciudadano patriota, con las mismas posibilidades de desarrollo vía la escolarización para poder acceder a mejores niveles de vida y estratos sociales.

Es de hacer notar que desde estos momentos y a un tiempo atrás, las Escuelas Normales se instituyeron con funciones y saberes distintos a las universidades, el sistema universitario se establece como la profesión "prestigiada" en la cual se adquiere la cultura "universal", y se asume la función de producción del conocimiento; reservándose para la Universidad el lugar de la "máxima casa de estudios", dándole un carácter elitista y de crítica al Estado. Mientras que para el normalismo, se otorga el calificativo de subprofesión que tendrá a su cargo el conocimiento y enseñanza elemental vía la "transmisión y reproducción" del saber producido por otros; actividad que principalmente se orientará a la educación popular en sus niveles básicos.³⁰

³⁰ Elizondo, Aurora. **La universidad Pedagógica Nacional ¿un nuevo**

Tal hecho se recalca porque en lo futuro representa un factor incidente para llevar a crear la Universidad Pedagógica Nacional y plantear la reforma a la Educación Normal, buscando imitar lo universitario (elevar los estudios al rango de licenciatura), pero que a la vez significó, una negación y desvalorización del normalismo, por un realce de lo universitario.

3.2. SEGUNDO MOMENTO: FORMACION PRACTICO-RACIONALISTA. FORMACION PARA LA DIVERSIFICACION CIENTIFICO-SOCIAL.

En un análisis del proceso histórico, se ha observado que las crisis económicas anteceden a la realización de reformas educativas, como ocurrió en 1964 con el Plan de Once Años en el período del presidente Adolfo López Mateos; Luis Echeverría Álvarez propuso la Reforma Educativa y el proyecto modernizador de las universidades en los años setenta y, en el período de López Portillo, el Plan Nacional de Educación Superior (PNES) 1981-1991, programa que normativizó acciones modernizantes como parte del proyecto global de desarrollo; durante el régimen de Miguel de la Madrid, se propone una nueva estrategia para la modernización de la educación superior, expresada en el Programa Integral de Educación Superior;³¹ actualmente desde el período Salinista, hasta el reciente sexenio presidencial, el impulso al Programa para la Modernización de la Educación hacia todos los niveles

discurso magisterial? UPN, SEP, México, 1988, pág;22-23.

³¹ Bravo Mercado, Ma. Teresa, et, al. **Impacto de la reconversión industrial en la educación superior en México.** UPN. México, 1988,

educativos es una muestra más de que el proyecto estatal modernizador ha pretendido una refuncionalización del sistema educativo nacional, deseando hacerlo más eficiente en el desempeño de las tareas educativas. De aquí el énfasis manifiesto en las reformas educativas con un acento más político-administrativo que académico, como es el caso de la Reforma a la Educación Normal de 1985.

En este momento, la modernización se presenta como la solución a la crisis económica, y a los problemas sociales, políticos y educativos; pues con ello se insiste en que la solución a la crisis global está en la producción y en la inserción de ella en el mercado mundial. Así, con la política estatal de modernización de la educación superior se busca sobre todo desde la década de los 70s, a la fecha, una salida a la crisis educativa definida y caracterizada por la baja calidad académica, falta de profesores y profesionistas en cantidad y calidad, insuficiencia de instalaciones, poca difusión de la cultura, altos índices de deserción y bajos en eficiencia terminal, etc.

No obstante este panorama, hacia el reajuste de patrones culturales, se buscará la formación de un maestro que se apoye cada vez menos en el apostolado y la vocación. Y se fortalecerá la imagen de un "nuevo" maestro: aquel que sostenga un razonamiento formal, abstracto y científicista, que se apropie del discurso

progresista, debe ser crítico y transformador de su realidad. Este maestro, con la generación de nuevas prácticas escolares, ayudará a formar al nuevo ciudadano del año 2000.³² Por ello, se insiste en la formación del profesional de la educación que contribuya a elevar la calidad de la educación, exigiendo mayor eficientismo a la tarea docente, respaldada por la demanda de un nuevo perfil profesional: el de vincular la docencia y la investigación, o lo que es lo mismo, hablar del docente investigador.

El nuevo perfil profesional requiere de un docente que tienda a:

- Interactuar con flexibilidad y adaptabilidad en las exigencias de las diferentes culturas, lenguas, costumbres y tradiciones, sin sacrificio de los propios valores morales y conocimientos.
- conocer un fondo común de la sociedad universal al mismo tiempo que el respeto a lo diverso.

Ya no es posible pensar en un profesional meramente técnico, repetidor o formado mecánicamente; porque los problemas sociales como sobrepoblación, el hambre, la destrucción o simplemente la vida urbana ya no lo permiten.³³

³² Elizondo, Aurora. Ob,cit. pág; 64-65.

³³ Ortíz Jiménez, Maximino. "Formación de Maestros. Un proceso Multidimensional en la Modernidad en **Revista Educativa**. Año 2, No. 4.,Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social, Toluca, México, Enero-Abril 1993, pág. 25.

El nuevo tipo de alumno (variable modificada) puso en cuestionamiento la relación que se venía dando con adolescentes egresados de secundaria. De aquí en adelante, los formadores de docentes tienen que relacionarse con alumnos que cursan previamente el bachillerato y tronco común (de 6 y 4 semestres respectivamente). Esto significa que son otras las actitudes y el comportamiento que muestran durante su proceso de formación; elementos bajo los cuales los responsables de esta tarea no estaban preparados para afrontar estas situaciones, teniendo en el mejor de los casos que variar sus estrategias de formación en el curso del proceso mismo. Sin embargo esto no fue así, una gran mayoría optó por mantener las mismas estrategias y procedimientos que comúnmente habían venido desarrollando desde tiempo atrás.

Por principio de cuentas es conveniente destacar al menos dos rasgos característicos de los actuales alumnos de las Escuelas Normales. Antes del plan 84 la edad fluctuaba entre los 16 y 20 años, actualmente ésta oscila entre los 18 y 26 años. Por otra parte, "la composición de los normalistas en relación al sexo mantiene y agudiza la tendencia a la feminización de la profesión observada desde los años cuarenta"³⁴. Estas diferencias si bien no modifican sustancialmente la condición de los alumnos, si han propiciado expectativas diferentes con respecto a la profesión. "Mientras las anteriores generaciones asumían que realizaban una carrera de nivel medio superior, con todas las implicaciones de

³⁴ Reyes Esparza, Ramiro y Zuñiga Rodríguez, Rosa María. Ob. Cit., p. 58.

reconocimiento social y condiciones laborales que se desprenden, las actuales esperan encontrar una formación superior y condiciones laborales y profesionales acordes al nivel formal de los estudios que realizan"³⁵, lo que desde luego, ha puesto en entre dicho el papel de los formadores de docentes.

Esto nos lleva a pensar que los cambios apenas empiezan a vislumbrarse. Es el resultado de todo un proceso de resistencia, negociación, esfuerzos y sobre todo de toma de conciencia de los diversos actores que dan vida a este fenómeno. No ha sido fácil, al contrario, apenas empiezan a manifestarse los efectos de esta improvisación, carencia de condiciones, pero sobre todo, la ausencia de un proyecto propio en las escuelas normales para asimilar y operativizar, el gran compromiso depositado de llevar al éxito o fracaso de esta encomienda.

Dado que, el nuevo modelo se puso a funcionar simplemente con el hecho de haberse establecido el decreto, y principalmente por esta razón, no se garantiza que finalmente se logre. Algunos de estos efectos que hoy en día empiezan a marcar la característica del magisterio normalista de nuestros días. Está en primera instancia, la reducción considerable de la matrícula por acceder a la formación normalista ahora de 7 años, en el fondo me parece que era lo que se deseaba por el Gobierno Federal y Estatal en su compromiso de otorgar plazas a todos estos egresados. Los pocos

³⁵ Ibidem., p. 68.

alumnos que han egresado en estas promociones, principalmente tienen como motivación, la seguridad en el empleo que representa afiliarse al gremio magisterial. Para otros más, significa poder obtener una base (carrera de paso) que les permita posteriormente acceder a otros espacios de formación esencialmente la Universidad y para muy pocos el normalismo verdaderamente les satisface sus aspiraciones y ven con agrado las bondades y limitaciones que ello representa.

Por otro lado, los maestros en ejercicio también proyectan características propias del momento. De acuerdo con Beatriz Calvo, el magisterio en la actualidad combina cuatro elementos fundamentales: segmentación, diversificación ocupacional, la perspectiva individual por encima de la colectiva y desmovilización política;³⁶ es decir, se presenta un fenómeno de segmentación en el magisterio, en el sentido de que se polarizan las categorías laborales: por un lado se sitúan los "bien pagados" y los "bien ubicados" ocupacionalmente -puestos administrativos y de investigación-, y por otro, donde se incluye la mayoría, los trabajadores asalariados (prof. horas clase) que ocupan los puestos subalternos. Así, para este último grupo, el magisterio se convierte en un "subempleo" en el cual ganan menos que en algún otro tipo de trabajo informal que se ven obligados a realizar como complemento a su medio de subsistencia. Tales hechos, por lo

³⁶ Calvo Pontón, Beatriz. **"Magisterio, Crisis y Modernización"**. Programa de doctorado en Ciencias Sociales, U.I.A., México, 1991 (mimeo), pág. 17-23.

tanto, reflejan en mayor magnitud la dualidad magisterial, acentuando la distancia entre la situación colectiva propia de otros tiempos, y la experiencia y aislamiento individual característica de hoy en día, porque finalmente, la conciencia de clase se debilita sobre todo, por la falta de estímulos e incentivos reales a la carrera, y por el tipo de organización laboral (escalafón) que sólo promueve la conciencia de movilidad social vía la instancia del esfuerzo individual, sustentada en la esperanza de aspirar y arribar a puestos más prestigiados a través de los concursos y ascensos escalafonarios; esto es, se establece una mayor competencia pero que no necesariamente se traduce en mejoría de la formación y actuación docente. En pocas palabras, se ha pasado de la vocación al oficio, del privilegio del apostolado al privilegio de la formación³⁷ escolarizada o mera capacitación técnica, situación que ha generado crisis de identidad en el grupo magisterial a diferentes niveles, producto de las necesidades y demandas que requiere el momento presente. Se exige mayor compromiso social en condiciones menos motivantes y precarias para el maestro. No obstante, el magisterio normalista sigue en pie y dando de qué hablar.

4. EL BINOMIO DOCENCIA INVESTIGACION

³⁷ Desde mi punto de vista el concepto "formación" no sólo es el cultivo de capacidades. La formación es algo estrechamente vinculado a la cultura propia de una tradición en un momento histórico determinado, designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre (Gadamer, Hans-Georg. **Verdad y Método**. Sígueme, Salamanca, 1991, p. 39).

Precisamente, uno de los cambios más importantes de los últimos años a la política de formación de profesores fue la incorporación del binomio docencia-investigación dentro de los procesos de formación docente normalista, como su transformación más radical -suele afirmarse- del sistema normalista. Me refiero a la implantación de la reforma a la Educación Normal expresada en el plan de 1984. Los nuevos planes y programas de estudio que orientan la formación de profesores en el Estado de México a partir del curso escolar 1985-1986, se apegan a lo dispuesto por el acuerdo presidencial del 22 de marzo de 1984 y recogen los aspectos fundamentales que elaboró la SEP para las licenciaturas en educación preescolar y en educación primaria.

Hay que advertir que, con los nuevos planes de estudio de las licenciaturas, se cristalizan una serie de problemáticas en la interpretación y operatividad de los objetivos propuestos por la reforma que es preciso reflexionar y comprender. Si bien parece claro que se trata de formar un hombre -agente de cambio- provisto de elementos que posibiliten el análisis crítico de la situación social y adopten una actitud transformadora ante la problemática social. Las estrategias para llegar a cumplir con tales fines, se plantean en diversos términos y modalidades de acuerdo a las situaciones y condiciones particulares de cada institución.

En otras palabras, un punto coincidente en la implementación

de la reforma curricular en las normales, es otorgar un papel importante a la investigación educativa como estrategia de formación de los futuros docentes, pero con ello, se generan problemas al interior de las normales al no haber una tradición investigativa que de sustento a los alcances que se persiguen con este proyecto de reforma.

La introducción de la investigación en el curriculum de las normales, representa la formación de un ideal dentro de la formación de docentes, esto es, la noción del docente-investigador, y del vínculo docencia-investigación como las capacidades del trabajo profesional del magisterio.

Sin embargo, desde este enfoque curricular, el binomio docencia investigación se ha considerado como posible apoyo a la formación y a la práctica docente generalmente en una triple perspectiva:

- . Como antecedente y sustento de las propuestas de formación
- . Como generadora de contenidos para los planes de estudio de formación docente
- . Como recuperación, en términos de conocimiento, de las prácticas docentes y de formación de profesores.³⁸

De esta forma, la falta de claridad conceptual en la definición del sentido de la investigación dentro de la formación,

³⁸ Quiroz, Rafael (comp.). **Formación de Maestros e Investigación**

ha generado una serie de interrogantes planteadas a diferentes niveles y posturas entre las cuales se pueden mencionar las siguientes:

- La lógica de la investigación difiere de la lógica de la docencia
- No es lo mismo formar investigadores, que formar maestros con capacidad investigativa
- La necesidad de diferenciar entre saber práctico y saber acerca de la práctica
- La investigación como estrategia de formación de la práctica docente y como generadora de nuevos conocimientos.

Es en este último aspecto donde cobra relevancia la propuesta del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del I.P.N., junto con otras más, para encontrar sentido a la investigación como estrategia de formación docente que más adelante revisaremos.

Por años, la discusión pedagógica en torno a la formación para la docencia se consideró como tarea exclusiva del Sistema de Educación Normal. Sin embargo, la política de formación de

profesores cobra relevancia en el contexto de la expansión y "modernización " del Sistema de Educación Superior, sobre todo, cuando la formación para la docencia adquiere mayor fuerza en el contexto universitario como parte del proyecto modernizador de la universidad mexicana y en relación directa con el surgimiento del nuevo mercado académico de hoy en día. Esto es, anteriormente la preocupación central de las políticas gubernamentales con respecto a la educación pública en general, había sido el incremento de la "cobertura educativa", por tanto, "creamos un aparato educativo que se masificó en el término de dos décadas sin que paralelamente se renovaran las formas y los medios pedagógicos para adecuarse a las exigencias de la educación de masas"³⁹. En consecuencia, se evidenció la falta de profesores en todos los niveles educativos, teniendo que improvisarse y habilitarse para el caso de las universidades, con recién egresados de las mismas, sin ninguna experiencia en la docencia, además de requerir programas urgentes de actualización y capacitación pedagógica.

"La preocupación por la formación docente, por profesionalizarlo, no hubiera sido posible concebirla en el ámbito de una Universidad de corte liberal, en la que el académico lo era en razón directa a su prestigio y experiencia como profesional de un campo determinado: el dominio teórico-práctico era su único aval para dar clases".⁴⁰

³⁹ Fuentes Molinar, Olac. Democracia y Calidad de la Educación, en *Universidad Futura*, Vol. 2, Núm. 4, febrero, México, 1990, p. 28.

⁴⁰ Aguirre Lora, María Esther. Elementos para una historicidad de

Tiempo después, se interpreta que una de las razones de la falta de eficiencia de la Universidad deriva de los docentes, quienes no saben dar clases; una de las medidas para esta situación será la política de formación docente expresada en programas y estrategias específicas, en los que se privilegiará el problema de cómo dar clases.

Similarmente, en el contexto normalista en afán de no quedar al rezago de la "crisis educativa". La formación docente se plantea desde una doble perspectiva: formar para el ejercicio de la docencia y actualizar a los docentes en su campo profesional.

Es el instante en que el desarrollo de la formación docente se convierte en campo creciente de complejización. Se pasa de los cursos y talleres comunes de la normal elemental, a las licenciaturas, especializaciones, maestrías y doctorados, dándose origen a una nueva moda de mitificación del discurso pedagógico acerca de la formación y actualización del magisterio. Se vislumbra que el docente puede y necesita investigar su propia práctica educativa, para hacer posible: el repensar de otra forma lo educativo, a generar cierta renovación del discurso pedagógico, y a configurar nuevas líneas de investigación.

Por lo tanto, es de advertir que los posgrados en educación observan dos tendencias en el curso de los últimos 20 años, en los posgrados en educación. En **Revista Pedagogía**. Vol. 6, No. 19,

opinión de María Esther Aguirre ⁴¹. La primera, de 1975 a 1981 donde se privilegia la formación para la docencia, situación explicable en parte porque las políticas educativas del principio de los setenta sobrevaloran la imagen y el poder del docente en sí mismo. La segunda, de 1981 a la fecha cuando la atención se ha desplazado a la investigación en educación, debido en parte al escepticismo sobre las posibilidades reales del docente de mostrar mayor eficiencia en el ejercicio de su labor. Sin embargo, cabe cuestionarse, ¿no será que ahora se está mitificando a la investigación, así como en un tiempo atrás se mitificó a la docencia?, ¿de qué modo es posible incorporar la investigación como una práctica substantiva en nuestro trabajo?, ¿qué formación recibe el maestro para hacer investigación?, ¿qué bases se requieren para hacer investigación?, ¿cómo se asimila e interpreta por el docente un proceso de formación en investigación?, ¿cómo entender la posibilidad de realizar la propuesta de vincular la docencia con la investigación?.

Si los maestros hacen investigación, ¿qué tipo de investigación puede hacer?, ¿qué relación puede establecer con su práctica docente?. Interrogantes que están ausentes en los planteamientos de profesionalización del magisterio, pero necesarios para valorar los alcances y limitaciones que puede tener este proyecto de reforma. De esto nos ocuparemos en los siguientes capítulos.

CAPITULO II
EL BINOMIO DOCENCIA-INVESTIGACION
DESDE LA PROPUESTAS PEDAGOGICO-DIDACTICAS

⁴¹ Ibidem. pág. 27-28.

Especialmente en este capítulo, se presentan las propuestas pedagógico-didácticas que se consideran en el proceso formativo de las licenciaturas en educación, dentro de la línea pedagógica del plan de estudios de Educación Normal de 1985. Ello, con la intención de revisar las lógicas de docencia en las cuales se fundamenta y orienta la formación del perfil profesional del docente normalista.

Cabe advertir que, a la línea pedagógica se le considera el aspecto central del plan de estudios, su propósito es conceptualizar a la pedagogía en términos de reflexión teórica, metodológica y técnica para relacionar de manera dialéctica la práctica docente con las teorías que la puedan explicar en diversos contextos. Así como también, desarrollar un análisis crítico sobre el curriculum de los distintos niveles educativos, solucionar problemas y ofrecer propuestas innovadoras al mismo. La línea, se integra por cursos de observación de la práctica educativa, laboratorios de docencia, teoría educativa, pedagogía comparada y contenidos de aprendizaje⁴².

En la revisión que hacemos, partimos de la consideración de que la determinación de las características que dan cuenta del proceso enseñanza-aprendizaje dependen tanto de las demandas de la sociedad en distintos momentos históricos como de la naturaleza

⁴² Secretaría de Educación Cultura y Bienestar Social. **Planes de estudio de las licenciaturas en educación preescolar y primaria.** Toluca, México, pp. 23-25

del desarrollo cognoscitivo. Por otro lado, las necesidades sociales que se generan por la política dominante de las sociedades constituyen la base sobre la cual se determinan los fines y objetivos de la educación y la enseñanza.

La ciencia que se aboca al estudio de estas cuestiones es la Didáctica. Esta constituye la teoría general de la enseñanza; la que, como disciplina particular de la pedagogía trata las leyes del proceso unitario de educación y enseñanza en el aula. Su contenido que engloba, va desde los fines y objetivos de enseñanza, el proceso de aprendizaje en el aula, hasta los principios y reglas que se derivan, la forma organizativa y los métodos y medios con los cuales se afronta el quehacer docente de alguna materia en particular.

En el siguiente esquema presentamos las propuestas pedagógico-didácticas que a mi juicio son características del proceso de formación del estudiante normalista, a partir de la reforma de 1985. En él se resaltan aspectos que queremos enfatizar de cada una de ellas.

ESQUEMA GENERAL DE LAS PROPUESTAS PEDAGOGICO-DIDACTICAS

PROPUESTA PEDAGOGICA	RELACION PEDAGOGICA	PROBLEMA FUNDAMENTAL DE LA EDUC.	PERFIL DOCENTE	TEORIA PSICOLOGICA	SISTEMA FILOSOFICO
DIDACTICA TRADICIONAL ESCUELA TRADICIONAL	CONOC. DOCENTE ALUMNO	TRANSMISION DEL CONOCIMIENTO	MAGISTROCEN TRISMO	TEORIA DE LAS FACULTADES	EMPIRISMO
DIDACTICA ACTIVA ESCUELA NUEVA	CONOC. ALUM. DOCENTE	APRENDIZAJE ESCOLAR	PAIDOCEN-TRISMO DOCENTE FACILITADOR DEL APREN.	CONDUCTISMO COGNOSCITIVISMO	POSITIVISMO MARXISMO
TECNOLOGIA EDUCATIVA	DOCENTE TEC. ALUMNO CONOC.	TECNICO-METODOLOGICO	TECNICO DE LA EDUCACION	NEOCONDUCTISMO	NEOPOSITIVISMO TEORIA DE SISTEMAS
CORRIENTES NO DIRECTIVAS: PEDAGOGIA INSTITUCIONAL PROPUESTA DE DESESCOLARIZACION	CONOC. INST. DOCENTE ALUMNO CONOC. INST. EDUC. DOCENTE ALUMNO	POLITICO POLITICO	MODIFICADOR DE NORMAS-INSTITUYENTE PROMOTOR EDUCATIVO	PSICOANALISIS (INDISTINTAMENTE)	TEORIA CRITICA FENOMENOLOGIA

1. DIDACTICA TRADICIONAL.

La didáctica tradicional es un tema ampliamente criticado por el magisterio tanto en formación como en servicio. Precisamente porque siempre despierta polémica, básicamente en su descalificación o negación pero casi nunca para poner en claro su fundamentación psicopedagógica y epistemológica. Todos le huyen, pero generalmente, la gran mayoría se rige por sus principios.

Sus antecedentes los tenemos que ubicar, en el proceso de transición y constitución del capitalismo. La lucha incesante de las masas populares encabezada por la naciente burguesía en contra del baluarte ideológico que significó en su momento (siglos XV al XVII) el sistema feudal como su principal obstáculo, al tipo de desarrollo de corte utilitarista, mercantilista y pragmático que auguraba la implantación de un nuevo sistema de producción.

Es el momento, en que el interés de esta nueva clase social se perfilaba no sólo hacia la consecución del poder económico, sino también por el poder político y social. Para ello, era necesario, la implantación de una pedagogía científica que respaldara todo el mundo económico, social, ideológico y científico que demandaba el proceso en ascenso de la burguesía.

La exigencia y necesidad de fijar nuevos métodos, rigurosos y fecundos, acontecen porque justamente en el campo de la educación se suscitan nuevos problemas que sólo son planteados por

la necesidad de incluir en la enseñanza escolástica, la nueva ciencia y los nuevos métodos científicos. Ratke, Comenio y Locke, son claros ejemplos que representan la importancia de esta tendencia.

La idea del progreso material y dominio de la naturaleza, en el terreno de las ciencias, acentuaría el propósito de demostrar que todo lo que rodea al hombre y del hombre mismo tendría que darse a ritmo acelerado. En este contexto, el racionalismo de Descartes en lo filosófico, la influencia de los estudios de Bacon y Galileo tienen marcada incidencia en el pensamiento pedagógico.

La tarea de Bacon (1561-1679) en la conformación del método inductivo como método de investigación eficaz que hiciera posible despojarse de todo prejuicio "subjetivo" en las apreciaciones perceptivas, deseando ser "objetivo" y "sujetarse a la realidad de los hechos", le permite llegar a proponer "una lógica del procedimiento técnico-científico que se contrapone a la lógica aristotélica cuyo fin, según Bacon, era simplemente vencer en las disputas verbales"⁴³, y de lo que se trataba era de reglamentar el procedimiento científico sometiéndolo a un constante control experimental.

A Hobbes (1588-1679) desde su planteamiento sobre el "absolutismo estatal", se le retoma como la doctrina política de

⁴³ Abbagnano, N. y Visalberghi, A. Historia de la Pedagogía. F.C.E., México,

la nobleza aburguesada. Por otra parte desde la difusión de los planteamientos empiristas, a la psicología, filosofía y ciencias sociales, se intenta proyectar igualmente, el tipo de pensamiento empírico y realista: el mundo real es objetivo, existe fuera de todos nosotros; la impresión de los objetos sobre nuestros sentidos produce las sensaciones que son los objetos fuente del conocimiento de ciertas partes del organismo humano, la sustancia inmaterial de Dios y del alma no pueden tener existencia; el pensamiento no puede estar divorciado de la materia que piensa.

John Locke (1632-1704) defensor de la causa liberal y de la monarquía constitucional, niega la existencia de las ideas innatas y considera el espíritu como una tabla rasa en la cual se registran las impresiones de la experiencia. "La experiencia es el fundamento de nuestro conocimiento". Nuestras observaciones de los objetos exteriores sensibles o de las operaciones internas de nuestro espíritu, percibidas y sobre las cuales reflexionamos, proporcionan a nuestro espíritu todos los materiales de pensamiento. Estas dos son bases generadoras de conocimiento de donde se derivan las ideas que poseemos. En suma, a la primera de estas fuentes la denomina sensación y a la segunda reflexión⁴⁴.

La influencia de esta serie de ideas en lo educativo, se establece especialmente en tres sentidos: concepción, contenido y

1987, p. 285.

⁴⁴ Cfr. N. ABBAGNANO Y A. VISALBERGHI. **Historia de la Pedagogía.** F.C.E., México, D.F., 1987. p. 333-335.

método de enseñanza; en la concepción de educación, se empieza a sostener que la educación es un proceso natural más que artificial, y las leyes o principios sobre los cuales descansa deben encontrarse en la naturaleza. Estas leyes se descubren por el método inductivo, haciendo uso adecuado de la observación, experimentación y comprobación, lo que conduce a la conformación de una ciencia rudimentaria o filosofía de la educación; con relación al contenido de la enseñanza lo relevante ahora, es el estudio de la naturaleza, sus fenómenos y procesos, sus principios y leyes, no a la enseñanza escolástica o cultural literaria de los humanistas; el progreso y bienestar social depende de que el hombre conozca y domine a la naturaleza, para dar a los contenidos que contengan los materiales de las ciencias, incluyendo las sociales.

Finalmente con relación al método, si el conocimiento se obtiene por medio de los sentidos que nos ponen en relación con el mundo exterior, el método de la enseñanza debe fundarse "en el ejercicio de la percepción sensible" y el contenido de la enseñanza derivarse del contacto con los seres, las cosas y los fenómenos.

Estos elementos son el contexto por el cual se llega a la conformación de lo que hoy en día denominamos pedagogía tradicional, con la serie de transformaciones que en su momento también provocó a los planes de estudio y métodos de enseñanza, dando origen a este movimiento pedagógico de la Didáctica

realista-sensual.

Wolfgang Ratke (1571-1635), es de los primeros que empiezan a esbozar las nuevas tendencias del realismo sensualista, aunque con poco éxito en la aplicación práctica; propone: una escuela en la cual se aprendan las artes y las ciencias, se introduzca y conserve un lenguaje, un gobierno y una religión uniforme; vale decir, el arte de estudiar y conformar a la naturaleza. De manera sintética algunos de sus preceptos didácticos fueron:

- . Proceder conforme al orden y curso de la naturaleza
- . Aprender inicialmente en lengua materna
- . Mostrar primero la cosa, después las explicaciones
- . Aprender todo por la experiencia
- . Repetir con frecuencia la cosa
- . Aprender exclusivamente lo que se entiende⁴⁵.

Comenio (1592-1670) es quien finalmente, podemos decir que, concluye el proceso de renovación pedagógica y lo comienza a operativizar, pues a él se le debe la creación de la ciencia y teoría de la enseñanza como lo constituye la Didáctica⁴⁶, junto a ello, la revalorización social de la tarea del docente.

El pensamiento Comeniano es tan amplio e importante, porque engloba una serie de elementos diversos (el ideal pansófico) y

⁴⁵ Cfr. Mastache Roman, Jesús. **Didáctica general**. Edit. Herrero, México, D.F., 1973, p. 39

⁴⁶ Cfr. Amos Comenio, Juan. **Didáctica Magna**. Porrúa, México, 1985.

no exclusivamente pedagógico-didácticos que resulta insuficiente su abordaje en esta breve referencia, por lo que, haciendo un esfuerzo de síntesis de algunos de sus fundamentos principales respecto a su pensamiento y didáctica, diremos lo siguiente:

La educación en Comenio implica, el desenvolvimiento total del ser humano; la adquisición de la ciencia, la virtud y la piedad para hacer posible la felicidad eterna; la adquisición de conocimientos útiles a la vida cotidiana y de uso definido.

- . Los métodos de enseñanza deben ir en relación con el orden que guarda la naturaleza.
- . La enseñanza libresca y memorista debe desaparecer⁴⁷
- . Sólo debe enseñarse aquello que admita una demostración sensible o racional.
- . Hay que ofrecer a la juventud las cosas tal cual son que causen impresión para examinarlas y conocerlas, y no sólo contemplarlas.
- . Las cosas se aprenden haciendo.
- . La enseñanza debe ser agradable.
- . Hay que comenzar por aprender en conexión con las cosas.
- . Las cosas se explican después de haber explicitado el método que hay que seguir.
- . Ir de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo complejo.

⁴⁷ No olvidar que Comenio está criticando a la educación escolástica característica de los internados del siglo XVII cuando la educación se orientaba a la enseñanza del latín, retórica y

- . El sistema escolar debe comprender cuatro niveles: la Escuela Maternal, la Escuela Popular, la Escuela Latina y la Universidad.
- . El contenido de la enseñanza debe estar formado por todas las ciencias naturales y sociales.
- . La enseñanza debe ser cíclica y gradual.
- . Los libros de texto deben emplear lenguaje adecuado al desarrollo de los escolares, ilustraciones y conocimientos de aplicación práctica.
- . El maestro tendrá que ser ejemplo vivo de lo que exija⁴⁸.

Como se podrá corroborar, el pensamiento de Comenio es tan vasto e interesante que bien se mantienen sus preceptos hoy día. Esquemáticamente podemos sintetizar los fundamentos de la pedagogía tradicional en los siguientes principios e imperativos, (ver cuadro No. 1)

religión cristiana.

⁴⁸ Cfr. Mastache Roman, Jesús. Ob. Cit., p. 44-46.

(cuadro No. 1)

PRINCIPIOS		IMPERATIVOS
1. -	Principio de intuición, objetivación o visualización.	Enseñanza que pretenda la objetivación de las ideas, haciéndolas accesibles para los sentidos.
2. -	Principio de actividad	Tener en cuenta la actividad del alumno.
3. -	Principio de realismo	Enseñar en forma realista, con proximidad a la vida, no sólo para la escuela.
4. -	Principio de consolidación del éxito, eficiencia y control.	Consolidar los resultados didácticos con base en el rendimiento escolar.
5. -	Principio de adecuación y graduación.	Enseñanza adecuada al niño y su nivel ⁴⁹ .
6. -	Principio de universalidad.	Educación para todos, creación de la escuela pública.

⁴⁹ Stocker, Karl. Principios de Didáctica Moderna. Kapelusz, Argentina, 1964, p. 38.

En palabras de Palacios⁵⁰, la escuela tradicional significa, por encima de todo, método y orden. El orden en todo es el fundamento de la pedagogía tradicional. Además la tarea del maestro es la base y condición del éxito de la educación; a él le corresponde organizar el conocimiento, aislar y elaborar la materia que ha de ser aprendida, en una palabra, trazar el camino y llevar por él a sus alumnos.

Por otra parte, es de resaltar el papel central que se le deposita al maestro en esta relación pedagógica. El maestro es el modelo y el guía: a él se debe imitar y obedecer tal como Comenio lo recomienda, los niños deben acostumbrarse a hacer más la voluntad de otras personas que la suya propia, a obedecer con prontitud a sus superiores; esto es, someterse por entero a su maestro. De ser necesario, el maestro estaba en posibilidad de hacer valer la disciplina, aún con la aplicación del castigo, de entrada plenamente justificado, por el bien del alumno que tarde o temprano así lo reconocería.

Este aspecto del magistrocentrismo⁵¹ donde el maestro aparece como el poseedor del conocimiento y el alumno como el recipiente que recibirá la dotación de conocimientos producto de la transmisión, o lo que es lo mismo del proceso educativo, es lo que representa la principal fuente de cuestionamientos de

⁵⁰ Palacios, Jesús. **La cuestión escolar**. Editorial LAIA, Barcelona, España, Sexta Edición, 1984, p. 18

⁵¹ Roger Gilbert. **Las ideas actuales en pedagogía**. Grijalbo,

planteamientos posteriores.

Otro de los elementos motivo de críticas lo representa la disciplina que se demanda por parte del maestro, incluso se llega hablar de "militarización de la enseñanza"⁵² por la rigidez de los mecanismos con que se resguarda el orden dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

En el fondo se encuentra presente, la sustentación psicológica de la disciplina mental. Esta teoría psicológica tiene dos versiones: el clasicismo y la psicología de las facultades. Para el clasicismo el hombre es un animal racional que tiene libertad dentro de ciertos límites, para actuar como lo prefiera, de acuerdo con la forma en que comprenda las cosas. Por tanto, el conocimiento, asume el carácter de un caudal fijo de principios verdaderos, que se facilitan como una herencia de la raza.

La psicología de las facultades, su desarrollo se atribuye al filósofo alemán, Christian Wolff, de acuerdo con él, las facultades generales básicas son el conocimiento, el sentimiento y la voluntad. La facultad del conocimiento se divide en otras más que incluyen la percepción, la imaginación, la memoria y la razón pura. La facultad de razonamiento es la capacidad para establecer distinciones y emitir juicios.

De este modo, la tarea del maestro consiste en encontrar el tipo de ejercicios mentales que sirvan para ejercitar las principales facultades, de la manera más eficiente posible. Por otra parte, la atención que brinda la psicología de las facultades al desarrollo de la voluntad ha conducido a la idea de que el trabajo escolar es mejor para los niños, si les resulta, en cierta forma, desagradable. En consecuencia, para el contexto escolar, abre la posibilidad de que el maestro, puede hacer que deliberadamente sus tareas sean difíciles y aburridas, utilizando la fuerza, en caso necesario, para asegurarse de que los alumnos las hagan⁵³. Quizá estos últimos aspectos son los que han dado margen a generar diversos malentendidos con respecto a esta propuesta pedagógica, en el sentido de depositar en la decisión y voluntad del maestro el tipo de actividades que hagan posible la enseñanza, las cuales generalmente caen en la rutina, mecanización o recurrencia de las mismas, y aún en el caso extremo se toman actitudes al estilo del dicho, "la letra con sangre entra". Sin embargo, si consideramos que los precursores de esta corriente educativa forman parte de todo ese momento transitorio del feudalismo a la modernidad, entenderemos porque del todo, no logran romper con el pensamiento educativo que los vió nacer y del cual se valieron para perfilar nuevos planteamientos, para aquel

⁵² Ibidem., p. 41-42.

⁵³ Bigge, Morris L.. **Teorías de aprendizaje para maestros**. Trillas, México, Sexta edición, 1982, p. 43-45.

entonces, reformadores de su época.

Por otra parte, la concepción actual de "lo tradicional" se reduce a una serie de malentendidos que se refieren más a lo rutinario, recurrente, mecánico, aburrido, tedioso, etc., desde donde la valoración del quehacer docente se desacredita y encierra todo lo malo que pueda expresarse de esta actividad, lo peor del caso es que esto se da por el mismo docente y aunque se critique y diga lo contrario, generalmente se hace. Se reproducen vicios de la profesión, pero casi nunca se conservan los principios y argumentos que dan realce a una tradición de la enseñanza, como al de la tradición del maestro normalista, al cual nos referimos. Donde tal parece que su misión es únicamente cuidar, vigilar y educar a través de la disciplina y la prohibición, se premia y castiga con comodidad al cabo la misma sociedad lo justifica, "hagan lo que digo no lo que hago", además desde el mismo ingreso a la Normal se predice, "voy a estudiar aunque sea de maestro" porque generalmente esto se piensa y al fin de cuentas "cualquiera puede serlo"; después cuando se culminan los estudios y se establece el enfrentamiento con la realidad profesional, es cuando se comienza a cuestionar fuertemente diciendo, "me parece que no aprendí nada". No obstante nadie puede negar que fueron muchos los años y esfuerzos los que tuvieron que pasar, y efectivamente como ya se terminaron los estudios (proceso terminal) victoriosamente se asume "soy maestro" o, al menos es

su deber aparentarlo, pues de aquí en adelante si las cosas no marchan bien se puede tomar la justificante de poder decir "hacen que me pagan hago que trabajo".

Se pasa por alto que recuperar una tradición -o ser tradicionalista- implica no sólo la permanencia de lo que de algún modo ya está dado, sino que se necesita ser afirmada, apropiada, asumida y cultivada. Es esencialmente conservación, pero nunca deja de estar presente en los cambios históricos, porque al igual que nos reconocemos en ella, también nuestro juicio histórico posterior es un ir transformándose al paso de la misma tradición, es una conducta tan libre como la transformación e innovación⁵⁴. Afortunadamente este tipo de situaciones y conductas no son las únicas que comunmente se observan en la tradición normalista, también existen quienes de antemano adquieren la conciencia de que la formación inicial, sólo es el principio de un largo recorrido que requerirá de un proceso de formación permanente para afrontar la práctica profesional. Este es el caso de una gran mayoría de maestros que se inscribe a diversos programas de actualización con el interés -entre algunas otras cosas- de poder mejorar académicamente o de continuar los estudios en algún curso de posgrado, como en el caso de las especializaciones que se imparten en el ISCEEM.

⁵⁴ Gadamer, Hans-Georg. Op cit., p. 349-350.

2. - DIDACTICA ACTIVA

El surgimiento de la escuela nueva como movimiento renovador de la pedagogía tradicional, no simplemente es una acción de protesta y reformulación del pensamiento educativo. Es toda una corriente educativa que expresa una filosofía de la educación, con cambios considerables, distinta a la pasividad, memorización de lecciones, magistrocentrismo, enciclopedismo, verbalismo, etc.

Es también, un planteamiento alternativo al magistrocentrismo privilegiado por la propuesta pedagógica tradicional, en tanto su orientación se inclina hacia un paidocentrismo, el cual se concibe como el elemento regulador de la planeación y organización de la enseñanza-aprendizaje, en otros términos, es el paso de un Didáctismo a un Psicologismo, en cuanto a la disciplina central que habrá de estar presente en la fundamentación del proceso pedagógico.

La influencia de este movimiento pedagógico, es amplia, por la sencilla razón de que no es una sola experiencia la que sirve de base para argumentar la nueva tendencia de la relación educativa. Por el contrario, son varios los intentos que se desarrollan bajo tiempos, espacios y condiciones diferentes de experimentar las bondades y frustraciones de los principios que

rigen a esta propuesta pedagógica. No obstante, todos ellos parten de fundamentos comunes, que los constituyen en miembros de una corriente educativa ya que la serie de planteamientos que hacen, coinciden en la necesidad de respetar la naturaleza del infante, para que éste pueda emprender sus búsquedas y conocimientos, con entera libertad. Además de que estos principios sirvan para que la educación responda a los intereses del niño y no a los del adulto.

Referirnos a los antecedentes de este movimiento, nos remite a considerar los aportes de Rousseau (1712-1778) sobre todo en su obra, del *Emilio*, dentro de la cual, una de sus ideas centrales es, la necesidad de formar un nuevo hombre para una nueva sociedad. Por otro lado, vislumbra que el problema de la educación es complejo y múltiple. Va desde la separación de la educación y la naturaleza hasta la falsa base sobre la que reposa una educación que se sustenta más en los a priori del adulto que en los intereses del niño, pasando por los métodos inadecuados de enseñanza, por el verbalismo y falta de respeto a la libertad del niño.

El término naturaleza designa en Rousseau no sólo el medio ambiente, sino la esencia de lo que el niño es, sus características, las bases de su persona. De esta misma naturaleza del niño, forma parte la acción, que es fuente del

conocimiento⁵⁵. Resulta evidente en Rousseau que la educación empieza al nacer; antes de saber hablar y comprender lo que dice, el niño está ya educándose a través de la acción, de la experiencia que es anterior a todas las lecciones que el niño pueda recibir.

En sus propias palabras Rousseau expresa: "Como lo que entra en el entendimiento humano viene a través de los sentidos, la primera razón del hombre es una razón sensitiva, y de este modo nuestros primeros maestros en filosofía son nuestros pies, nuestras manos, nuestros ojos"⁵⁶.

Otra de las consideraciones importantes de Rousseau es su crítica a la educación verbalista y libresca. No está de acuerdo en confiarle demasiado valor a las explicaciones y libros. Ello supone forzar al niño a asimilar cosas que carecen de sentido para él, pudiendo propiciar aprendizajes sobre las cosas, en contacto con ellas, pero sobre todo, en el momento adecuado, cuando tenga el interés y le sea útil hacerlo.

Por consiguiente, la educación debe partir del interés de quién se va a educar. Este es el gran móvil de la pedagogía, puesto que con ello, se responde a la curiosidad y motivaciones del niño sobre los problemas que a él se le presentan en su

⁵⁵ Jesús palacios. Ob. cit., p. 42.

⁵⁶ Rousseau, J. J., **Emilio o de la educación**. Fontanella, Barcelona, 1973, p. 147., Citado por Palacios, Jesús. Ob. cit.,

contacto con el mundo. De lo contrario, se verá agobiado y aburrido y no pondrá en juego sus posibilidades, ya que la atención y el esfuerzo provienen del gusto y del deseo, pero nunca de la obligación.

Como podemos advertir detrás de estos planteamientos, se encuentra presente una nueva filosofía de la educación, en tanto para Rousseau, la educación es el procedimiento por el que se da al hombre todo lo que no tiene al nacer y necesita para la vida. La educación proviene de tres instancias: la naturaleza, los hombres y las cosas. La educación de la naturaleza implica el desarrollo interno de los órganos y facultades congénitas; los hombres, por medio de sus enseñanzas, propician ese desarrollo; y, por ende, las cosas educan en la medida en que se actúa sobre ellas, tanto como, mediante ellas se provocan nuevas experiencias.

No cabe duda que son numerosos los aportes de Rousseau, al movimiento de renovación pedagógica. Entre ellos, hay que agregar, su distinción del niño respecto del adulto, en cuanto a sus intereses y capacidades de aprendizaje, porque para Rousseau es más importante inculcar en el niño el deseo de aprender, que insistir en enseñarle las ciencias, sin antes, haber estimulado su interés por ellas, y proporcionarle métodos adecuados para que las aprenda cuando sienta el agrado de

hacerlo.

Lo anterior representa, disponer de ciertas condiciones que permitan el éxito de tal encomienda. En primer lugar, conviene reconocer que, la cantidad de conocimientos que se den al niño sea acorde a la calidad de los mismos, y no ganar en apariencia lo que se pierde en profundidad. En segunda instancia, los conocimientos tienen que ser siempre los suficientes, nunca lo demasiado, y en el momento oportuno, cuando éste se requiera.

Finalmente, para que las cosas resulten de la mejor manera posible, Rousseau señala que es conveniente conceder la libertad por encima de la autoridad. El hombre libre solamente quiere lo que puede y hace lo que le place. Esto significa que, si al niño se le deja ser dueño de sus actos no sólo no se fomentarán sus caprichos, sino que se le prepara para una vida productiva. El reino de la libertad debe ser brindado al niño, dejando a su naturaleza manifestarse espontáneamente, respetando su voluntad e individualidad. De no hacerlo, se está sustituyendo la razón por la autoridad, se impide que el niño razone y se propicia que se convierta en instrumento de la opinión adulta.

La siguiente cita es bastante ilustrativa del pensamiento Roussonian. "Haced que vuestro alumno dedique atención a los fenómenos de la naturaleza y pronto despertéis su curiosidad,

pero para alimentarla no os deis prisa en satisfacerla. Poned a su alcance las cuestiones y dejad que las resuelva; que no sepa algo porque se lo habéis dicho, sino porque lo haya comprendido él mismo; que invente la ciencia y no que la aprenda"⁵⁷.

Frente al planteamiento Roussonianiano que acabamos de exponer, no nos queda más que reconocerle, como el gran precursor de esta corriente educativa que supo dar un giro considerable al pensamiento pedagógico sobre la funcionalidad de la escuela. En ocasiones bastante rigorista con los fundamentos de la pedagogía tradicional, pero por otro lado, abriendo nuevos caminos para entender con mayor profundidad la complejidad del fenómeno educativo.

Nuevas lecturas que en lugar de entorpecer la acción ejercida por el docente, permite obtener mayores elementos de explicación y comprensión de la actividad ejercida. Que bien pueden aprovecharse por el maestro, para afinar una postura didáctica generalmente ausente en la práctica de la docencia.

Por tanto, si la didáctica tradicional se caracteriza por su estructura piramidal, fundamentada en el formalismo y la memorización, en el didactismo y la competencia, en el autoritarismo y la disciplina. La escuela nueva, se propone enfatizar la significación, valor y dignidad de la infancia, a

⁵⁷ Citado por Palacios, Jesús. Ob. cit., p. 48.

centrarse en los intereses espontáneos del niño, a psicologizar los métodos y la adaptación de la escuela al niño, así como dar libertad y respeto a la individualidad del infante⁵⁸.

Precisamente, uno de los mejores logros de la escuela nueva fue haber puesto de relieve que, el conocimiento del desarrollo del niño ofrece datos no sólo cuantitativos o cualitativos, sino también una nueva concepción de lo que es el niño y su desarrollo. Un gran acierto que permite valorar, desde otro ángulo, la relación maestro-alumno, sustituyendo la relación poder-sumisión por el acto común de cooperación, en la cual, el papel del maestro pierde sentido si no es para facilitar el libre y espontáneo desarrollo del niño.

Por otra parte, es también claro que para algunos representantes de esta propuesta pedagógica es importante considerar el papel de la escuela en función de promover un tipo de educación estrechamente vinculada en y para la vida. De aquí resultan modos variados de conformar su pedagogía con las exigencias de la teoría: unos se contentarán con abrir la escuela a la vida, procurando como Cousinet hacer de la clase un medio vivo, rico, análogo al que constituye un laboratorio científico; otros irán más lejos como Freinet, impulsando a los alumnos a salir de la clase para informarse, organizando incluso la

⁵⁸ Ibidem, p. 28-30.

correspondencia y el intercambio entre las escuelas⁵⁹.

Por lo tanto, nuestra referencia de este apartado como Didáctica Activa, obedece, a la concepción que este movimiento tiene respecto a la unión del trabajo manual y del trabajo intelectual, esto es, la escuela activa no se define solamente como una escuela en la que hay movimiento, experiencias físicas con manipulación de objetos o interrogación, sino como el lugar donde la educación se realiza en una actividad integral en todas las potencialidades cognoscitivas del niño, y por tanto "lo activo" no es aquello que implica tener ocupado y entretenido al niño. En este rubro, los aportes de la psicología evolutiva de Piaget son considerables.

Desde luego, esto también justifica el privilegio de la didáctica activa por el desarrollo de las facultades creadoras del niño, mediante toda una serie de trabajos destinados a desarrollar en el niño, la imaginación, el espíritu de iniciativa, y en cierta forma la audacia creadora: dibujos, pinturas y modelados, trabajos, exposiciones, etc., hasta los textos libres en la forma como Freinet los propuso⁶⁰.

Por otro lado, la mayoría de los principios postulados por la escuela nueva tienen su sustentación psicológica en las teorías cognoscitivistas bajo las cuales, el término cognoscitivo se

⁵⁹ Roger, Gilber. Ob. cit., p. 93.

deriva del verbo latino cognoscere, que significa "conocer", por ende la preocupación básica de este campo, es aludir al problema de cómo llegan las personas a comprenderse a sí mismas y a entender su ambiente, en razón de como actúan sobre él, utilizando sus propias estructuras cognoscitivas. Estructuras que significan el modo en que percibe una persona los aspectos psicológicos del mundo personal, físico y social⁶¹.

Para concluir este apartado, no podemos omitir señalar las críticas más serias a esta tradición renovadora. Para empezar se piensa que sus fundamentos caen, en cierto modo, en un romanticismo elitista, puesto que la diversidad de escuelas nuevas se han desarrollado especialmente en condiciones favorables con grupos no tan heterogéneos como los correspondientes a la población propia de la escuela pública. En esta medida, son más las limitaciones de los resultados obtenidos, que sus alcances.

Por otra parte, de aquí se desprenden los cuestionamientos al abuso de la fundamentación psicologista traducida como mero intelectualismo que deja fuera otros aspectos de la personalidad. En el mismo caso queda la pretensión del autogobierno y respeto a los intereses del niño, en un sistema educativo que por principio de cuentas, es en esencia normativo.

En suma, el desarrollo de las diversas experiencias que se

⁶¹ Ibidem, p. 95

adscriben a este movimiento escapan a los alcances de esta revisión, ya que como se aclaró al inicio, nuestra revisión se limita a identificar especialmente las bases fundamentales de cada una de las propuestas pedagógicas que se consideran en el esquema inicial del capítulo.

3. - TECNOLOGIA EDUCATIVA

Hablar de la tecnología educativa es referirse a la corriente pedagógica, nacida y desarrollada en los Estados Unidos, que así se autodenomina. Surge durante el proceso expansionista de la formación económico-social capitalista de esta nación americana, después de la década de los cuarenta, cuando los sectores de la burguesía industrial y financiera están desarrollando sus fuerzas productivas.

La tecnología educativa no se reduce a la mera aplicación de instrumentos y técnicas por parte del educador dentro de las actividades de enseñanza. Implica el diseño, sistematización, ejecución y evaluación del proceso global de enseñanza-aprendizaje, a la luz de las teorías del aprendizaje y la comunicación, junto al apoyo de recursos humanos y técnicos⁶².

La relevancia e impacto de la tecnología educativa en el medio educativo, radica en su actitud "científica" para abordar el

⁶¹ Bigge, Morris L. Ob. cit., p. 242-244.

⁶² Alvarez Manilla, José Manuel. **La invención, innovación y difusión de la tecnología educativa en México.** México, DIE., 1980,

hecho educativo, a partir de un enfoque sistemático e interdisciplinario, cuya implementación brinda la posibilidad de resolver los problemas educativos de diversa índole. La difusión e influencia de esta corriente educativa, cobra relevancia dentro del proceso de "modernización" que a últimas fechas han emprendido diversos países de América Latina, entre ellos el nuestro, para afrontar la acometida e injerencia del pensamiento tecnocrático en los modelos de desarrollo, que aspiran a formar parte de la globalización económica en el escenario mundial.

Aunque los avances de esta corriente educativa se dan desde diversas instancias y a diferentes niveles. Es posible caracterizar su desarrollo en tres grandes etapas⁶³:

La primera, se distingue por la preocupación en los medios de enseñanza, su diseño y su metodología. Se le identifica también como el momento de la técnica instrumental, puesto que su interés está en cómo mejorar la instrucción por medio de la búsqueda del método adecuado.

La resolución principal de esta problemática se encuentra en la enseñanza programada, al estilo de Skinner y Crowder. Por otra parte, la tesis de McLuhan de que "el medio es el mensaje" justifica la inquietud de que el mensaje educativo se deposite en

p. 7.

⁶³ Rodríguez, Eufrosina y Zapata, Oscar A. **Tecnología Educativa**. México, Universidad Autónoma de Querétaro., 1985, p. 54.

el medio, y no en los contenidos.

La segunda, corresponde a los planteamientos sobre sistematización de la enseñanza, donde los esfuerzos se concentran en la problemática de los objetivos, la evaluación de la enseñanza y la planeación educativa.

Para este momento, destacan los aportes de diversos estudios, entre ellos: el de R. Mager con su obra sobre la instrucción programada por objetivos preparados; los trabajos de objetivos conductuales, y medición y evaluación en la enseñanza-aprendizaje de Benjamín Bloom; sin olvidar los diseños para el establecimiento de los objetivos y la planeación de la enseñanza.

La tercera, se define como la etapa sistemática que engloba los desarrollos recientes de hoy en día. Representa todo un trabajo en la elaboración de modelos de enseñanza que pretenden alcanzar modos más eficaces y eficientes de lograr los objetivos educacionales. Se preparan sistemas de todo tipo: desde el curriculum y el desarrollo de medios hasta los objetivos.

Después de haber enunciado el desarrollo que ha tenido la tecnología educativa, estamos en posibilidad de atender con más detalle, la base conceptual que define y respalda a esta perspectiva. En dicha tarea tenemos que detenernos a valorar la relevancia de las apreciaciones que Skinner hiciera al respecto.

Pues no sólo fue capaz de recuperar las aportaciones de la psicología del control con relación al racionalismo eficientista-experimentalista, sino que también supo elaborar un discurso pragmático de bastante aceptación por los sectores productivos y educativos que rápidamente se propagaron.

Su concepción de la conducta como conjunto de acciones u operantes que un organismo (estudiante) demuestra, como resultado de los estímulos del medio (escuela) que el experimentador manipula (docente) para observar, medir y orientar su ocurrencia. Ha servido para diseñar otra imagen del perfil docente, el de controlador de estímulos, respuestas y reforzamientos que aseguren la aparición de conductas deseables. En pocas palabras, el del técnico de la educación.

Esto supone entender al aprendizaje como los cambios observables en la conducta, diseñados en diversas secuencias parciales de un comportamiento global a lograrse en pequeños pasos y expresados en términos de objetivos conductuales.

Para el éxito de esta tarea, la Tecnología educativa pone a disposición innumerables técnicas en la selección de medios de instrucción, evaluación, planeación, organización, administración, etc., por supuesto, producto de los avances constantes de las ingenierías, psicología del control, teoría de la administración, teoría de sistemas y de la comunicación preferentemente.

Queda en los alcances del docente, la decisión de proliferar o no esta tendencia. El hacerlo representa, mínimamente, tomar conciencia de que la tecnología en la enseñanza no es un fin en sí mismo, sino un medio para optimizar el aprendizaje.

Quizá la dificultad para entender e interpretar el contenido básico tanto de la tecnología educativa como de cualquier otro tipo de fenómeno o texto, obedezca generalmente a la emisión de criterios y opiniones precipitadas que no consideran fundamentos claramente definidos, necesarios en toda acción que pretenda denominarse interpretativa⁶⁴. Especialmente en cuanto a las diversas concepciones que se suelen hacer de la tecnología educativa, este tipo de posturas sólo permiten hacer de los juicios expresiones de tipo: admirativa, peyorativa, restringida, demasiado amplia o imprecisa⁶⁵.

Admirativa cuando se exagera la relevancia del fenómeno y se llega, por ejemplo, a extrapolar la revolución tecnológica que ha ocurrido en otros sectores hacia la industria educativa y se proyectan visiones de mayor, mejor y más amplia educación a costos cada vez menores.

Peyorativa, cuando este tipo de proyecciones induce a situaciones contrarias: maquinismo desbocado, conductismo tecnocrático y miope, etc. Restringida cuando se identifica con

⁶⁴ Al respecto son fundamentales los aportes que brinda la tradición hermenéutica respecto de toda acción interpretativa.

⁶⁵ Casilla, Juan G. "Educación tecnológica en México", en **Revista**

los elementos auxiliares del proceso enseñanza-aprendizaje.

Demasiado amplia, porque se pretende que abarque todo. Imprecisa, cuando se le confunde con cosas fuera de contexto.

4. - PEDAGOGIA INSTITUCIONAL

La pedagogía institucional es la corriente educativa surgida en Francia durante la década de los sesentas, con el firme propósito de reajustar la trama de los lazos que vinculan la escuela con la sociedad y mostrar que la educación y la pedagogía no pueden concebirse independientemente de lo político⁶⁶.

Desde luego, entre sus principales representantes sobresalen las aportaciones de Michel Lobrot, Fernand Oury y Aída Vázquez, R. Loureau y G. Lapassade. Todos ellos de marcadas diferencias en sus elaboraciones, pero compartiendo la premisa de crítica a la institución educativa como su punto de partida, en términos de: "Escuela-cuartel", "institución-cosa", "autoritarismo de los maestros", "represión administrativa", "programas para el conformismo", "difusión de la ideología de la clase dominante"⁶⁷, vale decir, una escuela alineada y alienante del sistema económico-político.

de Educación Superior, Tomo III, México, ANUIES, 1988, p. 5.

⁶⁶ Gilbert, Roger. Ob. cit., p. 157.

⁶⁷ Palacios, Jesús. Ob. cit., p. 252.

Detrás de estas tendencias subyace la influencia sobre todo de Freinet, en particular, en los esfuerzos destinados a hacer de la clase un medio de vida placentero que, entienda, acepte y ayude al niño, con base en la serie de técnicas compatibles a esta encomienda: la correspondencia escolar, los intercambios, los viajes pedagógicos, el periódico escolar, la imprenta, la cooperativa escolar⁶⁸, etc. Así misma se hace presente, la psicología de Rogers y su planteamiento sobre la "no-directividad", a la vez que, la psicoterapia institucional de índole psicoanalítica.

La consideración del psicoanálisis por el enfoque institucional, se justifica por su valor terapéutico que representa, mediante él, se autorizan todas las confidencias del sujeto bajo el principio de compromiso de expresarse sin trabas, a fin de descargar, rescatar y liberar de las influencias interpersonales. Esta referencia al psicoanálisis, es lo que esencialmente marca la diferenciación entre las dos líneas de pedagogía institucional. La correspondiente a Lobrot y la representada por Vázquez y Oury.

De acuerdo con Lobrot, la actitud psicoanalítica oculta una voluntad de poder apoyada en la creencia de que se posee la explicación de lo que pasa en el interior del paciente, y de lo que se trata, es precisamente, de abolir la relación de autoridad.

⁶⁸ Gilbert, Roger. Op. cit., p. 170.

Por tanto, se declara poco partidario del psicoanálisis y prefiere retomar el planteamiento rogeriano. Esto le permite acentuar su idea de renuncia a la autoridad, al poder, a la palabra, y a toda actividad que obstaculice, la posibilidad del alumno, de tomar la iniciativa, de entablar relación con los integrantes del grupo y de establecer vínculos con ellos.

Tal intención, supone la conformación de "grupos diagnósticos" en condiciones de autogestión, desde el cual, sean los propios alumnos quienes decidan la vida del aula, sus actividades y organización al interior de la misma. Por su puesto, están fuera de los alcances del grupo, su injerencia en la realización de programas y exámenes, elaborados desde otras instancias.

Por tanto, la pedagogía institucional definida por la autogestión pedagógica que Lobrot sustenta, se caracteriza por la posibilidad que se otorga al grupo de regirse bajo sus propios votos de autoformación y dirección, para alcanzar metas colectivas. En sus propias palabras Lobrot proyecta su concepción: "Sin una autogestión, por lo menos en germen, en la escuela, sin que los alumnos se hagan cargo de sí mismos, sin una destrucción al menos parcial de la burocracia pedagógica, no se alcanza ninguna formación verdadera y por consiguiente ningún cambio en la mentalidad de los individuos. Se advierte inmediatamente la repercusión en el plano social. La sociedad se hunde en problemas

y conflictos insolubles. Hay que comenzar por la escuela. La sociedad de mañana será consecuencia de la escuela o no existirá⁶⁹.

Por su parte, Vázquez y Oury retoman las nociones psicoanalíticas para aclarar y explicar lo que ocurre en la clase escolar, para ellos es una forma de ver más allá de las meras apariencias y poder explicar los sucesos del proceso enseñanza-aprendizaje, porque según estos autores, la institución educativa manifiesta tres tipos de prejuicios: el prejuicio escolar, que implica ver al niño exclusivamente como al escolar; el prejuicio didáctico, que representa una sobrevaloración del papel de la enseñanza; por último, el prejuicio de la uniformidad, según el cual todos los niños son tratados bajo las mismas normas de autoridad.

En su concepción que Oury y Vázquez establecen de la pedagogía institucional, además de su recurrencia a la psicoterapia institucional, influyó también grandemente la estructura conceptual desarrollada por Freinet respecto de la práctica pedagógica, ya que ello les permite, desarrollar un enfoque distinto de apreciar las relaciones institucionales desde sus procesos mediacionales, de organización y de funcionamiento.

Esta relación les permite entender a la pedagogía institucional, no sólo como la serie de técnicas, de

⁶⁹ Citado por Palacios, Jesús. Ob. cit., p. 272.

organizaciones, de métodos de trabajo y de acciones propias de la clase, sino también todo ese proceso instituyente de trabajo cooperativo en grupo, con todas las tensiones y frustraciones que conlleva. Es decir, la pedagogía institucional se conceptualiza para Oury y Vázquez desde dos aspectos y niveles: "desde un punto de vista estático, como la suma de medios empleados para asegurar las actividades y los intercambios de toda suerte, en la clase y fuera de ésta; desde un punto de vista dinámico, como una corriente de transformación del trabajo dentro de la escuela"⁷⁰.

Estos dos últimos aspectos y niveles, estático y dinámico, aludidos fuera de toda diferenciación de pedagogías institucionales. Le permiten a la perspectiva institucional definir una parte importante de su análisis sobre la institución. A partir de dos conceptos: lo instituido y lo instituyente.

Lo instituido hace referencia a las condiciones en que los sujetos se subsumen a la institución en una relación de inamovilidad. Por el contrario, lo instituyente responde a todo ese proceso dinámico de variación de actividades que les permite a los sujetos satisfacer sus inquietudes y problemas dentro de su instancia institucional.

Desde este mismo plano queda definido el papel del maestro dentro de la relación pedagógica. Para empezar, el silencio del

⁷⁰ Citados por Palacios, Jesús. Ob. cit., p. 286.

maestro deja campo libre a la palabra del alumno, buscando hacer de la relación pedagógica una interacción entre seres humanos con aciertos y errores, pero capaces de guiarse, adaptarse y autoformarse para no caer en la rutina. Su función entonces, se dirige a escuchar antes de reprender, a dialogar más que imponer, a integrarse al grupo antes que marginarse de él. En suma, a formar parte de esta actividad instituyente, autocriticándose, como también, tomando iniciativas.

En este sentido, la principal crítica que se le ha planteado a la pedagogía institucional radica en considerar que, es poco probable llevar hacia resultados positivos la aplicación de su propuesta, ya que este proceso requiere tanto de una preparación especial del educador como de ciertas condiciones de transformación del sistema educativo que no cualquier tipo de sociedad, está dispuesta a conceder.

5. - PROPUESTA DE DESESCOLARIZACION

La propuesta de desescolarización representada por I. Illich y E. Reimer es un planteamiento que busca refuncionalizar el papel de las instituciones sociales dentro de la sociedad contemporánea, entre ellas, la escolar. Ya que hasta ahora, el hombre ha estado al servicio de las instituciones y no las instituciones al servicio del hombre.

Aunque la crítica de Illich se concentra en las instituciones de bienestar social (educativa, de transportes y médica), sus proyecciones se inclinan a todo ese proceso de institucionalización, resultado de la administración, planificación y burocratización de las necesidades más simples del hombre, como por ejemplo, la de educarse, trasladarse algún lugar o el curarse⁷¹.

La atención que Illich y Reimer ponen en lo educativo, se sustenta en la idea de considerar que, todos los sistemas escolares díganse socialistas o capitalistas cumplen funciones de custodia, de selección social, adoctrinamiento y educación, esto es, la escuela adquiere sentido por la acción que desarrolla el maestro en función de contenidos establecidos, igualmente se exige la asistencia obligatoria del alumno como condición de poder legitimar los conocimientos adquiridos en ella, los cuales forman parte de un curriculum graduado por niveles que se encarga de estandarizar a los alumnos. Esto sólo ha provocado disfrazar y confundir su verdadero papel dentro de la sociedad, así por ejemplo, se relaciona educación con escuela, que es tanto como confundir religión con iglesia o salud con hospital⁷². Por tanto la legitimidad pedagógica se pasa por alto desde el momento en que se confunde enseñanza con saber, competencia con titulación y verbalismo con educación relevante. Del mismo modo se internaliza

⁷¹ Cfr., Illich, Ivan. **Un mundo sin escuelas**. Nueva Imagen, México, D. F., 1977.

⁷² Palacios, Jesús. Ob. cit., p. 565.

el hecho de considerar que el éxito o fracaso escolar depende exclusivamente del mérito personal. Además bajo el disfraz del curriculum se enconde el valor de la niñez, el de la competencia, el de la necesidad de educarse, pero siendo el más importante el de la ideología en general.

Esta confusión deviene primordialmente, de la generación de mitos que toda sociedad posee, los cuales a su vez son transmitidos mediante el sistema educativo. En nuestra sociedad capitalista estos mitos son: el de igualdad de oportunidades, el de libertad, el de progreso y el de la eficacia. En consecuencia, su efecto más palpable es la reproducción del orden social establecido.

Por otra parte, padecemos los estragos de una sociedad profundamente consumista, aunque lo peor del caso, es la aplicación de este mismo modelo económico al sistema educativo, reflejado en la asignación de valor a la escolarización, como factor de movilidad social y de progreso individual como social. Además de aquí también se desprende el hecho de que, las escuelas en su ejercicio de la planificación y manipulación a gran escala, convierten la tarea de aprender en una mercancía ya elaborada⁷³.

Ante este escenario ¿cuál es la alternativa según Illich y Reimer? : desescolarizar. Que entre otras cosas, significa sacar

⁷³ Ibidem., p. 572-573.

fuera de las aulas la relación entre las personas; quitar la creencia de la escuela de que el aprendizaje es resultado de la enseñanza; abolir el poder de una persona para obligar a otra a asistir a una reunión.

De este modo, la educación desescolarizada significará lo inverso de la educación actual. Por su parte la escuela refuncionalizada, será la institución que aumente las posibilidades de que las personas compartan un interés específico independientemente de otras cosas en común⁷⁴. No obstante, este proceso de desescolarización debe expandirse hacia todos los fenómenos institucionalizados.

En este sentido, desde este contexto de desescolarización, la función del maestro variará notablemente, no desaparece, por el contrario, debe incrementarse en razón de que se requerirá de maestros con conocimientos en áreas determinadas que ayuden al que comienza su educación en estas áreas. En otros términos, se requiere del maestro guía o promotor de educación que se interese en ayudar a unos asociados parejos con intereses y necesidades comunes a que se reúnan colectivamente de modo que se dé el aprendizaje. Esto supone un retorno de la iniciativa y la responsabilidad del aprendizaje al que aprende o a su tutor más inmediato. Por consiguiente, también se necesita de una sociedad convivial, aquella que descansa sobre relaciones sociales que

⁷⁴ Ibidem., p. 585.

garanticen a cada uno el mayor y más libre acceso a las herramientas de la comunidad sin dañar la libertad del otro⁷⁵.

La crítica a esta perspectiva tiene que considerar, por principio de cuentas, como el propio Illich lo reconoce, su posible aplicación de esta propuesta se dará dentro de una sociedad que todavía no existe. Además, tal parece que su planteamiento recae en un voluntarismo pedagógico, desde el cual, por voluntad propia tanto el maestro como el alumno podrán compartir enseñanzas y aprendizajes.

Recapitulando lo antes dicho en el transcurso del capítulo, podemos considerar que la importancia de las propuestas pedagógico-didácticas que forman parte del proceso de formación normalista, depende no sólo de su inclusión como contenidos de aprendizaje para identificar modelos o estereotipos de la actuación docente, sino sobre todo, en su revisión y análisis, a partir de sus lógicas propias, de sus argumentos psicológicos, filosóficos y sociales y no exclusivamente pedagógicos. En función de pretender inculcar en el futuro docente una "postura didáctica", que le permita encauzar un proceso enseñanza-aprendizaje donde se exprese claramente su concepción sobre la educación, la enseñanza y el aprendizaje. Ello implica, trascender las revisiones superficiales que sólo orillan a dogmatizar, esquematizar o descalificar equivocadamente sus principios y

⁷⁵ Ibidem., p. 588-591.

argumentos de las diferentes teorías pedagógicas.

En resumen, las innovaciones curriculares al contenido de la formación normalista no garantizan por si mismas la transformación de la práctica profesional del egresado en cuanto a sus concepciones que de la docencia, sociedad, escuela, enseñanza, aprendizaje, conocimiento, docente, etc., adquieran. Hay que advertir que como parte de este mismo proceso formativo se encuentra también la tradición histórico-social y por su puesto pedagógica, las cuales están presentes y determinan en gran medida el sentido hacia la formación y el ejercicio de la práctica docente.

En suma, el vínculo docencia-investigación a la luz de la serie de propuestas pedagógicas, más que una realidad es un proceso que requiere para su desarrollo de ciertas condiciones mínimas de asimilación y articulación de las diferentes líneas que conforman el plan de estudios, al igual que del papel que puedan desempeñar los formadores de docentes dentro del desarrollo y manejo de los diferentes enfoques dentro de su práctica docente, no sólo de la docencia sino también como en el siguiente capítulo lo abordaremos, de la investigación.

Este contexto nos advierte que la docencia, se presenta como una práctica social intencionada y diversificada, es también, una actividad creativa, desarrollada en un momento histórico determinado que mantiene una relación estrecha con la realidad.

Por tanto, es una tarea compleja en donde concurren muy diversos elementos, no está exenta de contradicciones, limitaciones y determinaciones.

CAPITULO III

ENFOQUES TEORICO-METODOLOGICOS DE INVESTIGACION EDUCATIVA
PREDOMINANTES EN LA FORMACION DEL DOCENTE NORMALISTA.

En este capítulo, se elucidará el contexto que revisten los modelos teóricos de la investigación educativa en México dentro de la formación docente normalista. Ya que es de tener presente que su inclusión como contenidos de aprendizaje en los cursos de investigación educativa I y II, también responde a la necesidad de incentivar en el estudiante normalista una actitud valorativa y reflexiva del ejercicio de la docencia, la sociedad, la naturaleza y ante sí mismo⁷⁶.

En la actualidad este campo revela la existencia de variados enfoques metodológicos, algunos poco usuales en la tradición investigativa, otros predominantes en el ejercicio de la misma, perspectivas que van desde el nivel filosófico-social como en el caso del positivismo, marxismo y recientemente la hermenéutica, hasta enfoques diversos derivados de otros campos disciplinarios como el psicoanálisis, la psicogenética, etnografía, investigación-acción, etc., como aquellos que han sido mayormente aplicados al análisis de la problemática educativa.

Igualmente dicho escenario proyecta una serie de polémicas y debates en torno a la científicidad y objetividad de la ciencia. Así lo han expresado las tan conocidas confrontaciones Popper-Khun, o bien, la disputa positivismo vs teoría crítica, etc. En fin, nos remite a toda una discusión en las ciencias sociales teñida por diferentes contraposiciones teóricas muy comunes. En

⁷⁶ Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social. Op cit.,

el terreno de la investigación educativa ésta comúnmente se expresa en ciertos calificativos, tales como: "científicos vs críticos", "objetivistas vs subjetivistas", "cualitativos vs cuantitativos", etc., que tal parece más una tentativa de adscripción ideológica que una delimitación de la construcción social del objeto de investigación.

Claro está que, la tarea investigativa no es sólo la aplicación mecánica y prescriptiva de modelos preestablecidos dentro de la investigación social, sino que precisamente, tiene mucho que ver con el dominio de una perspectiva teórica definida, para poder llegar a operativizar y delimitar rigor a la estrategia metodológica que se trate.

Por tal motivo, nuestro interés estará centrado solamente al análisis de las dos perspectivas predominantes de investigación educativa que están cobrando mayor relevancia dentro del contexto normalista; en su búsqueda por hallar relación al vínculo docencia-investigación, desde los procesos y estrategias de formación docente. Tales intentos -sin ser los únicos- se han hecho sobre todo desde la etnografía y la psicogenética.

No obstante, este análisis busca discutir cómo a pesar de la incorporación de estas nuevas alternativas, el perfil profesional del licenciado en educación no ha encontrado una orientación

convinciente de afianzar el vínculo docencia-investigación.

1. - LA PERSPECTIVA ETNOGRAFICA.

El interés por la etnografía desde los espacios formadores de docentes, obedece a la necesidad de inculcar en el egresado normalista su reflexión y análisis de lo que acontece en la realidad empírica de la práctica de los docentes en servicio, para su recuperación dentro de su formación y contrastación teórica de los mismos.

Curricularmente esta idea se encuentra inscrita como eje de formación práctica a desarrollar, dentro de los seminarios de "observación de la práctica educativa" I y II, y por los seis cursos de "laboratorio de docencia". Estos últimos se conciben como una forma de demostrar en la práctica los conocimientos y métodos adquiridos teóricamente, a través de la realización de "prácticas de observación" y "prácticas docentes" de los sujetos en formación⁷⁷, definidas tanto por la institución como los responsables de los cursos en cuanto a su número, escuelas, grupos y lugares de realización.

Por otro lado, la demanda de un nuevo perfil teórico-metodológico por la reforma a la Educación Normal anteriormente

⁷⁷ Dichas prácticas se desarrollan en el transcurso de los semestres, durante algún período de manera ordinaria una vez por semana, y en otro momento, regularmente al fin de cada semestre,

definido por el enfoque hipotético-deductivo y experimental de investigación. Explica la recurrencia a perspectivas como la etnografía y psicogenética dentro de los programas y contenidos de la educación normal.

De acuerdo con Martha Corenstein⁷⁸, el desarrollo de la etnografía como perspectiva de investigación educativa en México, durante las últimas décadas, ha sido atribuido, entre otras razones, a la desilusión por los métodos cuantitativos y experimentales aplicados a los problemas sociales y a la renovación de las visiones paradigmáticas del mundo que ocurrieron en la comunidad sociológica y educativa hacia finales de los años sesenta sobre todo de los países anglosajones.

Los orígenes de la etnografía son principalmente antropológicos y sociológicos, la amplitud y definición de su campo han variado considerablemente. A pesar de ello, el etnógrafo es un antropólogo que intenta recoger y describir el comportamiento culturalmente significativo de una sociedad concreta⁷⁹. Clásicamente este quehacer etnográfico, requiere un largo período de estudio íntimo y de residencia dentro de la

en forma intensiva por espacio de una semana.

⁷⁸ Corenstein, Z. Martha. "El significado de la Investigación Etnográfica en Educación". En: **Factores que intervienen en la calidad del proceso educativo en la escuela primaria**. México, U.P.N. (Colección de documentos de Investigación educativa), 1988, p. 21.

⁷⁹ Conklin, Harold C. "Etnografía". En: Llobera, José R. (comp.), **La Antropología como ciencia**. Barcelona, Edit. Anagrama, 1975, p.153.

comunidad determinada, el dominio de su lengua, la utilización de variadas técnicas de observación y recolección de datos; incluso, su convivencia y participación en las actividades comunitarias, para desarrollar su trabajo con los informantes.

Sin embargo, según Clifford Geertz⁸⁰ el hacer etnografía no sólo es establecer relaciones, seleccionar informantes, transcribir textos, establecer genealogías, trazar mapas del área o llevar un diario de campo, etc. Lo que define la tarea etnográfica, es el esfuerzo intelectual o elaboración sistemática de aproximación al objeto de estudio y no las técnicas y procedimientos utilizados en la investigación. En otras palabras, es la actitud interpretativa, el flujo del discurso social que se interpreta (contenido), y el tipo de interpretación, consistente en tratar de rescatar "lo dicho" en ese discurso de sus ocasiones referidas y fijarlo en términos susceptibles de consulta.

Esta distinción, en el uso de ciertas herramientas o instrumentos de investigación y el trabajo intelectual que representa el abordaje de cierto objeto de estudio, es lo que caracteriza a los diferentes enfoques y procesos de investigación, no sólo el etnográfico. Es además donde se establecen las diferencias tanto epistemológicas como teórico-metodológicas entre las perspectivas.

⁸⁰ Cfr. Geertz, Clifford. "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura". En: **La interpretación de la cultura**. México, Gedisa, 1987, p. 19-40.

Las diferencias en la aplicación de las diversas técnicas de recopilación de datos y su interpretación por los autores adscritos a este enfoque, es lo que ha generado en cierto modo, diversidad de denominaciones para referirse a este tipo de estudios. A quien se le define no únicamente como investigación etnográfica, sino también como investigación cualitativa, naturalista, antropológica, fenomenológica, interaccionista, etnometodológica, interpretativa, ecológica, descriptiva, o constructivista, por mencionar algunos términos⁸¹. Otra problemática que se desprende, deviene del tipo de atribuciones que se dan a este concepto, para algunos la etnografía representa una técnica o método, para otros se refieren como un enfoque o perspectiva metodológica.

Las bases filosóficas de la etnografía se encuentran sobre todo, en las filosofías subjetivistas de la primera mitad del siglo XX. El intuicionismo bergsoniano, el pragmatismo estadounidense, la fenomenología husserliana y el existencialismo heideggeriano⁸². De acuerdo con Bergson, es la intuición lo que permite al hombre comprender lo que la vida es. Estas ideas se relacionan a su vez con las de los pragmatistas como William James, para quien cada individuo es poseedor de su propia verdad de acuerdo con aquello que le resulta útil de su vida cotidiana.

⁸¹ Corenstein, Z. Martha. Ob. cit., p.21.

⁸² Emmerich, Gustavo. "El método etnográfico en la investigación educativa: orígenes filosófico-teóricos y posibilidades heurísticas". En : **Pedagogía** No. 13, México, U.P.N., Enero-Marzo, 1988, p. 25-28.

Por otra parte Husserl como el más importante portavoz de la filosofía fenomenológica sostiene que un fenómeno natural puede ser explicado por sus causas, mientras que en un fenómeno social o cultural, lo que se hace es comprender la intención o motivación que mueve a los actores. En tanto Heidegger señala que la esencia de cada hombre particular es su existencia, la cual construye en todo momento ante las circunstancias que le rodean. En fin, esta serie de filosofías subjetivistas sin pretender subestimar sus diferencias, son filosofías de la vida y de la existencia que buscan explicar cómo el hombre concreto construye su modo de ser y vivir en sociedad.

En consecuencia, para este enfoque las acciones o conductas humanas se basan en significados sociales y en buena medida están dirigidas por propósitos y metas. De ello se desprende que, el aprendizaje y la enseñanza tengan que ser estudiados tomando en cuenta sus significados e intenciones. Para esta comprensión, el etnógrafo trata de situarse en el lugar de los sujetos investigados y de observar los fenómenos desde el punto de vista de ellos mismos. En un contexto escolar, la escuela es vista a partir de los ojos de maestros y alumnos⁸³.

Desde esta misma tendencia se ha intentado justificar la pertinencia de buscar nexos entre el investigador y docente, entre la investigación educativa y la práctica docente, entre la teoría

⁸³ Corenstein, Z. Martha. Ob. cit., p. 26-28.

y la práctica. Puesto que se considera que entre la etnografía y la enseñanza existen ciertos paralelismos adaptables entre sí. Esto es, ambas investigan, preparan sus respectivos terrenos, analizan y organizan, al igual que presentan su trabajo en forma de comentario sobre determinados aspectos de la vida humana⁸⁴.

A su vez, los maestros cuentan por su actividad que desarrollan con una notable experiencia como observadores participantes y como entrevistadores. Poseen un cierto conocimiento de las posibilidades y conocimientos que esta tarea conlleva. No se requiere de equipo caro, ni complejo fuera de la propia mente, tampoco se requiere de estadística, ni de experimentos controlados. No se necesita ser un experto teórico-metodológico para iniciar un proceso de investigación, esto se puede adquirir sobre el desarrollo de la investigación⁸⁵.

Estos últimos elementos son quizá, los que mayormente han gustado y llamado la atención de las Escuelas Normales para tratar de encontrar solución a las demandas de la reforma educativa. Lo que es más, se ha logrado (en apariencia) establecer el vínculo docencia investigación y fortalecido el perfil profesional del "docente-investigador". En suma han cumplido su cometido.

Sin embargo, esta solución favorable para muchas instituciones formadores de docentes, ha significado desde mi

⁸⁴ Woods, Peter. "La etnografía y el maestro". En: **La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa**. Barcelona, Paidós, 1987, p. 20-23.

punto de vista, el peor de los fracasos. Se ha pensado que por el hecho de observar la práctica del otro (colega en servicio) y registrar lo que acontece en este escenario -generalmente no en la forma más adecuada que se requiere-, se cumple con la tarea de hacer etnografía. Vale decir, se reduce a la aplicación de una o dos técnicas, la pretensión etnográfica de "registrar lo no registrado", "interpretar lo no interpretado", "decir lo no dicho".

La siguiente cita resume, de algún modo, lo anteriormente dicho: "existen quienes, pretextando que la única forma de aprender a nadar es lanzarse al agua, utilizan el método etnográfico como trampolín para lanzarse a "investigar sin más", obviando o dejando "para después" el arduo trabajo de construcción del objeto, de formulación de categorías e hipótesis, de reflexión teórica, que toda investigación empírica (como la etnográfica) -si ha de ser distinta del simple sentido común- requiere. Algunos aprenden efectivamente a nadar, pero otros corren el riesgo de ahogarse en un mar de observaciones meramente descriptivas y sin sentido"⁸⁶.

Efectivamente, los culpables de estos errores no son exclusivamente responsabilidad de alumnos y formadores de docentes. Pretender que de la noche a la mañana se realizara la integración de la investigación a la formación docente, no ha sido

⁸⁵ Ibidem., p. 26.

tarea fácil para los actores en quienes recae su implementación. Simplemente actividades como la observación y análisis de la práctica docente, como se ha visto, requiere de una formación teórica, capacitación y definición de líneas de análisis previas a su realización, para que evidentemente se refleje en buenas experiencias y ejercicios de reflexión del trabajo docente. De otro modo, no pasan de ser meros formalismos o simulaciones de ejercer estrategias alternativas a la formación docente.

Por otro lado, emprender el reto de adecuar los principios de esta perspectiva de investigación a los procesos de formación docente normalista, demanda prestar atención a dos tareas iniciales. Por un lado, el proceso de interacción cara a cara del investigador y del sujeto investigado como forma de obtención de datos, representa en sí mismo un gran riesgo de fijación del fenómeno en todos sus rasgos y detalles, en parte, por la espontaneidad y velocidad de las reacciones humanas. Aunado a esto, se encuentra el problema de traducción, la dificultad de lograr descifrar lo qué está haciendo la persona en el instante de su realización, o bien, "pensar y reflexionando" y "pensando pensamientos".

Son procesos difíciles de manejar para un mismo sujeto que no sólo se está preparando para ello (docente investigador) sino además tenga que preocuparse por atender un grupo de alumnos y del

⁸⁶ Emmerich, Gustavo. Ob. cit., p. 34.

desarrollo de una serie de contenidos que requieren de otro tipo de habilidades, como por ejemplo en la realización de prácticas pedagógicas o el tipo de práctica docente cuando se egresa.

Independientemente de esto, tampoco es culpa del enfoque de investigación, dar o no-pie, a la adquisición de estas aptitudes; porque nadie puede negar los hallazgos y contribuciones importantes que esta perspectiva de investigación tiene en nuestros días, al análisis de la problemática educativa, dignas de tomarse en cuenta.

2. - LA PERSPECTIVA PSICOGENETICA

La inclusión y popularidad de este enfoque dentro de los espacios formadores de docentes, se justifica no sólo por sus desarrollos en el terreno epistemológico, y teórico-metodológico, sino además por la renovación pedagógica que representa dada su afinidad a los principios de la escuela nueva.

Nuestra revisión que haremos de esta corriente se ocupará esencialmente del análisis de los argumentos que Piaget formuló al respecto de la misma. Su fundación y máximo exponente en Jean Piaget de esta perspectiva, respaldan nuestra decisión. Cabe advertir que, aunque Piaget no pretendió conformar una propuesta pedagógica en el sentido amplio de la palabra, sus elaboraciones,

e investigaciones aportan fundamentos recuperables y adaptables en la explicación e investigación del fenómeno educativo. Tal encomienda sobre todo, ha sido atendida por los discípulos y colaboradores de esta escuela de pensamiento creada por Piaget.

Remitiéndonos al antecedente histórico-filosófico de la teoría psicogenética de Jean Piaget, para dar cuenta de algunos de los elementos importantes que permitieron al investigador ginebrino, hacer la serie de planteamientos e investigaciones con respecto al entendimiento humano. Nos lleva a recuperar toda una tradición teórica que le sirve de base para concretizar su argumentación sobre el desarrollo intelectual, abordando problemas aún no investigados y abriendo nuevos campos de investigación.

Algunas de las preocupaciones sobre el entendimiento humano, habían sido planteadas, anteriormente, por el racionalismo kantiano. Sobre todo en su interés por el problema del conocimiento y en su privilegio de la lógica como base de todo conocimiento.

De acuerdo con Kant⁸⁷, la conciencia humana es activa, creativa y constructiva. No obstante, la vigencia de dos orientaciones epistemológicas desarrolladas a lo largo de la Ilustración: el racionalismo de Descartes (1596-1650) a Leibniz (1646-1716) con sus ideas innatas y el intento de construir

⁸⁷ Kant, Manuel. "Prolegómenos a toda metafísica del porvenir..."

apriori la realidad; la otra el empirismo de Bacon (1561-1626) a Hume (1711-1776) que quiere derivar de la experiencia todo conocimiento. El criticismo de Kant se presenta históricamente como una superación de esos dos puntos de vista unilaterales. Sin experiencia reitera Kant, no existe conocimiento concreto; más la experiencia no es dable sin unidad trascendental de la razón; no es posible fuera de ciertas relaciones, o enlaces, que la razón establece entre los fenómenos.

La materia del conocimiento viene del mundo externo, pero la forma es puesta por el entendimiento. Ya en lo conocido forma y materia son indivisibles. Por lo tanto, no existen ideas innatas, como quiera que sin experiencia no es posible concepto alguno; lo que tampoco significa que todo provenga de la experiencia. La forma que es introducida por la actividad del sujeto es apriorí, no en sentido cronológico (antes de), sino en sentido lógico, a saber en la manera en que las formas colocadas por la conciencia son las condiciones, los presupuestos de todo conocimiento de lo real.

En otras palabras, no es lo mismo lo que realmente produce el conocimiento y la forma que adopta tal conocimiento, la experiencia del mundo es posible gracias a una trama universal y necesaria de relaciones que la conciencia inserta en el acto del conocimiento. No es el sujeto quien se adapta en el conocimiento,

sino al revés: es el mundo de la experiencia el que se encuadra, dentro en las formas de la conciencia. La realidad del mundo de la experiencia, no es por tanto impuesta del exterior, sino que en ella está la señal de la actividad constructiva del espíritu.

La preocupación de Kant sobre la naturaleza, condiciones y límites del conocimiento, lo llevan a mostrar que sin categorías (conceptos generales de la razón) es imposible tener ninguna clase de experiencia comunicable. La manera en que Kant aborda el problema de los juicios depende precisamente de su concepción general de la facultad de juzgar o, de lo que para él es casi lo mismo de la facultad de pensar⁸⁸.

Precisamente porque en Kant, una de sus hipótesis fundamentales consiste en afirmar que: el acto de juzgar y el de pensar son diferentes de forma irreductible. Expresa la aguda distinción entre el acto de juzgar y el de percibir como si se tratara de dos facultades diferentes de la mente: sensibilidad y entendimiento.

Por medio de la sensibilidad nos son dados objetos y ella sola nos proporciona intuiciones; por medio del entendimiento, en cambio, son ellos pensados y en él se originan conceptos. Vale decir, sensibilidad es la facultad de aprehender el espacio y tiempo mismos, que son también formas particulares. Espacio y tiempo no son para Kant abstracciones de la percepción sino

⁸⁸ Körner, S. **Kant**. Alianza Universidad, Madrid, España, 3a.

nociones particulares a priori o formas puras de la percepción⁸⁹.

El entendimiento es la facultad de conocer mediante conceptos que se refieren a los casos particulares dados en la sensibilidad. Esos conceptos son aposteriori, es decir, abstraídos de las percepciones, o apriori, o lo que es lo mismo, ordenados de una manera determinada.

Por otra parte, se llama razón, en un sentido limitado del término a la facultad de emplear ideas. En un sentido amplio, el término incluye también, el entendimiento y en su máxima amplitud, abarca incluso a la sensibilidad, es decir, las formas puras de la sensibilidad.

Desde este enfoque, "la función de los sentidos es contemplar; la del entendimiento pensar. Pero pensar es relacionar representaciones en una conciencia. Esta relación, o procede sólo relativamente del sujeto, y es casual y subjetiva, o se verifica simplemente y es necesaria y objetiva"⁹⁰. De esta manera, la reunión de las representaciones en una conciencia es el juicio. Así, pues, pensar es lo mismo que juzgar o relacionar representaciones por juicios en general. Los momentos lógicos de todo juicio son tantos como modos posibles de reunir representaciones en una conciencia. De este modo, la experiencia

Edición, 1983, p. 14-30.

⁸⁹ Ibidem., p. 31-39.

⁹⁰ Kant, Manuel. Op cit., p. 58

representa el enlace sintético de los fenómenos (percepciones) en una conciencia, en tanto que este es necesario.

En suma, el planteamiento central de la filosofía kantiana y de su idealismo trascendental, expresa una visión epistemológica sobre la dependencia del conocimiento humano a ciertas condiciones a priori que reflejan la estructura del aparato cognoscitivo humano. Estas condiciones no determinan el modo como los objetos nos "parecen" o nos aparecen en el sentido empírico; más bien expresan las condiciones universales y necesarias por las cuales únicamente la mente humana es capaz de conocer algo como objeto en general.

En el nivel trascendental, que es el nivel de la reflexión filosófica sobre la experiencia, se proporcionan las bases para la concepción trascendental de apariencia y para la distinción trascendental entre apariencia y cosa en sí. Hablar de apariencia en sentido trascendental es hablar de entidades espacio-temporales (fenómenos), esto es, de las cosas en tanto se les considera sometidas a las condiciones de sensibilidad.

Recíprocamente, hablar en sentido trascendental de cosas en sí, es hablar de cosas consideradas independientemente de sus condiciones. Esto significa, que una cosa es el problema del conocimiento y otro el problema del conocer; o bien, unas son las condiciones de las cosas como aparecen y otras las condiciones de

las cosas como son en sí.

De acuerdo a lo anterior, podemos entender la preocupación de Piaget por el desarrollo intelectual del educando en términos de proceso donde intervienen una serie de factores biológicos, psicológicos, lógicos y sociales en la formación y consolidación de estructuras mentales por el sujeto. Además desde aquí deviene la interrogante de sí, ¿el alumno por incentivación docente puede desempeñar un papel activo en la construcción del conocimiento escolar?.

Esto significa que el desarrollo intelectual es evolutivo, implica el comienzo de un nivel inferior y el avance hacia un nivel superior (estadios)⁹¹. Teniendo presente que a pesar de que parte de la naturaleza de la inteligencia es hereditaria, corresponde a los elementos del medio ambiente exterior, como escuela y docente, facilitar ese desarrollo.

Bajo esta misma orientación, se encuentra presente el cuestionamiento a la concepción del aprendizaje escolar, en términos de que, los que aprenden son aquéllos que obedecen y ejecutan las indicaciones que se les dan, los que repiten las lecciones como se les dijo, los que hacen las planas que se les pide, etc. Del mismo modo, para el alumno, aprender, es cumplir satisfactoriamente, en lo posible con estas obligaciones. Este

⁹¹ Cfr. Flavell, John H. **La Psicología Evolutiva de Jean Piaget.**

tipo de enseñanza se caracteriza por ser intuitiva puesto que los recursos en que se apoya el profesor "tienden a crear una impresión duradera en el espíritu del niño"⁹² a través de los sentidos.

Ante tales circunstancias, esta perspectiva pretende augurar desde diversos planteamientos, la configuración de un sujeto que tenga por interés primordial, la afición por preguntar, crear, razonar y problematizar su realidad.

A la manera de Cesar Coll esto se expone: "la educación como cualquier actividad humana que parte de una realidad concreta y que incide sobre ella, con ánimo de modificarla, exige una flexibilidad y una educación continuas de los procedimientos de intervención que descalifican los modos de empleo establecidos de una vez por todas. El profesional de la educación está obligado a crear y recrear ininterrumpidamente sus modos de acción según la naturaleza de las situaciones con las que se ve confrontado"⁹³. Esto es indicativo que a través de la educación escolarizada, el profesor tiene a su alcance desarrollar pautas que pretendan modificar su práctica docente junto con su realidad imperante.

Entonces se intenta dejar claro e inculcar el supuesto

Paidós, México, 1988.

⁹² Aebli, Hans. **Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget**. Kapelusz, Argentina, 1973, p. 10.

⁹³ Coll, Cesar. **Psicología Genética**. Oikos-Tau, Madrid, 1981, p. 1.

teórico que muestre que la práctica docente, tiene el compromiso de vincular los procesos y estrategias educativas con la naturaleza y desarrollo intelectual del educando, no ignorándolo sino al contrario sea el eje estructurante de adaptación de los contenidos, métodos, recursos, hacia el logro de un ambiente de cordialidad en la construcción del conocimiento, mediante la participación conjunta de los sujetos en quienes recae el éxito del proceso enseñanza-aprendizaje⁹⁴.

Desde esta postura, todo conocimiento implica una experiencia, aunque esta no se da como un hecho, sino como un proceso que significa que el individuo no sólo acciona manual y objetivamente en su adquisición. También comprende la actividad intelectual propia del sujeto en la construcción del mismo.

De hecho, el conocimiento no se gesta u origina en las sensaciones o percepciones como pudiera pensarse, en tanto que éste proviene exclusivamente de la acción total que el individuo ejecuta en su aproximación al objeto. A este respecto podemos afirmar que la sensación y percepción son sólo señales motivadoras en la serie de acciones que el sujeto emprende durante el proceso de entendimiento y comprensión del (objeto), mundo, fenómeno, cosa, dato, hecho o palabra. Justamente, porque la característica esencial de la inteligencia es que no es contemplativa, pero sí transformadora por medio de una serie de mecanismos operatorios

⁹⁴ Cfr. Piaget, Jean. **Psicología y Pedagogía**. Ariel, México, 1991,

(conjunto de acciones físicas y mentales)⁹⁵.

Se admite entonces, que el conocimiento es un producto de la interacción hombre-mundo, en la cual el sujeto a través de sus propias operaciones lo estructura o reestructura, constituyéndose éste en una construcción redefinida y elaborada del individuo pero no una copia de la realidad. Siendo que el hombre es un ser que actúa sobre el mundo transformándolo para transformarse a sí mismo, mediante sus interrelaciones. De tal forma, el conocimiento es acción y procede de la acción y de su ordenación, es una constitución perpetua y nunca algo acabado.

En el plano escolar, a pesar de que el conocimiento educativo está prescrito anticipadamente a su enseñanza, el alumno mediante formas que favorezcan su actividad puede comprometerse a reconceptualizar lo conceptualizado, reconstruir lo construido, a pensar lo no pensado, como los procesos característicos que lo conlleven hacia la consecución del conocimiento en conjunción con el docente. Ello refuerza, su gusto de participar y haber explorado satisfactoriamente el hecho de haberlo construido. Además, esto expresa que los contenidos escolares están sujetos a un proceso de evolución y revisión constante que hacen necesario la formación de un alumno constructor.

Dicha tentativa, porque generalmente gran número de

p. 157-208.

⁹⁵ Cfr. Piaget, Jean. **Psicología y Epistemología**. Ariel, México, 181, p. 85-112.

educadores dan por hecho que el alumno, conoce, piensa y razona, que son capacidades innatas que se dan de una vez y para siempre, por eso, en base a ello, se les enseña y se les exige el mismo nivel de "aprendizaje" imaginando que todos pueden lograrlo. Pero son pocos los que llegan a preguntarse ¿cómo y por qué se conoce, piensa y razona? ¿cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento? ; es decir, se sabe muy poco acerca de las características intelectivas del alumno y se aplican procedimientos didácticos que no consideran el proceso de evolución cognoscitiva.

El desarrollo intelectual se caracteriza por sus grandes fases de reestructuración, las cuales nos dicen que experiencias pasadas o simples son la base para construir nuevas experiencias más complejas y acabadas, pero a cambio no niegan a las anteriores, son su base para llegar a constituirse y dar pauta a la construcción de otras con un proceso de equilibración más estable, y en una constitución dialéctica. Por tanto, el desarrollo intelectual tiene que entenderse como las posibilidades reales de procesar y operar con los conocimientos.

Esta posición además revela que la inteligencia tiene que ver con dos aspectos tanto funcionales como estructurales.

- Funcionales en el sentido de que da cuenta de cómo el individuo exteriormente interacciona con su medio, por una parte asimilando

mediante un proceso de incorporación de los objetos y por otra acomodando las características asimiladas en un todo organizado (estructuras mentales) e internalizado, con base a su capacidad cognitiva de ese momento.

- Pero también interiormente (aspecto estructural) el sujeto se organiza para adquirir, procesar y operar con las experiencias que le proporcione el medio ambiente, a través de estructuras mentales, que pueden entenderse como los modos de organización cognoscitiva que dan las bases para que el individuo actúe y reaccione ante todo tipo de situaciones con que se enfrenta, vale decir, de acuerdo al nivel, madurez, y constitución de sus esquemas, el sujeto interactúa con su medio.

En suma, el desarrollo es un proceso individual de constante reconstitución de sus saberes mentales desde un nivel inferior (niñez), hacia uno superior (adolescencia) que es cuando se alcanza un mayor grado de equilibración entre su profundidad de pensamiento (organización) y su interacción con agentes del medio externo hacia cierta estabilidad constante.

El alumno en esta perspectiva, es capaz de participar activamente, de explorar, descubrir y de crear en todo momento de su vida y durante su estancia en el medio escolar, de acuerdo al desarrollo cognoscitivo alcanzado. Siempre que el docente le facilite y no obstaculice, creando tanto las situaciones óptimas

para que aplique su naturaleza o actividad mental diversamente, como también, orientándolo para que su actividad constructiva sea progresiva⁹⁶. Ciertamente porque la formación del alumno no se realiza en forma aislada, sino en contacto con los agentes externos como la escuela y docente, sin negar la importancia de las demás prácticas educativas como las asimiladas en la familia, calle, medios masivos de comunicación, etc.

En esta misma lógica el aprendizaje no es la simple reproducción o memorización de los contenidos que se enseñan. Consiste en un proceso de construcción y reconstrucción de los mismos mediante las orientaciones decisivas del alumno. Con esto no se quiere decir que la memorización sea mala, ya que sólo lo que se recrimina es el abuso de la memorización mecánica o repetitiva, pues sólo en contadas ocasiones se recurre a un tipo de memoria comprensiva-reflexiva que proporcione nuevos elementos y experiencias para modificar sus esquemas de conocimiento más elaborados, reforzando su satisfacción de recordarlos y memorizarlos comprensivamente en situaciones posteriores.

Por otra parte, el docente debe gozar de una preparación teórico-práctica, para incorporar los conocimientos sobre el desarrollo cognoscitivo, a la realidad educativa, misma que implica poseer una amplia cultura psicológica y una actitud experimental, que le permita obtener provecho de su práctica

⁹⁶ Piaget, Jean. Op cit., p. 158-159.

docente, convirtiendo su actividad en un compromiso de superación y formación constante.

En resumen, la escuela piagetana y sus colaboradores (Inhelder, Sinclair, Dezwart, Greco, Smedslund, Bodet, Yahoda, etc.) se ha centrado en la explicación de los mecanismos y operaciones internas que constituyen las instancias mediadoras entre el mundo perceptible y el comportamiento observable.

En otras palabras, las investigaciones piagetanas confirman su tesis central: **desde los niveles más elementales el conocimiento involucra siempre una dimensión inferencial, o lo que es lo mismo, una lógica⁹⁷.**

En los niveles más elementales las inferencias son solamente implicaciones entre significaciones (siendo estas últimas atribuidas a las propiedades, a los objetos y a las acciones mismas).

Por tanto, Piaget, es ante todo un epistemólogo. Su preocupación epistemológica surgió de la biología, lo cual no significa, que ella tiene una orientación estrictamente biológica. Es frecuente escuchar que "en realidad", Piaget redujo el conocimiento a un proceso biológico, o bien que él intentó explicar el sistema cognoscitivo a través de la biología o, más

⁹⁷ Cfr. Piaget, Jean y García, Rolando. *Hacia una lógica de las*

aún, que él utilizó la teoría biológica para explicar la fundamentación de la lógica y la matemática. No obstante, todo el trabajo de Piaget sobre las relaciones entre las ciencias tiene una tonalidad tan fuertemente antirreduccionista que uno se pregunta cómo es posible mantener tal interpretación.

Ya que la epistemología genética sostiene lo siguiente:

- a) Hay una continuidad entre los procesos puramente biológicos en el niño recién nacido y el tipo de acciones organizadas que marcan el verdadero comienzo de los procesos cognoscitivos.
- b) No obstante la diferencia estructural entre sistemas biológicos y cognoscitivos, ambos tienen como fuente común la adaptación de un organismo biológico al medio que lo rodea, a través de procesos de asimilación y de acomodación que realizan funciones similares.
- c) Tanto la evolución de los sistemas biológicos como la de los cognoscitivos son ejemplos de una evolución de sistemas abiertos que interactúan con el ambiente. Tales, obedecen a mecanismos de desarrollo similares, los cuales si bien poseen particularidades propias de cada dominio, tienen características comunes.

El interés de Piaget por la lógica y la matemática, radica

en que para él, la investigación psicológica -la psicogénesis de la formación de los conceptos (estructuras lógicas)- es un instrumento que permite comprender cómo evoluciona el conocimiento. Y la biología juega un papel importante por la simple razón de que el conocimiento aparece en un tipo particular de organismo biológico, del cual no puede dissociarse.

En su teoría de la lógica, Piaget formula dos objetivos centrales:

a) Explicar como el sujeto (un sujeto cognoscente) desarrolla relaciones y estructuras lógicas hasta el nivel de lo que suele llamarse lógica natural de un adulto normal;

b) Mostrar cómo las relaciones y estructuras lógicas juegan el papel fundamental de instrumentos asimiladores que permiten al sujeto cognoscente aprehender y organizar sus objetos de conocimiento, y como ellas son, por esa misma razón, las condiciones necesarias de toda forma de conocimiento.

Los dos procesos se desarrollan conjuntamente, es decir; el sujeto estructura al mundo estructurando sus propios instrumentos de estructuración, o lo que es lo mismo: su lógica, cabe entonces preguntarse, ¿cómo se desarrolla la lógica? y ¿de dónde proviene la lógica?.

De antemano que, las relaciones lógicas no son innatas, no

es tampoco resultado directo de la experiencia, ni recibida de la experiencia por la mediación del lenguaje (empirismo lógico), más bien la epistemología genética intenta mostrar cómo ellas son construidas por el niño.

Estas series de interrogantes son validadas por la psicología genética a través de sus procedimientos metodológicos de elaboración de hipótesis y su verificación por medio del interrogatorio clínico de niños, con material más o menos sencillo, con preguntas que se refieren generalmente, sobre la duración del tiempo, espacio, movimiento, cantidad, seriación, volumen, longitud, etc., y con una interacción permanente entre las preguntas y las respuestas de los niños.

Esto es, actualmente la indagación clínica es el procedimiento característico para acceder a la organización intelectual en la investigación psicogenética. Se presenta como el tipo de interrogación dirigida a valorar el funcionamiento cognoscitivo, tanto de trastornos psicológicos como de situaciones de aprendizaje tendientes a provocar la actividad constructiva de los niños⁹⁸.

Dentro de la indagación clínica, el investigador dirige el desarrollo del interrogatorio, orientado por las respuestas del

⁹⁸ Castorina, et al. **Psicología genética. Aspectos metodológicos e implicaciones pedagógicas**. Buenos Aires, Miño y Dávila Eds., 1984, p. 83.

sujeto y por sus ideas previas respecto del comportamiento infantil. Implica, saber observar, dejar hablar al niño, no agotar ni desviar nada, pero sobre todo, tener supuestos definidos de lo que se busca para su consideración en los análisis de los protocolos.

Las críticas no están ausentes hacia esta perspectiva, principalmente desde círculos conductistas que reclaman rigor en el proceso de experimentación y demostración del fenómeno. Califican de subjetivista a esta teoría que se sustenta sólo en hechos obtenidos a partir de una observación abierta y realizada regularmente sobre escasos sujetos. Incluso desde Piaget, se reitera, redujo sus investigaciones a las observaciones de sus tres hijos⁹⁹.

No obstante, los desarrollos teórico-metodológico de esta perspectiva se continúan desarrollando más ampliamente que nunca desde diversas disciplinas y niveles de elaboración. En nuestro país, por ejemplo, es una moda del discurso reformista que pregona la modernización de la educación básica, presente en los planes y programas de estudio.

Por otro lado, su inclusión en los contenidos de la formación docente normalista se ha dado desde una visión muy limitada e instrumentalista. Se piensa que con el conocimiento de

⁹⁹ Ibidem., p. 84.

las etapas evolutivas del desarrollo cognoscitivo -sensoriomotriz, preoperatorio, operaciones concretas y operaciones formales- y de la aplicación de la serie experimentos ideados por Piaget se está renovando e investigando la práctica docente. Si bien existe la apropiación de cierto discurso alternativo por la realización de algunas lecturas sobre este terreno, aún prevalecen serias deficiencias en su interpretación, achacando o ignorando argumentos que no son propios de esta propuesta pedagógica y de investigación, especialmente porque no se precisa la procedencia de los diferentes tipos de lectura que se pueden hacer de esta perspectiva, vale decir, no es lo mismo recurrir a Piaget que a sus discípulos, colaboradores o críticos para entender de lo que se trata y en que términos se plantea.

Más aún, como suelen decir los partidarios de este enfoque:

"si concebimos las técnicas de interrogación al margen de los problemas que se intenta resolver, no producimos otra cosa que anécdotas interesantes"¹⁰⁰

Finalmente, la perspectiva etnográfica y psicogenética abordadas en este capítulo, representan lógicas distintas de definir y encauzar el proceso formativo del perfil profesional con inclinación hacia la investigación educativa. Aunque hasta el momento no han logrado fortalecerse estos intentos de relacionar

¹⁰⁰ Castorina, et al. Ob. cit., p. 115.

el vínculo docencia-investigación, principalmente como se ha insistido, porque el perfil profesional del formador de docentes no es el más apropiado. No se puede pedir formar a alguien en algo para lo cual no se ha preparado, mucho menos si no se realiza la actividad de la investigación como tarea sustantiva de su quehacer profesional, sólo hasta cuando ello se define por decreto. En algunos casos son buenos los esfuerzos por cumplir esta encomienda, en muchos, es evidente la indiferencia y omisión de estos objetivos. El resultado es que por comodidad o apatía se sigue haciendo lo mismo que con reforma o sin reforma.

Por tanto, en lo siguiente nos interesa poner de manifiesto los buenos intentos que se están empezando a generar desde los mismos espacios formadores de docentes, con otra actitud y elementos para responder a tales demandas.

CAPITULO IV

LA HERMENEUTICA COMO ESTRATEGIA DE FORMACION DOCENTE

Como se enuncio líneas atrás, existen experiencias que se están desarrollando en cuanto a la formación y actualización de docentes dentro del Estado de México que apoyan el fortalecimiento de su perfil profesional dentro del marco de la investigación educativa. Especialmente esta tarea corre a cargo del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) en su Sede central y divisiones que lo integran, a través de los programas de maestría y especialización que se promueven por esta institución.

Particularmente nos referimos a la actividad que pude desarrollar como conductor de los programas de especialización en formación de docentes y en investigación educativa. Dicho contexto, me permitió generar diversas expectativas con los participantes de estos programas, con relación a su familiaridad e identificación de los principales códigos conceptuales tanto de las propuestas pedagógico-didácticas como de los enfoques predominantes de la investigación educativa en México. Especialmente dentro de la especialización en investigación educativa se privilegió la aproximación y análisis de la tradición hermenéutica que ha permitido ser recuperada por los egresados, para afrontar sus distintas tareas que les toca asumir en todo este proceso de pretender vincular docencia-investigación.

1. - HORIZONTE DE APERTURA

Intentar comprender es exponerse a los errores de las opiniones previas, que no se comprueban en las cosas mismas. Elaborar los proyectos adecuados a las cosas que como proyectos son anticipaciones que deben confirmarse en las cosas, esa es la tarea constante de la comprensión. El interprete no se dirige directamente a los textos desde las opiniones previas, debe examinar esas opiniones en cuanto a su origen y pertinencia.¹⁰¹

Así también, el que quiere comprender un texto realiza siempre un proyectar. Situación que implica una posición que limita las posibilidades de ver. Por esto, al concepto de situación le pertenece el concepto de horizonte. Horizonte que significa un ámbito de visión que encierra lo que es visible desde un determinado punto. El horizonte es algo en lo que hacemos camino y hace él camino con nosotros, se desplaza al paso de quien se mueve, incluso el horizonte del pasado esta en continuo movimiento.

Porque para comprender una tradición se requiere de un horizonte histórico. El nos permite desplazarnos a una situación cualquiera. Pero desplazarse no es apartar la mirada de uno mismo. Uno tiene que traerse así mismo hasta esta otra situación. Por lo tanto, comprender es siempre el proceso de fusión de estos

¹⁰¹ Gadamer, Hans-Georg. **Verdad y método I**. Sígueme, Salamanca,

presuntos horizontes para sí mismos.¹⁰²

Esta tarea investigativa no es sólo la aplicación mecanicista y prescriptiva de modelos preestablecidos dentro de la investigación social. Por el contrario toda investigación se define a partir de procesos que dependen del ¿qué investigar? y ¿hasta donde investigar? y nunca por la aplicación de una serie de pasos o etapas previamente definidas.

En este sentido es que recurrimos a la Hermenéutica no sólo como enfoque de investigación sino como una filosofía de la interpretación (a la manera de Gadamer y Ricoeur) que nos ofrece la oportunidad de plantear una concepción alternativa al perfil profesional del licenciado en educación. Por su puesto, sin olvidar que la tradición hermenéutica nos remite a un conjunto de posiciones epistemológicas que comparten la tesis de que las Ciencias Sociales tienen una finalidad, metodología y fundamentación diferentes a las de la Ciencia Natural. A diferencia de éstas, las ciencias sociales no buscan explicar y predecir las acciones sociales sino interpretar su sentido. En ellas se recurre a una suerte de "experiencia interna", en la que las vivencias del sujeto, su "experiencia vital" es determinante para la comprensión de los acontecimientos.¹⁰³

También, es necesario reconocer que el problema de estudio

España, 1991. pág;335.

¹⁰² Ibidem, pág;337.

¹⁰³ Velasco, Ambrosio. **La hermeneutización de la filosofía de la**

resulta de una elaboración que se realiza a partir de cierta teoría y horizonte que se toma como ámbito que proyecta directa o indirectamente el horizonte del intérprete de quien propone el problema de investigación. Construcción que no es arbitraria porque se sustenta en teorías y prejuicios que conforman cierta tradición.

La teoría no sólo está en la elaboración del problema a estudiar sino también en la selección y uso de una metodología, en la toma de datos, en la forma en que se analizan e interpretan los procesos, e incluso en las conclusiones que se elaboren; esto es, la teoría no sólo funge como el marco teórico sino que a la vez es parte constitutiva del proceso mismo de la investigación.

El problema no es algo que se presenta de manera clara ni directa, implica cierta abstracción y selección, lo cual, no es otra cosa que significarlo desde alguna teoría en constante elaboración; además esto nos revela que este proceso de comprensión, explicación e interpretación del problema es un movimiento de permanentes aproximaciones entre situaciones particulares y generales e inversamente. No un círculo vicioso sino simplemente una reconstrucción en forma de espiral abierta a otro tipo de interpretaciones.

Los datos son desde vivencias, discursos, libros, fechas,

palabras, observaciones y documentos que hacemos textos de análisis para la interpretación del fenómeno.

En la investigación como en toda experiencia esta presente la estructura de la pregunta. Desde esta postura, no se hace experiencia sin la actividad del preguntar.¹⁰⁴ Es importante que toda pregunta tenga un sentido. Sentido como orientación. El sentido de la pregunta, da la dirección que puede adoptar la respuesta. Con la pregunta lo preguntado es colocado bajo una determinada perspectiva.¹⁰⁵

Preguntar quiere decir abrir. La apertura de lo preguntado consiste en que no está fijada la respuesta. Pero también la pregunta debe ser limitada. Porque una pregunta sin horizonte es una pregunta en vacío.

Por este mismo, en este trabajo nos preguntamos ¿cómo se produjo el discurso sobre el vínculo docencia-investigación? y ¿cuál ha sido el sentido que se le ha dado en los procesos de formación docente de la educación normal en el Edo? de México?.

Esta pretensión, desde luego, nos llevo analizar la proyección que ha tenido el vínculo, sus concepciones y manifestaciones a interpretar sus limites posibilidades y resultados. A explicar particularmente la lógica de la docencia

¹⁰⁴ Gadamer, Hans-Georg. Ob,cit. pág;439.

desde las propuestas teóricas de formación docente y la lógica de la investigación desde los paradigmas predominantes mayormente retomados en las instituciones formadoras de docentes. Esto, con el fin de poder explicitar una concepción alternativa de la formación docente propia de la tradición normalista en sus condiciones y posibilidades.

Sin embargo, estas inquietudes nos comprometen a seguirnos preguntando, sobre todo porque el preguntar significa pensar. Ello supone que, el que quiera pensar tiene que preguntarse.¹⁰⁶

En suma, el que un texto sea objeto de la interpretación, quiere decir que plantea una pregunta al intérprete. Comprender un texto quiere decir comprender esa pregunta, lo cual ocurre cuando se gana el horizonte hermenéutico y éste es ahora el horizonte del preguntar, desde donde se determina la orientación del sentido del texto.¹⁰⁷

Asimismo comprender una pregunta quiere decir preguntarla. Comprender una opinión quiere decir entenderla como respuesta a una pregunta.¹⁰⁸ No hay historia de los problemas, sino siempre preguntas al principio. Un problema no está ahí, una pregunta sí.

¹⁰⁵ Ibidem, pág;439.

¹⁰⁶ Gadamer, Hans-Georg. Ob,cit, pág;453.

¹⁰⁷ Ibidem, pág;448.

2. - POLEMICA EN TORNO AL BINOMIO DOCENCIA-INVESTIGACION

En las últimas décadas se han elaborado diversos planteamientos sobre la problemática del vínculo docencia investigación, tendientes a considerar la pertinencia o no pertinencia de introducir la práctica de la docencia-investigación no sólo de las universidades, sino también, como el caso que nos ocupa dentro de las escuelas normales del Estado de México.

Las posturas, aunque generalmente parten de la premisa de que la docencia y la investigación obedecen a dos lógicas y procesos diferentes, sus posibilidades de integración básicamente se plantean en dos niveles. Los que consideran que existen posibilidades reales de concretar el desarrollo de esta tarea por parte del docente y los que señalan que de acuerdo a las condiciones en que se desarrolla la práctica docente del maestro no es prudente el desarrollo del vínculo¹⁰⁹. Desde luego ambas posiciones se entrecruzan por diferencias epistemológicas, teóricas y metodológicas. Además este ha sido el contexto en que se manifiesta la alternativa de que el maestro se forme con base en los procesos de investigación y de que éste pueda investigar su propia práctica.

Por nuestra parte pensamos que el vínculo docencia-investigación es la expresión específica que adquiere la

¹⁰⁸ Ibidem, pág;454.

¹⁰⁹ Al respecto de la primera línea son ilustrativos los trabajos de (Carr y Kemmis, 1988), (Glazman, 1990) y (Barabtarlo, 1988). En

producción y difusión del conocimiento en las instituciones (formadoras de docentes), dentro del marco de ideología dominante (y del conjunto de prejuicios, del carácter histórico de la conciencia y dinamismo de la tradición), o a través de una acción educativa como instancia mediadora del conocimiento y a la labor docente como elemento de conformación de una concepción de mundo. Concepción de mundo que se consolida a partir de las creencias de alumnos y maestros (horizonte del intérprete). Así como de sus formas de operativizarlo dentro de un espacio institucional¹¹⁰.

Del mismo modo, como advertimos con anterioridad más que una realidad. El vínculo docencia-investigación es un proceso que requiere la consideración de las condiciones y obstáculos en su desarrollo para su fortalecimiento dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

3. - APROXIMACION TEORICO-METODOLOGICA DE LA TRADICION

HERMENEUTICA.

QUE SIGNIFICA LA HERMENEUTICA

Entender a la hermenéutica es incursionar a toda una tradición del pensamiento dentro del vasto movimiento filosófico que alberga una serie de posiciones ideológico-teóricas, " en este

la segunda sobresale el trabajo de (Quiroz, 1988).
¹¹⁰ Glazman, Raquel. **La Universidad pública: La ideología en el vínculo investigación-docencia.** Ediciones el caballito, SEP.,

sentido se ha conocido desde la antigüedad una técnica interpretativa poética, místico, religiosa y teológica, jurídica, etc."¹¹¹. Al parecer el problema filosófico de la interpretación se funda en el propio problema hermenéutico de la filosofía misma y se plantea desde el momento en que se toma conciencia de la presencia de la interpretación en todo entendimiento y comprensión humana. Así, la hermenéutica significa -"hermeneucin, interpretar" la técnica y el arte de la interpretación textual, vale decir, la interpretación aparece como el elemento primordial del humano entender, el cual, en tanto entendimiento interpretador, es en su intención comprensión antropológica (del sentido) de la realidad.

A raíz de las aportaciones sobre todo de Schleiermacher, Dilthey y Heidegger, entendemos en la actualidad a la hermenéutica filosófica como la teoría generalizada de la interpretación (Gadamer) o, más aún, una teoría y praxis de la interpretación crítica. De este modo, el problema hermenéutico no es un problema regional sino universal, configurante del discurso humano en su intencionalidad. "La elaboración de una tal problemática hermenéutica se debe fundamentalmente al idealismo alemán con su típica concepción de la razón humana (razón mediadora) (Hegel)- o, en Cassirer, como razón traductora (transpositiva: translation, Unsetzung)¹¹².

Sin embargo, muy a pesar de sus divergencias teóricas con que

México, 1990, p. 8-9. Los agregados son míos.

¹¹¹ Ortiz, Andrés. "Hermenéutica". En **Diccionario de filosofía contemporánea**. Sígueme, Salamanca, p. 206.

se mira a la hermenéutica, subyacen ciertos elementos de carácter metodológico que las constituye en una importante línea teórica-metodológica que encuentra su sustentación sobre todo como filosofía de la interpretación, como teoría del sentido y como forma del entendimiento humano y mundo del ser.

De este modo, dentro de una teoría generalizada de la interpretación se trata de analizar y abrir una obra, texto o contexto "en cuestión y discusión a su sentido antropológico (o sentido para nosotros), a partir de la intelección de su significado inmediato y con base a la significación intermediada por un código a descodificar y recodificar por nuestra cuenta"¹¹³. En consecuencia la hermenéutica en tanto interpretación del sentido se ha de respaldar para su validez en un modelo antropológico de la interpretación que considere la articulación crítica del universo del discurso humano y su capacidad explicativa u operativa, más que a su adecuación a una realidad dogmáticamente presupuesta y asegurada; más aún, la interpretación hermenéutica no solo aparece como articulación interlingüística de un sentido antropológico, sino también se autodefine como liberación del sentido (Habermas).

Más aún, "... los modelos hermenéuticos no sólo representan y explican las características de las ciencias sociales e históricas, sino también y ante todo orientan y justifican un

¹¹² Ibidem., p. 206.

determinado modo de hacer investigación social e histórica (por tanto educativa). En consecuencia, las propuestas hermenéuticas son modelos prácticos y no sólo reconstrucciones filosóficas de la investigación y teorías científicas¹¹⁴

Su relevancia dentro de la educación, no se reduce a su aplicación como metodología en la interpretación de textos escritos -materiales de enseñanza-aprendizaje- sino de acuerdo a sus desarrollos recientes de la tradición hermenéutica, es conveniente su inclusión en análisis e interpretación de todo texto o acción social, por tanto educativas.

Por consiguiente, el significado de una obra o acción se encuentra en suspenso y cambia de acuerdo a la reconstrucción problemática en la que se ubique. Depende en parte de los intérpretes que reconstruyen, de diversas maneras la situación donde se ubica la acción u obra a interpretar. Además implica el reconocimiento de la pluralidad de interpretaciones sobre un mismo acontecimiento y el rechazo de la búsqueda de un significado original único que valide de una vez y para siempre la interpretación de un acontecimiento histórico¹¹⁵.

A la manera de Ricoeur: "Como un texto, la acción humana es

¹¹³ Ibidem., p. 208.

¹¹⁴ Velasco, Ambrosio. "Filosofía de la Ciencia, Hermenéutica y Ciencias Sociales". En **Ciencia y Desarrollo** 125, Noviembre/diciembre, México, 1995, p. 72. El agregado es mío.

¹¹⁵ Velasco, Ambrosio. **Hermenéutica y Filosofía de las Ciencias Sociales en Karl R. Popper**. Instituto de Investigaciones Filosóficas, UNAM, México, p. 12-13.

una obra abierta, cuyo significado esta en suspenso. Debido a que las interpretaciones develan nuevas referencias y nuevos significados, tanto los textos como las acciones humanas están esperando nuevas interpretaciones que decidan su significado"¹¹⁶

En lo siguiente, nos abocaremos a desarrollar algunos elementos categoriales de carácter metodológico que den cuenta de la hermenéutica como la filosofía de la interpretación y teoría del sentido, una manera de posibilitar la ubicación del quehacer hermenéutico en investigación como un problema del entender, comprender e interpretar. Nos referimos particularmente a: 1) Realidad hermenéutica, 2) Razón hermenéutica, 3) Círculo hermenéutico, 4) Horizonte hermenéutico, 5) Verdad hermenéutica, 6) Significado de la interpretación hermenéutica.

LA REALIDAD HERMENEUTICA.

Referirse a la realidad hermenéutica es subrayar el carácter simbólico de nuestras construcciones, la intencionalidad de nuestras acciones y a una red de relaciones que norman un mundo de significación humana, lo que equivale a decir que, la realidad no es meramente un mundo en sentido cosmológico como la totalidad de cosas experimentales y materiales de la naturaleza, sino un mundo en sentido filosófico que implica hablar del "mundo del ser" tal como nos encontramos en él, como nos ha sido impuesto, como lo

¹¹⁶ Citado por Velasco, Ambrosio. Ob. cit., p. 12.

entendemos y vivimos. Esto significa una realidad transpuesta simbólicamente y simbólicamente captada.

" Dicha captación no se realiza de modo puramente inmediato. Toda captación es mediata, simbolizativa y por esto mismo reinterpretable. Captar y capturar la realidad significa e implica o, más aún, se constituye con y en la creación de un cierto instrumental, es decir de formas simbólicas, mundo o red de relaciones quedando aprehendida, aprendida y prendida a imagen y semejanza del hombre. La realidad permanece simbólicamente ganada y co-implicadamente simbolizada "¹¹⁷.

Desde este contexto, nuestro mundo es un mundo de comprensión que se forma en una comunidad de experiencia, en un intercambio constante de opiniones, pareceres y representaciones, las cuales forman un mundo común de conocimiento y de comprensión, sin el que la formación humana y el desarrollo de la ciencia serían imposibles¹¹⁸. En efecto, nuestro mundo es más que un mundo histórico, pues igualmente implica una realidad ya lingüísticamente mediada y lingüísticamente interpretada, en tanto es obra y construcción del hombre.

Es un mundo compuesto no de objetos materiales y externos (mundo natural), tampoco exclusivamente de entes ficticios

¹¹⁷ Ortiz, Andrés. **Mundo, hombre y lenguaje crítico**. Sígueme, Salamanca, 1976, p. 20.

¹¹⁸ Coret, Emerich. **Cuestiones fundamentales de hermenéutica**. (Tr.

(matemática); sino de motivos, de propósitos, de acciones, de terrores, de esperanzas, de lenguajes, de mitos, de leyes, de instituciones civiles¹¹⁹. Empero, el mundo real se abre sólo en la medida en que es entendido y experimentado por nosotros, no es jamás una magnitud fijada estáticamente, sino que está activamente en movimiento y continua formación; por tanto es un mundo limitado, no lo comprendemos y abarcamos todo (el conjunto de la realidad), sino que experimentamos siempre secciones parciales de la realidad.

En otras palabras, "la pertenencia a una determinada tradición de todo agente y la manera de como los agentes aceptan, critican y desarrollan la tradición a la que pertenecen, es determinante sobre el devenir histórico, no sólo de la tradición, sino de la propia existencia de los agentes, de su sociedad y de su mundo" ¹²⁰.

LA RAZON HERMENEUTICA.

Aunque el problema esencial de la hermenéutica es el problema del entender, el entender en cuanto razón hermenéutica adquiere una connotación especial. El concepto y el problema del entender aluden a la clásica dualidad de intelección y razón presente desde

Manuel Balach). Herder, Barcelona, 1972, p. 88.

¹¹⁹ Velázquez, Manuel. **Genealogía, hermenéutica e historia**. CICSYH, UAEM, Toluca, México, 1988, p. 64.

¹²⁰ Velasco, Ambrosio. Ob. cit., p. 16.

Platón y Aristóteles, al igual que en la filosofía medieval en donde se traduce como ratio e intellectus, a la ratio se le define como la capacidad de pensamiento conceptualmente discursivo del pensamiento racional, mientras que el Intellectus es la capacidad más alta de percepción espiritual.

Dicha dualidad es retomada nuevamente por Nicolás de Cusa y Descartes, para el primero la ratio es lo finito y el intellectus lo infinito; para el segundo la ratio en el sentido del pensamiento conceptual lógico-matemático es reducida a la mera intelección.

En la filosofía de Kant y Hegel, la intelección y razón se determinan distintamente, ya que la intelección es la capacidad más baja del conocimiento objetivo y del pensamiento categorial, que se subordina al mundo finito; y la razón significa una capacidad más alta que comprende una unidad "aobjetiva y supraconceptual".

"Sin embargo desde un punto de vista de la historia del concepto las significaciones del verbo verstehen (= comprender) y del sustantivo verstand (= intelección) se desarrollan en distintas direcciones, desde que el par de conceptos latinos ratio e intellectus se traducen a alemán por verstand (= intelección) y vernunft (=razón). Antes la intelección correspondía al verstehen; ahora verstand en sentido estricto significa la capacidad del pensamiento racional, lógicamente comprensible, juzgador y

concluyente "¹²¹.

Más tarde, Dilthey siguiendo a Schleiermacher, Humboldt, Droysen y Herder, considera que la metodología propia de las ciencias humanas es la comprensión (verstehen), entendida como "el proceso a través del cual, a partir del signo dado a los sentidos, el intérprete tiene acceso a esa realidad psíquica cuya expresión es el signo dado. Esto supone que el intérprete se "transporte mentalmente al contexto y a las situaciones donde se originó esa expresión y "reviva" la experiencia de vida de su autor"¹²².

A diferencia del psicologismo de Dilthey, Max Weber define a la comprensión como un proceso de construcción teórica en el que no se reexperimentan los motivos del agente, sino que hipotéticamente el intérprete imputa al agente ciertos motivos o intenciones que son teóricamente probables en un contexto típico-ideal¹²³. No obstante, en Weber sigue estando presente la idea de que el significado de una acción depende de las intenciones subjetivas del autor.

Las aportaciones más recientes en la caracterización de la comprensión, están presentes en los planteamientos de Heidegger, Gadamer y Ricoeur, en quienes sin omitir las diferencias de sus planteamientos, se pueden apreciar tesis comunes respecto de sus

¹²¹ Coret, Emerich. ob. cit., p. 66.

¹²² Velasco, Ambrosio (1995). Ob. cit., p. 73.

¹²³ Ibidem., p. 75.

principios hermenéuticos:

- a) "Comprender no es simplemente un modo de conocer, sino ante todo un modo característico de ser del hombre.
- b) Toda comprensión parte de ciertos supuestos o prejuicios característicos de la situación y contextos mismos del intérprete.
- c) El significado de aquello que se comprende esta siempre codeterminado por el intérprete y por el autor, y por ello el significado cambia al cambiar la situación y perspectiva del intérprete.
- d) El significado de una obra o una acción rebasa los límites puestos por su autor (intenciones, motivos, etc.) y adquiere una dimensión social e histórica autónoma¹²⁴.

CIRCULO HERMENEUTICO.

Otro elemento característico de la tradición hermenéutica lo constituye el círculo hermenéutico, éste se expresa en la relación entendimiento y búsqueda de sentido, en la que nosotros no podemos determinar el entender sólo por el sentido y el sentido por el entender, sino precisamente en su relación recíproca.

El llamado "círculo hermenéutico" se remite sobre todo a Heidegger quien aunque no acuñó el término, si expresa la

¹²⁴ Velasco, Ambrosio (1995). Ob. cit., p. 76.

fundamental estructura singular de la intelección. Desde Schleiermacher se habla ya de una "esfera" o "círculo" en que se mueve toda comprensión. Implica además la relación de lo particular y lo general, de la precomprensión de lo singular a la comprensión de los momentos singulares que se estructuran en la totalidad.

Totalidad que se explica en diversas maneras, en Droysen como un contexto histórico, en Dilthey como una unidad de vida de la que brotan las exteriorizaciones singulares como objetivaciones de la vida, en Husserl como mundo de vida o en Heidegger como totalidad de naturaleza del ser en el mundo, que siempre muestra un acontecer esférico en el que un elemento presupone y a la vez determina al otro, o sea, subyace una estructura circular de la intelección¹²⁵.

Por su parte, Heidegger en su obra del ser y el tiempo ha recogido el problema, reconociendo el círculo hermenéutico como ley fundamental de la intelección, ello quiere decir que, la intelección pertenece a la constitución óntica esencial de la existencia. La interpretación se funda existencialmente en la intelección, y esta no surge de aquella, es decir llega a la comprensión, entonces tiene sentido¹²⁶. Con base en ello, lo que es articulable en la apertura interpretativa lo llamamos sentido, e

¹²⁵ Coret, Emerich. Ob. cit., p. 108-109.

¹²⁶ Heidegger, Martín. **El ser y el tiempo**. F.C.E., México, 1988, p. 117-126.

implica, la consideración de diversas lecturas a un mismo fenómeno o acción social.

En resumen, el movimiento de la comprensión es lo que da lugar al progreso de la tradición. La tarea es poner en cuestionamiento los prejuicios o preconcepciones del autor y del intérprete (fusión de horizontes), para ser conservados o suplantados. "Esta decisión, aunque depende básicamente del intérprete, hay que verla menos como una acción de la subjetividad que como un desplazarse uno mismo hacia un acontecer de la tradición¹²⁷.

HORIZONTE HERMENEUTICO.

La determinación histórico-social del autor y del intérprete en su búsqueda de sentido es lo que define al horizonte hermenéutico. Alude tanto al espacio dentro del cual se realiza el proyectar como al contexto donde se entrecruzan las intenciones y significados de las acciones.

Estas ideas han sido claramente expuestas por Gadamer y Ricoeur, para quienes el significado de los textos y acciones son resultado de la permanente transformación del acto interpretativo, determinado por la situación y horizonte hermenéutico (Gadamer) o contexto (Ricoeur). De acuerdo a esta reflexión hermenéutica, la

¹²⁷ Velasco, Ambrosio. **La hermeneutización de la filosofía de la**

comprensión de la historia humana se desarrolla, sea a través de una tradición dinámica (Gadamer) o en la forma de una trama narrativa (Ricoeur)¹²⁸.

VERDAD HERMENEUTICA.

Antes de adentrarnos a la explicación de qué expresa una verdad hermenéutica o cómo se valida una interpretación, comenzaremos por entender cómo se plantea la relación sujeto-objeto de conocimiento a fin de trascender a lo segundo. Por principio de cuentas la relación sujeto-objeto no es, una relación de oposición, sino más bien, una apertura previa en la cual la existencia humana se experimenta y se entiende así misma como ser en el mundo, en el mundo histórico social, el sujeto por tanto es objeto del mundo, en la medida en que este, conociendo, decidiendo y configurando su mundo por su propia acción, se realiza como tal así mismo en el mundo. El objeto y contenido del conocimiento, es aquello que forma parte de la tradición y situación en que se lleva a cabo la comprensión, pero no precisamente se presenta objetivamente.

La verdad no es algo que sea dado en sí y que sólo deba ser hallada, sino algo que se revela precisamente en esta relación recíproca y mediación. En ella se realiza la mezcla de horizontes

ciencia contemporánea. Dianoia, UNAM, México, 1995, p. 8-9.

de intelección, que media entre el texto y los intérpretes¹²⁹. Esto además expresa que la verdad es un acontecer histórico en cuyo interior estamos inmersos y en el cual se proyecta un sentido a nuestra intelección. No es una verdad como certeza.

En suma, la verdad hermenéutica alude a la apertura de sentido que se alcance, sin poder agotar jamás el sentido en su plenitud y poder fijarlo en el contexto de la acción y del intérprete. Estos desarrollos recientes de la metodología comprensiva contradicen los métodos de revivencia empática propuestos por Dilthey y confirman la imposibilidad de poder acceder al significado original. A cambio, se privilegia el papel argumentativo-constructivo del significado de textos, obras, acciones y de la historia misma¹³⁰.

SIGNIFICADO DE LA INTERPRETACION HERMENEUTICA.

Actualmente los distintos aportes de la tradición hermenéutica permiten validar significativamente la relevancia del proceso interpretativo que caracteriza a este enfoque. A saber:

- 1) No se reduce a la interpretación de textos clásicos, poéticos, esotéricos y religiosos, sino a toda expresión de la vida humana, incluyendo las acciones sociales y la historia en su conjunto.

¹²⁸ Velasco, Ambrosio (1995). Ob. cit., p. 77.

¹²⁹ Gadamer, Hans-Georg. Ob. cit., p. 359.

¹³⁰ Velasco, Ambrosio (1995). ob. cit., p. 78.

- 2) El problema de la interpretación no sólo alude a la condición gramatical y lingüística, sino obedece también a cuestiones psicológicas, lógicas, históricas, sociológicas, comunicativas y políticas.
- 3) Tampoco es una tarea meramente subjetiva del actor, es una expresión histórica-social del significado del texto, acción social y de la historia misma.
- 4) No se busca un significado original y único, puesto que existe diversidad de formas, aproximaciones y lecturas del objeto de conocimiento.
- 5) La validez de una interpretación no depende de la precisión exacta de un significado, tiene que ver con la actitud comprensiva-constructiva del intérprete. Por tanto, demanda criterios de validez distintos a los de la ciencia natural.
- 6) En conclusión, su criterio de validez se sustenta más en una noción heurística y pragmática¹³¹.

4. - HACIA LA FORMACION DE UN DOCENTE CON CAPACIDAD INVESTIGATIVA.

En líneas atrás sé ha hecho notar, la ausencia de una tradición investigativa dentro de los espacios formadores de

¹³¹ Ibidem., p. 78-79.

docentes que respalde la formación en torno al vínculo docencia-investigación, también se ha comentado que los intentos hasta ahora realizados no son del todo alentadores.

Por otro lado, hemos enfatizado que la hermenéutica aporta un marco filosófico, epistemológico y metodológico propio de las ciencias sociales. Pero además, una alternativa de investigación para analizar y comprender la realidad educativa, a la vez que una metodología en la interpretación de textos de utilidad para el proceso enseñanza-aprendizaje.

Desde este contexto, planteamos una posibilidad de encontrar sentido al vínculo docencia-investigación al perfil profesional a través de dos ejes formativos: **investigación de la docencia y docencia como investigación**. Desde luego, advertimos que en las condiciones actuales de las normales no se está atendiendo a la formación de un investigador, al igual que se está desatendiendo la conformación de una postura didáctica en el egresado normalista.

INVESTIGACION DE LA DOCENCIA

Pretende orientar los resultados y métodos de la investigación educativa hacia la enseñanza-aprendizaje. Implica tanto para el formador de docentes como para el docente en formación, la posibilidad de generar acciones reflexivas sobre el

quehacer docente, un acceso a la socialización del conocimiento, a la indagación comprensiva y a la reformulación de las concepciones y ejercicios de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los elementos de referencia de estos análisis y reflexiones tienen que surgir del propio ejercicio de la docencia en el área o asignaturas que se imparten, del nivel educativo en que se trabaje, de la región geográfica en que se localice la escuela, del turno que se cubre, de las características de los alumnos, de las teorías y metodologías que se aplican, de la evaluación escolar, etc., con la finalidad de lo que se cuestione, desarrolle y elabore, tenga sentido y articulación para quien lo realice. De lo contrario, la investigación educativa se mitifica y se concibe como algo complejo y ajeno a la actividad que se desempeña.

DOCENCIA COMO INVESTIGACION

Supone constituir concepciones diversas de lectura de la realidad y del proceder didáctico en docentes y alumnos, de manera consciente y pertinente al contexto en que se realizan.

Durante el ejercicio de la docencia tener clara la intención que se pretenda desarrollar, es de suma importancia para encontrar sentido a la relación pedagógica que se pueda establecer con los alumnos, durante el trato y análisis de los contenidos. Representa la manera de marcar los alcances y límites de la enseñanza, el

aprendizaje, los niveles de discusión y participación.

No podemos olvidar que la relación pedagógica es una relación entre seres humanos, con aciertos y errores, limitaciones, deseos, frustraciones, saberes, etc., que se hacen evidentes en las concepciones de mundo, en el tipo de comentarios y respuestas durante la clase. Son elementos que todo educador tiene a su alcance para sacarle provecho a estas distintas lecturas de la realidad y hacer valer el respeto a la igualdad. Aunque "igualdad no quiere decir uniformidad como afirma el neoliberalismo, sino, al contrario, la única auténtica diversidad"¹³² a través de la cual se hacen presentes las diferencias de entendimiento y tomas de conciencia de docentes y alumnos.

Formamos parte de una misma tradición con la cual mantenemos una incidencia recíproca. Entonces, la principal tarea de la docencia, es ponerla de manifiesto procurando las condiciones pertinentes de selección de preguntas, explicaciones e interpretaciones que motiven el diálogo y a diferentes concepciones de la realidad.

Con estas acciones no vamos a transformar el mundo, pero mínimamente, incidimos en su transformación. Tenemos a la mano la práctica social que nos permite influir en las conciencias, porque

¹³² Anderson, Perry. Balance del Neoliberalismo: lecciones para la

con el ejercicio de la docencia podemos rehacer y someter a revisión constante tanto la acción como los conocimientos que la respaldan. Esto implica adoptar una actitud prudente para poder deliberar buenas posibilidades de conocimiento. Cabe advertir que "lo propio del prudente (es) el poder deliberar acertadamente sobre las cosas buenas y provechosas... para el bien vivir en general¹³³.

En nuestro contexto implica considerar que la investigación educativa, además de aportar un marco teórico metodológico para perfilar una postura didáctica dentro del trabajo docente, es una buena herramienta que nos permite indagar y hablar sobre la docencia y para la docencia.

Sabemos que la introducción de la investigación como estrategia de formación en el curriculum de las normales fue una tarea bastante difícil de lograr, al no haber una tradición en investigación que sustentara los alcances del proyecto. Muchos intentos lograron cosas positivas, otros más, fracasaron en el camino.

Recientemente la nueva renovación al plan de estudios de la educación normal intenta corregir esta serie de desajustes o por lo menos a nivel discursivo, así existe la confianza. No obstante,

izquierda., en *Viento del Sur/6*, México, 1996, p. 46.

¹³³ Aristóteles. *Ética Nicomaquea. Política*. Porrúa, México, 1989, p. 76.

es necesario discutir e indagar, la serie de factores y elementos que la conforman y determinan, los documentos que expresan su significado y sentido a esta variación. De ello nos ocupamos a continuación.

5. - EL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS EN EDUCACION NORMAL

No del todo se hacían sentir los efectos de la reforma de 1984 cuando se decreta nuevamente una reforma a la misma. El argumento de fondo indica que con el plan anterior, se pretendía formar al estudiante normalista simultáneamente como profesores e investigadores de la enseñanza. Siendo que la función y característica principal de las escuelas normales ha sido formar para la enseñanza y trabajo en la escuela¹³⁴.

Por otra parte, el número excesivo de asignaturas inclinaba la formación más hacia las disciplinas teóricas que a la comprensión de los procesos escolares y su articulación al curriculum de la enseñanza básica, al igual que al funcionamiento de las escuelas en diversos medios sociales y culturales. Asimismo en la implementación de este plan de estudios, afectó que los formadores de docentes no contarán con la formación y actualización para dar sentido a esta encomienda, por el contrario, las propias condiciones institucionales limitaron la

¹³⁴ Secretaría de Educación Pública. **Licenciatura en Educación Primaria.** Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales. SEP, México, 1997, p. 15.

tarea de afrontar los retos que implicaba la reforma, a saber, la investigación, difusión y extensión académica¹³⁵.

Aparentemente esto dará solución a la desarticulación entre la educación normal y la educación básica. Sin embargo, en los hechos, se requiere afrontar nuevamente las problemáticas en la interpretación y operatividad de los objetivos planteados, por los actores encargados de dar contenido y forma, a esta serie de acciones. Por supuesto se pretende formar un nuevo perfil profesional del maestro. Las estrategias, situaciones y condiciones para llegar a cumplir con tales fines, son otras, aunque claro, estas son superadas nuevamente por la prontitud de las transformaciones decretadas desde la política educativa, con relación a la formación de profesores.

Por otra parte, es conveniente analizar las recientes reformas a la educación normal, en todo este proceso de modernización económica, social y educativa de nuestro país. No como un fenómeno reciente, sino por el contrario, sus efectos empiezan a palparse desde el régimen Echeverrista, ante la necesidad de buscar la refuncionalización de la educación con el aparato productivo, condición que continúa presente con (López Portillo, de la Madrid, Salinas y Zedillo). Además este fenómeno tiene una marcada relación con las propuestas organizacionales que la política neoliberal ha establecido para alcanzar la hegemonía

¹³⁵ Ibidem, p. 15-16.

mundial, en función de mantener el cauce normal de crecimiento del capital y polarizar cada vez la concentración de la riqueza.

Si el liberalismo representó la doctrina ideológica que pregonaba libertad, orden y progreso que hizo posible el tipo de desarrollo utilitarista, mercantilista y pragmático que implantó la hegemonía del capitalismo a nivel mundial. El neoliberalismo no significa reforma ni revolución de este tipo de ideología sino más bien su desintegración, con tal de hacer posible "cambiar todo para que todo siga igual". Esto supone que existen diferentes liberalismos y por tanto neoliberalismos, según el tipo de interpretación y concepciones de la libertad que los distintos proyectos nacionales intentan anteponer para justificar su permanencia en el poder, y por ende, son distintos los obstáculos que ilustran el conflicto que se genera en todo este proceso de la vida social. El neoliberalismo al estilo mexicano no es la excepción.

La serie de reacciones propiciadas por la acentuación de la crisis económica desde finales de los años setenta han representado costos sociales económicos políticos y educativos muy altos para el país. En este sentido, la política modernización aparece como la solución a la crisis global, suponiendo que el incremento en la producción y la inserción de ella en el mercado mundial representa la mejor alternativa de ubicar a nuestro país

"en el escenario del primer mundo".

El desmantelamiento del Aparato Estatal es otro de los requerimientos para la apertura del libro comercio, y la integración de bloques comerciales. A cambio, la nueva faceta del Edo. de corte neoliberal-modernizador se distingue por su carácter autoritario y auditor¹³⁶ ante la sociedad civil, pero servicial, menos intervencionista, para incentivar las economías de mercado, procurando la estabilidad monetaria, emprender reformas fiscales para estimular la inversión, restricción del gasto social y permitir cierta tasa "natural" de desempleo que garanticen el beneficio de las economías más avanzadas¹³⁷.

Tal contexto reviste la necesidad de redefinir el rumbo de la educación hacia una concepción de la escuela "como una empresa eficiente más que una iniciativa colectiva"¹³⁸. Con este tipo de educación se apunta a la formación credencialista por productividad entre los estudiantes, individualizada y competitiva, donde sus rasgos distintivos son términos como calidad y cantidad.

¹³⁶ Cfr. Ibarra Colado, Eduardo y Soria Murillo, Victor M. "Balance y Perspectivas de la Modernización Educativa en México. Las Políticas del Régimen Salinista (1989-1994)". En, De la Garza Toledo, Enrique (coord). **Políticas Públicas Alternativas en México**. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM/La Jornada, México, 1996, p. 317-319.

¹³⁷ Cfr. Anderson, Perry. "Balance del Neoliberalismo: lecciones para la izquierda", en **Viento del Sur/6**, México, 1996, p. 38.

¹³⁸ Aboites, Hugo. "Neoliberalismo y Política Educativa", en **Viento**

Por si fuera poco, en nuestro país con graves carencias educativas, se realiza una reforma a la ley federal de educación (artículo 3o.) que advierte la desatención de la educación pública por parte del Estado. Tan sólo se vislumbra su responsabilidad más seria hacia la educación básica. Aún con esto, tenemos que de 90 millones de habitantes sólo 2 millones han estado 4 años o más en la educación superior¹³⁹.

Tal pareciera que la educación representa una carga para el Estado, pues ni con la política de descentralización educativa se logra mejorar la funcionalidad educativa, por el contrario, sólo implica una desconcentración de la cobertura y matrícula, lo que la convierte en mera reforma administrativa que supone eso sí, restricción a la matrícula. Es decir, "se educa a menos pero en mejor calidad". Se subordina el objetivo de ampliación de la cobertura al de elevación de la calidad de la educación en todos sus niveles.

La nueva faceta de intervención estatal en educación, se limita a definir mecanismos de supervisión, control, evaluación, estandarización, racionalización, reorganización administrativa, becas, estímulos, carrera magisterial-docente¹⁴⁰, y por supuesto, las características reformas a la educación normal de que hemos hablado.

del Sur/7, México, 1996, p. 45.

¹³⁹ Ibidem, p. 48.

¹⁴⁰ Ibidem, p. 51.

El panorama de la educación normal no es ajeno a lo anterior. Es más, uno de los principales resultados de la reforma de 1984, fue haber frenado el número de egresados. Entre el ciclo escolar 1984-1985 y el de 1990-1991 la matrícula pasó de 72 100 a 26 500. Algo similar sucedió con los formadores de docentes de 9 389 pasó a 4 470 profesores¹⁴¹. Claro está, no es que sobren o no hagan falta maestros, es indicativo que lo que se pretende, es fomentar los contratos interinos, pues ello representa menos gasto y compromiso para el gobierno. Aunque también, más división y despolitización del gremio magisterial, como se ha mencionado anteriormente.

Esto se expresa más ampliamente con los objetivos que se persiguen en la reciente reforma a la educación normal de septiembre de 1997, donde se pone de manifiesto que el nuevo perfil profesional que atenderán las escuelas normales será desarrollar: habilidades intelectuales específicas para la función docente, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, junto a la capacidad de percepción y respuesta a las condiciones del entorno¹⁴². Sin embargo, el gran dilema vuelve a repetirse ¿los formadores de docentes están dispuestos a cumplir con tal propósito?, esto es lo que queda en el aire.

Algo muy distintivo en este plan de estudios es su

¹⁴¹ Secretaría de Educación Pública. Op. Cit., p. 13-14.

insistencia en que la competencia profesional se logrará a través del incremento de prácticas pedagógicas de observación e intervención, durante la formación inicial del estudiante normalista, contando con la asesoría del formador de docentes y del profesor titular con dones especiales; siendo que muchas veces 30 años de servicio no son suficientes para desarrollar una enseñanza de calidad.

Claro está que a través de esta reforma, se reitera, se logrará la calidad de la enseñanza y de la educación. En contraste, diversos estudios coinciden en que los problemas persistentes de la educación básica, siguen siendo, la baja calidad y el precario nivel de aprovechamiento, el fuerte rezago educativo y la desigualdad de oportunidades para acceder a la educación. Sólo el 76.5 % de los niños entre los 6 y 12 años asiste a la escuela, y únicamente el 57.9 % de los registrados completa el sexto grado; entre tanto hasta 1988 el rezago educativo alcanzaba 20.2 millones de mexicanos mayores de 14 años que no habían concluido la primaria y 16 más la secundaria¹⁴³.

En suma, se exige calidad sin considerar que niños mal alimentados y de bajos recursos económicos puedan lograrlo. Porque se sobreentiende que el fundamento de la educación básica se encuentra en la lectura, escritura y las matemáticas, las cuales

¹⁴² Cfr. Secretaría de Educación Pública. Op. Cit., p. 29-32.

¹⁴³ Ibarra Colado, Eduardo y Soria Murillo, Victor M. Op. Cit., p. 320.

sustentan el aprendizaje y la reflexión durante toda la vida. De ahí el énfasis en que el nuevo maestro también adquiriera estas habilidades, aunque se deje de lado, algo tan importante como una filosofía educativa.

De acuerdo a lo anterior, nos lleva a suponer que lo educativo se está entendiendo como lo que ocurre solamente en el salón de clases con la interacción maestro alumno, además que mediante ello, se logrará la competencia profesional del egresado normalista, menos teoría y más práctica, no es garantía suficiente de que se podrá ser mejor maestro o de que se saldrá mejor entrenado para ello. Implica ignorar muchas cosas de fondo que resulta importante detenerse a pensar, como el hecho de considerar el sentido que tomará esta formación inicial del egresado normalista, a fin de valorar, ¿qué tanto el egresado aplicará y utilizará su saber pedagógico para ejercer su práctica docente?, ¿bajo que concepción de la educación, de la enseñanza y del aprendizaje se conducirá?, ¿esta formación inicial le permitirá adquirir una postura didáctica para ejercer su profesión?.

A estas interrogantes será necesario no perderlas de vista para ir evaluando los alcances y limitaciones de la reforma, con el propósito de no soñar demasiado con ella, para que con esta misma acción se resuelvan los problemas de la formación normalista y se sobrevalore, el perfil profesional que se piensa gestar.

Se dice fácil que los egresados de licenciaturas en

educación preescolar, primaria y secundaria desarrollen habilidades, conocimientos, actividades y valores que nos permitan hablar de un profesional de la docencia que domine los contenidos, sepa enseñarlos y se valga de diferentes fuentes de información, sea sensible a su entorno y asimile los nuevos fines educativos. Las estrategias que para tal encomienda se han definido son: desarrollo curricular, actualización y formación continua, fortalecimiento y gestión institucional¹⁴⁴.

Especialmente dentro de la línea de formación y actualización continua, "Se busca contribuir a ubicar racionalmente al formador en el nuevo contexto de la educación básica, prepararlo para realizar nuevas tareas académicas, generar programas que ofrezcan una formación sólida y evitar la sola orientación hacia el credencialismo"¹⁴⁵. En este contexto, la capacitación empezó con los maestros que están incorporando los enfoques y Contenidos de la Educación Básica en el octavo semestre de la carrera, y con los que iniciaron la implementación de la reforma en septiembre de 1997, a través de talleres y con apoyo de los materiales de vídeo que se utilizan mediante la señal de educación vía satélite (EDUSAT).

Esta actividad se inicio con los 8 talleres promovidos por

¹⁴⁴ Subdirección de Educación Superior. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales. **Avances y Particularidades de la Reforma a la Educación Normal en el Estado de México (mimeo)**. Subdirección de Educación Superior, Toluca, México, (mimeo), junio de 1997, p. 2.

la SEP en Oaxtepec, Morelos, en febrero de 1997, donde participaron formadores de maestros de todo el país, con el fin de recibir conocimientos de los enfoques, contenidos, uso de libros y materiales de educación básica. En estos talleres "participaron 69 maestros del Estado de México, 25 de ellos para recibir capacitación en la especialidad de español, y 27 en matemáticas de educación primaria, los 17 restantes, recibieron capacitación en los campos disciplinarios de español, matemáticas, geografía, biología, orientación educativa, física y química del nivel medio básico"¹⁴⁶. Recientemente, por iniciativa estatal, estos maestros se continúan reuniendo para analizar los materiales que les fueron entregados, igualmente con el apoyo de estos maestros, en cada institución normal se formaron "Círculos de Reflexión sobre los Enfoques y Contenidos de la Educación Básica". Colateralmente a esta actividad se trabaja un "Programa de Observación, Registro y Análisis del Trabajo en el Aula" dirigido a profesores de laboratorio de docencia.

Con estas acciones, se advierte que el propósito central de estos programas es demandar que el formador de docentes se comprometa a inculcar en el estudiante normalista dos cuestiones básicas:

- Mayor vinculación entre formación escolar y práctica. Vale decir, observar, participar y asumir actividades durante la formación, para aplicarlas en las prácticas de intervención

¹⁴⁵ Ibidem, p. 4.

pedagógica.

- Entender a la enseñanza como un acto comunicativo, con la intención de desarrollar las capacidades de explicar, narrar, describir y escribir.

Para el desarrollo de la primera cuestión, nuevamente se recurre a los aportes que ofrece la etnografía, con relación a los elementos de observación, registro y análisis de la práctica docente. Con ello se explica, el énfasis al incremento de prácticas de observación, registro e intervención del estudiante normalista durante su formación. El segundo elemento se pretende atender mediante la revisión de Habermas, en cuanto a su teoría de la competencia comunicativa y su intento por distinguir "habla o acción comunicativa" y discurso¹⁴⁷. No obstante, estos intentos quedan en la mera revisión conceptual de dos o tres lecturas trabajadas, en los círculos de reflexión integrados en cada escuela normal, en el mejor de los casos, en otros más, se reduce a la exposición de temas por los maestros que tomaron los talleres impartidos por la SEP.

Aunque son los inicios de una nueva encomienda para

¹⁴⁶ Ibidem, p. 8.

¹⁴⁷ De acuerdo a Habermas, la teoría de la competencia comunicativa es una teoría ética de la autorrealización que traspone los saberes humanos al lenguaje y al discurso. El habla presupone implícitamente la observancia de normas, mientras que en el discurso es donde puede cuestionarse la presencia o ausencia de normas implícitas en el habla, en razón de que el discurso, no produce otra cosa que argumentos. Ver Habermas, J. "Acciones, actos de habla, interacciones lingüísticamente mediadas, mundo de

atenderse por el normalismo a nivel nacional y desde nuestro propio contexto en el Estado de México, no pretendemos descalificar precipitadamente la reciente reforma a la educación normal, pero tampoco aceptamos que sean totalmente realizables los propósitos que se persiguen en ella, simplemente analizamos las condiciones en que se está afrontando el reto por las instituciones formadoras de docentes para dar sentido a otra tarea en su función desempeñada.

Por otra parte, hay una serie de cuestiones que es necesario seguir analizando para valorar cualitativamente el curso de este proceso sin menospreciar o exagerar los resultados de esta política educativa para el contexto normalista.

CONSIDERACIONES FINALES

La historia característica de las Escuelas Normales ha estado cobijada bajo el signo de una pedagogía normativa, centrada en la búsqueda de modelos y estereotipos dominantes a los que se trata de dar sentido, omitiendo las intenciones explicativas e interpretativas, que permitan desarrollar diferentes posibilidades de entender y comprender la realidad educativa.

En este sentido, desde el establecimiento de la licenciatura en educación Normal, las Escuelas Normales, junto con sus comunidades estudiantiles, académicas y sociales, no tienen claro que papel se espera de ellas y cuáles serán las tareas y compromisos que tendrán que asumir. La licenciatura generó diversas expectativas esperando las grandes transformaciones a las funciones encomendadas a las Normales, sin embargo hasta el momento éstas no se han presentado, y en vez de ello, se siguen planteando una serie de interrogantes buscando afrontar los desafíos, tratar de asimilarlos, o simplemente aparentar dar respuestas, generándose un círculo vicioso de desgaste y deterioro institucional.

Por supuesto una encomienda de este tipo, sin duda, implica no sólo acatar la disposición administrativa que incrementa los años de estudio para ser profesor, si no especialmente, requiere

de una estrategia institucional que organice y dé sentido a la formación docente, estableciendo claramente los objetivos para lograrlo tanto en el aspecto material como en lo académico, que retome las necesidades estatales y regionales, en relación al tipo de profesores para cada nivel educativo, que hagan posible la reestructuración de las Escuelas Normales en cuanto a ofertar una propuesta interesante de formación a los futuros docentes.

Por otra parte, resulta obvia la importancia de una mejor preparación de los maestros y de las bondades que ofrece, no obstante, es conveniente advertir que la preparación académica de los formadores de docentes es limitada y con varias carencias, pues regularmente sólo se cuenta con estudios de Normal Básica y Normal Superior en alguna especialidad, con la mínima aspiración de complementarla. Tales actitudes forman parte de varios factores entre los que destacan la edad, la ausencia de vida académica en las instituciones formadoras, pero sobre todo el privilegio de los elementos negativos de la tradición normalista. En consecuencia sigue estando ausente, la necesidad de atender alumnos con una mayor escolaridad y una mayor edad, el compromiso de manejar una nueva concepción sobre la formación docente y nuevos contenidos de aprendizaje, propiciando regularmente actitudes defensivas e indiferentes ante las nuevas demandas institucionales.

Particularmente en referencia al sistema normalista dentro del Estado de México, no ha sido la excepción y la dinámica de la

formación docente sufre alteraciones notables especialmente a partir de la reforma de 1985. Bajo la implementación de los nuevos planes de estudio, se manifestaron una serie de problemáticas en la interpretación y operatividad de los objetivos propuestos por la reforma, según las diferentes condiciones y recursos con que contaron las diferentes instituciones, que fue conveniente analizar y comprender, uno de ellos fue precisamente el que se presenta como motivo central de este trabajo, a saber, la interpretación que se ha dado del vínculo docencia-investigación por las escuelas normales como instituciones responsables de dar sentido y operatividad a este proyecto.

Por consiguiente, esta investigación consideró básicamente el contexto de transición de las Escuelas Normales como instituciones de educación superior, con la intención de valorar cualitativamente el curso que se ha dado respecto a la formación del egresado normalista, especialmente a través de las propuestas pedagógico-didácticas y enfoques de investigación que se incluyen como parte de los contenidos de aprendizaje que orientan el proceso de la formación inicial del normalista, desde las recientes reformas a la Educación Normal.

Dentro del primer capítulo quicimos situar los orígenes del normalismo para poder entender la relevancia de este sector magisterial, en la conformación de una tradición normalista tanto en la formación de profesores como en la práctica docente que ha

caracterizado e identificado a este gremio, pues es el magisterio normalista quien parece constituir el centro de las demandas y los reproches de la sociedad en materia educativa, a través de las diferentes políticas que intentan configurar una serie de representaciones alrededor de la profesión docente. Sin embargo puede decirse que, el normalismo no dá respuesta cabal a estas demandas, detrás de estos intentos existen reafirmaciones de las ideas, creencias y costumbres del sistema normalista, aunque también, se pueden percibir avances, retrocesos, aciertos, fallas, logros, fracasos, reconocimientos, cuestionamientos y crisis, en toda esta trayectoria que el normalismo ha proyectado, cuya explicación resultó fundamental para comprender la problemática de la formación docente en el Estado de México.

Por otra parte, advertimos que la formación profesional no culmina con el egreso de la escuela normal, ya que este proceso continúa durante todo el ejercicio de la profesión que se pone de manifiesto en la actitud y compromiso ante el grupo de alumnos. No obstante queda pendiente en este trabajo, la tarea de profundizar en la insistencia que la tradición normalista ha tenido por la "práctica" como la parte medular de la formación docente.

Dado que, las diversas instituciones formadoras de docentes tienen distintas maneras de captar, interpretar, asimilar o rechazar las políticas educativas que se les plantea cumplir. Además el tipo de alumno que se pretendía formar puso en

cuestionamiento la relación que se venía dando con egresados de secundaria. A partir de este momento, los formadores de docentes tuvieron que interactuar con alumnos que cursan previamente el bachillerato y tronco común. Esto significa que son otras las actitudes y el comportamiento que muestran durante su formación; elementos bajo los cuales los responsables de esta tarea no estaban preparados para afrontar estas situaciones, teniendo en el mejor de los casos que variar sus estrategias de formación durante el mismo proceso. Sin embargo esto no fue así, una gran mayoría optó por mantener las mismas estrategias y procedimientos que comunmente habían venido desarrollando desde tiempo atrás.

El magisterio normalista de este período presenta características propias que fue necesario considerar. Por un lado, los estudiantes en formación manifestaron especiales expectativas con respecto a la profesión. Por otro lado, los docentes en servicio se han visto envueltos por una crisis de identidad a diferentes niveles, producto de las necesidades y demandas que requiere el momento presente. Se ha pasado de la vocación al oficio, del privilegio del apostolado al privilegio de la formación donde se exige mayor compromiso social en condiciones menos motivantes y precarias para el maestro. Así mismo el profesional de la educación no sólo se forma en las escuelas normales, una parte considerable de egresados de universidades y otras instituciones han pasado a ocupar un lugar en esta tarea.

Dentro del análisis de las propuestas pedagógico-didácticas que se consideraron como innovaciones curriculares importantes al contenido del proceso formativo del perfil profesional de las licenciaturas en educación del plan 85, no garantizaron por sí mismas, la transformación de la práctica profesional del egresado, su relevancia depende no sólo de su inclusión como contenidos de aprendizaje para identificar modelos o estereotipos de la actuación docente, sino sobre todo, de su revisión y análisis, a partir de sus lógicas propias, de sus argumentos psicológicos, filosóficos y sociales y no exclusivamente pedagógicos. En función de pretender inculcar en el futuro docente una "postura didáctica", que le permita encauzar un proceso enseñanza-aprendizaje donde se exprese claramente su concepción sobre la educación, la enseñanza y el aprendizaje. Ello implica, trascender las revisiones superficiales que sólo orillan a dogmatizar, esquematizar o descalificar equivocadamente sus principios y argumentos de las diferentes teorías pedagógicas.

Esto significa que, la formación docente implica concepciones diferentes sobre conocimientos, docencia, enseñanza, aprendizaje, escuela, sociedad, realidad, teorías, perfil profesional, lógicas institucionales, actitudes de los formadores de docentes, valores, etc., que son producto de la tradición histórico social y por su puesto pedagógica las que dan sentido a la formación y ejercicio de la práctica docente.

Por otra parte, los intentos de incursionar a la investigación educativa dentro de la formación docente normalista es incipiente y difusa, en el sentido de que las perspectivas de investigación, representan lógicas distintas de definir y encauzar un proceso formativo con inclinación hacia la investigación educativa. La dificultad por relacionar el vínculo docencia-investigación, radica principalmente en que el perfil profesional del formador de docentes no es el más apropiado. No se puede pedir formar a alguien en algo para lo cual no se ha preparado, mucho menos si no se realiza la actividad de la investigación como tarea sustantiva de su quehacer profesional, sólo hasta cuando ello se define por decreto. En algunos casos son buenos los esfuerzos por cumplir esta encomienda, en muchos, es evidente la indiferencia y omisión de estos objetivos. El resultado es que por comodidad o apatía se sigue haciendo lo mismo sin reforma o que con reforma.

Por tanto, el vínculo docencia-investigación más que una realidad es un proceso que requiere para su desarrollo, de ciertas condiciones mínimas de asimilación y articulación de las diferentes líneas que conforman el plan de estudios, como del papel que puedan desempeñar los formadores de docentes dentro del desarrollo y manejo de los diferentes enfoques de investigación-docencia dentro de su práctica docente.

Por tanto, es característico que dentro de las recientes modificaciones a los planes de estudio de Educación Normal, no se

tomen en cuenta procesos de evaluación de los resultados obtenidos y el correspondiente seguimiento al desempeño de los egresados, por el contrario, se establecen reformas para muy pronto reconocer que no fue lo más adecuado y hay la necesidad de volver a modificar las cosas. Este complejo proceso de reformas expresa solamente la concepción limitada con que se ha abordado la problemática curricular de la formación de maestros, dependiendo del simple cambio del plan de estudios, sin tomar en cuenta la condición de transformaciones institucionales.

En efecto, también consideramos que el plan 84 significó una ruptura con la cultura normalista, si tomamos en cuenta la transposición mecánica que se hizo de las propuestas elaboradas en torno a la actualización de docentes en servicio en el ámbito universitario, pasando por alto que en las Escuelas Normales se atiende la formación inicial de futuros maestros. Debido a esto, los ajustes que se plantean al plan 84 dentro de las innovaciones puestas en operatividad desde el ciclo escolar 1997-1998, sólo confirman el hecho de legitimar nuevamente el retorno a la cultura tradicional del normalismo, es decir, al privilegio de la formación en la "práctica" y el dominio de la didáctica y la pedagogía como lo competente del normalista.

Además como se señaló anteriormente, uno de los elementos que vuelven a estar presentes en la restructuración última al plan de estudios de Educación Normal, es que los programas escolares

consideren el estudio de la didáctica, como la principal herramienta en la formación del normalista y como el auxiliar esencial en la preparación de las prácticas profesionales durante su formación inicial. Esta preocupación por la práctica supone que, con el incremento de ellas se podrá aspirar a una mejor capacitación y competencia profesional del egresado, en el entendido de que se aprende a ser maestro durante el desempeño ante el grupo. Sin embargo, habrá que tomar en cuenta que el conjunto de situaciones que se logra vivir y experimentar durante este periodo, es limitado, así como también no deja de proyectarse un cierto carácter "artificial" de la realidad educativa, pues lo que interesa es la formalidad y el deseo de obtener una buena evaluación. Por lo tanto, todo este proceso no deja ser una etapa previa en la preparación del futuro maestro, es decir, la formación inicial no puede concebirse como terminal dado que ésta realmente se concretiza con el permanente ejercicio de la docencia, así también, el problema tampoco puede ser resuelto de este modo.

Por otro lado, aunque característicamente las Escuelas Normales han privilegiado los aspectos prácticos de la docencia, pudiera llevarnos a pensar que el egresado adquiere una formación amplia, dinámica y enriquecedora sobre este campo, al igual de que es capaz de realizar las innovaciones que se demandan por las reformas, por el contrario gran parte del normalismo ha preferido mantenerse en un ambiente de resistencia a la tradición basada en

el memorismo, magistrocentrismo y simulación, más por comodidad e indiferencia que por propio convencimiento. En suma, nadie garantiza que si un docente se forma en una Normal en donde predominen los enfoques alternativos éste será un profesor innovador, o bien que, si la Normal enfatiza una formación tradicional, los egresados necesariamente así lo serán, vale decir que, la culpa tampoco es totalmente de las Normales ni de los formadores de docentes.

De esta forma, no hay duda que la formación es la actividad sustantiva de las Escuelas Normales, pero además ésta puede ser el elemento importante en la vinculación docencia-investigación siempre y cuando se asuma tanto como contenido como medio de formación. Esto puede permitir mantener abierta la comunicación entre docente y alumno, aludir a los problemas de investigación, tomar conciencia de los límites que se tienen en cuanto a las cosas que se saben y las que se ignoran, para permitir que la información que se trata en los cursos sea interpretada con criterios heurísticos.

En este sentido es que recurrimos a la Hermenéutica no sólo como enfoque de investigación sino como una filosofía de la interpretación que nos ofrece la oportunidad de plantear una concepción alternativa al perfil profesional del licenciado en educación. Por su puesto, sin olvidar que la tradición hermenéutica nos remite a un conjunto de posiciones

epistemológicas que comparten la tesis de que las Ciencias Sociales tienen una finalidad, metodología y fundamentación diferentes a las de la Ciencia Natural. A diferencia de éstas, las ciencias sociales no buscan explicar y predecir las acciones sociales sino interpretar su sentido.

En suma, la hermenéutica se plantea como propuesta filosófica-epistemológica y de investigación, para apoyar la formación del docente, en función de las nuevas expectativas de la política de formación de profesores.

Desde este contexto, planteamos una posibilidad de encontrar sentido al vínculo docencia-investigación acorde al perfil profesional que últimas fechas se demanda, a través de dos ejes formativos: **investigación de la docencia y docencia como investigación**. Desde luego, se advierte que en las condiciones actuales de las normales no se está atendiendo a la formación de un investigador, ni de un docente con una postura didáctica definida.

Por ende resulta conveniente precisar que, formamos parte de una misma tradición con la cual mantenemos una incidencia recíproca. Entonces, la principal tarea de la docencia, es ponerla de manifiesto procurando las condiciones pertinentes de selección de preguntas, explicaciones e interpretaciones que motiven el diálogo y a diferentes concepciones de la realidad.

Con estas acciones no vamos a transformar el mundo, pero mínimamente, incidimos en su transformación. Tenemos a la mano la práctica social que nos permite influir en las conciencias, porque con el ejercicio de la docencia podemos rehacer y someter a revisión constante tanto la acción como los conocimientos que la respaldan.

Esto implica adoptar una actitud prudente para poder deliberar buenas posibilidades de conocimiento y considerar que la investigación educativa, además de aportar un marco teórico metodológico para perfilar una postura didáctica dentro del trabajo docente, es una buena herramienta que nos permite indagar y hablar sobre la docencia y para la docencia.

Por otra parte, a pesar de que la reciente reforma a la educación normal pretende corregir los errores de la reforma del 85. Es necesario discutir e indagar, la serie de factores y elementos que la conforman y determinan, los documentos que expresan su significado y sentido a esta variación.

De este modo, pensamos que es conveniente analizar las recientes reformas a la educación normal, en todo este proceso de modernización económica, social y educativa de nuestro país. No como un fenómeno reciente, sino como un proceso que intenta sostener la continuidad de una política educativa.

A pocos meses de haberse iniciado otro momento del normalismo a nivel nacional y desde nuestro propio contexto en el Estado de México, no pretendemos descalificar precipitadamente la reciente reforma a la educación normal, pero tampoco aceptamos que sean totalmente realizables los propósitos que se persiguen en ella, simplemente analizamos las condiciones en que se está afrontando el reto por las instituciones formadoras de docentes para dar sentido a otra tarea en su función desempeñada. Por otra parte, hay una serie de cuestiones que es necesario seguir analizando para valorar cualitativamente el curso de este proceso sin menospreciar o exagerar los resultados de esta política educativa para el contexto normalista.

Por lo tanto la vinculación docencia-investigación no es la solución a todos los problemas de las instituciones formadoras de maestros, pero sí representa una buena posibilidad de transformación de lo que ahora se ha hecho en ellas. Además el paulatino abandono de la filosofía en la formación docente tampoco significa una adecuada alternativa para el normalismo, por el contrario, se ha agudizado la falta de identidad y compromiso con la profesión.

BIBLIOGRAFIA

- Abbagnano y A. Visalberghi. **Historia de la pedagogía.** F.C.E., México, D.F., 1987.
- Aebli, Hans. **Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget.** Kapelusz, Argentina, 1973.
- Alvarez Manilla, José Manuel. **La invención, innovación y difusión de la tecnología educativa en México.** México, DIE., 1980.
- Arriarán, Samuel y Sanabria, J. Ruben. **Hermenéutica, Educación y Etica Discursiva.** Universidad Iberoamericana, México, 1995.
- Aristóteles. **Etica Nicomaquea. Política.** Porrúa, México, 1989.
- Bigge, Morris L. **Teorías de aprendizaje para maestros.** Trillas, México, Sexta Edición, 1982.

- Bolaños, M.R. "Orígenes de la educación pública en México", en Solana, Fernando, et, al. **Historia de la educación pública en México**. SEP/FCE, 1981.
- Bravo Mercado, María Teresa, et, al. **Impacto de la reconversión industrial en la educación superior en México**. UPN, México, 1988.
- Calvo Pontón, Beatriz. "**Magisterio, Crisis y Modernización**". Programa de doctorado en ciencias sociales U. I. A., México, (mimeo), 1991.
- Carr, Wilfred, Kemmis, Stephen. **Teoría Crítica de la Enseñanza**. Martínez Roca, Barcelona, España, 1988.
- Castillo Domínguez, Gabriel. **Ensayos sobre normalismo**. Publicación reciente, Sin datos de editorial ni año de publicación.
- Castorina, et, al. **psicología genética. Aspectos metodológicos e implicaciones pedagógicas**. Buenos Aires, Miño y Dávila Eds., 1984.
- Coll, Cesar. **Psicología Genética**. Oikos-Tau, Madrid, 1981.

- Comenio, Juan Amos. **Didáctica Magna**. Porrúa, México, 1985.
- Conklin, Harold C. "Etnografía". En Llobera, José R. (comp). **La Antropología como ciencia**. Barcelona, Edit. Anagrama, 1975.
- Corenstein, Z. Martha. "El significado de la Investigación Etnográfica en Educación". En **Factores que intervienen en la calidad del proceso educativo en la escuela primaria**. México, U.P.N. (Colección de Investigación educativa), 1988.
- Coret, Emerich. **Cuestiones fundamentales de hermenéutica**. (Tr. Manuel Balach). Herder, Barcelona, 1972.
- De la Garza Toledo, Enrique (Coord.). **Políticas Públicas Alternativas en México**. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM/La Jornada, México, 1996.
- Elizondo, Aurora. **La Universidad Pedagógica Nacional ¿Un nuevo discurso magisterial?**. UPN, México, 1988.
- Estrada, Dorothy. **Las escuelas lancasterianas en México**. Colegio de México, 1973, volumen XXII, No. 44.

- Flavell, Jhon H. **La Psicología Evolutiva de Jean Piaget**. Paidós, México, 1988.
- Gadamer, Hans-Georg. **Verdad y Método** . Sígueme, Salamanca, España, 1991.
- Gadamer, Hans-Georg. **Verdad y Método II**. Sígueme, Salamanca, 1992.
- Geertz, Clifford. **La interpretación de la cultura**. México, Gedisa, 1987.
- Glazman, Raquel. **La universidad pública: La ideología en el vínculo investigación-docencia**. Ediciones el Caballito, SEP, México, 1990.
- Gobierno del Estado de México. **150 años de la educación en el Estado de México**. Toluca, México. GEM, 1974.
- Gobierno del Estado de México. **Avances y particularidades de la Reforma a la Educación Normal en el Estado de México**. Subdirección de Educación Superior, Toluca, México, (mimeo), 1997.
- Habermas, J. **Pensamiento Postmetafísico**. Taurus, 1990.

- Heidegger, Martín. **El ser y el tiempo**. F.C.E., México, 1988.
- Illich, Ivan. **Un mundo sin escuelas**. Nueva Imagen, México, D. F., 1977.
- Kant, Manuel. **"Prolegómenos a toda metafísica del provenir..."**. Porrúa, México, 4a. edición, 1985.
- Korner, S. **Kant**. Alianza Universidad, Madrid, España, 3a. edición, 1983.
- Mastache Roman, Jesús. **Didáctica general**. Edit. Herrero, México, D.F., 1973.
- Meneses Morales, Ernesto. **Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964**. CEE, A.C. Universidad Iberoamericana, México, 1988.
- Ortiz, Andrés. "hermenéutica". En **Diccionario de filosofía contemporánea**. Sígueme, Salamanca, 1977.
- Ortiz, Andrés. **Mundo, hombre y lenguaje crítico**. Sígueme, Salamanca, 1976.

- Palacios, Jesús. **La cuestión escolar**. Editorial LAIA, Barcelona, España, Sexta Edición, 1984.
- Piaget, Jean. **Psicología y Epistemología**. Ariel, México, 1981.
- Piaget, Jean. **Psicología Y Pedagogía**. Ariel, México, 1991.
- Piaget, Jean y García, Rolando. **Hacia una lógica de la significaciones**. Editorial Losada, 1985.
- Quiroz, Rafael (comp). **Formación de maestros e investigación educativa**. DIE, IPN, México, 1988.
- Reyes Esparza, Ramiro y Zuñiga Rodríguez, Rosa María. **Diagnóstico del Subsistema de Formación de Inicial**. Fundación SNTE, México, 1995.
- Ricoeur, Paul. **Teoría de la Interpretación**. Siglo XXI, México, 1991.
- Rodríguez, Eufrosina y Zapata, Oscar A. **Tecnología educativa**. México, Universidad A. Querétaro, 1985.
- Roger, Gilbert. **Las ideas actuales en pedagogía**. Grijalbo,

México, D.F., 1977.

- Rousseau, J. J. **Emilio o de la educación**. Fontanella, Barcelona, 1973.

- Secretaría de Educación Cultura y Bienestar Social. **Planes de estudio de la licenciaturas en educación preescolar y primaria**. Toluca, México, 1985.

- Secretaría de Educación Pública. **Licenciatura en Educación Primaria. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales**. México, 1997.

- S.E.P., A.N.U.I.E.S. **Datos Básicos de Educación Normal en México**. 2ª. Edición, México, 1993.

- Stocker, Karl. **Principios de Didáctica Moderna**. Kapelusz, Argentina, 1964.

- Vanegas, Aurelio J. **El Instituto Científico y Literario del Estado de México**. Edición facsimilar de la de 1927. Biblioteca enciclopédica del Estado de México, México, 1979.

- Velasco, Ambrosio. **La hermenéutica de la filosofía de la ciencia contemporánea**. UNAM-FCE, Dianoia, México, 1995.
- Velasco, Ambrosio. **Hermenéutica y filosofía de la Ciencias Sociales en Karl R. Popper**. Instituto de investigaciones filosóficas, UNAM, México.
- Velázquez, Manuel. **Genealogía, Hermenéutica e historia**. CICSYH, UAEM, Toluca, México, 1988.
- Woods, Peter. **La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa**. Barcelona, Paidós, 1987.

ARTICULOS

- Aboites, Hugo. "Neoliberalismo y Política Educativa Educativa". Revista **Viento del Sur/7**, México, 1996.
- Aguirre Lora, María Esther. Elementos para una historicidad de los posgrados en educación. Revista **pedagogía**. Vol. 6, No. 19, UPN, 1989.
- Anderson, Perry. "Balance del Neoliberalismo". Revista **Viento del Sur/6**, México, 1996.

- Casilla, Juan G. "Educación tecnológica en México". **Revista de Educación Superior**, Tomo III, México, ANUIES, 1988.

- Emmerich, Gustavo. "El método etnográfico en la investigación educativa: Orígenes filosófico-teóricos y posibilidades heurísticas". **Revista Pedagogía** No. 13, México, U.P.N., Enero-Marzo, 1988.

- Fuentes Molinar, Olac. "Democracia y Calidad de la Educación". **Universidad Futura**, Vol. 2, Núm. 4, Febrero, México, 1990.

- Cheihaibar, Lourdes. Las políticas de Formación de Profesores en la UNAM. **Cuadernos del CESU No. 24**, UNAM, México, 1991.

- Ortiz Jiménez, Maximino. "Formación de Maestros. Un proceso Multidimensional en la Modernidad". **Revista educativa**. año 2, No. 4, Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social, Toluca, México, Enero-Abril 1993.

- Velasco, Ambrosio. "Filosofía de la ciencia, hermenéutica y Ciencias Sociales". **Ciencia y desarrollo** 125, Noviembre/diciembre, México, 1995.