


T
666

 GOVERNMENT SERVICES DE INFORMACION
ARCHIVO HISTORICO

103845



Casa abierta al tiempo

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD XOCHIMILCO**

**DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES**

**ORIENTACIONES EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES Y LAS
PRÁCTICAS ESCOLARES DE LAS NORMALES**

**T E S I S
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTOR EN CIENCIAS SOCIALES
CON ESPECIALIDAD EN SOCIEDAD Y EDUCACIÓN**

P R E S E N T A

ALBERTO ARAUJO GARCÍA

DIRECTOR DE TESIS

DRA. SONIA COMBONI SALINAS

México, D. F. Septiembre, 2007.

AGRADECIMIENTOS

Reconstruir parte de nuestra existencia no se logra si no es a través del reconocimiento de todos aquellos con quienes nos hemos relacionado e interactuado en la vida diaria. Nuestra existencia habitual la podemos separar en dos ámbitos: uno, el espacio familiar y social, y otro, el contorno laboral y profesional. En el primero debo mencionar a mi entrañable y finada compañera Martha Colín Díaz, quien me brindó apoyo absoluto y nunca escatimó privaciones y esfuerzos para coadyuvar en la realización de cada uno de mis proyectos. Ella, con su amor, fue el soporte no sólo de mi superación, sino de nuestras hijas Martha Berenice, Perla Jazmín y Ana Patricia, a quienes condujo con energía para formarlas y orientarlas hacia los actos justos. Mis hijas han sido el estímulo constante en el logro de mayores retos, aunque han tenido que sufrir mi ausencia física y la carencia de cariño en sus tiempos de adolescentes, cuando yo me dedicaba al trabajo y al estudio. Sin embargo, ellas saben que son el móvil de mi superación profesional y de igual modo saben que tenemos en germen proyectos para compartir. Nuestro compromiso es realizar acciones encaminadas hacia el disfrute de nuestra existencia.

A mis padres Cándido y Francisca les debo agradecer su fortaleza de espíritu y la practicidad con la cual me enseñaron a enfrentar y resolver los problemas de la vida cotidiana. Ellos son el punto central de mi desarrollo personal y profesional, plantaron en mí la inquietud del desarrollo intelectual mediante la discusión crítica de los problemas y su solución razonada. No puedo dejar de lado a mis hermanos Esteban, Víctor y Rogelio, quienes en los momentos aciagos fueron los pilares que sostuvieron la edificación de mi existencia. Ellos me mostraron la ruta de la vida y me facilitaron el camino intelectual, cuando se presentaron los problemas cotidianos que nos involucraban a todos. Así, mediante el planteamiento o replanteamiento de los problemas, la propuesta tentativa de conjeturas e información y la discusión conjunta para resolverlos, me llevaron a forjar una visión crítica.

Por el lado profesional, hay una larga lista de personas a quienes les reconozco y deseo expresar mi más sincero agradecimiento. A la Dra. Sonia Comboni Salinas, mi profundo agra-

decimiento por aceptar dirigir y acompañarme durante más de cuatro años en la organización, diseño, redacción y construcción de este trabajo. No puedo dejar de expresarle mi reconocimiento, pues su guía y generosidad me facilitó la marcha de la contingencia intelectual y profesional. Debo a su esmerada lectura la ampliación de mi experiencia reflexiva: sus observaciones y comentarios puntuales e incisivos a este trabajo, marcaron mis avances y sentidos, ayudándome a encontrar los mejores trayectos para llegar a buen término. Prolongo mi reconocimiento al Dr. José Manuel Juárez Núñez, por su generosidad al compartir conmigo sus conocimientos y su excelencia académica, ya que el trabajo se vio favorecido por los comentarios y críticas a algunas de sus partes o a versiones previas de este texto final.

No puedo dejar de aludir al Dr. Carlos Omelas, quien desequilibró muchas de mis creencias y puso en crisis mis estructuras de pensamiento. Él me obligó a prestar atención a la claridad y consistencia en la argumentación de mis ideas. Los cánones de escritura con los cuales me desenvolvía eran diferentes, por lo cual su rigurosidad y juicio crítico fueron incentivos que me exigieron incrementar la claridad, la precisión y la exactitud lingüística. Al Dr. Guillermo Villaseñor García le reconozco el esfuerzo que realizó al orientar mi capacidad de observación y precisión en el establecimiento de las relaciones.

Debo mencionar las discusiones mantenidas con mis compañeros de trabajo, especialmente con mi querida compañera Irma Georgina González Sotelo, quien me ha acompañado a lo largo de esta aventura intelectual; su apoyo decidido y sus cuestionamientos me enseñaron cuán poco sabía sobre la vida institucional. A ella le debo agradecer no sólo el que me haya conducido con sus preguntas hacia la toma de conciencia de la infinitud de mi ignorancia, sino a la toma de conciencia del valor de la amistad y el afecto. A mi admirada compañera Claudia Sánchez Arce, quien con sus sarcasmos y sus observaciones, me llevó a revisar los desarrollos internos de mi pensamiento.

A todos mis compañeros de trabajo debo agradecerles su participación, porque al convivir y relacionarme con ellos, pude captar y analizar sus creencias, experiencias, sentimientos y saberes, esto me sirvió para delimitar el objeto de estudio desde la perspectiva de la racionalidad oficial y desde la perspectiva de la práctica escolar. Estas dos perspectivas sobre la formación de profesores despertaron en mí esa pasión que requiere todo campo de conocimiento.

Alberto Araujo García

ÍNDICE

	Pág.
Agradecimientos	1
Presentación	5
1. CAPÍTULO 1. LAS CIRCUNSTANCIAS QUE DETERMINARON LAS ORIENTACIONES PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES	15
1.1. La esfera tecno-económica y productiva como uno de los determinantes de mayor peso en las orientaciones de la formación de profesores	19
1.2. Los organismos internacionales y nacionales y la orientación de la formación	28
2. CAPÍTULO 2. LAS NORMALES Y LAS ORIENTACIONES DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES	37
2.1. Las normales ante los cambios en las orientaciones de la formación	38
2.2. Las normales y los planes de estudio como guías básicas de la formación	47
2.3. Los programas de estudios y las normales ante la orientación de la formación	59
2.4. Las normales ante las orientaciones de los programas de estudio	60
2.4.1. La formación de profesores con un currículum centrado en las disciplinas de estudio	63
2.4.2. La formación de profesores con un currículum centrado en la tecnología educativa	70
2.4.3. La formación de profesores a partir de 1985, con un currículum de diversas orientaciones	81
2.4.4. La formación con un currículum centrado en las competencias	98
2.4.5. Las competencias, un concepto o un término, en las prácticas institucionales de la formación	108
3. CAPÍTULO 3. MODELOS PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES	119
3.1. Los modelos de formación sugeridos en planes y programas de estudios y su relación con las prácticas institucionales	120
3.1.1. Prácticas y acciones institucionales ante los modelos de formación	123
3.1.2. La trayectoria escolar y laboral como elementos alternos en la formación de los profesores	125
3.2. Las prácticas institucionales y su relación con los modelos y tendencias de la formación de profesores a partir de 1975	127
3.2.1. Las prácticas institucionales y el modelo academicista	128
3.2.2. El modelo tecnicista-eficientista y las prácticas institucionales	134
3.2.3. El modelo investigativo-hermenéutico-reflexivo	161
3.2.4. El modelo de formación por competencias	194
3.2.5. A manera de conclusión	208
4. CAPÍTULO 4. LA ADMINISTRACIÓN COMO PRÁCTICA INSTITUCIONAL ANTE LOS CAMBIOS DE LA FORMACIÓN A PARTIR DE 1975	211
4.1. Formación y administración	213
4.2. La administración con dominancia de la organización y el control externo	215
4.2.1. La influencia administrativa externa versus la administración institucional	218

4.2.2.	La ingerencia administrativa externa en la contratación del personal docente	220
4.3.	La administración, un aspecto no visible de la formación	223
4.3.1.	La división del trabajo como punto nodal de la administración en las escuelas normales	224
4.4.	Organizar y planear el trabajo académico como parte de la estructura mecánica de las escuelas Normales	226
4.5.	La planeación para la formación en las normales	230
4.5.1.	La planeación de las normales en la década de los ochentas-noventas del siglo XX	231
4.5.2.	La planeación de las normales a finales de la década de los noventas del siglo XX y principios del siglo XXI	235
4.6.	Dirección y comunicación en las acciones de la formación, como parte dinámica de la administración	238
4.7.	La comunicación en las normales	248
4.7.1.	Transmisión formal e informal	250
5.	CAPÍTULO 5. LAS ACCIONES Y PRÁCTICAS DE LOS MAESTROS ANTE LOS CAMBIOS EN LAS ORIENTACIONES DE LA FORMACIÓN	261
5.1.	Acciones e institución	263
5.2.	Simbolismo e imaginario social en las acciones de las normales	269
5.3.	El maestro normalista hacia la constitución de su identidad y sentido de pertenencia	275
5.4.1.	El espacio laboral como fuente de pertenencia	278
5.4.	Los valores de la racionalidad oficial y los valores escolares subyacentes a la práctica educativa	280
5.4.1.	Los departamentos de las normales y la reproducción de los valores en los maestros	283
5.4.2.	Los valores institucionales esperados versus los valores inmanentes en las escuelas normales	294
5.5.	Las formas de inculcar los valores en los alumnos	299
5.5.1.	Los departamentos como espacios de formación de valores en los alumnos	302
	CONCLUSIONES	311
	BIBLIOGRAFÍA	319
	ANEXO 1: MAPAS CURRICULARES DE LOS PLANES DE ESTUDIOS	329
	ANEXO 2: ACUERDOS DE JOMTIEN RELACIONADOS CON LAS ORIENTACIONES DE LA FORMACIÓN	333
	ANEXO 3: LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LOS PLANES 1975, 1985 Y 1997, SU ESTRUCTURA Y SUS ORIENTACIONES EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES	335
	ANEXO 4: PERFILES DE FORMACION DE LOS PROFESORES, INSCRITOS EN LOS PLANES DE ESTUDIOS 1975,1985 Y 1997	340
	ANEXO 5: FORMAS DE ENSEÑANZA MOSTRATIVA	345
	ANEXO 6: COORDINACIÓN DE SERVICIOS PARA ATENDER Y CONTROLAR A LOS ALUMNOS, LOS MAESTROS Y LOS SERVICIOS GENERALES	353
	ANEXO 7: LA DIVISIÓN DEL TRABAJO ESCOLAR DE ACUERDO CON LAS FUNCIONES EN LAS NORMALES	354
	ANEXO 8: LAS FORMAS DE ORGANIZACIÓN QUE SE HAN ESTABLECIDO EN LAS ESCUELAS NORMALES A PARTIR DE 1975	355
	ANEXO 9: PLANEACIÓN Y CALIDAD TOTAL	362
	ANEXO 10: CARACTERÍSTICAS DE LA PLANEACIÓN ESTRATÉGICA	370
	ANEXO 11: ESTRATEGIAS DE DIRECCIÓN Y TOMA DE DECISIONES DE LOS DIRECTIVOS ESCOLARES	372
	ANEXO 12: FUNCIÓN Y PREPARACIÓN	378

PRESENTACIÓN

La formación de los profesores de educación básica frente a los cambios científicos, tecnológicos, políticos y económicos actuales —donde imperan las economías de mercado, las sociedades del conocimiento, las nuevas tecnologías de la información y las comunidades de aprendizaje— está siendo revisada con mayor interés. Hoy, “las nuevas tecnologías de producción exigen una mayor proporción de operarios versátiles, con unos conocimientos teóricos mucho más amplios y también una conciencia de los procesos de producción en su conjunto [...]”. En esta idea de formación “la caracterización de los nuevos perfiles ocupacionales incluyen requerimientos de especial aptitud para el trabajo en equipo sobre la base de la asimilación y el desarrollo de relaciones de carácter funcional”¹. Para responder a tales requerimientos la formación de profesores desde la racionalidad oficial está encaminada a formar profesores que no sólo sean expertos en un tema; además deben poseer habilidades técnicas, estrategias teóricas y operativas, y mostrar las competencias que generen los procesos de aprendizaje permanente en ellos y en sus futuros alumnos. Sin embargo, dicha pretención y su realización en la formación de profesores de educación básica, no es una relación que se pueda conjugar de manera lineal y prescriptiva.

Desde el quehacer de las instituciones formadoras de profesores de educación básica la formación discurre entre la finalidad de las orientaciones y las inercias de las acciones y prácticas escolares. Por tanto, la formación ha sido y es un proceso donde convergen dos grupos de influencias: unas que son externas a las instituciones encargadas de la formación y otras que son internas. Las primeras se pueden identificar en los acontecimientos económicos, considerando las transformaciones tecnológicas y científicas de la planta productiva y los movimien-

¹ Hinojosa, José, “Nuevas tecnologías: transformación de la estructura de empleo en la empresa”, en revista *Sociología del Trabajo*, nueva época, núm. 1, otoño de 1987, España: Siglo XXI de España Editores, p. 125.

² *ibid.*, p. 126

tos políticos, la evolución de los organismos e instituciones que representan las esferas de producción y los grupos de poder. En las segundas se identifican la inercia de las acciones y las prácticas escolares que se ejercen al interior de los centros educativos.

Los cambios económico-productivos así como los movimientos sociales y políticos han sido factores que han influido fuertemente en las orientaciones de la formación. Por ejemplo, en las tres últimas décadas del siglo XX, en el Estado de México y en el país se suscitaron acontecimientos como las crisis y reorientaciones económicas (1975-1976, 1982-1988, 1994-1995); los nuevos métodos de producción industrial, la racionalización técnica del proceso de producción y el desarrollo tecnológico de la planta productiva estatal y nacional; la apertura hacia los mercados internacionales; y los movimientos democráticos del país. Estos factores generaron nuevos retos a los gobiernos locales y federales, los cuales hubieron de implementar políticas y acciones educativas para enfrentar los nuevos desafíos, las problemáticas y necesidades surgidas por los movimientos mencionados y por la inserción del país en la economía de mercado y la globalización. Acordes con la intensidad de estos movimientos se fueron modificando las orientaciones en la formación de profesores de educación básica.

Las orientaciones en la formación de profesores de educación básica se han plasmado en varias reformas a la educación normal mediante la implementación de planes y programas de estudio. Reformas no justificadas desde el punto de vista económico y político, sino desde uno meramente educativo. En este sentido, las orientaciones de la formación plasmadas en planes y programas sólo se plantean con el fin de formar a los profesores para que puedan enfrentar los nuevos retos que supone el desarrollo de la educación básica.

Los gobiernos federales y estatales han facultado la implementación de los planes y programas de estudio, y por tanto, han determinado las orientaciones de la formación en función de ciertos fines económico-productivos y políticos, y también se han encargado de constituir, administrar y controlar a las instituciones formadoras de docentes. Las escuelas normales son las instituciones facultadas por los gobiernos para encargarse de la formación de los profesores de educación básica, y en ellas se intenta objetivar las orientaciones y las políticas para la formación.

A partir de 1975, las escuelas normales del Estado de México han puesto en marcha tres diferentes planes de estudio, con distintas orientaciones y propósitos para la formación de profesores. En cada uno se dispusieron oficialmente cambios en el currículum, en los perfiles y en

las estrategias metodológicas de la enseñanza, así como en la estructura organizacional y administrativa de las funciones escolares. Con cada cambio se ha ido acentuando la determinación de los conocimientos, las metodologías, las formas de evaluación y los recursos.

Desde la perspectiva oficial, cada plan de estudios se ha orientado con propósitos y acciones que presuponen una garantía para la formación de los profesores, y bajo esa lógica se han implementado políticas y acciones desde las administraciones centrales, con las cuales, se supone, las escuelas normales han desplegado su función formadora. En este tenor, los propósitos y orientaciones de los planes han sido determinados por las políticas educativas del Estado, sin que intervenga para nada la necesidad o la iniciativa de las instituciones formadoras. En este sentido es necesario preguntar ¿cómo se han vinculado las orientaciones para la formación de los profesores de educación básica con las acciones y prácticas escolares en las escuelas normales a partir de 1975? Por otra parte, es de entenderse que las formas de actuación de los maestros han constituido prácticas escolares o institucionales, resultantes de fuertes tradiciones de la enseñanza expositiva; por lo cual, es importante preguntar ¿cuál fue la respuesta de las normales ante estas orientaciones de la formación a partir de 1975?, y ¿qué efectos han tenido las prescripciones oficiales en las prácticas escolares y las formas de enseñanza de los formadores para la educación inicial de los profesores?

Una respuesta tentativa es que desde la perspectiva oficial las orientaciones de la formación se ajustaron a los requerimientos y necesidades imperantes de cada etapa económico-productiva y política del país, y por tanto se implementaron las reformas a la educación normal, pero éstas no han impactado ni modificado a las instituciones y la formación de los profesores. Es decir, en las prácticas escolares no se ha modificado íntegramente la formación, por lo que se percibe un distanciamiento entre las orientaciones propuestas y las prácticas escolares. Por ejemplo: ante las orientaciones y demandas de la formación de profesores que se establecieron a partir de 1996 con el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN) y la puesta en marcha del plan de estudios para la Licenciatura en Educación Primaria en 1997, las escuelas normales se han visto inmersas en políticas y retos que superan sus formas de actuación y funcionamiento. La operación de las orientaciones de la formación instituidas en el plan 97 se realiza con las estructuras y el personal que operaba el plan 85, el cual arrastra una práctica escolar de la formación no solo diferente sino opuesta a la del plan 97.

Al respecto se puede decir que la práctica escolar de la formación de profesores no ha cambiando en cuanto que los alumnos:

sólo necesitan saber que deben de aprender lo que el profesor les enseña si desean aprobar el curso. No necesitan saber cómo aplicar a su vida lo que aprendieron. El concepto que tiene el profesor del aprendiz es el de una personalidad dependiente; por tanto, el auto concepto del aprendiz acaba por ser el de una personalidad dependiente. La experiencia del aprendiz tiene poco valor para el aprendizaje; la experiencia que cuenta es la del profesor, la del autor de los libros de texto y la del productor de los materiales audiovisuales. Por tanto, las técnicas que se transmiten (como conferencias, lecturas asignadas, etc.) son la columna vertebral del modelo pedagógico.¹

Esta práctica escolar es conocida y compartida por la mayoría de los profesores formadores de docentes de educación básica, no representa una práctica susceptible al cambio. Se puede decir que poco se sabe sobre los efectos conseguidos con las orientaciones de la formación concierne las acciones y prácticas escolares de las normales. Por tanto, el propósito *general de esta investigación fue identificar los efectos que las orientaciones para la formación de los profesores de educación básica han tenido sobre las acciones y prácticas escolares con la operación de diferentes planes y programas de estudio. Identificando los elementos externos a las acciones de las instituciones formadoras con el fin de relacionar los cambios que se concibieron y se efectuaron en el currículum, los modelos de formación y la aplicación de políticas y acciones administrativas; e identificando los elementos internos que subyacen a las acciones y prácticas escolares así como sus efectos en la formación de los profesores.*

Para alcanzar los objetivos fue necesario establecer una relación entre el discurso oficial contemplado en los planes y programas de estudios para la formación de profesores, con los contextos económicos nacionales y locales, así como con las condiciones políticas estatales y nacionales. Además de adentrarse en las acciones de las normales para saber cómo operaron las orientaciones (teorías y contenidos curriculares, las metodologías, y las políticas y acciones administrativas impuestas a las escuelas normales) contempladas en los planes. También fue necesario apropiarse de un amplio marco teórico que permitiera observar e interpretar de manera detallada las acciones y las prácticas que se suscitaron en las escuelas normales en relación con los cambios y formas de operación de los planes y programas de estudio. Contemplando no sólo las acciones didácticas escolares sino los aspectos que subyacen a éstas, en la organización y planeación de las actividades de la formación, así como las acciones comparti-

¹ Carreras, Carlos. *Aprender a formar. Educación y procesos formativos*. España: Paidós, 2003, págs. 21-22

das entre directivos, maestros y alumnos.

De igual modo, el marco teórico sirve para contemplar e interpretar algunos aspectos subyacentes a estas acciones, como son valores, usos y costumbres, los cuales han determinado la formación. Estos últimos aspectos de las acciones y prácticas escolares han sido cuestiones de difícil captación, puesto que en los ambientes cotidianos se diluyen en el hacer de los sujetos y resulta complicado aprehenderlos, por lo que un marco conceptual sustentado en autores como Weber, Luckmann, Sacristán, Castoriadis, entre otros, permite dilucidar lo soterrado de las acciones y las prácticas escolares.

Para construir una respuesta a los planteamientos se utilizó el análisis de documentos, la observación, la entrevista no estructurada, y la búsqueda bibliográfica que permitieron interpretar el discurso y las acciones.

Con el análisis de los planes y programas de estudio —como documentos donde se inscribe el discurso oficial— se identificaron las orientaciones que se han establecido para la formación de los profesores. Con dicho análisis del discurso se rastrearon los elementos teóricos que permitieron ubicar el sentido de las orientaciones en un contexto estatal y nacional, a través de diversas fuentes de índole económica y política. Así, autores como Apple, Ávalos, López, Friedmann y Naville, Labarca, Loyzaga, Márquez, Millán, Pravda, Wallerstein, Ximénez y diversos textos de la OECD, UNESCO y ANUIES, son excelentes apoyos teóricos para comprender la dirección de la formación de los profesores.

También fue necesario ubicar en el contexto de las orientaciones los modelos y estrategias metodológicas prescritas en planes y programas de estudio, para describir y contrastar las acciones que se realizaron en las escuelas formadoras para su operación de éstas. Las concepciones de autores como Bourdieu, Carretero, Castaingts, Davini, Díaz, Duch, Echavarría, Fullan y Hargreves, Hernández, Gadamer, González, Sacristán, Schwab, Skinner, Stenhouse, Ronco y Lladó, y Young, entre otros, fueron acertados apoyos para entender la relación existente entre las orientaciones, los modelos y las estrategias de formación. Estos elementos permitieron hacer un contraste con las prácticas escolares o institucionales con las cuales han desarrollado la formación las escuelas formadoras de maestros.

La aproximación de las escuelas normales como espacios institucionalizados y acotados por dispositivos abstractos de gestión y organización de la racionalidad administrativa gubernamental, se hizo mediante el análisis de la estructura organizacional de las normales consig-

nado en sus organigramas; la observación de las funciones que se realizan en las áreas y secciones que componen las estructuras institucionales, así como las acciones de los actores mismos. Para abordar la estructura organizacional de las normales fue necesario remitirse a documentos como planes de desarrollo y de trabajo, para analizar con ello la organización de las escuelas en el pasado y en la actualidad. Sobre el abordaje de las funciones se empleó el examen de documentos internos y la observación con el fin de identificar cómo las normas y procedimientos han orientado, orientan y afectan la funcionalidad de las normales. Para identificar las estructuras organizacionales y el funcionamiento de las escuelas formadoras fue necesario auxiliarse de una gama de concepciones sobre la administración. Autores como Aclé, Ball, Chiavenato, Davis y Newstrom, Etzioni, Foucault, Hall, Ibarra, Kaufman, León, Owens, Serrano, Sexton y Stewart, entre otros, no sólo permitieron identificar los aspectos estructurales de las instituciones, sino el sentido de su funcionamiento y su relación con las orientaciones de la formación.

El marco conceptual es base fundamental para observar con mayor detalle las acciones de la formación. La observación participativa y directa de los usos constituidos en las normales permite imaginar cómo se fueron constituyendo las prácticas escolares en la formación de profesores de educación básica, a partir de 1975.

Para tener una perspectiva sobre la formación de los profesores desde las orientaciones y las prácticas escolares fue necesario recurrir a dos escuelas normales de la ciudad de Toluca. Lejos de hacer un análisis o estudio comparativo de estas instituciones, el propósito fue tener una mirada cercana al accionar cotidiano de las escuelas formadoras de docentes. El estudio se realizó en la Escuela Normal para Profesores y en la Escuela Normal No. 1 de Toluca, instituciones consideradas pioneras y de gran tradición en la formación de profesores en el Estado de México. Desde el inicio del normalismo en la entidad, los diversos gobiernos del Estado de México, a partir de la década de los setenta del siglo XIX, tuvieron la finalidad de impulsar, controlar y homogeneizar la instrucción pública; para ello, se dieron a la tarea de establecer las instituciones que profesionalizarían en lo sucesivo a los maestros. Ya para 1872 se habían fundado los estudios normalistas en el Instituto Científico y Literario de Toluca. Diez años después, en 1882, se decreta la fundación de la Escuela Normal para Profesores, y en este año se crea también la Escuela Normal para Varones. Y en 1891 se establecen los estudios normalistas y artesanales exclusivos para mujeres, aunque ninguno de estas instituciones contaban con

edificio propio. Es hasta 1910 cuando, en el marco de los festejos del Centenario de la Independencia, se inaugura el edificio de la Escuela Normal de Profesores.⁴

Estar adscrito a una escuela normal y mantener contacto con maestros de otra, me permitió ganar acceso a ambas, donde las acciones de sus participantes se convirtieron en elementos de análisis. Al formar parte de dicho escenario no me fue difícil insertarme en él para observar e identificar no sólo el espacio físico, sino la dinámica con la cual funcionan los grupos sociales, así como las reglas tácitas y explícitas de funcionamiento institucional. Ser parte de una de ellas y conocer a profesores de la segunda me facilitó salvar los obstáculos típicos que afronta el investigador: "quién puede estar, dónde, y qué pueden escuchar u observar".⁵

La observación directa de las acciones y las interacciones institucionales me permitió identificar las actividades cotidianas mediante las cuales maestros y alumnos normalistas aprenden a participar en la práctica docente de la comunidad normalista. La observación de las acciones de los maestros, ayudó a develar elementos soterrados en su *hacer* y sus discursos. También permitió establecer la relación entre las perspectivas de significado de los profesores y las circunstancias en las que se mueven, lo cual representa un tipo de cultura del maestro normalista. Descubrir lo subyacente a las acciones, demandó, a la vez, la búsqueda de conceptos con solidez teórica para respaldar las interpretaciones. Los conceptos de acción y práctica, tomados de Berger y Luckmann (1995), permitieron centrar con mayor precisión las interpretaciones sobre el accionar escolar de las normales. Por su parte las concepciones sobre la acción social de Castoriadis, Sacristán, Schütz y Weber, permitieron a su vez interpretar la cohesión de la vida institucional de las normales.

En el primer capítulo de esta tesis doctoral se presenta un panorama de las circunstancias que han determinado las orientaciones de la formación de los profesores y refiere a las condiciones sociales, políticas y económicas más relevantes del país y del Estado de México, en las cuales se han inscrito las necesidades de dicha formación. Asimismo se demuestran los enfoques teórico-metodológicos que sustentan tales orientaciones en los planes y programas de estudio de la carrera de profesor de educación primaria de 1975, la licenciatura en educación preescolar y primaria de 1985, y la licenciatura en educación primaria de 1997. En esta parte

⁴ Véase, Milada Bazant. *En busca de la modernidad. Procesos educativos en el Estado de México. 1873-1912*. México: El Colegio Mexiquense, A.C. 2002, págs 215-222

⁵ Howard Schwartz y Jerry Jacobs. *Sociología cualitativa*, México: Trillas, 1996, pág 82

se presenta una mirada general acerca de las orientaciones teórico-metodológicas de cada plan de estudios, así como las acciones que se realizaron durante su operación.

En el segundo capítulo se muestra un panorama de los modelos de formación y las acciones que se vincularon a las orientaciones en cada plan mencionado, modelos que la racionalidad oficial determinó para operar las orientaciones de la formación de profesores y aquellos que se adecuaron a las acciones y las prácticas de las instituciones. Prácticas que se pueden considerar constituidas social e históricamente y cuyos aspectos fundamentales distinguen la formación de profesores en cada cambio de planes. Los elementos constitutivos de las prácticas son sin duda las acciones que se reflejan o se han reflejado en el todo de la práctica institucional y se han traducido en modelos de formación. En este capítulo se identifican y describen cuatro modelos de formación: el academicista, el tecnicista-eficientista, el investigativo-hermenéutico y el de competencias.

En el tercer capítulo se hacen evidentes los cambios administrativos que se dieron en el ejercicio de cada plan de estudios, los cuales han sustentado las acciones de la formación. Se hace un análisis de los procedimientos de organización estructural, planeación y dirección que siguen las escuelas formadoras de docentes para adecuarse al sentido de las orientaciones; así como la participación y el consentimiento o protagonismo de los actores en la planeación y la ejecución de las tareas institucionales como acciones o prácticas escolares.

Finalmente en el cuarto capítulo se analizan las acciones y la práctica misma de la formación con los elementos que subyacen a éstas, como son la institucionalidad, los valores, la identidad y la pertenencia del maestro normalista. El objetivo de esta parte es comprender cómo lo instituido oficialmente transformó o cambió las prácticas de los maestros, o bien cómo los maestros y las acciones escolares adecuaron y transformaron las orientaciones de la formación.

De manera general se puede decir que las orientaciones de la formación de profesores de educación básica encarnan las finalidades de las esferas tecno-económico-productivas y políticas, y fueron cambiando de acuerdo con las circunstancias económico-productivas y políticas del país y de la entidad, por lo cual dichos cambios propiciaron demandas distintas en la preparación de los profesores encargados de la educación primaria.

Las orientaciones de la formación de profesores de educación básica han modificado directamente planes y programas de estudio, el manejo de asignaturas y contenidos escolares por

parte de los maestros formadores, así como la planeación, desarrollo y evaluación de las funciones departamentales. De igual modo, las orientaciones de la formación han incidido en las estructuras organizacionales y administrativas de las instituciones, pero han impactado poco en las prácticas de dirección y administración, es decir, se han realizado pocas modificaciones en el funcionamiento dinámico de las escuelas normales. En las prácticas escolares, las orientaciones de la formación han tenido escasa influencia en sus modelos, prácticas y acciones de formación y en la cultura escolar.

En las prácticas escolares siguen vigentes los modelos de administración burocrático-patrimonialista, los pensamientos, modelos y tradiciones de ser docente correspondientes al liberalismo mexicano de fines del siglo XIX y al nacionalismo mexicano de mediados del XX, y las prácticas expositivas de enseñanza, como elementos sustanciales que conforman una cultura escolar.

Aun cuando en las normales la orientación de la formación ha tenido cambios importantes, la reconversión y actualización profesional de los maestros formadores no se ha presentado como una actividad formal en las administraciones educativas y en las instituciones. Esta falta de reconversión profesional de los formadores de docentes ha permitido que se consoliden prácticas laborales, así como formas de ser y de actuar de los maestros; las cuales se constituyen como obstáculos o apoyos de las orientaciones en la formación de profesores. Aunque cuando no hay una reconversión profesional de los formadores de docentes, en las normales se deja entrever discursivamente que se está formando a los profesores conforme a las demandas establecidas por agencias internacionales, por la burocracia gubernamental y por grupos empresariales.

CAPÍTULO 1. LAS CIRCUNSTANCIAS QUE DETERMINARON LAS ORIENTACIONES PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Introducción

En las tres últimas décadas del siglo XX, en el Estado de México se pusieron en marcha tres diferentes planes de estudios, con propósitos, metodologías y contenidos diferentes; es decir, con orientaciones diferentes para la formación de profesores". Al respecto se puede preguntar ¿por qué razón las orientaciones de la formación fueron diferentes? La respuesta tentativa al planteamiento es que las circunstancias económicas y políticas cambiaron, y estos cambios propiciaron demandas distintas en la preparación de los profesores. Una de las circunstancias que influyeron decididamente en las orientaciones de la formación fue la que se dio en el ámbito económico, pues los procesos de la producción industrial se modificaron ante el desarrollo tecnológico y científico, por lo que se demandó la preparación de personal con conocimientos y habilidades específicas que respondiera a las necesidades cambiantes de los procesos de producción. Seltz señala que:

Desde comienzos de la década de 1970 se viene observando en la organización interna de las empresas un cambio radical y trascendental. Hay que subrayar en especial la amplia ola de racionalización: los primeros aspectos de esta racionalización que hay que mencionar son la aplicación generalizada de la moderna tecnología de la producción y la profunda penetración en todos los ámbitos de la empresa de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.⁷

También en los libros de texto de educación primaria de esta década se decía que "la industrialización es el objetivo último de la economía y el fundamento del poder internacional."⁸

⁷ Ver mapas curriculares de cada plan de estudios en el anexo 1. Pág. 32^o

⁸ Rodrigo Seltz. "Nuevas tecnologías y reorganización de la división del trabajo dentro de las empresas y entre ellas", en *Revista Sociología del Trabajo*, nueva época, núm. 1, otoño de 1987, España: Siglo XXI de España Editores, pág. 9.

⁹ Bernardo Añate. Políticas culturales y educativas del Estado mexicano de 1970 a 1997, México: Colegio de México, 2003, pág. 108.

Esta circunstancia ha sido uno de los factores que ha determinado de manera decisiva la orientación de la formación; pues la necesidad de la planta productiva de contar con recursos humanos aptos para la producción, ha renovado las cualificaciones de la planta laboral, y por tanto, ha demandado la transformación de los procesos de formación.

Dentro de esta dinámica de transformaciones los gobiernos estatales y nacionales tuvieron que hacer reformas educativas a la educación básica, colocando como centro de la atención la formación de nuevos cuadros de mano de obra. Por consiguiente, para formar los nuevos cuadros de profesores que respondieran a las nuevas demandas en la educación básica, la educación normal fue de igual manera modificada para modelar maestros con nuevas habilidades y conocimientos. Así, la educación normalista se vio involucrada en estas transformaciones y por ello se implementaron diferentes planes y programas de estudio con distintas orientaciones. En este sentido se puede decir que la formación de profesores en las escuelas normales no se realiza por la mera acción de hacerla sino que responde a las demandas de una esfera tecnoeconómica y productiva, así como a los intereses de diferentes grupos de poder y a los intereses de los propios participantes en dicha formación. Por tanto, las acciones de las normales no son sólo recursos para cumplir con las demandas tecno-económicas y productivas plasmadas en las orientaciones de la formación, sino un medio para reproducir la institucionalidad de las escuelas formadoras de docentes. Porque la formación no es sólo un medio para enseñar contenidos curriculares y habilidades de enseñanza, sino también para inculcar a los futuros profesores "normas, valores, lenguaje, herramientas, procedimientos y métodos de hacer frente a las cosas y de hacer cosas y, desde luego, el individuo mismo, tanto en general como en el tipo y la forma particulares que le da la sociedad".

En el Estado de México, como en el país en general, la formación inicial de los profesores de educación básica se efectúa a través de las escuelas normales. Estas instituciones formadoras de los profesores actualmente son espacios donde se conjugan y entran en tensión o chocan los intereses de una esfera tecnoeconómica y productiva —expresados fundamentalmente por la clase económica y política— con los intereses de la clase política sindical —representados y expresados por el Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (SMSEM) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)—, así como los

* Cornelius Castoriadis. *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. España: Gedisa, 1997, pag. 67.

intereses de los actores involucrados en la formación — que involucra a las autoridades educativas escolares y a los maestros formadores—. Al respecto cabe señalar que no es interés de este estudio incursionar en las pugnas y tensiones existentes entre la clase económica y política, y la clase político-sindical estatal y nacional.

Las demandas de una esfera tecnoeconómica y productiva se han manifestado de manera figurada a través de políticas educativas, de tal manera que inciden directamente en los planes de estudio, los métodos de enseñanza, la administración y organización escolar, las condiciones de trabajo; y los intereses de los actores de la formación se han manifestado mediante acciones de enseñanza históricamente construidas, caracterizadas como prácticas pedagógicas, posiciones de poder y micropolíticas escolares.

El Estado ha integrado las orientaciones de la formación por medio de la prescripción de contenidos curriculares, metodologías y formas de evaluación cuyo propósito ha sido controlar la acción de las instituciones formadoras y de los docentes. Apple señala las tentativas que existen sobre el manejo de la educación:

están los intentos de: 1) reestructurar el trabajo de los maestros con el fin de vincularlo más directamente con los resultados conductuales específicos y dirigirlo según técnicas e ideologías empresariales, y 2) especificar y controlar más de cerca las metas y los materiales curriculares para sintonizarlos con las «necesidades» industriales, militares e ideológicas de un segmento pequeño, pero relativamente poderoso [...]"¹⁰.

El Estado justifica la creación de los planes y programas como guías del trabajo docente, y con ello se ha arrogado el derecho a definir el rumbo estricto de la educación y la poca confianza que se tiene en el trabajo desarrollado por los maestros. Por tanto, por medio de los programas de estudio el Estado ejerce un acto de control de la acción educativa. Es un acto instructivo y prescriptivo, que despoja al maestro de toda la posibilidad de ejercer su juicio y adecuarse a las necesidades del aprendizaje y de su propia enseñanza. El mismo Apple señala: "poco es lo que queda a la elección del maestro a medida que el Estado invade cada vez más los tipos de conocimiento que se deben de enseñar, los productos y metas finales de la enseñanza y los modos de lograrlo"¹¹.

Los profesores de las normales tienen poco margen para orientar la formación, porque siguen las prescripciones establecidas en los programas de estudio, en los cuales, como ins-

¹⁰ Michael W. Apple. *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, España: Paidós/ M.E.C., 1998, pags. 19-20.

¹¹ *Ibid.*, pág. 88

trumentos orientadores de la formación, hay mecanismos establecidos para controlar y guiar el accionar de los maestros y su función de enseñanza. En cuanto a dicha función de guía, Ávalos dice que "guiar algo también significa, entonces, que existe una fuerza o un poder exterior que pone diques, señala caminos, obstruye senderos y construye veredas que ha de transitar lo así gobernado"¹².

Las orientaciones y las acciones de la formación están ligadas a diversos intereses del orden tecnoeconómico, productivo y político. Hernández y Sancho observan:

cualquier toma de decisiones en temas de enseñanza, desde la cantidad de recursos disponibles, pasando por la formación inicial del profesorado, la cantidad de años que configuran la enseñanza obligatoria o la carrera docente, incluso la adopción de un determinado modelo de enseñanza y aprendizaje tiene un componente político importante y unas repercusiones que a menudo no se tienen en cuenta en la práctica cotidiana de los centros ¹³

En este sentido la formación de profesores de educación básica está determinada y trazada por políticas educativas y acciones externas a las mismas normales, inscritas en documentos, las cuales determinan los procesos de formación; a decir de Apple es un proceso "por el cual el currículum llega a esos maestros. Enfoca el proceso mediante el cual cierto conocimiento, en general el conocimiento de los grupos dominantes, obtiene legitimación para ser utilizado por los maestros en las aulas."¹⁴ Así "Una buena parte de la política entendida como un cierto tipo de saber está constituida precisamente, por textos cuya intención primordial es que sean leídos y aplicados por aquellos que tienen el estatuto de autoridad política de un pueblo".¹⁵ O bien la autoridad legal racional de una institución. Por otro lado, Bourdieu señala que:

las diferentes clases y fracciones de clase están comprometidas en una lucha propiamente simbólica para imponer la definición del mundo social más conforme a sus intereses, el campo de las tomas de posición ideológicas que reproduce, bajo una forma trasfigurada, el campo de las posiciones sociales.¹⁶

Los programas, como textos indicativos, no tendrían sentido si no fueran operados en instituciones educativas. En este caso, las normales son unas de las instituciones encargadas de operar y objetivar las políticas educativas en la formación de los maestros de educación básica. Son los maestros quienes se encargan directamente de la formación de los profesores y

¹² Gerardo Ávalos Tenorio. *Redefinir lo político*, México: UAM-X, 2002, pág. 13.

¹³ Fernando Hernández y Juana María Sancho. *Para enseñar no basta con saber la asignatura*, México: Paidós, 2002, pág. 29.

¹⁴ Apple, *op. cit.*, pág. 22.

¹⁵ *Ibid.*, 12.

¹⁶ Pierre Bourdieu. *Intelectuales, política y poder*, Argentina: Eudeba, 2005, pag. 69.

quienes adoptan o modifican las orientaciones de la formación mediante sus acciones, las cuales están inscritas en prácticas institucionales largamente construidas y que en ocasiones chocan con las prescripciones educativas. Las normales, por tanto, se convierten en el espacio donde convergen o divergen las prescripciones de la racionalidad oficial y los intereses político-sindicales del SNTE y del SMSEM, pues desgraciadamente no se puede pasar por alto que todo se decide en las altas esferas políticas; y finalmente quedan las acciones de los docentes.

1.1. La esfera tecnoeconómica y productiva como uno de los determinantes de mayor peso en las orientaciones de la formación de profesores

Aun cuando en los maestros de las normales prevalezca una forma de entender la formación conforme a su propia formación como profesores, las orientaciones han cambiado desde la perspectiva misma del gobierno federal y estatal, de acuerdo a distintos momentos históricos y a las necesidades tecno-económicas y productivas ligadas a los proyectos políticos coyunturales. Así, por ejemplo, los planes de estudio de 1975 y 1985 se orientaron para responder a la demanda de preparación de una mano de obra adecuada para la producción, bajo el dominio de la tecnología de productos, donde "el énfasis recaía en las habilidades de una élite conformada por científicos, gerentes y obreros especializados [...]".¹⁷ Para formar a los sujetos que respondieran a estos procesos de producción las orientaciones de la formación estuvieron mediatizadas por una práctica de enseñanza academicista expositiva, donde lo dominante era el saber docto de los maestros; saber que era expuesto mediante diferentes recursos tecnológicos. La manera de operar estas orientaciones en las normales se hizo analogando la estructura lineal jerárquica de las empresas y sus formas de organización. De esta manera, las normales tenían una estructura organizacional lineal jerárquica, caracterizada por una administración rígida e inflexible, cargada de centralismo y autoritarismo, que reproducía la estructura de la planta productiva. Este tipo de estructura se caracteriza por tener una serie de normas y reglas impuestas por los mandos para controlar al grupo de ejecución. Terssac diría "se trata de definir, desde el exterior, el comportamiento del grupo de ejecución mediante instrucciones, procedimientos y reglamentos"¹⁸.

¹⁷ Henio Millán Valenzuela. *La competitividad de la industria manufacturera del Estado de México*, México: El Colegio Mexiquense, A. C., 1999, pág. 117.

¹⁸ Gilbert de Terssac. "Trabajo colectivo y división del trabajo", en revista *Sociología del trabajo, Producción y Estado del bienestar*, No. 12, primavera 91, Siglo XXI, España editores, 1991, pág. 84.

Por otro lado, el plan 1997 está orientado para responder a la producción de la tecnología de procesos, donde el énfasis en la formación de recursos humanos se enfoca hacia la preparación de sujetos que tengan:

capacidad para cumplir con las normas de calidad y compromisos de entrega; habilidades de supervisión que le permitan regular los flujos de producción, tanto para satisfacer la demanda como para optimizar los recursos; y aptitud para intervenir en diseño, afinamiento y aplicación de procesos de producción que cambian continuamente.¹⁹

Es evidente que las normales no preparan sujetos que se inserten directamente en la planta productiva, pero sí preparan sujetos que van a preparar sujetos con esas tendencias.

Desde esta necesidad de formar recursos humanos necesarios para insertarlos en la planta productiva, cada plan de estudios para la formación de profesores estuvo enmarcado en momentos económicos, políticos y sociales que determinaron su orientación. Así, la formación de profesores con el plan de estudios para la carrera de profesor de educación primaria de 1975 estuvo circunscrita a un régimen político caracterizado como "Estado benefactor". El tipo de Estado propio de este régimen político garantizaba cierta participación y protección a los sectores populares, y organizaba y regulaba el mercado de trabajo y el consumo masivo mediante derechos y garantías consagrados legalmente en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Era un Estado grande y poderoso conocido como de Bienestar, Benefactor o Welfare State, que no sólo se hacía cargo de brindar a la mayor parte de la población un mínimo de seguridad social, salud, educación, vivienda, transporte, etcétera, sino que además intervenía asumiendo directamente la realización de actividades productivas y protegía el desarrollo local de la industria.²⁰

Era un Estado donde la educación se veía como el medio de transición social y económica.

Aun con este régimen político había un contexto económico cambiante, pues la economía basada en el sector primario transitaba hacia una economía de los sectores secundario y terciario, impulsados desde un modelo de "industrialización sustitutiva"²¹ hacia un modelo de promoción de exportaciones, un *boom* petrolero, el término de un régimen liberal del estado benefactor (donde el Estado asumía el control del desarrollo económico) que se caracterizaba

¹⁹ CEPAL y UNESCO. Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad, Chile: Naciones Unidas, 1992, págs. 83-84.

²⁰ Daniel Jiménez Sáez y Oscar A. Martínez. *La Reversión en las Empresas: Su Repercusión Laboral*, Argentina: Letrabuena, 1993, pág. 15.

²¹ Henio Millán Valenzuela. *La competitividad de la industria manufacturera del Estado de México*, Zinacantan, México: El Colegio Mexiquense A.C., 1999, pág. 32.

por un nacionalismo inscrito en una sociedad de masas y una transición hacia un modelo neo-liberal.

En este contexto se requerían sujetos aptos para desempeñarse en una industria que demandaba desde mano de obra para la manufactura liviana, de alto contenido laboral, hasta la manufactura pesada que requería igualmente mano de obra especializada.

El sentido de la formación del plan 75 patrocinaba el ideal de la **modernización** mediante la utilización de la técnica, de la tecnología y del saber como fines. Era la utilización de la razón instrumental como forma de organización y de desarrollo, que se caracterizó por la confianza en el **progreso**, por la búsqueda de una razón globalizante que diera cuenta del momento histórico y su devenir en la modernización del país. Se pensó en maestros que tuvieran una actitud positiva frente a la postulación de metas ideales, con un fuerte sentido de la vida signada por responsabilidades acerca del mundo, responsabilidad por el otro, aun en el heroísmo y el imperio de la razón. Los ideales de esta modernización correspondían a la **industria capitalista** o al capitalismo industrial con sus fábricas, sus organizaciones obreras y sindicales

Los maestros formados en estos ideales capitalistas transitaron por una formación encubierta en los ideales humanistas y democráticos, aun cuando la formación que recibieron tuvo un carácter netamente autoritario y lineal que ha prevalecido por mucho tiempo en las escuelas normales, donde se tiende a sumergir a los sujetos en reglas uniformes. De igual modo, en esta formación se tendió a eliminar al extremo posible las elecciones singulares en pos de una ley homogénea y universal; bajo la presión de la primacía de una voluntad global o universal que tenía fuerza de imperativo moral que exigía a los maestros sumisión y abnegación por ese ideal. Como lo señala M. Foucault, el control de las mentes y las conciencias permitió el control sobre los cuerpos y las prácticas sociales de los sujetos.

La formación otorgada a los maestros estuvo caracterizada por la obediencia y la aceptación a la autoridad escolar y educativa. En lo prescriptivo de la formación estaba soterrado el poder de las clases tecnoeconómicas, un poder no relacionado con la fuerza o la violencia, sino de manera arbitraria y sutil. Poder que, según Bourdieu, es "poder simbólico":

el poder simbólico es un poder de construcción de la realidad que tiende a establecer un orden gnoseológico: el sentido inmediato del mundo (y, en particular, del mundo social) supone lo que Durkheim llama el confor-

mismo lógico, es decir "una concepción homogénea del tiempo, del espacio, del número, de la causa. que hace posible el acuerdo entre las inteligencias".²²

A los maestros, por medio del control de la clase o vía la jerarquía de puestos dentro de la organización escolar, se les confirió poder para determinar las formas y estrategias de la formación de los profesores. La enseñanza se convirtió virtualmente en su monopolio de poder.

La formación con el plan 1975 tuvo un carácter técnico e instrumental netamente basado en los métodos y procesos de producción masiva. Lo importante de la formación técnica era que las actividades de enseñanza de los maestros estuvieran respaldadas por el uso de recursos didácticos con el objetivo de exponer la mayor cantidad de información. Las acciones de los alumnos consistían en capturar en sus cuadernos mucha información sin equivocaciones y de manera rápida, lo que se hacía sin cuestionar ni objetar nada al maestro, es decir, se realizaba la acción sin enfrentar resistencia u obstáculos. La información obtenida era considerada por los alumnos como verdadera, absoluta y permanente. No se precisaba de la reflexión, la innovación o la búsqueda de la información por parte de los alumnos, ni mucho menos de juicio crítico. El trabajo que hacían los maestros se analogaba al trabajo técnico de los especialistas en las empresas, pues los maestros formadores eran los únicos que sabían qué hacer y cómo hacerlo; así, las operaciones de las normales se realizaban en razón a las jerarquías que determinaba la administración; y las acciones de los alumnos se analogaban a las acciones de los obreros, es decir, realizaban tareas fáciles de aprender y efectuar, simples y repetitivas.

A mediados de la década de los ochentas del siglo XX, cuando las circunstancias económicas y productivas del Estado de México y del país se habían transformado por la apertura a los mercados internacionales, la innovación y el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, las normales se enfrentaron a un nuevo plan de estudios. Las autoridades educativas establecieron una nueva orientación a la formación de profesores y con ello se implantó el plan para la licenciatura de educación primaria de 1985²³.

La entrada en México del neoliberalismo, la aplicación de los programas de reordenación y liberación económica, la transformación de la producción, la transición de un "Estado

²² Pierre Bourdieu *Intelectuales, política y poder*, Argentina: Eudeba, 2005, pág. 67

²³ Aun cuando la licenciatura de educación primaria se inició en 1984, en el Estado de México es hasta 1985 cuando se pone en marcha.

de bienestar al Estado mínimo neoconservador"²⁴ y las crisis económicas por las que transitaba el país, generan nuevas orientaciones para la formación de profesores. Se implanta entonces en las normales del Estado de México el plan 85, realizado con una diversidad de enfoques para sustentar el currículum (reflejo de la desorganización teórica de sus promotores) que resultó implícitamente caótico. La orientación de la formación no se puede comprender si no se observa cuál era la situación estatal y del país, y qué factores determinaron la orientación de la formación de profesores. Se puede decir de entrada que dicha orientación estuvo enmarcada por una década de crisis, de inestabilidad económica y de una pérdida del control estatal en la acumulación de capital; por una creciente demanda de la privatización de las empresas públicas; la liberación comercial y financiera y una apertura al libre mercado; es decir, por la implantación de un modelo de desarrollo económico neoliberal y por el dominio de los mass-media. En el Estado de México, el sector de la manufactura estaba en un proceso constante de recreación, donde continuamente se sustituyeron productos nuevos por productos que habían llegado ya a etapas de madurez o declive en su ciclo de vida. La industria automotriz jugaba un papel de vital importancia en la manufactura del Estado de México, pues fue una de las impulsoras para la detonación del nuevo modelo de desarrollo; Millán Valenzuela dice que las ventas externas de la industria automotriz "se han constituido en el principal componente del total de bienes manufacturados que México canaliza a los mercados internacionales"²⁵.

En esta época las condiciones internacionales hacían cada vez más dura la competencia en los mercados de exportación, donde la diferenciación de los productos estaba sobre una base de calidad o excepcionalismo. Iniciaba así una fuerte pérdida de competitividad de la industria manufacturera —entendiendo por competitividad "a la capacidad de una entidad para penetrar el mercado, tanto interno como externo, en el que opera"²⁶—. Por otra parte, la industria demandaba la "reasignación de mano de obra de los sectores industriales de baja productividad hacia las ramas que, por su mayor eficiencia, se apuntalaban ya como las líderes que comandarían la acumulación de capital en el futuro (microelectrónica, máquinas-herramientas, computación, aviación civil, etcétera)"²⁷. Las transformaciones de la producción generaron en-

²⁴ Ver "Las transformaciones del Estado mexicano durante los gobiernos neoliberales" en Lozaga de la Cueva, Octavio. *Neoliberalismo y flexibilización de los derechos laborales*. México. UAMA, Pomia, 2002, págs. 41-58.

²⁵ Millán Valenzuela, op. cit. pág. 60.

²⁶ Carlos Márquez, "la competitividad de la industria textil", cit. por Millán Valenzuela, op. cit., pag. 33.

²⁷ Millán Valenzuela, op. cit., pág. 25.

tonces crisis en el aprendizaje de los gerentes, técnicos y trabajadores.

Todos estos cambios en la producción, la tecnología, la baja de la competitividad en la producción, la crisis político-económica, el surgimiento de la globalización, la reducción de las funciones del Estado en la implementación de políticas educativas por la poderosa influencia de organismos internacionales con la reformulación de la agenda educativa en países como México, la cual se vio reflejada en las orientaciones del plan de estudios 1985²⁸ y en las acciones de las normales, pues en el ámbito de la formación de profesores se habló de una crisis conceptual y metodológica porque las formas de enseñanza y el sentido de la formación —que funcionaron durante décadas— fueron cuestionados y refutados desde la misma racionalidad gubernamental —pero no desde las acciones y la perspectiva de las normales—, que los consideró inadecuados para los requerimientos de la esfera tecnoeconómica y productiva, así como para el sistema educativo y las necesidades acordes con las políticas gubernamentales.

También para mediados de la década de los ochentas del siglo XX, las orientaciones para la formación de los profesores ya estaban fuertemente influidas por las demandas y recomendaciones de los organismos internacionales representantes del poder mundial, además de las exigencias que imponían las innovaciones de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Por tanto, desde la perspectiva oficial ya no se necesitaban profesores con una formación orientada hacia la técnica; ahora se demandaba la formación de profesores creativos, reflexivos, innovadores e investigadores, que a la vez tuvieran la capacidad de ofrecer alternativas de solución a los problemas del campo de trabajo.

Casi a fines de la década de los noventas del siglo XX, la orientación de la formación volvió a cambiar.

[En] el plano internacional estaban ocurriendo transformaciones de la educación básica, congruentes con el escenario que contemplaba la globalización de las economías y de las comunicaciones, la aceleración del desarrollo tecnológico sofisticado y las consiguientes modificaciones de los procesos de producción y de los mercados laborales. La Conferencia de Jomtien, impulsada por la UNESCO, el Banco Mundial y otros organismos internacionales acababa de proclamar la urgencia de lograr el acceso universal a la enseñanza básica y proponía medidas concretas para lograrlo: un currículo centrado en las necesidades básicas y orientado a formar competencias efectivas y comprobables; la evaluación veraz de alumnos y de maestros; la profesio-

²⁸ Cuando se habla de crisis no se está refinando al sentido que comúnmente se le da a esta palabra. En general cuando la gente habla de crisis se refiere a sus efectos, en particular sobre los sectores populares, o sea: carestía, inflación, desocupación, descenso de las condiciones de vida, inseguridad, aumento de los conflictos sociales e inestabilidad política, falta de crecimiento en el empleo, en la planta productiva y en los indicadores macroeconómicos del país, etcétera. Esos han sido los efectos que sobre la mayoría de la población han tenido cada una de las crisis que en forma regular sacuden al capitalismo desde su origen, efectos más o menos graves y duraderos según el tipo y magnitud de las mismas, y que se ven acrecentadas en México en la década de los ochentas del siglo XX. Esta crisis se refleja en las orientaciones de la formación de profesores de educación básica y se transfirió a las acciones de las normales cuando se imponen contenidos y metodologías alejadas de los conocimientos y habilidades de los maestros.

nalización de un magisterio más autónomo y responsable; la descentralización, por supuesto; la participación social; y el incremento urgente de recursos financieros a partir de diferentes alternativas (expresión que encubre el flujo de más dinero privado a la educación pública). El ANMEB recoge estas tendencias mexicanizando su sentido y las plasma en compromisos para el gobierno federal, los estatales y el SNTE.²⁹

Al respecto, dentro de las políticas educativas que se plasmaron en el *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* se consignaban:

con claridad las deficiencias de la formación normalista, y el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (1996) comentaba este punto del programa con estas palabras: "Las Normales siguen siendo colos de poder burocrático y clientelar [...]. Directivos y docentes muestran deficiencias académicas. La investigación es inexistente o de calidad insuficiente. Las Normales se encuentran cerradas a otro tipo de profesionales y desvinculadas de otras instituciones de educación superior".³⁰

Ante esta situación el gobierno federal impone otra vez un nuevo plan de estudios en las normales para la formación de los profesores.

El nuevo plan de la licenciatura de educación primaria se implanta en las normales a partir de 1997, que a la fecha sigue vigente. La nueva orientación de la formación estuvo circunscrita por una serie de factores que la determinaron. Así, por ejemplo, el país y la entidad estatal estaban integrándose a una economía global a través del Tratado de Libre Comercio. Además se estaban viendo avasalladas por el dominio de sociedades del conocimiento, por el avance de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, por las necesidades de competitividad del aparato productivo transnacional y nacional, por los microcomponentes, la biotecnología y la ingeniería genética, así como por el desarrollo del genoma humano.

Actualmente nuestra sociedad se enfrenta a factores de producción donde el centro de gravedad se ha desplazado hacia conjuntos de datos, información, imágenes, símbolos, cultura, ideología y valores. Es decir, lo que podemos llamar conocimiento. De este modo el factor de producción que en realidad importa hoy es el *conocimiento*. El conocimiento es el único factor que, en la medida que se utiliza para transformarlo en producción, no se destruye sino que se reproduce y ensancha. Además, en la medida que se utiliza, capacita a quienes participan en los procesos de producción de ese conocimiento con más conocimiento. En este sentido debemos entender que la tierra, la mano de obra y el capital físico han perdido importancia relativa, frente a la preponderancia de la información y del conocimiento como factores de producción estratégicos.

²⁹ Pablo Latapi Sarre. *Un siglo de educación en México*, tomo II, México: FCE, 2004, pag. 418-419.

³⁰ *Ibid.*, pág. 421.

La formación de profesores prevista en el plan 1997 con un modelo de competencias y orientada hacia la transferencia de responsabilidades y tareas hacia los alumnos, viene enfocada hacia un nuevo concepto de productividad, el cual se resume de la siguiente manera “La productividad es una actitud mental en la que se considera que hoy se puede hacer mejor que ayer y mañana mejor que hoy”. Tal concepto se adapta a los sistemas productivos dotados de una alta tasa de inteligencia artificial. El mismo Paracone diría “efectivamente, es una definición de la productividad de la misma inteligencia”. Esta concepción definitivamente está fuera de las circunstancias del sistema productivo estatal y nacional, así como de la infraestructura y las prácticas de las escuelas normales. Aun con estas agravantes la orientación puede ser vista, desde una perspectiva de la epistemología genética, como el medio por el cual los alumnos van aprendiendo a medida que construyen en la acción misma nuevos esquemas de conocimiento. Desde este contexto se está demandando que los sujetos formados sean competentes y muestren: a) aptitudes de liderazgo para producir el cambio y venzan constructivamente la resistencia al mismo, b) creatividad para imaginar nuevas y mejores soluciones, c) aptitudes de ejecutor para actuar con prontitud y seguridad, d) claridad conceptual y corrección formal en la comunicación oral y escrita, e) habilidad para el uso de medios e instrumentos aptos para la exposición oral, y f) capacidad para el trabajo en equipo.

De este modo López Camps señala que “el aprendizaje profesional debe basar su significación en el hecho de que el participante pueda emplear lo aprendido en su actividad ocupacional”. Sin embargo, estas demandas aun no se ven alcanzadas en las escuelas del subsistema educativo estatal, y particularmente en las normales, porque los modelos de formación establecidos antes se sustentan en la idea de que es más importante la acumulación de la información que en el desarrollo de habilidades para el manejo del conocimiento. Por tanto, perduran los modelos de enseñanza expositiva —que por mucho tiempo se han reproducido y siguen perdurando en la práctica de la educación estatal— y las estrategias de aprendizaje de los alumnos se orientan a la acumulación de la información. Información que no siempre es útil para ellos.

De hecho la relación existente entre las formas de enseñanza y las formas de producción

¹¹ Corrado Paracone y Franco Uberto: “La tecnología en la fábrica de alta automatización”, en revista: *Sociología del trabajo. Nuevos sistemas de producción: las consecuencias para la formación y el trabajo en la fábrica del futuro*, octubre 1987, No. 1, España: Siglo XXI de España Editores, pág. 97.

¹² *Ibid.*

¹³ Jordi López Camps e Isaura Leal Fernández (2002). *Aprender a planificar la formación*. España: Paidós, 2002, pag. 41.

tienen una correspondencia bastante estrecha. La formación desde la perspectiva de las competencias “no encuentra concreción material en objetos físicos, sino en el conjunto de los conocimientos de la tecnoestructura aplicado a la optimización de los resultados suministrados por la tecnología”²⁴ en combinación con la capacidad, disciplina, actitudes, responsabilidad y el manejo de los contenidos profesionales del formado. Tales características se exigen tanto en las cualificaciones que establece la empresa como en las cualificaciones que se establecen en los planes y programas de estudio de las licenciaturas en educación básica. Aun cuando es sabido que el establecimiento de un nuevo sistema de producción o un modelo de formación no sustituye de facto al antiguo. Debe pasar un largo tiempo para que se logre la reconversión de la mano de obra. Así “el contenido del trabajo mismo se modifica y precisa una cualificación diferente, localizable por un esfuerzo de formación del personal. Esta formación se realiza a menudo fuera de la empresa”²⁵.

Algunas de las similitudes de formación entre el personal de una empresa y la formación en las escuelas normales se da, por ejemplo, en el empleo de los instrumentos de control vigentes en la vida productiva industrial, como los relojes, timbres, uniformes y reglamentación; y siguen al pie de la letra los imperativos de vigilancia, como la puntualidad, la moderación, la disciplina, el orden y la industriiosidad. Las escuelas normales emplean estos mismos instrumentos de control, además de la laboriosidad, enseñados por las propias prácticas escolares cotidianas. Así como el aparato productivo necesita de un mecanismo para regular los esfuerzos, coordinarlos, optimizarlos, medirlos y pagarlos, de manera tal que los trabajadores rindan la tarea justa, en el tiempo acordado, con los resultados esperados; en las escuelas normales también se emplean mecanismos para regular, coordinar, perfeccionar, medir y retribuir las tareas y esfuerzos de los alumnos. Estos mecanismos como las calificaciones, los premios y los castigos, están vinculados con el desempeño escolar y con las metas esperadas.

La formación en ambos espacios es parecida y los mecanismos que se utilizan son similares, de tal manera que los cambios suscitados en la planta productiva son cambios que se imponen a las escuelas normales. Así, por ejemplo, a partir de los años setenta del siglo XX, la competencia por el mercado mundial se hace patente en nuestro país; el aparato industrial y productivo tiene que reconvertirse para poder competir y para ello ha tenido que transformar

²⁴ Paracone y Uberto, op. cit., pág. 99.

²⁵ Ibid., pág. 25

su infraestructura, su organización y sus recursos humanos. Cuando la empresa productiva ha tenido que transformar su infraestructura y procesos de producción, también inicia un proceso de reconversión de la mano de obra, en el cual se les exige a los trabajadores prestar atención al mejoramiento de sus habilidades así como a la incorporación de otras nuevas. La formación de profesores desde la perspectiva de la esfera tecnoeconómica y productiva y la racionalidad oficial ha debido ajustarse a todos estos cambios.

Los gobiernos estatales o nacionales por su parte han tenido que cambiar la organización y parte de la infraestructura de las normales, así como la orientación de la formación de profesores; por lo que las normales se han visto en la necesidad de adaptarse a las nuevas orientaciones y demandas de formación, que están consonancia con los mandatos o recomendaciones de organismos internacionales y nacionales.

1.2. Los organismos internacionales y nacionales y la orientación de la formación

Actualmente la orientación de la formación de profesores por competencias responde a las políticas relacionadas con la productividad y la competitividad, la cual, como en pocas ocasiones, ahora está supeditada a políticas internacionales impuestas por organismos que representan el poder mundial.

Para comprender el porqué de las orientaciones de la formación por competencias es importante saber cuáles son las peticiones, recomendaciones o mandatos que los organismos internacionales establecen para la formación de los profesores, y cómo se asumen estas recomendaciones, peticiones o mandatos por los organismos nacionales.

En un marco de neoliberalismo a partir de la década de los ochentas y en franca consolidación en la década de los noventas, la heteronomía al parecer no sólo se circunscribe a las escuelas normales sino al mismo subsistema educativo estatal, pues las actuales orientaciones y propósitos de la formación de profesores están en correspondencia con las sugerencias, peticiones y mandatos de los organismos internacionales como: The World Bank (WB)¹⁶, The Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), The United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Organismos que representan el poder

¹⁶ Banco Mundial, por sus siglas en inglés.

económico, científico y político del mundo, los cuales han establecido políticas educativas que alcanzan a todos los países de la tierra y que determinan el reconocimiento, la calificación y las prioridades para la formación y el desarrollo profesional de los maestros.

Varias de las orientaciones que se establecen en los planes de estudios responden a la influencia de organismos internacionales, como muestran los resolutivos que se tuvieron en las conferencias mundiales sobre "Educación para Todos Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje", en Jomtien, Tailandia (marzo de 1990), y "La fuerza laboral del futuro: reconversión productiva y formación profesional", en Costa Rica (agosto de 1996), las cuales han demostrado ser una guía útil para los gobiernos, las organizaciones internacionales, los educadores y los profesionales del desarrollo. Estos resolutivos no sólo son recomendaciones sino guías prescriptivas cuando se trata de elaborar y poner en práctica políticas y estrategias destinadas a perfeccionar los servicios de educación básica y la formación de los profesores.³⁷

También a partir de 1993 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)³⁸ ha implementado una serie de demandas políticas para la modernización del sistema escolar en los países miembros. En el texto *Staying Ahead. In-service Training and Teacher Professional Development*³⁹, se indican las políticas educativas que han de seguirse en la actualización y preparación de los profesores, las cuales se presentan como metas muy superiores a la formación profesional con la que cuentan los formadores de docentes en nuestro medio. Para la OCDE, la principal demanda está en el desarrollo profesional de los maestros; al respecto señalan que:

Desarrollo profesional significa cualquier actividad que desarrolle habilidades, conocimientos, destrezas y otras características en individuos como los maestros. Esto incluye estudio personal y reflexión así como cursos formales. Desarrollo del maestro es usado aquí como un término que comprende todo, incluye no sólo actividades en las cuales los maestros están siendo preparados, sino también aquellas con las cuales ellos con otros están desarrollando nuevas estrategias de aprovechamiento.⁴⁰

Esto último, dentro del servicio y tratamiento de la formación de los profesores, se refiere más específicamente a la habilidad que deben desarrollar para identificar actividades de aprendizaje con las cuales se ejerce una enseñanza participativa.

³⁷ Ver los acuerdos de Jomtien en el anexo 2. Pág. 333.

³⁸ OECD, por sus siglas en inglés, Organisation for Economic Co-operation and Development OECD

³⁹ Texto publicado por la OECD, el cual, con base en estudios empíricos, ofrece enfoques para valorar las políticas de orientación y desarrollo profesional de los maestros.

⁴⁰ Centre for Educational Research and Innovation. *Staying Ahead. In-service Training and Teacher Professional Development*, France: OECD, 1998, pag. 18. (Traducción propia).

La UNESCO⁴¹ por su lado ha presentado una serie de recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI, que están enfocadas a la atención de los nuevos sentidos de la educación en un mundo globalizado y en permanente cambio. Emite una recomendación sobre *aprendizajes de calidad y atención a la diversidad: ejes prioritarios de las políticas educativas*, donde se indica que se deben:

formular y ejecutar políticas educativas con un enfoque basado en los procesos, actores y contextos educativos orientados al logro de los resultados de aprendizaje. Para lograr una mayor calidad de los aprendizajes, es preciso centrar la atención en el cambio de los procesos pedagógicos, influir en la cultura de los distintos actores que intervienen en las situaciones de enseñanza y aprendizaje, reconociendo las responsabilidades específicas que les compete a cada uno de ellos, y modificar la cultura de las instituciones educativas, poniendo la gestión al servicio de los aprendizajes.⁴²

Otra recomendación señala que es necesario:

Dar la máxima prioridad a las *competencias básicas de aprendizaje* para acceder a la cultura, la información, la tecnología y para continuar aprendiendo. El aprendizaje efectivo de estas competencias requiere la utilización de nuevos métodos y medios de enseñanza. El dominio de las *competencias básicas* debe complementarse con aprendizajes que favorezcan el desarrollo de capacidades de equilibrio personal, de relación interpersonal, de inserción social y desarrollo cognitivo, prestando especial atención al *aprendizaje de habilidades que permitan aprender a aprender* e interpretar, a organizar, analizar y utilizar la información.⁴³

Estas demandas conllevan el propósito de formar profesores competentes de acuerdo con la propia naturaleza del trabajo que está cambiando, igual que el funcionamiento de los mercados laborales y la organización de las empresas.

En el contexto nacional la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), mediante el documento "La Educación Superior en el Siglo XXI: Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES", destaca la necesidad de revisar e innovar los sistemas educativos para transformarlos, con el fin de enfrentar las demandas de indicadores internacionales de una nueva naturaleza educativa, asociada a un mundo globalizado en el cual se inserta la sociedad mexicana. En este documento se reconoce que "inmersa en una comunidad mundial cada vez más interdependiente, la sociedad mexicana vive, a su vez, un proceso de transición en todos los órdenes: económico, político, social y cultural"⁴⁴. También se hace énfasis en los perfiles de formación que demanda la sociedad del cono-

⁴¹ Bertrand, Olivier. "Work and Education...". En Unesco, *Education for the TwentyFirst Century Issues and Prospects*, Unesco Publishing, Paris, 1998, En <http://www.unesco.org/promedi7/recomesp.pdf>

⁴² Ibid

⁴³ Ibid

⁴⁴ Grupo técnico de la ANUIES. *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*, México: ANUIES, 2000, pág. 7

cimiento, cuyo punto central es el conocimiento útil. Así se dice que "El conocimiento constituirá el valor agregado fundamental en todos los procesos de producción de bienes y servicios de un país, haciendo que el dominio del saber sea el principal factor de su desarrollo auto sostenido"⁴⁵.

En este mismo sentido el gobierno federal, en su *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, en el documento denominado "Por una educación de buena calidad para todos. Un enfoque educativo para el siglo XXI", en el apartado 2.4 titulado "La innovación educativa en la sociedad del conocimiento" señala que:

[...] las instituciones educativas necesitan una nueva cultura educativa. Deben pasar del mundo de la burocracia rígida al de las organizaciones flexibles, capaces de aprender. Las instituciones tienen que realizar esfuerzos extraordinarios de apertura, para proporcionar nuevos espacios de aprendizaje que aseguren oportunidades de educación para todos a lo largo de la vida [...]. Las instituciones educativas deberán transformar la concepción predominante de las habilidades básicas para la interacción cultural y educativa. La escritura seguirá siendo una competencia fundamental pero, a la vez, se transforma [...]. La competencia lectora sigue teniendo una importancia fundamental en la comunicación humana, sin embargo está transformándose también. Requiere, cada vez más, la capacidad de poder enfrentarse a diversos tipos de textos, con propósitos, estructuras discursivas y disposiciones gráficas peculiares.⁴⁶

Se agrega que:

más que nunca, el aprendizaje no se limita a la formación inicial: es una necesidad que se extiende a lo largo de la vida: la capacidad de *aprender a aprender* es fundamental; garantizarla es una de las tareas más importantes de la formación inicial y su ejercicio se tornará condición indispensable para tener acceso a los beneficios del desarrollo y mantenerse actualizado [...]. Los cambios en los procesos de aprendizaje suponen transformaciones en el entorno educativo; dentro del aula, que ya no es el único espacio de aprendizaje, la palabra del profesor y el texto escrito dejan de ser los soportes básicos de la comunicación educacional. El profesor se convierte cada vez más en facilitador del aprendizaje de sus estudiantes.⁴⁷

Con estas perspectivas planteadas es necesario reconocer que la formación inicial está determinada por las necesidades de crecimiento de las esferas tecnoeconómicas y de producción, signadas en las orientaciones y políticas educativas nacionales y las recomendaciones de organismos internacionales. Así, por ejemplo, citaré algunos de los criterios establecidos por el Banco Mundial, aceptados y puestos en marcha en toda América latina:

Descentralización:

- Mayor participación de las familias, tanto en la gestión como en el autofinanciamiento.
- Mayor participación del sector privado y las organizaciones no-gubernamentales (ONGs)

⁴⁵ Ibid , pág. 9.

⁴⁶ Secretaría de Educación Pública. Programa Nacional de Educación 2001-2006. Por una educación de buena calidad para todos. Un enfoque educativo para el siglo XXI, México SEP, 2001, pág. 49.

⁴⁷ Ibid , pág. 50.

tanto en las decisiones como en la ejecución.

- Participación, alianzas y consenso social para la reforma educativa.
- Movilización y asignación eficaz de recursos adicionales para la educación primaria.
- Definición de políticas y prioridades sobre la base del análisis económico.⁴⁸

Las cuales se aceptan y se incorporan en las orientaciones y políticas nacionales, las cuales en el ámbito educativo, se localizan en las políticas y acciones que está desarrollando la SEP, con el llamado Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, así como en planes y programas de estudio. Aunque hay que reconocer que las orientaciones dentro del sistema educativo mexicano son pensadas para ser desarrolladas en las instituciones de educación superior y no exclusivamente por la educación normal — la cual no estuvo considerada en la educación superior hasta 2005, cuando es reestructurada la SEP, y se le ubica en la Dirección General de Educación superior para profesionales de la Educación, aun cuando en la estructura orgánica del sistema educativo del Estado de México se sigue ubicando en la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

Estas recomendaciones no dejan de ser consideradas en las orientaciones para la formación de los profesores y en las acciones que se implementan desde la administración educativa para las escuelas normales.

Se puede inicialmente concluir que en nuestro país gran parte del impulso inicial para los enfoques basados en competencias ha emanado de organismos internacionales y de las necesidades de producción y competitividad de las esferas tecno-económicas y productivas, por lo cual el gobierno federal busca mejorar la sensibilidad del sistema educativo con respecto a las necesidades de la industria. Así, el tipo de hombre que está demandando el sistema de producción es un sujeto competente, por tanto, es función de la escuela formar sujetos competentes. Debe entenderse entonces que las competencias que los alumnos adquirirán (idealmente) a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en los alumnos, están pensadas para que los sujetos que las adquieran sean productivos. Es decir, la formación inicial que ofrezcan las instituciones debe procurar que las habilidades, conocimientos y capacidades logrados por los sujetos tengan un carácter utilitario, con el fin de que generen beneficios en la productividad cuando los sujetos desempeñen eficazmente una ocupación.

⁴⁸ Lockheed, M; Verspoor, A. "El mejoramiento de la educación primaria en los países en desarrollo: Examen de las opciones de política". Banco Mundial, Washington D C. 1990, pag 26 y Banco Mundial "Informe sobre Educación: América latina", B M Washington, 1996, pag 117 y 153

Estas ideas de la enseñanza para la productividad en la escuela las han desarrollado algunos investigadores educativos norteamericanos, por ejemplo, en la Escuela para Graduados en Educación de Harvard, Kristi Rennebohm Franz:

comenzó a enseñar en 1989 con el compromiso de crear aulas en las cuales incluso los niños de la escuela primaria aprendieran a ser ciudadanos responsables y productivos conectando el trabajo que se hace en la escuela con los problemas reales de su comunidad local y de la comunidad global.⁴⁹

Del mismo modo se han creado sociedades para impulsar el desarrollo de habilidades y destrezas en los alumnos que garanticen la productividad. Por ejemplo, The Partnership for 21st Century Skills es una organización pública y privada formada en 2002 para crear un modelo de aprendizaje exitoso para este milenio, cuyo propósito es definir e incorporar los conocimientos y habilidades para el siglo XXI, al sistema educativo norteamericano. Tales propósitos están enfocados hacia "Emphasize core subjects, Emphasize learning skills, Use 21st century tools to develop learning skills, Teach and learn in a 21st century context, Teach and learn in a 21st century content, Use 21st century assessments that measure 21st century skills"⁵⁰

Este hecho nos señala que la formación de los profesores no escapa al actual orden mundial determinado por la economía de mercado, las sociedades del conocimiento y la globalización económica, fuertemente impactados por el desarrollo vertiginoso de la tecnología y la ciencia. Estos cambios se dan sobre todo por los paradigmas de producción y en el aumento de la competitividad entre los integrantes de las economías mundiales, lo que ha puesto en desventaja internacionalmente a algunos ciudadanos de países que cuentan con sistemas educativos tradicionales, como el nuestro.

Aun cuando la globalización ha estimulado la toma de compromisos seguros para realizar cambios en el manejo de la educación, los cambios no han sido iguales a nivel mundial y menos en países en vías de desarrollo como el nuestro, donde no existe la infraestructura económica y científica adecuada para lograrlos. Porque aunque se han alcanzado altos estándares en el desarrollo de competencias básicas en los países del centro o altamente desarrollados, éstos han fallado para mantener con suficiente rigor altos estándares de competitividad conseguidos por sus estudiantes. De igual modo, como lo señala la OCDE, "aun cuando en algunos

⁴⁹ Martha Stone Wiske, Kristi Rennebohm Franz y Lisa Breil. *Enseñar para la comprensión con nuevas tecnologías*, Argentina. Paidós, 2005. pag. 26.

⁵⁰ Shellhorn, Karl "Partnership for 21st Century Skills." Washington March 22, 2005. En http://www.21stcenturyskills.org/index.php?option=com_content&task=view&id=85&Itemid=64C3

países sus estudiantes logran altos estándares, éstos no alcanzan la creatividad y la flexibilidad."²¹ Esta situación nos debe hacer reflexionar y analizar qué pasa en países como el nuestro, que adoptan por imposición tales políticas de desarrollo profesional sin los requerimientos estructurales mínimos. De igual modo, nos debe llevar a buscar los caminos que permitan cambiar la cultura de enseñanza en más o menos direcciones opuestas al sistema educativo vigente.

Actualmente los desafíos emergentes de la revolución tecnológica y la globalización han hecho que la relación entre *educación y trabajo* haya sido puesta en el centro del debate público internacional, y no sólo del debate, sino de las acciones que se han traducido en reformas educativas. Así, organismos como la Oficina Internacional del Trabajo (OIT 1998) se han preocupado —a través de uno de sus organismos como el Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (Cinterfor/OIT)— de ofrecer un servicio técnico con el fin de impulsar y coordinar los esfuerzos de las instituciones y organismos dedicados a la formación profesional en la región latinoamericana, particularmente al nivel de la enseñanza media técnico-profesional (EMPT) y de la enseñanza postsecundaria (P-S) no universitaria. Pero son servicios que no están al alcance de las escuelas normales, porque éstas no forman sujetos para ser insertados directamente en la actividad productiva.

A partir de 1975, en un territorio de creciente industrialización con una dinámica de producción orientada a la "promoción de las exportaciones, sustitución de las exportaciones y desarrollo de la exportación de productos primarios"²², las normales fueron indirectamente involucradas a través de los planes de estudio para impulsar la formación de los sujetos en los sectores de producción manufacturera, con el fin de cambiar la tradicional industrialización por sustitución de importaciones. A nivel nacional se inició la implementación de un plan y programas de estudio con la propensión de formar sujetos aptos para el trabajo industrial. Por tanto, la tendencia de formar sujetos productivos no es ajena a las funciones que se les ha encargado a las escuelas normales. Son funciones que se han enmascarado en el mejoramiento de la educación, porque no se explicitan de manera directa en los fines y tendencias de la formación.

²¹ Centre for Educational Research and Innovation. *Staying Ahead. In-service Training and Teacher Professional Development*, France. OECD, 1998, pág. 21

²² Véase Bulmer-Thomas. "Nuevas estrategias comerciales y crecimiento basado en la deuda", en Victor Bulmer-Thomas. *La historia económica de América Latina desde la independencia*. México: FCE, 1994, págs. 375-423.

Pero si la formación de profesores en su orientación está determinada externamente a las normales, esto no garantiza que al interior de ellas se asuman de manera irrestricta las políticas educativas y las orientaciones de la formación en cada uno de los cambios de planes de estudio.

A

CAPÍTULO 2. LAS NORMALES Y LAS ORIENTACIONES DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Introducción

El proceso de pasar de una orientación en la formación de profesores a otra orientación como producto de las necesidades y la regulación socioeconómica, no se percibe en las normales como tal, pues como instituciones educativas tardan mucho tiempo en captar cuán amplias y profundas son las transformaciones a las que se ven sometidas por las demandas de una esfera tecnoeconómica y productiva. Demandas que se implementan en las orientaciones de la formación de profesores y se plasman en los planes de estudios. Para la racionalidad educativa oficial, estas demandas se cumplirán y las transformaciones se darán por el simple hecho de cambiar los planes de estudio.

Sin embargo, los cambios y las acciones no se realizan por el simple hecho de prescribir, decretar y administrar, sino que las acciones deben hacerse tangibles en las escuelas formadoras de docentes. Para saber si las escuelas normales —ante los cambios de las orientaciones para la formación de los profesores— funcionan como lo prevé la racionalidad oficial, es necesario adentrarse un poco en ellas. Las escuelas normales como instituciones formadoras de profesores se han constituido como “campos” que asumen una postura y diversas acciones ante los cambios impuestos a las orientaciones de la formación. Cambios que afectan en cierta manera sus formas de ver y de sentir el mundo y, por tanto, les hacen asumir una posición y reaccionar o presentar una postura. La noción de campo nos puede ayudar a entender las posiciones y acciones de las normales ante dichos cambios.

La noción de campo ha sido planteada por Bourdieu, para quien los campos se presentan

como "espacios estructurados de posiciones (o de puestos), cuyas propiedades dependen de su posición en esos espacios y pueden ser analizadas independientemente de las características de sus ocupantes"⁴². Ejemplifica la idea anterior diciendo que:

a la manera de un campo magnético, constituye un sistema de líneas de fuerza: esto es, los agentes o sistemas de agentes que forman parte de él pueden describirse como fuerzas que, al surgir, se oponen y se agregan, confirniéndole su estructura específica en un momento dado del tiempo.⁴³

Se puede entender, por tanto, que las normales como campos se mantienen o se transforman por los enfrentamientos entre las fuerzas que constituyen su campo —todo campo es un lugar de lucha— con el objeto de alcanzar la autoridad.

La estructura del campo, dice Bourdieu:

es un estado de relaciones de fuerza entre los agentes o las instituciones comprometidas en la lucha o, si se prefiere, de la distribución de capital específico que, acumulado en el curso de las luchas anteriores, orienta las estrategias ulteriores. Esta estructura, que está en el principio de las estrategias destinadas a transformarla, es ella misma un juego: las luchas en las que el campo es el lugar tienen por desafío el monopolio de la violencia legítima (autoridad específica) que es la característica del campo considerado; es decir, en definitiva, la conservación o la subversión de la estructura del capital específico.⁴⁴

La noción de campo permite dar cuenta del conjunto de relaciones objetivas en las que históricamente se encuentran ubicadas las normales y los formadores de profesores, y con ello se puede entender las posiciones de sumisión o las prácticas invisibles de resistencia con las cuales las normales intentan sobrepasar las arbitrarias imposiciones.

2.1. Las normales ante los cambios en las orientaciones de la formación

Lo interesante es saber qué actitudes y prácticas invisibles se presentan al interior de las normales ante las cambiantes orientaciones de la formación. Se puede decir que históricamente han presentado una posición de acatamiento y sumisión ante los mandatos y prescripciones de la autoridad, es decir, asumen una actitud heterónoma, que de algún modo es contrarrestada por las prácticas invisibles que marcan y determinan el sentido de la formación de profesores, incluso y a pesar de la heteronomía. Estas prácticas históricamente construidas se pueden manejar como: la auto reproducción o endogamia, la reproducción de discursos y su estructura

⁴² Pierre Bourdieu. *Questions de sociologie*, Paris, Éditions de Minuit, 1984, pag. 113 (Esta obra ha sido traducida al castellano con título de *Sociología y cultura*, Ir. M. Pou, México, Grijalbo, 1990).

⁴³ Pierre Bourdieu. "Campo intelectual y proyecto creador", en: AA.VV. *Problemas del estructuralismo*, México: Siglo XXI, 1969, pag. 134.

⁴⁴ Pierre Bourdieu, 1984, *Questions de sociologie*, pag. 114.

organizacional autoritaria.

a) *Heteronomía*: desde su inicio las normales han carecido de derechos de autonomía y autogobierno y se han convertido en instituciones heterónomas. Con un modelo heterónimo, las normales han carecido de poder para definir los objetivos, metas y orientaciones de la formación de profesores. ¿Qué se entiende por heteronomía, y por qué las normales son instituciones heterónomas? En primera instancia:

La heteronomía supone clausura del significado; las instituciones y el poder que de ellas se deriva son concebidos como extra-sociales, como si fuesen distintas de lo que hacemos. Son, pues, incuestionables, dadas de antemano. La autonomía, que implica la apertura del significado, se caracteriza por la concepción explícita de las instituciones como creaciones humanas, abiertas, por lo tanto, a un permanente cuestionamiento y transformación.⁶⁶

Del mismo modo la heteronomía:

se manifiesta como masa de condiciones de privación y de opresión, como estructura solidificada global, material e institucional, de economía, de poder y de ideología, como inducción, mistificación, manipulación y violencia, pero también en el condicionamiento del hacer de los individuos supuestamente libres por el campo social en el que viven.⁶⁷

En segunda instancia las escuelas normales carecen de poder para generar o crear su propia forma de gobernarse; por el contrario, son instituciones supeditadas y determinadas externamente. La determinación anula y somete a los sujetos. Castoriadis diría "la determinación lleva a negar el tiempo, lleva a la atemporalidad: si algo está verdaderamente determinado lo está desde siempre y para siempre. Si cambia, los modos de su cambio y las formas que ese cambio puede producir ya están determinados"⁶⁸. Las normales son instituciones donde sus acciones están determinadas y regidas directamente por la figura de la autoridad externa a ellas.

Respecto a la organización de la escuela centrada en la autoridad, Santos Guerra aporta una visión muy clara:

La escuela es una organización formal, ya que todo su entramado institucional tiene un "andamiaje de roles" que corresponde a su estructura. Este entramado le confiere estabilidad y continuidad en el tiempo y le hace desempeñar unas funciones independientemente de las características personales de sus integrantes, [...].

⁶⁶ Sahagún Padilla, Miguel Ángel. "Reseña del libro *El avance de la insignificancia* de Cornelius Castoriadis" en *Atenea Digital*, primavera, num. 007, España: Universidad Autónoma de Barcelona, 2005. En www.redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/537/53700726.pdf.

⁶⁷ Lund, Andrés. "Cornelius Castoriadis: ¿el último filósofo?", en página *Fundación Andreu Nin*, España: Fundación Andreu Nin, 2002. En www.fundacionnin.org/lund.htm.

⁶⁸ Cornelius Castoriadis, *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*, España: Gedisa, pág. 65.

Este entramado de roles es jerárquico y responde a una concepción taxonómica de las funciones que tiene que ver con la autoridad."⁹⁹

Con una heteronomía plena las escuelas normales se han sujetado a líneas de mando externas que acentúan su dependencia o heteronomía. Es decir, no actúan por iniciativa propia, sino en razón a los lineamientos, mandatos y exigencias que establecen las autoridades estatales o federales.

De este modo, la regulación hacia las normales ha sido de mancha total, puesto que el Estado mexicano ha establecido "todas las normas, procesos y procedimientos de la formación, así como el curriculum, incluyendo planes y programas"¹⁰⁰. De la misma manera, el aparato gubernamental controla la formación, contratación y salario de los maestros formadores, directivos y demás personal de servicio de las normales. No se escapa a este control la implementación de la infraestructura, la dotación del mobiliario y equipo de trabajo en cada cambio de orientación en la formación de profesores. Con la heteronomía se ha garantizado que la formación de profesores se haga bajo una racionalidad y una regulación específica que sirva directamente al desarrollo de las políticas que el Estado ha establecido, y a la vez se ha garantizado que los maestros no participen en los movimientos político-sociales, es decir, que no haya fragmentación e insularización de los asuntos nacionales. Los normalistas y futuros profesores no pueden oponer resistencia a la doble determinación a la que son sometidos. Por un lado, está la determinación de la orientación sobre su formación, y por otro, la determinación de las prácticas institucionales que inciden directamente en su formación. La gran mayoría aprende a convertirse en "alumno", es decir, en sujeto heterónomo, obediente, más aun, sumiso, dependiente, y que se deja conducir por los laberintos de la escolaridad.

El que las escuelas normales sean heterónomas ha limitado su desarrollo como instituciones de educación superior. La función de investigación y desarrollo del conocimiento está ausente, pues se les ha limitado a formar al personal que atienda los mandatos de formación de sujetos aptos para atender las necesidades de la educación primaria y que ésta cumpla a su vez con los requerimientos de formar sujetos para el mercado laboral. Como ya se ha mencionado, las tendencias y orientaciones de la formación se encubren en las necesidades de formar profesores para atender la educación primaria o básica. El control y regulación de la función forma-

⁹⁹ Miguel Angel Santos Guerra . *La luz del prisma: para comprender las organizaciones educativas*, España: Aljibe, 1997, pág. 82.

¹⁰⁰ Rodríguez Fuenzalida, Eugenio (2001). "Políticas y estrategias de formación de profesores", en *Cuadernos de la OEI, Educación Comparada* No. 5, Madrid, España, pág. 28.

dora no les ha permitido incursionar en la investigación y la construcción del conocimiento pedagógico. En el momento que se determina la función formadora de profesores para la educación básica, las normales no producen conocimiento y tampoco se involucran con los procesos de investigación e innovación del conocimiento relacionado con lo pedagógico. Con ello, las normales perdieron la oportunidad de convertirse en centros de construcción e innovación del conocimiento vinculado a la educación. En la función de formar con un orden establecido, las normales se ubicaron como escuelas maquiladoras y a la zaga no sólo de las instituciones de educación superior, sino de la misma educación primaria, porque los cambios en las orientaciones de la formación se han establecido primero en la educación básica y después en las normales.

Un factor que ha coadyuvado al poco crecimiento de las normales como instituciones de educación superior, es la poca incorporación de docentes formados fuera de las mismas, es decir, se contrata a muy pocos profesores de otras instituciones de educación superior, con lo que se ha dado lugar a la llamada endogamia o auto reproducción. Esta endogamia, del mismo modo que la heteronomía, está determinada e instituida por el aparato gubernamental.

b) *Auto reproducción o endogamia*: Es interesante preguntarse cómo se determina la endogamia o auto reproducción en las escuelas normales. Para responder al cuestionamiento hay que señalar que la endogamia normalista es la norma reguladora tácita o no escrita de la que se sirven tanto las autoridades escolares como las educativas del sector central, según la cual para contratar cada nuevo miembro, éste debe pertenecer al magisterio estatal, además de haber sido formado en algunas de las normales existentes. Para que haya una cohesión interna de las normales como instituciones formadoras, éstas deben transitar por caminos trazados y consolidados; y sólo aquellos maestros que los han transitado durante su formación, van a poder reproducir con mayor rapidez y facilidad la institucionalidad misma.

Algo que distingue a las normales es su auto reproducción, es decir, es característico ver que la mayoría de los maestros de las escuelas normales fueron formados en éstas, estableciéndose lo que Weber llama como "endorreproducción". Por ejemplo, en un sondeo realizado en dos normales de Toluca se encontró que un 80% de los maestros son egresados de las mismas (1 de Toluca y de Profesores), un 10% son de otras normales y sólo un 10% son formados fuera de las normales en instituciones de educación superior del Estado de México, como la

Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) y los tecnológicos regionales." Desde esta perspectiva se puede entender que las normales han subsistido de manera endogámica y estamental. Entendiendo por endogamia "un desarrollo de la actividad comunitaria de tal suerte que sólo se acepten como compañeros iguales para esa actividad [de la enseñanza] a los descendientes endógenamente engendrados"¹³; es decir, profesores formados en las normales; y por estamento se entiende "a un conjunto de hombres que, dentro de una asociación, reclaman de un modo efectivo: α) una consideración estamental exclusiva —y eventualmente también, β) un monopolio exclusivo de carácter estamental"¹⁴.

Weber dice que un estamento puede originarse por "un modo de vida estamental propio, y en particular, dentro de lo anterior, por la naturaleza de la *profesión* (estamentos de vida y profesionales)"¹⁵. No es de sorprender, por tanto, que los maestros compartan una forma de ser y de actuar. Así por ejemplo, dentro de la profesión, la actuación metodológica de los maestros se ha ido construyendo y reproduciendo por mucho tiempo. La actuación metodológica de los maestros por tanto no ha evolucionado, porque ésta se reproduce constantemente y se acentúa con la incorporación de los formadores que fueron formados en las mismas instituciones. De tal suerte que las diferentes orientaciones metodológicas propuestas en los planes de estudios tengan poca efectividad en el desarrollo de las escuelas normales, porque los maestros incorporaron en su formación orientaciones epistemológicas y metodológicas muy diferentes a las que los planes de estudio les han presentado.

De entrada los maestros fueron formados en una tradición de enseñanza donde los datos, informaciones, contenidos escolares o conocimientos de los maestros eran transmitidos como principios reales, verdaderos y ahistóricos. El manejo de la información con formas de enseñanza expositiva ubicó a los maestros como sujetos receptores del privilegio de ostentar el monopolio del saber. Así, los maestros se vieron a sí mismos como sujetos a los cuales se les "reveló" en exclusiva el conocimiento. Este acto les otorgó el derecho de establecer la transmisión discursiva de las interpretaciones teóricas, sociales, normativas y culturales de todos los contenidos escolares; y las acciones que ejecutaron en el aula han sido la transmisión discursiva de contenidos que los estudiantes capturan y toman como verdaderos. Es decir, a los

¹³ Datos obtenidos del cuestionario demográfico aplicado a los maestros de ambas normales

¹⁷ Max Weber. *Economía y Sociedad*, México: FCE, 1984, pág. 316.

¹⁴ *Ibid.*, 246.

¹⁵ *Ibid.*

alumnos sólo se les dejó la posibilidad de capturar y asimilar los contenidos unívocos y acabados que los maestros, como detentadores del saber, les impusieron a través de la exposición oral o escrita de la información.

La orientación de la formación de los profesores ha sido una determinación que está fuera del alcance de los formadores y, sobre todo, de los futuros docentes, porque, como ya se dijo, la orientación de su formación fue determinada por poderes externos a ellos. En este caso la determinación, dijera Castoriadis, "funciona como una exigencia suprema, pero más o menos implícita u oculta"⁶⁶.

Aun cuando la heteronomía y la endogamia son producto de la determinación externa a las normales, se puede observar a través de los discursos de los docentes que las acciones que se realizan no son precisamente las garantes de la formación, según lo prescrito.

c) *Los discursos de los docentes y la reproducción retórica de contenidos.* Ante los cambios que se han dado en las orientaciones de la formación, los maestros han sido insertados en la operación de los planes de estudios. Esta inserción no se ha dado necesariamente en las mejores condiciones, pues se ha realizado bajo una tradición auto reproductiva de las metodologías empleadas en los procesos de formación —anteriores a las orientaciones que se quieren operar— y sin una reconversión profesional sólida y consistente de los profesores. Actualmente el conocimiento se genera, se transmite y se utiliza, no sólo a velocidades desconocidas en el pasado, sino bajo formas definitivamente distintas, las cuales no son conocidas por los maestros. Ante esta situación, ellos han tenido que incorporar a su discurso los nuevos contenidos de las orientaciones de la formación, pero no las nuevas formas de transmitirlos.

De la información que transmiten los maestros y sus decires resulta interesante identificar cuál es el sentido de sus discursos y la fuerza de sus palabras en la formación de los profesores. Para dar una respuesta a este planteamiento es necesario recurrir a la distinción que hace Ricoeur: "el discurso, incluso el oral presenta un rasgo de distanciamiento absolutamente primitivo, que es la condición de posibilidad de todos los que consideraremos luego y que puede denominarse la dialéctica del acontecimiento y del significado"⁶⁷. Esta idea no queda completa si no se aborda la idea del discurso como acontecimiento, respecto a la cual Ricoeur dice "el discurso se realiza en el tiempo y en el presente. mientras que el sistema de la lengua es virtual

⁶⁶ Castoriadis, op. cit., pág. 198.

⁶⁷ Paul Ricoeur. *Del texto a la acción*, México: FCE, 2002, pág. 97.

y ajeno al tiempo"⁷⁷. Y remarca "el acontecimiento consiste en que alguien habla, alguien se expresa al tomar la palabra"⁷⁸. Esta idea no quedaría clara si no se considera que "el discurso es siempre a propósito de algo: se refiere a un mundo que pretende describir, expresar o representar"⁷⁹.

La mayor parte de la formación de profesores está mediada por el lenguaje de los maestros. En este empleo del lenguaje se pueden distinguir como elementos básicos de la formación al discurso y el uso del sistema de la lengua. Con su discurso, el maestro formador refleja códigos, pensamientos, significados, creencias y formas de ver y entender el mundo. En este sentido Ricoeur señala: "el discurso no sólo tiene un mundo, sino que tiene otro, otra persona, un interlocutor al cual está dirigido"⁸⁰. En esta idea de la interlocución, los discursos que se emiten cotidianamente en las normales son un mundo de la cotidianidad escolar. Cotidianidad que refleja usos, costumbres y prácticas de acción en el aula, que no corresponden con las orientaciones actuales de la formación de profesores. Son discursos que reflejan el sentir y el pensar de los maestros en razón de los pensamientos, creencias, ideologías y formas de actuación con que fueron formados, y que se corresponden con las ideologías liberales del siglo XIX y del desarrollo del nacionalismo postrevolucionario del XX, vigente hasta la década de los setenta.

En los discursos de los maestros se entremezcla el empleo del sistema de la lengua, donde el maestro se ubica como trasmisor de información ajena y virtual. Gadamer diría que la información no aparece en su "verdadero significado: sólo es uno de los momentos del conocimiento, y todos ellos se manifiestan en su provisionalidad dialéctica en cuanto se mira a la cosa misma hacia lo que se orienta el conocimiento"⁸¹. El empleo de las palabras con las cuales se transmite la información por parte del maestro, no corresponde al mundo cotidiano de las normales. Son palabras ajenas al emisor, y por tanto no son parte del pensamiento y las creencias o formas de ver y de sentir del maestro. El empleo de la palabra para transmitir los contenidos escolares no es suficiente para lograr la formación de los profesores, porque la palabra incluso cuando "reproduce de hecho por completo aquello a lo que el espíritu se refiere"⁸², no

⁷⁷ Ibid.

⁷⁸ Ibid . pág. 98.

⁷⁹ Ibid.

⁸⁰ Ibid.

⁸¹ Hans Georg Gadamer. *Verdad y método*, España: Sigueme, 1991, pag. 490

⁸² Ibid . pág. 510.

es suficiente para contener la cosa en sí, las acciones, los hechos, los fenómenos o el conocimiento. Y mucho menos es suficiente que el alumno las escuche para que se conformen en él actitudes, capacidades, habilidades, conocimientos, creencias, etcétera.

De hecho, al hablar del discurso del maestro formador, estoy refiriendo a las expresiones verbales que reflejan la tradición y las formas arraigadas de hacer y sentir de los maestros formadores. Estas formas de expresión generalmente no están en consonancia con la información correspondiente a los contenidos escolares, donde la información manejada generalmente se torna hueca y sin contenido significativo para maestros y alumnos. Pero los discursos que los maestros entremezclan con los contenidos escolares, respecto a la manera de ser docentes, son discursos que manifiestan no sólo los pensamientos de los maestros formadores, sino que están en consonancia con sus formas de hacer y actuar en el aula.

En los discursos que circulan en las normales se pueden identificar una historia que envuelve y avala su práctica institucional, y en los cuales se pueden identificar ciertas ideas e ideologías correspondientes a los primeros años de la formación de profesores. Ideas que aun perduran en las normales y que subyacen al pensamiento cotidiano de los maestros. Por ejemplo, se maneja la idea de que el verdadero papel de la formación del maestro es aquel que refleja su forma de ser. Esta concepción se parece mucho a la función que Hegel planteó sobre la formación, en las postrimerías del liberalismo. "Solo la formación y la educación hacen al hombre tal como debe de ser"⁷¹. Esta es una idea que circula en el ideario de los maestros sin necesariamente indique que han leído a Hegel, o bien que sigan sus ideas pedagógicas, sino que a través de la impregnación y reproducción de acciones y discursos, tal o cual perspectiva se ha adoptado y reproducido en el pensamiento de los maestros.

d) *Las estructuras internas de las normales*: como parte de la heteronomía, las escuelas normales han tenido que cambiar sus estructuras internas en cada mudanza de las orientaciones de la formación. A partir de la puesta en marcha del plan 1975, la estructura organizacional lineal autoritaria que era característica de las normales empieza a cambiar por una estructura lineo-funcional, es decir, se amplían las funciones y se departamentalizan las actividades. Tales cambios en las normales modificaron la estructura funcional y, en cierto modo, la estruc-

⁷¹ Arsenio Ginzo, "Hegel y el Problema de la Educación", en Hegel, G. W. F. *Escritos pedagógicos*, México, FCE, 2000, pág. 34.

tura social que fue modificada a su vez por los patrones de trabajo racional autoritario. Las prácticas administrativas institucionales y las actitudes de los maestros respecto a estos cambios en el ámbito interno se han relacionado, sin que se den cuenta de ello, con los modelos de producción. Así por ejemplo, en 1985 las normales adoptan una estructura líneo-funcional que llevó a la departamentalización y especialización de las funciones como se realiza en la producción en masa, donde la "gerencia generalmente no conoce y subestima las capacidades reales y potenciales de los trabajadores directos. Sólo el personal calificado tiene la posibilidad de hacer carrera, y no así los obreros de talleres"⁷⁴.

Esta departamentalización de las funciones condujo hacia la intercambiabilidad (movilidad constante del personal) de los maestros, al acrecentamiento de la división de las funciones, del trabajo sin coordinación y, consecuentemente, al endurecimiento de las funciones departamentales y de docencia. Aun cuando la relación entre las normales y la planta productiva no era directa, existió una especie de relación indirecta, pues se preparaba a los maestros que a su vez preparaban a los sujetos aptos para insertarse en la planta productiva. De este modo, la forma de accionar de las normales se asemejó mucho a la de las empresas, aunque de ninguna manera se ligaron o relacionaron directamente con la producción tecnológica de resultados. La idea anterior la afirma Lara Rivero cuando señala que de manera estructural la empresa funcionaba por medio de una división y especialización del trabajo, con "débiles mecanismos de coordinación"⁷⁵. Por su parte las normales, con la departamentalización de funciones, empezaron a establecer la especialización de las tareas de igual modo, con débiles mecanismos de coordinación, lo que propició la fragmentación de las funciones entre los departamentos y la desarticulación de las acciones encaminadas a la formación.

Dentro de la estructura organizacional, los directivos escolares de las normales no fueron formados como administradores y tampoco como académicos. Los directores fueron seleccionados por cuestiones político-sindicales. De manera distintiva, los directivos escolares han estado alejados del conocimiento administrativo, organizacional y operacional de una institución, y del mismo modo desconocen los fundamentos epistemológicos, políticos, sociales y económicos sobre los cuales se sustentan y responden las orientaciones de la formación de

⁷⁴ Arturo Ángel Lara Rivero, *Aprendizaje tecnológico y mercado de trabajo en las maquiladoras japonesas*, México: UNAM, UAM-X y Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, 1998, pág. 27

⁷⁵ *Ibid.*, pág. 30.

profesores. Este desconocimiento les ha impedido establecer políticas efectivas y sistemáticas de involucramiento de los docentes, lo que ha originado la falta de acciones precisas y bien orientadas para la formación, según las orientaciones vigentes. Sobre todo cuando las mismas autoridades educativas, en su control e incidencia, impidieron a las autoridades escolares establecer mecanismos de gestión que ayudaran a orientar con un sentido preciso la formación. Así, por ejemplo mientras se operó el plan 85, la administración de las normales estaba ante los dilemas que les presentaba la calidad total como forma de planear, sin que los directivos la asumieran como un modelo de administración, con una estructura organizacional y operacional distinta a la establecida en las normales, sino como una simple forma de planear las acciones departamentales e institucionales.

De este modo, las normales en sus funciones y tareas, aun con una estructura organizacional semejante a las instituciones universitarias, no se han asumido como instituciones de educación superior. En el Sistema Educativo Mexicano tampoco se ha concebido a las normales como instituciones de educación superior, pues en su organigrama habían aparecido como parte de educación básica y normal. De manera interna, el pensamiento de los formadores no se ha transformado. En los discursos cotidianos de los directivos y los maestros se sigue manejando la idea de que las normales son diferentes a las instituciones de educación superior. Cuando un maestro alude a la libertad de cátedra, de inmediato se le indica que no está en la universidad. Esta manera de pensar nos da una idea de cómo es complicado transformar no sólo el pensamiento de los formadores, sino las prácticas mismas.

2.2. Las normales y los planes de estudio como guías básicas de la formación

El cambio de planes de estudios para la racionalidad educativa oficial marca el punto de partida para la transformación no sólo curricular de la formación, sino también de las prácticas, la administración y la cultura institucional. Pero para las normales, las tradiciones, las rutinas establecidas y los éxitos pasados con las prácticas usuales de la formación, hacen difícil captar el sentido de las nuevas orientaciones de la formación. Son los planes de estudios los que contienen las orientaciones para la formación de profesores. Y son los planes y programas de estudio los instrumentos con los cuales la racionalidad oficial genera movimientos en las normales; porque sirven a la autoridad para determinar la orientación de la formación y a los

maestros, la mayoría de las veces, como guía de los contenidos escolares a trabajar. Por ello resulta importante cuestionar cuáles son los cambios que se han dado en las orientaciones para la formación de profesores a partir de 1975, y cómo han asumido los profesores esos cambios.

Para dar respuesta al planteamiento es necesario primero incursionar en el currículum. El currículum es un concepto de difícil concreción porque puede señalar distintas rutas o sentidos: puede entenderse desde su función social, como proyecto o plan educativo, como expresión formal y material del proyecto, como un campo práctico donde se puede analizar los procesos instructivos y la realidad de la práctica, como territorio de intersección de prácticas diversas, o bien como un campo donde se vertebra el discurso sobre la interacción entre la teoría y la práctica de la educación. Sacristán dice que cualquiera que sea la concepción que se tiene sobre el currículum, éste:

tiene que ver con la instrumentación concreta que hace de la escuela un determinado sistema social, puesto que es a través de él como le dota de contenido, misión que se expresa por medio de usos casi universales en todos los sistemas educativos, aunque por condicionamientos históricos y por la peculiaridad de cada contexto, se exprese en ritos, mecanismos, etcétera. que adquieren cierta especificidad en cada sistema educativo.²⁶

Es propósito de este apartado mostrar cómo han sido asumidos los encuadres curriculares en dos escuelas normales del Estado de México, la Escuela Normal No. 1 de Toluca y la Escuela Normal para Profesores, desde la imposición del discurso prescriptivo y las acciones o prácticas institucionales que trascienden el tiempo, es decir, desde el encuadre discursivo de la racionalidad oficial y la práctica existente en las normales. Para presentar ambos sentidos del encuadre en cada tipo de planes de estudio se presentará cuáles eran las tendencias oficiales y cuáles fueron las acciones realizadas. No se pretende hacer una descripción detallada de cada institución, sólo se toman en cuenta los puntos generales en los cuales hay similitud. Para efectos del análisis se hablará de las "normales", refiriendo a la Normal para Profesores y la Normal No. 1 de Toluca exclusivamente. Por tanto no se estará hablando de todas las escuelas existentes en el territorio nacional o mexiquense cuando se utilice la palabra "normales".

Actualmente el trabajo que realizan los formadores de profesores en las aulas de las escuelas normales se hace con la guía general de un plan de estudios, la específica de un programa y con los lineamientos técnicos-administrativos establecidos por las autoridades educa-

²⁶ J. Gimeno Sacristán. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. España: Morata, 1996. págs. 15-16.

tivas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social (SECyBS) del Estado de México, que son operados y controlados por los directivos de las instituciones. Para el desarrollo de un programa de estudios los docentes lo hacen de acuerdo con un encuadre curricular y uno administrativo institucional. En el primero se encuentran definidas las condiciones estructurales consideradas como necesarias e imprescindibles para el trabajo que han de compartir todos los formadores que aplican un mismo diseño curricular. De igual modo, en este encuadre están definidas las pautas técnico-administrativas con las cuales los formadores elaboran sus planes de trabajo para desarrollar la asignatura. En el encuadre administrativo institucional están definidos los roles y las funciones de los integrantes de las instituciones, la organización de los tiempos y espacios de trabajo entre alumnos y docentes y entre grupos de pares, y todas las demás cuestiones que en cada caso se consideran pertinentes para el funcionamiento institucional.

Al respecto Sacristán señala que "los profesores cuando preparan su práctica, cuando realizan sus diseños o programaciones tienen dos referentes inmediatos: los medios que le presentan el *currículum* con algún grado de elaboración para llevarlo a la práctica, y las condiciones inmediatas de su contexto"⁷⁷.

Con los encuadres curriculares los maestros formadores encuentran las orientaciones de la formación y supuestamente han tenido que circunscribir y delimitar su función a modelos mentales de pensamiento disciplinar y a necesidades sociales, políticas y económicas de los grupos en el poder. En este encuadre han pasado por momentos de tensión cuando han tenido que mirar y caracterizar el plan de vida o de formación, propuesto en los diseños curriculares (porque los encuadres están determinados unilateralmente y, por tanto, pueden desembocar o vienen provistos de errores y falsas implicaciones ideológicas). Las tensiones de los maestros se presentan, sobre todo, cuando han tenido que sobreponer o confrontar su experiencia práctica y su realidad social a las caracterizaciones ideales (perfiles de egreso) para alcanzar el futuro que ha pretendido la racionalidad institucional oficial.

Los maestros al circunscribir su función formadora a los diseños curriculares y a las funciones institucionales se han ubicado en un encuadre sustentado en el discurso prescriptivo de la autoridad y otro en las prácticas institucionales, las cuales perduran en el espacio y en el

⁷⁷ J. Gimeno Sacristán. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, España: Morata, 1996, págs. 145.

tiempo. En el primero se considera que el encuadre ha servido para que los formadores sólo contemplen los aspectos teórico-técnicos-instrumentales de los planes de estudio como elementos que les sirvan para estar inmersos en el proceso de su implantación y operación, sin que por ello se materialicen los aspectos teóricos, técnicos o instrumentales. En el segundo aspecto del encuadre los maestros se han involucrado directamente con el pasado, asumiendo las prácticas institucionales y las formas de enseñanza, se han ubicado en el presente respondiendo a las demandas técnico-administrativas y se han tenido que proyectar hacia el futuro asumiendo los discursos actuales, pero reproduciendo las prácticas institucionales presentes y pasadas. Desde luego que el futuro está circunscrito a las prácticas institucionales, las cuales tienen un desarrollo histórico y un contexto situacional.

Las prácticas institucionales de los maestros tienen un fuerte lazo con el tiempo, así los alumnos y maestros de nuevo ingreso cuando tienen que encuadrar sus acciones lo hacen a través de las tradiciones configuradas en prácticas cotidianas. Duch señala que la tradición puede pervertirse, y si es así, entonces "la validez de la tradición es un *a priori* absoluto. Como tal no necesita de ningún tipo de configuración crítica en la vida cotidiana de los individuos y grupos sociales, porque se trata de un valor absoluto, atemporal e indiferente a los cambios históricos". Es en las prácticas institucionales donde las acciones de los maestros son las que realmente orientarán y desarrollarán directamente las formas de actuar y de ser de los futuros docentes, y en varias ocasiones estas prácticas se anteponen a los cambios epistemológicos y metodológicos propuestos con cada cambio de planes de estudios.

Estos dos aspectos del encuadre curricular e institucional pocas veces son conjugados, por lo regular marchan de manera paralela o divergente, con mayor predominio del encuadre institucional cuando ha habido cambios en los planes de estudio. Sacristán dice que "una regulación expresada en un formato pedagógico ambicioso por la riqueza del modelo metodológico que contenga, la elaboración de los contenidos, etcétera, no suele estar dentro de las posibilidades de la administración educativa". Así por ejemplo los planes de estudio que se han operado en las escuelas normales a partir de 1975, han propiciado la modificación de los encuadres determinados por la racionalidad formal oficial. Esta determinación, caracterizada por su unilateralidad, ha presupuesto para las normales dos orientaciones para el desarrollo de los

¹⁸ Lluís Duch. *La educación y la crisis de la modernidad*, España, Paidós, 1997, pág. 64.

¹⁹ J. Gimeno Sacristán. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, España: Morata, 1996, págs. 145.

planes de estudio: la primera de tipo teórico, y la segunda, técnico-práctica (ambas corresponden al encuadre del discurso oficial).

La prescripción curricular determinada a nivel político y económico-administrativo tiene una clara autoridad sobre las acciones que se desarrollan en las escuelas normales para la formación de profesores. La determinación curricular impacta en las acciones institucionales y en su regulación, pero tiene poco efecto en los esquemas profesionales de los maestros formadores. Es decir, que los formadores y sus prácticas institucionalizadas se transforman muy poco. Es función del currículo no solo orientar la formación, sino determinarla. Como lo señala Sacristán "las funciones del currículum prescrito y ordenado por la administración tienen diversas proyecciones sobre la organización del sistema escolar, de los centros y de la práctica de enseñanza, tanto en sus contenidos como en sus métodos"⁹⁰.

En cada plan de estudios que han operado las escuelas normales subyace la construcción y control de discursos, significados y subjetividades, cuya transmisión a las jóvenes generaciones reproduce la visión del mundo de la cultura de los grupos sociales dominantes. Al respecto Sacristán señala:

la relación de determinación sociedad-cultura-currículum-práctica explica que la actualidad del currículum se vea estimulada en los momentos de cambios en los sistemas educativos, como reflejo de la presión que la institución escolar sufre desde diversos frentes para que adecue sus contenidos a la propia evolución cultural y económica de la sociedad.⁹¹

Por tanto, un plan de estudios como el de la licenciatura en educación primaria, es una representación de la selección económica, política y cultural de determinada sociedad que conforma lo que se identifica como "el perfil necesario para la formación", Díaz Barriga lo identifica como "el plan de vida o el plan de formación" donde se expresa lo que la cultura oficial considera como el conocimiento válido y necesario de aprender por las jóvenes generaciones.⁹²

Los planes de estudio son los medios por los cuales se expresan no sólo los contenidos, metodologías y propósitos de formación de las políticas oficiales estatales o federales, sino que también son los medios donde se expresan subrepticamente los intereses materiales de los grupos sociales de mayor influencia del Estado mexicano. Sacristán diría:

⁹⁰ *Ibid.*, pág. 147

⁹¹ *Ibid.*, pág. 22.

⁹² Ángel Díaz Barriga, "Conceptualización de la esfera de lo curricular", en Díaz Barriga, Ángel. *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. México: COMIE, 2003, pág. 33.

en la escolaridad obligatoria. el currículum suele reflejar un proyecto educativo globalizador. que agrupa a diversas facetas de la cultura. del desarrollo personal y social, de las necesidades vitales de los individuos para desenvolverse en sociedad, destrezas y habilidades consideradas fundamentales, etcétera³¹.

Así, el currículum manifiesto o explícito presenta lo que es de interés público y a la vez enmascara el interés particular de grupos de poder. Estos últimos intereses están implícitos, son no manifiestos, están ocultos y por tanto no se declaran. En ese sentido los normalistas no los reconocen de manera explícita pero los muestran en sus acciones, por tanto, existen como un hecho intrínseco a la actividad educativa de las escuelas normales.

Los contenidos que conforman el plan y programas de estudio oficiales, son de una u otra forma la representación de decisiones no solamente científicas, sino también, y de modo muy importante, decisiones de tipo económico, político e ideológico. Así, un plan de estudios se establece como referencia y fuente de normas a seguir por los operadores escolares de los formadores y los sujetos en formación, a partir de lo que socialmente (grupos en el poder) puede ser *legítimo* y aceptado. La autenticidad se atribuye a lo que decide la comunidad experta, representada en los diseñadores del currículum. Ellos actúan como filtros sociales que determinan la validez y legitimidad de lo que es necesario y permitido enseñar. Al respecto es muy interesante lo que afirma Stenhouse con respecto al origen de los contenidos de la escuela: "Convenciones y valores impregnan toda la enseñanza escolar, su estructura y organización. Las disciplinas, las artes, las destrezas y las lenguas implican valores y convenciones"³².

En los planes de estudio se pueden identificar dos orientaciones de formación, una que responde a la formación para el trabajo productivo y en la cual subyace un modelo de formación individualista y uno de formación colectivista dirigido hacia un sentido de bienestar social. De esta manera se definen entonces las acciones cotidianas de la formación en las escuelas normales, no sólo como la operación de un plan de estudios que está dirigido hacia la formación de sujetos individuales capaces de insertarse en el aparato productivo, sino como un sistema de mensajes, actitudes, usos y costumbres implícitos que son asimilados en el hacer diario de los estudiantes y que se caracterizan por determinadas representaciones, visiones e interpretaciones del conocimiento escolar, que en conjunto pueden expresar las necesidades del aparato productivo, o bien las orientaciones político-económicas del Estado. Pero también

³¹ J. Gimeno Sacristán. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, España: Morata, 1996, págs. 65

³² L. Stenhouse. *Investigación y desarrollo del currículum*. España: Morata, 1998, pag. 39.

pueden representar sesgos, prejuicios, discriminaciones y estereotipos, bajo los cuales subyacen determinadas orientaciones ideológicas. Las orientaciones de la formación se han traducido en rasgos deseables de habilidades, conocimientos y actitudes, identificados como perfiles.

La formación de los profesores ha sido pensada desde la visión de un futuro concebido como posible, y para ello se ha establecido un tipo de profesional de la docencia acorde a distintos momentos socioeconómicos. En el ámbito profesional se demandan sujetos que muestren determinadas habilidades y conocimientos. Desde esta perspectiva, un perfil mide información esencial para que el empleador contrate, capacite, conduzca y tome mejores decisiones. El perfil emplea una tecnología de avanzada que predice con propiedad la conveniencia de una persona para un puesto y la compatibilidad de esa persona con el trabajo que debe hacer.

En el ámbito de la docencia, el Estado mexicano, a través del sistema de educación pública, del subsistema educativo del Estado de México, y de los organismos sindicales como el Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (SMSEM), como empleador de los egresados de las escuelas normales, son quienes han determinado los perfiles de desempeño establecidos en los diferentes planes de estudio. Perfiles ideales que se imaginaron fuera del contexto de las normales, pues no se pensó que para el alcanzarlos tendría que darse en la concreción de las funciones de las propias escuelas y sus formas particulares de enfocarlas en un momento histórico-social determinado, y en entramados institucionales caracterizados por prácticas profesionales.

El término perfil se ha utilizado en educación para identificar las capacidades de los ingresantes y de los egresados de un programa educativo.⁸⁵ Así, en el ámbito educativo donde se forman los sujetos necesarios para el desempeño de una función, cuando se habla de perfil de ingreso se está refiriendo al cúmulo de conocimientos y experiencias indispensables para ser admitido en el programa de formación. Este perfil expresa el sector de educandos potenciales o núcleo de usuarios reconocibles para una determinada propuesta educativa, que responde a demandas de formación para el mercado laboral o para el desarrollo de ciudadanos.

Respecto al perfil de egreso, las capacidades generalmente son referidas a ámbitos profesionales o laborales en los cuales los egresados podrán desarrollarse. Las capacidades se ex-

⁸⁵ Coincide esta idea, con la que se maneja en el Departamento de Asuntos Académicos de la Universidad Autónoma de Baja California. Ver página en, <http://alpha.rec.uabc.mx/sed>.

presan en función de tareas o actividades con diversos grados de especificidad. En el ámbito productivo la expresión de estas capacidades se ha dado en función del conjunto de características que definen una función o una tarea laboral específica, como la docencia. Estas características, por consiguiente, definen en la mayoría de los casos lo que necesitan los profesores para poder desempeñarse con eficacia en una función como la de enseñar (visión del pasado) o el de conducir los aprendizajes (visión presente). Los requerimientos para la enseñanza o la conducción de los aprendizajes se han definido regularmente por un conjunto de saberes prácticos (habilidades) y teóricos (conocimientos). De igual modo, un perfil refleja cómo:

la instrucción adquirida corresponde a las normas del grupo social del individuo, o bien se considera como un medio de ascenso o de conservación de la escala social: en uno o en otro caso, es un índice de las presiones que se ejercen sobre el individuo y se traducen en sus aspiraciones en relación con el trabajo.⁴⁴

Incluso aunque estemos hablando de un curso, materia o asignatura, componente de un plan de estudios del cual existe un perfil general de egreso, podemos plantear que existe una expectativa de cobertura de ciertas capacidades de ese perfil general. Este perfil tiene entonces el mismo sentido, pero aplicado a la escala de un curso en particular. Lo interesante del caso es que los perfiles no son componentes parciales de ninguna asignatura, sino elementos inherentes a todos y cada uno de los programas que se desarrollan para la formación. Sacristán diría que "se adquieren o no como consecuencia de atenderlos en actividades muy diversas y durante tratamientos prolongados"⁴⁵. Con esto debe entenderse que un perfil requiere atención permanente en toda la escolaridad, que no puede ser tratado parcialmente como un contenido o tema de estudio, sino mediante acciones conjuntas de la comunidad normalista.

En los planes de estudio para la formación de profesores ha quedado plasmada la idea de que la formación docente sirve para elevar la calidad de la educación y como mecanismo de movilidad y de ascenso social, en su versión declarada; así como mecanismo de respuesta a las demandas de las clases en el poder, en su versión real. Esta última concepción es subyacente a los planes de estudio y se sustenta en el modelo de formación individual, en el que privan las necesidades de la empresa, las cuales se exhiben como necesidades de la sociedad. Con ello se han diseñado perfiles de ingreso y egreso, a los que sigue un diseño curricular basado exclusivamente en la Docencia, o sea, en metas de profesionalización que se enfocan supuestamente

⁴⁴ Georges Friedmann y Pierre Naville. *Tratado de sociología del trabajo II*, México FCE, 1997, pág. 148

⁴⁵ J. Gimeno Sacristán. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, España: Alianza, 1996, págs. 371.

sólo en el desarrollo profesional de maestros alejados de los vaivenes políticos y económicos de la sociedad y, por tanto, en la formación de los maestros de manera explícita sólo se privilegia el crecimiento individual y el amor por la carrera.

Las orientaciones implícitas en un plan de estudios nos permiten constatar que las escuelas normales no son sitios políticamente neutrales, sino que están directamente relacionadas con el desarrollo económico, político y socio-cultural del entorno y la sociedad. Aunque los planes de estudio en las normales se asumen desde un carácter eminentemente pedagógico y social cuyo sentido es elevar la formación y el desempeño profesional de los profesores, para que éstos atiendan con mayores herramientas metodológicas la función de enseñar; el currículo, como lo señala Sacristán, no está exento de cumplir con ciertas funciones político-económicas porque “la política curricular gobierna las decisiones generales y se manifiesta en una cierta ordenación jurídica y administrativa”⁸⁸.

Las normales forman profesores que a su vez van a formar inicialmente a los sujetos que a futuro responderán a las necesidades y requerimientos cambiantes de los sistemas productivos y económicos. Lóyzaga nos permite afirmar lo anterior cuando dice que “las relaciones sociales se generan dentro de los procesos productivos, así como la función de los trabajadores, tanto directos, como indirectos frente al desarrollo de las fuerzas productivas, van variando de acuerdo con la evolución propia de los sistemas económicos dominantes”⁸⁹. De ahí la importancia que tiene el considerar las políticas y las orientaciones de la formación establecidas por el gobierno mexicano. Orientaciones que se plasman en los contenidos y prescripciones de los planes y programas de estudio, los cuales sirven como guías de la formación y se despliegan en el quehacer institucional y en el cotidiano de los formadores.

Se puede decir que los planes de estudio de las normales hasta antes de 1975, estaban integrados desde una perspectiva disciplinar y su enfoque era teórico, con determinadas prácticas de enseñanza basadas directamente sobre la exposición oral docta. Eran planes que en su operatividad se habían alejado en cierto sentido de cualquier naturaleza práctica.

En el plan de estudios de 1975 para la carrera de profesor, inmerso en la última etapa de las viejas ideas de libertad, nacionalismo, bienestar social y democracia del liberalismo mexicano, representadas en un Estado benefactor, se consideraba que para vitalizar el campo del

⁸⁸ J. Gimeno Sacristán. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, España: Morata, 1996, págs. 127

⁸⁹ Octavio Lóyzaga de la Cueva. *Neoliberalismo y flexibilización de los derechos laborales*, México. UNAM, UAM-A y Miguel Ángel Porrúa, 2002, pág. 81.

currículum era de suma importancia acercarse a la naturaleza práctica del mismo y, por tanto, se privilegió el sentido de las acciones técnico-prácticas. Los planes, por tanto, estaban orientados hacia el desarrollo de dos tipos de acciones: la técnica, que estaba dirigida por una trama de ideas teóricas preestablecidas en el currículum y en prescripciones administrativas que básicamente conllevaban un seguimiento de reglas, evaluadas en términos de eficiencia y efectividad, las cuales constituían la parte central, motivo de la acción técnica; y la acción práctica, que pretendía hacer la acción. Esta acción práctica estaba guiada por ideas económicas (desarrollo individual) enmascarada en ideas morales relacionadas con el bien de la humanidad (desarrollo social). Se relacionaba con el tipo de hombres necesarios para el desarrollo del sector secundario de la economía, y se encubrió con juicios morales donde el mejor desarrollo de la producción estaba dirigido para satisfacer las necesidades de la población y el mejoramiento del bienestar social, por lo cual la eficiencia de las personas en la producción significaba que actuaban correctamente. La acción técnica se refería a cómo debían hacerse las cosas mientras la acción práctica, a si se podía o debían hacer.

De manera general se puede decir que las dos orientaciones en su operación no necesariamente han convergido, por el contrario, en la mayor parte de las veces han marchado en forma paralela o de mancha divergente. Ya desde 1969, Joseph Schwab manifestó que el campo del currículum presentaba una discrepancia entre lo teórico y lo práctico.¹⁰ Lo consideraba así porque pudo observar que el currículum se había concentrado en un planteamiento teórico.

Schwab nos ayuda a entender que el campo del currículum donde se insertaban los planes de estudio de la carrera de profesor estaban influenciados por el pensamiento teórico, por lo que todos los proyectos de desarrollo curricular contenían una selección de conocimientos realizados por científicos de mentalidad teórica, de tal suerte que el trabajo de los educadores era de carácter técnico y consistía en llevar a la práctica las ideas y objetivos de los teóricos. Dichos científicos eran gente alejada del ámbito educativo en muchos casos.

Schwab también señaló que la educación no podía adaptarse tan fácilmente a la teoría porque en las escuelas los problemas prácticos se presentaban y obligaban a los maestros y alumnos a hacer juicios más allá de las teorías. Aun con estos tropiezos, a partir de la década de los setenta en México, y particularmente en el Estado de México, se fue volviendo cada vez

¹⁰ Véase a Schwab, Joseph J. *Science, Curriculum, and Liberal Education: Selected Essays*. Edited by Ian Westbury and Neil J. Wilkof 1978, 400 p.

más notable la confianza de las autoridades educativas y los directivos de las normales para tratar de aplicar principios teóricos generales de la teoría educativa a la práctica de las normales. Fue el caso del desarrollo de las teorías psicológicas y sociológicas que empezaron a "guiar" la teoría educativa, haciéndola perder su carácter propio y dando por válidas las teorías ajenas a la educación, que respondían y sustentaban el modelo de tecnología de resultados proveniente de la planta productiva. La educación se convirtió en materia de otras materias, bajo criterio de personas que sí bien eran conocedoras en muchos casos de la materia de referencia, eran ajenos por completo a la educación o al menos a la docencia. Los planes de estudio 1975 de la carrera de profesor de educación primaria y 1985 de la licenciatura en educación primaria, son ejemplos de estructuración curricular y orientación de la práctica educativa determinadas por teorías psicológicas y sociológicas, orientadas hacia la preparación de recursos humanos, aptos para el desarrollo de la producción basada en la tecnología de resultados.

Anteriormente a Schwab aparecieron autores que proponían el modelo de pensamiento práctico en el currículum, como fue el caso de Raup, Atkin y Jackson, quienes señalaban que el modelo teórico corría el severo riesgo de no reconocer ni respetar el propósito de los educadores, al no establecer una norma de carácter práctico que los hiciera afines al ser humano. A partir de 1992, en el contexto de la globalización, la sociedad del conocimiento y la competitividad en la producción, se diseñaron los currícula con una tendencia más práctica, de tal manera que se diseñan los planes de estudio con el modelo por competencias, donde se tiende más hacia la combinación y convergencia de la teoría y la práctica, privilegiándose la práctica sustentada en la teoría.

Aun con estas tendencias, en el desarrollo de las estructuras y la operación de los planes de estudio para la licenciatura de educación primaria de 1997 sigue existiendo la distancia entre el encuadre discursivo de la racionalidad oficial y la experiencia de los maestros situados en su espacio y en el tiempo.

Las normales, no sólo la de Profesores y la No. 1 de Toluca, sino las restantes del país, desde esta perspectiva han sido consideradas, en el mejor de los casos, como *reproductoras* de conocimiento, y de manera común, como consumidoras del mismo. Al parecer esto ha provocado que no se haya puesto énfasis en los procesos de investigación y no exista una creación de conocimiento pedagógico. Además, esta falta de producción e innovación del conocimiento pedagógico se relaciona mucho con los procesos de auto reproducción, pues el horizonte de

los maestros consiste en llegar a ocupar una plaza en la normal de la que han egresado. Y eso resulta bastante poco acorde con lo que es el mundo científico e investigador. Hasta antes de 1985, la investigación educativa estaba ausente en los planes y programas de formación docente y en las funciones de las normales, por lo cual las normales no estaban relacionadas con la creación del conocimiento y tomaban una mera función *consumidora y reproductora* de los saberes, mediante los contenidos curriculares. Las escuelas normales, como cualquier otra institución educativa de nivel básico y secundario, ponen la cultura y los saberes a disposición de los alumnos, pero no son centros productores de conocimiento. Al respecto Stenhouse dice: "La escuela es un distribuidor de conocimiento, más que un fabricante del mismo, y esto supone la existencia de puntos de referencia situados fuera de ella respecto de los temas que enseña."¹¹

En la orientación de planes y programas la formación de los profesores ha estado poco relacionada con los procesos de producción del conocimiento. De este modo, con los diseños de profesionalización que han existido en las normales no se ha promovido el desarrollo del conocimiento y las habilidades necesarias para la investigación. La formación docente se ha constreñido a conformar una mínima área de experiencias metodológicas en los futuros profesores, cuyas habilidades han estado adscritas a necesidades empresariales. En tal sentido, cabe aplicar el concepto de *reproducción* elaborado por Bourdieu, según el cual, el sistema educativo sirve a la continuidad del sistema social, aun más, es su reaseguro, pues se dedica sistemáticamente a formar esquemas de pensamiento y acción en las líneas requeridas por la estructura de poder y contribuye, desde la ciencia y la tecnología, a su permanencia y consolidación.

No es extraño observar que los maestros normalistas no se inmiscuyen en aspectos políticos, ni entienden las orientaciones económicas y sociopolíticas plasmadas en los planes, sino que sólo se preocupen por manejar las clases de metodología como los aspectos básicos de la formación; y mucho menos por desarrollar en sus alumnos las habilidades de indagación básicas para acceder al saber. Con estas clases de metodología los normalistas formados como profesores se piensan como sabedores de recetas librescas que sólo sirven para demostrar las competencias metodológicas adquiridas ante autoridades educativas o escolares, evaluadoras de destrezas curriculares. Porque la formación en su conjunto se centra en el asunto de la eva-

¹¹ L. Stenhouse . *Investigación y desarrollo del curriculum*, España: Morata, 1998, pág. 36.

luación de experiencias metodológicas, y no en la necesidad ni en la oportunidad de producir conocimientos y tecnologías para la innovación pedagógica.

Por tanto, cuando se habla de la operación de un plan y programas de estudio, pocas veces se reflexiona sobre el hecho de que cada modalidad de diseño curricular requiere una estructura y un funcionamiento organizacional específico. Tampoco se reflexiona sobre el tipo de hombre que se quiere formar de acuerdo a las orientaciones político-educativas establecidas en dichos programas.

Esto nos lleva a reflexionar sobre la dificultad que tienen los formadores para identificar o establecer cómo se articulan sus acciones con los contenidos plasmados en los programas, así como cuál es la profundidad con la que el conjunto de la comunidad estudiantil debe abordar los contenidos curriculares; cuáles son las relaciones de poder y jerarquía que surgen y se expresan en el contexto del aula como en los patios escolares; cuáles son los diferentes tipos de relaciones que se establecen con los maestros de otras asignaturas, tanto a nivel formal como informal; cómo se indican la pautas y caminos de adaptación de los futuros licenciados en educación primaria con la vida escolar y social; o qué influencia tienen las orientaciones teóricas. Pues en la operación de los planes de estudio concurren otros componentes del currículum. Componentes de operación como las prácticas institucionales, la identidad, la pertenencia, la cultura magisterial, la relación maestro-alumno, la formación que recibieron los formadores, etcétera. Esto es lo que algunos críticos han dado en llamar *curriculum oculto*, en el cual convergen no sólo posturas e ideologías, sino también decisiones, hábitos, costumbres, concepciones y prácticas no enunciadas, pero compartidas y convalidadas por la historia institucional, las cuales tienen tanto o mayor peso en la formación de profesores.

2.3. Los programas de estudio y la orientación de la formación

Los programas de estudio como parte del diseño curricular también dependen en buena medida de posturas político-ideológicas en las cuales descansan decisiones de organización, selección, jerarquización, metodológicas y otras. En los programas, como parte del diseño curricular (plan de estudios), se prescriben objetivos y metas, contenidos, secuencias, prioridades encadenamientos, enfoques, mecánicas de evaluación y promoción, entre otros, para formar el tipo de profesional que se necesita. El programa de estudios representa la situación pedagógica

y posee un encuadre específico, entendido éste último como el referente a partir del cual docentes y alumnos se ubican en relación con el saber, se delimitan sus funciones y las reglas que organizan dicho encuentro.

En los programas de estudio los maestros formadores encuentran los contenidos curriculares propuestos y una serie de conceptos, procedimientos, valores y actitudes que en un momento determinado se considera deben ser aprendidos por los alumnos y enseñados por ellos. Además, en ellos se encuentran las estrategias de enseñanza o intervenciones pedagógicas deseadas como: enseñar para lograr aprendizajes efectivos en relación con los contenidos propuestos, y las pautas de evaluación para saber si lo que se enseña y aprende es lo deseado y por qué. Lo deseado generalmente se ha tipificado como perfil profesional, perfil de egreso o como las características, conocimientos y habilidades deseables para el desempeño de una actividad.⁹²

2.4. Las normales ante las orientaciones de los programas de estudio

El hecho de que en los programas se especifique el *qué* mediante los contenidos curriculares, el *cómo* mediante las sugerencias metodológicas y de evaluación, el *por qué* a través de la justificación inscrita en el discurso oficial y el *para qué* enseñar inmerso en los objetivos y propósitos, no implica que la formación se efectúe tal como se proyectó. El hecho de precondicionar la enseñanza con metodologías concretas no garantiza que la formación se alcance con distinto grado de eficacia en sus efectos. Las variadas pautas de control y una estructura escolar como la normalista, que ha evolucionado poco en cuanto a sus pautas básicas de funcionamiento, se convierten en serios obstáculos para el desarrollo de los programas y los planes de estudio. Sacristán indica que:

la evolución pedagógica y la ampliación de fines de la escolaridad reflejados en los contenidos curriculares dentro de una tradición administrativa intervencionista y controladora, [...] como contrapartida, tiene "la virtud" de ser bastante ineficaz. si se plantease con la intención de someter las prácticas escolares a los esquemas prescritos... [y agrega que] la intervención por esa vía genera hábitos de dependencia y no propicia el desarrollo de agentes específicamente dedicados a facilitar ayudas al profesorado en el desarrollo del currículum.⁹³

En observaciones realizadas en la Normal de Profesores y la Normal No. 1 de Toluca, se

⁹² ver descripción de los programas en anexo 3. Pág. 335

⁹³ L. Stenhouse, op.cit. , pág. 137.

ha podido identificar que existe una larga trayectoria de prácticas escolares que se han impuesto a las prescripciones oficiales. En las normales no se ha podido evitar que los profesores desarrollen sus programas con una orientación diversa a la prescrita, y tampoco se evitará que haya algunos que no sigan los lineamientos establecidos en los programas, aun con todos los controles que establecen los departamentos de formación inicial o los de docencia.

Por lo regular en estas dos escuelas normales, cuando los maestros trabajan un programa de estudios, lo hacen sin orientarlo hacia el desarrollo del plan de estudios. El programa se convierte en la guía y la fuente de dirección de los contenidos curriculares, sin garantía de desarrollo completo de éstos en su trabajo. Del mismo modo, no hay una relación con las otras asignaturas, aunque se considere que existe una verticalidad y una horizontalidad en el plan de estudios. Por tanto, el desarrollo de un programa de estudios se realiza de manera fragmentada sin considerar los posibles nexos con otras asignaturas. Por lo general casi ningún docente integra su enseñanza a todo el plan establecido, porque a nivel institucional no se ha reflexionado sobre el hecho de que la posibilidad de apropiación de contenidos educativos no depende exclusivamente de que sean formulados y propuestos, o de que se diseñen mejores estrategias de enseñanza-aprendizaje o apropiados desarrollos curriculares, sino que depende también de transformaciones en la organización y el funcionamiento de las instituciones educativas y en la preparación, reconversión profesional y actuación de los formadores de licenciados.

Para el desarrollo de los perfiles marcados en los planes de estudio, en muchas ocasiones los formadores desconocen qué está determinado en los programas que manejan y para qué están enseñando los contenidos marcados en él. Tampoco saben bajo qué líneas u orientaciones se rigen los planes de estudio. De acuerdo con una evaluación que se realizó al interior de las academias de la Normal para Profesores, el 90% de los maestros desconocen cuáles son las orientaciones marcadas en los planes de estudio. Y según datos del departamento de investigación de la Normal No. 1 de Toluca, el 85 % de los catedráticos de la licenciatura en educación primaria desconocen las orientaciones del plan de estudios.³⁴ En ambos casos el 75% de los formadores asistieron a los talleres nacionales impartidos por la SEP, de septiembre de 1997 y hasta el año 2000, como parte del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Además, en un 90% de los casos han asistido a las llama-

³⁴ Los datos corresponden al ciclo escolar 2000-2001, y fueron presentados en la reunión anual de evaluación del Consejo Académico Institucional.

das jornadas de actualización realizadas al principio de cada cambio de planes de estudio. En este sentido no han conformado los profesores una idea precisa sobre el tipo de maestro que se trata de formar en la licenciatura de Educación Primaria de acuerdo al plan de Estudios 1997.

De acuerdo a evaluaciones realizadas por las propias academias, en el caso de la Normal para Profesores el 80% de los maestros no establece una relación de su materia con otras asignaturas.⁹⁵ Y en la Normal No. 1 de Toluca, de acuerdo a un sondeo realizado por el departamento de investigación, el 85% de los maestros no establecen relaciones de trabajo con otras asignaturas, y el mismo porcentaje no toma en cuenta los contenidos curriculares de otras asignaturas para vincularlos con los que se desarrollan en la que imparten.⁹⁶ Pese a que existen las llamadas academias, integradas por los maestros de un grupo o de un grado, aun no se ha logrado tener una noción general e integrada de los perfiles y tendencias de la formación.

Es pues importante incursionar en las formas como han sido asumidos los planes y programas de estudio, porque en esta cometido reside la posibilidad de penetrar en aspectos de la formación que se hallan en la superficie de las acciones docentes y de la vida académica de las escuelas. Acciones que no son visibles para el formador porque desconoce los aspectos que se relacionan con la selección de los contenidos de enseñanza, el aprendizaje de los estudiantes, la asimilación de las normas que rigen una comunidad escolar, la influencia de sus acciones y la captación de los rasgos culturales de la sociedad en que se enmarcan las normales. Esto se debe a que para la operación de los planes de estudio se ha realizado una fragmentación de los currículos en unidades más pequeñas, como son los programas de estudio, y éstos a su vez se han fragmentado en materias, unidades, temas, lecciones, textos separados, etcétera, bajo el supuesto de hacer más accesibles los contenidos de aprendizaje para los alumnos. Pero cabe la posibilidad de que tal fragmentación, y su correspondiente especialización y sistematización de la enseñanza, sólo haya servido para ampliar la brecha entre las prácticas de los maestros y las orientaciones de los planes y programas de estudio, así como entre los estudiantes y el conocimiento acumulado.

⁹⁵ Resultados presentados en la evaluación institucional ante el Consejo Académico, por el representante de la unidad de Planeación y Evaluación institucional en junio de 2001, al finalizar el ciclo escolar 2000-2001

⁹⁶ Tomado del banco de datos del Departamento de Investigación de la Escuela Normal No. 1 de Toluca

2.4.1. La formación de profesores con un currículum centrado en las disciplinas de estudio

Es importante vislumbrar cómo han sido operados los distintos planes y programas de estudio a partir de 1975, en las dos normales de Toluca. En la Escuela Normal para Profesores y la Normal No. 1 de Toluca, desde su fundación hasta la década de los sesenta, los planes de estudio estuvieron fundamentados en las disciplinas del conocimiento; fueron diseñados con la firme idea de que las disciplinas proporcionaban y proporcionan una estructura de criterios y principios de procedimiento a los sujetos formados en éstas; y estuvieron orientados hacia un tipo de formación liberal, ubicados en la apropiación de la cultura o hacia la cultura. Los planes de estudio centrados en las disciplinas ofrecían un producto terminado como es un ser humano cultivado. En su momento «Cultura» significó, principalmente, el cultivo de la mente, el cuidado y la mejora de las facultades nativas de la mente de acuerdo con la naturaleza de la mente.

La formación de profesores, inicialmente con un enfoque humanista, romántico, naturalista o terapéutico, tendió hacia el rompimiento obsesivo del progreso cultural, el conocimiento enciclopédico, la educación autoritaria y la búsqueda de una posición social, como se privilegiaba hasta antes de la instauración y el triunfo de los liberales mexicanos. Siguiendo las ideas de Rousseau, se introdujo en la naciente educación normalista una concepción alternativa de vida saludable para los profesores y los alumnos normalistas que atribuía sus bondades a las inclinaciones naturales y al desarrollo auto-regulado del hombre, al espontáneo y lúdico ejercicio de las facultades naturales, al auto comando y a la autenticidad personal. Se argumentaba que los maestros formados en las normales deberían manifestar una integración holística del sentimiento con la razón, y del interés personal con el sentido común.

Esas imágenes de la bondad humana y de la educación naturalista generaron un imaginario de los profesores de la primera mitad del siglo XX, en el que se vieron como redentores, apóstoles o mártires, cuya misión era llevar la palabra y el conocimiento a los sujetos sedientos y necesitados del saber. Las ideas de Rousseau no se perdieron con el desarrollo y evolución de la educación normal, antes bien, con la introducción de las ideas psicológicas del pensamiento educacional moderno de Pestalozzi, Froebel, Dewey, Neill, Rogers, Maslow, Combs y otros, en los planes de estudio de la carrera de profesor de educación primaria hasta antes del

plan 1975, se encuentran todas sus intuiciones básicas, adicionadas con nociones ahora familiares de cuidado, crecimiento, autorrealización, realización personal, auto-regulación, confianza, experiencia, relevancia, autenticidad, ambiente pedagógico y democrático, como condiciones que promovieron el crecimiento de los sujetos en formación, en un proceso continuo y auto-rcalizador de crecimiento. La educación verdadera, por tanto, consistió en la cuidadosa "prolongación" y atenta actualización de la naturaleza interior del individuo.

Los primeros planes de estudio para la carrera de profesores de instrucción primaria de 1ª, 2ª y 3ª clase con los que empezó a funcionar la Escuela Normal para Profesores de 1886 y la Escuela de Artes y Oficios, primer antecedente de la Escuela Normal No. 1 de Toluca, estaban estructurados con un listado de asignaturas enfocadas a la acción pedagógica y al conocimiento físico de los niños, así como las elementales formas de organización escolar. Eran planes con una duración de tres años de estudio, las cuales contenían una buena cantidad de temas a desarrollar. Los planes de estudio de este tipo por lo general se plantearon como bosquejos someramente trazados con una organización vertical de los contenidos de enseñanza.

La formación de profesores de instrucción primaria inicialmente tuvo el sentido de proporcionar las nociones pedagógicas y psicológicas básicas a los estudiantes normalistas, pues se suponía que los contenidos que se manejaban en la escuela primaria elemental y superior eran conocimientos que ellos ya habían adquirido en los estudios antecedentes, que eran precisamente la primaria elemental y superior. La finalidad de la escuela no era únicamente instruir, sino educar. En el pensamiento normalista de la época se entendía que instruir al alumno era hacer que poseyera un caudal más o menos grande de conocimientos, que le pudieran servir en la vida práctica docente como medios directos ó indirectos para satisfacer sus necesidades tanto materiales como morales.

En los textos de la época se puede encontrar con especificidad el concepto de educar:

Educación es desarrollar ó perfeccionar, mediante un ejercicio metódico, la inteligencia del alumno, poniéndola en la mayor aptitud posible para el pleno desempeño de todas las funciones que le están encomendadas en la realización de la vida —y la instrucción— tiene por objeto hacer de cada individuo un hábil calígrafo ó un diestro calculador, un comerciante, un médico o un abogado; la que se adquiere como un medio para educar y conseguir así recursos de subsistencia; la instrucción, en una palabra, más que educativa, técnica o profesional, es un asunto de mero derecho privado. La sociedad no está obligada a dar a cada uno de sus miembros

bros una carrera, un medio de subsistir, pues el buscarlo y conseguirlo incumbe sólo al mismo interesado como refiriendo al método subjetivo."⁹⁷

Desde estas primeras concepciones se establece un modelo de formación individualista que en una línea naciente del currículum como praxis "se plasma dentro de un sistema escolar concreto, se dirige a determinados profesores y alumnos, se sirve de unos medios, cuaja en definitiva, en un contexto que es el que acaba de darle el significado real"⁹⁸.

El Lic. Agustín González Plata, quien fuera el segundo director de la Normal, en su libro *Elementos de Metodología Pedagógica. Para uso de los señores profesores de instrucción primaria*, plasma con precisión los fines de la formación normal y la orientación que se siguió en esta institución por mucho tiempo al señalar:

para que la enseñanza sea realmente educativa, es necesario que el maestro la practique obedeciendo à ciertas leyes, con sujeción à determinados principios, observando ciertos preceptos cuyo conjunto viene à constituir lo que se llama el *método pedagógico*. Una enseñanza que no este bien dirigida, ó no educa la inteligencia del discípulo, ó cuando menos la educa mal.⁹⁹

De acuerdo con esta concepción de enseñanza el método que se aplicó en su momento fue el llamado subjetivo ó deductivo, el cual influyó de tal manera que fue el centro organizador y ordenador de las materias de enseñanza, para que los alumnos avanzaran de lo más abstracto a lo más concreto y de lo general a lo particular. Y se procedía así en su empleo:

Este se llama así por oposición con el anterior, pues efectivamente hace seguir al alumno una marcha del todo inversa. en vez de que su inteligencia avance ascendiendo del conocimiento objetivo al ideal, la hace descender desde el estado de conciencia más subjetivo o abstracto hasta el material o concreto.¹⁰⁰

En el método subjetivo se tomó como punto de partida de la enseñanza la exposición que hacia el maestro de las leyes o nociones más generales de cada materia, y como ya se ha dicho:

en vez de que el espíritu del estudiante ascienda desde el objeto a la idea, se le hace descender de la última al primero, pasando de la regla general a los ejemplos o casos particulares, de la noción abstracta al hecho concreto y de la concepción mental o puramente subjetiva a la percepción objetiva o externa. El maestro principia enunciando una ley o noción abstracta, y dando por supuesto que su sola enunciación será bastante para que el alumno la comprenda y se poseione de su verdad. proceda sin demora a las aplicaciones prác-

⁹⁷ Agustín González Plata. *Elementos de Metodología Pedagógica*, Toluca. Oficina tipográfica del Gobierno, 1899, págs. 4, 5

⁹⁸ J. Gimeno Sacristán. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, España: Morata, 1996, pág. 23

⁹⁹ Agustín González Plata, op. cit., pág. 6.

¹⁰⁰ Ibid.

ticas de la misma, ofreciendo al alumno ejemplos más o menos numerosos que a la vez la confirman e ilustran o exhibiendo a su vista objetos materiales comprendidos en tal noción.¹⁰⁰

Para estas ideas se propuso una forma específica de enseñanza que es la expositiva y se justificó su uso en los siguientes términos:

Propónese tal método abreviar el trabajo de la enseñanza, no haciendo recorrer a los alumnos la parte más espinosa y agria del camino de la verdad, y así nunca se esfuerza por que sea el mismo discípulo quien, por decirlo así, haga la materia de su enseñanza, sino por el contrario, el profesor se la da ya hecha.¹⁰¹

A los maestros formadores se les determinó proceder de la siguiente manera "elegir con acierto en cada caso el asunto ó materia de su elección; *disponer* ú ordenar en un encadenamiento rigurosamente lógico las diversas nociones que la constituyen y *exponerlas* á los alumnos con el lenguaje más claro y persuasivo que sea posible"¹⁰².

Esta metodología sentó las bases de actuación en el aula por parte de los formadores, pues la exposición no ha dejado de existir como parte fundamental de la enseñanza y sigue siendo una de las estrategias más usadas en el ámbito normalista. Esta metodología no propició las bases del razonamiento, tanto deductivo como inductivo y sus respectivas formas de proceder, sino que se estableció como la forma de enseñanza más adecuada al saber del maestro. Al adoptar y reproducir esta metodología, los formadores de docentes hicieron de la enseñanza algo fijo y acabado. Para los alumnos esta metodología se convirtió en un dogmatismo. Entendiendo como lo señalan Cornman y Pappas que "un dogma, tal como usamos el término, es una suposición que uno hace en forma acrítica, sin ningún intento de justificación reflexiva, y que uno siente que es totalmente evidente; algo que no requiere ningún examen serio"¹⁰³. Desde el ejercicio de esta metodología tanto el maestro como los alumnos se convirtieron en sujetos dogmáticos, entendiendo de igual modo desde la visión de Cornman y Pappas que un dogmático "sería una persona que aceptara esta suposición sin cuestionamiento y la considerara como totalmente evidente, como algo que no requiere ningún apoyo especial"¹⁰⁴.

La tipificación de las carreras y el proyecto de formación que ofrecieron inicialmente las Escuelas Normales por cerca de tres décadas, contribuyeron a consolidar la estratificación social imperante en el Estado de México. La estratificación se presentó tanto en los profesores

¹⁰⁰ *Ibid.*, pág. 10.

¹⁰¹ *Ibid.*, pág. 11.

¹⁰² *Ibid.*, pág. 16.

¹⁰³ J. W. Cornman, G.S. Pappas y K. LeVine: *Problemas y argumentos filosóficos*, México: UNAM, 1990, pág. 78.

¹⁰⁴ *Ibid.*

que fueron instruidos en las normales como en las funciones que desempeñaban. Pues la formación y las funciones de los profesores fueron acordes a los sujetos y las poblaciones que atendían.

De este modo las normales mismas fueron determinando un tipo de poder identificado en las relaciones sociales asimétricas que la misma función otorgaba a los profesores al ser formados como preceptores de 1ª, 2ª o 3ª clase. También la formación de profesores con tales planes de estudio fue el medio ideal para establecer la dominación del Estado, mediante una "regulación limitadora y un cuadro administrativo"¹⁰⁶ en donde, según Serrano, los mandatos del dominador (Estado) no sólo se sustentan en los recursos de la dominación, sino también en la regulación propia de la institución (en este caso el Instituto Científico y Literario de Toluca, primeramente, y después en las escuelas normales), lo que permitió generar una disciplina u obediencia habitual de los formados (dominados).

La enseñanza normal inicialmente se caracterizó por la necesidad de emplear métodos estandarizados aplicados para todo y para todos de manera indistinta mediante el discurso retórico, la clase magistral y la escisión entre la teoría y la práctica —reafirmada en el rol saber-poder asumido por los docentes—. En esta forma de enseñanza lo peculiar fue la exposición oral, la cual aun perdura en las prácticas y en el pensamiento normalista. Los formadores expositores creyeron y siguen creyendo que es suficiente que en una sola emisión de voz expongan o digan algunas definiciones, enuncien propiedades o describan características, para que el alumno pueda objetivarlas en los hechos, fenómenos o situaciones, todo ello con una pretendida metodología basada en el método científico. El empleo de la exposición cultivó y ha cultivado un discurso de formación dominante que pone más énfasis en la capacidad receptiva del alumno que en su actividad cognitiva.

Después del plan de estudios de 1896 y durante la primera mitad del siglo XX se establecieron otros, en su mayoría propuestos como una tira de materias. A este tipo de planes se les conoce como *currículum centrado en las disciplinas de estudio*. Para Eisner y Vallance se trata de un currículum enfocado en lo que ellos llaman el Racionalismo Académico, cuyas características identificadoras se centran en el propósito "de preparar y facilitar a los jóvenes la adquisición de los instrumentos para participar de la cultura occidental, y con ello proveerse

¹⁰⁶ Serrano Gómez, Enrique. *Legitimación y racionalización*. España: Anthropos-UAMI, 1994, pag. 40

de las grandes ideas y objetos que el hombre ha creado"¹⁰⁷. Esto implica que la función central de la escuela normal en la formación de los profesores, sobre todo durante las primeras décadas, estuvo centrada en la transmisión de la cultura en su sentido más puro, es decir, en la herencia que los hombres y civilizaciones más brillantes han legado al hombre, fundamentalmente a partir de las antiguas civilizaciones, así como los aportes científicos y tecnológicos anteriores al siglo XX.

La fortaleza de este enfoque curricular fue la relevancia de las disciplinas, por lo que su sello estaba centrado en la preeminencia y en la orientación hacia la estructura del conocimiento. Entre sus principales representantes modernos destacan J. Schwab y R. Bridgham, quienes han refortalecido la visión tradicional del Racionalismo Académico y han examinado la lógica y la estructura básica que divide a las disciplinas.

En la concepción disciplinar lo que prioritariamente importa son los *qué*, es decir, los contenidos culturalmente sistematizados. De este modo los conocimientos, organizados en torno a las disciplinas definidas en el plan de estudios, supuestamente orientan y determinan la formación de sujetos doctos en la cultura y la historia de la cultura. Queda claro así que este tipo de enfoque curricular tuvo y tiene como propósito central entrenar a los profesores y a los estudiantes en el uso de las ideas y procesos más beneficiosos para estudiar los problemas de la cultura occidental, capacitándolos para que, cuando sea posible, puedan agregar a ella sus propios logros, obtenidos a través del esfuerzo personal. Los estudiantes normalistas debieron aprender a cultivar su razón y a controlar sus impulsos.

Desde su inicio las normales estuvieron insertas en el sistema educacional de la época y sirvieron a la clase social dominante. Por ello estuvieron impregnadas de las modalidades académico-científicas imperantes en el mundo occidental, conforme a un ideal de hombre racional y de sociedad democrática liberal, fundada en principios de igualdad, libertad, fraternidad y propiedad que debería caracterizar posteriormente la constitución del Estado.

Durante la primera parte del siglo XX el enfoque disciplinar prevaleció y su objetivo en la escuela normal fue, en términos curriculares, capacitar a los normalistas para adquirir las herramientas que les permitieran participar en la tradición cultural pedagógica y proveer su acceso a las grandes ideas y creaciones humanas. El racionalismo disciplinar expresó también

¹⁰⁷ E. Eisner y E. Vallance. "Five conceptions of curriculum: Their roots and implications for curriculum planning", en Eisner, E. y Vallance, E. *Conflicting conceptions of curriculum*. USA. McCutchan Publishing Company, Berkeley, 1974. Pág., 35.

el tipo de hombre y de sociedad deseados, con una clara distinción entre los fines propiamente humanos y los medios, y un acento marcado en el individuo y su libertad, lo que se alcanzaría mediante una educación en contacto con la ciencia.

Por tanto, la función de las escuelas normales fue la transmisión cultural y primordialmente el cultivo del intelecto. El trabajo de los maestros respecto a la formación era educar. Y educar se entendía como enseñar a los sujetos para saber leer y entender las obras que las grandes disciplinas habían producido, donde se enfatizaban las disciplinas clásicas. La enseñanza fue de tipo directivo, en la cual el alumno recibía información del profesor, único poseedor del conocimiento. Los métodos expositivos orales fueron empleados de manera concluyente y, por lo tanto, la educación significó transmisión de conocimientos y su evaluación detectaba la cantidad de "conocimientos" que proveía esa transmisión. A excepción de las actividades domésticas, artísticas, agropecuarias y de oficios e industriales que se establecieron en la segunda década del siglo XX, no hubo una relación entre la teoría y la práctica en la formación de los profesores.

En estos procesos de formación de profesores, bajo un plan de estudios creado desde la perspectiva del Racionalismo Académico, lo que interesaba era la optimización del currículum como instrumento para el desarrollo de la mayor cantidad de contenidos. Contenidos que fueron seleccionados como los más importantes para formar a las jóvenes generaciones de profesores. En este enfoque academicista se reconoció la existencia de una ciencia objetiva, y a las normales, como instituciones retransmisoras de aquellos productos de la ciencia objetiva que era necesario enseñar.

Los maestros formadores de profesores resaltaban la grata experiencia de dominar algunos conocimientos especializados que consideraban necesarios para la profesión y con los cuales obtuvieron reconocimiento de sus alumnos. No tomaron en cuenta que lo único que los alumnos normalistas lograron aprender no fue precisamente prácticas de enseñanza adquiridas teóricamente de sus formadores y transferidas por ellos a sus prácticas de enseñanza con sus alumnos, sino actitudes y estrategias de enseñanza adquiridas por imitación, es decir por una pedagogía que podría llamarse de memorización e imitación.

De manera general, con el currículum centrado en las disciplinas, los aspectos subyacentes que se transmitieron en el discurso escolar oficial no revistieron trascendencia para la formación de los profesores, porque no hubo espacios para el cuestionamiento ideológico, oculto

en el conocimiento transmitido a lo largo de su formación. Lo que importó para los formadores fueron los conocimientos dados que así habían sido seleccionados por los expertos y estaban plasmados en los contenidos localizados en los programas de estudio, y quien no los desarrollara de esa forma corría el riesgo de quedar fuera del sistema.

En esta línea curricular disciplinar se puede resaltar el problema que tuvieron los alumnos en su formación como profesores para enfrentar el aprendizaje de "creencias verdaderas y justificadas (conocimiento) mediante la aplicación de reglas fijas, máximas, procedimientos o procesos de producción de conocimientos" mediante la repetición y la memorización de éstos, sin haber pasado por la manera como las comunidades humanas de investigación han construido y asimilado el conocimiento, es decir, ellos se enfrentaron o enfrentan con dos lógicas diferentes en relación con el conocimiento, la lógica de construcción y la lógica de transmisión.¹⁰⁸ Para los futuros profesores la idea de aprendizaje del conocimiento se basó en el conocer, y el conocer lo entendieron como "conocer lo enseñando: principalmente más memorizar que comprender"¹⁰⁹. Y conocimiento didáctico práctico, más asimilado por imitación de la forma como impartían clase sus maestros, que por las teorías o los conocimientos teórico-pedagógicos.

La aplicación del currículum centrado en las disciplinas contribuyó a la formación de profesores expositores que contaban con algunos procedimientos tomados en préstamo o imitados de sus mentores; y por lo regular representaron la forma de entender la enseñanza rígida y dogmática que promovió el aprendizaje memorístico. Este tipo de profesores se reprodujo con una variante de la exposición cuando se cambiaron las orientaciones de la formación del *magister dixit*, por el profesor técnico de la tecnología educativa.

2.4.2. La formación de profesores con un currículum centrado en la tecnología educativa

Como parte del contexto nacional, un paliativo al malestar social surgido después del movimiento del 68 y "al creciente congestionamiento de las vías de movilidad social, las autoridades gubernamentales recurrieron, entre otras, a una política de expansión de las institucio-

¹⁰⁸ Robert Young. *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*, España: Paidós, 1993, pag. 26

¹⁰⁹ *Ibid.*

nes universitarias"¹¹⁰ y de educación superior. En el Estado de México la expansión se da en la formación de profesores, pues se incrementan las escuelas normales en la mayor parte de la geografía mexiquense, llegando a existir hasta 38.

En la década de los setenta se dio como un hecho decisivo en el Estado de México el llamado redespiegue industrial. Millán Valenzuela dice que en esta época:

se trataba, primero, de reasignar mano de obra de los sectores industriales de baja productividad hacia las ramas que, por su mayor eficiencia, se apuntaban ya como las líderes que comandarían la acumulación de capital en el futuro (microelectrónica, máquinas-herramientas, computación, aviación civil, etcétera) ¹¹¹

Por tanto, "después de 1970 las industrias de bienes duraderos comenzaron a convertirse en el motor de crecimiento económico"¹¹².

A mediados de la década de los setentas se implementa un nuevo plan de estudios en las escuelas normales y las orientaciones de la formación de docentes estuvieron en concordancia con la evolución del sector manufacturero. Estas orientaciones de la formación se plasmaron primero en los planes y programas de educación primaria de 1972, y después en los planes y programas de la carrera de profesor de educación primaria de 1975. Tales orientaciones vislumbraron una "tendencia desarrollista que pretende incrementar la productividad con base en el énfasis en las enseñanzas tecnológicas y científicas. De acuerdo con estas corrientes se elaboraron políticas educativas y reformas pedagógicas [...]"¹¹³.

Estas políticas educativas y reformas plasmadas en planes y programas de estudio se orientaron hacia la preparación de sujetos capaces de insertarse en la tecnología de productos y la producción en masa. Producción que se transformaba mediante procesos automatizados y rígidos altamente estandarizados, donde existió la intercambiabilidad de las partes y sencillez del ensamble, por lo cual se necesitaba que la mano de obra pudiera ser intercambiable, con cierto nivel de especialización, y se sujetara a una división del trabajo.

Los aprendizajes de los trabajadores eran simples pues se requería que ellos realizaran "tareas simples, repetitivas y fáciles de aprender y efectuar; a los trabajadores no les interesaba

¹¹⁰ *Ibid.*, págs. 264-265.

¹¹¹ Henio Millán Valenzuela. *La competitividad de la industria manufacturera del Estado de México*, Toluca, México: El Colegio Mexiquense, A. C. 1998, pág. 25.

¹¹² Castaingts, Juan. "Los precios de producción en el modelo de acumulación mexicano", México: UAM- I, año 2, núm. 3, julio-diciembre, 1980, pág. 38.

¹¹³ José Cueli, et. al. *Valores y metas de la educación en México*, México: Ediciones de la Jornada, 1990, pág. 9.

la calidad del proceso ni del producto"¹¹⁴. En este sentido no eran vistos como sujetos capaces de efectuar mejoras en la empresa y en los procesos.

Aun cuando no se hace explícito, los planes de estudio no hacen más que reflejar las aspiraciones y las necesidades de la esfera tecnocómica y productiva y de los grupos en el poder de manera particular, y de manera general, las necesidades sociales imperantes. Así, tales aspiraciones se manifestaron en el discurso pedagógico que reflejó determinadas visiones de lo que debía ser la formación. En la década de los setenta, en un contexto estatal caracterizado por el crecimiento de la industria manufacturera y maquiladora inserta en un modelo de producción centrado en la promoción de exportaciones, las escuelas normales se enfrentaron con un plan de estudios orientado hacia la conformación de sujetos aptos para apoyar la expansión de la industrialización masiva. En un marco social en fuerte transición entre la población y la producción primaria eminentemente rural y la idea de que la industrialización era la puerta a la transformación y modernización del país, se dan los cambios en la preparación de los maestros.

A partir de la década de los setenta en las escuelas normales, con el plan de estudios para la carrera de profesores de educación primaria 1975, se localiza una característica disciplinar pero con una orientación y una estructura centrada en procesos que conciernen más al *cómo* que al *qué* de la educación. También estaban orientados centralmente al hallazgo de los medios más convenientes para alcanzar *finés predefinidos*. El curriculum de este tipo, calificado como *tecnológico*, difiere del *racionalismo académico* en relación con el foco de atención. En el racionalista cognitivo todo conocimiento es ya aprendizaje, pero en la *tecnología* el conocimiento es comunicado y el aprendizaje es facilitado.¹¹⁵

Las capacidades y conocimientos demandados en los perfiles no fueron específicos y se diluyeron en la generalidad.¹¹⁶ Además no contaron con indicadores precisos que permitieran orientar las acciones de los formadores. Los perfiles correspondieron a determinadas áreas de formación que entre sí estaban desvinculadas. Se intuye que esta desvinculación no permitió el establecimiento de relaciones entre los conocimientos teóricos y la práctica y las acciones concretas para su integración. También se puede suponer que las acciones desintegradas impi-

¹¹⁴ Arturo Ángel Lara Rivero [1998]. *Aprendizaje tecnológico y mercado de trabajo en las maquiladoras japonesas*. México: UNAM, UAM-X y Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, 1998, pág. 29.

¹¹⁵ Ver perfiles del plan 75, en el anexo 4, Pág. 340

¹¹⁶ Ver los objetivos generales y perfiles en el anexo 4, Pág. 340

dicron el desarrollo de las habilidades y capacidades demandadas en cada área de formación.

Se pretendió que los alumnos adquirieran una amplia información científica no para generar conocimiento, sino sólo para que logran un dominio del contenido curricular de las materias de educación primaria. Con ello se promovió un aprendizaje mecánico, donde lo aprendido no se aplicaba de forma inmediata o mediata, sino que simplemente se adquiría y luego no se utilizaba porque no se integraba en el uso habitual. Con ello se promovió una separación entre la teoría y la práctica.

En la Normal para Profesores y en la Escuela Normal No. 1 de Toluca, en esta década y hasta mediados de la década de los ochenta, se desarrolló una práctica con base en la orientación tecnoeconómica de la tecnología educativa, por medio de la instrucción; donde el foco se alejó del aprendizaje, estimado no objetivo, para ubicarse en la enseñanza expositiva por considerarse que era más factible observar la relación existente entre el material práctico para superar el problema de la eficiencia, organización y presentación de los medios educativos. En las escuelas normales se manejó un discurso centrado en la programación de la enseñanza, como un proceso que habría de partir de la aclaración previa de los objetivos que se pretendieron conseguir, habiendo de especificarse éstos lo más concretamente posible, e incluso exaltando su orientación en términos de conducta.

En términos curriculares, el propósito fundamental de este enfoque era utilizar la tecnología para lograr la eficiencia del proceso enseñanza-aprendizaje, con un currículum centrado en los objetivos y los medios didácticos. Los objetivos localizados en los programas de estudio se plantearon en términos de conductas observables, para lo cual los contenidos estaban secuenciados y jerarquizados.

Con este enfoque se buscó planificar la formación de los profesores y dotarla de "una organización racional, capaz de minimizar las inferencias subjetivas que pudieron poner en riesgo su eficiencia"¹¹⁷. Por medio de los módulos de enseñanza, la instrucción programada y los paquetes instruccionales, se pretendió que los alumnos-normalistas dominaran los prerrequisitos que comprometían su tarea de enseñanza. Con la instrucción programada se inició la planeación de las actividades de enseñanza a través del logro de objetivos plasmados en los programas de estudio, y no precisamente la programación por medio de los ordenadores, por

¹¹⁷ Abraham Magendzo. *Curriculum y Cultura de América Latina*, San José, Costa Rica: Organización de Estados Americanos (OEA), 1993, pág. 106

que éstos estaban ausentes en la vida escolar. Por ello se presumía que aprendían a su propio ritmo, en atención a sus diferencias individuales, y por tanto se pensó que los futuros profesores solucionarían sus problemas de fracaso y retraso escolar.

Con el perfil, por lo tanto, se contempló básicamente que el alumno normalista lograra dominar la técnica, de tal modo que lo más importante en la formación fue el *cómo* y no el *qué*. La eficiencia de su formación en la enseñanza se juzgaría en función de los medios pedagógicos que emplearían y no tanto del contenido de enseñanza, mientras que la información estaría contenida en los materiales empleados.

El desarrollo del plan de estudios y la metodología propuesta con base en objetivos, capturó a los profesores formadores debido a la pretendida sencillez de su aplicación, en tanto que no requirieron grandes conocimientos, pues les resultó fácil el desarrollo de la clase por medio del uso de los recursos didácticos. De esta manera la enseñanza se convirtió en una práctica de técnicas precisas más que de elaborados y concienzudos planteamientos por parte de los formadores. La racionalidad de esta perspectiva estuvo garantizada por el experto diseñador del currículo y no por las autoridades educativas, ni mucho menos por los profesores formadores, porque finalmente éstos se convirtieron en operarios de la programación que hacían lo que se les indicaba.

La combinación de la exposición oral con la escrita y gráfica se tradujo en una práctica de enseñanza por objetivos sencilla. Sencillez que subyugó y sigue subyugando a los docentes, porque es una práctica que no les representa problemas. En este tipo de enseñanza es suficiente que el docente haga una serie de exposiciones orales, escritas o gráficas de manera resumida, diagramada o enunciada sobre un tema, para que el alumno las capture y las escriba en su cuaderno y con ello se dé por establecido el proceso de enseñanza-aprendizaje. En su momento esta práctica de enseñanza tuvo mucho éxito en los maestros y en los resultados de la formación de profesores. Es una práctica que se ha reproducido y afianzado en las acciones cotidianas de los formadores y de los formados a lo largo de tres décadas aproximadamente. Esta práctica de enseñanza en el desarrollo de los actuales planes de estudio para la formación de profesores se ha convertido en parte de las debilidades de la formación, en tanto que, como lo señala Sacristán "no desarrolla una técnica pedagógica en el más amplio sentido de la pala-

bra."¹¹⁸

Con la práctica expositiva oral, gráfica y escrita, no fue necesario precisar, ordenar, jerarquizar y formular los objetivos como punto de partida en el campo de la taxonomización. Con estos esfuerzos, no se pudo garantizar el logro de los procesos de aprendizaje y la evaluación de las conductas observables así como el logro de las metas establecidas. De igual modo, no se pudo garantizar la científicidad y la eficiencia de la enseñanza, sobre todo cuando se descuidó el *qué* y consecuentemente la capacidad de desencadenar la acción pedagógica. Si bien hubo elaboración de objetivos y empleo de recursos en la planeación de las clases, no se procedió a seleccionar un método adecuado de enseñanza contemplando los recursos didácticos y materiales, las experiencias de enseñanza, la conexión con el medio circundante, la actuación del profesor, así como la selección, ordenación y dominio de los contenidos, con el fin de estimular el aprendizaje de los alumnos.

Los planes de estudio en sus bases teóricas estuvieron sustentados por la llamada psicología científica o experimental, con una fuerte tendencia hacia el estudio de la conducta objetiva y la utilidad práctica. Por eso no es extraño que se hayan incluido en los planes y programas de estudio asignaturas como psicología del aprendizaje y psicología educativa, cuya tendencia fue estudiar el conexionismo, el asociacionismo, el conductismo y el neoconductismo. Los aspectos teóricos del enfoque psicológico del plan de estudios se sintetizaron en el manejo de información sobre las leyes de los reflejos de Pavlov, el aprendizaje por prueba y error de Watson, las leyes del aprendizaje de Thorndike, y la tecnología de la enseñanza de Skinner. Lo interesante de esta información discursiva estuvo en que no fueron consultadas las obras de estos psicólogos, sino solo los aspectos generales a través de varios interpretadores y compiladores. Aunque los libros de texto de psicología elemental tuvieron gran influencia, no sucedió así con las obras de estos autores. Textos como los siguientes: *Science and human behavior* (Nueva York, Macmillan, 1953) y *Teaching machines* (Scient. Amer., 1961) de B. F. Skinner; *The psychology of learning* (Teachers College, 1913) de E. L. Thorndike; *Psychology as the behaviorist views it* (Psychol. Rev. 1913) de J.B. Watson; y *El conductismo* (Buenos Aires, Paidós, 1961) de J. B. Watson, eran desconocidos y, por tanto, no se hizo ninguna referencia a ellos. Los textos que los maestros llegaron a conocer y que manejaron fueron principalmente

¹¹⁸ Ibid, pág 73

las siguientes compilaciones: *Teorías del aprendizaje y de la enseñanza* (México: Trillas, 1967), recopilado por E. R. Hilgard, así como *Psicología del aprendizaje* (México: Siglo XXI, 1972), compilado por Ruben Ardila.

A partir del plan de estudios 1975 el vocabulario que empezó a predominar en estas escuelas normales fue el de las características específicas del currículum tecnológico, de tal modo que se enmarcaba en la búsqueda de la eficiencia en pos de alcanzar un determinado producto (sistema proceso-producto). De este modo dentro de la terminología habitual de los formadores y los sujetos en formación era común escuchar términos como *input*, *output*, caja negra, entradas de conducta, modelos cibernéticos, mecanismos *biofeedback*, estímulo y reforzamiento, niveles de desarrollo y sistemas de producción de aprendizajes, *feedback* o retroalimentación del aprendizaje, reforzamiento del aprendizaje, educación por objetivos, objetivos generales, objetivos particulares y específicos, niveles taxonómicos, etcétera. De igual modo, fue común escuchar a los alumnos normalistas y a sus maestros hablar de reflejos, reflejos condicionados, maduración, hábitos biológicos, motores y mentales, aprendizaje por tanteo, aprendizaje por ensayo y error, aprendizaje por intuición y el aprendizaje como cambio de conducta, motivación e incentivación, técnicas dinámicas, técnicas de incentivación y estimulación, aprendizaje activo. Aun cuando el aprendizaje no era contemplado como punto fundamental del trabajo en el aula, porque era considerada más importante la planeación y el desarrollo de la enseñanza. La evaluación, paradójicamente, no se hacía sobre la enseñanza misma sino acerca de lo que los alumnos habían aprendido o capturado.

Las experiencias del aula y las actividades planificadas estuvieron orientadas al desarrollo de los temas que estaban implícitos en los objetivos, pero no para que contribuyeran a la obtención de resultados observables y que con ello se aumentara la eficacia de la enseñanza, tal como estaba propuesto en el plan y los programas de estudio. La evaluación de los aprendizajes de los alumnos se realizaba mediante criterios-objetivos (baterías pedagógicas, con bancos de preguntas y respuestas) y se utilizaba, en teoría, el diseño instruccional, el análisis de tareas, los módulos de enseñanza (empleados en los cursos intensivos que se establecieron en algunas escuelas normales, como sucedió en la Normal del Estado de México, hoy No. 1 de Toluca), los materiales de autoaprendizaje, y la instrucción programada.

Desde el punto de vista práctico, la instrucción programada no tenía una diferenciación con los módulos de enseñanza y podían ser una u otra cosa, ambos estaban diseñados por me-

dio de un listado de temas e incluían diferentes subtemas. También contenían un paquete de materiales que contribuían a aportar la información necesaria, así como un cuestionario, el cual los alumnos tenían que contestar con base en los materiales mimeografiados. Materiales que presentaban el texto pero carecían del aparato crítico y de todos los créditos necesarios. Generalmente dichos materiales eran copias textuales de algunos temas o capítulos de los libros considerados básicos. Había en esta práctica un acercamiento importante a lo que fue considerado la instrucción programada, pues ésta consistía en "establecer un plan ordenado de actuación a partir de una serie de presupuestos, orientado por unos objetivos, que guía el desarrollo de la práctica de la enseñanza"¹¹⁹.

Dentro del desarrollo de la teoría curricular moderna hay consenso en reconocer que los orígenes formales del enfoque tecnológico, también denominado "tecnología educativa", se encuentran en la obra de Ralph W. Tyler: *Principios básicos del currículum y del aprendizaje*¹²⁰. En Tyler se encuentran los términos precisos hacia los cuales debió orientarse el currículum y la educación en general. Tyler, desde un principio, determinó claramente cuáles habían de ser los elementos guías de la planificación curricular y cuáles las cuestiones guías que el desarrollo de esa planificación tenía que cumplir. Se le reconoció como un modelo educativo orientado a los medios y no a los fines de la enseñanza, donde importó más el *cómo*, en detrimento del *qué* enseñar. Por tanto, en las normales se generó una dinámica de enseñanza basada en la enorme cantidad de recursos didácticos de representación plana, tridimensionales, audiovisuales, sonoros, etcétera. Y se privilegiaron las prácticas pedagógicas cargadas de materiales —sobre todo de representación plana, entre los más socorridos y utilizados estaban las láminas, los rotafolios, los murales y los cromos— con los cuales se enseñaba casi todo. Estos materiales se convirtieron en los principales recursos de enseñanza, sin restarle importancia al manejo del pizarrón y el gis, y por supuesto, sin dejar de lado la exposición oral, parte fundamental de la presencia del maestro.

El hecho de privilegiar el *cómo* generó un profundo descuido del *qué*, es decir, en las escuelas normales ya no importaba mucho qué se iba a enseñar, ni cuál era la profundidad de los contenidos de enseñanza, sino que los formadores emplearan materiales y técnicas dinámicas

¹¹⁹ J. Gimeno Sacristán. *La pedagogía por objetivos*, Madrid: Morab, 1997, pág. 68.

¹²⁰ Ralph W. Tyler. "Principios básicos del currículum y del aprendizaje" en: Leyton, M. *Planeamiento Educativo*, Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1984, Pág. 73.

que llevaran a los alumnos a desarrollar los contenidos curriculares. En este sentido, lo primordial era lograr que los educandos pusieran atención, trabajaran y siguieran las indicaciones del maestro; o bien que no mostraran conductas reprobables o inadecuadas y estuvieran dispuestos a repetir lo que el maestro escribía, dictaba o mostraba por medio de materiales de representación plana; de igual modo era más importante el manejo y la cantidad de los recursos, las formas, los modos, las técnicas y los métodos de enseñanza, descuidando con esta preocupación los contenidos que se iban a enseñar con toda esa amalgama de recursos didácticos. El descuido del *qué* se manifestó desde los maestros mismos, porque si bien manejaban una información teórica, bajo el amparo del eficientismo, para ellos no importaba el análisis o la reflexión de la información, sino su transmisión por medios objetivos, de tal suerte que los alumnos pudieran capturarla lo mejor posible.

Desde el modelo tyleriano en las normales surgieron las nociones fundamentales de aquellos estilos didácticos y curriculares que, agrupados como *tecnología educativa*, se han expresado en modelos como la enseñanza programada, los diseños instruccionales y las nociones de sistemas planificados de enseñanza. Además surgió toda una metodología didáctica dentro de este enfoque curricular, donde se adoptó y adaptó la conocida *Taxonomía de los objetivos de aprendizaje* de Benjamín Bloom.

Las prácticas de enseñanza de las normales se modificaron sustancialmente con la tecnología educativa y su relación con la taxonomía de los objetivos de aprendizaje. Al respecto otra importante representante del curriculum tecnológico fue la argentina Hilda Taba, quien llegó a desarrollar el modelo tyleriano a través de pasos muy concretos para la planificación y desarrollo curricular, proceso que denominó "orden de la elaboración curricular"¹²¹. Para Taba esto suponía partir de que ese orden no sólo era posible, sino además deseable, pues contribuía a hacer más científico y riguroso el trabajo del profesor y delimitaba claramente los propósitos de la acción educativa y los modos de medir si se habían logrado o no dichos propósitos.

Sin que de manera explícita se conocieran las recomendaciones de planificación de Hilda Taba, las actividades de los formadores se vieron envueltas en una dinámica de la planeación a partir del desarrollo de múltiples taxonomías de objetivos, teniendo como base las perspectivas de Bloom, de tal manera, que las asignaturas didácticas se convirtieron en el eje de la

¹²¹ Hilda Taba. *Elaboración del currículo*, Argentina. Troquel, 1980, pág. 21.

formación.

Los formadores empezaron a exigir a los normalistas una precisión exagerada en el desarrollo de los planes de prácticas pedagógicas, en los cuales se tenían que incluir los objetivos generales, particulares y específicos contemplados en los programas de estudio de educación primaria, para trabajar en el aula, en los tiempos destinados. Por lo cual existió tanto en maestros como alumnos un afán de clasificar tipos distintos de objetivos según su contenido y el nivel de generalidad. Así como la preocupación constante de derivar objetivos concretos y de conductas a partir de otros más generales. De igual modo, la precisión en la elaboración de los mismos se convirtió en una exigencia, sobre todo en el sentido de hacer que reflejaran desde su formulación las conductas a modificar en los alumnos, o que precisaran en qué medida se iban a lograr éstos en forma conductual en los alumnos. Todas estas exigencias no eran precisamente para trabajar con el desarrollo del aprendizaje de los alumnos y el logro de la modificación de sus conductas, sino simplemente como aspectos que debían cumplirse. De hecho, los planes de clase estaban desarrollados de manera que se cumpliera con la exposición del tema.

Los maestros normalistas trabajando con un modelo de *caja negra* que tendió a clarificar los propósitos de enseñanza y controlar con precisión los resultados con el fin de alcanzar la eficiencia, no advirtieron que manejaban objetivos que no discutieron, tampoco se percataron de que pretendían eficiencia pero no conocimiento, ni se preocuparon por otorgar o construir una base de conocimiento en quien utilizaría tal modelo; por tanto, los alumnos normalistas no discutieron los fines y mucho menos pretendieron conocer las interacciones complejas entre la enseñanza y el aprendizaje. De igual modo se intuye que no repararon en que la preocupación por incluir objetivos específicos les hizo pensar más en planear actividades de enseñanza, olvidándose de la dinámica real del aprendizaje de los alumnos.

Desde el punto de vista del enfoque de la formación con la tecnología educativa, los recursos didácticos se utilizaron como medios para exponer de manera más sencilla los temas y no tanto para modificar las conductas de los alumnos; es decir, como elementos representativos del logro de los objetivos propuestos en la planificación de la enseñanza. Tampoco sirvieron para socializar al alumno en todos aquellos valores que se consideraban deseables de aprender e incorporar, y que formaban parte del proyecto educativo y curricular del centro.

En el desarrollo de este tipo de formación, la ciencia, la tecnología y el desarrollo político, social y económico de la sociedad fueron vistos como aspectos inherentes a los contenidos

de los programas, por tanto la educación era percibida como algo neutral y apolítico.

Aquí la educación deja de ser vista como una acción histórica y socialmente determinada, se descontextualiza y se universaliza. Los planes de estudio pueden ser transplantados de un país a otro, sin mayor dificultad, ya que están lógicamente estructurados. Así las consideraciones sociales e históricas son hechas a un lado y se da paso a una forma científica del trabajo educativo.¹²²

De este modo, el personal de las escuelas normales no se percibió como sujetos pertenecientes a instituciones ajenas a las situaciones políticas, económicas, sociales y culturales, es decir, no inmersas en situaciones de conflicto ideológico. La misión de los formadores, y a futuro, de los educadores, estuvo centrada sólo en buscar las mejores estrategias para alcanzar con eficacia y eficiencia los objetivos determinados por el sistema educativo mexicano desde las políticas federales o estatales. En este sentido, el rol del profesor se redujo a una labor de corte más bien técnico que profesional.

Los formadores no estuvieron familiarizados con los fundamentos y orientaciones filosóficas, políticas, epistemológicas y económicas subyacentes en los planes de estudio, por ello no reflexionaron sobre la tendencia de la pedagogía por objetivos que sustentó el currículum con el enfoque de la tecnología educativa, el cual "nace al amparo del eficientismo social que ve en la escuela y en el currículum un instrumento para lograr los productos que la sociedad y el sistema de producción necesitan en un momento dado"¹²³. De igual modo, los maestros no vislumbraron que asumir sin discusiones el currículum de la tecnología educativa, era asumir el culto a la eficacia, sin tener plena conciencia y sentido de a qué eficacia servían, es decir, no existía un orden al que se era eficaz, sin embargo, cumplían en razón a la eficacia de la educación por la educación misma.

En general, con el plan 1975, desde el punto de vista de la racionalidad oficial, se orientó la formación como un proceso tecnológico o como un medio de producción que buscó alcanzar objetivos y metas de tal manera que se llegara a los fines impuestos por un modelo educacional industrial, surgido en los Estados Unidos de un "esquema extraeducativo" de producción taylorista, en donde se preconizaba el análisis detallado de todas las operaciones que forman parte del proceso de producción. Sin embargo, en la operación del plan de estudios sólo se hizo con tales orientaciones un trasvase de la forma de organizar y proceder de la produc-

¹²² Margarita Pansa González, Esther Carolina Pérez Juárez y Porfirio Moran Oviedo. *Fundamentación de la didáctica*, México: Ediciones Gemika, 1986, pág. 57

¹²³ J. Gimeno Sacristán. *La pedagogía por objetivos*, Madrid: Morata, 1997, pág. 10.

ción en masa al ámbito educativo. Aun cuando la enseñanza a través de la tecnología tuvo un fuerte arraigo y perdura por su supuesto éxito, actualmente la enseñanza por objetivos, vista desde las prácticas de los alumnos y maestros normalistas, se convierte en una metodología de dudosa validez en la conformación de conductas observables, salvo en el desarrollo de destrezas muy elementales, como escribir, manipular materiales, trazar líneas, borrar algunas palabras con la goma, etcétera, que en ocasiones fueron desarrolladas por los alumnos no precisamente por las intenciones y la participación de los maestros, sino por la interacción de los alumnos con sus compañeros, con sus padres o con el medio ambiente social (currículo oculto).

Esta forma de operar las orientaciones de la formación consolidó una práctica institucional y una de enseñanza, que se afianzaron en el hacer de los maestros y consolidaron así una práctica educativa. Dicha práctica institucional y educativa, en la década de los ochenta, ya no le estaba resultando satisfactoria a la planta productiva, porque los sujetos formados en la realización de tareas simples y repetitivas eran insuficientes para enfrentar los cambios en la producción. La creciente automatización de la producción y la fuerte competitividad en la lucha por los mercados internacionales estaba demandando una formación diferente. Una formación donde los trabajadores participaran más con su conocimiento y con su experiencia en todo el sistema productivo. Para 1985, en el Estado de México se implementan nuevas orientaciones para la formación de los profesores.

2.4.3. La formación de profesores a partir de 1985, con un currículum de diversas orientaciones

A mediados de la década de los ochenta las orientaciones de la formación de profesores son cambiadas, la tendencia de la tecnología educativa empieza a ser vista como obsoleta y sin resultados satisfactorios. En un contexto de producción cambiante se demanda un nuevo tipo de profesores. Lara Rivero señala que "a partir de la década de los ochenta la maquiladora de exportación tiende a transformarse de ser una maquila intensiva en fuerza de trabajo a una maquiladora intensiva en capital"¹²⁴. La introducción de tecnología de punta en la producción hace que se inicie la emergencia de un nuevo tipo de maquiladora con alta productividad "que

¹²⁴ Arturo Ángel Lara Rivero. *Aprendizaje tecnológico y mercado de trabajo en las maquiladoras japonesas, México*. UNAM, UNAM-X y Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, 1998, pág. 113.

expresa la reestructuración de la maquila transformándose de una industria ensambladora en una industria de transformación propiamente dicha¹²⁵. Esta transformación genera una reestructuración organizacional de las empresas con el fin de lograr la calidad total, debida a que la situación económica, social y política sufre un profundo cambio en el país y en Estado de México, pues se abre un nuevo escenario, el neoliberalismo, regido por la obediencia a la lógica de la libertad de los mercados, políticas de ajuste y el redimensionamiento del Estado.

En la década de los ochenta se inicia una transformación de la producción manufacturera, que pasa de la tecnología de productos a una de procesos, lo que origina la demanda de un nuevo tipo de sujetos con una formación diferente. De esta manera, a mediados de la década y después de que las normales dejan de ser instituciones de educación media superior para convertirse por decreto en instituciones de educación superior, se pone en marcha un nuevo plan de estudios para la formación de licenciados en educación primaria. Con este nuevo plan de estudios se pretende preparar la mano de obra necesaria que responda a los nacientes requerimientos del cambio tecnológico, a la productividad y a las orientaciones que se establecieron para ello en la escuela primaria.

Como en otros momentos, las orientaciones de la formación se establecen primeramente en la educación primaria y mucho tiempo después los cambios en la formación se establecen en las normales. Así, a partir de 1978 se da un giro sustancial en la orientación del plan de estudios de educación primaria, pues se desarrolla un enfoque curricular que está fuertemente relacionado con un hecho fundamental dentro de la pedagogía: la creciente importancia que va adquiriendo la idea de poner a los estudiantes como centro del quehacer escolar, y consecuentemente con ella, la relevancia del concepto de experiencia de aprendizaje, sobre el de la mera instrucción.

En la operación del currículo de la escuela primaria se empezó a manejar un discurso nuevo sobre la experiencia de aprendizaje de los niños, y como tal se refería:

al refinamiento de los procesos intelectuales, que apuntan al desarrollo de una especie de tecnología de la mente, lo que llega de esta forma a constituirse en el problema central del currículo, el desarrollo de los procesos intelectuales y el desarrollo de los procesos cognitivos pueden ser aplicados al aprendizaje de cualquier cosa.¹²⁶

¹²⁵ Ibid.

¹²⁶ E. Eisner y E. Vallance. "Five conceptions of curriculum: Their roots and implications for curriculum planning", en Eisner, E. y E. Wajansé. *Conflicting conceptions of curriculum*. USA. McCutchan Publishing Company, Berkeley, 1974, pág. 87.

Este discurso nuevo se orientó en dos sentidos: la identificación de los objetivos de la escuela primaria como proveedora del repertorio esencial de los contenidos independientes de procesos cognitivos aplicados a una variedad de situaciones que podían manejar los niños, y la interacción entre el aprendizaje y su conocimiento escolar. Estas ideas que empezaron a manejarse en la escuela primaria no son consecuentes con la formación de las escuelas normales, pues en ellas siguió imperando la tendencia de la tecnología educativa hasta 1985 cuando se establece un nuevo plan de estudios.

A partir del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria de 1985, establecido en el Estado de México y asumido en la Escuela Normal para Profesores y la Escuela Normal No 1 de Toluca, se plantea la necesidad de formar estudiantes con una visión científica en el campo de la educación. También se plantea la necesidad de actualizar a sus profesores bajo enfoques críticos, objetivos y de análisis, con la finalidad de transformar prácticas docentes "tradicionales" como la exposición, el dictado, el uso de materiales y la programación por objetivos, por prácticas docentes alternativas como la enseñanza en grupos operativos y la enseñanza por medio de seminarios, laboratorios y talleres. Una pretensión mayor fue formar un docente investigador que reflexionara sobre su propia práctica y el estudio científico de la educación desde distintos paradigmas teóricos.

La orientación de los perfiles nos hace suponer que se demandó profesores con una visión científica, constructores de una nueva práctica educativa a partir de la investigación y el análisis de las prácticas educativas que se desarrollaban en su momento.¹²⁷

De igual modo se demandó profesores reflexivos y críticos que asumieran un compromiso de índole social con el fin de que ayudaran a resolver la problemática educativa. Estas pretensiones al parecer no se cumplieron, pues desde la visión de la SEP, en el plan de 1997 se argumenta que el plan de estudios 1984 rompió con la función básica de las normales, que era el de "formar para la enseñanza y para el trabajo en la escuela"¹²⁸. Porque desde esta misma visión "existía una escasa vinculación entre los contenidos de las asignaturas pedagógicas y didácticas, y su aplicación en el desempeño del maestro"¹²⁹.

El plan de estudios 1985 presentó un cambio radical en su diseño y en sus orientaciones,

¹²⁷ Ver perfiles del plan 85, en el anexo 4 Pag 341.

¹²⁸ SEP Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, México, 1997, pág.15

¹²⁹ Ibid.

pues desde sus fundamentos teóricos rompió con las orientaciones psicológicas y pedagógicas de la tecnología educativa y la visión dominante de la enseñanza por objetivos. Fue un plan de estudios donde se localizaban tres distintos enfoques curriculares, a saber: a) el primero fue el enfoque cognitivo que era congruente con la orientación establecida en 1978 en la escuela primaria, referido a la dinámica del aprendizaje y el desarrollo de los procesos cognitivos; b) el segundo se ubicó en la educación personalizada tendiente a facilitar el desarrollo de los propósitos personales y las necesidades de los normalistas para su integración personal; y c) el tercero enfocado hacia la reorientación de la labor pedagógica dentro del contexto socio-histórico, donde la educación fue vista como educación para la vida, el *aquí* y el *ahora*, relacionado con la llamada teoría crítica en educación.

2.4.3.1. La orientación cognitiva

La orientación psicológica oficial plasmada en el plan y programas de estudio estaba ubicada en las teorías cognoscitivas de Piaget y Ausubel. El representante más importante de esta corriente es Jean Piaget, quien cree que la inteligencia participa de forma activa en el individuo y es una forma de adaptación biológica que tiende al equilibrio. El hombre organiza y reorganiza estructuras cognoscitivas a través del desarrollo, donde nuevas formas superan y se integran a las anteriores, transformándose cada vez más en estructuras más complejas.

Desde la perspectiva cognoscitiva de Ausubel, el aprendizaje significativo entiende la significación como el modo en que los nuevos conocimientos se entronizan con los ya existentes. Lo significativo no está dado por el modo en que se vinculan con las necesidades y motivos del sujeto, sino con los conocimientos precedentes, con lo que queda atrapado dentro de los límites cognoscitivistas.

También existe una versión diferente sobre el cognoscitismo, donde lo cognoscitivo se deriva del latín y significa "conocer". La psicología cognoscitiva se ocupa de estudiar el proceso de conocimiento humano, mediante el cual el hombre percibe la realidad que lo rodea y su manera de utilizarla para relacionarse. La principal influencia de esta corriente es la *gestalt* y se opone, como ésta última, a la teoría mecanicista y atomista del conductismo.

La intención plasmada en el plan de estudios fue que las escuelas normales propiciaran las condiciones para que este conjunto de procesos intelectuales impactaran el desarrollo pro-

fesional de los normalistas. De esta manera la función formadora de la normal fue avistada teóricamente como un importante centro facultador de destrezas intelectuales específicas que a la postre tendrían que ser los instrumentos garantizadores para la adaptación y la formación de los licenciados en educación. El enfoque cognitivo estuvo esencialmente centrado en los procesos de aprendizaje de los alumnos. Cobraron relevancia en este enfoque el paradigma psicogenético constructivista, que surge de uno de los más estudiados autores del siglo XX en materia de epistemología y psicología, el suizo Jean Piaget. También en determinados momentos cobran importancia la perspectiva sociocultural de Vigotsky, Bruner y Ausubel.

La implantación del enfoque cognoscitivo implicó desde el discurso oficial una reconceptualización de la escuela normal como institución formadora de licenciados en educación básica, el cual pregonaba la necesidad de contar con licenciados que tuvieran una mentalidad necesariamente abierta y dirigida hacia la orientación del crecimiento cognitivo. Una de las ideas discursivas con las cuales se tuvieron que relacionar los formadores de licenciados fue que el currículum estaba orientado de tal manera que la cantidad de contenidos específicos o de información teórica no era lo que determinaba o determinaría el desarrollo de los procesos cognitivos de sus alumnos, y que tampoco dependían de los objetivos determinados, sino más bien de la forma correcta o incorrecta en que se utilizaran o utilizarían las herramientas intelectuales.

El enfoque cognitivo puede sintetizarse, por tanto, en la idea de colocar como centro de su preocupación el desarrollo de los procesos de aprendizaje del educando, tales como atención, percepción, memoria, inteligencia, lenguaje y pensamiento. Desde las perspectivas de este enfoque se trató de adaptar el quehacer del centro educativo a estos conceptos y propósitos. Las acciones discursivas de los formadores estuvieron centradas en la reiteración de cada clase, en la necesidad de dirigir todas las acciones escolares hacia el logro de la autonomía intelectual de cada sujeto. En el entendido de que, más allá de los propios contenidos del aprendizaje, lo que de verdad importaba era la capacidad para generar el aprendizaje en sí mismo.

Los maestros y alumnos normalistas a partir de 1985, con la implementación del plan de estudios de la licenciatura en educación primaria, empiezan a incorporar en su discurso cotidiano términos atribuidos a las ideas de Piaget, Vigotsky y Ausubel, entre los más preponderantes. Ideas que no fueron muy claras para los maestros y que eran referidas por los promotores del currículum en las reuniones de preparación e introducción al nuevo plan de estudios,

como: «los procesos internos del alumno están prioritariamente sobre los procesos sociales, referidos éstos al contexto general en que ocurren»; o bien, «el desarrollo de los procesos intelectuales apunta a proveer al estudiante de una autonomía intelectual que le permita tomar posesión sobre la selección e interpretación de las situaciones encontradas más allá del contexto escolar». «El propósito esencial está en los procedimientos por los cuales se generan aprendizajes, a partir del reconocimiento del desarrollo psicobiológico del educando, más allá de qué es lo que se está enseñando»¹⁵⁰. Evidentemente estas frases fueron meras extrapolaciones de las ideas de tales autores, que no aportaron mucho al entendimiento de las teorías por parte de los docentes.

En este enfoque curricular las ideas de Piaget, Vigotsky y Ausubel se colocaron discursivamente como el centro del accionar de los alumnos normalistas en sus prácticas pedagógicas; sin embargo, en sus acciones no se reflejaron tales ideas, porque la metodología aplicada por los normalistas y exigida por los maestros de los llamados laboratorios no se alejaron de la metodología pedagógica correspondiente a la metodología del enfoque disciplinar combinada con la tecnología educativa aplicadas por mucho tiempo.

Para el manejo de la información sobre la epistemología genética y la corriente constructivista y cognocitivista no se manejaron los textos traducidos al español de estos autores, sino compiladores y, en ocasiones, escritores que sólo incluyeron citas de éstos. Así cobraron relevancia los textos de Coll, Nieto, Hernández y Hans, entre otros. Es de suponerse que la lectura de las teorías, además de ser indirecta y magra, se utilizó de forma global o superficial, dado que se retomaban aislados algunos de sus aspectos o bien se hacían generalizaciones demasiado amplias. No obstante sirvieron para manejar discursivamente una serie de frases de uso cotidiano entre maestros y alumnos: «el alumno es el creador de su propio aprendizaje», «aprender haciendo», «aprendizaje activo», «el niño es el propio constructor de su conocimiento», «trabajar en el aula con los alumnos con sus zonas de desarrollo próximo», «el aprendizaje debe ser socializado», «hacer de la enseñanza una actividad activa para lograr en los niños un aprendizaje significativo», «procurar experiencias que le sean significativas al niño», etcétera.

Con lo anterior se trató de asumir una actitud aplicacionista unilateral y descontextualizada en cuanto a las situaciones educativas. La transmisión de información y el manejo discursivo

¹⁵⁰ Frases tomadas de los cuadernos de algunos maestros de la Normal No. 1 de Toluca, que les fueron dictadas o presentadas en rotafolios en las reuniones de la línea psicológica para informarles sobre los enfoques del plan de estudios de la licenciatura en educación primaria, de 1985.

sivo de ésta no ha sido un medio suficiente para transformar a los sujetos, por tanto, muchas cuestiones de las teorías no han tenido para los alumnos normalistas una aplicabilidad en la enseñanza, dado que fueron elaboradas con otras intenciones. Intenciones científicas como la de “producir trabajo científico dirigido a describir y explicar la naturaleza de las representaciones mentales, así como a determinar el papel que desempeñan éstas en la producción y desarrollo de las acciones y conductas humanas”¹⁴¹. Aun así, los maestros formadores se dedicaron en sus clases a informar sobre el enfoque cognitivo y las etapas del desarrollo del pensamiento y del aprendizaje como catálogos, tratando con eso de enseñar a los alumnos normalistas a acelerar a toda costa el ritmo de desarrollo de los niños de la escuela primaria, dejando de lado la comprensión sobre el proceso de construcción y desarrollo del pensamiento del sujeto, y desvirtuando las teorías hacia una actitud maduracionista.

El hecho de que los formadores hayan utilizado textos de autores interpretadores, aplicadores o compiladores de las teorías que dan cuerpo al enfoque cognitivo, y no los textos de los propios creadores de dichas teorías, generó la existencia de múltiples influencias teóricas y discursivas, de tal forma que los alumnos normalistas no pudieron y no pueden distinguir dónde culmina una teoría y dónde empieza otra, de igual modo que no pudieron ni pueden delimitar los conceptos e ideas de distinto orden teórico y metodológico. El enfoque cognitivo operado de esta manera poco auxilió a los alumnos en su formación procedimental, pues las teorías y los textos no fueron estudiados de manera directa y por tanto no fueron comprendidos ni asimilados, así que el esfuerzo de los formadores no rindió resultados positivos, aun cuando sus alumnos afirmen manejar y aplicar en sus prácticas pedagógicas las ideas de Piaget, Vigotsky y Ausubel. Pues el hecho mismo de prescribir su importancia y de manejar algunas ideas de los interpretadores no fue suficiente para que se transformara la visión de los formadores y mucho menos sus prácticas. En consecuencia sus alumnos siguen reproduciendo su manera de ver y hacer basada en el enfoque disciplinar o en la tecnología educativa.

2.4.3.2. El enfoque de la educación personalizada

En el plan de estudios de la licenciatura en educación primaria se localiza otro enfoque curricular centrado en el estudiante normalista y orientado al logro de su autonomía y creci-

¹⁴¹ Gerardo Hernández Rojas (2001). *Paradigmas en psicología de la educación*, México: Paidós, pág. 121.

miento, con el fin de formar sujetos *críticos, analíticos y reflexivos*. Desde este enfoque se destacan las acciones que deberían llevar a los formadores a considerar los propósitos personales y las necesidades de los estudiantes para su integración personal. Así, desde este enfoque una de las funciones de la formación de licenciados sería la de proveer de satisfacciones personales a los normalistas en las que se efectuaran experiencias para cada aprendizaje individual. Desde esta perspectiva la formación fue vista como un proceso facilitador que podría proveer de medios para la liberación y el desarrollo personal de los estudiantes, y a la vez como un medio que ayudara a los estudiantes al descubrimiento individual de su pensamiento y para auxiliarse a sí mismos.

Desde este enfoque la escuela fue vista de una forma vital y potencialmente enriquecedora de experiencias por derecho propio, que podía ayudar a los alumnos a aprender a aprender y enseñar a pensar para hacer de ellos aprendices independientes, autónomos, creativos y autorregulados. Subyacente a este enfoque estaba la idea del *desarrollo humano*, con la cual se entiende el porqué de este enfoque, pues desde la perspectiva oficial se justifica que el desarrollo económico de un país depende de la inversión que se realice en los recursos humanos para garantizar la satisfacción de las necesidades básicas, especialmente la educación. Por tanto, se ponen en marcha nuevas políticas sociales encargadas por los organismos internacionales.

Este enfoque afecta un proceso mediado por dos direcciones o sentidos: por una parte se preocupa de responder cómo debe ser organizado el currículum, y por otra, formula los objetivos de la educación en términos de un proceso personal dinámico; enfatiza el crecimiento personal y la consumación de la experiencia en sí misma, de tal modo que propicie en los alumnos el desarrollo de una serie de habilidades generales y específicas como pueden ser "estrategias cognitivas, metacognitivas, de razonamiento, de solución de problemas, operatorios, etcétera, que los hagan ser aprendices activos y que sepan manejar con eficacia distintos contenidos curriculares"¹¹². Esto implicó una visión que contenía dentro de sí elementos de reforma y cambio en las funciones tradicionales de la escuela normal, que se ocupaba primordialmente de formar sujetos para la enseñanza preocupados por el *cómo*, olvidándose de formar sujetos capaces de desarrollar todas sus potencialidades, lo que lleva a la necesidad de romper atadu-

¹¹² Gerardo Hernández Rojas. *Paradigmas en psicología de la educación*, México. Paidós, 2001, pág. 145.

ras.

Desde la perspectiva oficial, con este enfoque los maestros deberían dejar de ser considerados como las fuentes principales de conocimiento; por el contrario, mediante la guía de los maestros se les brindaría a los estudiantes la posibilidad de adquirir el conocimiento por otras fuentes. Además, el éxito de los estudiantes tendría que ser frecuentemente ostentado al resolver problemas, comunicar ideas, presentar información, y al aprender cómo aprender. Idealmente se pensó en un reconstruccionismo en sentido muy personalizado.

Otra característica de este enfoque se expresa en el sentido de dejar de ver al contenido como un fin en sí mismo y potenciar la idea de que como un estado en los procesos de vida, la educación debe conciliar los contenidos y los instrumentos para el descubrimiento de sí mismo de cada futuro licenciado en educación. Todo ello ha llevado a que sea un enfoque curricular cargado de valores humanistas y filosóficos impregnados por un sentido de búsqueda de la plenitud y el desarrollo personal. La metodología para este enfoque centró y centra su forma de enseñanza en la discusión y lleva como propósito desarrollar entre los estudiantes normalistas una comprensión de situaciones sociales y actos humanos, y de los problemas relacionados con valores controvertidos. En el desarrollo de este enfoque la palabra "valores" produjo situaciones controvertidas, puesto que los formadores se dejaron seducir por las cuestiones axiológicas como las únicas y necesariamente discutibles.

Entre los más importantes representantes de la educación personalizada se puede destacar a D. E. Hamachek, Pierre Fauré, Carl Rogers, Víctor García Hoz y Erick Erickson. Los elementos esenciales que se deben tener en cuenta en la educación personalizada son el principio de singularidad (que consiste en hacer al sujeto consciente de sus propias posibilidades y de sus propias limitaciones, cualitativa y cuantitativamente, poniendo su sello personal en todo lo que hace) y la autonomía (que es la propia libertad conquistada por cada uno en un ejercicio responsable de elecciones).

La libertad del estudiante normalista será la libertad de descubrir por sí mismo sus potencialidades docentes y de adoptar libremente los medios de realizarla, por lo cual se trata de un compromiso. El reto que el plan de estudios de la licenciatura estableció para este enfoque fue hacer de los estudiantes normalistas sujetos con pleno desarrollo individual y social. Por ello, los alumnos deberían tener la capacidad humana que surge de la necesidad de contacto con otros seres humanos, es decir, la capacidad de aprender a relacionarse, comunicarse, darse

cuenta de los demás, interesarse por lo que otros piensan o hacen, colaborar y compartir responsabilidades.

Para Carl Rogers la **educación personalizada** es efectivamente una vía para el logro de la consumación de la experiencia personal, por cuanto propende generar en los centros educativos las condiciones propicias para que todo alumno llegue a vivir una vida escolar donde sienta que no sólo está aprendiendo los contenidos definidos en los programas oficiales, sino además desarrollando su capacidad creadora con el fin de tener control sobre sus actos y sus responsabilidades.

Entre las acciones imaginadas en un plan de estudios y las acciones realizadas existe una gran diferencia. A partir de la observación de las acciones, usos y costumbres se puede reconocer la existencia de prácticas y estructuras largamente establecidas, que en términos funcionales se establecieron y siguen estableciéndose como un obstáculo para que tal enfoque madure y se desarrolle en las escuelas normales. Fundamentalmente, los tropiezos que impidieron que este enfoque rindiera frutos en el desarrollo de la formación de maestros, fueron los que se refieren a:

- *Los valores y los hábitos de estudio establecidos en los estudiantes para hacerse del conocimiento o de la información.* La práctica institucional antes del plan 75, respecto al uso de los libros de textos, era casi inexistente. La lectura en textos no se practicaba porque era suficiente la exposición oral de los maestros; y cuando se empleaban, generalmente se reproducían por medio de mimeografiados y las lecturas por lo regular eran comentadas por los propios maestros. Había poco margen para que los alumnos leyeran por su cuenta. Buscar información en los textos era una práctica poco desarrollada. Los alumnos no se reconocían como sujetos capaces de enseñar y de aprender de sus pares, en este sentido la capacidad de comunicación dentro del ámbito formal de la formación no estaba desarrollada.

- *Los valores de no reconocimiento del estudiante como sujeto capaz de enseñar y aprender por sí mismo.* Las redes de no aceptación y no reconocimiento de los mismos miembros del grupo para aceptarse como sujetos con capacidad para adquirir, manejar y comprender el conocimiento, fuera de la autoridad indiscutible del maestro, eran prevalentes. El maestro era reconocido como poseedor único del conocimiento. Por mucho tiempo la figura del maestro se estableció como el único medio de enseñanza y la única fuente de información de los contenidos escolares. Así, desde la creación de las normales y hasta antes de 1975 existió

esta práctica, y en el pensamiento mismo en los maestros no cabía la idea de que los alumnos fueran capaces de aprender por otros medios que no fueran sus exposiciones. Con el plan 75 esta práctica siguió imperando, sólo cambió la forma de exponer la información. Durante el desarrollo del plan 85, cuando a los alumnos se les dejó buscar información (supuesta investigación), los maestros desaprovecharon la posibilidad de propiciar el desarrollo de las habilidades para la búsqueda, manejo y comprensión de la información. El manejo de las llamadas "técnicas grupales" sólo permitió a los maestros convertirse en enjuiciadores de la participación de los alumnos.

- *La inexistencia de la gestión o autogestión de los estudiantes.* La posibilidad de los normalistas de agruparse en organismos gestivos y autogestivos que les brindaran la oportunidad de asumir responsabilidades frente a las acciones y tareas escolares era inexistente y se veía con malos ojos en las normales, pese a que en las escuelas existían formas de agrupación como la sociedad de alumnos o el consejo estudiantil. Estas agrupaciones no eran autónomas, ni podían asumir acciones que carecieran del visto de las autoridades escolares. Con ello la posibilidad de asumir retos y compromisos por parte de los estudiantes estuvo negada, y la existencia de las organizaciones estudiantiles fue producto de meros formulismos, carentes de función. En este sentido el desarrollo de la singularidad, la autonomía y la capacidad personal de los estudiantes fue exiguuo frente a la presencia de la estructura cerrada y lineal de las escuelas normales.

Con estas prácticas institucionales se operaron los programas de estudio y se trabajó directamente con otros enfoques en las aulas, enfoques que en la práctica no correspondieron con las orientaciones establecidas.

2.4.3.3. El enfoque socioeducativo

Otra característica del plan de estudios 1985 fue el enfoque socioeducativo que trató de resituar la labor pedagógica dentro del contexto socio-histórico y económico en el que existió y cobró sentido. El objetivo de tal enfoque fue que los alumnos desarrollaran una capacidad de análisis del fenómeno educativo desde una perspectiva sociológica, con el fin de que establecieran un tipo de ecuación para la vida, el *aquí* y el *ahora* en relación con las necesidades sociales, producto de una profunda crisis económica. Para lograr tal propósito se incluyeron te-

mas estructurantes de la reflexión teórica en sociología de la educación, como: educación como institución social, educación y desigualdad social, educación como política del estado, educación y modernización, educación como progreso científico y tecnológico, la educación y su contribución al desarrollo y superación de la pobreza, investigación y educación, la investigación educativa como fuente de transformación social, entre otros. Temas abordados desde diferentes paradigmas tradicionales en la educación, como: humanismo, funcionalismo, economicismo, desarrollismo; y desde la perspectiva crítica en la sociología de la educación: crítica marxista, teoría de la reproducción, nueva sociología de la educación, investigación acción, entre otros. Los autores que se sugirieron para tal análisis fueron: Althusser, Baudelot y Establet, Berger y Luckmann, Bernstein, Bourdieu, Bowles y Gintis, Comte, Durkheim, Giddens, Giroux, Gramsci, Habermas, Lévi-Strauss, Mannheim, Marx, Merton, Pareto, Parsons, Schultz, y Weber.

El énfasis oficial de este enfoque se articuló con el rol de la educación normal y con los contenidos de los programas de la línea social y pedagógica del plan de estudios, dentro del amplio contexto social que tendió a favorecer las necesidades sociales por sobre las necesidades individuales. La idea de favorecer y conformar sujetos de transformación social cobró relevancia con esta visión, donde el plan estaba diseñado para atender a las realidades sociales inmediatas de la comunidad escolar y el contexto comunitario. Fue un enfoque que recogía los valores sociales y no negaba la discusión política sobre la realidad que rodeaba a la escuela.

Desde la racionalidad oficial, con este enfoque se reivindicó el rol de la escuela normal como un puente para el cambio social entre lo que la realidad era y lo que podía llegar a ser, lo real y lo ideal. Desde esta perspectiva se esperaba que durante la formación se capacitara a los futuros licenciados en educación, para su adaptación a una realidad cambiante y que pudieran responder ante las demandas concretas de la vida social de modo eficiente y creativo en situaciones de emergencia. El reconocimiento de las relaciones entre educación y sociedad hizo concebir, por tanto, al plan de estudios y su operación como un medio por el cual los estudiantes aprenderían a encontrar salidas sociales y adaptarse a un grupo más que a conservarlo, encontrando en él los instrumentos de sobrevivencia.

En su operación, el plan de estudios tuvo cierta aceptación de una mínima parte de los formadores, pues para ellos representaba una vertiente de pensamiento acorde con la formación que recibieron, basada en las ideas marxistas. Estos maestros tenían una formación uni-

versitaria o estudios de postgrado, y estaban relacionados con la filosofía y las ciencias sociales, por lo que sentían cierta identificación con las ideas de reforma y mostraban interés por el desarrollo de la conciencia social necesaria para estos cambios.

Este enfoque contemplaba ideas del reconstruccionismo social, el cual tenía sus antecedentes más antiguos en Europa, con los trabajos de autores como Pestalozzi. Sin embargo, es en los Estados Unidos donde alcanza su denominación como tal, de acuerdo con lo planteado por el autor estadounidense Henry Giroux, quien destaca el rol que el grupo de reconstruccionistas sociales —influidos directamente por los planteamientos de Dewey— llegaron a jugar en el desarrollo de un sentido de filosofía pública dentro de la cual a la educación se la consideraba como una forma de política cultural. Por tanto desde la perspectiva oficial imperó la idea de que los estudiantes se deberían formar con cierta capacidad para ubicarse críticamente frente a su contexto social. De igual modo, dicha capacidad crítica les debería dejar en condiciones de comprometerse con la transformación social, sobre todo en situaciones donde la desigualdad del sistema los apremiara a ello.

Desde esta óptica, la formación, a nivel discursivo, estaba estrechamente asociada a las problemáticas sociales de su tiempo y pensada para que las normales, como instituciones escolares de educación superior, pudieran luchar activamente por la superación de dicha problemática. Dentro de la línea pedagógica del plan de estudios 1985 se localiza una parte de este enfoque vinculado a la teoría crítica de la educación y a la sociología de la educación, con el cual se creyó oficialmente que se estructuraba todo un ámbito de análisis de la acción educativa.

Desde la racionalidad oficial educativa, la inclusión de la teoría crítica en los planes de estudio suponía que los formadores y los futuros licenciados harían un análisis de los problemas sociales y educativos, y con ello ofrecerían alternativas de solución. Sin embargo, en las prácticas institucionales y las acciones cotidianas de las normales este análisis estuvo muy lejos de realizarse. Las normales, administradas y controladas desde el centro, han generado prácticas donde no se tiene interés por una formación que favorezca el pensamiento crítico. Por el contrario, lo que les ha interesado es la formación de profesores burócratas, que no piensen por sí mismos, y que se muestren espectadores descriptivos de los hechos. Con ello, al interior de las normales no se esperó formar profesores críticos, y mucho menos se permitió la participación activa de maestros y alumnos en los movimientos sociales, sobre todo en aquellos que contradijeran las condiciones sociales vigentes. Es frecuente localizar en los cambios

de las orientaciones en la formación de profesores, que tanto el profesor como el alumno se encuentran frente a estas exigencias contradictorias. Por una parte, las normales cumplen una función reproductora del sistema social, contribuyendo a la adaptación de los alumnos a esa sociedad en la que han de vivir. Por otra, se le pide a las normales que colaboren en la renovación cultural, así como en la transformación de las formas de la vida sociales a través de movimientos críticos.

En términos históricos, la denominación de teoría crítica no estaba exenta de polémica, y para algunos autores el término de *teoría crítica* era sólo aplicable a aquellas teorías que surgen en la primera mitad del siglo XX, con los planteamientos de los filósofos de la llamada Escuela de Frankfurt (haciendo con ello mención al grupo de intelectuales que, agrupados en el Instituto de Ciencias Sociales de Frankfurt, constituyeron un punto de referencia fundamental en la vida intelectual tanto de Alemania como de la Europa de entreguerras). En esta línea se puede pensar que la inclusión de la teoría crítica en el plan y programas de estudio condujo a los formadores a revisar y analizar obras como la de los conocidos autores australianos Carr y Kemmis, para quienes efectivamente hablar de "teoría crítica educativa" es hablar a partir de las aportaciones que realizan los teóricos de esta Escuela de Frankfurt, principalmente Habermas. Para Carr y Kemmis:

1. La teoría educativa debe rechazar las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad.
2. La teoría educativa debe admitir la necesidad de utilizar las categorías interpretativas de los docentes.
3. La teoría educativa debe suministrar medios para distinguir las interpretaciones que están ideológicamente distorsionadas de las que no lo están; y debe proporcionar también alguna orientación acerca de cómo superar los autoentendimientos distorsionados
4. La teoría educativa debe preocuparse de identificar aquellos aspectos del orden social existente que frustran la persecución de fines racionales, y debe poder ofrecer explicaciones teóricas mediante las cuales los enseñantes vean cómo eliminar o superar tales aspectos.
5. La teoría educativa es práctica, en el sentido de que la cuestión de su consideración educacional va a quedar determinada por la manera en que se relacione con la práctica.¹¹¹

En la obra de estos autores se reconoce que el único enfoque que «incorpora» esas cinco condiciones es el propuesto por la Escuela de Frankfurt, a través de su gran contribución al saber actual: la Teoría Crítica.

Es indiscutible que estos antecedentes de la teoría crítica estuvieron fuera tanto del plan de estudios como del contexto normalista. Los autores que hallaron cabida en los formadores

¹¹¹ Willred Carr y Stephen Kemmis, *Teoría crítica de la enseñanza*, España: Martínez Roca, 1988, pag. 142.

para abordar los contenidos con el enfoque de la teoría crítica de la educación fueron, entre otros, Giroux y Bourdieu, quienes fueron tomados como integrantes de la teoría crítica de la educación. Del mismo modo, sus obras fueron poco conocidas. En el afán de estar en concordancia con el enfoque de la teoría crítica de la educación, los maestros formadores capturaron ideas descontextualizadas y parciales de distintos autores, como Durkheim, Weber, Marx, Gramsci, Schultz, Althusser, Bowles y Gintis, Freire, Freinet, Lapassade, Fountain Jubero y Makarenko. Autores que no fueron analizados desde sus textos mismos, sino retomados desde compilaciones o libros de información general, donde se describe parte de sus obras. Textos donde no había un orden en la identificación y el manejo de las teorías funcionalistas, weberianas, marxistas, economicistas, estructuralistas, de la reproducción, de la resistencia y de la liberación. Por tanto, en las normales los textos de estos autores estuvieron lejos de ser considerados como fundamentales para su análisis.

Del mismo modo, como se procedió en otros momentos, se tomó a otros autores que no han sido parte orgánica o discípulos de la escuela de Frankfurt, ni identificados como integrantes de la teoría crítica. Teorías y autores fueron analizados no directamente, sino a través de la visión de un conjunto de investigadores de la educación como los profesionales de su aplicación, de las universidades e instituciones de educación superior de México. Es evidente que los investigadores educativos han hecho de la labor educativa su razón de vida, y desde esta práctica han sabido presentarse reflexiva y creativamente frente a los múltiples problemas y desafíos que la sociedad moderna ha generado; sin embargo no exponen en exclusiva las teorías y el pensamiento de los autores mencionados.

En las normales los textos consultados fueron los de investigadores pertenecientes al DIE, el IPN, el CESU de la UNAM y de otras universidades, como Margarita Pansza, Esther Carolina Pérez Juárez, Porfirio Moran Oviedo, Ángel Díaz Barriga, César Carrizales, Ruth Mercado Paradise, Elsie Rockwell, Blanca Margarita Noriega Chávez, María Eugenia Toledo Hermosillo, Eduardo Weis, Olac Fuentes Molinar, José Ángel Pescador Osuna, Ramiro Reyes Esparza, Eduardo Remedi, entre otros. Este hecho provocó que los maestros y alumnos manejaran indistintamente y de manera laxa términos, categorías, definiciones e ideas en general sin ningún orden ni contexto.

A través de las obras de Pansza, Pérez y Morán, *Fundamentación de la didáctica* y *Operatividad de la didáctica*, se estableció todo un frente de críticos en las escuelas normales,

pues estas obras se tomaron como un instrumento que permitió a maestros y alumnos enfocar una dura crítica y un tenaz ataque a la didáctica identificada como tradicional y a la tecnología educativa. Como parte fuerte de esta acción de ataque se estableció el empleo de una metodología surgida de la terapia de grupos, donde Enrique Pichon-Rivière y su terapia de grupos operativos, y José Bleger, fueron los autores de moda, aun cuando sus obras no fueron consultadas sino que se hizo uso de algunos textos de los investigadores arriba citados. Estas ideas de grupos operativos a la mexicana se tomaron como la panacea del uso y afirmación de la llamada didáctica crítica.

En la operación de todos estos enfoques del plan de estudios 1985, los formadores estuvieron enseñando contenidos que no correspondían con su estado original, y los tomaron prestados de interpretadores. En la mayoría de los casos la posesión de los contenidos de los maestros y alumnos radicó en el manejo de textos o manuales compilados por algún grupo exterior a la escuela, y no por los textos de los autores originales, que a la larga han pasado a ser considerados como fuentes válidas de referencia y norma.

Aun con los tres enfoques contenidos en el plan 1985, en el plano concreto de las acciones no hubo una interacción de la comunidad estudiantil con las teorías y con los modelos prácticos que se imaginaron para la formación. Esto, debido a que los maestros no pudieron acceder a los textos y no conocieron ni practicaron con las diversas modalidades de enseñanza que se incluyeron en los planes, como fueron los seminarios, laboratorios y talleres. La mayoría de las asignaturas se trabajaron como cursos, es decir, a través de exposiciones. Para el desarrollo de los cursos se emplearon nuevos recursos didácticos como el retroproyector, las fotocopias, las discusiones en grupo (donde el maestro acaparaba la palabra) y las exposiciones en equipo por parte de los alumnos.

Las discusiones en grupo generaron pocas expectativas porque existieron dos problemas fundamentales en su realización. Por un lado los textos fotocopiados eran de mala calidad, lo que sirvió de pretexto a los alumnos para no leer, y por otro lado, cuando los alumnos leían, los maestros no sabían como conducir la discusión. Pocas veces se empleó la pregunta para generar la discusión. La mayor parte de las veces los maestros hicieron planteamiento que aniquilan la discusión, a saber: «¿Qué entendieron de la lectura?» Cuando hubo comentarios por parte de los alumnos, no centraron ni orientaron las participaciones, con lo que la discusión se dispersa generando el caos. Esto hizo creer tanto a maestros como a alumnos que se trataba de

una pérdida de tiempo, porque no se llegaba a nada. Los alumnos inicialmente exigían llegar a conclusiones que pudieran registrar en sus cuadernos. Se pensó que discutir era ponerse de acuerdo entre todos los alumnos conjuntamente con su maestro, con el fin de que se eligieran los mejores contenidos escolares y se llegara a conclusiones generales.

En otras ocasiones, a falta de lectura de los alumnos, los maestros se dedicaron a exponer o comentar los textos. Las exposiciones de los textos no las hicieron de manera organizada, es decir, los maestros no iniciaban identificando o exponiendo la macro-estructura del texto; o bien, no identificaban el problema, planteamiento o tesis; tampoco identificaban los objetivos, categorías y subcategorías, así como los conceptos y definiciones con los cuales estaba organizado y sustentado el texto. De acuerdo con las experiencias de los alumnos y la preparación de los maestros era como se abordaba el análisis de los textos, por eso cualquier tópico que llamara la atención o cualquier término o frase que creara significado en ellos era motivo de participación.

Con la llamada didáctica crítica se manejó mucho en el discurso la descalificación de la educación tradicional, sin que maestros y alumnos se dieran cuenta que descalificaban lo que ejercían y practicaban. En cuanto al proceso de descalificación que se creyó era un análisis crítico de la educación, la experiencia de los alumnos en las aulas fue la de escuchar los prejuicios y comentarios de los maestros. En algunas ocasiones participaban de tales recriminaciones al sistema político y gubernamental, sin llegar al análisis profundo y sistemático de la problemática social en que se insertaba la educación, y en concreto el sistema educativo mexicano, en su contexto interno y externo, es decir, en el contexto nacional e internacional. En este proceso se careció de una fundamentación crítica del análisis de los textos y de la problemática planteada. Los alumnos y maestros, sin el recurso de la fundamentación, no pudieron hacer pasar por el juicio de la razón el análisis de los textos y la problemática, así como de los fenómenos, hechos o situaciones que planteaban con el fin de desentrañar sus formas de exposición y su particularidad; es decir, no hubo análisis crítico.

En estos espacios de formación y bajo el enfoque de este plan se dejó de lado el hecho de que la formación y actualización de los profesores tenía que ser examinada en el contexto espacio-temporal en que se habían desenvuelto y se desenvuelven tanto maestros como alumnos, en una relación de pasado, presente y futuro en la que toda la institucionalidad está legalizada y regulada por el Estado, puesto que el hecho educativo no podía ser realizado separada-

mente del contexto histórico en el que ocurría —lo que implicaba que la educación, con todas sus instituciones y mecanismos de realización, estaba fuertemente determinada por los conflictos y contradicciones sociales, económicas, políticas y culturales que ocurrían en la sociedad—. Esta falta de análisis ha privado a la educación normal de un progreso acorde con las orientaciones del desarrollo científico, tecnológico, económico y social. Aparejada a esta falta de análisis, sigue vigente en el ideario de los formadores de docentes la necesidad de incorporarse a la modernidad —tal como se pensaba desde los albores de la formación normal en el porfiriato— con formas culturales e institucionales que implicaban un funcionamiento aparentemente individual, pero que producían y reproducen normas, valores y prácticas sociales.

Ante la diversidad de enfoques teóricos, epistemológicos y metodológicos, y ante la falta de una transformación de las prácticas institucionales, debidas a que los maestros formadores no fueron reconvertidos profesionalmente, las prácticas institucionales exitosas de la formación del plan 75 se reconstituyeron y se consolidaron en este plan. Carlota Pérez al respecto dice que “la construcción y propagación de un paradigma es prolongada y difícil, debido a los obstáculos que oponen tanto los propios actores económicos como el medio ambiente”¹³⁴. No es extraño que los maestros, ante los nuevos modelos de formación que subyacen a las nuevas orientaciones, encuentren obstáculos o límites para su pleno desarrollo en el marco de los modelos anteriores, porque les parece difícil creer que el modo cotidiano y antes exitoso de transmitir la información o de enseñanza, sea ahora anticuado e ineficaz. De este modo, para finales de la década de los noventa las normales se enfrentan otra vez a nuevas orientaciones en la formación de profesores.

2.4.4. La formación con un currículum centrado en las competencias

De nueva cuenta, para la década de los noventa del siglo XX, los cambios en la producción y las demandas de la esfera techno-económica y productiva exigen un nuevo tipo de trabajador y, por tanto, se solicita un profesor acorde con las nuevas demandas de formación. Este nuevo tipo de profesor debe ser un sujeto que no sólo adquiera conocimiento sino que haga de él un instrumento de trabajo y una fuente de inversión; por ende no sólo debe tener dominio en el *saber qué*, sino también en el *saber cómo* y en el *saber para qué*. Ante estas demandas, las

¹³⁴ Jaime Aboites y Gabriela Dutrénil. *Innovación, aprendizaje y creación de capacidades tecnológicas*. Poma/UAM-X., 2003, pag. 31.

escuelas normales se vieron avasalladas por cambios en el currículum, la administración y la infraestructura. Lo interesante es entender qué contexto determina las nuevas orientaciones de la formación.

2.4.4.1. El contexto para determinar las nuevas orientaciones de la formación contenidas en el plan de estudios 1997

La industria de alta tecnología, las formas de evolución tecnológica en la producción a mediados de los ochenta y la década de los noventa, así como el creciente desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, demandaron un nuevo tipo de trabajador. Lara nos indica que:

las empresas tienen requerimientos que para enfrentar contingencias internas o externas al sistema las obligan a emplear trabajadores que tengan capacidad de: flexibilidad y adaptación al cambio, espíritu de trabajo en equipo, conocimientos técnicos específicos y generales, polivalencia de las habilidades, etc., y desarrollar estructuras organizativas que permitan que los grupos de trabajo procesen información eficiente y rápidamente.¹¹⁵

Desde esta perspectiva, la formación de trabajadores para un puesto propio de la producción tecnológica de productos, ya no es adecuada para las demandas de la producción tecnológica de procesos, ahora se requiere la formación de personas para volver competitiva una organización. Por lo tanto se demanda una formación con prácticas cooperativas de aprendizaje, donde los conocimientos y experiencias generados a través del aprendizaje por el uso se acumulen y se transfieran a la producción misma.

Hasta antes de la década de los ochenta los planes y programas de estudio y las teorías o corrientes pedagógicas que los sustentaron habían oscilado en enfoques más o menos centrados en el docente o en el estudiante; sin embargo, en la actualidad, ante la globalidad, la competitividad, el libre mercado y las nuevas sociedades del conocimiento, se necesita de una pedagogía centrada en el aprendizaje y en el *saber hacer*. Ante esta situación la educación mexicana se debate en la transición para llegar a acceder a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación y con ello tener la posibilidad de constituir "sociedades informacionales", "sociedades del conocimiento" o "sociedades del aprendizaje". Sobre todo, porque el sis-

¹¹⁵ Arturo Ángel Lara Rivero, *Aprendizaje tecnológico y mercado de trabajo en las maquiladoras japonesas*, México: UNAM, UAM-X y Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, 1998, pag. 230.

tema de gobierno de las tecnologías de información y comunicaciones, que surge a partir de los recientes desarrollos en los mercados internacionales, no tiene probabilidades de beneficiar por igual a todos los países en desarrollo, en especial a los menos desarrollados como el nuestro, en tanto que el desarrollo dependerá en mayor medida de la excelencia en el uso del conocimiento. En este sentido, sin una infraestructura de comunicaciones apropiada, las tecnologías de información y comunicaciones podrían acentuar, en vez de aminorar, las disparidades existentes en ingresos, riqueza y oportunidades.

A partir de la penúltima década del siglo XX los flujos globales de riqueza sustentada en el poder tecnológico a que se aplica el conocimiento útil ("*know how*"), funcional y basado en la información, generan nuevas fuentes de significados a través de los medios de comunicación, reforzados por la imagen virtual. En el informe que presenta la Comisión de las Naciones Unidas sobre Ciencia y Tecnología para el Desarrollo (UNCSTD), se dice que:

las innovaciones en las tecnologías de información y comunicaciones y su difusión llevan mucho más allá que a la mera rapidez en las comunicaciones y la simple automatización de tareas. También ocurren cambios organizativos considerables, transformaciones en la estructura de los mercados, así como cambios en los patrones de comercio mundial. La aplicación de las tecnologías de información y comunicaciones está abriendo muchas nuevas oportunidades que tienen el potencial de crear nuevas fuentes de riqueza y mejorar la calidad de la vida.¹³⁶

De igual modo, en este informe se señala que:

las tecnologías de información y comunicaciones son bienes de capital que pueden aumentar la productividad y ser usadas para elevar la calidad de otros bienes y servicios. Se necesitan nuevas capacidades, inversión en equipo y cambio organizacional para realizar el potencial de estas tecnologías, lo que pone de manifiesto la importancia de enfocar muchos aspectos diferentes del uso de las mismas. Las decisiones acerca de cómo se las incorpora en las actividades sociales y económicas son cruciales para determinar su eficacia.¹³⁷

En este sentido el informe advierte que aun cuando:

a mediados de los años 90, muchos países industrializados ya contaban con instituciones de enseñanza a distancia. En contraste, en África y América Latina se enfatiza el aprendizaje comunitario y las tradiciones orales, donde el aprendizaje en grupo, de persona a persona y con presentaciones audiovisuales reviste gran importancia. Los sistemas de educación a distancia deben ser continuamente reestructurados y adaptados para satisfacer las necesidades cambiantes de los países en desarrollo. Esto crea dificultades cuando hay escasez de recursos docentes, de equipos, software y hasta de energía eléctrica.¹³⁸

Nuestro sistema educativo, caracterizado por la enseñanza grupal y con pedagogías cen-

¹³⁶ Andreas Credé y Robin Mansell. *Las sociedades de conocimiento en síntesis. Tecnología de la información para un desarrollo sustentable*, Canada. Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, 1998, pág. 8, en http://web.idrc.ca/es/ev-9366-201-1-DO_TOPIC.html.

¹³⁷ *Ibid.*, pág. 10.

¹³⁸ *Ibid.*, pág. 11.

tradas en la exposición, se encuentra en un proceso de repliegue de las identidades colectivas y personales, en la confusión acerca de *lo que es o lo que se cree ser*. Aparece lo que Castells llama "el sistema bipolar: la red y el yo". Las redes de comunicación informática interactivas generan nuevos mensajes que alteran las diversidades culturales y transforman los procesos de socialización en las unidades básicas como las familias, lo que evidentemente repercute en las funciones que deben cumplir las escuelas. Funciones que exigen de las escuelas de educación superior (entre las que se encuentran las normales) formar a un tipo de profesional con conocimientos y habilidades básicas permanentes y con una actualización constante.

Este nuevo tipo de profesional requiere de una formación técnico instrumental eminentemente flexible y creativa, que facilite el acceso constante al conocimiento, base de la transformación productiva. De este modo, la formación tendrá que jugar el papel de valor agregado a la producción para generar con ello el desarrollo de las *competencias* que permitan al individuo incorporarse y ajustarse a los cambios acelerados de las organizaciones y de las exigencias laborales. Por tanto, para que en conjunto las normales se constituyan en una sociedad del conocimiento, además de la infraestructura y un personal capacitado se requiere que:

el conjunto de habilidades que necesitan estas tecnologías manufactureras avanzadas incluye la electrónica, mecánica e ingeniería por medio de programas de computación, matemáticas y física, robótica, hidráulica y neumática, programación, control de proceso, además de conocimientos de procesos organizativos.¹³⁹

De acuerdo con esta posición, la nueva modernidad racionalista instrumental se ha impuesto en las escuelas normales y les plantea exigencias muy diferentes a las formas dominantes de formación, planteadas por el racionalismo disciplinar académico. En la etapa de la modernidad ilustrada, el curriculum tecnológico inspirado en el conductismo y el currículo transdisciplinar e interdisciplinar de los planes 1975 y 1985, que caracterizaron la etapa de transición hacia la transnacionalidad del plan 1997, ha dejado de operar y ha perdido vigencia desde el punto de vista de la racionalidad oficial, aunque en las prácticas institucionales, educativas y las acciones cotidianas de los maestros siga vigente.

El enfoque de competencia laboral surge como respuesta a la necesidad de mejorar permanentemente la calidad y pertinencia de la formación de recursos humanos, frente a la evolución de la tecnología, la producción y, en general, la sociedad, para elevar el nivel de competi-

¹³⁹ Andreas Credé y Robin Mansell. *Las sociedades de conocimiento en síntesis. Tecnología de la información para un desarrollo sustentable*, Canadá Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, 1998. pag. 16. en http://web.idrc.ca/es/ev-9366-201-1-DG_TOPIC.html.

tividad de las empresas y las condiciones de vida y de trabajo de la población. La educación normal, orientada de esta manera, ha implicado para el país el inicio de un proceso de reforma de sus sistemas de formación docente.

De acuerdo con el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales, se puede inferir que las acciones implementadas para la operación de los planes de estudio de la licenciatura en educación primaria 1997, están en consonancia con las nuevas necesidades requeridas para el desarrollo del aprendizaje permanente y la creación de las sociedades del conocimiento, porque se ha dotado a las normales de equipos de cómputo y se ha instalado el programa *Enciclopedia* y la biblioteca electrónica, también se ha constituido la red normalista y se están impartiendo los cursos de SEPA Inglés, entre otras acciones. Sin embargo, esto no es suficiente para iniciar la constitución de sociedades del conocimiento, porque se necesitan habilidades y conocimientos específicos, que no se desarrollan con el simple hecho de contar con los recursos materiales para el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

En el informe de la Comisión de las Naciones Unidas sobre Ciencia y Tecnología para el Desarrollo (UNCSTD), se advierte que "si bien las tecnologías de información y comunicaciones ofrecen nuevas técnicas para adquirir información digital, esta información es de poca utilidad para los países en desarrollo si no puede ser transformada en conocimiento relevante para el desarrollo"¹⁴⁰. De igual modo, tal comisión precisa cuáles son esas habilidades y conocimientos necesarios para construir una sociedad del conocimiento:

tres tipos de habilidades son particularmente relevantes para el uso eficaz de las tecnologías de información y comunicaciones. Primero, capacidades participativas de apoyo a la comunicación en la red y al intercambio de información. Segundo, capacidades de apoyo para el diseño, implementación y mantenimiento de las nuevas redes de comunicación y para las tecnologías de información que requieran capacidades técnicas de instalación, capacitación del usuario y mantenimiento. Tercero, capacidades de control necesarias para manejar redes de comunicación cada vez más sofisticadas, así como servicios de información y sus aplicaciones.¹⁴¹

Así, también se precisa que es necesario saber el idioma inglés, puesto que "el manejo del idioma inglés se está convirtiendo en un requisito para el uso de estas tecnologías"¹⁴².

Además, ya contando con la infraestructura, los conocimientos y las habilidades se re-

¹⁴⁰ Ibid., pág. 20.

¹⁴¹ Ibid., pág. 25.

¹⁴² Ibid.

quieren otro tipo de acciones. Al respecto la comisión señala lo siguiente:

Los fervientes partidarios de la revolución de las tecnologías de información y comunicaciones insisten en que las conferencias electrónicas, los debates en grupos pequeños alrededor de computadores y la exploración del Internet prepararán a los estudiantes para las sociedades de conocimiento del futuro. En su opinión, serán los equipos científicos y empresariales de muchas partes del mundo los que abordarán la mayoría de los problemas. Los estudiantes prepararán presentaciones colectivamente y se conectarán a las redes para comunicarse con estudiantes de otros países. Otros advierten que las aplicaciones básicas de las tecnologías de información y comunicaciones, incluyendo la televisión y los programas de radio convencionales, continuarán jugando un papel importante en un aprendizaje asistido por las tecnologías de información y comunicaciones.¹⁴⁷

Por tanto, crear una sociedad del conocimiento en el ámbito normalista no es tan simple, sobre todo cuando existe una práctica persistente de enseñanza expositiva.

2.4.4.2. El plan de estudios 1997: su estructura y su operación

En los programas no sólo se expresan los contenidos base de la ordenación, sino que se establece en ellos directamente la secuencia del proceso. Así, cada asignatura cuenta con un programa en el que se marcan las líneas de progresión y los aspectos que es necesario abordar consecutivamente en el programa y en el plan de estudios. Los programas contienen una *introducción* que los ubica dentro del plan de estudios, donde se señalan las finalidades y propósitos generales de la asignatura y la organización de los contenidos. Los contenidos están organizados en bloques temáticos y cada bloque contempla los propósitos y los temas de estudio. De igual modo se señalan las orientaciones didácticas generales y las orientaciones de evaluación, sin faltar una bibliografía básica y una complementaria. Cada bloque contiene una serie de lecturas básicas contenidas en el programa, además de actividades que están descritas y determinadas con precisión para que los alumnos las trabajen de manera individual, en equipo o en forma grupal.

En las actividades sugeridas se determina si el alumno tiene que leer textos específicos contenidos en el programa; discutir algún planteamiento; analizar textos específicos; escribir y argumentar sobre los mismos; responder preguntas sugeridas en el programa de manera individual o por equipo; elaborar conclusiones y exponer algunos puntos sobre algún tema; comentar en equipo o en forma grupal experiencias extra clase referidas en el programa; realizar actividades extra clase que permitan a los alumnos observar, analizar, contrastar o argumentar.

¹⁴⁷ Ibid. , pág. 26.

Los programas contienen *in extenso* las lecturas básicas que tienen que leer maestros y alumnos para cada bloque y cada tema, además de una bibliografía.

La intervención prescriptiva-administrativa observada en el plan 97 es muy alta. Este hecho pudiera garantizar la formación, de tal manera que los maestros no pueden salirse de las cuestiones pedagógicas que la controlan. Sin embargo, como lo señala Sacristán, este tipo de orientación exhaustiva representa riesgos:

—prescribir los mínimos y orientar el proceso de enseñanza y el aprendizaje pedagógico— lleva a una política contradictoria que seguramente es ineficaz en el ejercicio real de cada una de esas dos funciones por separado. Ni los mínimos se controlan en la práctica, porque el modelo de control vigente entre nosotros no lo permite, ni se orienta el proceso pedagógico o se forma realmente al profesorado a través de esta táctica de intervención.¹⁴⁴

La alta prescripción de los programas evidencia y resalta la heteronomía existente en las normales, sin embargo, el hecho de que en los programas se especifique el *qué* mediante los contenidos curriculares, el *cómo* a través de las sugerencias metodológicas y de evaluación, el *por qué* por medio de la justificación inscrita en el discurso oficial y el *para qué* enseñar inmerso en los objetivos y propósitos, no implica que la formación se efectúe tal como se proyectó. Así, preconditionar la enseñanza con metodologías concretas no garantiza el alcance de la formación con distinto grado de eficacia en sus efectos, puesto que las distintas pautas de control de una estructura escolar como la normalista (que ha evolucionado poco en cuanto a sus pautas básicas de funcionamiento) se convierten en serios obstáculos para el desarrollo de los programas y los planes de estudio. Sacristán indica que:

la evolución pedagógica y la ampliación de fines de la escolaridad reflejados en los contenidos curriculares dentro de una tradición administrativa intervencionista y controladora, [...] como contrapartida, tiene "la virtud" de ser bastante ineficaz, si se plantea con la intención de someter las prácticas escolares a los esquemas prescritos [...], y agrega que] la intervención por esa vía genera hábitos de dependencia y no propicia el desarrollo de agentes específicamente dedicados a facilitar ayudas al profesorado en el desarrollo del currículum.¹⁴⁵

En el plan de estudios (documento rector de la formación) se dice que se ha "definido con la mayor precisión posible los rasgos del maestro de educación primaria que México requerirá en el futuro inmediato"¹⁴⁶. Y se señala que el perfil de egreso se agrupa en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza,

¹⁴⁴ J. Gimeno Sacristán. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. España. Morata, 1996, págs. 135.

¹⁴⁵ *Ibid.*, pág. 137.

¹⁴⁶ SEP. *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria*. México, 1997, pag. 27.

competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela. Campos que definen las competencias que deberán adquirir los licenciados en formación.

Desde el discurso oficial se dice que las competencias profesionales identificadas en los rasgos del perfil son establecidas como los principales "criterios para valorar el avance del plan y los programas, la eficacia del proceso de enseñanza y de los materiales de estudio, el desempeño de los estudiantes, así como las demás actividades y prácticas realizadas en cada institución"¹⁸⁷.

Desde el punto de vista de la racionalidad oficial las competencias se articularán e integrarán a lo largo del desarrollo del plan de estudios. Así se dice que:

los rasgos del perfil están estrechamente relacionados, se promueven articuladamente y no corresponden de manera exclusiva a una asignatura o actividad específica: algunos, como el dominio de los contenidos de enseñanza, se identifican primordialmente con espacios delimitados en el plan de estudios; otros, como la consolidación de las habilidades intelectuales o la formación valoral, corresponden a los estilos y las prácticas escolares que se promoverán en el conjunto de los estudios; la disposición y la capacidad para aprender de manera permanente dependerá tanto del interés y la motivación que despierte el campo de estudios, como del desarrollo de las habilidades intelectuales básicas, la comprensión de la estructura y la lógica de las disciplinas, y de los hábitos de estudio consolidados durante la educación normal.¹⁸⁸

Llama la atención la contundencia de la racionalidad oficial cuando se afirma que "al término de sus estudios cada uno de los egresados contará con las habilidades, conocimientos, actitudes y valores"¹⁸⁹.

Los rasgos del perfil al parecer están debidamente orientados hacia el logro de las competencias en sus cinco campos. Si la tradición, las formas de administración y las prácticas educativas se pudieran cambiar, y no tuviera que pasar la operación de un plan de estudios por leves y mínimas transformaciones paulatinas y constantes, entonces pensaríamos lo afirmado con toda contundencia en el discurso oficial —que al término de la formación inicial los normalistas serán competentes y los conocimientos, habilidades y actitudes les serán útiles en el desempeño de su función— será un hecho no un ideal. Sin embargo, la práctica pedagógica como tal es un algo que no se puede modificar por la determinación oficial o por las acciones y la buena voluntad de maestros y autoridades.

La escuela Normal para Profesores y la Normal No. 1 de Toluca, al igual que las otras

¹⁸⁷ *Ibid.*, pág. 31.

¹⁸⁸ *Ibid.*

¹⁸⁹ ver perfiles del Plan '97, en el anexo 4 Pág. 342.

34 normales del Estado de México, así como las existentes en la República Mexicana, se han visto inmersas en la operación de un plan de estudios que no indica con precisión cuales son las exigencias internacionales, nacionales, estatales y locales sobre las que se plantean las nuevas demandas en la formación de licenciados en educación con competencias profesionales. Es poco visible que las nuevas demandas surgen de la teoría económica que sustenta a la educación como *un valor agregado a la producción* y que aplica en su provecho las nuevas teorías acerca del conocimiento y el aprendizaje humano; teorías que surgen del avance acelerado de la producción tecnológica de procesos, de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, y del conocimiento científico aplicado; a partir de las cuales el profesional debe construir y reconstruir las relaciones entre sus aprendizajes y otros aprendizajes dentro y fuera del espacio físico.

El plan de estudios de la licenciatura en educación primaria 1997 tiene un enfoque curricular neo-tecnológico diferente al enfoque tecnológico dominante operado en las normales a partir de la década de los sesenta hasta mediados de los ochentas, inspirado en los avances de la neurociencia y la revolución del conocimiento que surge con la aplicación del ordenador. Este enfoque curricular por competencias está dirigido a la formación de profesionales de la educación con capacidades superiores en relación con el desarrollo del pensamiento (como son las habilidades intelectuales básicas, entre las que se encuentran el tener capacidad comprensiva de lo que se lee y escribe), con las posibilidades de expresión y la aplicación útil y creativa de lo que se aprende.

Es un plan que se diferencia de la relación interna y externa de los dos anteriores, porque éste se asienta en una visión diferente de la inteligencia humana, que ya no se considera fija, heredada y posible de medir definitivamente, sino como una capacidad múltiple y potencial. Desde esta perspectiva, al futuro licenciado le tocará enfrentar situaciones inéditas, no conocidas y no previstas en la teoría, tal como se presentan durante la acción diaria en el aula. Y, por tanto, el alumno en formación se enfrentará a la necesidad de recurrir no sólo a sus aprendizajes teóricos, sino a la relación con otros recursos.

Previendo estos espacios de experiencias, en el plan de estudios se contempla que durante el séptimo y octavo semestres los licenciados en formación, como adjuntos, vivirán en la escuela primaria con el objeto de enfrentar directamente la fuente de nuevas experiencias. Se piensa que con este contacto directo entre los especialistas de la enseñanza, los futuros licen-

ciados recuperarán, sistematizarán, teorizarán y confrontarán sus experiencias. Sin embargo, el alumno no podrá teorizar sin conocimiento de las teorías, los conceptos y las nociones pertinentes a los problemas suscitados en su experiencia. Por eso, teorías, conceptos, habilidades y experiencias son requisitos de la formación y no puede ir cada una por su lado sin articularse entre sí. Es cierto que el alumno normalista tendrá por sí y en sí mismo la tarea de integrar todos estos aspectos. Pero la intención no se resuelve por ese hecho. Ha de resolverse de manera intencional en las acciones mismas del proceso de formación de docentes.

La función de la Normal será en adelante propiciar el aprendizaje permanente donde los futuros licenciados manifiesten creatividad y adaptabilidad y, sobre todo, "aprender a aprender", lo que les implicará desarrollar las estrategias cognitivas necesarias y suficientes que les permitan provocar cambios en su estructura mental a partir de nuevas experiencias, con el fin de que construyan y modifiquen sus aprendizajes de base. A futuro, el alumno de la escuela normal requiere dominar la filosofía y la teoría del aprendizaje, de la conducta humana, del desarrollo de los niños y de la escuela primaria, tanto en sus aspectos psicológicos como en la dimensión social o sociológica. Enseñar desde una perspectiva de competencias no implica mostrar o decir información, supone una exigencia para el futuro licenciado en educación: suscitar aprendizajes en niños concretos. La formación de competencias demanda a los futuros licenciados dominar cómo y por qué se lleva a cabo el acto educativo, y para lograrlo deben dominar diferentes teorías según las materias en las que se pretende propiciar ese aprendizaje.

La formación de docentes en el plan por competencias exige reconocer a la práctica educativa como objeto de conocimiento, en sus dimensiones de práctica política, escolar y áulica. La formación por competencias también exige incluir entre las tareas de los alumnos normalistas, la reflexión sobre la práctica de enseñanza como parte de tradiciones que han reproducido grupos de maestros, o como costumbres suscitadas en la acción de administrar y organizar la formación. Esta reflexión llevará a los futuros licenciados a indagar acerca de sus dimensiones, para adquirir conocimientos a partir de la experiencia empírica de los problemas que emergen de sus prácticas pedagógicas y así integrar la teorización propia y las teorías externas al hecho práctico. De tal forma se supone que el futuro licenciado en educación adquirirá una competencia: aprender de su práctica; y podrá facilitarla en sus futuros alumnos. Tendrá la competencia para resolver el problema de integrar en su conocimiento empírico, producido en la práctica, el conocimiento acuñado en teorías sistemáticas especializadas.

Si bien es real que en las normales se están haciendo esfuerzos para lograr el avance de los procesos cognitivos y se están aplicando diversas acciones marcadas en el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, existe la sospecha de que aun no se entienden cuáles son las formas de operarlo, ni cuáles son los cambios necesarios para lograrlo. De igual modo, se duda de que las autoridades escolares hayan logrado entender cómo hacer participes a los formadores del trabajo por competencias. Para trabajar actualmente con un modelo por competencias se necesita realizar una revolución o transposición didáctica: transformar la visión y las acciones de los docentes, puesto que estos deben dejar de lado la idea y la práctica expositiva, a favor de una práctica facilitadora de los aprendizajes. Los maestros deben ser no sólo transmisores de información, sino ser competentes en la asignatura que enseñan. Es decir, deben mostrar a sus alumnos una fuerte formación que articule teoría y práctica; demostrar conocimientos efectivos sobre su práctica y la práctica educativa facilitadora de los aprendizajes. En este sentido, tanto las autoridades educativas como las escolares deben iniciar una reconversión profesional de los docentes formadores de docentes.

2.4.5. Las competencias, un concepto o un término, en las prácticas institucionales de la formación

La distancia existente entre las orientaciones de la formación del modelo por competencias y las prácticas institucionales, es realmente marcada. Las prácticas institucionales de las escuelas normales están mediadas por la preparación de los maestros, por las prácticas de enseñanza que han sido exitosas, por los usos y costumbres administrativas, y por el ideario e imaginario normalista. De entrada, en las escuelas normales existe un pequeño problema de índole conceptual entre los maestros formadores. En la Escuela Normal para Profesores y en la Normal No. 1 de Toluca, a partir de la puesta en marcha del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria (1997), se empezaron a escuchar varias palabras, frases y enunciados que implicaban nuevos significados y nuevas orientaciones. El plan de estudios está orientado con palabras conocidas que connotan nuevas ideas poco familiares para los maestros entonces, e incluso ahora. Sin embargo, al iniciar la operación del plan de estudios se comenzaron a utilizar palabras como *competencias* y *competencias didácticas*, e inherentes a éstas se usaron otras como habilidades intelectuales específicas, indicadores, práctica escolar, entre otras.

El empleo de dichas palabras en el contexto de las Normales inicialmente se hizo en las llamadas jornadas de planeamiento y en algunos talleres de actualización, dada su inclusión en los planes de estudio. A través de videoconferencias y conferencias se presentó a los maestros un discurso retórico que no sólo aludía a las bondades del nuevo plan de estudios (1997), sino que se trató de convencerlos sobre la conveniencia y la necesidad del mismo. De esta forma los maestros normalistas se encontraron con una terminología que estableció una nueva moda escolar, sin advertir la intención y el sentido de su uso, es decir, sin considerar realmente el significado que se le estaba dando a términos como competencias y competencias didácticas.

En nuestros días es común escuchar a maestros y alumnos mencionar las palabras competencias, competencias didácticas, habilidades intelectuales básicas, comunidades de aprendizaje, aprendizaje permanente, etcétera. No tendría ningún sentido referir a las palabras que circundan, explican y guían el desarrollo del plan de estudios 1997, si no se observará que no hay una correspondencia entre su uso y la práctica escolar vigente. Al respecto es importante preguntarnos, ¿es suficiente que los maestros empleen las palabras en sus discursos cotidianos para transformar su hacer en las aulas? Cuando los alumnos y maestros emplean las palabras en sus discursos cotidianos, ¿entienden lo que dicen? ¿Hay correspondencia entre el habla de los maestros y su hacer, es decir, entre el discurso y su práctica en el aula?

En el plan de estudios 1997 se menciona la palabra competencia sin conceptuarla, se dice por ejemplo:

la reforma curricular de la educación básica que se inició en 1993, creó un factor adicional que hace necesario un nuevo esquema de formación para los maestros de primaria, pues los cambios experimentados en los enfoques y los contenidos del currículum demandan competencias profesionales que no son adecuadamente atendidas por el plan de estudios de educación normal vigente desde 1984.¹⁵⁰

Al no existir una definición o un concepto claro cualquier definición o interpretación cabe, y lo más sencillo es el sentido común.

Con el desarrollo de los programas, la palabra competencia se empieza a utilizar con mayor frecuencia en las asignaturas encaminadas a la formación didáctica de los normalistas, como Iniciación al trabajo escolar, Observación y práctica docente I, II, III y IV, Trabajo docente I y II. Los alumnos, después de dos años de escolarización en las escuelas normales, emplean la palabra sin una connotación específica, quienes al amparo del discurso de sus

¹⁵⁰ Secretaría de Educación Pública. *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria*, México: SEP, 1997, Pág. 20.

maestros, emiten frases como las siguientes: «las competencias son las habilidades que tienes y que te permiten ver si eres mejor que tus compañeros cuando haces una tarea», «para ser competentes se tienen que formar habilidades», «las competencias se entienden como cuando se es apto para algo», «las competencias ya no involucran conocimientos, sólo se refieren a las habilidades», «a medida que me preparo soy más competente», «vamos adquiriendo las competencias con el desarrollo de los programas», «nuestra principal tarea es formar alumnos competentes», «muestro mis competencias cuando voy a practicar frente a mis alumnos». tales frases nos permiten inferir que, aun cuando a partir de la introducción del modelo de formación por competencias se esperaba que los alumnos llegasen a ser competentes, todavía no se alcanzan tales propósitos. Sobre todo si observamos que los maestros, al hablar sobre competencias, formulan discursos más relacionados con la preparación de alumnos expositores que controlen y transmitan información, que con la preparación de sujetos facilitadores y conductores del aprendizaje.

En los discursos actuales de los maestros se connota a la formación desde la concepción común sobre competencia de índole deportiva o de confrontación, y la formación está más relacionada con la concepción de la tecnología educativa de los años setenta. No es extraño que en sus discursos se refieran a las competencias sin un sentido y concepto específico relacionado con la productividad de procesos, con la tecnología de punta y con la competitividad de los mercados; y que por el contrario, emitan frases cargadas de generalidad como: «hacer de los alumnos sujetos competentes», «el alumno debe desarrollar las habilidades intelectuales básicas», «cuando un alumno sabe lo que hace, entonces es competente», «el alumno que prepara bien su clase y sabe cómo controlar a los alumnos ha desarrollado las competencias didácticas necesarias». Es claro que esta generalidad obedece a la reproducción de un discurso oficial igualmente cargado de generalidad. Porque los rasgos del perfil que supuestamente representan las competencias a formar en los normalistas, al estar redactados en términos muy generales, no se traducen en acciones específicas para los maestros y en particular para aquellos que están encargados de traducir tales competencias didácticas en actividades viables. Por tanto, debemos entender que tales competencias no están siendo consideradas por los maestros como parte del desarrollo de sus programas, y mucho menos como aspectos inherentes a la formación, sino que las consideran sólo como saberes que deben tomarse en cuenta para responder a los cuestionamientos que se les hace cuando hay reuniones de consejo académico, de evalua-

ción con evaluadores internos y externos, para referirlos en escritos y ponencias, o cuando tienen que participar en carrera docente.

Desde la óptica anterior, es visible que la naturaleza de la formación por medio de competencias se ha tornado vaga e imprecisa en la mayor parte de los alumnos, y se puede considerar que ocurre lo mismo entre los maestros. Por eso es importante ubicar el concepto surgido en el ámbito de la producción, para tratar de situarlo en el entorno de la formación inicial y el desarrollo de competencias para el desarrollo del docente, con el propósito de situarlo en el contexto educativo.

Formación, desde el ámbito productivo, se entiende como "el proceso de identificación, aseguramiento y desarrollo, a través de actividades planificadas, de los conocimientos, habilidades y capacidades que los trabajadores necesitan para desempeñar su trabajo actual y futuras responsabilidades en los organismos públicos de la mejor manera posible"¹¹. Desde esta perspectiva la formación inicial debe estar orientada hacia la cualificación de los profesores para que sean competentes en el ámbito educativo, entendiendo que la cualificación se refiere al nivel determinado de formación que debe tener un profesor, con base en los perfiles de egreso establecidos. Por tanto, se entiende que las escuelas normales deben formar profesores con aquellas competencias que les permitan desempeñarse de la mejor manera en sus futuras ocupaciones.

La formación como instrumento de socialización permite que los alumnos normalistas se incorporen a la cultura del maestro, pues en sus vivencias conocen e introyectan las visiones, los valores y las señales de identidad, así como también participan de las acciones y prácticas educativas. La formación actual de los alumnos normalistas está determinada por una visión atomista y descontextualizada, orientada hacia el consumo de información sin que exista el análisis, la crítica o la reflexión. Desde esta visión, las acciones, valores y prácticas educativas de los maestros formadores se reproducen diariamente, sin que hagan mella en ellos las nuevas tendencias del plan de estudios. Es decir, en el hacer de los maestros impera el concepto de la tecnología educativa, visión que es diferente a la formación por competencias. Para los actuales formadores de docentes los enfoques de competencias están invisibles y no son tomados en cuenta, debido a la prevalencia de la formación curricular atomista de las tres últimas décadas

¹¹ Jordi López Camps e Isaura Leal Fernández. *Aprender a planificar la formación*, España: Paidós, 2002, pág. 17.

del siglo XX.

Cuando las autoridades escolares han intentado inducir a los maestros para adoptar las nuevas orientaciones, se encuentran con la dificultad de no saber cómo hacerlo, y además se tropiezan con la resistencia de los mismos, pues éstos ven al enfoque de la educación basada en competencias con mucha desconfianza, sobre todo porque se han implementado una serie de cursos y reuniones donde se presentan lecturas orientadas hacia la formación por competencias, pero trabajadas sin clarificar las tendencias, conceptos y teorías que subyacen al plan, y mediante una forma expositiva. La presentación expositiva de estos textos les impide a los maestros participar y entender la relación entre el hacer y el decir.

Desde la creación de la Escuela Normal, en el siglo XIX, se ha empleado la exposición oral como técnica y método de formación, y ha perdurado como medio básico para la formación incluso en el modelo de competencias. Así, encontramos que los maestros que funcionan como capacitadores de los docentes creen que es suficiente repetir algunos pasajes o párrafos de los textos para que éstos no sólo aprendan, sino que también sean capaces de objetivar en acciones y prácticas lo escuchado.

Los cursos de capacitación no están diseñados para ofrecer la oportunidad de reconvertir profesionalmente a los capacitadores y mucho menos a los formadores. Son cursos donde los capacitadores carecen de sustentos teóricos y prácticos sólidos, y como resultado no pueden ayudar a los maestros para conformar en ellos las habilidades intelectuales básicas y la gama de competencias indicadas en los perfiles que se exigen en el plan de estudios 1997. Dichos cursos sólo han servido para ofrecer información poco trascendente, que no modifica en modo alguno las prácticas de los maestros. Todo indica que los maestros se han quedado en el enunciado de la metodología o de las pretensiones de dicho plan, sin una estrategia para adaptarlas de la manera más rápida y mejor.

El modelo de formación por competencias, está orientado hacia la productividad y hacia el aprendizaje de un conocimiento útil. Así, las competencias, desde la perspectiva de la OIT, se entienden como “[...] la capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada”¹⁵², o bien, para algunos organismos gubernamentales como el Ministerio de Trabajo y de la Seguridad Social de España, se las considera como la “capacidad

¹⁵² Cit. por Jordi López Camps e Isaura Leal Fernández. *Aprender a planificar la formación*, España: Paidós, 2002, pág. 24.

de aplicar conocimientos, destrezas y actitudes al desempeño de la ocupación de que se trate, incluyendo la capacidad de respuesta a problemas, imprevistos, la autonomía, la flexibilidad, la colaboración con el entorno profesional y con la organización del trabajo"¹⁵¹. En este sentido las competencias se construyen en relación con una actividad laboral concreta. Para Jordi, una competencia "es el conjunto de capacidades necesarias para realizar los roles que permiten desarrollar eficazmente las actividades de una ocupación"¹⁵².

Por tanto, para que los maestros hablen de alumnos competentes deben entender que la competencia de los alumnos derivará del dominio de un conjunto de atributos (como conocimientos, valores, habilidades y actitudes) que se utilizan en combinaciones diferentes para desempeñar tareas ocupacionales dirigidas hacia la conducción de los aprendizajes de los niños. Así, definir a un normalista como competente es verificar que el alumno posea las condiciones (conocimiento, habilidades, actitudes y valores) necesarias para el desempeño del trabajo de conducción de aprendizajes, que se orienta a su vez a desarrollar competencias en los niños, según la norma apropiada.

Por ejemplo, un alumno normalista competente en la habilidad intelectual básica como la lectura, deberá tener desarrollados los conocimientos teórico prácticos sobre la lectura en sus niveles fonológico, semántico y semántico-pragmático"¹⁵³. Es decir, no sólo debe conocer los métodos de enseñanza en las diferentes modalidades y teorías que los sustentan, también debe conocer las características de los niños para saber conducir en ellos el aprendizaje de la traducción de signos gráficos en sonoros. Debe saber leer con propiedad en forma oral con el fin de que sea un modelo para sus alumnos. También está obligado a conocer los contenidos respectivos de las palabras que traduce, es decir, debe saber los significados de las palabras. Un alumno competente no puede ignorar el sentido de las palabras de acuerdo con los contextos, disciplinas y teorías en que se emplean, sobre todo cuando son de tipo categorial. De igual forma debe orientar a los niños para que llenen de contenido y significado las palabras escritas. Finalmente un alumno normalista no podrá ser considerado competente si no conduce a los alumnos en sus aprendizajes del significado de los términos de acuerdo con los contextos y las disciplinas en que son empleados.

¹⁵¹ *Ibid.*, págs. 24-25.

¹⁵² *Ibid.*, pág. 25.

¹⁵³ Categorías establecidas por Araujo en su investigación sobre la lectura con niños de tercer grado de primaria, 1998-1999.

De manera global, tener el conocimiento y la habilidad para conducir los aprendizajes sobre la lectura, propiciará que los alumnos normalistas conduzcan a sus futuros alumnos hacia la comprensión lectora. La conducción del aprendizaje de la lectura exigirá a su vez que sepan, desde diferentes posturas teóricas, las características físicas, intelectuales y sociales de los niños, de manera que puedan ofrecerles atención personalizada y graduada de acuerdo con sus posibilidades de aprendizaje.

En este mismo tenor un alumno normalista que sea competente en la lectura deberá mostrar su habilidad para identificar la estructura de los textos de cualquier índole, y conducir a sus alumnos hacia el manejo de los diferentes textos. No se puede olvidar que es obligado no sólo que conozca la estructura, sino identificar el problema, la tesis o la conjetura de la cual parte un texto, así como los argumentos, conceptos e ideas que las sustentan. Identificar un concepto o idea no es suficiente si el alumno no las registra, es decir, si no sabe cómo elaborar una ficha que los contenga, para emplearlas en discusiones y escritos.

La tarea de la formación por competencias es ardua, y es tarea de los maestros en este momento desarrollar un banco de indicadores específicos y detallados que les permitan conducir a sus alumnos hacia el desarrollo de competencias intelectuales básicas y didácticas. Así, en caso de que elaboren tales indicadores, podrán desarrollar sus programas con la convicción de que los alumnos normalistas aprenderán a aprender, y de este modo podrán manejar no sólo los conocimientos teóricos y prácticos, sino que también podrán presentar actitudes adecuadas en su utilización.

Es indudable que para que se oriente la formación con un modelo por competencias se debe primero reconvertir profesionalmente a los formadores. Primeramente los maestros formadores tendrían que ser competentes en todas y cada una de las actividades y acciones que realizan para la formación. Después se tiene que transformar la práctica educativa. Para lograrlo es preciso crear ambientes adecuados con los recursos humanos idóneos. Esto exigirá la utilización de mucho tiempo para convertir los innumerables elementos de competencia que se incluyen en los programas (tienen que estar extraordinariamente detallados en indicadores que determinan los alcances y límites de dominio de conocimientos teóricos y prácticos), en normas de competencia, en lecciones y actividades de aprendizaje, y en planes de evaluación.

Conducir el aprendizaje de los alumnos es una tarea que exige a los formadores de docentes tener condiciones iniciales no sólo de saber con profundidad el qué de los contenidos

escolares, sino el cómo se producen; es decir, su enfoque epistemológico, con el fin de se pueda hacer una reproducción de los procesos de construcción del conocimiento. De igual modo exige a los formadores tener las habilidades necesarias para una lectura funcional y crítica, así como las habilidades para escribir.

El problema conceptual al momento no tiene perspectivas de ser solucionado en ambas normales, puesto que se carece de una bibliografía actualizada sobre: constructivismo, teoría de las inteligencias múltiples, globalización, educación por competencias, sociedades del conocimiento, nuevas tecnologías de la información y la comunicación, administración de tipo japonés, innovación tecnológica, aprendizaje y mercado de trabajo; así como también faltan documentos de la OCDE en español (se cuenta con textos sobre todos los aspectos mencionados, pero en inglés y nadie los lee), de ANUIES, del Banco Mundial (World Bank); y el Programa Nacional de Educación 2001-2006. Al igual que en los planes anteriores, donde no existía una bibliografía determinada para entender las tendencias y orientaciones, en este plan los maestros carecen de bibliografía que les ayude a entender el qué, el cómo, el porqué y el para qué del modelo de competencias.

Es interesante observar que en algunos aspectos de la administración normalista se han utilizado una serie de compilaciones sobre la administración estratégica, pero no se manejan textos directamente involucrados con el método de administración japonés. Sin embargo, se cree trabajar con la planeación estratégica, cuya terminología ha invadido el discurso de los maestros directamente involucrados en la formación didáctica.

Entre los maestros de observación y práctica docente es común escucharles emplear términos como retos, debilidades, fortalezas, misión, visión, referidos a la enseñanza. Maestros y alumnos creen trabajar con el constructivismo, y hablan frecuentemente de ello; la frase más común es «el sujeto es el propio constructor de su conocimiento», y la información que sobre el constructivismo se maneja aparece en enunciados como los siguientes: «el niño debe manipular cosas concretas para construir su conocimiento», «la asimilación y la acomodación son fundamentales para la construcción del conocimiento», «las etapas de construcción del conocimiento son la preconceptual, operaciones concretas y las operaciones abstractas», «es necesario que el sujeto problematice y experimente para que pueda construir su conocien-

to»¹⁵⁶.

Lo interesante de los discursos de los maestros es que el constructivismo está sustentado en Coll, aunque en ningún momento se refieran a él, sino a Piaget. Cuando a los maestros se les preguntó «¿cuál es el fundamento epistemológico del plan de estudios?», en un 95% dijeron desconocerlo. En este sentido se infiere los maestros carecen de referencias concretas sobre el constructivismo, y de hecho desconocen que la idea de un enfoque constructivista en el aprendizaje y en el currículo ha entrado con fuerza en América Latina. De igual modo, ignoran que existen publicaciones acerca del constructivismo en diversas universidades y editoriales, o que algunos países plantean que su currículo es o debe ser constructivista. Incluso se desconoce que el plan de estudios 1997 tiene un sustento constructivista desde la perspectiva de Piaget. También, que Piaget emplea, ejemplifica y desarrolla el constructivismo en la mayor parte de sus textos sobre epistemología genética, aun cuando en ninguna define con precisión el término constructivismo. Algo más que se relega es que mucho de este enfoque surge de las políticas de la OCDE y del World Bank, de la reforma curricular de España¹⁵⁷ y los trabajos de Coll¹⁵⁸. En las normales a menudo se encuentra uno con formadores que aun cuando hablan del constructivismo, denotan un estudio negligente sobre éste.

Trabajar por competencias es una labor que no se puede realizar de manera aislada, sino en el conjunto mismo de las Escuelas Normales y "comprende desde la organización y planificación del trabajo, la innovación y la capacidad de abordar tareas rutinarias hasta niveles de eficacia personal que se necesitan en una determinada ocupación para relacionarse con los compañeros y/o los destinatarios del trabajo"¹⁵⁹. Pues la naturaleza del concepto competencia es correlativa —vincula diferentes cosas, atributos y tareas dentro de una estructura conceptual y organizacional—. Trabajar en competencias va más allá de las conceptualizaciones de formación más tradicionales y vigentes en el contexto de las normales. Las cuales, están concentradas únicamente en las tareas que se necesitan para desempeñar aisladamente la tarea de enseñanza. Por tanto, es necesario considerar la insuficiencia formativa de los maestros cuando en sus discursos intentan transformar las prácticas de formación con simples enunciaciones y

¹⁵⁶ Frases emitidas cotidianamente por los formadores y alumnos normalistas. Se pueden considerar como parte del imaginario escolar de las normales

¹⁵⁷ Ver Ministerio de Educación. *Documento de Base*. Madrid, Ministerio de Educación 1989. En <http://www.mec.es>

¹⁵⁸ Ver C. Coll. *Psicología y currículum*. Barcelona, Paidós; y (1989). "Marco psicológico para el currículum escolar", en *Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento*. Buenos Aires: Paidós, 1985

¹⁵⁹ Jordi López Camps e Isaura Leal Fernández. *Aprender a planificar la formación*. España. Paidós, 2002, pag. 27

buenos deseos; pues resulta insuficiente transformar una práctica de enseñanza con el simple hecho de desearlo y decirlo. Así, los maestros, con el simple deseo de decir a los normalistas que deben ser competentes, éstos no podrán ser competentes con sólo escucharlos.

En el trabajo por competencias se reúne una multitud de factores para explicar el desempeño laboral exitoso. Las competencias concentran las tareas que están en un nivel de generalidad apropiado y las tareas no son independientes entre sí. Ahora es necesario que el maestro, para poder cumplir con los criterios de competencias, inicie un proceso de des-aprendizaje de lo que tradicionalmente había sido enseñar: un proceso de transmisión (dar) y aprender (recibir) que se daba entre dos sujetos, el maestro (transmisor) y el alumno (receptor), en el cual el maestro era el que educaba, sabía, hablaba y actuaba; y el alumno era educado, no sabía, escuchaba y observaba pasivamente.

Actualmente, aunque el maestro cuente con un gran dominio de los contenidos de su asignatura, tiene que *ser educado* en los nuevos modelos educativos, ya que no sabe estrategias para la conducción del aprendizaje. Por tanto está obligado a *escuchar* a los expertos en educación y atender sus recomendaciones para una mejor práctica docente; y, sobre todo, enfrenta el reto de utilizar todo su talento y creatividad para que los alumnos se conviertan en los *actores* principales en este nuevo escenario educativo.

Desde la visión de las acciones institucionales, las competencias laborales en las normales están supuestamente marcadas e identificadas en las normas, la planeación y a través de la definición de instrumentos que permiten hacer un seguimiento de las mismas. Estas acciones se identifican como las actividades planeadas por maestros y demás personal de la institución (logros departamentales que son capaces de conseguir sin que necesariamente tengan que ver con la formación, sino con la operación de la institución); en lugar de establecer criterios de desempeño (definiciones acerca de la calidad), el campo de aplicación y los conocimientos requeridos por los sujetos en formación.

Las orientaciones y los contenidos presentes en los planes y programas de estudio han sido aplicados primeramente en la educación primaria, con cuatro a diez años de diferencia respecto a la educación normal. Aun con tales cambios, las normales siguen inmersas en las formas de actuación de los formadores con rasgos característicos del objetivismo heredado del siglo XIX. En la medida en que se sustentó el supuesto técnico, se sustentó el objetivismo en la formación de docentes, pues se trataba y se sigue tratando de formar para *un saber hacer*

prescriptivo. Todo era y es reductible al cumplimiento de normas objetivas cuya eficacia estaba y está probada por el uso y la costumbre, y el supuesto éxito alcanzado.

Este supuesto éxito alcanzado en la formación de profesores no se puede entender si no se hace un recorrido de los modelos y metodologías que a nivel oficial se inscribieron y prescribieron en los planes y programas de estudio.

CAPÍTULO 3. MODELOS PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Introducción

Los planes y programas de estudio han estado delimitados por modelos de formación que se han establecido de acuerdo con las circunstancias y necesidades del aparato productivo, el mercado laboral y las políticas educativas. A partir del establecimiento de las normales en el siglo XIX y hasta la fecha, se pueden identificar cuatro, a saber: el modelo academicista, el cual mantuvo su estructura escolástica por más de ocho décadas; el modelo tecnicista-eficientista, el cual transformó y consolidó al anterior; el modelo investigativo-hermenéutico-reflexivo, con el cual se consolidaron a su vez las prácticas expositivas del previo; y finalmente el modelo de competencias, que aun no se ha consolidado.

El hecho de con cada cambio de planes de estudio se apliquen en las normales nuevas metodologías y estrategias para cumplir con las exigencias de las orientaciones de la formación, nos indica la necesidad existente por adoptar o modificar su modelo de formación. Es de pensarse que la adopción de un modelo de formación nuevo conlleva el cambio de esquemas y por obvias razones exige entrar en una etapa de desaprendizaje de lo que no se está realizando bien, o de aquello que no se adapta a las nuevas exigencias de formación. En esta forma de entender el cambio está implícita la idea de que lo que no está bien está mal, o lo que no funciona es porque no corresponde. Es de suponerse que cada cambio del plan de estudios conlleva un cambio en el modelo de formación, por lo que resulta interesante saber cuáles son los modelos de formación que han tenido las escuelas formadoras de profesores, como la Normal para Profesores y la Normal No.1 de Toluca en las tres últimas décadas del siglo XX, hasta la fecha.

En este capítulo se propone presentar una visión general sobre los modelos de formación

indicados en las orientaciones para la formación de profesores y los modelos adoptados en las escuelas normales en relación con sus prácticas institucionales de formación.

3.1. Los modelos de formación sugeridos en planes y programas de estudio y su relación con las prácticas institucionales

Los modelos y tendencias de formación docente predominantes en las tres últimas décadas del siglo XX, en el contexto normalista, son aspectos que en las escuelas normales no son plenamente percibidos porque se hallan ocultos en los contenidos y en las tendencias metodológicas implícitas en cada cambio que se da en los planes de estudio. Son modelos invisibles, porque están implícitos en los cambios administrativos o de operación que registran las escuelas. Otros aspectos que hacen que estos modelos pasen desapercibidos para los formadores son sus propias prácticas y acciones de enseñanza, las cuales se realizan bajo un conjunto de reglas subyacentes a sus comportamientos. Un modelo de formación es la manera como los profesores ven, entienden y actúan en su espacio laboral; formas de ver y entender reflejadas en sus prácticas, acciones de enseñanza y de relación con los alumnos. Formas estructuradas que se convierten en marco de referencia para los estudiantes, lo que les determina sus pensamientos y su actuación.

En los modelos de formación se pueden encontrar objetivadas las políticas educativas en conexión con la acción de las normales. Políticas que regularmente son presentadas por la oferta oficial como "necesidad general de toda sociedad, aunque en realidad es producto de la correlación de fuerzas, pero dentro de la cual, el peso de la influencia burguesa es determinante en el sentido de adecuar la fuerza de trabajo a los requerimientos del capital"¹⁰⁰. Estas necesidades y orientaciones políticas no son perceptibles en la tradición educativa de las normales. Tampoco en las acciones de las normales se toma muy en cuenta el desarrollo económico, las producciones teóricas de carácter pedagógico, psicológico, sociológico o curricular. Por otra parte, los materiales didácticos, las experiencias prácticas y homogéneas de grupos de formadores, y las actuaciones concretas de los profesores en sus aulas, están alejados de todos los aspectos del desarrollo económico.

El éxito de algunos países en materia económica, se debe en buena parte a que sus mo-

¹⁰⁰ Alejandro Martínez Jiménez, *La educación. fuerza productiva y catalizador del desarrollo*, México: UAM-X, 1999, pág. 84.

de los educativos están vinculados con la economía y el progreso socioeconómico, lo que supone que al crear políticas de educación convergen los intereses de los diferentes sectores de la sociedad para construir un ambiente propicio para el desarrollo de los objetivos de cada nación. Así, por ejemplo, con la implementación del plan de estudios 1975, se introduce en los discursos de la formación de maestros la idea de la relación positiva que tiene la educación en el crecimiento económico. Esta idea se introduce con un "Modelo simple de capital humano", el cual sugiere que "la educación es una inversión que tiene un efecto positivo sobre variables como el ingreso, el empleo, el crecimiento económico y la equidad social"¹⁶¹. Los supuestos del modelo conllevaron la idea de que los incrementos en los ingresos de los individuos se debían a incrementos en la productividad individual. Es decir, que a mayor productividad individual mayor era el ingreso percibido, el cual compensaba el desgaste del individuo aportado al trabajo. El modelo de acción se basó en un esquema simple del ciclo tayloriano, a saber: planear, hacer y comprobar resultados. La concepción que se tenía sobre la formación era que se formaba "como respuesta a problemas surgidos en la producción o en función de la adopción esporádica de nuevas tecnologías de producción"¹⁶².

De este modo, en las acciones cotidianas que se realizan en las escuelas normales, se pueden encontrar algunos indicios que permiten inferir cierta relación entre un modelo de formación implícito en un plan de estudios y las prácticas institucionales. En las acciones que realizan maestros y alumnos pueden identificarse ciertos patrones de conducta, formas de ver y entender el mundo, usos y costumbres. Desde la visión de Sacristán:

las acciones son imitables por otros y sus esquemas se pueden propagar y transmitir a agentes distintos de aquellos que los han generado; la eficacia de los rasgos de la memoria de las acciones no son sólo inmediatas para sus agentes en forma de capital de experiencia, sino que dejan tras de sí patrones sociales a modo de rutinas, roles estabilizados, instituciones, sistemas recíprocos de expectativas, formas de saber hacer, a partir de los que actuaremos en el futuro.¹⁶³

Con relación a los modelos de formación, desde la perspectiva oficial puede concebirse a la práctica docente como una parte importante en la formación de profesores, tanto inicial como continua, así como la misma profesionalización y las principales dimensiones del quehacer educativo, sin que de manera explícita se vincule con los problemas o el desarrollo eco-

¹⁶¹ Heinz, Dieterich. "Globalización y educación", en *Cuadernos de Economía* N° 25, II, 1996, pág. 123

¹⁶² Labarca, Guillermo. *Formación para el trabajo en industrias mexicanas*. en *Biblioteca CEPAL*, Santiago de Chile: CEPAL-GTZ, 1998, En http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/dbase/revges_for/xii_index.htm

¹⁶³ José Gimeno, Sacristán. *Poderes inestables en educación*, Madrid: Morata, 1998, pág. 84.

nómico, político, social y cultural del país. En la racionalidad administrativa oficial cada modelo de formación de profesores articula concepciones acerca de educación, enseñanza, aprendizaje, formación docente y "las recíprocas interacciones que las afectan o determinan, permitiendo una visión totalizadora del objeto"¹⁶⁴. Cámara Cervera, al respecto señala que cuando se aplica un modelo educativo, "los expertos, cuentan con amplios conocimientos y manejan técnicas de investigación y diseño que los ejecutores no poseen ni, bien a bien, entienden"¹⁶⁵. Se origina por tanto una desconexión entre los expertos que presentan un modelo acabado y dan por concluido su trabajo, y los operarios que no saben cómo se origina, cómo se resuelven los imponderables, cómo se evalúan los resultados, cómo se apoya el proceso, cuáles son sus bases epistemológicas, pedagógicas, económicas, políticas, etcétera.

Los distintos modelos incorporados a las escuelas normales en un determinado momento histórico han regulado las acciones de las instituciones formadoras, pero no han configurado instancias monolíticas o puras, debido a la relación histórica y cultural del hacer de los formadores y las acciones de las normales que están controladas desde instancias administrativas externas a éstas, pero sí han conservado prácticas y acciones dominantes.

La regulación necesariamente modifica y redefine las relaciones sociales susceptibles de reproducirse superando conflictos, tensiones y contradicciones inherentes a la formación. La regulación se identifica en un conjunto de prácticas, actitudes, roles y comportamientos concurrentes que inciden directamente en las relaciones entre la comunidad escolar que conforma las escuelas normales. La regulación se instaura, por tanto, a partir de la codificación, la difusión y la aceptación de normas compartidas por los directivos inicialmente, y los profesores posteriormente. Hecho que ha originado en cada incorporación de los modelos contradicciones y divergencias; y en ellas mismas coexisten una combinación de prácticas y acciones institucionales correspondientes a distintos modelos que se influyen recíprocamente.

¹⁶⁴ Arredondo, M., Unbe, M. Y Wuest, T. "Notas para un modelo de docencia", en Arredondo, M. y Diaz Barriga, A. (compiladores) *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teorías y experiencias en México, México*: Universidad Nacional Autónoma de México. 1989

¹⁶⁵ Gabriel Cámara Cervera, et. al. *Comunidad de aprendizaje. Cómo hacer de la educación básica un bien valioso y compartido*, México: Siglo XXI, 2004, pág. 27.

3.1.1. Prácticas y acciones institucionales ante los modelos de formación

En las relaciones y las acciones que se efectúan en las normales cuando se tiene contacto con un nuevo modelo, se transita por varios pasos para su operación, iniciando con el acceso al modelo generalmente por parte de las autoridades educativas, se continúa con un contacto real entre los maestros y el plan de estudios —por lo regular a través de reuniones donde reciben información sobre las orientaciones— y se sigue con un proceso de desaprendizaje y de capacitación poco sistemático sobre el nuevo modelo de formación. Todas éstas constituyen acciones que juegan un papel muy importante en la formación de las actitudes de los formadores y de los formados. De este modo, la aplicación de un modelo de formación en las escuelas no se realiza por prescripción en forma automática, es decir, no es suficiente que las autoridades educativas ordenen, manden o deseen la implantación de un modelo de formación para que se alcancen los objetivos y metas, se necesita todo un proceso de capacitación y de transformación, así como de adaptaciones y derribo de resistencias que se dan en las prácticas de las instituciones.

De esta manera, la práctica institucional se presenta no como una entidad aislada, ni aislable, sino como una estructura que tiene múltiples relaciones con otros elementos con los cuales cimientan sistemas dinámicos que se estructuran y desestructuran en las relaciones de los docentes y los alumnos, con la administración y con las prácticas de enseñanza vigentes. Es parte de una estructura conformada en los profesores, con un complejo organizado de elementos aparentemente diferentes, entre ellos: impulsos, sentimientos, recuerdos, percepciones, pensamientos, conductas, acciones, etcétera, que se sobreponen, se entretajan e interactúan, y cumplen una función dentro de la estructura total de la personalidad de cada profesor que vivencia esa realidad. Desde la perspectiva de la reproducción, las estructuras son resultado tanto de las acciones intencionales de los sujetos, como de las consecuencias no intencionales de la acción. Y una vez constituidas, influyen en los actores sociales produciendo regularidades observables en su comportamiento.

La práctica institucional en el proceso de formación se concibe como una estructura significativa que permite explicar cómo se objetiva en el pensamiento del sujeto en formación. Y, esa estructura significativa, expresada para efectos de estudio con el concepto de estructura

metodológica, se manifiesta a través de la forma como los formadores presentan el conocimiento, evalúan, establecen relaciones con los alumnos, propician las interrelaciones, organizan la secuencia de actividades para desarrollar los contenidos escolares, y provocan el clima motivacional en el aula.

La *práctica institucional* implícita en un modelo de formación puede ser entendida como una acción generalizada e institucionalizada, cuya existencia en las normales y en las acciones de los formadores es previa a su asunción por un profesor o por los estudiantes. Frecuentemente se concibe la *práctica institucional docente* como la acción enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en las aulas y dentro de las experiencias que realizan los normalistas en las escuelas primarias, con especial referencia al proceso de enseñar. Si bien enseñar es uno de los ejes básicos de la acción docente, el concepto de *práctica* institucional no se queda sólo en esta visión, sino que también alcanza otras dimensiones como la práctica institucional global y sus nexos insoslayables con el conjunto de la práctica social del docente. En este nivel se ubica la potencialidad de la docencia para la reproducción o la transformación social; la funcionalidad que representa para un sistema productivo; la represión o la democratización de la escuela, como micro-imagen de la sociedad que la reproduce; y la garantía de formar ciudadanos útiles para la sociedad.

El mundo de las prácticas institucionales permite revisar los mecanismos capilares de la reproducción social y el papel directo o indirecto del docente crítico o acrítico en la conformación de los productos sociales de la escuela. En tal sentido, la práctica institucional y las acciones de los maestros formadores como elementos centrales del trabajo escolar están lejos de mostrar que "es claro que existe una fuerte interacción entre *práctica docente, institución escolar y contexto* ya que la estructura global del puesto de trabajo condiciona las funciones didácticas que se ejercen dentro del mismo"¹⁴. Las acciones y las prácticas de enseñanza son, por tanto, formas de trabajo que se desempeñan y reproducen habitualmente. Y como lo señala Bourdieu:

el grado de tradicionalismo de un modo de inculcación se mide por el grado en que los medios necesarios para la realización de TP se reducen a las prácticas que expresan el *habitus* a reproducir y que tienden, por

¹⁴ Gimeno Sacristán, J., "Profesionalización docente y cambio educativo", en Alliaud, A. y L. Duschitzky (comps.), *Maestros, práctica y transformación escolar*. Argentina. Miño y Davila Editores, 1992, Pág. 121.

el sólo hecho de que son realizadas repetidamente por agentes investidos de AuP, a reproducir directamente un habitus definido por la transferibilidad práctica.¹⁶⁷

En este sentido la práctica de la formación de los profesores trasciende los muros de las instituciones y se ubica en el ámbito laboral y escolar.

3.1.2. La trayectoria escolar y laboral como elementos alternos en la formación de los profesores

Tradicionalmente a las normales se les identificó como las poseedoras del monopolio de la gestación de los profesores, y con ello a la misma formación inicial, creyendo que el ser maestro se constituye a través de la estancia de los alumnos en las aulas de las escuelas normales. Esta idea perduró por mucho tiempo, desde el establecimiento de la Escuela Normal Para profesores en la penúltima década del siglo XIX, y hasta la década de los setenta del siglo XX.

A partir de los planes de estudio de 1985 se propicia el análisis y la reflexión sobre la formación de los profesores fuera del ámbito de las escuelas. Así, en las escuelas normales del Estado de México empiezan a circular algunas ideas sobre la formación de profesores que no requiere la orientación de los planes y programas de estudio y la acción mediadora de éstos. Son dos las ideas que circulan sobre la formación fuera de la acción formadora de las normales, la primera ubica a la formación en la trayectoria escolar del normalista y la segunda ubica la formación en la trayectoria laboral del egresado de las normales. En la primera, para algunos profesores el alumno normalista no necesita formarse como docente puesto que ya *es*, debido a su trayectoria escolar, por lo que sólo necesita una preparación teórico-práctica que afirme su formación. En esta perspectiva, el criterio de formación se ubica en la modelación de las prácticas y del pensamiento, así como la instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales en la trayectoria escolar del futuro docente. Se dice que a través del tránsito por diversos niveles educativos el sujeto ha interiorizado modelos de enseñanza y de aprendizaje mediante las rutinas escolares que se actualizan cuando se enfrenta ante situaciones donde debe asumir el rol de maestro.

En la segunda idea se concibe que después de egresados los alumnos normalistas empiezan a cuestionar su formación y la poca utilidad de lo que aprendieron en las normales. Por

¹⁶⁷ Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. España: LAIA, 1981 pag. 88. Los sig-
nificos TP se traducen en esta obra como trabajo pedagógico y AuP, como autoridad pedagógica.

tanto circula la idea de que la verdadera formación instrumental necesaria para el desarrollo de la práctica diaria está en la práctica misma, es decir, que la formación útil la adquieren los profesores en el ejercicio mismo de la actividad docente. En esta visión se afianza la idea de que gracias a la socialización laboral los alumnos normalistas adquieren la forma de ser maestro, dado que los docentes principiantes o novatos adquieren en las instituciones educativas las herramientas necesarias para afrontar la complejidad de las prácticas cotidianas. Esta afirmación se funda en dos razones: la primera es que la formación inicial no prevé muchos de los problemas de la práctica diaria; la segunda es que debido a los diversos influjos de los ámbitos laborales, se diluyen un poco o un mucho los esfuerzos manifiestos de formación. Por lo cual en buena medida el impacto de la formación inicial se diluye.

Desde esta segunda concepción, las escuelas primarias se constituyen en las principales formadoras de los profesores, porque modelan su forma de pensar, percibir y actuar, garantizando con ello la regularidad de las experiencias y su continuidad a través del tiempo. Bourdieu señala que las instituciones educativas están dotadas de una autoridad pedagógica y por tanto, se constituyen en instancias que perpetúan la formación, y señala al trabajo pedagógico:

como trabajo de inculcación con una duración, suficiente para producir una formación duradera, o sea, un *habitus* como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la AP y de este modo, de perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada.¹⁶⁸

De igual modo, desde esta visión las escuelas primarias, como instancias encargadas del trabajo educativo, hacen partícipes a los profesores de la acción pedagógica con una autonomía relativa que implícitamente en su acción de enseñanza se traduce en un:

trabajo prolongado de inculcación que produce un *habitus* duradero y transferible, o sea, inculcando al conjunto de destinatarios legítimos un sistema de esquemas de percepción, de pensamiento, de apreciación y de acción (parcial o totalmente idénticos), el TP contribuye a producir y reproducir la integración intelectual y la integración moral del grupo o de la clase en cuyo nombre se ejerce.¹⁶⁹

Estas ideas llevan a pensar que la práctica de enseñanza es una de las variantes de la formación docente continua, ligada con un fuerte componente de autoaprendizaje, es decir, la formación que se lleva a cabo en el servicio, a lo largo del ejercicio profesional, se toma como eje formativo.

¹⁶⁸ Ibid., pág. 72. En esta obra, AP se traduce como acción pedagógica

¹⁶⁹ Ibid., pág. 77.

Aun con estas ideas de formación fuera del aula, no deja de reconocerse la participación de las normales en la preparación de los profesionales de la enseñanza, a partir del desarrollo de la práctica docente inserta en modelos de formación que no son visibles, aun cuando son inherentes a las acciones que realizan los formadores en las aulas y en la escuela misma.

3.2. Las prácticas institucionales y su relación con los modelos y tendencias de la formación de profesores a partir de 1975

A partir de los distintos enfoques curriculares es posible identificar un distanciamiento entre las prácticas institucionales y los *modelos y tendencias* de los planes y programas de 1985 y 1997. Distanciamiento que no se percibe en el plan de 1975. Al contrario, la práctica institucional constituida antes de la década de los setenta del siglo XX, aunque se vio modificada en la forma, por la implementación del plan de estudios de 1975, en el fondo las prácticas institucionales se consolidaron con el modelo de la tecnología educativa de este plan. Es decir, con este plan se consolidaron las "configuraciones institucionalizadas históricamente e incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos"¹⁷⁰.

Cada uno de los modelos de formación estuvo diseñado para formar a los profesores con determinadas características. Es importante identificar si las normales, como instituciones encargadas de formar a los profesores, lo hicieron tal como lo indicaban los planes y programas, así como los modelos de formación implícitos en éstos.

En el desarrollo mismo de su función las normales fueron adoptando y adaptando los modelos y sus orientaciones de formación, de acuerdo con las prácticas y acciones institucionales consolidadas y en concordancia con el trabajo pedagógico de los formadores. Desde la teoría de la reproducción se dice que:

un TP es tanto más tradicional cuanto 1) menos claramente está delimitado como práctica específica y autónoma y 2) más totales e indiferenciadas son las funciones de las instancias por las que se ejerce, o sea, cuanto más plenamente se reduce el TP a un proceso de familiarización en el que el maestro transmite inconscientemente, por su conducta ejemplar, unos principios que nunca domina conscientemente a un receptor que los interioriza inconscientemente.¹⁷¹

Las prácticas institucionales con las cuales se han operado los modelos y orientaciones

¹⁷⁰ Ibid., 78.

¹⁷¹ Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *op. cit.*, pág. 89

de la formación de profesores se han modificado poco a pesar de los diversos modelos de formación establecidos. Es propósito de esta parte presentar una panorámica sobre las prácticas institucionales y su relación con los modelos academicista, tecnicista-eficientista, investigativo-hermenéutico-reflexivo, y de competencias.

3.2.1. Las prácticas institucionales y el modelo academicista

El modelo academicista estuvo relacionado con el enfoque curricular disciplinario, el cual, a partir de la creación de la Escuela Normal para Profesores, estuvo vigente muchas décadas, hasta mediados de los setenta del siglo XX. Con este modelo se construyó y consolidó una tradición formativa de enseñanza magistral y de aprendizaje memorístico, que se basaba en el manejo de los contenidos. Esta práctica docente especificaba que lo esencial de un maestro era su sólido conocimiento de la disciplina que enseñaba. Con este modelo se formó a los profesores dándoles a conocer las informaciones fundamentales de la cultura vigente, mediante los contenidos expuestos por los maestros. Los contenidos se concibieron desde una perspectiva más bien enciclopédica y con un carácter acumulativo, y el manejo y la organización del programa disciplinar propició la fragmentación de dichos contenidos, por lo que en su forma escolar, al ser impartidos en las clases, se convirtieron en el saber correspondiente a un tema, más el saber correspondiente a otro, etcétera, siendo la referencia única las disciplinas. El conocimiento que adquirieron los normalistas fue una especie de selección divulgativa de lo producido por la investigación científica, plasmado en los manuales o los llamados libros de texto (cuyo contenido está interpretado y reinterpretado por compiladores e interpretadores).

La formación en este modelo se fundamentó por mucho tiempo en la máxima «*magister dixit ergo verum est*» (lo dijo el maestro, luego es verdad). La formación así llamada *pedagógica* —como si no fuera también disciplinaria— se centró desde sus orígenes en la exposición de los contenidos curriculares por parte de los profesores y en la asimilación fiel por parte de los alumnos, empleándose en la mayor parte del proceso formativo los métodos expositivos y sintéticos.

En la forma de enseñar de este modelo no se contemplaron específicamente unos principios metodológicos, sino que se partió de la convicción de que bastaba con un buen dominio de los conocimientos disciplinares de referencia por parte del profesor, para que los alumnos

aprendieran y se formaran a través de su palabra. El conocimiento profesional se transmitió de generación en generación y fue el producto de un largo proceso de adaptación a la escuela y a su función de socialización. "El aprendizaje del conocimiento profesional supone un proceso de inmersión en la cultura de la escuela mediante el cual el futuro docente se socializa dentro de la institución, aceptando la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes"¹⁷⁷.

Con este modelo de formación se da un neto predominio de la reproducción de conceptos, hábitos y valores de la cultura magisterial (considerada como *legítima*). A nivel de formación, se trató de generar buenos reproductores de los modelos socialmente consagrados. El método de enseñanza se limitaba, entonces, a una exposición lo más ordenada y clara posible de *lo que había que enseñar*, pues el contenido *estaba dado* como síntesis del conocimiento disciplinar, con apoyo (distinto según los casos) en el libro de texto como recurso único o al menos básico.

En los aspectos pedagógicos y cotidianos más dinámicos de este modelo, la exposición fue acompañada de la realización de una serie de actividades o ejercicios, con una intención de refuerzo o de ilustración de lo expuesto, y en todo caso atendiendo a la lógica eminentemente teórica del conocimiento que se intentaba transmitir. Entendiendo que la exposición de los catedráticos era suficiente para que los estudiantes reflexionaran, discriminaran, relacionaran y supieran cómo enseñar, además de dominar los contenidos expuestos por el maestro y registrados por ellos. Esta forma de accionar se convirtió en un conjunto de prácticas necesarias para transmitir los conocimientos elaborados colectivamente de una generación de docentes a otra, dándose mayor énfasis a las transmisiones del maestro hacia el alumno. La *lección* se impartió según conforme a las tendencias sociales y culturales del maestro, generando con ello un papel menos constructivo de la acción del alumno, que cayó en la pasividad.

En este modelo la voz del maestro era suficiente y única fuente de saber para los alumnos, por lo que no era necesario recurrir a los textos como fuentes de información y consulta. Aunque no se suprimió el uso de los textos, éstos no representaron una necesidad para los normalistas, puesto que el maestro se encargaba de ofrecerles los contenidos en forma sintética. La orientación didáctica de este modelo pasó a un segundo plano y solía considerarse su-

¹⁷⁷ Fullan, Michael y Andy Hargreaves. *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?*, España. Publicaciones M.C.E.P. 1997. pág. 135

periférica y hasta innecesaria. En este tipo de formación se privilegió el *qué* y se soslayó el *cómo* de la enseñanza. Se pensaba que dominando el *qué* de la enseñanza el *cómo* era una parte inherente a ésta, por tanto "los conocimientos pedagógicos podrían conseguirse en la experiencia directa en la escuela, dado que cualquier persona con buena formación conseguiría orientar la enseñanza"¹⁷.

Desde este modelo academicista se puede ver que para el pensamiento y las acciones del formador y de los normalistas era más importante hacer uso de los contenidos de enseñanza, y considerarlos como objetos a transmitir en función de las decisiones de la comunidad de expertos, que crear el conocimiento y enfrentarse a una sistematicidad y una racionalidad epistemológica. Por lo que el docente formador no necesitó de los alumnos un intelecto indagador sino sólo que fueran entes con las competencias memorísticas y expositivas requeridas para transmitir el guión elaborado por otros.

Desde este modelo se mantiene efectivamente una división de los saberes por asignaturas, lo que lo convierte en una forma universalizada, "un así es"; es decir, que ha llegado a parecer *natural* simplemente al perdurar y perpetuarse. Y es que el modelo academicista se apoya en ciertas evidencias *de sentido común*, como el hecho de que la humanidad ha ido produciendo *conocimientos eficaces*, que desde la perspectiva durkheimniana *se pueden conservar y acumular transmitiéndolos a las nuevas generaciones*, bajo la forma de la especialización disciplinar que hoy conocemos. La función básica de la escuela normal fue la de transmitir a las generaciones de alumnos normalistas *los cuerpos de conocimiento disciplinar fragmentado que constituyeron su cultura, mediante la exposición y el aprendizaje memorístico*.

3.2.1.1. Las normales como centros de transmisión del saber, de acuerdo con el modelo academicista

En el modelo de formación academicista se identifica desde el inicio una brecha entre el proceso y la lógica de producción del conocimiento, y la lógica y el proceso de reproducción del saber. Los recursos básicos para el acceso al saber —como la lectura, la comprensión de los textos, la búsqueda de información en los textos, el registro de la información, el manejo de las ideas, la relación de las ideas, el conocimiento e identificación de la estructura de los tex-

¹⁷ Liston, D. P. Y Zeichner, K. Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización, España. Morata, 1998. Pág.43.

tos— fueron cuestiones ajenas a los alumnos, y de poca importancia para los formadores. Por tanto los procesos de investigación y reflexión sobre el conocimiento estuvieron ausentes, en tanto se consideró que las normales no eran centros de producción del conocimiento. Desde esta visión no fue necesario someter a los profesores en formación al manejo de los engorrosos métodos y procesos de la creación científica.

El saber científico como tal estuvo alejado de las escuelas normales, pues el modelo académista y la clase magistral se basaba en el dominio de los contenidos que el maestro transmitía a sus alumnos por medio del dictado y la exposición oral o escrita. Esto evitó que los alumnos normalistas y los profesores se involucraran con “una amalgama de diversos aspectos ontológicos, epistemológicos, axiológicos, metodológicos y conceptuales relacionados con la creación científica”¹⁷⁴.

No se tomaron en consideración las concepciones o ideas de los alumnos, dándose además por supuesto, que no había que tener especialmente en cuenta sus intereses, sino que dichos intereses debían venir determinados por la finalidad social de proporcionarles una determinada cultura. Es de suponerse que los contenidos adquiridos por los alumnos no pasaron por el análisis y la reflexión, y en muchas de las ocasiones no fueron referidos a un ámbito determinado, por lo que representó para los estudiantes un contenido ajeno a su universo cognoscible y por tanto fueron poco accesibles a su capacidad de comprensión.

De igual modo, no se les presentó el conocimiento como el producto de normativas estrictas de racionalidad y búsqueda de precisión, sistematicidad, generalidad y objetividad, sino simplemente como verdades incuestionables emitidas por el maestro y más relacionadas con el conocimiento común. Por tanto, en la formación misma del alumno normalista lo que se pidió a los futuros profesores fue que escucharan atentamente el discurso y los esclarecimientos del maestro (discurso que se supuso idéntico, al menos en cuanto a su lógica básica, al del libro de texto), cumplimentaran diligentemente los ejercicios, estudiaran lo capturado en las clases (casi inevitablemente memorizando) y luego repasaran las lecciones o las unidades didácticas y las reprodujeran lo más fielmente posible en el correspondiente examen (como forma de control de la capacidad retentiva).

En este modelo de formación los catedráticos han presentado los contenidos escolares a

¹⁷⁴ Salinas Julia. ¿Enseñamos la física como una ciencia de la naturaleza?. *Memorias de REF XI, Mendoza, Argentina*, 1999 pp 358-365, en www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol6/n2/v6_n2_a4i.htm.

los alumnos normalistas como algo neutro, aséptico, apolítico y universal; por lo que los profesores en formación no pudieron reflexionar sobre las implicaciones sociales inherentes a la creación del conocimiento y la investigación científica. Se quedaron con ideas aparentemente apolíticas, pero correspondientes a la ideología liberalista: que la investigación ha estado conformada por objetivos y valores positivos o particulares del proceso investigativo, que los productos de la labor científica están relacionados por ejemplo con el progreso del conocimiento y la tecnología, y el aumento del bienestar social y económico. Pero no reflexionaron sobre la relación que guarda la investigación con el dominio racional e irracional de la naturaleza. el crecimiento económico y el aumento de la producción, el logro del poder y el dominio del hombre, el enriquecimiento y empobrecimiento de las culturas, y la honestidad intelectual de los investigadores.

También se excluyó a los maestros y alumnos del manejo y dominio de las técnicas científicas de planteo y control de variables, así como de los procedimientos científicos que vinculan los datos empíricos y las teorizaciones. Pero de manera más alarmante se dejó a los alumnos sin la posibilidad de enfrentar los textos como fuentes de formación conceptual, y que no pueden concebirse meramente como aspectos separados que se complementan, sino que constituyen factores solidarios de un sistema en el que se influyen y dotan de significado mutuamente. Como algo característico de este modelo de formación fue la obsesión por la priorización de los contenidos de enseñanza, entendidos por lo general como meras informaciones, más que como conceptos y teorías.

Uno de los principales problemas que se puede plantear en relación con este modelo de formación fue la dificultad que tuvieron los formados (profesores) para relacionar las lógicas tan distintas del conocimiento científico; ya que no se tuvo en cuenta su conocimiento previo, ni como punto de partida ni como obstáculo para la construcción de nuevos conocimientos. Al no relacionar a los alumnos con los aspectos de la creación científica, se hizo de la enseñanza una práctica de presentación de resultados e ideas extrañas, por medio de un discurso centrado exclusivamente en la definición de términos y la exposición de leyes y teorías que ellos no lograron conciliar con el mundo real, ni con sus propias ideas y representaciones sobre ese mundo.

A través del desarrollo de las prácticas de enseñanza que este modelo estableció y que se han reproducido en combinación con otros modelos desarrollados en las escuelas normales, se

ha generado un déficit generacional en el desarrollo de habilidades intelectuales como la lectura y la escritura, la capacidad de pensar, de organizar racionalmente la información, de búsqueda de sentido y de información, de análisis y reflexión, de relación entre los contenidos. De modo que ese déficit ha impedido que los maestros consoliden esquemas de significados que les sirvan como instrumentos intelectuales para analizar la realidad. Sin duda este déficit es vigente en la mayoría de los formadores y formados con este modelo en las dos escuelas normales, y lo interesante es que una buena cantidad de maestros que trabajan actualmente en ambas fueron formados de esta manera.

Como parte de la tradición que se formó con este modelo está la concepción arraigada de la función *socializadora* de la escuela normal, entendida como la preparación de los jóvenes profesores para vivir y servir a la sociedad, en funciones que resultaran más adecuadas a sus capacidades. Concepción en la cual subyacían los supuestos ficticios de igualdad de oportunidades que, a la postre, seguirían dando como resultado las desigualdades características del modelo social imperante en su momento. Del mismo modo, en los maestros formados con este modelo subyace una tradición de no participación política. Aun cuando los profesores formados con este modelo en la Normal No. 1 de Toluca, fueron los impulsores del movimiento sindical y por mucho tiempo los detentadores del poder sindical del magisterio estatal, no se puede pensar que se formó en la mayoría de los maestros un espíritu combativo y político. El modelo no permitió a los normalistas el desarrollo de un pensamiento y una conciencia crítica, sino al contrario, formó a sujetos con una participación acrítica y carente de reflexión. Aun ahora sigue vigente esta falta de conciencia reflexiva y crítica, pues de acuerdo con lo que se observa en los medios de comunicación como la televisión y la prensa, los maestros son fácilmente involucrados en los movimientos masivos o de acarreo. También se formó a sujetos que no participan y que son apáticos respecto a los movimientos sociales, porque no les dio la oportunidad de discutir y acordar colectivamente sobre los aspectos que afectaban su vida académica, y por tanto su vida cotidiana.

3.2.2. El modelo tecnicista-eficientista y las prácticas institucionales

Las escuelas normales de referencia, a partir de 1975 y con los mismos profesores que tenían como forma de enseñanza la exposición magistral propia del modelo academicista, se dieron a la doble tarea de operacionalizar el nuevo plan de estudios, por un lado, y desarrollar un nuevo modelo de formación que estuviera acorde con el mismo.

Este modelo de formación estuvo muy relacionado con las demandas de la creciente industrialización del Valle de Toluca y de las sociedades industriales del país, por preparar a los individuos de las nuevas generaciones para su futura incorporación en el mundo del trabajo. Demandas que estuvieron plasmadas en el plan de estudios para la carrera de profesor de educación primaria de 1975, impuesto en el Estado de México y en las normales de referencia. La orientación de tal plan se ubicó en el enfoque de la tecnología educativa que apuntaba a tecnificar la enseñanza sobre la base de una racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. El modelo nació:

al amparo del eficientismo social que ve en la escuela y en el currículo un instrumento para lograr los productos que la sociedad y el sistema de producción necesitan en un momento dado. No es una pedagogía que responda a los problemas más graves que presenta la educación, la institución educativa o la sociedad.¹⁷⁵

Con el establecimiento de empresas en la zona industrial Toluca-Lerma, y la zona conurbada del Distrito Federal, en las décadas de los sesenta y setenta, se dio una expansión de la demanda educativa debido a los movimientos migratorios; lo que demandó la capacitación de la mano de obra con estándares centrados en la eficiencia y el rendimiento. Los estudiantes tendrían que estar formados para incorporarse a una planta productiva cambiante hacia la competitividad y la tecnologización, cuyo valor fundamental estaba sustentado en el orden económico. La demanda de preparación estuvo ligada no sólo a la eficiencia y el rendimiento, sino a la homogeneización de las aspiraciones y juicios de valor, y al moldeamiento de los impulsos de los sujetos para la aceptación de un deber ser. Todo ello se le encomendó a la escuela como función formativa. Las escuelas normales no podían quedar al margen de la tarea asignada a la educación primaria y secundaria, por ello fue necesario cambiar el modelo academicista por uno más acorde con tales demandas.

El modelo que se adoptó estuvo en relación con el enfoque curricular tecnologista apli-

¹⁷⁵ J Gimeno Sacristán. *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*, España. Morata, 1997. pag. 11.

cado en las escuelas y empresas norteamericanas. Modelo que, al igual que en las escuelas norteamericanas, se trató de implantar con un carácter científico donde se intentó equiparar el funcionamiento de las escuelas normales con el funcionamiento de las empresas capitalistas. Es de pensarse no fue adoptado por iniciativa de las escuelas normales en cuestión, sino que les fue impuesto, por eso resulta interesante saber cómo se implantó y que cambios propició en las prácticas de enseñanza de las escuelas normales.

3.2.2.1. Presentación del modelo tecnicista-eficientista ante los formadores

El modelo tecnicista-eficientista de formación fue presentado ante los maestros de las dos normales como totalmente divergente del modelo academicista, porque en éste lo más importante no era el *qué* enseñar y su dominio, sino el *cómo* enseñar. La idea científica de la enseñanza se estableció como un factor de suma importancia que era necesario desarrollar en los futuros docentes. Las bondades del nuevo modelo se circunscribían a facilitar el aprendizaje de los alumnos desde diferentes rubros, como el formar habilidades intelectuales, aprendizaje de signos, asociaciones estímulo-respuesta, encadenamientos, asociaciones verbales; aprendizaje de discriminaciones, conceptos, reglas, solución de problemas; estrategias cognoscitivas; información verbal; habilidades motoras y aprendizaje de actitudes.¹⁷⁶ De este modo, las formas hipotético deductivas y las estructuras conceptuales dominantes y generalizadas de las disciplinas y del modelo academicista pasado, ante este nuevo enfoque fueron presentados a los maestros como construcciones confeccionadas hechas para el análisis *post facto* que ignoraba los conflictos, el diálogo, la crítica y la multiplicidad de perspectivas para su interpretación.

Lo nuevo era presentarle señales al ojo humano; aprender palabras por medio de asociaciones estímulo-respuesta; aprender encadenamientos de respuestas, como por ejemplo, poner en marcha cualquier aparato; aprender asociaciones de palabras; aprender a distinguir y responder discriminadamente ante diversos estímulos o situaciones; aprender a agrupar objetos, hechos o fenómenos, etcétera, en conceptos, en conexión con el medio o por medio del lenguaje; aprender a respetar reglas y aplicarlas para resolver problemas. De hecho se les presen-

¹⁷⁶ Capacidades o campos de aprendizaje tomadas de Gagne (1979), cit. por J. Gimeno Sacristán (1997). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*, España: Morata, 1979. pág. 42

tó a los maestros una nueva perspectiva donde las ideas científicas ya no deberían ser estáticas, en una lógica disciplinaria de carácter instructivo. Con dicha lógica se continuó ocultando a los formadores y a los normalistas los procesos mediante los cuales los sujetos construyen los objetos de conocimiento.

En las reuniones de presentación del modelo a los docentes se les informó sobre la enseñanza por objetivos y se dejó sentado que la funcionalidad de ésta residía en descubrir qué tipo o tipos de aprendizaje estaban implicados en las tareas de enseñanza. La función del modelo no era proporcionar un esquema para sistematizar el conocimiento pedagógico, ni plantear formas para mejorarlo, sino servir de instrumento eficaz para diseñar la enseñanza. Este nuevo modelo, expuesto discursivamente en sus líneas generales ante los maestros y sin el conocimiento pleno de los presupuestos teóricos que le respaldaban, se puso en marcha. Al respecto es sabido que cualquier teoría, como cuerpo de conocimientos más o menos complejo, está siempre detrás de la acción, misma que se supuso experimentada, entendida y asimilada por los profesores de las normales.

Como punto de partida se sentaron una serie de creencias en los profesores de las normales, las cuales no modificaron sus actuaciones cotidianas o rutinarias, por lo cual, se quedaron en el mero discurso y sus creencias preexistentes no fueron depuradas, y sin esa depuración se inició el manejo de una nueva terminología como la siguiente: conocer la naturaleza del alumno, teorías del aprendizaje, el papel del individuo en la sociedad. Terminología que supuestamente sirvió para hacer más científica la enseñanza. Tales creencias no fueron procedentes de la pedagogía o de las ciencias de la educación, sino de creencias tradicionales e incluso vulgares, generadas por la ausencia de sustentos teóricos sólidos.

En la práctica y sobre creencias de índole común, el modelo fue de fácil asimilación para los docentes, y sobre todo fue de fácil ejecución, debido a los antecedentes empiristas del modelo conductista, según el cual "el conocimiento es una copia de la realidad y simplemente se acumula mediante simples mecanismos asociativos"¹⁷. Los maestros formados en una tradición academicista no tuvieron muchos problemas para cumplir con las exigencias de las autoridades educativas respecto al nuevo modelo. Los cambios cualitativos hechos a la exposición les fueron más sencillos a los maestros, ya que ahora no necesitaban memorizar para exponer.

¹⁷ Gerardo Hernández Rojas *Paradigmas en psicología de la educación*, México: Paidós, 2001, pág. 83

Era suficiente escribir la información en una lámina o en cualquier otro material de representación plana para desarrollar la clase.

Así, en la práctica misma de los maestros formadores el futuro docente fue conformando la idea de que no necesitaba dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión, pues la relación enseñanza-aprendizaje era una relación de influencia externa ante un sujeto pasivo. Con ello se fue generando una invalidación de los saberes cotidianos que acarrearán los estudiantes normalistas, y se fue estableciendo el uso sin significado de vocabularios especializados, los cuales contribuyeron a reproducir los contenidos curriculares, vía la validación y transmisión gráfica.

Aun cuando en los formadores prevaleció la idea de que era importante dominar el saber de la asignatura o disciplina que impartían, el saber nemotécnico fue una cuestión que se hizo a un lado para privilegiar los procesos de transmisión de información a través de recursos didácticos como los rotafolios y las láminas. Finalmente, los maestros creían que el alumno aprendía una serie de sensaciones e impresiones a partir de determinadas informaciones incompletas y descontextualizadas de la psicología del aprendizaje, como meras copias o reflejos de la realidad.

Es indiscutible que a los formadores no se les presentaron las bases teóricas que sustentaban el modelo cientificista: las teorías evolucionistas, las asociacionistas, conexionistas, neconductistas y gestaltistas, y mucho menos se les preparó para conocerlas y manejarlas, simplemente se les presentaron los programas y sus peculiaridades. Para los presentadores fue muy importante que los maestros conocieran cuál era la concepción que se tenía sobre estos.

En el periodo de socialización para conocer los programas del nuevo modelo los maestros sólo se enfrentaron con las resoluciones de Chetumal, que a la letra decían: "Los programas son el conjunto organizado de objetivos, actividades y sugerencias que, al aplicarse, provocan cambios en la conducta de los educandos [...]".¹⁷⁴ Así, con la base de una metodología escuchada por los maestros, se pretendió preparar a los formadores de profesores en el contenido de que toda la información pedagógica recibida por ellos era suficiente para que desemboaran en sugerencias y acciones más o menos precisas sobre cómo guiar la acción de la enseñanza.

¹⁷⁴ Cit. por Hernán Escalante. *Neconductismo y evaluación*, México: Ediciones de Cultura Popular, 1977, pág. 10.

3.2.2.2. Adaptación de las normales al modelo tecnicista-eficientista

Con la implantación del plan de 5 años, en la Escuela Normal para Profesores y la Normal No. 1 de Toluca, se trató de cambiar el modelo academicista aplicando un modelo de formación tecnológico o tecnicista-eficientista, con el cual se pretendió una práctica escolar donde era prioritario racionalizar los procesos de enseñanza, programar de forma detallada las actuaciones docentes y los medios empleados, y medir el aprendizaje de los alumnos en términos de conductas observables. La implantación de este modelo obligó a las normales a buscar apoyo en las tendencias conductistas y asociacionistas de la psicología del aprendizaje, fundamentalmente. Con la propuesta educativa de Thorndike, quien en la Universidad de Columbia hizo extensivo al aprendizaje humano el concepto de ensayo y error, las normales —de manera brusca y sin la preparación adecuada— ingresan al movimiento científicista de la educación. Con las ideas de F. B. Skinner, quien definió la enseñanza como la modificación o moldeado de las respuestas emitidas conductualmente, en vez de la transmisión del conocimiento, se perfilaron las concepciones retóricas de los formadores de docentes.

Las carencias de una preparación adecuada en la línea de la psicología educativa, provocó que los maestros agregaran ciertos elementos de la psicología a su discurso en el aula. A partir de la clase magistral los formadores empezaron a manejar retóricamente el conjunto de conocimientos de la psicología general como una asignatura más. No incorporaron este conjunto de conocimientos con el fin de mejorar las prácticas educativas, sino con el fin de cumplir con uno más de los programas. De tal manera que la incorporación de la terminología y el manejo informativo de leyes, principios y teorías provenientes de la psicología asociacionista y conductista se hizo de manera pasiva y en forma retórica, por tanto los maestros no pudieron tomar conciencia de que las aportaciones de los rusos Sechenov, Bechterev y Pavlov sobre el funcionamiento cerebral y los reflejos condicionados, habían sido reinterpretadas por los norteamericanos en el sentido de "biologizar la conducta humana y degradar el papel de la conciencia"¹⁷⁹.

Aunque las asignaturas de psicología del aprendizaje se convirtieron en punto de apoyo para las pedagógicas (principalmente en su parte instrumental, como las didácticas generales y especiales y la metodología de la enseñanza), faltó el estudio a profundidad de las teorías aso-

¹⁷⁹ Hernán Escalante. *Neoconductismo y evaluación*. México: Ediciones de cultura popular, 1977. pág. 11

ciacionistas, conexionistas, conductistas y gestaltistas, pues no se consideraron, como lo señala Coll, tres núcleos estructuradores, a saber "a) un núcleo teórico-conceptual de conocimientos psicológicos b) unos temas y programas de investigación e intervención, c) un conjunto de métodos, técnicas y procedimientos de tipo tecnológico-instrumental"¹⁹¹. La forma como recibieron la información sobre las bondades de la enseñanza por objetivos cautivó a los maestros por su lenguaje pretendidamente científico y la sencillez de su aplicación, además de representar una alternativa de solución a los problemas de rendimiento en los alumnos.

En esta adaptación de las normales al modelo, tampoco hubo preocupación de los formadores por saber cómo utilizar o aplicar los conocimientos psicológicos, es decir, no hubo claridad en saber qué se aplicaba o cuál era el objeto de aplicación de las teorías (conocimientos psicológicos), ni tampoco dónde se aplicaba o cuál era el contexto de aplicación (conocimiento del ámbito educativo), y mucho menos cuáles eran los procedimientos de ajuste que mediaban entre el objeto y el contexto de aplicación. Simplemente adoptaron un modelo sin conocer a fondo las aportaciones de los neoconductistas especializados como Skinner, Bloom, Gronlund, Tyler, Taba y otros, al igual que lo hicieron los pedagogos mexicanos oficiales. De manera general no hubo claridad en el manejo de la metodología, por lo cual con las nuevas prácticas de enseñanza no se pudo hacer práctico-técnico lo teórico del conocimiento psicológico, sino que simplemente se repitieron algunos de los principios, leyes o información en general de tales teorías; creando en la transmisión de la información una especie de reduccionismo y a la vez de verificacionismo psicológico.

Sin el manejo riguroso de las teorías psicológicas de corte conductista, en la Escuela Normal para Profesores y en la Escuela Normal No. 1 de Toluca la formación se desarrolló bajo la guía del plan 1975 durante 13 años, en la cual se generaron no sólo prácticas del hacer docente sino también ciertas concepciones donde subyacen algunas creencias más profundas y no totalmente explicitadas por los formadores. Creencias que se reflejaron en el decir de los maestros como: «la enseñanza es causa directa y única del aprendizaje»; «el indicador fiable del aprendizaje que los alumnos van consiguiendo es su capacidad para desarrollar conductas concretas, determinadas de antemano en los objetivos de nuestra enseñanza»; «todo lo que se enseña adecuadamente tiene que ser adecuadamente aprendido, siempre y cuando los alumnos

¹⁹¹ Cit., por Gerardo Hernández Rojas. *Paradigmas en psicología de la educación*, México: Paidós, 2001, pág. 50.

posean una inteligencia y unas actitudes normales»; «con la programación de unos determinados contenidos y la aplicación de unas determinadas técnicas, diferentes profesores pueden trabajar en contextos variados, con la probabilidad de obtener resultados similares»; «el alumno que ha aprendido es aquel que ha modificado su conducta»; « es importante que los alumnos normalistas aprendan a controlar al grupo mediante el trabajo rápido y eficiente»¹⁴¹.

3.2.2.3. La metodología de los maestros ante el modelo tecnicista-eficientista

Durante el periodo en que duró la operacionalización del plan de estudios de 1975 existe una aplicación de los métodos nemotécnicos del modelo academicista en combinación con el modelo científicista-eficientista. Los profesores formados con el modelo academicista se vieron involucrados en una racionalidad técnica en la que imperaba lo observable y lo operacionizable, lo que les exigió modificar su forma de presentar la información a los alumnos normalistas. En teoría los formadores se encontraron con una metodología del modelo tecnológico muy simple, que consistía en establecer en los alumnos normalistas una serie de conductas simples o complejas que deberían adquirir por medio de la observación de un modelo. Ellos mismos les sirvieron de modelo a los alumnos normalistas en formación, porque les mostraron la combinación de la exposición oral combinada con la exposición gráfica y audiovisual. Se generó por tanto en los alumnos un aprendizaje mimético, en este caso como lo llega a explicar Bandura, se trató de un aprendizaje experiencial.

La preparación para la enseñanza en este modelo se dio más por el aprendizaje imitativo que por prescripción del método. Porque los maestros no se dieron a la tarea de conocer a fondo las bases metodológicas y los sustentos teóricos subyacentes a éstas. Cuando los formadores obviaron los presupuestos básicos del modelo tecnológico de orden filosófico, axiológico, psicológico, sociológico y político, y se dedicaron a tomar en cuenta los aspectos evidentes de los contenidos curriculares, se tuvieron que centrar en una metodología que ya conocían: la exposición magistral. Esto no les dio la posibilidad de seleccionar la teoría del aprendizaje que más les acomodara, mucho menos pudieron interpretarla, acomodarla a sus esquemas y aplicarla, es decir, no pasaron del conocimiento de los planteamientos teóricos del modelo al dise-

¹⁴¹ Estas frases fueron capturadas en los comentarios de maestros de educación primaria y de las escuelas normales de referencia, en las entrevistas no estructuradas realizadas durante el ciclo escolar 2003-2004. Los comentarios de los profesores de primaria surgieron ante la pregunta ¿cómo están actuando los alumnos normalistas en sus prácticas y qué les falta por hacer?

ño de estrategias de enseñanza y a su realización.

Sin embargo, cuando por exigencias administrativas tuvieron que demostrar el manejo de la metodología y el cambio de conducta en los alumnos como producto de su enseñanza y del aprendizaje formal de los contenidos curriculares, entonces les fue necesario emplear instrumentos medición y evaluación como los exámenes escritos para demostrar el aprendizaje de los estudiantes. Por lo que en las normales se aplicaron exámenes escritos, mediante las llamadas baterías pedagógicas, con los que se comprobaba la capacidad retentiva y reactiva de los alumnos. En las acciones de los maestros formadores se reflejó la importancia que tenía para ellos el que los alumnos aprendieran una gran cantidad de contenidos.

La aplicación de instrumentos de medición no se hizo con el fin de comprobar y evaluar el aprendizaje, más bien fue para controlar las acciones de los alumnos y su capacidad retentiva. Los instrumentos empleados se aplicaron mediante dos estrategias utilizadas en las concepciones conductistas de ensayo y error, ley del efecto, la retroalimentación, etcétera, de las escuelas norteamericanas, y se ejecutó mediante las escalas estimativas y las pruebas pedagógicas. Con ello se obviaron otras técnicas como la observación controlada de la conducta de los estudiantes por medio de entrevistas y las listas de control, y las reacciones, por medio del registro anecdótico y los sociogramas.

Al combinar el modelo academicista con el modelo tecnológico se generó una forma de enseñanza "mostrativa" en la cual el formador mostraba y controlaba los contenidos a través de los medios impresos, los cuales le sirvieron de soportes instrumentales técnicos. La enseñanza mostrativa se estructuró mediante técnicas y recursos de exposición que pronto fueron considerados imprescindibles. Finalmente la evaluación se estableció como el principal factor de control, constituyéndose en una didáctica en su carácter técnico-instrumental, la cual fue presentada a los alumnos normalistas como una forma de hacer del método didáctico, similar al proceder científico.

La enseñanza mostrativa esencialmente se desarrolló de tres formas distintas: diagramática, enunciativa y descriptiva, cada una acoplada a la exposición oral o gráfica, sin abandonar la actividad del alumno, representada en ejercicios repetitivos de los contenidos escolares.

Es necesario clarificar qué se entiende por "mostrativo" en el ámbito de la enseñanza formal, para no confundirlo con lo "ostensivo" de la educación informal. Se entiende lo «mostrativo» como aquella *información* de los contenidos escolares o aquellas *formas del pensa-*

miento, representadas por medio de signos y simbolismos que son susceptibles de presentarse a la vista de los alumnos. En esta forma de presentación se supone que el alumno captura la información mostrada de manera visual y auditiva, la primera por medio de la contemplación y la segunda con la ayuda de la descripción del maestro. En este tipo de captura visual y auditiva los alumnos no tienen que accionar con los objetos, hechos o fenómenos a los que hacen referencia las representaciones, sino que simplemente asimilan palabras que representan algo. Por «ostensivo» se entiende la referencia relativamente clara que perdura en el sujeto, y que lo hace analogar la palabra con la referencia objetiva, en situaciones reales o concretas. En las relaciones directas de los sujetos con otros sujetos, de los sujetos con los hechos de la vida cotidiana, en las relaciones de los sujetos con la naturaleza, es donde se encuentra la manifestación de lo ostensible, es decir, donde existen las cosas a las cuales se hace referencia, como sucede en la relación diaria del alumno normalista con las palabras y las cosas, donde hay una correspondencia cualitativa entre éstas en el accionar mismo de ellos con las cosas, con sus compañeros y con el medio social y físico.

3.2.2.4. Las formas de enseñanza del modelo tecnicista-eficientista

De la combinación entre el modelo academicista y el tecnicista-eficientista, surgieron nuevas formas de enseñanza. Los maestros siguieron utilizando la exposición oral con el auxilio de recursos didácticos compuestos en su mayor parte por materiales de representación plana. De este modo la enseñanza adoptó un carácter de tipo mostrativo, donde las actividades dominantes de los formadores fueron las exposiciones orales y escritas; y las actividades de los alumnos fueron las maneras fáciles de capturar las informaciones expuestas gráficamente.¹⁸²

Estas formas de enseñanza mostrativa se combinaron con los llamados métodos activos, con lo cual los maestros normalistas, desde el punto de vista teórico y práctico, confundieron su finalidad.

Como experiencias de enseñanza activa los maestros delegaron la exposición a los alumnos. Con el supuesto de aplicar las técnicas de enseñanza activa, los formadores empezaron a utilizar diferentes técnicas grupales como el panel, el foro y el simposium, mediante los cuales los alumnos pasaron a exponer diferentes temas y a defender la exposición frente a sus

¹⁸² Ver las formas de enseñanza mostrativa en el anexo 5. Pág. 345.

compañeros. El trabajo de exposición por lo regular se hacía en equipo. El catedrático distribuía los contenidos del programa a cada uno y el equipo a su vez se dividía los temas para cada miembro. Dependiendo de la extensión de los temas era la distribución de los contenidos a exponer por cada miembro. En las exposiciones los alumnos se auxiliaban de diferentes materiales e imágenes. Lo novedoso se daba cuando se utilizaba el audio y los filmes. Las exposiciones se constreñían a la simple lectura de partes aglutinadas de algún texto, y las discusiones se forzaban hacia la exposición por equipos y su defensa ante los otros equipos. Con el empleo de las llamadas técnicas dinámicas, si los alumnos tenían algunas habilidades para resumir los contenidos del texto se apoyaban con algunas notas y en raras ocasiones con fichas. La actividad estaba suministrada por los expositores, no así por los oyentes. Los futuros profesores aprendieron a administrar la información y los contenidos curriculares, pero no aprendieron a adquirir el conocimiento, ni mucho menos a conducir su adquisición.

Con este modelo se introdujo la idea de actividad, con el fin de dinamizar y transformar la enseñanza, como garante del aprendizaje del alumno. La actividad de los normalistas se tradujo en la elaboración de diversa índole de material para la enseñanza a través de demostraciones externas, que se transformaron en actividades esencialmente intuitivas o figurativas, porque estaban elaboradas de configuraciones ya dadas y generalmente estáticas.

La actividad de los alumnos no reflejó las modificaciones de su conducta, como se pregonaba con el modelo tecnicista-eficientista. La práctica del aprendizaje como modificación de la conducta se convirtió en recepción de una especie de verbalismo de la imagen. De este modo las actividades expositivas evitaron propiciar las discusiones en clase, la ejecución de experimentos y de ejercicios, la solución de problemas, el análisis de la práctica misma de enseñanza, etcétera; sólo llevaron a los formadores a modificar las formas de recepción pasiva de los alumnos.

Lo activo no debió estar en las actividades de los alumnos, como se les impuso en su planeación y en la ejecución expositiva, sino en la actividad mental, la cual fue ignorada y poco estimulada. La actividad de los alumnos normalistas fue muy semejante a las actividades que realizaban los obreros, es decir, actividades simples y repetitivas. Esta realización de actividades simples fue estimulada con la inclusión de trabajos manuales, manipulación de objetos y tanteos materiales, y la realización de ejercicios escritos, incluyendo las tareas obligatorias hasta su exageración. En los maestros la imposición a los alumnos de tareas simples les generó

una concepción de enseñanza activa.

De igual modo, una concepción más sobre la enseñanza activa estuvo ligada al empleo exagerado de los recursos didácticos. Se pensó que el empleo de medios audiovisuales inyectaba a la clase un dinamismo propicio para la actividad del alumno. La actividad como manualismo dejó de lado la actividad intelectual como vía de desarrollo investigativo y creación del conocimiento pedagógico en los futuros profesores.

Las estrategias de enseñanza expositiva y sus variantes empleadas por los formadores consolidaron una práctica pedagógica que estuvo en consonancia con las prácticas institucionales. Estas prácticas fundamentalmente ponen en cuestión la dificultad de transformar las viejas formas organizativas que habían sido moldeadas por las estructuras disciplinarias y sus jerarquías tradicionales, pero a su vez evidencian las estrategias que han seguido los maestros para adaptarse y adaptar las tendencias metodológicas plasmadas en planes y programas, a sus acciones y sus prácticas pedagógicas.

3.2.2.5. Las prácticas pedagógicas como representación formativa de los normalistas en el modelo tecnicista-eficientista

Con el desarrollo del plan de estudios 1975 las escuelas normales se enfrentaron con tres aspectos divergentes entre sí. Por un lado estaban las tendencias de la psicología cognitiva y la tendencia humanista, con que se estructuraron los programas integrados de primero y segundo grado de educación primaria de 1972; por otro lado estaba la tendencia de la tecnología educativa y de la psicología conductista contemplada en los planes de estudio, que no correspondía con el nivel de educación primaria, además dos años de bachillerato integrados a dicho plan de estudios; y finalmente estaba la formación disciplinar de los formadores de profesores, que chocaba con las tendencias tanto de los planes de estudio de educación primaria, como con las del plan de estudios para profesores de educación primaria.

Aun con aspectos tan divergentes se puso en marcha el plan de estudios de cinco años en ambas normales. Este plan de estudios estaba estructurado con dos años de bachillerato integrado, en el cual se operaban programas enfocados a dotar de información suficiente sobre las cuestiones generales de las creaciones científicas, la cultura y las manualidades. A partir del quinto semestre el plan de estudios contemplaba una buena cantidad de asignaturas pedagógicas relacionadas con la formación; particularmente contenía materias directamente relaciona-

das con la formación docente como las didácticas generales y especiales, las cuales se convirtieron en los ejes de formación de los alumnos normalistas.

Las prácticas pedagógicas fueron uno de los aspectos fundamentales en la preparación de los profesores con el enfoque curricular tecnológico. Fueron y son el reflejo del *hacer educativo de las normales* directamente relacionado con la formación de los profesores. Por medio de las prácticas pedagógicas los futuros profesores no sólo aprendieron conocimientos y algunas técnicas de enseñanza, asimilaron en sus vivencias cómo debían ser las reglas de actuación en el aula entre maestros y alumnos. Es decir, aprendieron normas morales y de actuación profesional (donde aprendieron a hablar y a mandar bien), reglas de respeto hacia la autoridad, normas de conciencia cívica, así como los usos habituales de los recursos de enseñanza disponibles en el aula, como los libros de texto.

En los cursos de didáctica general se les informó a los alumnos básicamente sobre los tipos de métodos existentes para la enseñanza, sobre todo aquellos relacionados con el cientificismo, como el método inductivo-deductivo, considerado el equivalente del método científico. De acuerdo con los maestros de didáctica general este método procedía de lo simple a lo complejo, de lo particular a lo general, de lo concreto a lo abstracto, de lo analítico a lo sintético, según lo marcaba la supuesta metodología positivista o neopositivista seguida en las normales. Por medio de la exposición enunciativa de los rasgos característicos de estos métodos, los maestros formadores hicieron que los alumnos se involucraron con la terminología metodológica, de modo que estos fueron empleando en sus discursos cotidianos términos como métodos objetivos, poyéticos, sintéticos, analíticos, estimulación, reforzamiento, etcétera. Aun cuando estos métodos sólo fueron expuestos por los maestros de manera panorámica y discursiva, los alumnos los enunciaban en sus planes de clase, aunque carecieran de la experiencia de observar el trabajo con tales métodos.

Aun sin la experiencia de observar directamente a sus maestros aplicar los métodos en las escuelas primarias, los normalistas aprendieron el "saber hacer didáctico" en la relación cotidiana con los maestros y alumnos de las primarias, por lo cual en las prácticas pedagógicas directas procedieron como lo hacían sus maestros en las aulas, es decir, procedieron a exponer temas con el auxilio de materiales. En este sentido los llamados métodos didácticos fueron enunciados en los planes de clase, pero no se detallaron ni les sirvieron para realizar sus prácticas pedagógicas. Tal exigencia provocó que los alumnos normalistas escribieran en sus pla-

nes el nombre de los métodos sin que supieran en qué consistían, cómo se trabajaban, en qué circunstancias funcionaban y para qué servían. De tal manera que en todos y cada uno de los planes que elaboraban los alumnos enunciaban algunos de estos métodos y sus procedimientos aunque no existían las secuencias o los pasos del llamado método científico o del método didáctico, más bien se elaboraban actividades con ciertas secuencias que procedían por asociación, pero que no tenían un sustento metodológico.

Las secuencias trataban de respetar los elementos básicos de la planeación como la motivación, el desarrollo, el reforzamiento y la evaluación, para cada uno de los objetivos específicos que les eran asignados por los maestros titulares de los grupos donde practicaban. Lo interesante era que tanto los alumnos como los maestros de didáctica, dejaban de considerar los objetivos y sus niveles tal como lo marcaba la taxonomía de Bloom, y tampoco diseñaban los objetivos y las actividades que les permitieran alcanzar los objetivos y a su vez lograran cambiar las conductas de los alumnos, sino que se concretaban a planear para exponer los temas.

Con esto la programación educativa, el diseño de objetivos, la secuencia de contenidos, el análisis de tareas y la evaluación sistemática como elementos básicos de la enseñanza programada skinneriana, no existieron en las prácticas de los normalistas. Aunque sí existió la función de la educación conductista, que era desarrollar habilidades simples y proporcionar contenidos o información a los estudiantes, con un pormenorizado arreglo instruccional consistente en mostrar y *depositar información* en los alumnos para que la adquirieran.

Si para los conductistas el proceso instruccional consistía básicamente en el arreglo adecuado de las contingencias de reforzamiento con el fin de promover con eficacia el aprendizaje del alumno, para los formadores y para los alumnos normalistas el proceso instruccional consistía en exponer un tema con el mayor número de recursos didácticos, preferentemente láminas, carteles, estampas, frisos, letreros, etcétera, siguiendo un plan con pasos definidos como la motivación, el desarrollo del tema, el reforzamiento y la evaluación.

Entre el proceso instruccional conductista y el seguido en las normales no existía relación directa, pues el proceso de enseñanza seguido en las normales consistía en proporcionar información y ejecutar ejercicios y tareas que no se asemejaban al proceso instruccional, pues a decir de Skinner "enseñar es expender conocimientos; quien es enseñado aprende más rápido

que aquel a quien no se le enseña"¹⁰⁴. Pero no se ejecutaba en relación con el planteamiento de los objetivos educacionales, porque al considerar los objetivos conductuales, éstos no eran elaborados por los alumnos normalistas, ni tampoco por los maestros formadores, sino que estaban determinados en los programas de estudio de educación primaria.

Los objetivos marcados en los programas de estudio de la escuela primaria sólo señalaban la conducta observable que debía lograr el alumno, sin especificar su topografía, intensidad, frecuencia, nivel, etcétera; ni tampoco señalaban las condiciones en que debían realizarse las conductas de interés, especificando dónde, cuándo y cómo debía de realizarse. Los alumnos plasmaban esos objetivos en sus planes de clase sin que existieran los criterios de ejecución, ni las actividades que agilizaran y posibilitarían el logro de la conducta y la evaluación posterior. La pretendida claridad de las actividades de enseñanza y de aprendizaje, fruto de la planeación y diseño instruccional adecuados, sólo fue producto de la retórica de los maestros formadores, no de las prácticas de los alumnos.

La exposición de un tema por parte de los practicantes o de los alumnos normalistas era previamente preparada. La planeación de las clases frecuentemente se hacía mediante la sistematización que consistía en cuatro momentos básicos: la motivación (por lo general se realizaba con la narración de un cuento, anécdota, leyenda, etcétera), el desarrollo del tema (la exposición del tema, ya fuera en forma oral o escrita, con el auxilio de materiales de representación plana), el reforzamiento (que consistía en repetir parte del tema con ejercicios para el alumno o en exposiciones cortas del maestro), y la evaluación (realizada por medio de pruebas escritas o con la aplicación de cuestionarios).

En cada exposición sistematizada de los alumnos normalistas, los temas carecían de la congruencia y la relación acumulativa, tanto de los contenidos manejados como de los objetivos implícitos en el desarrollo de los mismos. Por lo que los alumnos practicantes no pudieron comprobar si en la escuela primaria el maestro del grupo de práctica procedía paulatinamente en la conformación de conductas simples en sus niños para llegar al logro de conductas complejas finales.

Si la formación que se pretendió con el modelo cientificista era la preparación de los futuros profesores para insertarlos más fácilmente en la labor docente, mediante patrones de con-

¹⁰⁴ B. F. Skinner. *Tecnología de la enseñanza*, España: Labor, 1970, pag. 20

ducta que mostrará eficiencia, rapidez y eficacia en la enseñanza a través de las estrategias de exposición, se puede decir que se logró tal propósito, pues los alumnos normalistas adquirieron dichas estrategias en su formación. Los normalistas a su vez tendieron a desarrollar en sus alumnos conductas donde mostraran rapidez, eficiencia y eficacia. De manera general se puede decir que estas formas de actuación en el aula posiblemente sí cumplieron su propósito, porque los sujetos en formación aprendieron muy bien a controlar los procesos de enseñanza mediante un control de tiempo, eficiencia y rapidez. Pero no fue un modelo que cumpliera con el cometido de la enseñanza por objetivos. Se puede decir que con este modelo sí se preparó a los profesores en la acción misma para el trabajo, pues como lo señala Piaget:

una educación que tienda preparar para la vida no consiste en reemplazar los esfuerzos espontáneos por las tareas obligatorias, ya que si la vida implica una parte no despreciable de trabajos impuestos al lado de iniciativas más libres, las disciplinas necesarias siguen siendo más eficaces cuando son libremente aceptadas que sin este acuerdo interior.¹⁸⁴

En cuestiones de eficiencia la formación didáctica que ofrecieron la Escuela Normal para Profesores y la Escuela Normal No. 1 de Toluca, estuvo enfocada más hacia la elaboración y presentación de materiales, en la cual hubo una doble preocupación respecto al empleo de los recursos didácticos por parte de los alumnos normalistas en sus prácticas pedagógicas.

a) Por un lado, los maestros de didáctica exigieron a los profesores practicantes que emplearan el mayor número de recursos, desde la elaboración de gafetes hasta obsequios para cada alumno de los grupos de práctica, además de los materiales (en su mayor parte de representación plana) necesarios para desarrollar la clase. Los materiales más utilizados fueron los murales para ilustrar los cuentos (usados como básicos y primordiales en la motivación) y narraciones (empleadas para motivar o encantar a los niños); las láminas en todas sus variedades (empleadas para objetivar con ilustraciones la gran variedad de temas) y los rotafolios (empleados para suplir la escritura en el pizarrón, pero no para evitar la copia de los alumnos).

b) Por otro lado, la preocupación de los formadores se centró en la calidad y la presentación de los recursos materiales, lo cual se estableció como representación máxima de la eficiencia y eficacia en la formación de los alumnos. No importaba si los materiales servían o no para modificar las conductas de los niños, o para consolidar su receptividad, o bien si eran útiles como recursos activos para conformar conceptos, lo importante era su buena presentación

¹⁸⁴ Jean Piaget. *Psicología y Pedagogía*, México: Anel, 1999, pag. 81.

de éstos y su empleo en cantidad en las prácticas de los normalistas.

En la concepción de los maestros que exigían materiales en buena medida estaba contenida la tesis simplista de que la percepción es la fuente de todos los aprendizajes y el elemento básico para el conocimiento de los objetos. Dar por admitida esta tesis supuso admitir la existencia de un aprendizaje netamente perceptivo, independiente de los demás procesos mentales que se necesitaban para el aprendizaje.

El formador encargado de la línea didáctica se convirtió en un supervisor que estaba pendiente del trabajo que realizaban los alumnos durante el desarrollo de sus prácticas pedagógicas. Supervisaban desde la planificación, el desarrollo y la evaluación de las acciones realizadas por los normalistas. De este modo el futuro profesor se fue formando esencialmente como un técnico administrador de información, que tenía como labor planear su actividad de enseñanza con base en determinados temas contenidos en los objetivos específicos del programa, los cuales no se contemplarían en la evaluación de su desarrollo.

En las normales, los alumnos en formación aprendieron que "su labor consistía en bajar a la práctica de manera simplificada, el currículum prescrito por expertos externos"¹⁸⁵, en torno a los temas contenidos en los objetivos de conducta y la medición de rendimientos, mediante baterías pedagógicas. En la forma de trabajar de los alumnos normalistas se identificaba la concepción de los conductistas, dado que para ellos los procesos de desarrollo no se explicaban recurriendo a cambios de la conducta debidos "a estructuraciones internas de los sujetos ni a algún proceso o serie de procesos mentales organizativos. Los conocimientos del sujeto son sólo la suma de relaciones o asociaciones entre estímulos y respuestas sin ninguna organización estructural"¹⁸⁶. Así entonces, la forma de planear y desarrollar la enseñanza de los practicantes normalistas se ajustaba a tales concepciones.

Las estrategias de enseñanza expositiva que se establecieron con el modelo científicista y con las cuales practicaron y se formaron los profesores, con el tiempo se convirtieron en prácticas pedagógicas debidamente organizadas.

Con el desarrollo de las prácticas se puede inferir que la formación estaba más enfocada a destacar el estímulo informativo, que a facilitar el papel de los estudiantes en sus cambios de conducta o en sus aprendizajes. Se puede inferir también que los formadores no tomaron con-

¹⁸⁵ Davini, C. (1995). *La formación docente en cuestión*. Buenos Aires. Barcelona. México: Paidós, 1995, Pág.104.

¹⁸⁶ Gerardo Hernández Rojas. *Paradigmas en psicología de la educación*, México: Paidós, 2001, pág. 84.

ciencia de la función subrepticia que estaban cumpliendo al tratar a los alumnos como sujetos pasivos o como objetos, privándolos de intencionalidad, de propositividad y de auto elaboración pedagógica.

Esta visión aun perdura, pues existe una relación con la epistemología del empirismo — en particular de la metodología surgida en la etapa de la educación positivista mexicana (academicismo) y la educación neopositivista (tecnología educativa)—, donde la formación estaba orientada hacia un polo reproductivo encaminado más hacia la actividad mental receptiva (acatamiento y seguimiento de órdenes e instrucciones en el empleo, y cumplimiento de tareas sencillas y copia de textos presentados en láminas en la clase) que hacia la elaboración y la comprensión de la información.

Aunque actualmente se han formado profesores con dos planes de estudio diferentes, este modelo sigue teniendo vigencia entre los profesores formados con éste, los cuales llevan varios años de labor en las escuelas primarias y representan un importante sector de reproducción y guía de los alumnos normalistas y de los egresados. Por lo que el modelo científicista se mantiene como una especie de modelo idealizado (con cierta aureola de rigor y eficacia) en la consideración de muchos de ellos.

En la práctica educativa de las escuelas primarias y de las normales, aun se comparte entre los profesores este modelo junto con el academicista, en una especie de absolutismo epistemológico de fondo según el cual hay una realidad científica "superior" que constituye el núcleo del contenido que ha de ser aprendido. Y ello instituye la base de la *racionalidad instrumental que deben dominar los alumnos practicantes*, cuyo uso abusivo se ha establecido como principio universal explicativo de la realidad y rector de los comportamientos de los futuros profesores. Modelo que "ha sido duramente contestado desde la epistemología más reciente"¹⁸⁷, la epistemología psicogenética, sustento del modelo de competencias.

3.2.2.6. Avances del modelo tecnicista-eficientista

La implantación del modelo científicista o eficientista representó un avance con respecto al modelo academicista, pues más allá de lo meramente formal, en su operación se gestaron cambios de fondo, aunque fueron limitados e incompletos, por lo cual resultaron poco visibles

¹⁸⁷ Carretero, Mario. *Constructivismo y educación*, 7ª ed. Argentina: AIQUE, 1999, pag. 21.

en aspectos relacionados con la formación de los profesores en la tendencia cientificista de la enseñanza. Los cambios más notables que se gestaron fueron, a saber:

3.2.2.6.1. La conformación de las academias

De manera general en el Estado de México, cuya particular característica fue la de reunir a la mayoría de los maestros de una asignatura. Las academias generales por asignaturas se establecieron por determinación de las autoridades educativas y estaban integradas por el personal académico de las escuelas normales de la entidad federativa. Los maestros agrupados de manera diferenciada por disciplinas, buscaron a través del trabajo conjunto y supuestamente colegiado, coadyuvar a la mejora y fortalecimiento de las clases en las normales.

De entrada las academias se establecieron como organismos de asesoría, consulta y apoyo a las escuelas normales, por tanto no se establecieron ni existieron al interior de las escuelas como cuerpos colegiados. Dentro de las funciones que las academias desarrollaron estuvo la formulación de recomendaciones para dotar de contenidos a los maestros, sin mucha relación con la consistencia y racionalidad del plan y programas de estudio ubicados al interior del universo curricular de las normales. De este modo normaron y determinaron, sin proponérselo, la inclusión o exclusión de contenidos temáticos por medio de textos reproducidos mimeográficamente. No hay evidencia de que los maestros hayan o no contemplado si los textos y sus contenidos estaban en función de la profundidad, secuencia, extensión y actualización de los programas que integraban el plan.

Además, las academias asumieron la tarea de organizar y planificar coordinadamente actividades concretas, en relación con los contenidos programáticos de asignaturas, cursos, talleres y seminarios, donde no se contempló la congruencia entre contenidos antecedentes y consecuentes entre el nivel educativo primario y normal. Las academias como grupo organizado impulsaron la formación y actualización disciplinaria y pedagógica de los docentes y sostuvieron la operación del plan de estudios 1975.

Al normar, organizar y distribuir las actividades, las academias restaron la participación dinámica, propositiva e innovadora de sus integrantes. El propósito de impulsar mejoras en la práctica docente y dar mayor proyección a cada disciplina fue realizado en cierto modo, pero la idea de estimular y favorecer la superación y el mejoramiento profesional de sus integrantes a través del intercambio permanente de ideas, experiencias e información se vio desfavorecida.

De alguna manera se logró la unificación de criterios centrados en el enfoque tecnológico, que sirvieron para promover relaciones entre los diversos profesores vinculados con cada disciplina, lo cual sirvió supuestamente para intercambiar recursos y experiencias que coadyuvaran a mejorar el rendimiento docente.

Aun con los problemas de concepción sobre las funciones y objetivos a seguir, las academias o reuniones de maestros por asignatura tuvieron la preocupación de proporcionar a sus integrantes la información que les ayudaría al desarrollo de los programas, con base en la instrucción programada y de acuerdo con las teorías psicológicas neoconductistas. Esta ayuda se hizo mediante escritos mimeografiados que pretendían dotar de información básica a los formadores sobre algunos aspectos de la tecnología educativa y la metodología para la enseñanza. Estaban elaborados sin índices, notas, referencias, bibliografía, descriptores, esquemas, etcétera, no se sabía quién los había escrito y de dónde habían sido tomados. Por lo general eran copias textuales de algunos apartados de los textos, muchas de las veces se trataba de la compilación de partes de varios textos sobre un mismo tema. Tales escritos mimeografiados no pueden ser catalogados como folletos, panfletos u opúsculos.¹⁸⁸

Los escritos elaborados en las academias tal vez se acercarian un poco al ensayo desde una perspectiva literaria, porque este tipo de ensayos mantienen una vigencia que no puede tener crítica alguna de lo mismo. Sólo en esto último se acercarian. Porque de manera formal es sabido que la crítica analiza, enjuicia, justiprecia un suceso; y en el ensayo se descubre y construye una esencia supratemporal. En el ensayo literario no interesa si esta o aquella aparición concreta de su objeto cumple aquél o éste parámetro, sino que intenta comprender la esencia del objeto mismo y la representación en la que participa. Cuestión última que no sucedía con los escritos de las academias porque eran transcripciones textuales de los textos, que no contaban con un prólogo, introducción o presentación de los maestros que se encargaban de copiar y reproducirlos. Los escritos mimeografiados, al ubicarse como copias textuales de los textos sin las referencias necesarias, no podrían ubicarse en la perspectiva del ensayo, sobre todo si no existían construcciones originales y provocativas que abrieran puertas a otra realidad educativa. Contrariamente, tales escritos sirvieron para mantener subsumida la crítica a un

¹⁸⁸ Opúsculo. (Del lat. *opusculum*, dim. de *opus*, obra). m. Obra científica o literaria de poca extensión. Panfleto. (Del ingl. *pamphlet*). m. Libelo difamatorio. Folleto. (Del it. *foglietto*). m. Obra impresa, no periódica, de reducido número de hojas. desus. Gacetilla manuscrita que contenía regularmente las noticias del día. En Biblioteca de Consulta Microsoft® Encarta® 2003. © 1993-2002 Microsoft Corporation.

poder casi invisible y difícil de controlar, el poder de la desinformación y la pasividad. Los maestros y los alumnos perdieron la oportunidad de experimentar sobre la representación del pensamiento y las creaciones del ensayo. Para elaborar un ensayo se precisa de una montaña de documentos para establecer citas, fechas, argumentos, ideas en una línea coherente, etcétera, y un inmenso aparato teórico-crítico. Tampoco pudieron experimentar como el ensayista literario, al cual le basta con su conocimiento del mundo y los hombres aunada a la calidad de su escritura y la profundidad de su pensamiento.

En las mismas academias se hacía la exposición de los temas incluidos en los escritos mimeografiados, por lo regular con la ayuda de láminas, el rotafolios y el pizarrón. En tales exposiciones a los maestros formadores como oyentes les quedaba la convicción semiótica de que toda obra humana es texto, y como texto se constituía de una suma de signos ininteligibles necesarios de asimilar y de repetir. En las exposiciones no se hacía referencia a los documentos fundamentales, ni siquiera a los interpretadores, con lo cual no se tuvo un acercamiento a la creación científica y a la cultura investigativa y crítica.

Tampoco los formadores como oyentes tuvieron un acercamiento a un modelo intelectual, porque los presentadores sólo hacían exposiciones de los contenidos sin llegar al estudio crítico. A los maestros formadores, ante la falta de participación crítica y las dinámicas de asimilación, sólo les tocó asumir lo escuchado como verdades inamovibles. En sus clases les fue muy sencillo llegar al establecimiento de verdades. Entendiendo que las exposiciones servían a los maestros para obtener los aprendizajes necesarios, se tomaban acuerdos en las academias sobre cómo actuar en el aula. En las academias del área pedagógica se tomaban acuerdos fundamentalmente para guiar las prácticas pedagógicas de los alumnos normalistas, considerando los cuatro momentos fundamentales de la enseñanza, como eran la motivación, el desarrollo del tema, la retroalimentación y la evaluación.

3.2.2.6.2. Programación y planeación

En el modelo tecnocrata-eficientista se incorporó la idea de programación como un instrumento profesional imprescindible para la acción del formador y de los alumnos normalistas en sus prácticas pedagógicas. Aun cuando en el discurso la enseñanza programada tuvo aceptación, en la práctica no presentó grandes progresos, porque los métodos que la sustentaban eran más difíciles de emplear que los receptivos.

Por una parte obligaban a los docentes a un trabajo mucho más diferenciado y atento, mientras que dar lecciones magistrales era menos fatigoso y correspondía a una formación academicista y a una tendencia tradicional. Además se puede inferir que los maestros comprendieron mal los pasos de la instrucción programada y vieron las acciones de aprendizaje repetitivos como irrelevantes y como pérdida de tiempo, en los cuales los alumnos no llegaban a sacar provecho. Por eso era más sencillo volver a la exposición oral y al aprendizaje memorístico.

3.2.2.6.3. El manejo de objetivos

Con el modelo cientificista los formadores no lograron hacer más explícito lo que se pretendió conseguir mediante la elaboración de los objetivos, cuyo manejo quedó como meramente implícito, sin rumbos a seguir y metas a alcanzar. La formación se orientó en un modelo expositivo oral o escrito, todo ello en términos de exposición de temas y con base en conductas específicas en la enseñanza, que se tradujeron en formas de actuar en el aula para los alumnos en formación, las cuales ellos adquirieron en la convivencia diaria con sus maestros en las escuelas normales y les fueron afianzadas en sus prácticas pedagógicas.

Las conductas adquiridas no fueron precisamente parte de la formación explícita sino aprendizajes miméticos, donde dominaron los procedimientos usuales de enseñanza por transmisión verbal de sus maestros y los procesos perceptivos por parte de ellos. En sus acciones diarias en el aula los maestros les presentaron constantemente modelos conductuales, verbales y simbólicos a los alumnos.

3.2.2.6.4. Modernización de contenidos escolares

Se modernizaron los contenidos escolares tomando como referencia la actualización disciplinar. Los contenidos curriculares considerados tuvieron una doble finalidad: por un lado se consideraron asignaturas que dotaran a los alumnos de los contenidos suficientes en las áreas básicas y de los antecedentes disciplinares del bachillerato; por otro, se establecieron suficientes asignaturas para que los normalistas dispusieran de los contenidos necesarios sobre la psicología de la enseñanza y el conocimiento de la psicología infantil, así como de asignaturas instrumentales de la pedagogía.

Para comprender el bachillerato integrado el plan de cinco años incluyó asignaturas que abarcaban la creación científica, la cultura y las artes en general; también algunas orientadas hacia el desarrollo de manualidades y actividades. Por otra parte careció de asignaturas que desarrollaran el razonamiento, propiciaran la experimentación, el espíritu de exploración y la búsqueda de conocimientos.

3.2.2.6.5. Procesos de evaluación

Se estableció un proceso de evaluación basada en datos del alumno e incorporando instrumentos variados de medición en la aplicación de pruebas iniciales, continuas o parciales y finales.¹⁸⁹ En tal proceso se pretendió una evaluación objetiva e imparcial con arreglo al Acuerdo 3810 de la Secretaría de Educación Pública. Los instrumentos más usados fueron las escalas estimativas y las pruebas pedagógicas. Las primeras se aplicaron con el fin de valorar las actividades de los alumnos y las segundas con el objeto de medir la adquisición de los contenidos curriculares.

Si en la industria norteamericana las escalas estimativas o las fichas de trabajo se aplicaron con el objetivo de evaluar los méritos del trabajador —mediante una tarjeta individual en la que se enlistaban diversos aspectos del trabajo y del comportamiento del obrero con el fin de promover a los empleados a puestos superiores y estimular la productividad—, en las escuelas normales no se usó de esta forma. Las escalas estimativas se emplearon con el fin de evaluar aquellos aspectos considerados como cualitativos, referidos a la actividad de los alumnos. En ellas no se consideraban aspectos relevantes de la actividad como la cantidad del trabajo realizado, la calidad, la eficiencia, la iniciativa para perfeccionarlo y la cooperación con los maestros y sus compañeros, etcétera, más bien se enfocaron a evaluar aspectos como la puntualidad, la asistencia, el cumplimiento de las tareas sin importar la calidad, y la disciplina. Esta última entendida como la obediencia a las órdenes recibidas y el guardar silencio durante la exposición del maestro, la adaptación de los alumnos al grupo, etcétera. Las escalas estimativas en sentido utilitario se usaron con el fin de completar la calificación de los alumnos.

Las escalas estimativas tampoco se emplearon para evaluar habilidades de lectura, regis-

¹⁸⁹ La aplicación de pruebas iniciales, no fue con el objetivo de hacer una exploración diagnóstica del nivel de aprendizaje de los alumnos y que con ello los maestros pudieran seleccionar los recursos necesarios para lograr los objetivos subsecuentes, sino con el fin de saber la cantidad de conocimientos con los que contaba el alumno, y de esta manera identificar su posición en el grupo.

tro, coherencia en la construcción de algún texto, etcétera, o de aspectos de los alumnos como sus características intelectuales, emocionales, sociales y físicas, sino sólo de aspectos que ayudaron a los alumnos a aprobar, es decir, las escalas fueron consideradas como el regalo de dos o tres puntos que les ayudó a obtener una calificación aprobatoria, y a los maestros a tener menos alumnos reprobados.

Las baterías pedagógicas entendidas como el conjunto de pruebas objetivas de diversa índole, enfocadas a provocar una respuesta satisfactoria, estaban compuestas de reactivos que comprobaban la adquisición de los contenidos por parte de los alumnos. Éstas no se asemejaron a las pruebas objetivas norteamericanas, que trataban de evaluar la experimentación psicológica y controlar lo más posible todos los factores que intervenían en el proceso, surgidas de la psicometría fundada por Binet y Simon, con su ya celebre *escala métrica de la inteligencia*. Los aspectos que se consideraron en el Acuerdo 3810 sobre la evaluación del aprendizaje de los alumnos, fueron la *medición, interpretación y los juicios de valor*.

La medición como tal no se realizó en las escuelas normales, puesto ésta implica la existencia de una unidad de medida invariable, que sirve de parámetro y con la cual se puede comparar la magnitud medida. Desde el punto de vista figurado los ítems, preguntas o reactivos que hicieron las veces de unidades de medida, eran plenamente versátiles e inestables de acuerdo con la habilidad o impericia de los maestros en su elaboración. Los exámenes se presentaban ante la visión de los alumnos como fáciles o difíciles, simples o complejos, etcétera.

En estas unidades de medida no existió un punto de partida, puesto que lo que se presentaba en las pruebas pedagógicas eran muestras azarosas de preguntas posibles, y el que un alumno contestara todas o parte de ellas no implicaba que supiera más o menos, o bien que dominara más o menos el conocimiento en relación con sus compañeros. Las puntuaciones obtenidas sólo fueron aproximaciones por exceso o defecto de construcción de los reactivos y por el grado de consistencia de las pruebas.

Como parte de los resultados de este modelo se puede decir que el nivel educativo de la población mexicana es uno de los aspectos que tuvo mayor incremento en la década de los setenta y los ochenta del siglo XX, pues la población mayor de 15 años que sabía leer y escribir pasó de 37.1 en 1960, a 86.4 en 1980, y el promedio de escolaridad en este mismo índice

de edad de 1.9 en 1960, a 5.5 en 1980.¹⁹⁰ No se puede asegurar que tales incrementos se debieran al desarrollo de un nuevo modelo de formación, pero sí se puede aseverar que el incremento de la matrícula en ambas normales fue notorio, sobre todo en la Normal del Estado de México, debido al funcionamiento de los cursos intensivos a través del Instituto de Capacitación Magisterial del Estado de México (ICMEM).

3.2.2.7. Limitantes en la formación con el modelo tecnicista-cientificista

Con este plan de estudios se incrementó considerablemente el número de asignaturas, tanto las de cultura general como las del área psicológica, pedagógica e instrumental. Por lo que parece difícil que con la fragmentación y aglutinación de los contenidos los alumnos pudieran haber integrado relaciones y asociaciones teórico prácticas, cómo lo pregonaba el modelo cientificista. Por el contrario, ellos adquirieron gran cantidad de información descontextualizada e independiente de contenidos específicos, poco propicia para el desarrollo de sus capacidades intelectuales.

Al igual que en el modelo academicista los alumnos fueron formados como sujetos cognoscentes pasivos, ya que la perspectiva epistemológica del modelo cientificista-eficientista se basó en un anticonstructivismo, donde los conocimientos del sujeto fueron sólo la suma de percepciones de imágenes gráficas y de objetos, hechos, fenómenos o situaciones que se convirtieron en estímulos, los cuales al ser captados por los alumnos supuestamente provocaron respuestas sin ninguna organización estructural. Esto planteó un problema importante en el desarrollo académico de los alumnos, pues se eliminó en ellos la posibilidad de vincular el desarrollo de las capacidades intelectuales (que se proponían como objetivos) a los contenidos científicos y al contexto cultural.

Los maestros, con el auxilio de los recursos didácticos y las técnicas expositivas, propiciaron la reproducción fiel de los textos o las ideas de los autores. Se podría decir que en este modelo de formación se acentuaron las tendencias a capacitar a los alumnos como técnicos en la enseñanza y no como intelectuales o investigadores. Por otra parte, tampoco en este enfoque se tuvo en cuenta las ideas o concepciones de los alumnos, con todas sus implicaciones, pues

¹⁹⁰ Estos datos fueron adquiridos de Francisco Rodríguez Hernández. *Condiciones de vida en el Estado de México. Evolución en la década de los ochentas*, Zinacantanpec, México: El Colegio Mexiquense, 1994, págs. 43-44

lo que se tomó en cuenta fueron sus dudas semánticas o de significado, las cuales se consideraron con la intención de resolverlas por el conocimiento *adecuado*, representado por el referente disciplinar.

Las dudas de los estudiantes no fueron el móvil adecuado que pudiera iniciarlos en el desarrollo de habilidades instrumentales para el acceso al conocimiento, sino dudas manifestadas a los profesores, los cuales se encargaron de llenarlas de contenido poco claro, pues lo hicieron con el auxilio de más palabras. Con el manejo de este modelo se privilegió el aprendizaje de contenidos curriculares desde una sola óptica, evitando que los estudiantes llegaran a tener una mínima óptica analítica y una postura crítica.

De manera general la transmisión de saberes por medios audiovisuales ignoró la problemática teórico-epistemológica del campo educativo en general. Se convirtió en transmisiones estandarizadas de verdades formales y en cuestiones de validez de las *formas*, es decir, de las palabras empleadas en los enunciados, las descripciones o los diagramas. Los *contenidos* de estas *formas (palabras)* y el establecimiento de sus relaciones con el sujeto y con los objetos reales no fueron preocupación de los alumnos, ni tampoco de sus maestros.

El uso de recursos de representación plana por parte de los maestros propició en los alumnos el simple registro de datos bien organizados en forma independiente y externos a ellos. De igual modo propició que los alumnos no pudieran intervenir en la organización, análisis, estudio o comparación de los objetos de conocimiento. El empleo que se hizo de los recursos materiales de representación plana propició mayor receptividad en los estudiantes, ya no solo de tipo auditivo, como era con el modelo academicista, sino que esta receptividad se amplió al aspecto visual. Con este empleo se perdió de vista que el hecho de copiar y recibir los estímulos de manera visual y auditiva, aunque necesario, no es suficiente para producir el aprendizaje o un razonamiento de índole compleja que requiere de la inferencia y de otras acciones mentales.

Las pruebas objetivas como instrumentos de medición sólo pudieron propiciar toscas apreciaciones del rendimiento escolar de los alumnos, porque las preguntas estuvieron elaboradas y escogidas a juicio del maestro y se consideraban correctas únicamente aquellas que el mismo maestro admitía como tales. Esto último les restó validez a los instrumentos de medición.

El hecho de que los alumnos respondieran correctamente el mayor número de reactivos

de un examen fue sinónimo de altas calificaciones pero no garantía de eficiencia y rendimiento escolar, ni del aprendizaje y dominio de los contenidos curriculares, pues los mismos reactivos limitaron la extensión del conocimiento a comprobar. Los reactivos de los exámenes permitieron comprobar la capacidad retentiva de los alumnos sobre informaciones y contenidos escolares de poca profundidad tales como repetir hechos, personas o cosas, o bien repetir parte de teorías y definiciones, por lo que los alumnos sólo demostraron que sabían repetir expresiones formales de la clase, sin que necesariamente entendieran su contenido.

Con las escalas estimativas y las pruebas pedagógicas se suplieron los exámenes orales inquisitorios y la memorización rigurosa del modelo academicista, y se permitió el examen colectivo de los productos de las adquisiciones escolares; procedimiento acorde a la producción masiva de la industria. Pero con el empleo de tales instrumentos se anularon las posibilidades de que los alumnos pudieran comparar, analizar, relacionar, discutir, evaluar o realizar otras actividades intelectuales como observar e inferir sobre algunos temas de los programas.

Desde el punto de vista epistemológico se excluyeron con este modelo los problemas de la naturaleza general de las relaciones de conocimiento entre los estudiantes de las normales como sujetos cognoscentes y los objetos de conocimiento; así como las posiciones y las actividades que deben guardar las relaciones que establece el sujeto respecto a las propiedades del objeto. En este sentido, el uso indiscriminado de escritos e información curricular sin las condiciones mínimas de rigurosidad, provocó que los formadores, y en consecuencia los estudiantes normalistas, excluyeran el análisis crítico de los resultados de la investigación científica, es decir, de los textos como producto de la creación científica. Además adoptaron los contenidos escolares como leyes inmutables, en lugar de tomarlas como tentativas explicativas. Con ello, los maestros y los alumnos perdieron la oportunidad de desarrollar la habilidad de la lectura crítica y la explicitación de los razonamientos que subyacen a los contenidos curriculares.

Con este modelo los maestros se establecieron como un tamiz del conocimiento y de los contenidos curriculares, lo que les proporcionó una autoridad y un poder incondicional sobre sus alumnos, por lo que establecieron límites arbitrarios al trabajo de los estudiantes, basados en la cantidad de información sin parámetros específicos que la definieran. Como resultado se propició la ambigüedad teórica como acción intencionada de los maestros.

3.2.2.8. A manera de conclusión sobre el modelo *tecnicista-eficientista*

Establecer una relación directa entre el mercado laboral y la formación de profesores no sería pertinente ni adecuado si no se hace referencia a las habilidades y conocimientos que se requieren para la producción basada en la tecnología de productos.

En la empresa se requería entonces de sujetos que realizaran tareas simples. Tareas que se distinguían por ser fáciles de aprender y efectuar. Eran tareas repetitivas que debían hacerse en el menor tiempo posible, así por ejemplo el fordismo se fundaba sobre una definición de las tareas por obrero, y estaban delimitadas en función de la velocidad a la cual debía realizarse la producción.

La estructura linco-funcional de las empresas requería que los trabajadores no sólo respetaran las líneas de mando jerarquizadas, sino que además obedecieran a sus superiores. Se necesitaba además que los trabajadores no invadieran las funciones y la competencia de otras áreas y de otros compañeros. Desde este punto de vista se puede observar que prevalecía la necesidad de formar en los trabajadores conceptos de dependencia respecto de una autoridad o de un empleador. De igual modo en la práctica había la necesidad de formar en los trabajadores el concepto de ausencia de capacidad de decisión sobre la ejecución del producto (puesto que se trabajaba siguiendo instrucciones), por tanto no había el reconocimiento del saber obrero y los obreros no reconocían en sus compañeros saber alguno.

Desde estas necesidades y la forma como se operó la formación, los profesores formados con este plan de estudios tal vez no aprendieron a desarrollar y modificar conductas relacionadas con la producción del conocimiento y tampoco aprendieron a trabajar con la instrucción programada para eficientar el aprendizaje de los alumnos, pero sí aprendieron a respetar a la autoridad, a realizar las operaciones cotidianas de manera repetitiva, como el pasar lista, revisar tareas y limpieza de los alumnos, etcétera. De igual modo los maestros aprendieron a realizar operaciones simples, aprendieron a no cuestionar ni criticar a la autoridad escolar, así como a la autoridad académica, que en este caso eran los libros y los especialistas. Los maestros fueron capaces de reproducir en sus acciones diarias las conductas arriba mencionadas y a su vez transmitirles y reproducirlas en sus alumnos, aprendieron a planear tareas rutinarias o mecánicas y de igual modo a no realizar modificaciones a la planeación si no lo mandaba el director o el supervisor. Los alumnos por su parte aprendieron que toda opinión no autorizada

carecía de peso, y por tanto su contenido se descartaba. No aprendieron a realizar tareas fuera de lo dispuesto, ni a planear ni a desarrollar la capacidad de imaginar acciones o algo que no existe. Finalmente la docencia se conformó desde una perspectiva burocrática donde los maestros formadores no planificaban ni revisaban su trabajo, simplemente lo realizaban.

Este modelo de formación tuvo vigencia oficial hasta 1989, cuando egresó la última generación de profesores en Educación Primaria, pero de manera real este modelo de formación perdura en las acciones cotidianas de los maestros formadores, incluso para 1985, cuando se implanta un nuevo modelo de formación de los profesores.

3.2.3. El modelo investigativo-hermenéutico-reflexivo

En la década de los ochenta del siglo XX el modelo de formación tecnicista-eficientista, ya no estaba ofreciendo los resultados esperados en la formación de mano de obra adecuada para la planta productiva, ni para los cambios que se estaban suscitando en la producción y la competencia internacional. Ante esta situación el gobierno federal implanta en 1984 un nuevo plan de estudios y el gobierno del Estado de México lo hace en 1985.

Tratando de estar en consonancia con la reconversión tecnológica y productiva de la empresa, los gobiernos federal y estatal dan una nueva orientación a la formación de los profesores. El sistema de producción fordista a partir de los setenta empieza a presentar problemas "la organización del trabajo establecida carecía de una relación coherente con las necesidades reales y con la oportunidad de la oferta, provocando la caída de la productividad..."¹⁹¹. En esta misma época el sistema de producción japonés empieza a mostrar su efectividad y competitividad, porque introduce un nuevo concepto de productividad, a saber: "la productividad es una actitud mental en la que se considera que hoy se puede hacer mejor que ayer y mañana mejor que hoy"¹⁹². Concepto sustentó un esquema administrativo basado en siete aspectos como la automatización, el *just-in-time* (justo a tiempo), el trabajo en cuadrilla, *management-by-stress* (gestionar por estímulos), la flexibilidad del trabajador, la subcontratación y el *management participatif* (la gestión participativa). En el ámbito nacional y del Estado de México

¹⁹¹ Corrado Paracone y Franco Uberto, "La tecnología en la fábrica de alta automatización", en *Sociología del Trabajo*, nueva época, num. 1 otoño de 1987. España: Siglo XXI Editores, pág. 96.

¹⁹² *Ibid.*, pág. 97.

(donde se encuentra una buena parte de la producción nacional de automóviles, la industria manufacturera y las cadenas productivas ligadas), la década de los ochenta se presenta como una etapa de transición entre la producción de tecnología de productos, por la producción de tecnología de procesos.

Millán pone de manifiesto cómo:

durante décadas el territorio mexiquense fue el asiento de numerosas empresas que nacieron y se desarrollaron al calor de la industrialización sustitutiva, orientada privilegiadamente por el mercado interno. Con la transformación del patrón de desarrollo, esas empresas encaran el doble reto de consolidar su posición en el mercado doméstico y canalizar una parte considerable de su producción al exterior; ambos aspectos reclaman mejoras continuas y sustanciales en los niveles de competitividad.¹⁹³

Desde la visión de Millán la formación del sujeto es un factor importante para la productividad y la competitividad. Por productividad entiende "la capacidad de una unidad de factor (tierra, trabajo, capital) para contribuir a la producción de un bien determinado"¹⁹⁴. Y señala que:

como generadora de habilidades, la educación se ha convertido en uno de los factores más importantes de la competitividad. El efecto que provoca en la mano de obra no solamente influye en la productividad laboral, sino también en la adopción de tecnologías, sobre todo cuando la ventaja que éstas suministran reposa cada vez más en tecnología de procesos, y cada vez menos, en la de productos.¹⁹⁵

Con este contexto de producción y demanda de formación de mano de obra en el Estado de México, a mediados de los ochenta se pone en marcha el plan de estudios de la licenciatura en educación primaria. En el contexto nacional, cuando se pone en marcha el plan de estudios 85, existe un periodo presidencial caracterizado por una severa crisis económica, y se establece una revolución educativa encabezada por el Lic. Jesús Reyes Heróles, donde se introducen algunos de los adelantos científicos y tecnológicos de la época al sistema educativo mexicano. El propósito fue aprovechar las enseñanzas tecnológicas y vincularlas con el mercado de trabajo. En el aspecto educativo, con la operación del plan se trató de mejorar la calidad de la educación, y que sirviera para alcanzar los objetivos de promoción personal, transformación social, justicia y equidad, mediante las cuales se enmascararon las demandas y necesidades reales de la planta productiva.

¹⁹³ Henio Millán Valenzuela. *La competitividad de la industria manufacturera del Estado de México*, Toluca, México: El Colegio Mexiquense, A. C. 1999, pags 31-32.

¹⁹⁴ *Ibid.*, pág 82.

¹⁹⁵ *Ibid.*, pág 116.

De este modo, desde el discurso oficial la modernización educativa fue "definida como un proyecto sensible a las demandas sociales, atento a los problemas nacionales y acoplado a los propósitos del desarrollo del país. Supone superar la tendencia de todo sistema educativo a mantener y reforzar el *statu quo* social"¹⁹⁶. Los problemas nacionales como la marginación social, la miseria extrema, el rezago educativo, la inequidad educativa, etcétera, justificaron la implantación del nuevo plan de estudios para la licenciatura en educación primaria, y orientaron las tendencias teóricas y metodológicas que lo sustentaban.

Desde el punto de vista de la formación, el cambio que se suscitó en los planes de estudio de la licenciatura en Educación Primaria de 1985 en el Estado de México, supuso desde la racionalidad oficial un rompimiento drástico y radical de la preparación de los docentes en relación con el modelo cientificista-eficientista y el academicista.

Con el plan 85 se presumió a la enseñanza ya no como una serie de pasos a seguir para lograr un propósito, sino como una actividad constructiva donde los licenciados tendrían que propiciar la participación reflexiva, directa, dinámica y creativa de los alumnos; y donde la formación tendría que ser realizada desde una concepción científica y crítica de la educación. Además, tendría que estar acorde con el grado académico que se le dio a los estudios de educación normal, pues a partir del acuerdo presidencial del 2 de marzo de 1984, se eleva a nivel de licenciatura la formación docente.

La puesta en marcha del nuevo plan de estudios se da paralelamente a una organización compleja para las normales, pues se generan funciones en su estructura organizacional como la investigación, la extensión y la difusión, además de la docencia; creándose los departamentos necesarios para cubrir tales funciones. Todas estas nuevas tareas en las escuelas normales estuvieron encaminadas para responder a la reestructuración del sistema de formación de profesores en el Estado de México, y a nivel nacional. Anexo a estas tareas, se habían dado algunas de las condiciones para operar el plan, contemplándose la creación del bachillerato pedagógico como antecedente de la licenciatura.

Con nuevas funciones, organización y cambios radicales en los contenidos curriculares, en la metodología y en las orientaciones teóricas, se pone en operación el plan de estudios de la licenciatura en educación primaria 1985, en la escuela Normal para Profesores y en la Es-

¹⁹⁶ José Cuelli. *Valores y metas de la educación en México*, México: Ediciones La Jornada, 1990, pág. 11.

cuela Normal No. 1 de Toluca, a partir del ciclo escolar 1985-1986. Su puesta en marcha se inicia con los mismos maestros formadores que seguían trabajando en el plan 1975, con un enfoque curricular y un modelo de formación basado en la exposición oral y escrita. Ante este nuevo plan de estudios los maestros tuvieron que asumir el desarrollo de los nuevos programas sin preparación específica y con funciones asignadas que los rebasaban; fueron ubicados en las nuevas asignaturas atendiendo más a su situación laboral que al perfil académico requerido para la atención de los programas.

Es propósito de esta parte presentar una visión general sobre las acciones realizadas para la operación del plan de estudios 85, con el fin es entender cómo fue la participación de los actores (directivos y maestros) en su operación y cómo se modificaron las prácticas docentes.

3.2.3.1. Presentación del plan 85, sus orientaciones y su impacto en los maestros

A partir de reuniones generales se presentó el nuevo plan de estudios a los maestros de las escuelas normales de todo el Estado, a través de un equipo técnico encargado de hacer las correcciones necesarias al plan 1984, aplicado a nivel nacional en otros estados de la república. Desde el discurso del equipo técnico se pretendía formar docentes comprometidos con sólidos valores sociales y con habilidades y actitudes adecuadas a las circunstancias de la sociedad.

En la presentación del plan a las escuelas normales y los maestros formadores se les informó sobre las orientaciones y fines que estaban presentes en la llamada reforma educativa a la educación normal (1985) y se les estipuló el compromiso de formar licenciados en educación críticos, abiertos y capaces de:

- Partir del análisis de la práctica educativa como eje estructurante, en tanto experiencia autica, institucional, comunitaria y social;

- Problematizar, explicitar y debatir la práctica educativa desde la biografía escolar previa hasta las situaciones cotidianas, las creencias, las rutinas, las estereotipias, las resistencias, los supuestos, las relaciones sociales, los proyectos; así como los contenidos, los métodos y las técnicas de sus acciones en el aula;

- Reconstruir la unidad y complejidad de la propia experiencia docente contextualizada con sus implicaciones emocionales, intelectuales, relacionales, prospectivas, etcétera;

- Compartir la reflexión personal crítica en ámbitos grupales contenedores, con coordinación operativa, para posibilitar cambios actitudinales. De acuerdo al perfil se pretendía que el alumno desarrollara "su actividad

educativa en base a la reflexión, discusión, evaluación y construcción de una práctica docente alternativa, a la luz del análisis de la teoría educativa"¹⁹⁷.

Propiciar imprescindibles espacios de investigación cualitativa y con participación protagónica de los docentes, utilizando métodos diversos, entre los que se proponían como muy valiosos a los etnográficos, la investigación-acción, participante, estudios de casos, etcétera, con diversas estrategias e instrumentos como cartas, bitácoras personales, diarios de campo, testimonios orales, casos reales o simulados, documentales, dramatizaciones, etcétera. Dentro de los perfiles establecidos se encuentra en el plan "hacer de la práctica educativa y de su tarea docente un ejercicio sistemático, basado en la investigación educativa y en las aportaciones de la ciencia y la tecnología"¹⁹⁸.

Favorecer la exogamia académica para ampliar la perspectiva tanto de los maestros como de los alumnos, con el fin de lograr cierta distancia óptima de análisis."¹⁹⁹

En el plan se signaba el compromiso del alumno de "analizar objetiva y críticamente la realidad educativa del país, las bases jurídicas de los sistemas educativos nacional y estatal y sus estructuras organizativa y operativa [...]"²⁰⁰.

Como un ideal explícito del perfil estaba el desarrollar en los alumnos el aprendizaje autodidacta, reflexivo y constante. Es de suponerse que todas estas pretensiones fueron impactantes para los maestros, y por demás sorprendentes.

En el aspecto teórico se exigía implícitamente en los programas y el plan de estudios que los maestros formadores tuvieran conocimiento y preparación sobre: a) la sociología educativa y sus diferentes enfoques como las teorías funcionalistas, weberianas, marxistas, economicistas, estructuralistas, de la reproducción, de la liberación y de la resistencia; b) la investigación cuantitativa y cualitativa, así como la macro y micro investigación; c) la psicología humanista y la psicología cognitiva; d) la filosofía analítica del lenguaje y la hermenéutica; e) los rudimentos de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información (computación); y f) la epistemología en todas sus perspectivas. Es indiscutible que tales exigencias estaban fuera de

¹⁹⁷ Dirección General de Educación. *Planes de estudio de las licenciaturas en educación preescolar y primaria*. Toluca, México: Gobierno del Estado de México, 1985, pág. 21.

¹⁹⁸ *Ibid.*, pág. 22.

¹⁹⁹ Aunque el término exogamia se conceptúa comúnmente ya sea en sentido biológico o antropológico, en sentido figurado y adaptado a la metodología de la enseñanza se utiliza cuando se favorece el intercambio de ideas mediante la discusión y el análisis entre alumnos y grupos y, a su vez, con el intercambio de ideas se eliminan las tensiones ocasionadas por la falta de argumentos, saberes o criterios en aquellos alumnos que no estaban habituados a aprender de sus pares.

²⁰⁰ Dirección General de Educación (1985), *op. cit.*, pág. 21.

la formación y el alcance académico de los maestros de las normales. Aun así, el equipo técnico presentó tales exigencias de preparación profesional como responsabilidad y compromiso de los propios maestros que deberían adquirir, desarrollar, analizar y reflexionar sobre tales contenidos.

Además, desde las pretensiones prescriptivas del equipo técnico y las autoridades educativas, en su práctica diaria los maestros formadores tendrían que conjugar la ciencia, el humanismo y los avances científicos tecnológicos, con el juego de las *interpretaciones*. El fin era que generaran alumnos con actitudes críticas, innovadores y adaptables, capaces a su vez de aplicar a futuro en sus aulas los avances de la ciencia y la tecnología.

Además las normales deberían formar sujetos capaces de enfrentar con sabiduría y creatividad situaciones prácticas imprevisibles. Desde esta perspectiva se pensó que iban a formar sujetos capaces de resolver situaciones problemáticas mediante la vinculación de lo práctico con la indagación teórica. Desde la perspectiva científicista-eficientista (que aun no se perdía en la concepción de las normales y en los maestros) también se pensó conferir competencias científico-técnicas a los futuros licenciados en educación.

Ante la incertidumbre del cambio y la demanda de adaptarse y cumplir con nuevas funciones y contenidos curriculares diferentes, los maestros con una formación en ocasiones ajena a las nuevas y complejas demandas teórico-metodológicas, habituados a consumir la enseñanza de contenidos enunciados en objetivos trazados y determinados en los programas y a transmitir información con el apoyo de los recursos didácticos, cuestionaron a las autoridades educativas sobre: ¿cómo lograr tales pretensiones sin las condiciones mínimas de preparación?, ¿cómo desarrollar un trabajo sin la infraestructura y los recursos necesarios?, ¿cómo conciliar las distintas lógicas de construcción y diferentes principios de organización que sustentan los enfoques del plan de estudios?

Ante sus cuestionamientos los formadores obtuvieron de las autoridades educativas una respuesta contundente que no sólo atenuó sus dudas y debilitó sus protestas, sino que en la práctica les sirvió de bandera y escudo de trabajo frente sus alumnos: «no les vamos a dar recetas de cocina sobre cómo hacerlo, ustedes deben ser críticos, analíticos y reflexivos», «ustedes son los únicos capaces de analizar y reflexionar sobre su propia práctica educativa y proponer alternativas de solución a la problemática educativa», «ustedes deben ser lo suficientemente creativos e innovadores para establecer relaciones entre los enfoques y los conteni-

dos»²⁰¹. Con ello, por mandato de la autoridad educativa, se demandó a los maestros convertirse en sujetos que se transformaran en científicos educativos sensibles a las cuestiones sociales, políticas y económicas derivadas de su labor.

3.2.3.2. Perspectiva del modelo de formación hermenéutico-investigativo

El plan de estudios 85 propuso un modelo de formación identificado como hermenéutico-investigativo. Fue hermenéutico desde la visión simplista de establecer la interpretación, el análisis crítico y la reflexión como fuentes primarias para la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, así como para la comprensión y transformación de los problemas sociales que aquejaban a la sociedad. En el plan se encontraba constantemente la alusión a estrategias de estudio mediante la comprensión y la interpretación, el análisis y la reflexión como sigue: "se orientará a desarrollar habilidades para la comprensión, síntesis e interpretación de textos"²⁰², "es uno de los propósitos fundamentales de esta asignatura, el conocimiento, comprensión y reflexión de esos conceptos y la aplicación de su metodología"²⁰³, "la comprensión de las distintas teorías sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y su aplicación al campo educativo"²⁰⁴, "desarrollar en el estudiante habilidades y capacidades para entender el proceso de la comunicación, a través del ejercicio constante de la observación, discusión y reflexión de las relaciones que se producen en el salón de clases [...]"²⁰⁵, "se pretende que el estudiante rescate la producción teórico-práctica que en materia educativa existe en la escuela mexicana, tanto con el propósito de comprender más cabalmente su realidad actual, como con la pretensión de incorporar críticamente dichas propuestas en las alternativas que se generen"²⁰⁶, "la adquisición de las herramientas básicas necesarias para la interpretación y análisis de planes y programas de estudio, es el objetivo de la asignatura"²⁰⁷, "desde la perspectiva de un profesor capaz de reflexionar sobre su propia práctica, cuestionarla y transformarla"²⁰⁸.

El modelo también llevaba una tendencia investigativa, porque de igual manera se esta-

²⁰¹ La mayor parte de los maestros entrevistados, que transitaron por los cambios de planes de estudios 1975 y 1985, coinciden al reconocer en estas palabras el discurso emitido por las autoridades educativas y el equipo técnico.

²⁰² Dirección General de Educación. *Planes de estudio de las licenciaturas en educación preescolar y primaria*. Toluca, México: Gobierno del Estado de México, 1985, pág. 40.

²⁰³ *Ibid.*, pág. 38.

²⁰⁴ *Ibid.*, pág. 33.

²⁰⁵ *Ibid.*, pág. 34.

²⁰⁶ *Ibid.*, pág. 37.

²⁰⁷ *Ibid.*, pág. 43.

²⁰⁸ *Ibid.*, pág. 46.

bleció a la investigación como una herramienta básica. Así, en el plan se enunciaba constantemente a la investigación como sigue: "Se trata de establecer la relación entre las matemáticas, la investigación y la evaluación educativa"²⁰⁹, "reconocer las formas y los mecanismos psicológicos a través de los cuales se construye el conocimiento [...]"²¹⁰, "se enfatizará [...] en la relación entre contenido y método, la integración entre teoría y práctica y docencia e investigación"²¹¹, "las actividades de este curso se desarrollarán a partir del análisis de trabajos de investigación educativa ya elaborados. Ello, con el fin de que el alumno conozca diferentes procesos para desarrollar investigación educativa"²¹², "la capacidad para problematizar la realidad educativa cotidiana, el conocimiento de los diversos enfoques teórico-metodológicos y el manejo elemental de los recursos técnicos-metodológicos para la investigación en este nivel"²¹³.

Desde la perspectiva de Gadamer podemos entender que el plan de estudios tenía una orientación adecuada, sobre todo cuando él refiere que en la situación pedagógica no se trata de ayudar a la comprensión del otro. "Lo que se trata de comprender es en realidad la idea no como un momento vital, sino como una verdad. Este es el motivo por el que la hermenéutica posee una función auxiliar y se integra en la investigación de las cosas".²¹⁴ Desde esta perspectiva no estaba mal planteado el modelo, al contrario, tenía una intención viable pues implicaba la posibilidad de interpretar, detectar relaciones, establecer inferencias y extraer conclusiones en diferentes direcciones; de manera general significaba que los alumnos podrían desenvolverse con conocimiento dentro del terreno de la problemática educativa analizada y reflexionada a través de la comprensión de los textos.

Un problema evidente del plan de estudios 85 fue que en ninguna de sus partes, ni tampoco en su presentación y difusión, se clarificó el modelo y mucho menos se conceptuó lo hermenéutico y lo investigativo. De manera prescriptiva se enunciaron las tendencias y se demandó a los maestros seguir la metodología enunciada en los programas, inscrita en actividades sugeridas. La idea de interpretar, comprender y reflexionar no fue entendida por los maestros precisamente desde el punto de vista hermenéutico, sino desde una visión del sentido co-

²⁰⁹ *Ibid.*, pág. 35.

²¹⁰ *Ibid.*, pág. 34.

²¹¹ *Ibid.*, pág. 41.

²¹² *Ibid.*, pág. 43.

²¹³ *Ibid.*, pág. 82.

²¹⁴ Hans-Georg Gadamer. *Verdad y Método*. España: Sígueme, 1991, pág. 239

mún. “Interpretar” se entendió como decodificar los textos de acuerdo con los referentes del lector, sin considerar la intención del autor o el sentido de los textos. “Comprender” fue sinónimo de interpretar, así que de manera indistinta se usaban ambos términos. “Reflexionar” no tenía una connotación específica pero se ajustaba al establecimiento de calificaciones y prejuicios sobre el *decir* del autor. El análisis se entendió como la posibilidad de leer los textos párrafo por párrafo, sin considerar la relación microestructural del párrafo con la macroestructura del texto.

En adelante se presenta un panorama sobre las concepciones generadas en los maestros formadores respecto al modelo hermenéutico-investigativo y la práctica realizada con cada uno de sus elementos.

3.2.3.3. Comprender, interpretar, analizar y reflexionar como elementos básicos del modelo hermenéutico-investigativo

En el trabajo que se realizó en las normales con el modelo de formación propuesto se dieron elementos que no tuvieron una clara relación y mucho menos una clara concepción. Se puede decir que el modelo hermenéutico-investigativo adquirió el carácter de una exposición grupal pedagógica, donde el maestro dirigía la exposición grupal y se veía en la necesidad de corregir, aprobar o reprobar el decir de los alumnos. Eran exposiciones grupales guiadas por preguntas cerradas o que no llevaban sentido específico. En este sentido Gadamer puntualiza que “una pregunta está mal planteada cuando no alcanza lo abierto sino que lo desplaza manteniendo falsos presupuestos”²¹, ni tiene la intención de identificar el problema, la hipótesis, los objetivos, la estructura del texto, los conceptos, el contexto histórico social de los autores, etcétera. Era una exposición grupal donde lo importante era que los alumnos hablaran sin ser escuchados por el maestro ni por sus propios compañeros.

Las exposiciones grupales pedagógicas como tal llevaron el sentido de otorgar a la palabra una función que no le correspondía, es decir, la de formar conceptos o ideas en los oyentes por el simple hecho de ser enunciadas de manera gráfica u oral. Gadamer diría “la palabra lingüística no es un signo del que se echa mano, pero tampoco es un signo que uno hace o da a otro; no es una cosa dotada de un ser propio, que se pueda recibir y cargar con la idealidad del

²¹ Hans-Georg Gadamer. *Verdad y Método*, España: Sigüeme, 1951, pág. 441.

significar con el fin de hacer así visible un ente distinto”²¹⁶. Agregaría “la comprensión de expresiones se refiere en definitiva no sólo a la captación inmediata de lo que contiene la expresión, sino también al descubrimiento de la interioridad oculta que la comprensión permite realizar, de manera que finalmente se llega a conocer también lo oculto”²¹⁷.

En las prácticas cotidianas de los maestros cómo se entendió y se puso en práctica cada uno de los elementos del modelo. La respuesta al planteamiento se da a continuación:

a) La comprensión. Las lecturas, las discusiones y las exposiciones grupales pedagógicas tendieron hacia la comprensión de los contenidos de los textos. Los maestros formadores intentaron dejar un poco de lado sus exposiciones orales y otorgaron a los alumnos la palabra y la responsabilidad de transmitir los contenidos de los textos; para ello se auxiliaron de las lecturas, las cuales tenían que ser expuestas o supuestamente discutidas por los alumnos. Con esto entendieron que llegaban a la comprensión, pero desde el punto de vista hermenéutico no llegaron al sentido del comprender como lo presenta Gadamer:

comprensión es, para empezar, acuerdo. En general, los hombres se entienden entre sí inmediatamente, esto es, se van poniendo de acuerdo hasta llegar a un acuerdo. Por lo tanto, el acuerdo es siempre acuerdo sobre algo. Comprenderse es comprenderse respecto a algo. Ya el lenguaje muestra que el «sobre qué» y el «en qué» no son objetos del hablar en sí mismos arbitrarios de los que la comprensión mutua pudiera prescindir al buscar su camino, sino que son más bien el camino y el objetivo del comprenderse.²¹⁸

Desde la perspectiva gadameriana los maestros deberían haberse considerado como iguales ante sus alumnos, para de esta manera, en igualdad de circunstancias, convertirse en interlocutores y en un ejercicio lingüístico llegar a comprender; Gadamer diría “la «naturalidad» de la comprensión [...] reposa, por lo tanto, sobre el hecho de que se vuelva accesible lo comprensible, y que se comprenda [...] lo no evidente”²¹⁹. La comprensión como tal, no era sólo leer e interpretar las palabras en sí mismas, como señala Gadamer: “lo que se trata de comprender no es la literalidad de las palabras y su sentido objetivo, sino también la individualidad del hablante o del autor”²²⁰. Del mismo modo los maestros formadores no llegaron a la comprensión como acción grupal que exige para lograrlo otros elementos antecedentes para llegar al acto comprensivo, tales como la interpretación, la reflexión y el análisis.

²¹⁶ *Ibid.*, pág. 501

²¹⁷ *Ibid.*, pág. 326.

²¹⁸ *Ibid.*, pág. 233

²¹⁹ *Ibid.*, pág. 234

²²⁰ *Ibid.*, pág. 239

b) La interpretación. Por otra parte, la interpretación que en las normales se consideró como sinónimo de la comprensión, a los ojos de Gadamer no es la misma cosa. Aun cuando están implicadas, para él "la interpretación es en cierto sentido una recreación, pero ésta no se guía por un acto creador precedente, sino por la figura de la obra ya creada, que cada cual debe representar del modo como él encuentra en ella algún sentido"²²¹. De este modo, cuando existe una obra creada que representa algo, es necesario que en el acto de la interpretación (que por cierto, de entrada tiene que ser un acto individual), existan requisitos para la interpretación. Gadamer en concordancia señala que "la interpretación empieza siempre con conceptos previos que tendrán que ser sustituidos progresivamente por otros más adecuados"²²². Por su parte Ricoeur nos lleva a pensar que:

una de las finalidades de toda hermenéutica es luchar contra la distancia cultural, lucha que puede comprenderse, en términos puramente temporales, como una lucha contra el alejamiento secular o, en términos más verdaderamente hermenéuticos, como la lucha contra el alejamiento del sentido mismo, del sistema de valores sobre el cual el texto se establece; en este sentido, la interpretación, *acerca, iguala*, convierte en *contemporáneo y semejante*, lo cual es verdaderamente hacer *propio* lo que en principio era extraño.²²³

El hecho de que los maestros y alumnos no supieran que la interpretación es una especie de apropiación del texto que lleva al rompimiento de la distancia cultural y a la fusión de la interpretación del texto con la interpretación de uno mismo, generó una especie de interpretación ingenua basada en prejuicios y en antecedentes del sentido común. De este modo, en las exposiciones grupales pedagógicas los maestros dejaron de considerar que la interpretación requería del análisis de la estructura y de los argumentos expuestos en los textos. No ver a la interpretación de esta manera condujo a maestros y alumnos hacia actos de opiniones individuales arbitrarias y sin sentido. Gadamer dice que "toda interpretación correcta tiene que protegerse contra la arbitrariedad de las ocurrencias y contra la limitación de los hábitos imperceptibles del pensar, y orientar su mirada «a la cosa misma» (que en el filólogo son textos con sentido, que tratan a su vez de cosas)"²²⁴. Para que hubiera existido comprensión en las clases se necesitó que los alumnos y maestros antes hubieran interpretado los textos, es decir, hubieran capturado su sentido, y en una relación de diálogo hubieran llegado a un acuerdo, es decir, sólo entonces hubieran comprendido. Gadamer dice que "la comprensión sólo alcanza sus

²²¹ Ibid., pág. 165.

²²² Ibid., pág. 333.

²²³ Paul Ricoeur. *Del texto a la acción*, México. Fondo de Cultura Económica, 2002. pag. 141

²²⁴ Gadamer, op. cit., pág. 333.

verdaderas posibilidades cuando las opiniones previas con las que se inicia no son arbitrarias"²²⁵.

En las exposiciones grupales pedagógicas los maestros dejaron de considerar que en la comunicación, y para llegar a la comprensión, "el que quiere decir algo busca y encuentra las palabras con las que hacerse comprensible al otro. [...] El que habla así puede servirse de las palabras más normales y corrientes y puede sin embargo dar con ellas expresión a lo que nunca se ha dicho ni se volverá a decir"²²⁶. Y lo omitieron porque en muchas de las ocasiones las opiniones o comentarios de los alumnos fueron ignorados.

c) El análisis. En las discusiones grupales pedagógicas los maestros emplearon supuestamente el análisis de las lecturas con el fin de llegar a la comprensión o la interpretación, sin embargo no aplicaron como tal la idea de análisis. Para ellos el análisis de los textos lo entendieron como ordenar a los alumnos hacer la lectura para discutir sobre el texto durante las sesiones de clase. Luego, para iniciar la discusión fue suficiente la pregunta ¿qué entendieron de la lectura? Con esta pregunta se aniquiló todo posible análisis de los textos porque los alumnos hablaban de cualquier asunto o palabra que de acuerdo con sus antecedentes empíricos o teóricos les generaba un significado. No emplearon el análisis como lo refiere el diccionario Larousse, es decir, como "separación y distinción de las partes de un todo hasta llegar a conocer sus principios constitutivos"²²⁷. Ni tampoco lo emplearon desde la perspectiva de la sociología, como método que "conecta con el entendimiento precientífico y cotidiano del lenguaje, que permite a las personas no sólo comprender significados (que deben ser conscientemente comunicados por medio del lenguaje), sino también obtener inferencias a partir de lo escrito"²²⁸.

De hecho, la idea de análisis, al igual que las tareas asignadas como investigación (tareas que involucraron búsqueda de información en libros de texto), no fue contemplada por maestros y alumnos como "una técnica de investigación que identifica y describe de una manera objetiva y sistemática las propiedades lingüísticas de un texto con la finalidad de obtener conclusiones sobre las propiedades no-lingüísticas de las personas y de los agregados sociales"²²⁹; sino como una estrategia que estaba orientada hacia el trabajo extraescolar. Trabajo que

²²⁵ Ibid.

²²⁶ Ibid., pág. 561.

²²⁷ Ramón García Pelayo. *Diccionario práctico. Español Moderno*, México: Ediciones Larousse, 1983, pág. 25.

²²⁸ Renale Mayntz, Kurt Holm y Peter Hübner. *Introducción a los métodos de la sociología empírica*, España: Alianza Universidad, 1983, pag. 197

²²⁹ Ibid., pág. 198.

no tenía el objetivo de proporcionar elementos para la argumentación, la afirmación, la confrontación o el disentiimiento de los alumnos respecto a un tema de análisis, sino el de aportar elementos de control sobre los alumnos, y que incluyó los llamados reportes de lectura y el registro de la información, los cuales fueron inútiles para la discusión y el diálogo entre los alumnos y el maestro.

De manera general el análisis no fue utilizado para hacer explícita la estructura interna de un texto, ni para identificar las variables principales y sus interrelaciones, ni mucho menos para identificar y reconocer las cuestiones críticas de los textos. En este sentido se perdió de vista que en el análisis de los textos "se trata de reconocer el contenido o el significado de determinadas configuraciones verbales —palabras, combinaciones de palabras, frases o argumentos enteros—, así como de clasificarlos adecuadamente"²³⁰. El análisis debió haber servido a maestros y alumnos para captar la estructura y el significado de los contenidos en la forma como los entienden sus autores o están plasmadas las ideas en los textos. De hecho, el elemento básico del análisis no se contempló, es decir, el conocimiento como unidad de significado no les sirvió a los maestros y alumnos como antecedente, consecuente, discerniente o concen-suante.

d) La reflexión. Éste es uno de los aspectos del modelo hermenéutico-investigativo más difuso, y el que menos fue considerado de manera metodológica por los maestros, aunque de manera discursiva el término se empleó con mayor frecuencia. En las exposiciones grupales pedagógicas el término era utilizado constantemente, con el sentido de calificar y prejuiciar las ideas plasmadas en los textos. Un acto de reflexión era aquel donde los maestros y los alumnos criticaban fuertemente la enseñanza tradicional, la enseñanza dogmática y la enseñanza donde los alumnos eran totalmente pasivos. Desacreditar a los maestros tradicionalistas era tener una buena reflexión. La llamada didáctica crítica sirvió a maestros y alumnos como fuente de inspiración para emitir comentarios supuestamente reflexivos.

La reflexión, desde una perspectiva hermenéutica, implica un distanciamiento de nuestra conciencia. Gadamer diría "una cierta lejanía respecto al nexo de nuestro propio hacer"²³¹. Los llamados actos de reflexión que hacían los alumnos en las exposiciones grupales pedagógicas, en ningún momento eran considerados como parte de su existencia o de su vida, sino como al-

²³⁰ *Ibid.*, pág. 199.

²³¹ Gadamer, *op. cit.*, pag. 297

go externo y extraño para ellos. En el mismo sentido se daban las participaciones de los maestros; la llamada práctica educativa tradicionalista no era vista como parte de su hacer, ni siquiera la práctica expositiva era reconocida como parte de la enseñanza tradicionalista. Por ello los maestros no consideraron volver su mirada hacia el interior de su vida profesional, o por lo menos hacia el interior de las prácticas docentes de las escuelas, donde ellos eran parte de la vida institucional. No consideraron que la práctica educativa, como hecho o fenómeno social, conlleva una construcción histórica fundada y difícil de transformar o cambiar, y que "el fenómeno se muestra bajo el aspecto de una unidad histórica"²³².

Las participaciones de los alumnos en las exposiciones grupales pedagógicas carecieron de aspectos fundamentales como la interpretación, el análisis y el conocimiento, por ello no pudieron capturar el sentido ni transferir los contenidos a sus experiencias y vivencias en el aula. Por tanto no pudieron ver en los textos la experiencia que les permitiera reconocerse a sí mismos. Gadamer dice que:

Los datos primarios a los que reconduce la interpretación de los objetos históricos no son datos de experimentación y medición, sino unidades de significado. Esto es lo que quiere decir el concepto de la vivencia: las formaciones de sentido que nos salen al encuentro en las ciencias del espíritu pueden aparecernos como muy extrañas e incomprensibles; no obstante cabe reconducirlas a unidades últimas de lo dado en la conciencia, unidades que ya no contengan nada extraño, objetivo ni necesitado de interpretación. Se trata de las unidades vivenciales, que son en sí mismas unidades de sentido.²³³

Por otro lado las exposiciones grupales pedagógicas impidieron a los alumnos y maestros pensar sobre su lenguaje como representación de su pensar, es decir, volcarse hacia el análisis de su pensar. Gadamer de nuevo nos ubica en este tema: "El proceso del pensar se inicia precisamente porque algo se nos viene a las mentes desde la memoria. También esto es una emanación, no implica que la memoria sea despojada o pierda algo"²³⁴.

La reflexión, desde una perspectiva hermenéutica, no alcanzó su objetivo porque careció del motor que llevase a la autoconciencia grupal e individual de maestros y alumnos. Pensar sobre la experiencia histórica de la enseñanza fue un aspecto que quedó fuera de las exposiciones grupales pedagógicas. Hablar en contra del tradicionalismo de ningún modo ubicó a los maestros y alumnos en el análisis de su experiencia de enseñanza y aprendizaje, sólo se presentaron imágenes ajenas a su experiencia.

²³² *Ibid.*, pág. 175.

²³³ *Ibid.*, pág. 102.

²³⁴ *Ibid.*, pág. 509.

De manera específica el modelo de formación hermenéutico-investigativo nunca se consolidó en otros espacios educativos, ni siquiera fue suficientemente legitimado. Era una idea con buena intención que se vio obstaculizada para su operación por varios factores, entre los que destaca el hecho de que el plan estuviera estructurado con diferentes enfoques teórico-metodológicos, poco conciliables en la práctica educativa. En las escuelas normales la disparidad teórica y metodológica produjo incertidumbre y dudas a los docentes. Aun así, desde la racionalidad oficial la información dada a los maestros fue considerada suficiente; inclusive, se constituyó como referente teórico-metodológico suficiente para poner en marcha el plan de estudios y se pretendió que con ello se resolvían los problemas del subdesarrollo del país.²¹⁵

3.2.3.4. La implantación del modelo hermenéutico-investigativo en las normales y sus acciones para operarlo

La primera acción obligada e impuesta desde el exterior a las normales para la operación del plan de estudios fue la creación de los departamentos de docencia, investigación, extensión y difusión. Con ello se modificó la estructura organizacional de las instituciones, entendiéndose con esto que se modificaba "el conjunto de las relaciones formales e informales"²¹⁶. La organización formal se modificó y se representó tal modificación mediante organigramas que indicaban las relaciones de autoridad y dependencia. Las relaciones informales fueron modificadas en relación con las funciones y tareas desempeñadas por el personal en las escuelas, sobre todo cuando dejaron de tener poder los maestros que sostenían las anteriores estructuras organizacionales.

La manera de proceder en las escuelas normales para desplegar e iniciar la operación del plan de estudios 1985 fue muy parecida a la presentación general que realizó el equipo técnico. La introducción del modelo al interior de las escuelas se hizo con la práctica tradicional de transmitir la información mediante la exposición oral y gráfica, obviando la nueva metodología; y con las disposiciones se hizo de igual modo: «ustedes deben ser críticos, analíticos, re-

²¹⁵ Desde el discurso de las autoridades educativas se podía lograr la transformación social con la formación de licenciados. Así, de acuerdo con Medina Echavarría, son las sociedades industriales más desarrolladas las que toman conciencia de la conexión entre la educación, el estado de la economía y la estructura social. Cuando en los países latinoamericanos en vías de desarrollo o en el subdesarrollo se encara esta conexión, no se toma como posible factor que incida en su avance, sino como el medio decisivo. Sin embargo, la inversión que se hace no se corresponde con las pretensiones y el mayor o menor estado de su desarrollo, no importa en la formación de los cuadros profesionales, sino las tradiciones y sistemas educativos de carácter centenaria. Cfr. José Medina Echavarría: "Desarrollo económico y educación", en *Filosofía, educación y desarrollo*, México: Siglo XXI 1976.

²¹⁶ Emilio Riondo y Eduard Lladó, *Aprender a gestionar el cambio* España: Paidós, 2000, pág. 15.

flexivos e innovadores», «ustedes son los únicos responsables de que esta reforma funcione», «quién más que el maestro es capaz de analizar su propia práctica, nosotros no nos vamos a meter a sus clases para decirles cómo hacerlo, pero su experiencia les permitirá ser innovadores y creativos»²³¹. De nuevo la presentación se realizó con maestros que no estaban convenientemente preparados en los nuevos procesos y en las orientaciones teórico-metodológicas.

De entrada la operación del plan de estudios representó a los maestros afrontar dos problemas fundamentales en su operación: el primero fue la *interpretación* de los textos y signos, es decir, el enfrentarse con las cuestiones de la semiótica, la semiología, la fenomenología y la hermenéutica; y el segundo fue el de las explicaciones de la ciencia y la comprensión de los fenómenos sociales, como producto de la investigación y la representación de lo empírico y de determinadas formas de construir el conocimiento, es decir, se enfrentaron al problema de la explicación y la comprensión. De igual modo afrontaron la transferencia de la teoría a la práctica. Estos dos aspectos, establecidos como condiciones necesarias para el desarrollo del perfil requerido, además de la preparación teórica que exigía cada asignatura para la operación del plan de estudios, generaron problemas en los maestros.

El departamento de docencia fue el encargado de establecer un conjunto de procedimientos tendientes a crear el modelo hermenéutico-investigativo, para con ello dirigir las acciones encaminadas a operar la llamada reforma de la educación normal. En teoría el departamento de docencia era la instancia clave para operar los presupuestos del plan de estudios. En la práctica fue un departamento nuevo con funciones nuevas desconocidas por los maestros. Una de las acciones que establecieron los departamentos de docencia en ambas normales fue implantar la cultura de la planeación a nivel institucional, que serviría para determinar los mecanismos de coordinación entre los departamentos, para llegar a los procedimientos y formas de realizar los procesos de formación de los licenciados. De esta manera se empezaron a manejar los planes de desarrollo indicativo (PDI).

En el caso de la docencia se empezó a exigir a los maestros que planearan el desarrollo de sus cursos. En esta planeación se pidió que se contemplara, entre otros aspectos, la nueva metodología interpretativa, comprensiva e investigativa y las respectivas *alternativas de solución a la problemática educativa* que enfrentaban los maestros en sus aulas. En los departa-

²³¹ Frases que maestros de la Normal para Profesores y la Normal No. 1 de Toluca expresaron cuando fueron entrevistados sobre el proceso de transición del plan 75 al plan 85.

mentos de docencia no se entendió a la problemática educativa como parte de los problemas endémicos del sistema educativo ni de los histórico-sociales que enfrentaba la educación, sino como problemas que enfrentaban los maestros en sus aulas, respecto a la enseñanza de su materia y a las dificultades conductuales y de aprovechamiento de sus alumnos.

Los maestros planearon sus cursos considerando las exigencias administrativas planteadas por el departamento de docencia, a través de planes donde se hacía un resumen del programa y se plasmaban los temas y las supuestas alternativas de solución a problemas invisibles para los maestros. La metodología prescrita no se consideraba importante, aunque sí se mencionaba a la lectura de textos en tiempo extraclase y las discusiones en grupo (exposiciones grupales pedagógicas) como prueba del manejo metodológico. De igual modo, en los planes se enunciaba la bibliografía sugerida en los programas, un acervo que pocas veces estuvo en manos de los maestros.

De manera efectiva, la llamada metodología se tradujo en estrategias de enseñanza muy parecidas a las desarrolladas con el modelo tecnicista, es decir, la exposición por el maestro o por los alumnos, la lectura de textos fotocopiados y las discusiones grupales que eran prácticamente repeticiones de los textos, dirigidas por los maestros mediante diferentes técnicas conocidas como dinámicas. Pero en tales planes los maestros formadores no tocaron ni precisaron la imbricación entre las dimensiones epistemológica y pedagógica, que involucraba la *explicación* y la *interpretación*.

La planeación como tal no fue suficiente para hacer que los maestros se involucraran con las características de la investigación y la interpretación de manera efectiva, porque ésta se convirtió en un mero requisito administrativo de carácter rutinario. Aunque con la planeación se logró que los formadores consideraran estos dos aspectos de manera retórica y administrativa, porque empezaron a exigir a sus alumnos lo que a ellos les era exigido. En las clases expositivas demandaron a sus alumnos hacer del aula un laboratorio sobre una práctica educativa que los futuros licenciados aun no desempeñaban, y emplear la investigación y la interpretación como instrumentos de análisis, sin mostrarles en ningún momento el camino o la forma de hacerlo. En este sentido cabe preguntar ¿es posible transformar a un sujeto con el simple hecho de ordenárselo?, ¿es posible transformar a una institución por mero mandato de la autoridad, tanto educativa como académica?, ¿cómo se pueden cambiar las metodologías de acceso al conocimiento y la información, si las personas que han de aplicarlas o utilizarlas no cam-

bian antes?

Otra de las acciones de la racionalidad administrativa oficial para involucrar a los maestros en el desarrollo de las nuevas metodologías se dio a través de las llamadas jornadas de actualización, donde se trató de preparar a los docentes en los diferentes enfoques del plan de estudios. Las pretensiones no concordaron con los caminos seguidos, porque en las llamadas jornadas (que se realizaban cada inicio de semestre) por lo general sólo se privilegiaron los aspectos administrativos y formales de la planeación, y se soslayaron los más fundamentales, es decir, aquellos referidos a las estrategias de trabajo en el aula acordes con las nuevas pretensiones teórico-metodológicas basadas en la investigación, la interpretación y la comprensión. En pocas ocasiones se trataron cuestiones teóricas y prácticas directamente relacionadas con estos aspectos.

En algunas de las jornadas se abrieron espacios para involucrar a los maestros con la metodología propuesta y con algunos puntos de la teoría crítica de la educación mediante conferencias. Con tópicos de la teoría crítica de la educación y con algunos connotados doctores y maestros —como Elsie Rockwell, Margarita Noriega, Alfredo Furlan, Eduardo Remedi, Sylvia Schmelkes, María de Ibarrola— se pretendió modificar de raíz las formas de actuación de los formadores. De igual modo, sobre la exposición oral y como mandato del discurso de los ponentes, se trató de formar a los formadores en cuestiones que estaban alejadas de su formación y sus prácticas en el aula.

Desde luego que las conferencias con temáticas diversas enmarcadas en las teorías: funcionalistas (de Durkheim a Parsons), estructuralistas con enfoques diversificados (Althusser, Straus, Saussure, Foucault, etcétera), weberianas (Weber, Collins, economicistas (Schultz, Medina Echavarría), marxistas (Marx, Engels, Gramsci), de la resistencia (Willis, Giroux), de la reproducción (Bourdieu, Passeron, Bowles y Gintis), y de la liberación (Cabral, Freire); abrieron a los maestros formadores un panorama discursivo distinto, pero no subsanaron sus carencias teórico metodológicas.

Con las conferencias dictadas sobre la investigación y la teoría crítica de la educación, los maestros de pronto se vieron ante una visión muy amplia de autores e investigadores nacionales que hablaban sobre las filosofías mundiales: alemana, con autores como Kant, Fichte, Schiller, Humboldt, Schelling, Hegel, Schopenhauer, Hartmann, Feuerbach, Leibniz, Marx, Nietzsche, Weber, Manheim, Habermas y Appel; francesa, con autores como Bergson, Gon-

court, Voltaire, Montesquieu, Flaubert, Zola, Durkheim, Bourdieu y Foucault; así como de la inglesa y algunos de sus autores representativos como Hume, Hobbes, Bacon, Locke, Ricardo y Stuart Mill. De igual modo los maestros escucharon de los conferencistas asuntos relacionados con los problemas ontológicos, axiológicos, dialécticos, fenomenológicos y existencialistas de la educación. A partir de dichas temáticas los maestros construyeron un discurso desorganizado y confuso que versaba sobre la formación reflexiva y crítica. Fue un discurso que impresionaba a los alumnos y a los maestros menos doctos en algunos de los temas arriba mencionados; uno que ocultó la ignorancia de los hablantes y, por supuesto, de los oyentes.

Haciendo un paréntesis, en cuanto a la investigación educativa, las escuelas normales crearon los departamentos de investigación por disposiciones externas, con personal que escasamente había tenido experiencia en la asesoría de los trabajos de titulación. Asimismo, el personal que empezó a laborar en las secciones de titulación tenía experiencia en la dirección y administración de los documentos opcionales de titulación, pero no se había enfrentado a la elaboración de los protocolos de investigación o de tesis, tampoco habían tenido experiencia en la investigación educativa. En consecuencia desconocían el campo epistemológico, teórico y práctico de las disciplinas científicas. El personal de titulación pasó a formar parte de los departamentos de investigación, donde se insertaron otros compañeros que de igual modo carecían de la experiencia, las habilidades y el conocimiento de la investigación etnográfica o de cualquier otra índole.

Parte de las temáticas de los conferencistas versaron igualmente sobre diferentes enfoques de la epistemología como inductivismo, falsacionismo, neopositivismo, estructuralismo, constructivismo, etcétera, así como diferentes tipos y formas de investigación factorial, descriptiva, explicativa, etnometodológica, macro y micro investigativa, cuantitativa y cualitativa, sincrónica y diacrónica, etcétera. Ser oyentes de los conferencistas dejó a los maestros en un estado de indefensión conceptual, pero sobre todo les mostró los requisitos conceptuales que el plan de estudios les demandaba, para los cuales no estaban preparados. Los conferencistas también les mostraron que sus discursos no eran producto del aprendizaje de un tema, sino el producto de un trabajo investigativo; dicho trabajo reveló al auditorio que los expositores se dedicaban a investigar y que sus elaboraciones conceptuales se alejaban del conocimiento cotidiano para llegar a las explicaciones o interpretaciones científico-sociales.

En este sentido las conferencias no pudieron ser suficientemente precisas en la construc-

ción de conceptos y habilidades de los maestros, sobre todo cuando los conferencistas daban por supuesto que los maestros estaban entendiendo y comprendiendo los conceptos e ideas expuestas. Es importante señalar que desde la concepción de Mayntz "un concepto es un contenido figurativo designado por un término concreto (o, en su caso, por una combinación verbal). Así, pues, el concepto no es nunca, por más que esto pueda parecer evidente, idéntico a los fenómenos a los que refiere su contenido figurativo"²³⁸. En este sentido debemos entender que la representación de un contenido figurativo es necesariamente de indole abstracta, y para construirlo es necesario conjugar diversos conocimientos.

La construcción conceptual exige por tanto un conocimiento y una comprensión del término a conceptuar. Para formar un concepto, como lo menciona Piaget, es necesario operar con las ideas y los conocimientos para construir con ellos el concepto. En Hempel se encuentra una idea similar cuando dice que:

para lograr teorías de gran precisión, amplio alcance y alta confirmación empírica, la ciencia debe producir, por lo tanto, en sus diferentes ramas, sistemas comprensivos de conceptos especiales, referidos por términos técnicos. Muchos de aquellos conceptos son altamente abstractos y guardan poca semejanza con los conceptos concretos que usamos para describir los fenómenos de nuestra experiencia cotidiana.²³⁹

De acuerdo con lo anterior, a los maestros que fueron insertados en los departamentos de investigación educativa y no contaban con la preparación teórica y metodológica para enfrentar el proceso investigativo, no les fue suficiente con escuchar la disertación de un ponente sobre la teoría y la metodología empleada, y tampoco con el simple hecho de repetir mecánicamente las definiciones que representan a los conceptos empleados en las investigaciones. Dichos maestros, carentes de la preparación teórico-metodológica adecuada, no alcanzaron a vislumbrar que para iniciar un trabajo de investigación los conceptos son de vital importancia, porque como lo menciona Mayntz, "los conceptos pueden ordenar la percepción (función cognitiva o de ordenación), valorar lo percibido (función evaluativa o valorativa) guiar la acción individual (función pragmática) y facilitar la comunicación (función comunicativa)"²⁴⁰. Esta falta de claridad en el uso de los conceptos no sólo se dio en los maestros de los departamentos de investigación, sino que se presentó en la mayor parte de los maestros y alumnos, puesto que tuvieron que emprender la supuesta aventura de la investigación, la comprensión, la interpre-

²³⁸ Renate Mayntz, Kurt Holm y Peter Hübner. *Introducción a los métodos de la sociología empírica*, España: Alianza Universidad, 1983, pág. 13.

²³⁹ Carl G. Hempel. *Fundamentos de la formación de conceptos en ciencia empírica*, España: Alianza Editorial, 1988, pág. 38.

²⁴⁰ Mayntz, Holm y Hübner, op. cit., pág. 15.

tación, el análisis y la reflexión.

Las conferencias implementadas por los departamentos de docencia tuvieron la intención de conformar en los formadores una visión crítica e investigativa que les ayudará a construir parte de la realidad educativa, pero se les olvidó que los docentes no eran investigadores, y por tanto eran ajenos a los contenidos y a los métodos de la investigación. Además, los maestros carecían de las condiciones laborales y la infraestructura física para hacer investigación. Tampoco los maestros encargados de operar el plan de estudios comprendieron que una conferencia es insuficiente para desarrollar las habilidades intelectuales necesarias para la investigación y la interpretación, mucho menos es la vía para subsanar las carencias de conocimientos. Olvidaron que una conferencia tiene, en el orden académico, la función de ampliar el horizonte de los especialistas y de los pares académicos. Sin embargo, en las escuelas normales y en los departamentos de docencia se dio por sentado que los maestros habían sido capacitados por medio de las conferencias para hacer investigación. La actitud de los maestros como oyentes pasivos les hizo creer que estaban convenientemente capacitados para desarrollar la tarea investigativa e interpretativa.

Otra de las acciones del departamento de docencia para preparar a los maestros fueron los cursos-taller contemplados en las llamadas jornadas de actualización con duración de dos o tres días. Estaban organizados primeramente con actividades de socialización donde prevalecieron las actividades, ejemplos y frases de superación personal. Posteriormente se hacían exposiciones de algunas posturas teóricas o propuestas que favorecían el aprendizaje de los alumnos, como el constructivismo, atribuido a Vigostky y Piaget, en versión de Juan Luis Hidalgo Guzmán y de algunos articulistas; el aprendizaje significativo correspondiente al enfoque cognoscitivista de Ausubel, Novak y Hanesian²⁴¹, vistos desde la perspectiva de algunos investigadores, como Hidalgo Guzmán, por ejemplo. La tercera parte se enfocaba a la elaboración de los planes de curso, donde se les solicitaba a los maestros incluir las nuevas propuestas de aprendizaje.

Ante toda esta dispersión y falta de claridad del modelo hermenéutico-investigativo, las estrategias de enseñanza ya conocidas tuvieron que ser readaptadas y consolidadas.

²⁴¹ Al respecto, en el discurso normalista el aprendizaje significativo sólo es atribuido a Ausubel, los demás autores están ausentes o no son citados.

3.2.3.5. Acciones en el aula con el modelo hermenéutico-investigativo

El enfoque investigativo del plan de estudios presupuso la conformación de una ciencia educativa, en la cual se ubicaba al aula como una especie de laboratorio donde cada profesor tendría que ser un sujeto cognoscente y además pertenecer a la comunidad científica. Este fue un presupuesto que presumía de inteligente aunque era incorrecto. Era una recomendación no cualificada, sino una determinación provisional que al ser sometida a prueba no resistió, porque en la práctica ni cada profesor era investigador ni tenía experiencia en la investigación. Además los educadores, por su misma formación, carecían de los instrumentos y las habilidades teórico-metodológicas necesarias para el desarrollo de tal función.

Con este modelo de formación se pretendió que los estudiantes emplearan el diálogo para interpretar cualquier situación, tanto con los propios supuestos teóricos y prácticos como con otros de sujetos reales y virtuales (autores, colegas, alumnos, autoridades). Para ello, en las normales en cuestión se propuso el uso de técnicas basadas en la terapia grupal o en los llamados grupos operativos, y de igual modo se sugirió emplear el seminario y los laboratorios como formas de enseñanza y aprendizaje grupal, con el fin de construir personal y colectivamente parte de las situaciones concretas (personales, grupales, institucionales, sociopolíticas) de la vida escolar y el aprendizaje de los contenidos curriculares.

3.2.3.5.1. Las técnicas de enseñanza como acción del modelo hermenéutico-investigativo

Las formas como se emplearon las estrategias de enseñanza es algo que llama la atención, pues conformaron distintas características de actuación en las aulas, a saber:

a) En las clases se empezaron a utilizar algunas técnicas basadas en los llamados grupos operativos, que no pasaron de modificar la ubicación de las bancas para desarrollar la discusión en equipos y en forma grupal mediante el llamado seminario. Al respecto hubo una confusión entre los grupos operativos y el seminario, porque uno era de carácter terapéutico y el otro, investigativo. Esta confusión se debió a que en los programas el uso del seminario se manejaba como sugerencia metodológica, mientras que en las conferencias y cursos recibidos por los maestros se les informó sobre los grupos operativos como forma de trabajo grupal. Desde la perspectiva del plan y de los programas no estaba desencaminado el uso del seminario en relación con la perspectiva investigativa, porque precisamente con el seminario se podía

centrar la discusión en los proyectos, avances o resultados de la investigación.

Como figura didáctica el seminario de tipo monográfico era el adecuado, porque permitía centrar la discusión en un tema desde diferentes posturas y puntos de vista. En el seminario se podrían establecer los intercambios de experiencias disciplinares producto de la investigación entre pares académicos. Con las discusiones que se realizarían por este medio los participantes podrían delinear y afianzar sus marcos teóricos, y esbozar de manera general sus metodologías. Desde el punto de vista ideal esto se hubiera realizado siempre y cuando los maestros hubiesen sido investigadores y hubieran involucrado a los alumnos en dinámicas y proyectos investigativos. En este sentido el seminario era el más adecuado para establecer las discusiones grupales, para avanzar de esta manera en el desarrollo de los autoaprendizajes. Sin embargo, al emplearse como formas de transmisión de la información, las discusiones grupales se convirtieron en formas de exposición grupal, donde no se dio el debate, el análisis, la reflexión o la construcción conceptual, sino simplemente la repetición descontextualizada de información.

b) Por medio de algunas conferencias se informó a los maestros de la ventaja de analogar las dinámicas seguidas en los llamados grupos operativos (correspondientes a algunas de las técnicas terapéuticas del psicoanálisis) con las usadas en los grupos de aprendizaje, como modos de hacer hablar a los alumnos. Pues según se argumentaba, en éstos "la verbalización es fácil y fluida"²⁴², lo que ayuda a tener material copioso de análisis e interpretación. De igual modo los ponentes mostraban que lo expresado verbalmente no era en realidad sólo un decir, sino una manera de actuar, de estar haciendo algo, lo que implicaba que como investigador el futuro licenciado tendría la oportunidad de establecer en el aula un laboratorio de análisis sobre el sentir y el saber de los alumnos, por lo cual las discusiones grupales se establecían como una fuente inagotable de estudio.

Entre la información recibida por los maestros formadores sobre grupos operativos y lo que realmente sucedió en las aulas con las discusiones grupales, hay una diferencia bastante notoria. En las discusiones que se realizaron en los grupos de las normales con el supuesto uso del seminario y los grupos operativos, se vivieron particularidades que reflejaron el desconocimiento que tenían al respecto los maestros, porque utilizaron el seminario y las discusiones

²⁴² José Bleger *Simbiosis y ambigüedad*, Argentina: Paidós, 1984, pag. 26

como una de las formas de descargo de su exposición. En el caso de los alumnos, el supuesto empleo del seminario y del diálogo de situaciones cotidianas les enfrentó a la lectura de textos sin sentido para ellos. En cada una de estas clases los maestros proponían determinados textos que los alumnos leían en tiempo extraescolar sin ninguna orientación o problema cognitivo previo que centrara el sentido de su lectura; por lo cual los textos fueron leídos sin sentido crítico, y tampoco de manera que pudieran contrastar, refutar, ampliar o corregir sus conocimientos.

La lectura nunca fue realizada desde la perspectiva de la interpretación, pues desde la concepción de Gadamer, el acto de leer debe ser una especie de entendimiento sobre la intención del hablante, tal como sucede con el uso lingüístico cotidiano. Él afirma: "es preciso comprender al otro, comprenderlo tal como se ha expresado. Él no se desdobló; no se confió ni se expuso en un discurso fijado por escrito o por otro medio a un desconocido que quizá tergiversase con malentendidos. Es más: tampoco se ha disociado del otro, al que él habla y que le escucha"²⁴¹. En tal sentido agrega: "Toda lectura y toda comprensión de lo escrito supone un proceso que traspone lo fijado en el texto a un nuevo enunciado y debe concretarse de nuevo"²⁴².

Para iniciar las supuestas discusiones los docentes hacían preguntas por lo regular enfocadas a repetir o resaltar parte de los textos. Preguntas con carácter cerrado que no permitían el análisis y no permitían a los alumnos estructurar respuestas a través de diversos argumentos. Cada alumno participaba con sus opiniones y los maestros se dedicaban a censurar, aceptar, ampliar o modificar sus intervenciones.

Extraordinariamente las preguntas cerradas fueron partes básicas del hacer de los docentes en las clases, pues como lo dice Young, "la persistencia en el preguntar es uno de los métodos favoritos de los maestros"²⁴³. Método donde los maestros centralizaban la acción de preguntar y exigían solamente una respuesta de memoria. Por eso, no es de extrañar que ante las preguntas cerradas de los formadores, los futuros licenciados participaran repitiendo pasajes descontextualizados, sin relación con otras ideas de otros textos, antecedentes, consecuentes o paralelos.

²⁴¹ Gadamer, *Verdad y Método*, pág. 24.

²⁴² *Ibid.*, pag. 240.

²⁴³ Robert Young *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*, España: Paidós, 1993, pág. 111

Desde esta perspectiva se puede decir que las preguntas cerradas no condujeron a los estudiantes normalistas hacia el conflicto cognitivo, la crítica, el análisis, la reflexión o la búsqueda de información. Aunque no se puede negar que propiciaron las participaciones de los alumnos, aun siendo preguntas que no generaron en ellos un problema epistemológico. La práctica de las preguntas cerradas no se puede menospreciar, pues como forma de acción en el aula propició que se descentrara en parte la exposición verbal del maestro. De igual modo favoreció la lectura en un nivel semántico y enfrentó a los alumnos en aspectos que pudieron resultar relevantes tanto para el maestro como para ellos. De este modo, con las preguntas cerradas los catedráticos lograron que los alumnos participaran con algunos fundamentos teóricos, sobre todo en las asignaturas que eran de su agrado.

En este tipo de práctica de discusión a través de las preguntas cerradas, los alumnos no pudieron aprender a ser interlocutores entre ellos, debido a que siguió imperando la relación vertical con el maestro, es decir, el mentor seguía siendo la autoridad única e indiscutible poseedora del saber verdadero, el que calificaba o determinaba lo verdadero y lo falso, el que decía lo que estaba bien o mal. Por lo cual no aprendieron a escuchar y asimilar de los demás, sino a expresarse ante un auditorio disperso al que le interesaba más ganar puntos de participación con la anuencia del profesor, sin importar si los demás entendían o no lo que decían. Los normalistas aprendieron que la coherencia y la solidez de las participaciones no interesaban, lo importante era participar, y si era desde el sentido común era mejor porque con ello se daba supuesta constancia de la comprensión del sentido de los textos.

El modelo hermenéutico-investigativo se constituyó en una mezcla interesante de discursos, estrategias de enseñanza y prácticas escolares, que no reflejaban lo hermenéutico-investigativo, pero que sí prácticas solidamente construidas en las normales. Prácticas escolares que representaban el éxito de los modelos de formación antecedentes.

3.2.3.6. Las prácticas pedagógicas, eje de la formación en el modelo hermenéutico-investigativo

Las asignaturas que se establecieron como la base de la formación didáctica de los normalistas fueron los llamados laboratorios de docencia. En el plan 85 los laboratorios de docencia estaban considerados como los pilares o la columna vertebral de la formación de los licenciados. Con éstos se pretendió centralmente formar un "profesor capaz de reflexionar sobre su

propia práctica"⁴⁶ y estaban enfocados para que el estudiante integrara los conocimientos recibidos en los cursos, talleres y seminarios que integraban el plan, y los aplicara en sus clases con los niños. Para lograrlo se tendría que capacitar a los futuros licenciados en la planeación, organización, desarrollo y evaluación de la práctica educativa, también se pretendía que mediante técnicas de discusión reflexionaran y evaluaran su práctica, con el fin de planear alternativas de reconstrucción y mejora.

Las sugerencias para el análisis de la práctica educativa resultaron un objetivo fuera del entendimiento de los maestros de laboratorio, puesto que los programas no les brindaron muchos elementos de desarrollo. Por lo tanto, el análisis se convirtió en una reproducción de las vigentes prácticas de planeación, desarrollo y evaluación del modelo tecnicista-eficientista para efectuar las prácticas pedagógicas de los normalistas en las escuelas primarias. La pretensión de analizar las prácticas educativas y transformar las formas de actuación en el aula se redujo a la planeación, desarrollo y evaluación de las prácticas docentes de los alumnos normalistas. En los llamados laboratorios se dedicaron a manejar con los alumnos algunas técnicas para motivar, socializar, desarrollar la autoestima, analizar y discutir frases de superación personal, elaborar materiales para las prácticas, aplicar técnicas para canalizar la energía de los niños, etcétera. Como actividades implícitas se manejaban actividades para desarrollar algunos temas del programa de español o matemáticas.

Dentro de la planeación se empleó la sistematización de manera general, la correlación pocas veces y los métodos de proyectos en raras ocasiones. Para la planeación se exigía a los alumnos practicantes que el plan contemplara las secuencias didácticas para la enseñanza. En este punto no había distinción con los planes que se elaboraron cuando estaba vigente el plan 75, porque se iniciaba con las actividades de presentación de motivos, después se contemplaba la motivación, la cual por lo regular se hacía contando un cuento, a partir del cual se desarrollaba la exposición del tema. Luego se implementaban las actividades de exposición, que por lo regular eran de tipo oral, con el auxilio de láminas y los libros de textos de los niños. Contempladas las acciones del desarrollo del tema, el plan debería incluir actividades para afimar lo expuesto (por lo regular consistía en actividades de dictado) y finalmente se incluían las actividades para evaluar el aprendizaje de los infantes. Un aspecto que contemplaban los planes

⁴⁶ Dirección General de Educación. *Planes de estudio de las licenciaturas en educación preescolar y primaria*. Toluca, México: Gobierno del Estado de México, 1985, pág. 46.

cra el señalamiento de la metodología empleada.

Por indicación de los docentes de laboratorio, los alumnos debían incluir el llamado método inductivo-deductivo. Este método de razonamiento utilizado en la creación de la ciencia positiva, fue empleado por los maestros como método de enseñanza, sin saber cómo hacerlo ni cómo procede. En este caso los alumnos normalistas fueron conminados a escribir en sus planes de clase tal método, aunque en la actualidad, siendo ya profesores, todavía desconocen en qué consiste, sólo saben que parte de lo fácil a lo difícil, que va de lo particular a lo general, que procede de lo concreto a lo abstracto, y que finalmente era obligatorio registrarlo en el plan de clase.

Cuando los normalistas llegaron a practicar en quinto y sexto grado emplearon el llamado método constructivista (de acuerdo con ellos, este método consistía en que el niño creaba su propio conocimiento²⁶⁷), que solían usar principalmente en las semanas de práctica intensiva, y en el cual procedían de la siguiente manera: los practicantes dejaban investigar algunos temas sencillos a los niños. Con la información que los alumnos de primaria aportaban se aplicaba la técnica de lluvia de ideas, que consistía en preguntar a los niños lo investigado. Los niños participaban en la lluvia de ideas diciendo lo que habían registrado en casa mientras el resto del grupo los escuchaba, pero nadie anotaba nada, incluyendo al maestro. La llamada investigación, según relatan los profesores, se empleaba para verificar si los niños habían hecho la tarea. Después el estudiante normalista les proveía, en forma oral y escrita, de la información que consideraba necesario aprendieran, y con láminas se exponía el contenido que los niños tendrían que adquirir.

Las prácticas intensivas se preparaban en los quince días previos a su ejecución. Se elaboraban los planes de clase, los materiales colectivos e individuales. Se planeaba a partir de la información que existía en los libros de texto de los niños o en los libros del maestro. La confección de las secuencias didácticas se hacía con formatos ya establecidos que no representaban gran dificultad para los normalistas. La coherencia de las actividades planeadas estuvo mediada por los formatos proporcionados en los llamados laboratorios de docencia. No eran secuencias que tuvieran variación por la profundidad o la especificidad de los contenidos, ya que no se utilizaron los diferentes métodos didácticos existentes para la enseñanza de cada

²⁶⁷ Es lo que más recuerdan los alumnos entrevistados sobre lo que era el método constructivista.

asignatura. En este sentido se actuaba más por la culturización de las acciones constituidas en formas de guiar a los estudiantes, que por la prescripción de los métodos didácticos o por la específica epistemología de los contenidos. Es de entenderse que en la forma de guiar a los futuros licenciados los maestros reflejaron campos constituidos en su espacio y en su tiempo, es decir, reflejaron los esquemas de su formación.

Para el desarrollo de las prácticas pedagógicas se les exigía a los alumnos saber sobre el contenido de los temas que iban a desarrollar en las escuelas, lo que los maestros de los laboratorios llamaban "contenido científico". El procedimiento para adquirir el contenido científico consistía en buscar información sobre el tema que se iba a tratar durante la práctica, la cual debía ser muy completa para cumplir con el requisito de entrega al docente de laboratorio. El material debería además tener las siguientes características: las láminas deberían estar orladas, y ser grandes y vistosas, en cantidad mínima de tres, según el tema a exponer.

Algunos maestros formados con el plan 85 relataron que sus maestros de laboratorio les exigían incluir en sus planes de práctica prácticas complementarias a los temas previstos, llamadas actividades libres o de creatividad. En el desarrollo de tales actividades libres se usaba material de desecho, con el que los normalistas elaboraban objetos de su gusto. Además, según comentan «teníamos que llevar para todos los niños dulces y un presente bonito al finalizar los periodos de práctica. De igual modo teníamos que llevar un presente para el maestro del grupo, como un obsequio al subdirector, y un presente a la directora o director y en ocasiones, al supervisor también se le tenía que hacer un obsequio». Los entrevistados relataron que en las escuelas de la ciudad de Toluca practicaban en grupos muy numerosos, hasta de setenta alumnos. Así que los costos de las prácticas eran altos.

Con los llamados laboratorios de docencia se generalizó entre los estudiantes normalistas un discurso peyorativo sobre la enseñanza tradicional y la tecnología educativa. Dicho discurso trascendió el ámbito de la asignatura y se extendió a toda la comunidad normalista de ambas normales. A partir de los textos de Margarita Pansza González, Esther Carolina Pérez Juárez y Porfirio Morán Oviedo, titulados *Fundamentación de la didáctica* y *Operatividad de la didáctica*, se estableció una satanización de la llamada didáctica tradicional y la enmarcada en la tecnología educativa. Así, todo aquel alumno o maestro que no quisiera ser calificado de desfasado o fuera de contexto, tenía que aludir a la tecnología educativa como algo perjudicial y a la didáctica tradicional como algo aberrante. La llamada didáctica crítica se convirtió retó-

ricamente en el estandarte de los modernos, creativos e innovadores licenciados en educación. Los textos no sirvieron a los maestros y a los alumnos para hacer un análisis de la práctica educativa, que les ayudara a reconocer su *hacer* en el aula y lo transformaran. Los textos sirvieron como fundamento retórico de docentes y alumnos para demostrar que estaban en la línea de ser sujetos críticos, analíticos y reflexivos. por lo que era condición *sine qua non* hablar despectivamente de la educación memorística, verbalista, etcétera.

La tendencia del modelo hermenéutico-investigativo estaba orientada hacia el empleo de la investigación y la discusión supuestamente colegiada de los profesores con sus alumnos, con el fin de tener la posibilidad de generar conocimientos nuevos para interpretar y comprender la especificidad de cada situación de enseñanza y lograr que también se transformara en algo original. Sin embargo, no hubo intentos serios para que los alumnos reflexionaran y comprendieran con herramientas conceptuales la acción pedagógica y la práctica de enseñanza, así que no lograron modificar su práctica cotidiana en el aula.

3.2.3.7. Resultados del modelo hermenéutico-investigativo

Los diversos enfoques teórico-metodológicos que sustentaron el plan 85 —como la psicología cognitiva con el constructivismo (desde la perspectiva no entendida ni aplicada de Piaget, Vigotsky y Juan Luis Hidalgo), el cognoscitivismo (con la perspectiva de Ausubel), la nueva sociología de la educación (con informaciones incompletas y descontextualizadas de diversas corrientes, teorías y autores), la hermenéutica (como modelo de enseñanza indefinido) y las tendencias metodológicas basadas en la investigación cualitativa (acción, participante, etnográfica, etcétera)— no fueron entendidos por los maestros formadores, y como consecuencia el modelo de formación tecnicista-eficientista se enmascaró en un seudomodelo de formación hermenéutico-reflexivo. Esto quiere decir que los maestros lograron hacer una combinación interesante de los modelos, lo que originó combinaciones entre diversas formas reproductivistas de exposición.

Los cambios que se dieron en la estructura organizacional no se vieron reflejados en la práctica pedagógica, pues una reforma educativa se da cuando la sociedad demanda que haya tránsitos precisos en la formación de los ciudadanos que necesita. En el caso particular de las normales de referencia, los cambios generaron todo lo contrario, es decir, presentaron a los

formadores caminos imprecisos que se reflejaron en la operación del plan de estudios, pues ellos no pudieron acceder a la orientación metodológica requerida y fueron inhábiles con las nuevas formas de adquirir la información y el conocimiento. Los maestros formadores, al no entender las orientaciones teóricas y metodológicas, tuvieron dificultades para orientar la formación desde una perspectiva netamente hermenéutico-investigativa; como resultado de tales imprecisiones, se convirtieron en inductores de extravíos conceptuales y propiciadores de la consolidación de las prácticas educativas que retóricamente criticaban.

Las imprecisiones metodológicas y teóricas no solo subordinaron a los docentes, los despojaron de la posibilidad de ser gestores y transformadores de la práctica educativa. Las prácticas educativas pasadas se consolidaron y siguieron vigentes. Las prácticas educativas con las cuales se formó a los futuros docentes aludían a un pasado de sólidas certezas metodológicas, a un presente seguro en el manejo de formas de enseñanza y a la confianza de un futuro cierto sustentado en el dominio de la enseñanza expositiva. La certeza de que la enseñanza expositiva perduraría aun por bastante tiempo llevó a entender que de algún modo el discurso de la modernización se estableció "implícitamente como sinónimo de una realidad unívoca, triunfalista, excluyente y autocomplaciente consigo misma; considerándose como la única utopía, que descalifica cualquier otra lectura que no coincida con su visión del mundo y de la vida"^{24*}.

La consolidación de la práctica educativa evidenció la solidez de los métodos de enseñanza científicos basados en el mero verbalismo y la repetición. La preponderancia de los libros con contenidos demasiado anticuados con respecto al desarrollo científico, el mobiliario arcaico y el ambiente arquitectónico disfuncional (sólo en el caso de la Normal para Profesores) y, por supuesto, las orientaciones ideológicas plasmadas en los antiguos planes de estudio respaldan esta solidez. Es evidente que los planes de estudio habían ido cambiando y adecuándose a los nuevos requerimientos de las sociedades industriales avanzadas. Ante estos cambios, los gobiernos federal y estatal tuvieron que modificar el currículum, las estructuras organizacionales, los libros de texto, etcétera, pero sin cambiar en las normales sus verdaderas funciones básicas, sin replantear a fondo su finalidad y, coherentemente, sin alterar tampoco en profundidad la formación de los maestros formadores, es decir, los maestros no pasaron por

^{24*} Jerónimo Martínez García. *Investigación institucional desde el enfoque crítico social*, México: SEP-DGENAMDF, 1999, pág. III.

una verdadera y profunda reconversión profesional.

El conocimiento que se propició en la formación de los maestros se circunscribió exclusivamente al conocimiento instrumental, que funcionó en la década de los setenta y que era aplicable a la solución de problemas de enseñanza o al mejoramiento de las condiciones materiales de las escuelas o al establecimiento de propuestas de operación institucional. El conocimiento no se entendió como la respuesta organizada, sistematizada y debidamente fundamentada que se da a una pregunta de corte epistémico o científico. Los maestros y alumnos no trataron a la investigación como parte de un problema a estudiar por medio de una serie de fases hasta llegar a unos resultados empíricos relevantes para el problema inicialmente planteado, que sirven de base para contrastar las conjeturas realizadas en relación con el problema planteado. Tampoco experimentaron la forma de llegar a esos resultados empíricos y, por tanto, no pudieron ubicar que la metodología es diversa, pero el proceso de investigación en sí mismo es, desde un punto de vista lógico-formal, único.

Algunos alumnos egresados de las normales mencionaron que las acciones realizadas cuando les dejaron tareas de investigación fueron: «cuando nos dejaron hacer investigación, copiábamos parte de un texto y lo entregábamos en un reporte que los maestros ni leían», «yo no me complicaba, cuando nos dejaban tareas de investigación buscaba en el diccionario si eran palabras, o buscaba en algunos libros y copiaba la parte que nos dejaban, para que no pareciera que copiaba, le recortaba algunos párrafos y ya», «era padre cuando investigábamos porque el maestro nos ponía puntos extras», «las investigaciones nos servían para discutir en el salón, la verdad sólo repetíamos algunos párrafos y los maestros quedaban complacidos», «los que abusaban en las tareas de investigación eran los maestros de la materia de investigación I y II, nos obligaron a hacer un proyecto, yo ni sabía qué era eso y ellos no nos dijeron cómo hacerlo. La mayoría integramos un reporte. ¿Que cómo lo hicimos? Quién sabe, pero lo integramos. Lo más difícil fue el marco teórico, porque tuvimos que investigar sobre diferentes temas», «la verdad la investigación sí me sirvió, porque cuando hice mi documento receptional, o sea mi tesis, ya no se me complicó investigar sobre diferentes temas. Hice mi tesis en tres meses y casi de inmediato me titulé», «la investigación me ha servido para que yo deje a mis alumnos investigar. Yo les digo a mis alumnos que cuando les deje investigar utilicen el diccionario, lo que viene en las láminas o bien que lean algunas enciclopedias. Ahora con el

Internet y con Encarta es bien fácil investigar»²⁴⁹.

La concepción de los alumnos normalistas sobre la investigación era, en primera instancia, una tarea a realizar, y el conocimiento fue entendido como esa posibilidad de saber obtener información para ganar más puntos extra o como la posesión de información que sirve para dominar a otros, de ningún modo se pensó en la creación del conocimiento. En este sentido el modelo de investigación que se quiso implementar perdió objetividad, pues no se realizó el intento por obtener un conocimiento que concordara con la realidad del sistema educativo mexicano.

Como pseudo investigadores, los maestros y alumnos de las normales no pudieron entender, comprender o explicar los problemas de la realidad educativa mexicana, tal como deseaban las autoridades educativas. Por el contrario, la supuesta investigación estuvo cargada de ideas preconcebidas que nacieron del prejuicio, de la costumbre o la tradición, lo que no les exigió a maestros y alumnos sistematizar y organizar la búsqueda de los resultados construidos para dar respuesta a preguntas de investigación. No pudieron entender que el “método”, en sentido propio, es aquel conjunto de operaciones teóricas, lógico-epistemológicas y procedimentales que permiten validar o justificar las teorías científicas. De este modo, sin procesos sistemáticos los normalistas no adquirieron la calidad de sujetos cognoscentes que se preocupan por construir coherentemente sistemas de ideas organizadas y de incluir todo conocimiento parcial en conjuntos más amplios.

Al realizar las tareas de investigación, la comprensión de las lecturas fue un problema generalizado que enfrentaron los alumnos normalistas. Los comentarios siguientes ilustran la manera de ver de los ahora ya licenciados: «Lo que no me gustaba de las lecturas era que había un montón de gente que ni al caso. Yo creo que los maestros mismos ni las entendían, porque repetíamos párrafos de las lecturas y ni nos decían nada, sólo se concretaban a felicitarnos, sonreían y decían muy bien, muy bien», «a mí me gustaban las clases cuando los maestros exponían, pero eso de leer, era algo que no me lo tragaba con nada. Empezaba a leer y me daba sueño. Cuando lograba leer, después de media cuartilla me tenía que regresar porque no entendía nada. Aun sigo soñando a ese tal Jabermas», «yo pase de noche las lecturas. No sé por qué los maestros nos daban un montón de lecturas de filósofos que nada tienen que ver

²⁴⁹ Estos comentarios fueron emitidos por ex-alumnos en entrevistas no estructuradas durante los meses de septiembre de 2003 a junio de 2004.

con las clases, ¡ah!, cómo me acuerdo de mi maestro de investigación con su Chalmers, para todo sacaba a su Chalmers. Al maestro le pusimos el Chalmers», «no sé por qué había muchas lecturas de sociólogos y filósofos, aunque hablaban de la educación, no había nada concreto sobre la enseñanza. Lo que nos debieron haber enseñado era cómo dar clases y no discutir sobre cuestiones que ni entendíamos», «cuando leíamos yo no sabía cuál era el propósito, los maestros siempre decían, van a leer esto, quiero su reporte de lectura y luego lo vamos a comentar. Cuando estábamos en clase empezaban los maestros preguntando ¿qué entendieron de la lectura? Y cualquier cosa que dijéramos era buena», «a mí me parecían las lecturas muy difíciles. Había algunos autores que se dedican a repetir una misma idea que daba güeba, me parece que era puro rollo, y los maestros que no decían nada»²⁵⁰.

Los comentarios anteriores nos muestran que un aspecto al cual tuvieron que enfrentarse los incipientes investigadores de las normales fue la racionalidad científica, pues la ciencia utiliza la razón como arma esencial para llegar a sus resultados. Los maestros y alumnos no estuvieron preparados para trabajar mediante conceptos, juicios y razonamientos, por el contrario, estaban habituados a trabajar con sensaciones, imágenes o impresiones, propios del sentido común para con ello dar certeza a sus impresiones. Por tanto, no tuvieron la posibilidad de equivocarse y reconocerse explícitamente como sujetos cognoscentes capaces de cometer errores conceptuales o de ganar conciencia de sus limitaciones, es decir, no tuvieron la oportunidad de desarrollar la capacidad para autocorregirse y superarse.

La formación de licenciados en educación primaria con el plan 85 supuso una concepción formativa más profesional donde los maestros planificaran, condujeran y evaluaran su trabajo tanto en forma individual como colectiva. Tales suposiciones no llegaron a cristalizarse y las prácticas educativas dominantes siguieron perdurando. Así, por ejemplo, la planeación del trabajo escolar se enfocó más a la operación de las acciones escolares periféricas a la formación que no impactaban directamente en ésta. La planeación del trabajo docente por parte de los maestros fue algo mecanizado que no sirvió para transformar las prácticas de enseñanza. Las acciones en el aula siguieron siendo predominantemente clases expositivas de manera magistral o con el auxilio de los recursos didácticos. Las evaluaciones no fueron con base en las habilidades y conocimientos propios del modelo hermenéutico-investigativo, sino mediante

²⁵⁰ Los diálogos presentados fueron emitidos por exalumnos en entrevistas no estructuradas durante los meses de enero a junio de 2004.

múltiples programas de evaluación como carrera magisterial (para educación básica) y carrera docente (para maestros de nivel medio superior y normales), donde principalmente se aplicaron exámenes con preguntas de elección múltiple. Este tipo de evaluaciones sólo garantizaron el saber del maestro pero no el dominio de habilidades y conocimientos, es decir, no se evaluó con precisión el desempeño docente.

La formación siguió centrándose en el maestro como figura central del proceso de enseñanza. De manera general no hubo atención a la complejidad de la docencia, los enfoques variados de conducir el aprendizaje y la atención de las necesidades de cada alumno. Faltó el discernimiento y la habilidad del *saber qué* y del *saber hacer* como elementos básicos de los maestros críticos.

El plan 85 tuvo vigencia hasta el 2000, porque a partir de 1997 se pone en marcha un nuevo plan de estudios y en consecuencia se empieza a hablar de una nueva orientación en la formación de los maestros. También se empieza a hablar en las normales del modelo de competencias.

3.2.4. El modelo de formación por competencias

A partir de 1997 se implanta un nuevo plan de estudios para la formación de profesores. Para su operación dicho plan contempla el modelo de formación por competencias, con el cual la racionalidad oficial pretende preparar docentes con nuevos esquemas profesionales que respondan a las demandas internacionales y nacionales, impuestas por los organismos internacionales vinculados directamente con las sociedades industriales y del conocimiento. Demandas que en el plan de estudios se encubren con las necesidades de formación que está demandando la educación primaria. Con el actual modelo por competencias, desde la racionalidad oficial se entrevé que el modelo tecnicista-eficientista base de la forma de producción proceso-producto y entrada-salida, el cual se impuso al modelo hermenéutico-investigativo, tendrá que desaparecer, porque así lo determina la oficialidad. Sin embargo, desaparecer una práctica docente y educativa es una tarea ardua y de largo alcance que requiere todo un proceso de preparación y de múltiples acciones coordinadas y constantes.

Mientras desaparecen o no las prácticas de formación del modelo tecnicista-eficientista es necesario saber cuáles son los propósitos que guían el modelo de formación por competen-

cias.

3.2.4.1. Los propósitos de la formación con el modelo de competencias

Desde el discurso oficial se dice que las demandas de la educación primaria están exigiendo la preparación de docentes competentes, con lo que se enmascaran las exigencias internacionales y nacionales de formación para la producción. Es característica del discurso plasmado en los planes de estudio aludir a las cuestiones sociales y de carácter netamente educativo sin relacionarlas con las necesidades del aparato productivo, así entonces las necesidades de mano de obra calificada que demandan las nuevas tecnologías (de equipos altamente computarizados y de gestión acorde a la producción) no son explicitadas en los planes y programas de estudio. Las necesidades de formación, por tanto, aparecen como parte de un proceso más general de transformación de todo el sistema educativo nacional. Surgen en su dimensión social y no meramente técnica y con sentido utilitario. No se menciona que "las nuevas tecnologías son el resultado de la necesidad de la clase capitalista de doblegar la resistencia y el poder de los trabajadores para aumentar los márgenes de ganancia y la competitividad de sus empresas"²⁹¹. Por tanto, en planes y programas de estudio la formación de profesores no se relaciona con las necesidades económicas y productivas de la sociedad, sino sólo como una necesidad de índole educativa.

Esta forma de justificar oficialmente la implementación de un plan de estudios es interesante porque se presenta a la formación como algo obligado sin plantear de manera clara y contundente su necesidad. En la justificación se omite que una de las tendencias más notorias en la evolución de los sistemas educativos de los países industrializados es la integración creciente entre la educación académica y la vocacional, tampoco se menciona que México, como país en vías de desarrollo, tiene la doble necesidad de formar sujetos competentes que le permitan al aparato productivo competir con las empresas globales. De igual modo, se omite que en los países altamente industrializados esta evolución es puesta en el marco de la transformación de las economías capitalistas en función de la búsqueda de mayores estándares de competitividad en los mercados mundiales.

²⁹¹ Daniel Jiménez Sáez y Oscar A. "La Reversión en las Empresas: Su Repercusión Laboral", Argentina: Editorial Letrabuena.1993 En <http://www.tel.org.ar/lectura/reconvempl.html>

No encontramos en el discurso plasmado en los planes y programas de estudio la necesidad de orientar la formación hacia el campo de la producción, que actualmente está determinada por la tecnología de procesos y productos. En las normales, por tanto, se desconoce que los nuevos modelos de formación se generaron y desarrollaron en la planta productiva, y que sus necesidades apuntan a la formación integral y al aprendizaje permanente de los sujetos (futuros trabajadores y empleados). Labarca señala que en estos modelos de formación por competencias los trabajadores ahora son responsables de diversas funciones que los involucran en los procesos de producción desde su concepción hasta su implementación.

En las normales se desconoce que en los países altamente desarrollados existe una relación directa con la planta productiva. Mediante el modelo de competencias, los procesos de formación han sido desplazados desde los centros de capacitación (antes concebidos como oferentes de cursos estandarizados que buscaban encontrar su demanda) hacia el lugar de trabajo en los llamados talleres-escuela, con un asesor de capacitación que colabora estrechamente con los responsables de las secciones (supervisores y capataces) en la detección de nuevas necesidades de capacitación.

En la empresa con tecnología de punta, los supervisores y jefes de área han asumido el papel de tutores en el aprendizaje de los trabajadores. Este papel les exige adjudicarse la responsabilidad de diseñar los cursos, lo que garantiza que el contenido no se desacople de los problemas reales de la producción. Los riesgos en este tipo de formación están en el menoscabo de sentido y la dependencia. Los formadores deben considerar que la implementación de la capacitación no pierda la visión del conjunto de la empresa así como de no crear vínculos de dependencia de los trabajadores.

Labarca indica que el modelo de formación por competencias:

ha supuesto, además, una modificación en los sistemas de promoción, basados ahora mucho más en la idoneidad y demostración de competencias adecuadas al cargo al que se aspira (en muchos casos con exámenes que introducen un criterio objetivo de evaluación), que en la antigüedad en la empresa. Estos cambios han sido validados por su inclusión en los convenios colectivos (que han devenido así una pieza central de los esquemas de formación), así como por la inclusión de la capacitación en la planificación estratégica de la empresa.²⁵²

En las nuevas condiciones de la producción con tecnologías de procesos, según Stern:

²⁵² Labarca, Guillermo. "Formación para el trabajo en industrias mexicanas". En biblioteca CEPAL, Santiago de Chile: CEPAL-GTZ, 1998. En http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cite/for/base/retges_for/xii_index.html

el logro de mejores posicionamientos en términos de competitividad va asociado a la incorporación de tecnologías que requieren de quienes han de emplearlas la capacidad de asimilar nuevos conocimientos, no necesariamente emparentados con el conjunto de calificaciones anteriormente adquiridas."²⁵³

En este sentido se dice que las nuevas economías son intensivas en conocimientos, lo que hace necesario un conjunto de transformaciones en los procesos de formación de la fuerza de trabajo. De igual modo se apunta que "sólo si la mano de obra alcanza niveles elevados de calidad y eficiencia tendrán lugar ganancias de productividad que redundarán en la conquista de mayores porciones de los mercados internos y externos"²⁵⁴.

En países altamente desarrollados como Alemania existe una relación directa entre la empresa y las instituciones formadoras de los sujetos, ambas se constituyen en un sistema dual de formación. Pravda dice que las fortalezas de este sistema están en los beneficios que obtienen la empresa, la sociedad en su conjunto y el aprendiz o sujeto en formación. Entre las fortalezas se encuentran las siguientes:

el aprendiz aprende en una situación real de trabajo y pronto contribuye a la producción de la empresa, lo cual representa una reducción del costo de la empresa para el aprendizaje; los aprendices llegan a su puesto de trabajo en cualquier empresa con los conocimientos y las habilidades necesarias para una variedad de puestos de trabajo del mismo oficio y no como jóvenes sin experiencia laboral; la empresa puede ofrecer a sus anteriores aprendices un puesto de trabajo, con lo cual ahorra en la búsqueda de personal adecuado en el mercado laboral y en el costo de entrenamiento; esto mismo representa una ventaja para los jóvenes capacitados, y reduce el desempleo juvenil.²⁵⁵

La formación de profesores sigue en cierto modo este sistema de formación dual. El plan 97 incluye dos semestres de trabajo directo en el aula con un sistema de tipo tutorial, y la escuela primaria donde se insertarán los futuros licenciados sirve de centro de trabajo. De esta manera, tanto en el centro de trabajo como en las normales se forma a los futuros licenciados. El normalista frente al grupo aprende en una situación real de trabajo.

Puede pensarse que la experiencia docente que adquiere el alumno normalista se da de manera razonada, sistemática y bajo un proceso de constante mejoramiento, y que esta situación lleva a mejorar la práctica educativa de la escuela primaria. Sin embargo, en las escuelas primarias como en las normales, las prácticas de enseñanza expositiva lejos de contribuir al desarrollo de la práctica educativa obstaculizan la aplicación de nuevas metodologías, tal co-

²⁵³ Stern, D., T. Bailey y D. Merritt. *School-to-work policy insights from recent international developments*. Berkeley: National Center for Research in Vocational Education, University of California (supported by The Office of Vocational and Adult Education, U.S. Department of Education), 1996. En <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/>

²⁵⁴ *Ibid.*

²⁵⁵ Pravda, Gisela. *La formación profesional en Alemania y la situación de jóvenes en el mercado laboral*. Berlín. mimeo, 1998. En http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/dbase/ret/ges_for/xvii_index.htm

mo demanda el plan de educación primaria 1993 y en el plan de la licenciatura en educación primaria 1997. Sacristán señala que "la práctica educativa tiene su génesis en otras prácticas que interactúan con el sistema escolar y además es deudora de sí misma, de su pasado. Son características que nos pueden ayudar a entender las razones de los cambios que se producen y los que no llegan a cuajar"²⁵⁶. Lo que nos ayuda a entender por qué los maestros de la escuela primaria siguen empleando las técnicas y métodos de enseñanza expositiva, pero no diseñan ni emplean estrategias que faciliten los aprendizajes de los alumnos. También los maestros formadores en las normales siguen trabajando con los métodos y formas de enseñanza expositiva. Por tanto, ni las escuelas primarias ni las normales son centros donde se practiquen técnicas y métodos novedosos e innovadores para conducir el aprendizaje y desarrollar con ello las competencias de los alumnos; al formar a los alumnos siguen reproduciendo una práctica de enseñanza contraria al modelo de formación por competencias. En este sentido no se puede análogar de manera real la formación recibida en una empresa y en el sistema educativo alemán con la formación que se realiza en las escuelas normales y en las escuelas primarias mexicanas como centros de trabajo.

3.2.4. 2. Los movimientos al interior de las normales para implantar el modelo de competencias

Cada que se ha puesto en marcha un nuevo plan de estudios, la administración central ha establecido un cambio en la forma de administrar las escuelas normales. Para la operación del plan 97, se estableció a la gestión como el centro de desarrollo institucional y el eje de las acciones para la formación de profesores, bajo el supuesto de que iba a corregir, organizar y hacer funcionar a las escuelas normales con mejores resultados. La forma como se implantó la gestión fue a través de la prescripción y por medio de pláticas, conferencias y algunos cursos. Todos los medios empleados se realizaron con las prácticas de enseñanza expositiva. Es decir, se ha entendido de manera tradicional la preparación y la formación de los maestros como el:

flujo de conocimientos transmitidos entre un formador, considerado experto en una materia, y unas personas reunidas en una sala, que tiene la consideración de aula, en la cual se presupone que van a aprender.

²⁵⁶ J. Gimeno Sacristán. *Poderes inestables en educación*, España: Morata, 1999, pág. 111

Esta manera de entender la formación, como simple acumulación de conocimientos, y al margen de toda otra consideración, especialmente las de índole pedagógico, no es suficiente para adquirir las competencias asociadas a una ocupación laboral.²⁵⁷

En esta manera de informar a los directivos sobre la gestión, en ningún momento se hizo mediante la práctica de nuevas metodologías acordes a las nuevas necesidades planteadas en el plan 97. De este modo, la manera de implantar y reproducir la gestión en las escuelas normales ha sido a través del mandato «deben hacer», «es su responsabilidad», «sólo con el compromiso de ustedes es como se va a cambiar».

En la supuesta preparación de los maestros para asumir y practicar la gestión se siguen utilizando las prácticas de formación sustentadas en la exposición, donde la figura central sigue siendo el expositor. No es extraño ni sorprende mucho que en la práctica la llamada gestión no haya garantizado la participación, desarrollo y evaluación de las acciones de formación y desempeño de los formadores y de las escuelas normales en su conjunto. Tampoco sorprende que la llamada gestión no haya garantizado de ningún modo el control de la calidad de la formación.

La gestión ha servido a los directivos para involucrar a los maestros en el cumplimiento administrativo que demanda la racionalidad administrativa oficial. Con la racionalidad administrativa oficial los directivos no han visto a la "gestión del conocimiento y gestión del capital intelectual como verdaderas variables estratégicas capaces de diferenciar organizaciones de éxito de aquellas que no lo son, en un mundo en el que los conocimientos tienen un ciclo de vida cada vez más corto"²⁵⁸. Sólo la han considerado como una política o acción más, que hay que agregar a la carga administrativa de las normales. En este sentido, la estructura organizacional de las normales no se ha transformado pues siguen imperando las formas de administrar desde la perspectiva burocrática patrimonialista, por tanto, no se involucra ni se atiende a los maestros desde una configuración de la gestión.

En las normales no se ve a la gestión como una forma de coordinar y desarrollar las acciones de la formación de profesores, más bien se ve como una forma de planear las acciones de la institución en si mismas y como una carga administrativa impuesta por las autoridades educativas. Desde la perspectiva oficial, la gestión al parecer no se asemeja a la visión y polí-

²⁵⁷ Jordi López Camps e Isaura Leal Fernández. *Aprender a planificar la formación*, España: Paidós, 2002, pág. 32.

²⁵⁸ Emilio Ronco y Eduard Lladó. *Aprender a gestionar el cambio*, España: Paidós, 2000, pág. 19.

ticas de los organismos internacionales, pues no se sujeta a las estrategias seguidas en algunos países, aun cuando dichas políticas les son impuestas a las escuelas normales.

En las normales la gestión no es adoptada como elemento para transformar las prácticas de formación como se hace en las empresas. La Organización Internacional del Trabajo (OIT) comprobó que en países altamente desarrollados las tareas del personal administrativo central e incluso regional habían variado de forma importante como resultado de las políticas de descentralización. Las tareas administrativas se han reducido para favorecer un mayor número de actividades auxiliares en materia política, normativa, de investigación y de información. Se han concedido más responsabilidades para gestionar el desembolso de fondos a los niveles inferiores de la educación o directamente a los centros docentes, a los diferentes niveles de educación o instituciones en que éstos se dividen, y a grupos de población específicos (discapacitados, grupos de minorías, etcétera) a medida que evolucionan las prioridades y políticas nacionales.

La OIT también señaló que la transferencia de muchas decisiones a niveles más bajos ha reducido al mínimo algunos aspectos relacionados con la autoridad, pero ha aumentado las funciones de asesoramiento y coordinación que permiten obtener una verdadera visión global del sistema educativo, sus problemas y las condiciones necesarias para lograr los objetivos buscados. En algunos países las funciones administrativas se han reducido para desviar recursos a la enseñanza.

Los cambios, por supuesto, no se han producido de la misma forma en todo el mundo y en particular en nuestro subsistema de educación normal. La autoridad administrativa central (al momento y a riesgo de emitir un prejuicio) no ha establecido con claridad las funciones acordes al modelo de formación por competencias, por lo que siguen imperando aquellas que se derivan de la misma práctica educativa, sustentada en un sistema cerrado y con base en la organización de puestos de trabajo. La gestión en las normales, por tanto, se centra en el desarrollo de acciones de trabajo donde impera la tarea, operación, tiempos y movimientos departamentales. Cuestiones tales como los planes de estudio y el empleo de la enseñanza se ha preservado en muchos países, y en el nuestro. En general las transferencias de competencias y la descentralización producidas en el decenio de 1990 han marcado profundamente el poder administrativo de otros países, pero no a la administración de las normales.

Existe la certeza de que estas tendencias continuarán manifestándose en siglo XXI. El

creciente énfasis por establecer y supervisar el cumplimiento, por parte de los planes de estudio, y el rendimiento pedagógico de las normas establecidas a nivel central, significa que los administradores de la enseñanza en nuestro país deberán aumentar su capacidad para establecer nuevas direcciones políticas a instancias de los políticos o el público en general. Por tanto será necesario crear y supervisar los criterios de resultados de la formación, para de este modo ganar claridad en la administración y presentación de informes y el intercambio de información entre los principales agentes —autoridades educativas estatales y federales, educadores e instituciones de apoyo— con el fin de realizar ajustes en el funcionamiento del sistema educativo mexicano.

Como consecuencia de ello, las responsabilidades en materia de previsión (planificación), asesoramiento y comunicación de los administradores han aumentado considerablemente. En las normales se manifiestan estas responsabilidades con los cambios que se han generado en la formación, motivados por las presiones ejercidas a nivel de autoridades educativas locales (departamento de normales), quienes no tienen una idea precisa del por qué o para qué de la formación. En este sentido no se empatan las políticas de formación con las políticas demandadas internacional y nacionalmente. Así, por ejemplo, de acuerdo con la red europea de información en educación (EURYDICE) entre los temas que figuran en la planificación prospectiva o estratégica de las administraciones de enseñanza europeas hay que destacar la educación permanente y la educación para adultos, el desarrollo del conocimiento, las calificaciones intelectuales orientadas al futuro, y el acceso a la educación y la formación para todos.

En el mismo sentido la OIT señala los cambios en las expectativas y funciones del personal docente directivo, que desde hace mucho tiempo ha estado sujeto a las exigencias de ser controladores, pero actualmente están experimentando una modificación de sus funciones principales, centradas ahora en las cuestiones institucionales y sistémicas como son la utilización de los resultados de las investigaciones, la formación y el perfeccionamiento del trabajo en equipo con los jefes de departamento y personal docente en general, la supervisión y presentación de informes como especies de «pegamento» en provecho de sistemas sujetos a un cambio acelerado y profundo. Esta función polivalente de los directivos también se ha señalado en muchos países de ingresos bajos como lo señala la Association for the Development of Education in Africa.

La dirección y la formación de profesores se ven actualmente enfrentados a los nuevos

retos que exigen de los profesores en formación nuevas o mejores calificaciones para el futuro. Los administradores institucionales (directores, jefes de departamento) están obligados a garantizar que el personal y los estudiantes apliquen eficazmente los cambios de las políticas sistémicas o institucionales. Sin embargo, con las formas de administración y las prácticas de formación vigentes estas exigencias obtienen poca respuesta. Para que las normales y sus directivos puedan garantizar la aplicación de los cambios y políticas internas acorde a las demandas de formación, se deben realizar diversos cambios institucionales, como crear equipos de trabajo interdepartamental y estimular la toma de decisiones colegiadas, fomentar el desarrollo profesional del personal, ser conscientes y sacar partido de las oportunidades para desarrollar acciones conjuntas, y ser sensibles a las necesidades de la población estudiantil. Todo ello bajo la rúbrica de la gestión escolar.

Desde la perspectiva oficial, la gestión obliga a los directivos de las normales a:

convenir lineamientos básicos sobre el desempeño de los distintos tipos de trabajo académico de los maestros, de manera que se asegure a los alumnos una atención de alta calidad, un buen nivel y pertinencia en los productos de investigación y difusión, así como normas y mecanismos justos y transparentes que valoren con objetividad el mérito de la trayectoria académica de los docentes.²⁵⁹

Sin embargo, en el momento en que la estructura administrativa estatal se instituye como un elemento crucial de determinación que no permite la autonomía de las escuelas normales, es difícil esperar que éstas alcancen desarrollo y altos estándares en la gestión. La práctica de la gestión en las normales se ha caracterizado, entre otros elementos, por la urgencia de cumplir con los requisitos administrativos y de organización que establece la administración central, por lo que se han dado diferentes acciones, principalmente para la adopción de medidas de planeación y evaluación.

La gestión como acción de formación en las normales se ha enfocado al establecimiento de múltiples formatos de planeación, sugeridos o determinados por la administración central, sin que prevalezca una orientación precisa. Probablemente la administración central cuente con una perspectiva teórica y metodológica de la administración y organización escolar que no se ve reflejada en las acciones de las escuelas normales. Pero también es probable que no haya una postura definida, porque constantemente están cambiando los formatos y los rubros que se deben trabajar en la planeación y la evaluación de las acciones para la formación. La práctica

²⁵⁹ SEP. Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Primaria. México: SEP, 1997, pag. 25

de gestión en las escuelas normales no se realiza por iniciativa propia o por la presión que ejerzan los involucrados en éstas, sino que parte y se regula por las políticas de formación docente que derivan del gobierno federal y estatal. Políticas y acciones que por lo regular no se les presentan a los directores de las normales con la respectiva fundamentación teórica y práctica. Aun cuando estén sustentadas por determinadas teorías, modelos o tendencias (o por originales combinaciones entre ellas), merecen ser tematizadas, explicitadas, cuestionadas y revisadas críticamente entre los directores y el personal de las normales.

3.2.4.3. La práctica institucional y el plan 1997

La práctica institucional de las normales sigue constituyendo un frente difícil de erradicar o de cambiar, pues la organización, planeación y desarrollo de las acciones para la formación se realizan como se ha ejecutado la práctica docente desde hace tres décadas o más. En la práctica institucional existe una serie de acciones y formas de actuación que se reproducen y subsisten en los maestros. Sacristán dice al respecto que:

las acciones, en general, y las que se emprenden en educación, en particular, tienen sentido por doble motivo: porque poseen significado de estar dirigidas a algo (racionalidad con arreglo con ellas), (...) y porque se nos presentan como inteligibles a la conciencia del agente, es decir, porque tenemos comprensiones de ellas que nos dan seguridad sobre el acierto de lo que hacemos.²⁴⁴

Las formas expositivas de enseñanza son parte de las acciones que los maestros ejecutan con éxito. El hecho de que en la formación de los profesores los maestros hayan empleado exitosamente las formas de enseñanza expositiva por mucho tiempo, es algo que no merece cuestionamiento para ellos, por tanto no tienen razón para cambiarlas.

El desarrollo de la formación de profesores, de acuerdo con el plan 97, está plagado de discursos que versan sobre la transformación de la práctica docente. Aunque es una práctica cotidiana de los maestros disertar con sus alumnos sobre la necesidad de modificar, mejorar o transformar la práctica docente, esta transformación no la refieren a lo que realizan diariamente en las aulas, es decir, no refieren la transformación a su manera de dar clases, ni tampoco a su forma de transmitir el contenido curricular empleando formas de enseñanza expositiva. Por tanto esta transformación no se refiere al *hacer* diario de los maestros o a las formas de enseñanza empleadas por ellos, pues la transformación de su *hacer* en el aula es algo que no está en

²⁴⁴ J. Gimeno Sacristán. *Poderes inestables en educación*. España. Morata, 1999, pág. 57.

discusión, sino el futuro *hacer y actuar* de los alumnos. La transformación o el mejoramiento de la práctica docente están, por tanto, sólo en el discurso retórico de los maestros. Con este *hacer* diario, en el cual, subsiste una práctica docente construida y amalgamada en el pensamiento y las necesidades de la modernidad mexicana de finales del siglo XIX y consolidada durante la mayor parte del siglo XX, las posibilidades de transformar la práctica docente son pocas.

El siguiente diálogo, es muestra de algunas de las concepciones de los maestros, las cuales están vinculadas a las acciones que realizan para la formación de los profesores.

- Una alumna le hace la siguiente pregunta a su maestro de observación y práctica docente:
- Alumna. —Maestro ¿por qué será que las primeras cuartillas que leo si las entiendo, pero después ya no y me confundo y ya no sé nada, ni siquiera lo del principio?
- Maestro. —Ah, bueno, lo que pasa es que estabas acostumbrada a leer una cuartilla o dos, pero ahora que te dejan más lectura tú misma debes de ir desarrollando tus competencias básicas, debes ir reflexionando, cuestionando o confrontando tus saberes. Tú misma vas desmenuzando tus estrategias, o encuentras el eje rector de esa cuartilla. Es cuestión de que tú misma le exijas a tu mente mayor esfuerzo.
- Alumna. —Si, verdad [...] bueno, maestro, ya me voy.²⁶¹

En el diálogo anterior se puede observar que el maestro, sin entender con precisión el cuestionamiento que se le hace, empieza a disertar sobre una supuesta práctica de la alumna y le ofrece una respuesta no relacionada con la pregunta, además le hace un exhorto utilizando los términos en boga en el discurso escolar.

Al no cuestionarse sobre su propia acción docente, los maestros no tienen la posibilidad de analizar y reflexionar sobre los alcances y límites de la práctica de formación que siguen. De igual modo, al no cuestionar ni someter a revisión sus acciones, no tienen la posibilidad de transformar la práctica de formación, y por tanto no hay posibilidad de transformar la práctica educativa. Aun cuando habitualmente los maestros formadores sostengan ante sus alumnos que las acciones docentes frente al grupo deben ser cuestionadas, con el fin de desestructurar los esquemas, estereotipos y rutinas que se encuentran en la base de las prácticas, para los alumnos normalistas tales recomendaciones carecen de objetividad y de esquemas a imitar, por tanto no pueden reconstruir pautas de conductas alternativas. Los maestros al no intentar una revisión sistemática de sus propias acciones dentro del aula, están siendo inconsecuentes con los principios que postulan para lograr el cambio de las prácticas educativas.

²⁶¹ Diálogo capturado en uno de los pasillos de la escuela Normal para profesores en septiembre de 2004 entre un maestro de observación y práctica docente y una alumna de quinto semestre de la licenciatura en educación primaria.

3.2.4.4. Los docentes y sus acciones frente al modelo de competencias.

A partir de 1997 y desde la racionalidad oficial los docentes se han encargado de objetivar las tendencias metodológicas del plan y programas de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria a través de la operación del modelo por competencias, cuya peculiaridad es centrar el proceso educativo en el aprendizaje de los alumnos. Desde lo que sucede en las aulas, resulta interesante constatar cómo las acciones de formación están centradas en la enseñanza, teniendo como figura central de la acción docente al maestro.

Al momento, la reforma en las normales ya lleva cerca de siete años, y se habla de competencias, habilidades intelectuales básicas, portafolios, aprendizaje permanente, estrategias de aprendizaje, constructivismo, entre otros términos, pero lo interesante es que en sus acciones los maestros siguen tomando como eje de trabajo a la enseñanza. En sus discursos se resisten a regresar al tradicionalismo y lo critican ásperamente a la luz del modelo por competencias, sin embargo, en sus prácticas siguen trabajando de acuerdo con el llamado tradicionalismo y se resisten a conocer y aplicar el modelo por competencias.

Los maestros que están directamente encargados de la formación pedagógica de los normalistas, en sus discursos aluden mucho al aprendizaje de los alumnos, y sin embargo cuando trabajan frente al grupo lo hacen de manera expositiva. De igual modo, cuando se preparan las experiencias docentes de los normalistas en la primaria, los requisitos exigidos de la planeación, desarrollo y evaluación de las prácticas siguen empleando la concepción de enseñanza y todo lo que ésta implica. Los conceptos que manejan se corresponden con la metodología centrada en la didáctica de la enseñanza, tal como se hacía desde hace tres décadas.

Los maestros formadores siguen pidiendo a los alumnos que planeen por temas y por sistematización, aun cuando utilicen la llamada correlación y globalización como formas de organizar la materia de enseñanza. La globalización se toma como algo novedoso y de vanguardia pedagógica, sin embargo la organización de la materia de enseñanza se hace por temas. La diferencia que ellos establecen entre las tres formas de organizar la materia de enseñanza es que en la correlación deben ser tres temas o más por día, mientras en la globalización los temas deben estar organizados de tal manera que se vea la relación entre éstos día a día durante una o dos semanas, según corresponda. Solicitan a los alumnos que no trasciendan los lineamientos o peticiones de los maestros del grupo donde practicarán los normalistas. Les per-

miten a los normalistas utilizar los libros de texto de los alumnos, como únicas fuentes de consulta. La organización de las actividades a realizar en las aulas no está centrada en las acciones de aprendizaje de los alumnos, sino en las formas como serán expuestos los contenidos o los temas.

Aun cuando en los discursos los maestros hablan de constructivismo, no permiten que los alumnos normalistas planeen y desarrollen las acciones docentes desde esta perspectiva. Además, al momento ni unos ni otros manejan la terminología didáctica sobre las estrategias de enseñanza. En sus discursos no se localizan expresiones sobre el:

aprendizaje factual, conocimiento factual, aprendizaje de conceptos, conocimiento conceptual, contenidos declarativos de carácter conceptual, aprendizaje significativo de los procedimientos, conocimiento procedimental, actitudes y contenidos actitudinales, unidades de aprendizaje, contenidos de carácter estratégico, apertura del portafolios, organización del portafolios, ventajas y dificultades para utilizar un portafolios, etc.³⁶²

La investigación, el análisis, el trabajo en equipo, las comparaciones para encontrar regularidades, semejanzas y diferencias, las estrategias para estimular las acciones de los alumnos, las estrategias de comunicación para estimular el análisis de la información por parte de los alumnos, etcétera, no son parte de las acciones planeadas y mucho menos de su discurso. De este modo la discusión de las estrategias de aprendizaje y el trabajo centrado en los alumnos no se vislumbra ni siquiera en la imaginación de los normalistas.

Los siguientes comentarios fueron emitidos por algunos alumnos de quinto semestre de la Escuela Normal para Profesores, cuando un maestro del curso de historia y su enseñanza, les revisó sus planes de trabajo y les preguntó sobre las estrategias para la conducción del aprendizaje de los alumnos y la información complementaria a los libros de texto: «¡ay, maestro! ¿Acaso, cuando les enseño a los alumnos no estoy pensando en su aprendizaje? ¿Mis láminas y lo que les voy a dictar no es suficiente para que aprendan? ¿Para qué quiere que sepamos más, si sólo son temas de repaso? Los alumnos se aburren si les lleva uno más información», «no me pida más información, porque el maestro del grupo nos pide que sólo utilicemos el libro de texto y entonces tenemos que leer junto con los alumnos, decirles qué partes deben subrayar y después que lo copien en su cuaderno», «el maestro del grupo no quiere que trabajemos por equipos porque los niños sólo pierden el tiempo, además se indisciplinan mu-

³⁶² Para ver más sobre estos aspectos remitirse a Paul D. Eggen y Donald P. Kauchak. *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*, Brasil: Fondo de Cultura Económica, 1999, pag. 386. Y Pedro Ahumada Acevedo. *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*, México: Paidós, 2005, pag. 160.

cho», «la maestra no quiere que los niños trabajen en equipo porque nada más se indisciplinan, y quiere que sólo utilice el libro de texto, entonces para qué me pide que maneje otra información diferente o complementaria, si ni me van a permitir utilizarla»²⁶³.

De igual modo, los siguientes comentarios fueron capturados de algunos alumnos de quinto semestre de la Normal No. 1, cuando en la clase de Observación y práctica docente III, les fue indicado que contemplaran en la planeación estrategias de aprendizaje de los alumnos y mayor información, complementaria a los libros de texto: «no me pida más información, maestro. Para qué, si los niños están bien tontitos. De por si apenas entienden lo que viene en el libro y quiere usted que les lleve más información. Además, la maestra sólo utiliza los libros de texto. Ella les dice a los niños lo que deben subrayar y luego les indica que copien lo subrayado en su cuaderno. Esto es bien fácil, ¿por qué me quiere complicar?», «el tema que me tocó no necesita de mucha información, me tocó ver lo del calendario. A ver, ¿qué puedo decir de contenido científico sobre el calendario? Y a ver ¿cómo voy a trabajar los días de la semana, los meses y el año por equipos?», «¡uy, maestro! los niños no hacen nada si no les dice uno qué van a hacer. ¡Fíjese! Un día me tocó ver cómo la maestra les dio información a los niños, pues les repartió unos recortes, y los alumnos a cada rato se levantaban a preguntarle. No pueden hacer nada si la maestra no les dice si están bien. A poco cree que me voy a arriesgar a realizar actividades donde los niños tengan que trabajar solos, ni lo van a hacer y me van a bajar en mi calificación», «mi maestro del grupo dice que los alumnos aun no tienen la madurez y la capacidad suficiente para aprender por sí mismos, por eso se les tiene que decir qué subrayar y luego, para que afirmen lo que aprendieron, lo tienen que copiar en su cuaderno, así tendrán sus apuntes en orden, y cuando tengan que estudiar para sus exámenes les sea fácil y rápido»²⁶⁴.

Por los comentarios de los alumnos se puede observar que el modelo academicista y el tecnicista predominan y sirven de base en la formación de los profesores. Son modelos económicos y fáciles de manejar, tanto para maestros como para los alumnos normalistas. En el primer modelo se considera al maestro como la única fuente de saber. Para desempeñar la fun-

²⁶³ Estos comentarios fueron capturados en la revisión de planes a un grupo de tercer grado de la licenciatura en educación primaria, durante el mes de noviembre de 2004

²⁶⁴ Estos comentarios fueron capturados en las clases previas a la segunda jornada intensiva de prácticas pedagógicas, en la asignatura Observación y práctica docente III, en un grupo de tercer grado de la licenciatura en educación primaria de la Escuela Normal No. 1 de Toluca, durante el mes de noviembre de 2004.

ción de docente no se requiere una formación específica o de investigación, porque el carisma y las habilidades retóricas bastan. En el segundo modelo la formación se basa en el aprendizaje imitativo de las prácticas de los maestros experimentados, quienes en sus acciones transmiten de manera tácita sus procedimientos y trucos para la exposición de los contenidos. En este caso los maestros de las normales se convierten en practicantes experimentados y juegan el papel de modelos para los alumnos normalistas. En este modelo las habilidades técnicas son dominantes y son lo más importante para la formación. En los comentarios de los normalistas no hay evidencias sobre el tercer modelo, es decir, no existe en su discurso alusión alguna al maestro reflexivo e innovador; tampoco reflejan la idea de ser capaces de analizar sus propias acciones, de resolver problemas y de inventar estrategias. Finalmente el modelo de competencias no está presente en sus discursos porque no refieren a situaciones donde tengan que aplicar estrategias para el aprendizaje de los alumnos, sino que simplemente se dedican a realizar actividades donde se privilegia la transmisión de información, sin considerar a estos últimos. En estas acciones los practicantes consideran la acción del maestro como principal componente del proceso enseñanza-aprendizaje. Es decir, es suficiente que el alumno practicante formule emisiones de voz o bien muestre información por escrito, y que los alumnos capten auditivamente y escriban la información para que aprendan.

3.2.5. A manera de conclusión

A partir de 1975, desde la perspectiva oficial la formación de profesores en las normales ha sido efectuada mediante los modelos tecnicista-eficientista, hermenéutico-investigativo y actualmente el de competencias. En la práctica cotidiana por el contrario, se ha producido mediante los modelos academicista y tecnicista-eficientista. El hermenéutico-investigativo fue subsumido a estos modelos y actualmente el de competencias sigue el mismo camino.

La concepción de la enseñanza del modelo academicista y científicista sigue vigente en las acciones cotidianas de los maestros formadores y en los alumnos normalistas. El modelo hermenéutico-investigativo en la práctica fue poco trascendente y no modificó las acciones de los maestros. La modificación que se realizó en las normales con el plan 1985 fue de índole administrativa y curricular. En los maestros lo que se modificó fueron sus discursos y el manejo de programas y contenidos diferentes.

En el aspecto de la práctica educativa y en las formas de ver y concebir la formación a partir del 75, la enseñanza se sigue concibiendo como una tarea de transmisión de contenidos curriculares. Actualmente, la enseñanza no se concibe desde la perspectiva del modelo por competencias, pues los alumnos normalistas y sus formadores no entienden a la enseñanza como "un proceso interpersonal e intencional, que utiliza básicamente la comunicación verbal y el discurso dialógico con una finalidad: como medios para provocar, favorecer y conseguir aprendizajes en una situación determinada"²⁶⁵. De igual modo, maestros y alumnos normalistas no entienden la enseñanza como un proceso donde los docentes tengan que buscar estrategias y condiciones de aprendizaje, considerando aspectos como las reacciones de los alumnos, sus conocimientos previos y las habilidades desarrolladas y mostradas por ellos.

En el contexto actual de la formación se sigue estableciendo una relación *maestro-conocimiento-alumnos*. No se ha podido cambiar por una relación "alumnos-maestro-conocimiento-comunicación"²⁶⁶, donde la comunicación juega un papel primordial para el aprendizaje de los alumnos y para la solución a las situaciones no previstas sobre las reacciones de los alumnos en la planeación del maestro. Con el actual modelo de formación los maestros no tienen la posibilidad de resolver las situaciones imprevistas, pues no han desarrollado la habilidad de conjugar y compartir conocimientos durante la acción de enseñanza, es decir, durante la aplicación de las estrategias para el aprendizaje de los alumnos en el proceso mismo de la comunicación. Por tanto, no pueden al momento considerarse como profesionales de la interacción de las significaciones compartidas por la clase (alumnos-maestro-maestro).

Los maestros participantes en la formación actual de los profesores no son modelos adecuados para la formación tácita de los futuros docentes, pues sus conocimientos, habilidades y actitudes no se corresponden con el modelo de competencias, sino con los modelos académica o tecnicista. Estos esquemas y acciones son fuertes elementos que se establecen como barreras para modificar sus habilidades en orden cognitivo, afectivo y práctico. Los maestros formadores, al no haber podido modificar sus esquemas y sus prácticas, con mucha dificultad podrán lograr que la información sea transformada, colectiva e individualmente por los alumnos, en conocimientos, todo ello mediante "los intercambios cognitivos y socioafectivos que el profesor realiza a través de interacciones, retroacciones, reajustes, adaptaciones interpersona-

²⁶⁵ Leopold Paquay, et al. La formación profesional del maestro: Estrategias y competencias, México: FCE, 2005 pág. 38.

²⁶⁶ *Ibid* pág. 39

les y creación de situaciones en clase, en el tiempo real de su intervención"²⁶⁷.

Para que haya una transformación de los esquemas de pensamiento y las acciones de los maestros formadores de profesores, urgen programas y proyectos de actualización, con el fin de aprovechar la coyuntura en la formación profesional. Programas de formación del profesorado donde los maestros tengan que experimentar de manera directa la enseñanza como una forma de conducir el aprendizaje de los alumnos. Otros, donde los maestros transformen en la práctica misma sus esquemas de pensamiento y sus acciones, y con ello desarrollen habilidades y adquieran conocimientos con el fin de mostrar actitudes diferentes en su relación con los alumnos.

Para que el actual modelo de competencias funcione se requiere que los maestros formadores sean competentes. A decir de Comellas:

Hablar de competencias profesionales en educación exige un paso más en el análisis. No se trata, tampoco, sólo de saberes teóricos adquiridos durante la etapa de la formación inicial [como representaciones organizadas de la realidad y de la manera de transformarla], sino de unas competencias que impliquen actuaciones (capacidades de acción) que permitan a la persona ser capaz de reaccionar y tomar decisiones ante una situación compleja

Un profesional competente será capaz de:

- Identificar los obstáculos o los problemas.
- Entrever diferentes estrategias realistas.
- Elegir la mejor estrategia, considerando los riesgos.
- Planificar su puesta a punto teniendo presentes todos los agentes.
- Dirigir su aplicación, modulando los posibles cambios.
- Respetar, durante todo el proceso, ciertos principios de derecho (equidad, libertad...).
- Dominar las propias emociones, valores, simpatías...
- Cooperar con otros profesionales siempre que sea necesario.
- Sacar conclusiones y aprendizajes para una nueva situación.²⁶⁸

De no implementarse estos programas de actualización, la formación de los profesores seguirá transitando por un proceso donde éstos, tanto en las escuelas normales como en las escuelas primarias, se limitarán a reforzar las técnicas del oficio, los rasgos de la profesión y las habilidades prácticas para la transmisión de la información vía la exposición oral o escrita.

²⁶⁷ Ibid. pág. 40.

²⁶⁸ María Jesús Comellas (2002). *Las competencias del profesorado para la acción tutorial*, España: Praxis, pág. 21.

CAPÍTULO 4. LA ADMINISTRACIÓN COMO PRÁCTICA INSTITUCIONAL ANTE LOS CAMBIOS DE LA FORMACIÓN A PARTIR DE 1975

Introducción

La formación de los profesores no puede realizarse de manera formal si no es a través de instituciones debidamente organizadas y administradas. La administración de algún modo se establece como la estructura que garantiza la institucionalidad. Las normales, como centros de formación, son instituciones que no se rigen y sostienen por sí mismas, sino que están sujetas a una racionalidad administrativa oficial y a prácticas administrativas institucionales consolidadas.

En esta parte se presenta a la administración como un soporte fundamental de las acciones que son inherentes a la formación: por un lado se aborda a la administración legal-racional como la base mecánica invisible de la formación en la Escuela Normal para Profesores y la Escuela Normal No. 1 de Toluca, determinada externamente por las autoridades educativas. Por otro, se muestra la parte dinámica de la administración, la cual está dirigida, controlada y orientada externamente, y regulada internamente. En consecuencia, las funciones de los maestros y el trabajo que se realiza diariamente en las dos escuelas representa una acción de precepto y acatamiento.

La intención de este apartado fue captar la estructura organizacional, las funciones y las acciones de sus actores, es decir, se hizo una apreciación desde distintos sentidos. Apreciar la administración de las normales en un solo sentido hubiera significado no entender que existen multiplicidad de factores externos e internos que se interrelacionan para generar una funciona-

lidad institucional construida socialmente.

Mirar la administración desde un discurso absolutista y una racionalidad unicausal o bicausal, como actualmente la SEP y las autoridades educativas estatales lo hacen, es pensar a las escuelas como objetos fríos y estáticos que supuestamente funcionan de acuerdo con un plan determinado. Así, por ejemplo, la planeación en su parte mecánica y la gestión escolar como parte dinámica son vistas, desde la perspectiva de la racionalidad administrativa gubernamental, como el eje sobre el cual se sustenta la formación y la calidad educativa.

Desde la lógica lineal de la racionalidad gubernamental se puede inferir que es suficiente operar de mancha general el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, para que se coordinen y controlen todos los elementos que intervienen en la formación, como son: la gestión, el mejoramiento de la planta física y la transformación curricular, y con ello los maestros en sus acciones alcanzarán a desarrollar en los alumnos normalistas las competencias y el desarrollo del aprendizaje permanente. Desde esta lógica no se toma en cuenta a la cultura institucional y el capital de conocimiento cotidiano construido por los maestros sobre la docencia. Antes bien, se consideran elementos que obstruyen el desarrollo de los fines y se establecen como fuertes resistencias de los maestros a los cambios que se prescriben.

Esta visión de la racionalidad administrativa gubernamental se ha accentuado en las dos últimas décadas del siglo XX. Aun cuando se tuvieron que hacer algunas modificaciones organizativas para la implementación del plan de estudios 1975, no es sino hasta la puesta en marcha del plan 1985 cuando se tuvieron los cambios más drásticos en la infraestructura y la estructura organizacional de las escuelas normales. Actualmente las demandas a las normales están centradas en la planeación como punto central de la gestión y de la administración.

Desde la visión totalitaria gubernamental se ve a la administración como la mejor expresión de la vocación racionalista de la modernización, garante de la formación de los profesores. Sin embargo, asumir tal visión nos dejaría fuera del análisis de las relaciones que determinan la funcionalidad de las escuelas normales. Al respecto es importante cuestionarse: ¿La organización y control administrativo de las funciones institucionales son suficientes para garantizar la formación de los licenciados en educación? ¿Qué cambios administrativos y operativos ha propiciado la puesta en marcha de los planes de estudio a partir de 1975? ¿Qué aspectos de la administración institucional engloban y subsumen el proceso de la formación?

4.1. Formación y administración

La administración de las escuelas normales es vista desde la racionalidad oficial como el soporte de la *formación*, y a través de ésta se trata de operar las orientaciones y políticas educativas que el aparato gubernamental estatal y federal les imponen a las escuelas normales. Orientaciones y políticas estatales y nacionales que en ocasiones no son convergentes y chocan o se contraponen entre sí. Cuando existen diferencias entre las políticas estatales y gubernamentales, las normales se ven obligadas a conciliar y ajustarse a las diferencias. También al tratar de operar las políticas e indicaciones de las líneas de mando que no siempre están explícitas, en las normales se presenta una especie de contraposición con las acciones y prácticas que la tradición escolar opone a la racionalidad administrativa y organizativa de las políticas gubernamentales.

En las políticas gubernamentales, plasmadas en los discursos de los planes de estudio, se presenta a la formación como fuente del progreso y la fuerza liberadora del dominio científico y tecnológico de la ciencia, pero se oculta la parte que corresponde al dominio y demanda de formación del mercado laboral, planta productiva y las políticas internacionales y nacionales. En el nivel discursivo de las políticas gubernamentales se sugiere que el éxito de la formación se va a lograr a través del mejoramiento de la gestión institucional. Así, por vía de la retórica política del discurso oficial, se dice que para lograr una formación de calidad se:

han impulsado acciones tendientes a renovar los procesos clave de la organización y el funcionamiento de las escuelas normales, tales como: el trabajo colegiado, el liderazgo de los equipos directivos, los criterios académicos para la organización de las actividades escolares, la planeación y la evaluación institucional.²⁶⁹

En ese tenor, debe entenderse que desde las políticas educativas del plan 1997 la formación está orientada para que los normalistas logren:

la adquisición de competencias para aprender con independencia y favorecer procesos de aprendizaje en los alumnos; dominio disciplinario y pedagógico de las asignaturas; mejor conocimiento de los alumnos de educación básica, identidad con su profesión y sensibilización a las particularidades sociales y culturales del medio en que se desempeñan.²⁷⁰

Estas concepciones y orientaciones oficiales se contraponen en cierto modo con las que subyacen en la percepción institucional sobre la formación de los maestros. Con una percep-

²⁶⁹ Subsecretaría de Educación Básica y Normal. *La planeación institucional en las escuelas normales*, México: 2003, SEP, pág. 5.

²⁷⁰ Subsecretaría de Educación Básica y Normal. *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*, México: 2003, SEP, pag. 28.

ción institucional poco clara y visible, se piensa que la formación es un proceso que permite la potenciación de los alumnos normalistas a partir lo que es posible y deseable en el ámbito social y, por ello se forman en las escuelas normales, licenciados con capacidades de acción docente, con un alto sentido de responsabilidad, deber, respeto y con un profundo amor hacia los alumnos²⁷¹.

Esta concepción, contraria a la concepción oficial, se asemeja a la perspectiva de Gadamer, para él "la formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre"²⁷², donde "cada individuo que asciende desde su ser natural hacia lo espiritual encuentra en el idioma, costumbres e instituciones de su pueblo una sustancia dada que debe hacer suya de un modo análogo a como adquiere el lenguaje"²⁷³. Desde esta perspectiva la formación se realiza en las acciones, las cuales forman parte de la cultura institucional y las inercias de las costumbres y las prácticas institucionales. Las escuelas normales en este sentido se convierten en depositarias de costumbres, idioma y creencias como parte de la cultura magisterial.

Los medios gubernamentales que se emplean para normar la formación son los documentos, base para las acciones de organización y control que implementan las autoridades educativas, con lo cual se subordina la administración escolar y las acciones de los maestros. Apple identifica esta forma de organizar y controlar la formación, como racionalización de la enseñanza y los currículos.

Es admisible entender que el funcionamiento de las escuelas y el proceso de la formación de los profesores no están establecidos por orden natural o divino, sino que responde a construcciones sociales, a intereses particulares representados por el Estado, que se establecen a través de modelos de comportamiento organizacional. Para Davis y Newstrom "estos modelos constituyen el sistema de certezas que domina la manera de pensar de los directivos de una empresa y que, por lo tanto, afecta a sus acciones"²⁷⁴, las cuales determinan el accionar de las instituciones.

²⁷¹ Esta concepción aun cuando no es clara, ni completa para todos los maestros, es referida en su mayor parte por los profesores que tienen varios años en las escuelas y que se desempeñan en las funciones relacionadas con los alumnos como son docencia (hasta 2003, ahora departamento de formación inicial), licenciatura (antes psicopedagogía y ahora departamento de licenciatura), e intermedio.

²⁷² Hans-Georg Gadamer. *Verdad y Método*, España: Sígueme, 1991, pág. 40.

²⁷³ *Ibid.*, pág. 43.

²⁷⁴ Keith Davis y John W. Newstrom. *Comportamiento Humano en el Trabajo*, México: McGraw-Hill, 2001, pág. 33.

El movimiento diario que se realiza en las escuelas normales, orientado hacia la formación, obedece a modelos y prácticas administrativas externas e internas que se relacionan o contraponen a las prácticas escolares de enseñanza. Consecuentemente los resultados de la formación dependen en gran medida de las políticas de recursos humanos, los estilos de toma de decisiones y las prácticas operativas de las autoridades educativas (externas a las normales) y autoridades escolares (cuerpo directivo de la institución). La administración, como base y sustento de las acciones de las escuelas normales, condiciona el comportamiento de los docentes y los alumnos, pues se presenta en la interrelación de autoridades y subordinados como algo estable y aceptado. Sin embargo esa interacción que se retransmite de generación a generación, sustentada en un conjunto de valores compartidos, producto de la tradición administrativa y de la cultura organizacional, se establece entre una relación conflictiva de intereses. Pues la formación en las normales tiene que situarse en las exigencias de la sociedad, en las necesidades actuales de los individuos o en las prácticas de los maestros.

Así, a los intereses oficiales impuestos a las normales se anteponen los intereses propios de los profesores, que subyacen a su práctica cotidiana: estos últimos, desde la teoría de la reproducción, pueden ser vistos como *campos*. Bourdieu diría:

Toda la gente comprometida con un campo tiene una cantidad de intereses fundamentales comunes, es decir, todo aquello que está vinculado con la existencia misma del campo; de allí que surja una complicidad objetiva que subyace en todos los antagonismos. Los que participan en la lucha contribuyen a reproducir el juego, al contribuir, de manera más o menos completa según los campos, a producir la creencia en el valor de lo que está en juego.²⁷⁵

Lo interesante es inmiscuirse en el campo de las normales y distinguir cómo se operan las políticas administrativas prescritas por las autoridades educativas.

4.2. La administración con dominancia de la organización y el control externo

La administración en la escuela Normal para Profesores y la Normal No. 1 de Toluca ha estado delimitada, en las tres últimas décadas del siglo XX, al escenario de cambios curriculares y operativos organizados y controlados desde el gobierno estatal y federal. La administración central ha incidido en la organización, operación y control de las funciones institucionales, desde la disposición de una racionalidad administrativa expresada en programas, planes y

²⁷⁵ Pierre Bourdieu. *Sociología y cultura*. México. Grijalbo, 1990. pág. 137.

proyectos. A partir de la década de los setenta se han combinado los recursos financieros, la infraestructura, los planes y programas de estudio, la eficiencia organizativa, los recursos humanos (formadores de docentes) y el capital del conocimiento escolar, todo ello con el planeamiento y control de los niveles centrales e intermedios del subsistema educativo estatal.

En los documentos que inscriben el discurso político-educativo estatal y federal, no existe un concepto preciso de "racionalidad", pero éste puede inferirse por las orientaciones que implican adecuación de los medios a los fines. El concepto puede entenderse desde la perspectiva de Weber, referida a la acción "con arreglo con fines"²⁷⁶ que designa aquel tipo de acción humana configurada de forma que permita obtener ciertos objetivos.

Con Weber entendemos que por lo regular estos objetivos se orientan "con arreglo a un fin racional, o sea con arreglo a un plan"²⁷⁷. Con esta racionalidad las escuelas normales actúan con arreglo con fines, pues disponen sus acciones de acuerdo con las orientaciones técnicas prescritas y el compromiso establecido por las autoridades educativas y que éstas deben asumir. Las indicaciones técnicas administrativas impuestas a las escuelas normales se han realizado sin tener pleno conocimiento de su realidad y sin tomar en cuenta su desarrollo histórico y cultural.

Estas indicaciones técnicas administrativas han sido planteadas como constructos normativos, es decir, situadas en el campo semántico de lo racional-formal, con el cual las normales han organizado y normado sus acciones. Las indicaciones se les han presentado como una operación fundamentalmente de orientación técnica, políticamente neutral, indiferente respecto del sistema político educativo internacional y nacional, y ajeno al sistema productivo.

Actualmente desde la visión del gobierno federal y a partir de la gestión educativa propuesta en el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN) se presupone la existencia de una relación entre macro y micro políticas. Parte de entender que las escuelas normales dejan de ser las que ejecutan órdenes y disposiciones impartidas desde la administración central, para convertirse en un nuevo espacio que recupera el sentido de la formación, al diseñar políticas institucionales. Sin embargo, el espacio de gestión que la administración central otorga a las normales, la supuesta descentralización administrativa, así como la desconcentración de la gestión federal y estatal, los mode-

²⁷⁶ Max Weber *Economía y sociedad*, México: Fondo de Cultura Económica, 1984, pág. 20

²⁷⁷ *Ibid.*, pag. 46.

los de planeación y la ordenación curricular, tienen en el PTFAEN y Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN) dos programas que, lejos de desarrollar la gestión institucional, orillan a las escuelas a cumplir y operar prescripciones y limitan más su función.

Foucault nos permite entender por qué la gestión como forma de organizar y dirigir una institución con la participación de todos, se convierte en un ideal no alcanzable en la vida de las normales, porque éstas actúan y se desarrollan bajo el dominio de un poder superior que restringe sus acciones. En este tipo de posturas político-educativas sobre la gestión escolar se puede identificar una conformidad política, donde subyacen los contenidos y las normas enmascarados en un humanismo oficial.

Al respecto Foucault, en sus estudios sobre el poder, nos evidencia lo subyacente a esta concepción de elección y exclusión de la educación formal-oficial, él dice:

entiendo por humanismo el conjunto de discursos mediante los cuales se le dice al hombre occidental: "si bien tú no ejerces el poder, puedes sin embargo ser soberano. Aun más cuanto más renuncies a ejercer el poder y cuanto más sometido estés a lo que se te impone, más serás soberano". El humanismo es lo que ha inventado paso a paso estas soberanías sometidas que son: el alma (soberana sobre el cuerpo, sometida a Dios), la conciencia (soberana en el orden del juicio, sometida al orden de la verdad), el individuo (soberano titular de sus derechos, sometidos a las leyes de la naturaleza o a las reglas de la sociedad), la libertad fundamental (interiormente soberana, exteriormente consentidora y "adaptada a su destino")²⁷⁸

La gestión escolar que promueve el PTFAEN y se apoya en el PROMIN, otorga un poder de administración muy acotado a las escuelas normales, donde existe una mínima autonomía relativa en relación con su gran dependencia. Bourdieu señala que los sistemas de enseñanza conservan una dependencia y a la vez una autonomía relativa respecto a la estructura de las relaciones con las clases dominantes: "la autonomía relativa del sistema de enseñanza es siempre la contrapartida de una dependencia más o menos completamente oculta por la especificidad de las prácticas y de la ideología que autoriza esta autonomía"²⁷⁹.

Además, por tradición las normales han asumido que es competencia de la administración central organizar, dirigir y controlar sus funciones. De este modo se aceptan las categorías fundamentales de la dominación legal bajo las cuales la administración central, con carácter racional-legal, ejerce su autoridad. De este modo, como lo señala Weber, las escuelas actúan bajo:

²⁷⁸ Michel Foucault. *Microfísica del poder*, España: Las ediciones de La Piqueta, 1992, pág. 36.

²⁷⁹ Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron. *La reproducción Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, España. Laia, 1979, pág. 251.

un ejercicio continuado, sujeto a la ley, de funciones, dentro de [...] una competencia, que significa: a) un ámbito de deberes y servicios objetivamente limitado en virtud de una distribución de funciones, b) con la atribución de los poderes necesarios para su realización, y c) con la fijación estricta de los medios coactivos eventualmente admisibles y el supuesto previo de su aplicación.²⁸⁰

La organización, planeación, control y seguimiento que ejerce la administración central sobre las escuelas normales, se convierte en una atribución de dominación. La dominación, nos dice Weber, "debe entenderse [como] la probabilidad de encontrar obediencia para un mandato de determinado contenido entre personas dadas"²⁸¹, y requiere de un aparato administrativo. Como la dominación se ejerce desde el aparato gubernamental a partir de la suscripción de técnicas o normas, las normales la asumen con un carácter de legitimidad. Ibarra señala que "por ello resultan tan importantes la organización y sus procedimientos, considerados casi siempre como «la consecuencia natural no problemática» de decisiones racionales adoptada en esferas de autoridad legítimamente establecidas"²⁸². Que se rigen bajo un principio de jerarquía administrativa "o sea la ordenación de «autoridades» fijas con facultades de regulación e inspección y con el derecho de queja o apelación ante las «autoridades» superiores por parte de las inferiores"²⁸³.

En este sentido, los lineamientos burocráticos-administrativos que se sugieren a las normales por medio del PROMIN, son asumidos por éstas como ordenamientos que hay que cumplir; y son convertidos en elementos de dominación que no facilitan la gestión, sino que restringen y acotan sus posibilidades. Los lineamientos sobre la organización estructural, planeación y desarrollo de las funciones se convierten en fuertes obstáculos para su progreso, acentuando más la dependencia de las escuelas al sector administrativo central.

4.2.1. La influencia administrativa externa versus la administración institucional

En la última década del siglo XX, a medida que se ha impuesto a las normales la gestión educativa como un proceso político administrativo, se ha generado un estado de tensión institucional no visible ni identificable como tal, porque la comunidad normalista se ha visto sometida al reconocimiento de orientaciones legales racionales externas que aun no se consolidan y que chocan con las funciones cotidianas que se realizan en sus instituciones, aparentemente

²⁸⁰ Max Weber, *Economía y sociedad*, México: Fondo de Cultura Económica, 1984, pag. 175

²⁸¹ *Ibid.*, pag. 43.

²⁸² Eduardo Ibarra Colado, *La Universidad en México hoy: Gubernamentalidad y modernización*, México: UNAM/UAM-I/ANUIES, 2001, pag. 35

²⁸³ Weber, *op cit*, pag. 174.

agotadas pero todavía en pleno uso.²⁸⁴ La tensión se acentúa por la lucha que se debe librar "entre intenciones racionales y actuaciones reales, entre estructura formal y comportamiento informal, entre la norma formalmente estatuida y sus apropiaciones e interpretaciones por los individuos y grupos que deben acatarla"²⁸⁵. Por tanto, los cuerpos directivos y la comunidad en general de las Normales se han visto en la necesidad de cumplir con las prescripciones normativas. Esto ha generado una necesidad de adecuar estilos y procedimientos de dirección que no son producto de las formas y procedimientos propios de mando y obediencia.

Uno de los puntos que genera tensión en las normales está localizado en la lucha existente entre la norma estatuida y la interpretación y acatamiento que se da al interior de las escuelas normales, pues existen dos posiciones que se vuelven antagónicas: por un lado se encuentran los directivos que asumen y tratan de cumplir en todo con la disposición normativa, y por otro, están los maestros poco dispuestos a perder o modificar sus posiciones, condiciones y funciones logradas en la institución.

Este antagonismo de posiciones está garantizado por el mismo sistema. La estabilidad de los maestros en sus lugares de trabajo es una característica de la administración burocrática, pues por mucho tiempo los acuerdos político sindicales han establecido una forma de protegerlos, lo que ha generado prácticas patrimonialistas, no sólo desde el sector administrativo central y el político sindical, sino en las propias escuelas normales. La estabilidad ha implicado un costo que impide los programas de acción, así como la actualización y preparación de los profesores a las necesidades reales de la formación. Al mismo tiempo la estabilidad de los maestros ha generado seguridad en la plaza y anquilosamiento en la preparación permanente de los formadores. Uno de los problemas que origina esta estabilidad es que hace difícil la implantación de un modelo de administración eficiente, entre otras razones, porque hace falta una formación profesional especializada de los profesores que cumplen con funciones administrativas. Weber señala que "normalmente sólo participa en el cuadro administrativo de una asociación el calificado profesionalmente para ello mediante pruebas realizadas con éxito; de modo que el que posea esas condiciones puede ser empleado"²⁸⁶. Esto indica que debe ser un

²⁸⁴ Los comentarios que año con año se realizan a principio de cada ciclo escolar en ambas normales, versan sobre los cambios constantes que se hacen a los formatos de la planeación institucional, a las nuevas demandas y requisitos que hay que cumplir. Estos cambios constantes nos hacen suponer que los modelos administrativos que se imponen a las escuelas normales no están consolidados.

²⁸⁵ Eduardo Ibarra Colado. *La Universidad en México hoy: Gubernamentalidad y modernización*, México: UNAM/UAM-I/ANUIES, 2001, pág. 35.

²⁸⁶ Max Weber. *Economía y sociedad*, México. Fondo de Cultura Económica, 1984, pág. 175

especialista experto en las actividades de su cargo.

No se puede decir que en las escuelas normales haya personal calificado profesionalmente para desempeñar los cargos y funciones administrativas y académicas. Por mucho tiempo la contratación de los maestros se ha realizado por circunstancias o por intereses político-sindicales. Esto ha originado que en algunos momentos se prescindiera de buscar parámetros profesionales, es decir, de acuerdo con perfiles profesionales necesarios. En el primer caso la necesidad de cubrir la demanda de maestros por la expansión de la matrícula escolar ha originado que se contrate personal con un perfil profesional mínimo o insuficiente para cumplir con la función docente. En el segundo, se ha realizado la contratación por intereses político-sindicales vinculados al corporativismo, esto es, como un "arreglo institucional que supone asunción de acuerdos y suscripción de pactos con obligaciones y derechos complementarios, objetivos y compromisos de cooperación"²⁸⁷. Estos acuerdos son frecuentes y comunes entre la clase político sindical y el sistema gubernamental, lo que ha otorgado legitimidad a la estabilidad y permanencia o definitividad laboral de los maestros.

4.2.2. La ingerencia administrativa externa en la contratación del personal docente

El reclutamiento y la selección del personal docente, que debería estar sustentado en un conjunto de procedimientos orientados a atraer y seleccionar a aquellos candidatos potencialmente calificados para ocupar el cargo de maestros, es un aspecto que está olvidado o que no existe. El departamento de Educación Normal y el Sindicato de Maestros al servicio del Estado de México son actualmente los responsables de la contratación de los maestros como parte de una negociación corporativa, y no como debiera ser, parte de un proceso de reclutamiento.

El personal de nuevo ingreso no llega a las escuelas normales por un proceso de reclutamiento y selección de acuerdo con necesidades y perfiles profesionales específicos, sino por una negociación entre la clase política sindical y el departamento de Educación Normal. La contratación de un profesor representa para el Sindicato una cuestión de lealtad corporativa de los aspirantes. Y para el Departamento de normales, una negociación con el sindicato para que admitan a sus recomendados, que la mayoría de las veces, están vinculados familiarmente a

²⁸⁷ Norberto López Ponce. *Ya es tiempo de actuar. El proceso de organización de los profesores del Estado de México 1921-1959*, Toluca, Mex.: El Colegio Mexiquense A.C., 2001, pág. 29.

los políticos y las autoridades educativas de mandos altos y medios. En este sentido la contratación es negociada y no representa un problema de índole profesional, pues ambos organismos presuponen que la formación inicial recibida en las instituciones (las más comunes son: Normal Superior del Estado de México, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México y la Universidad Autónoma del Estado de México) donde se formaron los maestros aspirantes, son una garantía incuestionable de su preparación profesional. Se conjetura que los maestros que obtienen una licenciatura o un postgrado en estas instituciones, están capacitados para ocupar los cargos y las funciones existentes en las normales, y además, para desarrollar el perfil profesional de los maestros. Las normales por su parte no tienen ninguna ingerencia en la contratación.

En las prácticas de contratación sindicato-departamento no se ha hecho necesario aplicar *pruebas de desempeño* ni medir las habilidades y los conocimientos que poseen los aspirantes para ejecutar las funciones docentes para las que son contratados. Tampoco en las normales se han preocupado por aplicar *pruebas psicológicas* que garanticen una personalidad equilibrada de los nuevos docentes, y con ello posibiliten un buen desempeño. Por tanto, la formación recibida en las instituciones de educación superior constituye el único indicador de preparación con el que cuentan los profesores. Se olvida con esto que ni los grados académicos ni el tipo de licenciatura o estudios realizados garantizan la eficiencia en el desempeño de ciertas funciones.

El hecho de que el Sindicato o el Departamento de Educación Normal no hagan un reclutamiento y selección del personal docente, permite que a las normales ingresen profesores no cualificados o con perfiles no adecuados para el desempeño de la función educativa. Esto está provocando que exista baja calidad académica de los maestros. Del mismo modo se puede inferir que cuando hay una intervención sindical y la contratación se realiza por otros medios que no sea a través de un reclutamiento y selección, los favores especiales concedidos a los "recomendados", las gratificaciones y los obsequios, el intercambio de servicios y toda otra práctica similar resultan no sólo éticamente condenables, sino también de alto riesgo. Una contratación obtenida mediante compadrazgo, amiguismo o soborno ha facilitado la llegada a las escuelas normales de personal sin los perfiles ni el compromiso necesario, por lo que se han mostrado refractarias a todas las políticas de trabajo académico y se desempeñan como docentes ajenos o renuentes a la docencia y a las innovaciones metodológicas.

Actualmente las políticas de contratación sindical tienen el mérito de garantizar un empleo a determinadas personas, no importa que sea en funciones para las cuales no están formados. Esta práctica ha tenido el efecto negativo de limitar el ingreso de profesores con ideas y perspectivas nuevas en las escuelas normales, y con ello se ha limitado el proceso de innovación pedagógica. Obviamente en las normales se ha incrementado o ha perdurado la necesidad de contar con un inventario actualizado de conocimientos y habilidades de los maestros, y se ha consolidado el déficit de profesores capacitados y competentes. Con las formas de contratación y con la ausencia de reclutamiento y selección, los contratados ya no tienen el compromiso de reflexionar y responder a los siguientes cuestionamientos: ¿Qué es necesario hacer? ¿Qué es necesario saber? ¿Qué es necesario aprender? ¿Qué experiencia es realmente relevante? ¿Con qué habilidades cuento? ¿Cómo debe ser mi actitud ante el trabajo?

Al interior de las normales, la estabilidad laboral de los profesores ha propiciado una inamovilidad de categoría salarial. Cuanto más elevada es la categoría, mayor es el salario y el status dentro de las escuelas. Cuando los maestros ocupan un cargo dedican la mayor parte del tiempo de permanencia al desempeño de su actividad. A mayor tiempo en la función, los profesores han generado más poder en el área de desempeño, y con ello las prácticas departamentales se han consolidado.

Cuando los profesores de las normales ocupan un cargo jerárquico no se debe siempre a la preparación y el perfil profesional que se necesita para desarrollar la función, o bien porque hayan sido seleccionados y escogidos por su competencia y capacidad, sino porque de manera burocrático-patrimonial son nominados por los directores, quienes tienen plena autoridad sobre ellos. Esto ha generado fidelidad a los directivos, y aun cuando los maestros nominados no se identifiquen con los objetivos de la formación, se identifican y respaldan las decisiones de los directivos, en detrimento de la eficiencia y eficacia de la formación y en menoscabo de los intereses de sus compañeros. De igual modo la permanencia en el mando es por tiempo indeterminado, pues no existe una norma o regla que lo determine.

En las dos escuelas normales se ha observado que la mayor parte de los maestros formados para la docencia son quienes realizan una diversidad de funciones para las que no fueron preparados, como: planeación; administración de recursos humanos, materiales, financieros; actividades de difusión; diseño gráfico; manejo de software y de aparatos audiovisuales; terapia de apoyo; investigación educativa, atención a la biblioteca; etcétera. Además de manejar

de uno a tres programas diferentes por semestre. En el mundo empresarial todas estas funciones son manejadas con personal específicamente preparado para desarrollar ventajas basadas en el *know-how*, situación que no es similar en las escuelas normales. Lo que genera problemas de operación.

Actualmente con el PTFAEN y el PROMIN las normales están en un proceso de implementación de esfuerzos y acciones de planeación estratégica y calidad total, para alcanzar una supuesta mejora y certificación. Con su administración, las normales se constituyen ellas mismas en mecanismos de operación de tales programas gubernamentales.

Frente a las presiones internacionales sobre la formación, los cambios administrativos efectuados en las Normales aun no se han consolidado o resultan insuficientes para ofrecer los resultados esperados.²⁸⁸ Aunque existen cambios en sus estructuras organizacionales, en la planeación y en la administración de los recursos, los cambios en el comportamiento y funcionamiento organizacional no se ven reflejados en la formación esperada. De este modo los ajustes y cambios que se han hecho en las instituciones no necesariamente corresponden con las posiciones y concepciones de los maestros, y por tanto, con la formación imaginada.

4.3. La administración, un aspecto no visible de la formación

A partir del establecimiento de las escuelas normales la administración se convierte en un puente entre las políticas educativas y las acciones de formación. Así, desde una perspectiva tradicional de la organización técnico-racional, se puede identificar a las escuelas normales como estructuras organizacionales que tienen objetivos relativamente específicos, tareas diferenciadas, clara división del trabajo, estructura para coordinar actividades diversas, autoridad legítima que confiere a ciertos miembros y un conjunto de procedimientos de gestión; todo lo cual ha permitido un funcionamiento donde la administración ha sido tomada como principio y eje regulador de la formación de licenciados en educación.

Desde el enfoque de Chiavenato la "administración es nada más que la conducción racional de las actividades de una organización [...] trata del planeamiento, de la organización (estructuración), de la dirección y del control de todas las actividades diferenciadas, por la di-

²⁸⁸ Las demandas están diluidas en los planes de estudio y en el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales.

visión del trabajo que ocurren dentro de la organización”²⁸⁹. Desde este enfoque se puede entender que la administración representa un poder ordenador capaz de organizar y controlar las funciones que se realizan en la Escuela Normal para Profesores y la Normal No. 1 de Toluca. Por tanto, con ella se rigen y controla desde la administración central a ambas instituciones, y consecuentemente las acciones encaminadas a la formación.

De manera práctica la administración en las Normales se centra en la organización de la institución y en la planeación de actividades para la formación de los licenciados en educación, así como en la coordinación de servicios que se realizan para atender y controlar a los alumnos, los maestros y los servicios escolares.²⁹⁰ Con estos tres elementos la administración de las escuelas regula sus acciones para alcanzar la formación. Así, desde la visión racional administrativa de las autoridades educativas (externas) la formación de los profesores, entre otros aspectos, ha dependido de una buena o mala administración, ya que sólo a través de ella es como se hace buen o mal uso de los recursos materiales, humanos, etcétera. Puede pensarse desde esta visión que la administración en las Normales es, sin duda, un soporte de la vida académica, que ha permitido organizar y planear el trabajo académico y operativo de las instituciones (con lo cual estructuran su parte mecánica) y a la vez, establecer una dirección, ejecución, coordinación y control de la formación (es decir, su parte dinámica).

Las acciones reguladas de la formación se han subdividido administrativamente de acuerdo con las funciones realizadas en las escuelas normales, funciones que de algún modo han determinado el trabajo en cada departamento o sección de la estructura organizacional.

4.3.1. La división del trabajo como punto nodal de la administración en las escuelas normales

Desde la perspectiva de la administración científica se dice que el trabajo puede ser mejor ejecutado, y de manera más económica, mediante una subdivisión. La tarea entendida y los cargos son dos elementos indispensables para la planeación del trabajo, la primera entendida como “toda y cualquier actividad ejecutada por alguien en su trabajo dentro de la organiza-

²⁸⁹ Idalberto Chiavenato: *Introducción a la Teoría General de la Administración*, México: McGraw-Hill Latinoamericana, 1992, pág. 1.

²⁹⁰ Ver estos aspectos en el anexo 6. Pág. 353.

ción"²⁹¹. Y los cargos, desde la misma perspectiva, se conciben como "el conjunto de tareas ejecutadas de manera cíclica o repetitiva. Cada cargo tiene uno o más ocupantes (personas) que ejecutan determinadas tareas específicas"²⁹².

Las escuelas normales como estructuras sociales organizadas en forma racional, incluyen pautas tácitas claramente definidas de trabajo y actividades en las que cada serie de actos están relacionados funcionalmente con las actividades laborales de la organización. En estas estructuras sociales organizadas se integran varias funciones y cargos, con algunos "puestos jerarquizados, en los que se encuentran inherentes cierto número de obligaciones y privilegios, definidos estrechamente por reglas limitadas y específicas. Cada uno de esos cargos contiene un campo de responsabilidad y competencia imputadas"²⁹³.

En las escuelas normales actualmente el trabajo está dividido en dos direcciones de acuerdo con los departamentos o secciones de la estructura organizacional: el que está dirigido a los alumnos y el que está al servicio de los maestros, y las actividades que se realizan en el trabajo según la función se pueden identificar como instrumentales y expresivas.²⁹⁴

Desde la perspectiva de Etzioni, se pueden distinguir dos tipos de actividades en el trabajo que se realiza para la atención de los alumnos y los maestros, las actividades "instrumentales" y las "expresivas", las primeras entendidas como aquellas actividades que "se ocupan del insumo de los medios en la organización y su distribución dentro de ella"²⁹⁵. Actividades como las que realizan los departamentos y secciones de recursos materiales, biblioteca, reprografía, diseño e impresión o imprenta, fotocopiado, servicios escolares, entre otros. Las segundas, o sea las actividades expresivas, son entendidas como aquellas que "afectan a las relaciones interpersonales dentro de la organización y al establecimiento y el respeto de las normas por parte de quienes participan en ella [...]"²⁹⁶. Las actividades expresivas se realizan directamente en el aula e incluyen todas aquellas actividades que se circunscriben a la formación.

Cada una de las actividades desempeñadas en las normales implica asumir un cargo. A su vez, el cargo implica contar con una especialización y una profesión. En una empresa el desempeño del cargo se:

²⁹¹ Idalberto Chiavennato. *Introducción a la teoría general de la administración*, México: Mc.Graw Hill, 1992, pág. 51.

²⁹² *Ibid.*

²⁹³ Robert K. Merton, "Burocracia, estructura y personalidad", en Sexton, William P., *Teorías de la organización*, México: Trillas, 1999, pág. 98.

²⁹⁴ Ver la división del trabajo escolar de acuerdo con las funciones en las normales, en el anexo 7. Pág. 354.

²⁹⁵ Amitai Etzioni, "Dirección y control en la organización", en Sexton, William P., *op. cit.*, pág. 391.

²⁹⁶ *Ibid.*

manifiesta ante todo en la exigencia de una serie de conocimientos firmemente prescritos, que casi siempre requieren una intensa actividad durante largo tiempo, así como de pruebas especiales indispensables para la ocupación del cargo. Además se manifiesta con el carácter de deber de la posición del empleado.²⁹⁷

Situación que no se presenta de la misma manera en las escuelas normales, porque hay una movilidad de maestros que cambian constantemente de cargo y de función, y por tanto no se especializan. Además, para su designación no se precisa de la preparación en todos los casos. La preparación específica para un cargo queda al margen, pues la movilidad se maneja por otras circunstancias como las peticiones personales para ubicarse en determinado lugar, el ubicar personal que llega a la institución por cuestiones políticas y sin que la institución haya promovido su estancia, hasta la reubicación de personas por decisión exclusiva de la dirección.

Después de establecer un panorama sobre la importancia de la administración para la formación surge la pregunta ¿qué aspectos y acciones de la administración en las escuelas normales sirven como eje de la formación de profesores?

Si observamos cómo se desarrolla la vida en las escuelas normales identificaremos que, como otras instituciones, cuentan con una serie de acciones y actividades que se realizan dentro y fuera de las aulas. Lo que no percibiríamos sería la forma en que se planean, organizan, controlan y evalúan las acciones. Nos sería difícil distinguir a simple vista que las escuelas son estructuras dinámicas y complejas. Mucho más difícil sería identificar los mecanismos de planeación, organización, integración, dirección y comando, ejecución, coordinación y control, es decir, sería difícil identificar o distinguir las fases mecánica y dinámica que subyacen en la administración de las instituciones.

4.4. Organizar y planear el trabajo académico como parte de la estructura mecánica de las escuelas Normales

En el ámbito de la administración la parte mecánica es un aspecto que difícilmente pueden percibir agentes externos, incluso los catedráticos y los propios alumnos rara vez la conocen. Esta parte mecánica constituye la base de toda institución y se puede distinguir a la organización como la parte de la función administrativa que abarca "el acto de organizar, estructurar e integrar los recursos y los órganos responsabilizados de su administración y establecer re-

²⁹⁷ Max Weber. *Economía y sociedad*, México: FCE, 1984, págs. 718-719.

laciones entre ellos y atribuciones de cada uno de ellos"²⁹⁸.

La organización deriva en una estructura y ésta se entiende actualmente como "el conjunto de relaciones formales e informales dentro de una organización. La organización formal se suele representar mediante organigramas que indican las relaciones de autoridad y dependencia en el seno de la misma [...]"²⁹⁹. Desde la postura de autoridad y dependencia, Ranson, Hinings y Greenwood agregan la idea de control, por tanto, conciben a la estructura como "un medio complejo de control que se produce y se recrea continuamente por la interacción, pero que determina, al mismo tiempo, esa interacción: las estructuras son constituidas y constitutivas"³⁰⁰.

Weber señala que "en todas las formas de dominación es vital para el mantenimiento de la obediencia el hecho de la existencia del cuadro administrativo y de su acción continua dirigida a la realización e imposición de las ordenaciones. La existencia de esa acción es lo que se designa con la palabra organización"³⁰¹. También señala que:

la estructura de una forma de dominación recibe su carácter sociológico ante todo del modo característico general en que se efectúa la relación entre el señor o señores y el aparato de mando, y entre ambos y los dominados, así como de los principios específicos de la "organización", es decir, de la distribución de los poderes de mando.³⁰²

Remarcando esta idea Weber indica:

para la subsistencia continuada de la sumisión efectiva de los dominados es de suma importancia en todas las relaciones de dominio el hecho, ante todo, de la existencia del cuerpo administrativo y de su actuación ininterrumpida en el sentido de la ejecución de las ordenaciones y el aseguramiento (directo o indirecto) de la sumisión a las mismas. Este aseguramiento, realizador del dominio, es el que se entiende con la expresión de "organización"³⁰³

La distribución de los poderes de mando en las escuelas normales está orientada para dirigir, desarrollar y controlar las acciones de la formación y las tareas inherentes a éstas. La organización de las normales desde su creación como instituciones formadoras ha sido determinada por las autoridades educativas, representantes del poder gubernamental. Así, en consonancia con el desarrollo mismo de la sociedad y las políticas educativas, la organización de las

²⁹⁸ Idalberto Chiavenato. *Introducción a la teoría general de la administración*. México: Mc Graw-Hill/Interamericana de México, 1999, pág. 83

²⁹⁹ Emilio Ronco y Eduard Lladó. *Aprender a gestionar el cambio*. España: Paidós, 2000, pág. 15.

³⁰⁰ Ranson, Stewart, Bob Hinings and Royster Greenwood. "The Structuring of Organizational Structures, *Administrative Science Quarterly*", 25, No. 1 cit. en Hall, Richard H. *Organizaciones, estructura y proceso*, México. Prentice Hall, 1983, pág. 53.

³⁰¹ Max Weber. *Economía y sociedad*, México: Fondo de Cultura Económica, 1984, pág. 212.

³⁰² *Ibid.*, pág. 704.

³⁰³ *Ibid.*, pág. 713.

normales ha tenido distintos cambios o variaciones de acuerdo con la imposición de órdenes nuevos.

En las tres últimas décadas del siglo XX, en ambas normales los órdenes nuevos han determinado cambios en la organización de manera radical o drástica, cada que se han puesto en marcha nuevos planes de estudio. Las modificaciones poco relevantes en la organización de las instituciones han tenido que ser propuestas a las autoridades educativas. Obtenido el aval de la administración central, las modificaciones a la organización son operadas por la dirección de cada escuela. Del mismo modo, cuando a la dirección de las escuelas les aprueban un tipo de organización, ésta es integrada al plan anual de trabajo por medio del organigrama, aunque dichas modificaciones a la organización no cuentan con plena definición. De igual modo, carecen de un reglamento específico de los departamentos y secciones; tampoco hay manuales concretos donde se haga una descripción de los cargos, las actividades a desarrollar por los departamentos, los tiempos, recursos, reglas, procedimientos y formas de control, etcétera.

Aun sin reglamentos y manuales internos de organización, se dice en el ámbito administrativo central que con buen personal cualquier tipo de organización funciona. Se ha dicho, incluso, que es conveniente mantener cierto grado de imprecisión en la organización, pues de esta manera los maestros con funciones administrativas se ven obligados a colaborar entre ellos para poder realizar sus tareas. Esta imprecisión, cuando se hace de manera razonable o con conocimiento de causa, es de esperarse que rinda buenos frutos. Desde el discurso de la administración central se dice que con una buena organización no importa que las funciones de una institución se diversifiquen o tengan poca relación. Se puede interpretar que para dirigir y controlar a las escuelas es imprescindible tener un director afín que no cause problemas, que sepa ordenar y obedecer a su vez.

Saber dirigir implica responder a las expectativas de la administración central. En el discurso reiterado de los directivos, en cada semestre les dicen a los maestros que deben ser capaces y deben tener el deseo de cooperar entre sí. Les dicen que teniendo ese deseo de cooperación trabajarán mucho más efectivamente, sobre todo cuando todos conocen el papel que deben cumplir y la forma como sus funciones se relacionan unas con otras. En este discurso se excluye la idea contraria, es decir, se omite que cuando no hay idea de los objetivos, de las formas y principios de la organización, no importa que se tenga responsabilidad y deseo de

cooperación, el funcionamiento y los resultados no serán los esperados. Así, la puesta en marcha de los planes de estudio se ha realizado de manera indicativa y con la firme convicción de que los maestros y su buena voluntad son elementos suficientes para garantizar el éxito.

De acuerdo con las teorías de las decisiones es básico considerar la importancia que tiene para la organización la aceptación de la *decisión* por parte de los subordinados para una puesta en práctica efectiva. Porque de la aceptación se deriva el papel que deben desempeñar los subordinados en la ejecución de la misma. Asimismo, si no van a tener ninguna participación en la ejecución de la decisión, la necesidad de su aceptación es mínima. Por las características de obediencia y disciplina y por las formas de asignación de los puestos de mando y los cargos, en las escuelas normales ha existido poca resistencia abierta que impida el desarrollo de las tareas encomendadas, aun cuando la aceptación y desarrollo de las tareas no garantiza su éxito.

En las normales existe una tradición autoritaria y de obediencia que se ha construido con las estructuras organizativas y con la administración desarrollada en estas instituciones. Los cambios en las orientaciones no han sido suficientes para transformar la regulación autoritaria de la autoridad escolar, aun cuando se ha modificado la organización estructural de las normales.¹⁰⁴

La organización como forma de ejercer y distribuir el poder de los directivos y los maestros que fungen como mandos medios y bajos dentro de las escuelas, está sustentada en una administración que desde la perspectiva de Weber "[...] en rigor, se basa en la «experiencia» y acaso en «prácticas» concretas (expedientes), pero no en un «saber especializado» racional [...]"¹⁰⁵.

La actual organización de las escuelas normales y su situación heterónoma no les permite ni les permitirá ponerse a la altura de las circunstancias actuales del mundo globalizado y del predominio de las sociedades del conocimiento y la economía de mercado. De acuerdo con las organizaciones de la sociedad del conocimiento, "estas organizaciones se estructurarán alrededor de su conocimiento y nivel de cualificación y competencia; de la capacidad de progresar en el *empowerment* continuo de las personas y en la mayor diversidad de las actividades

¹⁰⁴ Ver las formas de organización que se han establecido en las escuelas normales a partir de 1975, en el anexo 8 Pág. 355.

¹⁰⁵ Max Weber, op cit., pág. 783.

que éstas deben desarrollar"⁵⁰⁶. Hablar de *empowerment* (empoderamiento), nos dicen Davis y Newstrom, es hablar de:

un proceso que ofrece mayor autonomía a los empleados compartiéndoles con ellos información relevante y dándoles control sobre los factores que influyen en su desempeño laboral. El *empowerment* contribuye a eliminar las condiciones que causan sensación de ineficacia; en cambio, propician sensaciones de eficacia personal de los empleados.⁵⁰⁷

Las normales, con un sistema burocrático-patrimonialista cerrado, basado en la organización de puestos de trabajo y en el desarrollo de funciones departamentales, no podrán avanzar hacia un tipo de organización actual entendida como una "red de personas con unas tareas que aportan valor"⁵⁰⁸. Tampoco podrán competir con instituciones que estén organizadas con base en la calidad de las competencias de sus miembros. Por tanto no podrán ser organizaciones cualificantes, preocupadas por favorecer el aprendizaje continuo de sus miembros. Mientras perdure esta forma de organización los maestros no podrán aprender mejorando sus competencias y transmitiendo a la organización sus aprendizajes; seguirán teniendo una carencia de poder que contribuye a la frustrante experiencia de una ineficiencia alta.

La organización por sí misma no es suficiente para que las normales operen las orientaciones de la formación, los planes y los modelos. Para que puedan operar las normales, la racionalidad oficial se ha valido de la planeación, que, como un elemento más de la administración prescrita, tiene una evolución en el desarrollo y operación de las orientaciones de la formación.

4.5. La planeación para la formación en las normales

De entrada, la planeación se entiende como el proceso por el cual se obtiene una visión del futuro, en donde es posible determinar y lograr los objetivos, mediante la elección de un curso de acción. Desde la perspectiva de la administración se considera que la planeación propicia el desarrollo de las instituciones y el trabajo docente, al reducir los esfuerzos y en consecuencia los riesgos de realizar actividades que no tengan sentido. Además se piensa que maximiza el aprovechamiento de los recursos y de los tiempos. Desde esta visión, la planeación es fundamental para alcanzar los objetivos deseados, porque mediante ésta se pueden

⁵⁰⁶ Jordi López Camps e Isaura Leal Fernández. *Aprender a planificar la formación*, España: Paidós, 2002, pág. 11.

⁵⁰⁷ Keith Davis y John W. Newstrom. *Comportamiento humano en el trabajo*, México: McGraw-Hill, 1999, pág. 244.

⁵⁰⁸ López y Leal, op. cit., pág. 12.

identificar las principales necesidades y problemas de la institución, determinar las alternativas, la selección de los medios y las estrategias para solucionarlas. De igual modo, se pueden "implantar las estrategias de solución, incluyendo la administración y control de los medios... [asi como] la evaluación de la eficiencia de realización, basada en las necesidades y requisitos identificados previamente"¹⁰⁹.

Desde la perspectiva actual de la Sociedad del Conocimiento, la formación debe estar vinculada a un plan específico para cada organización. Dice López Camps:

la planificación de la formación empieza con la identificación de las necesidades de cualificación. Seguidamente se diseñan los contenidos formativos y se programan las actividades. A continuación se ejecutan, controlan y evalúan las actividades formativas. Finalmente se analiza el impacto de las mismas en la mejora de la organización y en el desarrollo de los empleados.¹¹⁰

Desde que se implanta en las normales la planeación, se les han impuesto las necesidades de la cualificación a través de los perfiles de egreso contenidos en el plan de estudios. Por lo que las acciones emprendidas en la planeación han sido secuenciales, lineales de arriba hacia abajo, encadenadas y sin posibilidad de marcha atrás. No han sido acciones planificadas y encadenadas con posibilidad de modificación.

4.5.1. La planeación de las normales en la década de los ochenta y noventa del siglo XX

A partir de 1985, cuando la formación de profesores se eleva a nivel licenciatura, se transforma el accionar de las escuelas normales. Antes de este periodo la planeación no estaba contemplada como algo fundamental. No era el soporte básico para que pudieran accionar las escuelas normales. Las escuelas funcionaban con el desarrollo de los programas por parte de los docentes y la planeación centralista de la dirección. A los maestros formadores no se les involucraba en la planeación institucional, sólo se les exigía que planearan el desarrollo de sus clases o programaran el avance de su asignatura. En ocasiones con el simple hecho de que siguieran el programa de estudios era suficiente. El proceso de planeación de la enseñanza no se concebía como una etapa fundamental en la acción de los educadores de las normales. No existía la idea de la planeación como forma de mejorar lo que se hacía. Sin embargo, aun

¹⁰⁹ Roger A. Kaufman, *Planificación de sistemas educativos*. México: Trillas, 1988, pag. 24.

¹¹⁰ López y Leal, *op. cit.*, pág. 52.

cuando el trabajo en el aula no se hacía bajo la guía de un plan de trabajo no era improvisado, sino que obedecía a unos propósitos, unas metas y unos logros en concordancia con los temas y contenidos establecidos en los programas de estudio. Evidentemente los fines educativos, la filosofía institucional, los modelos pedagógicos y las características de los alumnos normalistas que aprendían los contenidos escolares no estaban presentes en el desarrollo de un programa en general y de una clase en particular.

Desde una perspectiva vertical de la administración central, planear era función exclusiva de los directivos, aunque el carácter y la amplitud de la planeación variaban con su autoridad y con la naturaleza de las políticas y planes delineados por sus superiores. En el ámbito de las instituciones la planeación de las acciones de las normales se inició a partir de la implementación del Plan 1985. A los maestros integrantes de los departamentos se les involucró en la integración de los planes estratégico de desarrollo institucional por primera vez en 1989. En los proyectos departamentales se signaron las actividades de acuerdo con las acciones cotidianas, pensando que con ello se contribuía o apoyaba a la directora o director. Se integraron por primera vez las actividades que se realizaban año con año en los departamentos y se asentaron en el plan departamental e institucional. A partir de entonces los planes de desarrollo institucional (PDI) y actualmente los planes anuales de trabajo (PAT), han estado integrados por las funciones cíclicas de los departamentos.

A partir de entonces, la dirección de las escuelas, siguiendo las políticas de la administración central, fijaron las guías para estructurar los planes. Todos los maestros administradores y en funciones académicas, desde el cuerpo directivo hasta los jefes o coordinadores, planearon lo que les correspondía, tratando de ajustar los lineamientos a sus actividades y no ajustándose a los lineamientos. Estos ajustes de los lineamientos se debieron a que la experiencia de los maestros tanto del área administrativa como de la académica se impuso ante lo indefinido de las disposiciones; experiencia que estaba consolidada en prácticas y formas de actuación departamental, con intereses y maneras de ver similares.

Después de 1985, la práctica de la planeación se empleó no sólo para constituir acciones imaginadas del trabajo de los maestros y de la institución, sino que ésta se envió directamente a las acciones de enseñanza en las aulas. Los departamentos de docencia de las normales fueron los encargados de imponer a los docentes el deber de planear. La elaboración de planes de curso fue implantada con el objeto de hacer que los maestros encontraran y reconocieran la in-

fluencia de la planeación en el desarrollo de sus clases. Además, conjeturaron que la planeación de los cursos les serviría para desarrollar mejor sus clases y con ello alcanzar los objetivos plasmados en planes y programas de estudio.

Sin embargo, en la práctica algunos maestros manifestaron que no les gustaba planear, bien fuera por negligencia o porque consideraban que era innecesario, ya que muchas de sus clases no siempre se cumplían como las habían planeado. Algunos formadores sustentaron que no había una correspondencia entre el plan y la clase real, pues se daba el caso de planes bien elaborados pero con resultados deficientes en el aula; o a la inversa, clases muy buenas sin un plan previo.

La práctica de los maestros sobre la planeación de los cursos se concretó a resumir los programas de estudio y a transferir parte del programa hacia los llamados planes de curso. A los maestros que manejaron los departamentos de docencia no les importó mucho que los formadores no consideraran aspectos básicos de la planeación para el manejo de las clases y sus cursos, como: el tiempo estipulado para el desarrollo del plan de clase; título o tema de clase; formulación de los objetivos; presentación y proceso metodológico para desarrollar los temas; los recursos y los medios de la evaluación, recursos didácticos y materiales; y la bibliografía. Les importó que planearan el curso en formatos específicos y con eso se consideró que era suficiente para lograr alcanzar los objetivos. La acción de planear clases fue muy cuestionada por los profesores de las dos normales, puesto que suponían que limitaba su actuación creativa y los encasillaba en un esquema rígido; además, los planes casi nunca se cumplieron y este factor conllevó a una evaluación deficiente de los normalistas. No obstante, los maestros no dejaron de reconocer en los cursos de preparación que la planeación era necesaria, siempre y cuando fuera flexible, creativa y facilitara el aprendizaje de los normalistas.

Los formatos de la planeación fueron impuestos por los departamentos de docencia de ambas normales. La mayoría de los maestros se encargaban de llenarlos y luego se olvidaban de seguir las actividades plasmadas en ellos. Sobre todo porque no hubo una práctica de planeación del trabajo en el aula, aun cuando se planeaban semestralmente los cursos. De igual modo no hubo una evaluación y seguimiento del desarrollo de la planeación.

La indefinición de políticas y acciones específicas por parte de las autoridades educativas se reflejó en las exigencias de planeación que establecieron a las normales. La prescripción determinante y reivindicadora de las autoridades educativas les llevó a recetar la planea-

ción desde la perspectiva de la calidad total."¹¹

El modelo Hoshin al ser introducido en la administración de las escuelas normales como una herramienta de planeación, no se ajustó a su accionar, porque no sólo era una forma de planear, sino que también era un método de gestión que requería una serie de cambios en la organización de las normales. Cambios que deberían estar inscritos en las tres áreas del conocimiento que sustentan las actividades de la empresa: el pensamiento estratégico, la cultura de empresa y las técnicas utilizadas.

Los maestros mostraron su falta de preparación y capacitación profesional específica para la administración, pues el modelo Hoshin, como forma de planeación, no se concretó en las acciones cotidianas que se realizaban en los departamentos y en las aulas de las normales. Esto se debió a que no existía un pensamiento estratégico. Las instituciones como tal nunca han funcionado como empresas que tengan que competir y producir objetos, sino que son instituciones con un fuerte sistema burocrático patrimonialista que trabaja con sujetos. Y finalmente las técnicas utilizadas para la producción de objetos no pueden ser las mismas técnicas que se utilizan en la formación de sujetos.

Cuando se aplicó este modelo, los objetivos y perfiles inscritos en el plan y programas de estudio no fueron elementos básicos que sirvieran para generar proyectos específicos de formación. Los maestros en su planeación manejaron muchos de los términos capturados en los cursos y talleres, pero no aplicaron estrategias específicas para desarrollar un proceso de formación más eficiente y con mejores resultados. Se concretaron a planear las actividades que año con año realizaban de manera separada sin lograr establecer una relación en red. De manera retórica emplearon términos como usuarios y proveedores, sin identificar quiénes eran los clientes y quiénes los servidores, por tanto siguieron sin acoplarse a lo que no era parte de su área.

Los maestros ubicados en las unidades y comités *staff* se ocuparon por planear y evaluar las funciones de los departamentos y secciones de la escuela, pero no seleccionaron y precisaron los objetivos de la formación que les llevara a reencausar las funciones y las acciones. No entendieron que se precisaba de un conjunto de acciones que desde la perspectiva de Acle Tomasini deberían "ser desarrolladas para lograr los objetivos estratégicos, lo que implica de-

¹¹ Ver la planeación desde la perspectiva de calidad total en el anexo 9 Pág. 362

finir y priorizar los problemas a resolver, plantear soluciones, determinar los responsables para realizarlas, asignar recursos para llevarlas a cabo y establecer la forma de periodicidad para medir los avances"¹¹².

No es posible pasar de las pretensiones a los cambios administrativos y a la producción solo con el mandato de las autoridades educativas o con la buena voluntad de los maestros, sin hacer modificaciones a la estructura organizacional, la planeación, la inyección de recursos y sin involucrar a los operadores —entendiendo que involucrar quiere decir hacer partícipes a los sujetos, sin que se les tenga que imponer de manera violenta nuevas formas de acción—. En este rubro de la planeación se dieron muchos giros a las intenciones y objetivos de la planeación, pero no se obtuvieron resultados altamente satisfactorios. La incertidumbre y la indefinición en la planeación ocasionaron que los maestros no consideraran a la planeación como la estrategia que les ayudara a encausar la formación de profesores. El modelo Hoshin de calidad total tuvo poca duración en el desarrollo de las normales, porque a partir de 1997 se opera un nuevo plan de estudios y se inicia la aplicación de otro modelo.

4.5.2. La planeación de las normales a finales de la década de los noventa del siglo XX y principios del siglo XXI

Con la puesta en vigor del plan 1997 el modelo de calidad total, desde la perspectiva Hoshin, desaparece y entra en vigor el discurso de la planeación estratégica en las autoridades educativas y escolares. Empieza en las normales a manejarse el discurso «las instituciones en su totalidad van hacia algún rumbo, que es necesario clarificar el horizonte institucional (misión, visión, objetivos, perfil del estudiante, estrategias, compromisos, fortalezas, debilidades...)» basados en un diagnóstico de factores internos y externos que contextualicen el plan estratégico.¹¹³

La planeación estratégica en las escuelas normales es un proceso de planeación que aun no se consolida, porque a partir de 1997 se ha ido modificando año con año. Las unidades de planeación, seguimiento y evaluación institucional han modificado formatos y requerimientos. También a partir de 1997, al inicio de cada ciclo escolar los maestros han tenido cursos y jornadas donde se les informa y se les capacita supuestamente para desarrollar la planeación es-

¹¹² Alfredo Aclé Tomasini. *Planeación estratégica y control total de calidad*. México: Grijalbo, 1990, pág. 84.

¹¹³ Ver las características de la planeación estratégica en el anexo 10. Pág. 371.

tratégica, pero tal información ha sido insuficiente para prepararlos, y la planeación no ha sido el medio o el instrumento que cambie su accionar. Mediante cursos de superación personal y de planeación estratégica se está demandando a los maestros conformar nuevos valores y nuevas actitudes. También se les está demandando tener un espíritu de trabajo en equipo, convertirse en líderes formales y estar comprometidos con las instituciones, todo ello mediante frases repetitivas como: «sólo si estamos comprometidos, podremos cumplir con los requisitos que nos marca la SEP para hacer un trabajo con calidad», «debemos ser líderes, para conducir con calidad a nuestros alumnos», «ser líder implica estar comprometido con la institución», «sólo si trabajamos en equipo podemos hacer las cosas con calidad», «si sólo vemos por nosotros y por nuestras actividades, no estamos comprometidos con la institución y no estamos contribuyendo a alcanzar con calidad los objetivos de la formación», «hablar de calidad y excelencia académica es hablar de compromiso personal con la institución»³⁴.

Las políticas internas sobre la planeación actualmente predeterminan el llenado de formatos y la operación imaginada de las acciones para alcanzar la formación, pero no determinan ni han logrado modificar la relación y la secuencia de actividades que se siguen realizando de manera repetitiva en los departamentos. De manera imaginada se cree que se han instituido las soluciones a problemas que se repiten dentro de la acción cotidiana de las instituciones; sin embargo, la mayoría de las veces los problemas que se resuelven son de índole práctica, obviándose aquellos que se refieren a la formación misma, por tanto la solución no involucra a las metodologías y el desarrollo de los perfiles de egreso.

La mayor parte del esfuerzo requerido por los maestros ha estado dirigido a la aplicación sobre la fase inicial de la planeación, abriendo así el camino para su despliegue a formas de simulación pero no a la formación. Esto debido a que el cuerpo directivo, y consecuentemente el docente, no han entendido aspectos fundamentales de la planeación estratégica como es la implementación de estrategias para alcanzar los objetivos estratégicos y operacionales.

Las formas que se han empleado para capacitar a los maestros resultaron no ser las adecuadas, pues se ha hecho por medio de la exposición general de determinada información que es insuficiente para que los maestros la hagan suya, es decir, que la exposición de una información sobre la planeación estratégica no otorga ninguna garantía de que los oyentes o espec-

³⁴ Estas son frases de los directivos y los conductores que los maestros de ambas normales han escuchado en cada curso, jornada o reunión, según lo refirieron algunos maestros en entrevistas no estructuradas durante los meses de Febrero a marzo de 2004.

tadores (maestros) puedan asimilarla e integrarla a su forma de vida.

Se puede decir que en las escuelas normales aun no se ha consolidado una cultura organizacional, y la planeación estratégica no ha servido para hacer cambios y modificaciones sustanciales al trabajo docente. En caso de que los maestros hubieran asimilado las características, las estrategias y los procesos de la organización y la planeación estratégica con la simple información, entonces todos y cada uno de ellos sabrían la razón de los procesos y de los cambios dentro de las escuelas, pero al no saberlo y no haber incorporado la información a su vida cotidiana en el desarrollo de sus funciones, aun no se ha creado un compromiso por parte de las instituciones y el personal.

Finalmente, en las normales existen dos graves problemas que exigen pronta solución por parte de la dirección y que deben corresponder a la planeación estratégica: la preparación y actualización de los maestros, de manera específica en dos aspectos primordiales, en el desarrollo de las competencias intelectuales básicas (leer y escribir) y en la preparación específica sobre nuevas metodologías para la conducción del aprendizaje; y la adecuada ubicación del personal en los cargos y puestos de mando, pues cuando ésta se realiza no se toman las decisiones adecuadas para el común de los maestros, lo que genera desacuerdos y resistencias. Incluso con la planeación estratégica los maestros no se han preocupado por lograr que los alumnos adquirieran contenidos *conceptuales*, referentes a hechos y datos; contenidos *procedimentales* enfocados hacia el desarrollo de habilidades de los estudiantes para apropiarse del contenido; y contenidos *actitudinales*, dirigidos hacia la inculcación de normas y valores acordes al plan de estudios. No han entendido que se precisa de un conjunto de acciones, que desde la perspectiva de Acle Tomasini deberían "ser desarrolladas para lograr los objetivos estratégicos, lo que implica definir y priorizar los problemas a resolver, plantear soluciones, determinar los responsables para realizarlas, asignar recursos para llevarlas a cabo y establecer la forma de periodicidad para medir los avances"¹⁴⁵.

La organización y la planeación, como dos elementos de la administración, no son suficientes para operar los planes de estudio y los modelos de formación, se necesita de otros que tienen que ver con la autoridad, las líneas de mando, la comunicación, etcétera, es decir, elementos que determinan la parte dinámica de la administración.

¹⁴⁵ Alfredo Acle Tomasini. *Planeación estratégica y control total de calidad*, México, Grijalbo, 1990, pag. 84.

4.6. Dirección y comunicación en las acciones de la formación, como parte dinámica de la administración

Los aspectos que son todavía más difíciles de percibir en la administración de las escuelas normales son los que involucran la unidad de dirección, la línea de autoridad y mando, la dirección, la comunicación y el poder en que se sustenta y ejerce la coordinación de las acciones. Todos estos aspectos conforman la parte dinámica de la administración.

4.6.1. Unidad de dirección en las normales

Unidad de dirección en las normales se entiende como la unidad que dirige y regula las acciones de las escuelas. Es un aspecto no visible y que se torna complejo en la dinámica y funcionamiento de las instituciones. Este aspecto es nuclear en la organización y funcionamiento de las escuelas, porque da sentido y orientación a sus funciones. Los intereses materiales e ideales plasmados en los documentos normativos y orientadores de la formación son los impulsos que corresponden a las necesidades sociales de la comunidad y tienen por objeto los bienes que satisfacen esas necesidades. Serrano indica que "los intereses son los resortes que mueven las acciones. Sin embargo, los intereses se pueden expresar por medio de ideas que constituyen las imágenes del mundo"³¹⁶.

Es de entenderse que la unidad de dirección institucional se sustenta en una trama de intereses que se establecen como legítimos, porque están dictados por una autoridad racional-legal y están representado por una autoridad formal. Con eso se construye un orden institucional y se apoya tanto en una trama de intereses no visibles, sustentados en normas racionales, como en la creencia de su legitimidad por parte de los maestros. La unidad de dirección se legitima cuando encuentra obediencia "en tanto que normas generalmente obligatorias cuando las invoca «quien puede hacerlo» en virtud de esas normas. Así, tal sistema de normas racionales legitima al que dispone del mando, y su poder es legítimo en tanto que es ejercido de acuerdo con las mismas"³¹⁷.

Pero la creencia en la legitimidad sólo puede darse en relación con ideas, ya que estas son las que llevan consigo un potencial de fundamentación y justificación. La noción de orden legítimo presupone que las ideas

³¹⁶ Ibid., pág. 88.

³¹⁷ Max Weber. *Economía y sociedad*, México: FCE, 1984, pág. 706

están acopladas con los intereses, y, por medio de esta integración, las ideas permiten una justificación de los intereses y éstos ofrecen una eficacia fáctica a las primeras.¹¹⁸

Es indiscutible que las ideas están plasmadas en documentos, que se convierten en los principales instrumentos que otorgan dirección a las acciones de la formación.

En las escuelas normales se pueden identificar tres niveles en la unidad de dirección: el primero se identifica en los planes y programas de estudio; el segundo, en los planes de desarrollo institucional; y el tercero, en el programa anual de trabajo. En estos tres subyace una normativa designada por las autoridades federales (SEP) y las autoridades estatales (Secretaría de Educación Cultura y Bienestar Social, SECyBS) que guarda el "orden administrativo" y centra la unidad de dirección.¹¹⁹ Weber señala que:

en el concepto de orden administrativo, se incluyen todas las normas que pretenden valer tanto para la conducta del cuadro administrativo como para la de sus miembros "frente a la asociación", o como suele decir, para todos aquellos fines cuya prosecución y logro tratan de asegurar las ordenaciones de la asociación mediante una acción planeada, y positivamente prescrita por ellas. del cuadro administrativo y de sus miembros.¹²⁰

Cada plan contempla una serie de lineamientos y prescripciones, así como un conjunto de actividades que apuntan al mismo objetivo. La unidad de dirección respalda la estructura organizacional de las escuelas, pues suministra y prescribe acciones coordinadas y no coordinadas. La operatividad de las acciones cuenta con recursos financieros, humanos y materiales, y una serie de actividades donde están involucrados los maestros. La dirección operativa se delega a los niveles de mando medios y bajos de las instituciones, representados por coordinadores de los departamentos y secciones.

Esta unidad de dirección de las escuelas conlleva la toma de decisiones para la organización y el funcionamiento institucional. Tanto el equipo como el personal son escogidos y ubicados por el cuerpo directivo, de tal manera que la organización opera sin contratiempos y la *cadena de autoridad y subordinación* (la cual va desde los más altos rangos hasta los más bajos) funciona sin aparente dificultad con los medios e instrumentos de control preestablecidos en las normativas. En todos, o en la mayor parte de los aspectos de la administración, están involucrados maestros sin o con mínima preparación específica. Así, todos los profesores en las

¹¹⁸ Enrique Serrano Gómez. *Legitimación y racionalización. Weber y Habermas: la dimensión normativa de un orden secularizado*. España. Anthropos/UAM-I, 1994, pág. 99.

¹¹⁹ Ver § 14, Max Weber. *Economía y sociedad*, 7ª reimp., México. FCE, 1984, pags. 41-42.

¹²⁰ *Ibid.*, pág. 42.

normales, tanto los que tienen carácter de jefes como los que asumen un papel de subordinados, contribuyen en distintos grados y modalidades al desarrollo de la administración.

4.6.2. La autoridad y el mando

Desde el ámbito de la administración se considera que la autoridad y el mando están relacionados porque una se desprende del otro. La autoridad, desde la perspectiva de la organización, tiene como parte de su función propiciar una unidad de dirección representada por un conjunto de disposiciones y actividades. Desde la doctrina clásica, se considera a la autoridad formal como "la raíz del proceso de organización"³²¹. En las escuelas normales la autoridad oficial se identifica en dos figuras: una moral representada por las disposiciones y prescripciones políticas, de control y organización de la administración central a través de la normativa; y la otra física, representada por la dirección de las escuelas. En ambos casos la autoridad lleva implícita la idea del control de la organización y distribución del poder. Desde la posición de Weber, el poder involucra fuerza o coerción y significa "la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aun contra toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad"³²².

Después de la autoridad oficial, representada por la investidura de la dirección, en las escuelas normales existen de manera difusa dos tipos de autoridad, una formal, derivada de la posición del administrador (coordinadores o jefes de departamentos y secciones), y otra informal o personal, desprendida de la inteligencia, experiencia, dignidad moral, servicios prestados, etcétera, de los maestros de las normales. Los niveles de autoridad que se despliegan en las escuelas son determinados por la estructura organizativa existente y los profesores que representan tal autoridad sustentan su mandato por medio de una dominación legal o una burocrática, y son nombrados por los directivos con criterios que sólo ellos conocen.

Cuando un profesor es designado como coordinador, asume un poder de mando y los compañeros asumen una posición de subordinados. Lo que fue hasta ese momento una relación entre iguales deja de ser, porque la posición de mando se convierte en imperante de dominio y obediencia.

³²¹ Amitai Etzioni, "Dirección y control en la organización", en Sexton, William P. *Teorías de la organización*, México: Trillas, 1999, pág. 31

³²² Max Weber. *Economía y sociedad*, México: FCE, 1984, págs. 43.

Es interesante observar como se transforma la relación simbólica de igualdad por la de mando y subordinación entre los profesores cuando alguno de ellos recibe un nombramiento de coordinador, y como los maestros subordinados asumen el mandato y cumplen las indicaciones del superior. El mandato "puede ser cumplido por convencimiento de su rectitud, por sentimiento del deber, por temor, por «mera costumbre» o por conveniencia [...]"³²³.

De este modo el mando se identifica bajo dos formas, la primera emanada de la autoridad moral que representan la normativa oficial; y la otra de índole física que representan las órdenes y peticiones que los coordinadores de nivel y departamentos reciben de las autoridades de las escuelas y que transmiten a sus auxiliares, subordinados o compañeros.

La autoridad formal y central —representada en los directivos de las normales— y la autoridad formal auxiliar o complementaria —representada por los coordinadores de los departamentos— son acordes a la racionalidad estatal. En este tipo de racionalidad se establece un tipo de dominación legal-racional, "que descansa en la creencia en la legalidad de ordenaciones estatuidas y de los derechos de mando de los llamados por esas ordenaciones a ejercer la autoridad (autoridad legal)" propia del estado moderno patrimonialista.³²⁴ Serrano indica que:

la estructura del Estado patrimonial se encuentra formada por una serie de cargos, entre los que no existe una clara delimitación de «competencias». El cuadro administrativo típico del Estado patrimonial se recluta entre los empleados domésticos o individuos de confianza. Cada funcionario obtiene su cargo como beneficio del señor y adquiere ante este último un deber de fidelidad personal. En su forma más pura, el dominio patrimonial es considerado como un bien corriente de la fortuna del señor.³²⁵

Por la línea patrimonialista se designan la contratación de los maestros y los cargos que asumen en las normales, con lo cual se asegura la fidelidad hacia la dirección. Así, muchos de los maestros que son ubicados "en tanto que ordenan y mandan, obedecen por su parte al orden impersonal por el que orientan sus disposiciones"³²⁶. Dentro de sus límites, el poder de los coordinadores es un orden individualista que deriva de la tradición dominante de la teoría política moderna. Serrano indica que en esta tradición se considera al poder como "una capacidad «natural» o «presocial» de los individuos, que les permite realizar sus intereses particulares, incluso en contra de la resistencia de los otros. A esta concepción «individualista» [...] del po-

³²³ Ibid., pág. 699.

³²⁴ Enrique Serrano Gómez. Legitimación y racionalización. Weber y Habermas: la dimensión normativa de un orden secularizado, España: Anthropos/UAM-I, 1994, pág. 49.

³²⁵ Ibid., pág. 78.

³²⁶ Ibid., pág. 49.

der corresponde una concepción peculiar de la sociedad"³²⁷. Aun cuando en las normales la autoridad está acotada por las funciones, fines, normativa, etcétera, no deja de verse a los coordinadores como sujetos investidos de poder.

La autoridad formal legal que representan los directivos no podría sostenerse si no existiera una fuerte disciplina racional en las escuelas normales, que representa parte de la consolidación de la estructura permanente de las acciones y el ejercicio de los poderes de la tradición característica de éstas.

4.6.3. La disciplina

En las normales la disciplina es parte fundamental para que siga imperando el poder vertical de la autoridad y el mando. Éste es un aspecto muy difícil de distinguir porque es inherente al accionar tanto de maestros como de alumnos que "encierra [...] una obediencia habitual por parte de [los maestros] sin resistencia ni crítica"³²⁸. Weber nos dice que por disciplina "debe entenderse la probabilidad de encontrar obediencia para un mandato por parte de un conjunto de personas que, en virtud de actitudes arraigadas, sea pronta, simple y automática"³²⁹. En el aspecto de la responsabilidad está implicada la disciplina de los profesores de las escuelas, entendida como la *observancia por los lineamientos y acuerdos emanados por la autoridad legal racional, manifestando obediencia, aplicación, energía y señales exteriores de respeto*.

La disciplina del sistema burocrático-patrimonialista se ha reproducido en las escuelas normales debido en buena medida al proceso educativo de los preceptores, pues en gran parte de su educación hicieron suyas muchas de las normas que sirven para su control, lo que ha facilitado su conformidad y su consentimiento, aunque no necesariamente su participación. Por mucho tiempo la formación misma de los maestros ha estado impregnada de patrones identificados con la obediencia, el respeto, el cumplimiento, la responsabilidad, etcétera. Para el logro de la disciplina en las escuelas se hace uso de los controles normativos, a través de la autoridad formal en todos los niveles de mando. Weber al respecto señalaría:

³²⁷ Ibid., pag. 34.

³²⁸ Max Weber. *Economía y sociedad*. México: FCE, 1984, págs. 43

³²⁹ Ibid.

No obstante, las disposiciones específicas adoptadas mediante la socialización con vistas al dominio consisten, de un modo general, en el hecho de que una persona acostumbrada a obedecer los mandatos de los jefes se ponga constantemente a disposición de éstos junto con un círculo interesado de personas, en virtud de la participación en el mando y en sus ventajas, colaborando así en el ejercicio de los poderes imperativos y coactivos encaminados a la conservación de la dominación.¹¹⁰

La disciplina de los maestros formadores de las escuelas normales está apuntalada no sólo por la conformidad producto de la formación, sino por los favores que muchos de ellos deben a quienes les ayudaron a incorporarse a las mismas, en otros casos porque los familiares de los maestros forman parte del grupo directivo de la educación en el Estado, o porque están en el comité central del sindicato de maestros. Cualquiera que sea la relación, la disciplina se refleja en la participación política corporativa de índole sindical y partidista. Weber apunta que la disciplina sustancialmente "no es sino la realización consecuentemente racionalizada, es decir, metódicamente ejercitada, precisa e incondicionalmente opuesta a toda crítica, de una orden recibida, así como la íntima actitud exclusivamente encaminada a tal realización"¹¹¹. En este sentido la autoridad de la dirección tiene pocas resistencias frontales o directas, aunque no dejan de existir la resistencia y los conflictos no manifiestos. Tales resistencias se reflejan en cierto modo en el escaso compromiso y la no participación de los maestros en los cambios y las reformas políticas legales que se han impuesto.

El que los maestros sean disciplinados es uno de los factores que van otorgando legitimidad al sistema vertical autoritario que distingue a las normales. En este caso la legitimidad de las autoridades escolares no se logra por consenso o por medio de reglas, valores y normas democráticas y razonables, sino como "consecuencia de la capacidad del sistema político [en su relación gobierno estatal y sindicato] de repartir beneficios y ventajas [...] en un sistema de relaciones clientelares, en las que la lealtad de los [maestros] depende básicamente de los beneficios específicos que reciben del Estado o de los titulares del poder político de manera directa"¹¹². Estos beneficios han creado una especie de lealtad de los maestros hacia la autoridad institucional que se traduce en la defensa o sentimientos de validez de un conjunto de valores como el respeto, la obediencia, la lealtad, la prontitud, la sumisión, etcétera.

En el proceso de formación, la disciplina es una parte fundamental del accionar de los

¹¹⁰ Max Weber (1984). *Economía y sociedad*, México: FCE, 1984, págs. 705

¹¹¹ *Ibid.*, pág. 882.

¹¹² Enrique Serrano Gómez. Legitimación y racionalización. Weber y Habermas: la dimensión normativa de un orden secularizado. España: Anthropos/UAM-I, 1994, pág. 23.

maestros sobre los alumnos, pues de acuerdo con lo que Weber manifiesta sobre el dominio, podemos entender que los directivos y los maestros "sólo pueden alcanzar superioridad firme sobre los dominados mediante una rígida disciplina dentro de su propio grupo, y sólo pueden «inculcarles» una «ciega» obediencia mediante su propia educación con vistas a la subordinación disciplinada"¹¹³. En este sentido el mismo Weber afirma la idea de que "la disciplina presupone el «adiestramiento» con vistas al desarrollo de una presteza mecanizada por medio de la «práctica», y en tanto que apela a fuertes motivos de carácter «ético», presupone el «deber» y la «escrupulosidad»"¹¹⁴.

4.6.4. Los directivos y la dirección de las normales

Desde su fundación los directores de las escuelas normales fueron elegidos, nombrados o avalados por el Gobernador o el Director de Educación Pública. Actualmente son seleccionados por el Subsecretario de Educación Básica y Normal o por el Secretario de Educación Cultura y Bienestar Social, y en ocasiones son también avalados por el Gobernador. Los criterios con los cuales se selecciona y elige a los directores son desconocidos, pero por lo regular son profesores cercanos a los funcionarios de la administración central, o bien se han desempeñado en ésta. De igual modo son profesores que tienen buenos nexos con la clase política sindical del magisterio estatal.

La Escuela Normal para Profesores predominantemente ha tenido directoras en las tres últimas décadas del siglo XX, mientras la Normal No. 1 de Toluca ha tenido sólo directores. De acuerdo con el modelo de contingencia de Fiedler, se pueden identificar como líderes motivados hacia la tarea. Y de acuerdo con el modelo tradicional de Vroom-Yetton, se puede decir que cuando toman decisiones lo han hecho con cierta indiferencia ante las alternativas, lo importante para ellos ha sido que se cumplan los requisitos y las prescripciones de la administración central, así como la aceptación de sus decisiones por parte de los subordinados.

Los directores de las normales en su mayor parte son profesores egresados de las escuelas que dirigen. En las normales no ha existido un director que surja del propio personal que labora en éstas, es decir, no existe el ascenso escalafonario interno. Aunque los directores han

¹¹³ Weber, *op. cit.*, pág. 882.

¹¹⁴ *Ibid.*, pág. 883

sido formados en las mismas instituciones no forman parte del grupo de maestros que ahí laboran, por tanto es conveniente, por muchas razones, considerarlos como separados de sus subordinados; porque la autoridad formal que los inviste les vuelve ajenos al común de los profesores.

Los directivos de ambas normales en su mayoría fueron formados con el modelo academicista donde la enseñanza era eminentemente oral y expositiva. Los valores que comparten y que son inherentes a su formación son la verticalidad, la rigidez, la disciplina, la obediencia, la eficacia y la prontitud. Laboraron como administradores en departamentos de la administración central, o bien fueron supervisores antes de ser directivos. Trabajaron y dirigieron la formación desde la visión con la que fueron formados, es decir, con un modelo academicista o con el modelo de enseñanza de la tecnología educativa. Estos antecedentes de su formación nos llevan a identificar a un tipo de dirigentes institucionales caracterizados por la dureza, interesados solamente en el control de las tareas que los docentes debían y deben desempeñar. Comportan en su formación un estilo de líder autoritario y tradicional. Les importa cumplir con las determinantes de las autoridades educativas y el principio de autoridad, antes que las metas u objetivos de la formación.

La dirección de las escuelas es un aspecto de la administración en su parte dinámica que presenta mayor complejidad porque en la organización, planeación y operación de las acciones los directivos son parte fundamental. A continuación se presenta un panorama general de intervención de los directores.

4.6.4.1. El poder legal-legítimo de los directores

Específicamente se identifica el liderazgo administrativo de los directores como el proceso interpersonal mediante el cual tratan de influir sobre los maestros para que logren hacer funcionar las escuelas, con base en un poder legal de dominación. Serrano nos indica que "la dominación presupone la continuidad en el ejercicio del poder y, con ello, del surgimiento de una «asociación», constituida por una «regulación limitadora», así como eventualmente, por un «cuadro administrativo»"¹¹⁵.

¹¹⁵ Enrique Serrano Gómez. Legitimación y racionalización. Weber y Habermas: la dimensión normativa de un orden secularizado. España: Anthropos/UAM-I, 1994, págs. 39-40.

Tradicionalmente el poder racional-legal que detenta la autoridad formal representada por la dirección de las escuelas ha sido visto como un poder administrativo, plenamente aceptado por los profesores. Esta aceptación les lleva a considerar que como líderes formales deben tomar las decisiones o tienen todo el derecho de hacerlo. Por costumbre, los profesores han aceptado en la imposición de las autoridades el poder legal-racional de los directores o coordinadores de departamento en los cargos de mando.

En las normales se identifica la existencia de un poder legal promovido en la recíproca aceptación de las reglas del juego (estructuradas intrasocialmente) entre los directores en turno y los maestros. En el interior de las instituciones tanto el mandato como la obediencia "tienen la forma de acciones guiadas por un sentido, el que nos remite directamente a una dimensión intersubjetiva constituida por códigos culturales" de dominación¹⁶. Por tanto, la aceptación del poder que dimana de la dirección no proviene de sus atributos o propiedades individuales, sino como resultado de una acción colectiva, vinculada a un orden social, en el cual están asociadas la disciplina u obediencia habitual de los maestros, que les dirige hacia la conformidad en relación con la regulación que es común a ellos.

La aceptación de los maestros no implica reconocer a los directivos como líderes con poder de motivación y persuasión que les genere compromisos, sino sólo un comportamiento de conformidad. Hall señala que los estudios de Warren (1968) muestran cómo los profesores se amoldan al ejercicio del poder. "Warren distingue entre un simple *comportamiento* de conformidad, en el cual el receptor del poder lo acepta sin internalización de las normas involucradas y una *actitud* de conformidad en el cual existe el acatamiento y la internalización"¹⁷. De acuerdo con Warren los maestros tendrían una *actitud de conformidad* siempre y cuando aprobaran a sus autoridades y coordinadores como académicos expertos, es decir, como líderes legítimos. En este caso las acciones planeadas tendrían visos de éxito, pues el compromiso y la actitud de cooperación los llevarían a buscar las actividades más adecuadas para alcanzar los fines de la formación.

¹⁶ Ibid., pág. 35.

¹⁷ Richard H. Hall. *Organizaciones: estructura y proceso*, México: Prentice-Hall Hispanoamericana, 1998, pág. 134.

4.6.4.2. Políticas internas

Por lo regular los directivos, involucrando o no a los maestros en la planeación, emplean guías para orientar la acción de la escuela. Tales guías reflejan los criterios y los lineamientos que, sobre los fines establecidos en las unidades de dirección, ha conceptualizado el cuerpo dirigente. Con base en estas conceptualizaciones las direcciones de las escuelas establecen los criterios generales a observar en la toma de decisiones sobre el uso de los recursos. El uso de los presupuestos es fundamental para la operación de los planes de todas o algunas de las fases de la actividad de los departamentos y secciones de las escuelas normales. El empleo de los recursos está expresado en términos económicos, junto con la comprobación subsiguiente de la realización de dicho plan, que involucra la organización y estructura de las escuelas, las funciones de los departamentos y los procedimientos en orden cronológico.

Para que las políticas internas de los directivos tengan impacto positivo es necesario que haya participación y compromiso de los maestros. Entendiendo que la participación y el compromiso se va a lograr cuando los maestros sean motivados, invitados y se les involucre no sólo en la planeación y ejecución de las actividades, sino cuando se tomen en cuenta sus aportaciones, comentarios, sugerencias y sean parte de la toma de decisiones. Mientras no sea así, los cambios curriculares, organizacionales, de planeación y operación impuestos a las escuelas normales seguirán limitados en su realización. Aun cuando exista disciplina, disposición y buena voluntad por parte de los maestros para el desarrollo de las actividades cotidianas y rutinarias que se realizan en los departamentos, si se siguen imponiendo cambios sin buscar su anuencia, seguirán existiendo las diferentes formas de resistencia y las formas e instrumentos de control no servirán para impulsar los cambios con resultados efectivos.

Las políticas impuestas y asumidas por los directivos para dirigir las escuelas ha sido una función de recibir, codificar y transmitir indicaciones establecidas en un nivel jerárquico superior, por eso las acciones de *quien dirige* y del *seguidor* en una determinada situación se sujeta a sus facultades de gestión y a su capacidad de decisión.

De este modo la manera que los directores han empleado para dirigir las escuelas normales, ha estado supeditada a la normativa establecida en cada cambio de planes de estudio y en cada cambio de administración gubernamental. Dirigir ha sido un proceso acotado a la iniciativa de los directores, caracterizado por la influencia directa de lineamientos, iniciativas y exi-

gencias de la autoridad superior que domina las actividades de la dirección y de los maestros de la institución.

El no ejercer una dirección autónoma está limitando la capacidad de los directivos para establecer políticas internas apropiadas que propicien el desarrollo de la formación de acuerdo con las coyunturas que se propiciando por parte de la SEP, a través del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas normales (PTFAEN). Esto está provocando que los directores no tengan una plena percepción de las dinámicas que se gestan dentro de las instituciones y, por tanto, no observen cómo se genera la dinámica de las relaciones interpersonales dentro de sus escuelas ni cómo asumen los maestros los cambios y las prescripciones oficiales.

Para que la formación por competencias descrita en el plan de estudios 1997 tenga un sentido adecuado se necesita que las políticas de los cuerpos directivos se centren en los procesos y las condiciones para su realización, así como en un programa de actualización teórica y metodológica constante de los maestros sobre las acciones que sustentan el trabajo por competencias. De igual modo se necesita que los sistemas e instrumentos de control que se aplican a los maestros no les generen molestia y descontento.

Se necesitan políticas donde los directores tengan la libertad de dirigir a sus instituciones y con ello desarrollen una buena habilidad para transmitir motivaciones, propósitos, órdenes, felicitaciones, etcétera. La libertad de dirección implicaría repercutir adecuadamente en sus colaboradores y al mismo tiempo se les facilitaría la guía de los maestros formadores. Las políticas deben estar acompañadas con una buena habilidad de los directivos en la comunicación y la transmisión de la información, con el fin de asegurar que el proceso de formación esté dirigido y supervisado al grado de que los maestros lo compartan y se comprometan."³¹⁴

4.7. La comunicación en las normales

La comunicación es otro de los aspectos que subyacen al aspecto dinámico del desarrollo administrativo y de organización de las escuelas normales, el cual no es evidente y por tanto, aunque es inherente a la existencia misma de las escuelas, se ha vuelto invisible. La comunicación, desde la perspectiva de Keith Davis, "contribuye al cumplimiento de todas las fun-

³¹⁴ Ver las estrategias de dirección y la toma de decisiones de los directivos escolares en el anexo 11. Pág. 372.

ciones administrativas básicas (planeación, organización, dirección y control) con el fin de que las organizaciones puedan alcanzar sus metas y vencer los desafíos que se les presentan¹³³⁹.

Una de las formas en que se corresponde la relación poder de mando-deber de obediencia se da a través de un medio de contacto entre un emisor y un receptor. En instituciones como las escuelas normales, se supone como propósito de los emisores que el receptor comprenda los mensajes de acuerdo con lo previsto. Sin embargo, la necesidad de un receptor no es tan evidente para los directivos (enmarcados en la formación disciplinaria rígida y vertical, donde una sola emisión de voz era suficiente para que los escuchas aprendieran lo escuchado o informado) autoritarios y verticales de las normales, pues están acostumbrados a emitir y girar a sus profesores memorandos, oficios, órdenes por escrito, etcétera.

En este caso se tiende a creer que la comunicación se consuma por el sólo hecho de emitir un mensaje, cuando lo cierto es que la transmisión de éste es apenas el comienzo. Un administrador puede enviar cientos de mensajes, pero la comunicación no se dará hasta que cada uno de ellos sea recibido, leído y comprendido. La comunicación es lo que el receptor comprende, no es lo que el emisor dice.¹⁴⁰⁰

En las escuelas normales existe una serie de actividades que están fuera de la clase, pero que la envuelven y sirven de soporte a la formación de los profesores. Actividades como la planeación, la organización, la evaluación o seguimiento de la enseñanza y el aprendizaje, la constatación de las actividades, etcétera, sustentadas en información diversa que se transmite de los directivos a los jefes de departamentos, o de los jefes de las unidades de planeación hacia los maestros, de manera escrita u oral.

En la mayoría de las ocasiones esta información escrita se da por medio de programas de estudio, oficios, circulares, invitaciones, manuales, dípticos, trípticos, pizarrón corzo, periódicos murales, convocatorias, carteles, etcétera, donde se transmiten ordenamientos, peticiones de información, invitaciones, sanciones o extrañamientos, comisiones, informes para las peticiones internas y externas, etcétera. Es de entenderse que estos vínculos de la información no son impersonales, sino contrariamente, son todo lo personales posible, porque están dirigidos a maestros y alumnos y hacia el logro de fines determinados.

El hecho de que los profesores y los alumnos en su papel de receptores comprendan o no los mensajes es uno de los aspectos básicos que pueden ayudar a entender si la organización

¹³³⁹ Keith Davis y John W. Newstrom. *Comportamiento humano en el trabajo*, Mexico: McGraw-Hill/Interamericana Editores, 1999, pág. 53

¹⁴⁰⁰ *Ibid.*

está o no logrando los propósitos para los cuales está funcionando. La insuficiencia o deficiencia de la comprensión del mensaje puede afectar el desempeño institucional. La comprensión del mensaje implica compartir y actuar en consecuencia de acuerdo con lo que saben y sienten los receptores y emisores. Compartir una idea, datos, reflexiones, opiniones, valores, una información, una tarea, etcétera, es aceptar un compromiso por parte del receptor.

La información que se transmite en las escuelas normales tiende a establecer un puente entre las peticiones y lineamientos externos y las políticas de dirección internas, con el fin de que las acciones se desarrollen en un sentido o contrasentido, según se mire. Para los directivos lo que se transmite representa el diálogo directo con sus subordinados. Para los maestros la transmisión de información representa algo que se tiene que cumplir, se puede ajustar o ignorar. Las formas de transmisión existentes en las escuelas normales se dan en dos sentidos, de manera formal e informal.

4.7.1. Transmisión formal e informal

Cualquiera que sea la manera como se transmita la información para el desarrollo de las actividades cotidianas de las escuelas normales, ésta puede ser formal o informal. La transmisión informal de la información coexiste con la información formal, la toma de decisiones de la dirección y las acciones habituales de los departamentos, y regularmente se da de manera oral o por medio de las señales manuales o la actitud de los sujetos. Pocas veces se realiza por medio de la escritura o a través de comunicación de tecnología avanzada.

La comunicación interpersonal informal en las escuelas normales es de distinta índole y con distintos objetivos. Así, por ejemplo, las relaciones cotidianas en el aula se manejan a través de la actitud de los sujetos, o de manera verbal, y tienen sus consecuencias en ciertos campos de la comunicación. Pues las actitudes de los maestros generan disposición, compromiso, apatía, disgusto, contrariedad, etcétera, según los espacios y las personas. Gadamer diría "la comprensión es una forma de efecto, y se sabe a sí misma como efectual"¹⁴¹.

4.7.1.1. Transmisión formal de la información

La transmisión formal de la información en las escuelas normales se realiza de manera

¹⁴¹ Hans Georg Gadamer. *Verdad y método*, España: Siglo Veintiuno, 1991, pág. 414.

escrita u oral. La primera se realiza mediante las convocatorias, circulares, memorandos y oficios; la segunda se hace a través de los llamados cursos, jornadas o reuniones de trabajo. En cualquiera de ambas regularmente se exige a los maestros normalistas estar dispuestos a compartir bajo las mismas reglas y referentes el sentir de las autoridades educativas.

La transmisión de la información de manera escrita regularmente se hace con carácter de aviso, disposición y requerimiento. Este tipo de transmisión de la información no reviste mucha importancia para el análisis de la comunicación en las escuelas normales por lo que se dejará de lado este punto.

Lo que llama más la atención es el uso que se le da a la transmisión de la información de manera oral, que se emplea regularmente para informar sobre los cambios en la planeación y en la supuesta capacitación de los maestros en las llamadas jornadas, cursos y reuniones de trabajo. Es característico de las autoridades educativas de las normales transmitir la información de manera oral y en un sentido unidireccional y asimétrico. En el proceso de transmisión los directivos o jefes de departamento dan por supuesto que la comunidad normalista hace una correcta decodificación de la información, por lo cual no existen procedimientos para verificar si ha sido comprendida. Davis dice:

la comprensión sólo puede ocurrir en la mente del receptor. Un comunicador puede lograr que los demás lo escuchen, pero no puede hacer nada para lograr que lo comprendan [...] Muchos empleadores pasan por alto este hecho al girar instrucciones u ofrecer explicaciones. Creen que les basta con hablar, cuando lo cierto es que la comunicación no procede en ausencia de la comprensión.¹⁴²

Es característico en las normales emplear la transmisión de la información oral unidireccional, tanto de los directivos hacia los maestros como de los maestros hacia los alumnos. En este tipo de información unidireccional está presente el mandato y en forma inherente la disciplina como carga ideológica que se inserta en los subalternos. En todos y cada uno de los cambios de planes de estudio y las subsecuentes acciones en la planeación, en la organización y en la preparación de los maestros, se ha utilizado el tipo de transmisión oral de manera unidireccional. Si bien ha existido una formulación explícita y administrativamente correcta en demandas precisas por parte del cuerpo directivo para que los maestros actúen con determinada orientación teórica o metodológica, esta demanda al parecer no ha sido captada. Porque los cambios no se realizan por la exposición de un saber transmitido según una dirección unívoca

¹⁴² Keith Davis y John W. Newstrom. *Comportamiento humano en el trabajo*, México McGraw-Hill/Interamericana Editores, 1999, pág. 57.

que va del expositor a los oyentes.

Tradicionalmente los directivos, eminentemente autoritarios, y los coordinadores o mandos de autoridad medios, han demandado a los maestros y a los alumnos apresar y comprender la información. Para ello, los directivos les han exigido a los maestros tener una disposición cognoscitiva para convertirse en hábiles ejecutores de las orientaciones metodológicas y teóricas, ya sea en el aula, en sus funciones o en su vida cotidiana. A los maestros se les ha demandado unidireccionalmente ser interlocutores disponibles en un terreno donde hay que plantear nuevas reglas comunicativas.

Para acentuar las demandas los directivos o mandos medios han conminado a los maestros a mostrar sus valores o mística magisterial, su valor simbólico de lo que significa ser maestro, o bien, su compromiso con la institución y con la profesión. A tales demandas no ha correspondido una preparación o capacitación específica. No han existido talleres o cursos donde se manejen en la práctica misma las metodologías, estrategias, conocimientos y habilidades propias de la orientación que se persigue, ni siquiera existe un programa formal de reconversión profesional. Todo se ha realizado a través de reuniones generales (las cuales son llamadas cursos) donde se exponen las generalidades de las nuevas metodologías y de manera unidireccional se demanda a los maestros compromiso para la aplicación y cumplimiento de éstas.

En el proceso de información formal no se distingue cuando las ideas expuestas (de manera oral o por escrito en las reuniones generales) se refieren a la experiencia cotidiana del formador o al saber teórico. Porque en el supuesto proceso de preparación se demanda comprensión de manera genérica. Si bien por escrito se puede demandar la realización de determinadas acciones que supuestamente involucran la experiencia cotidiana, no se contempla que la acción de los maestros requiere el dominio conceptual y práctico de la acción demandada.

Por lo regular los cambios en planes y programas de estudio, y consecuentemente en las metodologías que se aplican, así cómo las funciones que se desarrollan en las normales, se rigen bajo un paradigma teórico que los sustenta; paradigma que implica todo un sistema interrelacionado de conceptos que no pueden ser asimilados y comprendidos por los formadores de maestros por el simple hecho de ser proferidos por un expositor. Para que los maestros comprendan los conceptos primero deben tener un aprendizaje amplio de las teorías que los involucran. Es decir, para que exista una comprensión teórica en los maestros se necesita que sean

concedores del área de dominio de las teorías que están implícitas en planes y programas de estudio, en las metodologías y en las disposiciones de planeación, evaluación, control, etcétera, de las funciones que realizan. De igual modo para que el maestro comprenda se necesita que éste relacionado con el conjunto de proposiciones que interrelacionan un conjunto de conceptos de una parte de la realidad.

En la transmisión de la información formal que se orienta a la preparación de los maestros mediante cursos y pláticas, se da por supuesto que los maestros dominan teórica, metodológica y prácticamente las teorías que sustentan los cambios y las acciones que se imponen para la formación. Por tanto se supone que los maestros están aptos y son competentes para manejar los esquemas de conexión conceptual de acuerdo con los fines establecidos por la administración central y el mandato institucional.

Se ha observado en los llamados cursos o reuniones generales que los transmisores o expositores de la información, así como el cuerpo directivo, no son quienes desarrollan el mensaje o la idea, son simples retransmisores que no tienen la habilidad y los conocimientos necesarios para conducir el aprendizaje de los profesores, ni la capacidad de incentivarlos para que adopten las nuevas metodologías y realicen cambios en sus funciones.

Los directivos o los expositores al convertirse en retransmisores adoptan sin fundamento la apariencia de creadores de las ideas, las cuales no tienen plenamente entendidas. Sin embargo se atreven a socializarlas en las reuniones y en sus demandas. Zemelman diría:

Los conceptos que hemos socializado, y que solemos utilizar sin cuestionamiento, constituyen, en su conjunto, un recorte de realidad rara vez reconocido. Más allá del carácter suficiente o insuficiente del recorte en cuestión, estamos enfrentados a una realidad precondicionada por una serie de conceptos que no acostumbramos a poner en duda. O, por lo menos, que no llegamos a cuestionar en el plano del razonamiento.¹¹

Para maestros y directivos el proceso de la información formal desde esta perspectiva no pasa por una descomposición y reconstrucción conceptual ni por un análisis de la lógica en la que fueron construidos los conceptos.

Mediante la transmisión de la información formal, los directivos y demás personal de las normales incorporan a su discurso la terminología teórica y la terminología metodológica de los cambios, pero no incorporan sus contenidos y códigos, mucho menos las lógicas de construcción del conocimiento. Lógicas de conocimiento que casi nunca son reveladas a los maes-

¹¹ Hugo Zemelman Merino. *Conocimiento y Ciencias Sociales. Algunas lecciones sobre problemas epistemológicos*. México: UCM, 2013, pág. 18.

tros, ni estos se preocupan por conocerlas.

Los constructos conceptuales empleados en la exposición general de la información formal sin un análisis profundo se tornan en fragmentaciones ininteligibles de una realidad desconocida y extraña para los profesores. Al respecto los maestros declaran «hay mucho que hacer en la escuela, pero con tantos cambios en la planeación, en la metodología y en la evaluación, sin que los hayamos entendido, no nos queda otra más que hacer lo que sabemos hacer»¹⁴⁴.

El hecho de que los maestros incorporen los términos a su discurso cotidiano sin modificar su *hacer* nos permite inferir que los asimilan mecánicamente como entidades inamovibles, y también nos permite concluir que los maestros se involucran sin saberlo en los límites del mismo cuerpo teórico en una inercia acrítica, la cual se refleja en el manejo de sus clases, donde los contenidos son empleados sin cuestionamiento, análisis o sentido crítico por su parte, y consecuentemente por sus alumnos.

La transmisión de la información formal mediante un modelo mecanicista y estático modificado y adaptado a través del funcionamiento de tres planes de estudio no ha provocado que haya cambios profundos en los perfiles conductuales y funcionales de las normales. Las buenas intenciones se transmutan y desvanecen en el proceso de la información, así, cualquier proyecto que se opera con la intención de cambiar las metodologías de enseñanza-aprendizaje o de actualizar a los profesores, se anula o diluye porque se encaja en modelos y prácticas escolares tradicionales. Modelos y prácticas escolares tradicionales que no permiten a los profesores contar con cierta libertad en el desempeño de su función. Tampoco se les hace sentir a los maestros que las acciones desempeñadas en su función son suyas, de tal manera que pongan el máximo empeño, por el contrario, la dirección y los departamentos (docencia, recursos humanos y psicopedagogía) que controlan la función básica de éstos hacen todo lo posible para que los maestros sientan la obligación de cumplir con las acciones encomendadas.

La transmisión de la información formal en este sentido no cumple con el propósito de lograr la comunicación, es decir, la participación de los receptores ante el mensaje. El *aprendizaje* de los maestros no ha sido un factor que preocupe al cuerpo directivo, porque se da por supuesto que los maestros aprenden, sin embargo no puede esperarse el cumplimiento óptimo

¹⁴⁴ Comentarios de los profesores emitidos en entrevistas no estructuradas, en el mes de agosto de 2003, durante las jornadas de actualización, en la Normal No. 1 de Toluca.

de una tarea si al docente no se le ha enseñado a ejecutar su trabajo del modo como se considera competente.

La competencia del maestro desde la visión de la autoridad educativa está en ser responsable, en ejecutar las tareas encomendadas, en llegar temprano a su trabajo, en no causar problemas, en participar en las tareas extracurriculares y actividades emergentes de las normales. Por tanto la transmisión de la información está cargada de imperativos, porque se piensa que ejerciendo presión en los maestros cumplirán mejor su cometido. Al respecto el cuerpo directivo no se percata que cuanto mayor sea la presión aplicada sobre el maestro, tanto más rígida será su resistencia.

El resultado del esfuerzo de la información formal transmitida en forma grupal será inferior a la suma de los esfuerzos individuales si no se constata que los maestros han aprendido en conjunto y se desenvuelven coordinadamente en equipo, por lo tanto, la comunicación será ineficiente si los profesores no se encuentran coordinados para alcanzar un objetivo común y a la vez son recompensados. Es difícil que un maestro desarrolle su máxima capacidad si se sabe que sus esfuerzos no serán tomados en cuenta y reconocidos por sus coordinadores o por el cuerpo directivo. Sin embargo, el maestro se sentirá comprometido con la institución en la medida en que sus superiores apoyen sus intereses legítimos.

4.7.1.2. Comunicación informal

Una de las características de la transmisión informal que se da en las relaciones cotidianas es la comunicación de tipo lateral. En las normales dicha comunicación se hace atravesando las cadenas de mando y la información descendente o ascendente que se emplea en la información formal entre directivos, coordinadores y maestros. La información lateral por lo regular se efectúa en forma oral entre coordinadores o personal de los departamentos.

La relación informal de los maestros cuando se transmiten información oral es de mayor efectividad para el logro de la comunicación. La relación directa entre pares ha permitido que los receptores decodifiquen los mensajes y ganen comprensión en el habla. Aunque esta comprensión no garantiza que la transmisión de las ideas u órdenes que emite el cuerpo directivo sean comprendidas por medio de la comunicación informal.

La efectividad de la comunicación lateral se da cuando los vínculos comunicativos del

personal de los departamentos permiten la captura, reunión, filtración, transferencia o fluidez de la información hacia los demás. Información que se refiere a cuestiones de forma, detalles o características del llenado de los formatos de la planeación, la entrega de informes, la evaluación de las acciones de los departamentos, etcétera. Ante lo ininteligible de la transmisión de la información formal, la comunicación lateral tiene la función de homogeneizar la realización de las actividades emergentes o no planeada por las instituciones, pero que les son impuestas.

La influencia externa en la administración de las escuelas se hace manifiesta por medio de la solicitud de informes y datos que se repiten varias veces y distraen las funciones departamentales. Estas peticiones externas se demandan a los departamentos y demás áreas. Cuando las peticiones son generalizadas es cuando se logra la coordinación de los departamentos en la entrega de la información, y además se vincula en la tarea a la mayor parte de los maestros.

Al igual que en otras organizaciones, las normales cuentan con redes comunicativas, entendiendo que:

una red es un grupo de personas que establecen y mantienen contacto entre sí para el intercambio informal de información, por lo general sobre un interés compartido. . . como la diversión, clubes sociales, asociaciones de minorías, grupos profesionales desarrollo en la trayectoria profesional y reuniones gremiales¹⁴⁵

En este tipo de redes se emplea no sólo la comunicación lateral, sino también el rumor y el cotilleo. En tales casos la comprensión existe porque los profesores participan no sólo a nivel verbal sino también en acciones. Pero esta participación no necesariamente se realiza en función de las acciones planeadas y dirigidas al logro de los perfiles o las actividades de la formación, sino que se participa en algunas actividades de índole personal, de intereses de grupo, en actos sociales extracurriculares, sindicales, etcétera.

En este tenor la comprensión entre los interlocutores se establece adecuadamente, porque no hay riesgo de perder el sentido de la relación y la vida cotidiana institucional, pues este sentido se convierte en la tarea primera, constante y última de los maestros, que no choca con sus hábitos imperceptibles de pensar. Desde la perspectiva hermenéutica se dice que "es una presuposición general que todo el que habla la misma lengua emplea las palabras en el sentido que a uno le es familiar: esta presuposición sólo se vuelve dudosa en determinados casos concretos"¹⁴⁶.

¹⁴⁵ Keith Davis y John W. Newstrom. *Comportamiento humano en el trabajo*, México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, 1999, pag. 77.

¹⁴⁶ Hans Georg Gadamer. *Verdad y método*, España: Sigüeme, 1991, pag. 334.

4.7.1.3. La comunicación a través del cotilleo y el rumor

Un aspecto más que resulta de suma importancia en la administración de las normales es la existencia del cotilleo y el rumor en los pasillos de las escuelas. El cotilleo y el rumor son las formas como los maestros contrarrestan las prescripciones de las unidades de mando o las indicaciones directas de los mandos superiores inmediatos cuando algo les molesta y están en desacuerdo.

La manera peculiar de contrarrestar la imposición de nuevas estrategias, tareas o el mando de personas se hace a través de la ejecución de tareas rutinarias, cuya ejecución les exige poco esfuerzo físico y mental, sin que lo nuevo se ajuste a sus acciones. Estas situaciones son cotidianas en el accionar de la escuela, por lo que no es posible notar que el cumplimiento de los profesores no se ajusta a las nuevas prescripciones y mucho menos se nota la falta de aceptación y compromiso.

A través del cotilleo se toman acuerdos de no participación, se transmiten inconformidades y se comparten los problemas de los afectados, del mismo modo se hacen sugerencias y se llega al establecimiento de estrategias para enfrentar las consecuencias que traen aparejadas la buena o mala toma de decisiones por parte de las autoridades, es decir, existe una especie de planeación y desarrollo informal.

El cotilleo ha servido a la misma dirección para tomar decisiones sobre la ubicación del personal, es decir, le ha servido para mantener el orden y disolver grupos de choque o de resistencia a su gestión. Ya Ball señala cómo Bailey, Burgués y Gluckman, reconocen al cotilleo como parte de la vida de una organización, y dice con relación al tema: "el cotilleo puede sofocar el cambio y mantener valores y expectativas anticuados"⁴⁰⁷.

Por otro lado el rumor está relacionado con el cotilleo, pero difiere en que está lejos de lo evidente. El mismo Ball dice que:

Los rumores actúan alrededor de la toma formal de decisiones como una forma de explicación de segundo orden [...] Los rumores sirven para explicar ascensos. Nos dicen por qué una persona obtuvo el puesto mientras que otras no lo obtuvieron. Los rumores arrecian en ausencia de otras fuentes fiables de información. Los rumores pueden «propagarse como reguero de pólvora» en periodos de incertidumbre, cuando se pla-

⁴⁰⁷ Stephen J. Ball. *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización*, España. Paidós, 2001, pág. 216.

nean reasignaciones de tareas y hay perspectivas de fusiones, proporcionan un respiro temporal a la inseguridad colectiva y a la ignorancia individual.¹⁴⁸

Pocos son los cotilleos y rumores que llegan al cuerpo directivo, sobre todo los que se refieren a los problemas de preparación y profesionalismo de los profesores, o a las inconformidades y a las afecciones que se hace a los maestros tanto en forma personal como profesional. Por otro lado, al cuerpo directivo llegan rumores y cotilleos sobre situaciones que convienen a los pequeños grupos de poder de la institución.

Si la dirección identificara la fuerza del rumor y del cotillo en la toma de decisiones, una vez identificado el problema tendría que hacer un listado de diversas soluciones alternativas, como por ejemplo: observar directamente el trabajo de los docentes, indagar sobre nuevas alternativas de conducción del aprendizaje, ubicar filosófica, social, política, pedagógica y epistemológicamente las orientaciones, perfiles y metodologías implícitas en los planes y programas de estudio, con el fin de entender cuál y cómo debe ser la preparación de los docentes. También tendría que hacer visitas a los lugares donde ha reubicado personal docente para indagar, mediante la entrevista informal, las modificaciones o cambios positivos o negativos que han sufrido las áreas afectadas, y tendría que saber si el cambio fue acertado, qué problemas o qué aspectos favorables encuentra el profesor reubicado, etcétera.

Para tener éxitos como comunicadores, los directores tendrían que ser capaces de usar la retroalimentación generada por la comunicación y las técnicas de comunicación verbal y no verbal. La retroalimentación es necesaria para que los directivos conozcan cuál es la reacción de los maestros ante la transmisión de sus mensajes o informaciones; ésta puede darse a través de la comunicación verbal, que implicaría el compartir información con otros profesores. La retroalimentación no verbal implicaría el compartir información con otros, a través de comentarios escritos sobre determinados aspectos que le interesa al director compartir, reafirmar, conocer o discutir. Para ser comunicadores efectivos, a los directores de la Normal para Profesores y la Normal No 1 de Toluca, no solamente les ha faltado entender la *comunicación interpersonal*, sino la forma como ésta ocurre dentro de las escuelas. Los directivos no se han relacionado con las formas subrepticias de comunicación de los profesores, como son el cotillo y el rumor.

¹⁴⁸ Ibid., pág. 217

El poco uso que los directivos dan a la comunicación informal les impide ubicar a los profesores en las funciones para las cuales son aptos o competentes. El maestro formador con preparación adecuada para la función que se le ha asignado logra una mayor eficiencia en las actividades de la formación, lo que no sucede cuando se da el proceso contrario.¹⁴⁹

Finalmente la administración de la Normal es algo complejo que exige atención no sólo del cuerpo directivo sino de todos los involucrados en la formación, para que ésta responda a las demandas y expectativas de los alumnos normalistas. En los alumnos ya se presentan signos de preocupación porque la formación que están recibiendo no les permite competir en igualdad de condiciones teóricas y metodológicas con otros profesionales. Tampoco les faculta para adecuarse al cambiante mundo científico, tecnológico y productivo actual. Muy pocos problemas organizacionales tienen una solución única, por lo tanto, los directivos deben evitar adoptar la actitud de que los problemas pueden ser resueltos de una manera única. En lugar de ello, deben desarrollar un marco conceptual que los motive a buscar las muchas soluciones alternativas que existen para la mayoría de los problemas organizacionales.

¹⁴⁹ Ver la función y la preparación en el anexo 12. Pág. 378

CAPÍTULO 5. LAS ACCIONES Y PRÁCTICAS DE LOS MAESTROS ANTE LOS CAMBIOS EN LAS ORIENTACIONES DE LA FORMACIÓN

Introducción

En capítulos anteriores se ha tratado la relación entre las ingerencias externas y las prácticas institucionales. En cada nueva orientación de la formación se han dado cambios tanto en planes, programas de estudio y los modelos de formación, como en la administración escolar. Estos cambios han afectado en cierto modo las prácticas institucionales, pero no han podido transformarlas como proyectaba la racionalidad oficial. Hay fuertes elementos que se antepone a las pretensiones oficiales, como la institucionalidad, la identidad y los valores. Tales elementos constituyen un todo difícil de transformar, puesto que subyacen a las acciones de los maestros y sus prácticas escolares. Es pretensión de este apartado presentar una panorámica de la reproducción de las prácticas de maestros y alumnos en una serie de relaciones sociales multideterminadas y complejas que se antepone a las orientaciones, modelos de formación y prescripciones administrativas.

El hecho de que existan conductas, acciones, principios y valores establecidos en los maestros de las escuelas normales lleva a preguntar: ¿Qué subyace tras las acciones de los maestros de las normales? ¿Los cambios en las orientaciones de la formación de 1975, 1985 y 1997 han modificado aquello que subyace tras las acciones de los maestros?

Desde sus orígenes, la Normal para Profesores y la Escuela Normal No 1 de Toluca han mostrado una peculiar forma de ser, la cual se ha reflejado en las acciones de los maestros, cargadas de valores y normas que han conformado no sólo su visión, sino sus modos de obrar, de sentir, de comprender y de practicar la enseñanza. Son acciones que han dejado un profun-

do rastro que se ha instituido en formas de comportamiento, en creencias y en formas de ser en los maestros. Estas formas de comportamiento han constituido la llamada cultura docente, que desde la postura de Davies podemos entender como:

la cultura es el comportamiento convencional de su sociedad, el cual influye en todas sus acciones, aunque rara vez hace acto de presencia en sus ideas conscientes [...] La gente aprende a depender de su cultura. Ésta le ofrece estabilidad y seguridad, dado que le permite entender qué ocurre en su comunidad cultural y saber cómo reaccionar hallándose en ella.¹⁴⁰

Los maestros en sus acciones de enseñanza y para promover el aprendizaje de los demás manifiestan una conducta social aun cuando no se den cuenta de ello. Weber otorga al significado de acción un carácter de sentido social y al respecto dice:

Por "acción" debe entenderse una conducta humana (bien consista en un hacer externo o interno, ya en un omitir o permitir) siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido. La "acción social", por tanto es una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo.¹⁴¹

En este sentido, y siguiendo a Schütz, se puede decir que en las acciones desarrolladas por los maestros para la formación se manifiesta una conducta social. Schütz dice "llamaremos conducta social a las vivencias concientes intencionalmente relacionadas con otro yo, que emergen en forma de actividad espontánea. Si tales vivencias tienen el carácter de haber sido proyectadas previamente, las llamaremos acción social"¹⁴².

Los maestros en sus acciones dentro del aula no están actuando sin sentido, al contrario, lo hacen de acuerdo con un plan y programas establecidos con soportes epistemológicos, teóricos y metodológicos; conforme a construcciones simbólicas y a prácticas adquiridas por generaciones, de tal manera que no se apartan de los fines y orientaciones compartidos por todos. Por tanto, es importante preguntarse cómo están determinando las acciones de los maestros la formación de los normalistas y, sobre todo, qué subyace tras sus acciones.

¹⁴⁰ Keith Davies y John W. Newstrom. *Comportamiento humano en el trabajo*, Mexico McGraw-Hill, 2001, pág. 98

¹⁴¹ Max Weber. *Economía y sociedad*, México. FCE, 1984, págs. 5

¹⁴² Alfred Schütz. *La construcción significativa del mundo social*. España: Paidós, 1993, pág. 174.

5.1. Acciones e institución

Las acciones de los maestros como parte fundamental de sus representaciones de ser, de ver y de sentir, no son actos aislados, sino actividades que se realizan de manera conjunta, es decir, en unidad y con un sentido determinado. Precisamente lo que mantiene a las normales unidas es su institución. Esta institución es lo que otorga unidad a las múltiples funciones y acciones que se realizan en ellas, por lo cual la formación, como un fin común, está organizada y centrada en la complejidad total de las acciones particulares de los maestros. Dichas acciones no son anárquicas ni están desligadas, más bien guardan cierta homogeneidad, son lo que Castoriadis llama:

la institución de la sociedad como un todo [y que equivale a] normas, valores, lenguaje, instrumentos, procedimientos y métodos para tratar con las cosas y hacer cosas, y, desde luego, también como el yo individual, en el tipo y la forma tanto particular como general (por ejemplo, las distinciones: hombre/mujer) que se le da en cada sociedad.³⁵³

El punto de partida que asume Castoriadis para entender el modo de ser de la institución es el anclaje de lo simbólico. Las normales como instituciones no están exentas de construcciones simbólicas que se reproducen en las acciones de los maestros. Las acciones que se ejercen en las normales están supeditadas por todo lo existente en su trayecto histórico-social, lo cual está unido indisolublemente a lo simbólico; cualquiera de los actos individuales y colectivos de maestros y alumnos son impensables fuera de esta construcción simbólica asentada en valores y normas. Desde la perspectiva de Berger y Luckmann, la escuela normal como institución históricamente construida permite que todos sus miembros puedan "«habitar» ese universo en una actitud establecida. Si el orden institucional ha de tomarse por establecido en su totalidad como conjunto significativo, debe legitimarse «colocándolo» en un universo simbólico"³⁵⁴.

³⁵³ Cornelius Castoriadis. "El campo de lo social histórico", en *Hemeroteca Virtual, México: ANUIES*, 1986. En <http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES>, pág. 3

³⁵⁴ Peter Berger y Thomas Luckmann. *La construcción social de la realidad*, Argentina: Amorrortu, 1991, pág. 135.

5.1.1. Hacia la institucionalización de las escuelas normales

Desde que se establecieron las escuelas normales en el Estado México, la enseñanza estuvo enmarcada en una visión institucionalizada del mundo positivista. Berger y Luckmann dicen que "todo acto que se repite con frecuencia, crea una pauta que luego puede reproducirse con economía de esfuerzos y que *ipso facto* es aprehendida como pauta por el que la ejecuta"¹³³. Es decir, las acciones ejecutadas por los maestros formadores se fueron repitiendo más de una vez, y al ser reproducidas intergeneracionalmente se convirtieron en tipificaciones. La operación de la normativa y las acciones que se generaron institucionalmente como los trámites de ingreso, los periodos de inscripción, la asistencia a clases, el uso del tiempo libre, la contratación de docentes, los horarios de clase, las formas de enseñanza, etcétera, son ejemplos de esta tipificación.

Es de pensarse que bajo el proceso de institucionalización se construyó el sentido de identidad del maestro como parte correspondiente de una realidad social. Es conveniente hacer una acotación respecto al "sentido de identidad". En las normales cuando se han puesto en marcha nuevos planes de estudio, éstos vienen acompañados de sugerencias y disposiciones que pueden romper el sentido de identidad de los maestros, lo que implica que en cada cambio de planes de estudio ha existido una confrontación entre el sentido de identidad de los maestros y el sentido teleológico de las orientaciones oficiales.

El sentido de identidad de los maestros se conforma en los procesos educativos. Procesos donde concurren de manera cotidiana formas y mediaciones de producción de sentido. Procesos educativos que exigen el reconocimiento de esa doble dimensión constitutiva para el propio maestro y la aceptación, por tanto, de un proceso evolutivo de desarrollo y transformación tanto de la persona que educa como de la que se educa. Una de esas formas es el discurso magisterial que se desarrolla de manera informal en los pasillos mediante el rumor y el cotilleo, así como en las múltiples actividades, ritos, usos y costumbres; otra es la relación de comunicación educativa con la que se dinamiza la relación maestro-alumno-contenido u objeto de aprendizaje, la cual está inserta en formas de enseñanza expositivas y modelos de formación correspondientes a la tecnología educativa; y, una más, en el proceso de transformación significativa de la educación, que se circunscribe al cambio de discurso de acuerdo con los

¹³³ Ibid., pág. 74.

contenidos curriculares de los planes.

Acciones, ritos, usos y costumbres crean un tipo de sentido institucional que no es la mayoría de las veces compatible con el sentido de carácter oficial. El sentido de carácter oficial implica una acción racional que se guía, orienta e inspira en objetivos educativos, en propósitos educativos y en fines de producción, por tanto el sentido incluido en planes y programas de estudio está encaminado a desarrollar conductas racionales orientadas hacia un sistema de fines discretos.

Es de entenderse que en los procesos de construcción de la identidad son necesarios los discursos y procesos de comunicación e información, verticales u horizontales, pero no tienen cabida ni se pueden aceptar la comunicación ni el discurso impositivos. La educación supone la participación creativa de los maestros y sus educandos de manera dialógica y dialéctica en diferentes grados, desde el *ser parte de y tener parte de*, hasta el *tener parte en*. La construcción de sentido de identidad en un proceso educativo implica realizar dos procesos: uno de significación y otro de interpretación integrada de los significados generados.

En la institucionalización se encuentra la externalización de la producción de sentido de identidad a través de las conductas que muestran los profesores y los alumnos normalistas, lo que les permite "el desarrollo de pautas habituales de acción e interacción en situaciones recurrentes. La vida sería imposible sin la existencia de hábitos. Sería sumamente difícil decidir una acción apropiada para cada nueva situación"¹⁵⁶. De esta manera, la institución es un proceso recíproco de tipificación, que también conlleva un carácter controlador, al establecer "pautas definidas de antemano que lo canalizan en una dirección determinada en oposición a las muchas otras que podrían darse teóricamente"¹⁵⁷. Así las acciones habitualizadas que constituyen el *ser* de las normales, siempre y de manera generacional se comparten y son accesibles a todos los integrantes de las escuelas, y tipifican tanto a los maestros o alumnos —como actores individuales— como a las acciones colectivas e individuales.

Como parte de la institucionalización las escuelas normales reproducen una legitimación que comparten con otras normales. Berger y Luckmann nos ayudan a entender por qué la legitimación se logra a través de la función de formar licenciados mediante un orden institucional que atribuye validez cognoscitiva a sus significados objetivados. La legitimación justifica el

¹⁵⁶ George Ritzer. *Teoría Sociológica Contemporánea*, México: McGraw Hill, 1993, pág. 284.

¹⁵⁷ Berger y Luckmann *op. cit.*, pág. 76.

orden institucional adjudicando dignidad normativa a sus imperativos prácticos. Es importante comprender que la legitimación tiene un elemento tanto cognoscitivo como normativo. No sólo es cuestión de valores; implica también "conocimiento"³⁵⁸. De esta manera las escuelas objeto de este estudio, al igual que otras normales del subsistema educativo estatal, desde su fundación han estado sometidas a los valores impuestos por el estado mexicano. Correspondientes al periodo positivista mexicano, son valores constantes que se han modificado muy lentamente con relación a las intenciones y las necesidades de los grupos en el poder. Los valores iniciales de la institución se han constituido a través del tiempo en precedentes normativos que han dado consistencia al sentido de identidad de los maestros y que son relativamente homogéneos en las escuelas normales.

5.1.2. Las acciones cotidianas de los profesores

Hablar de las acciones cotidianas de los maestros no necesariamente remite a actos espontáneos desvinculados de otros actos, más bien nos ubica en las acciones históricamente construidas, que cuentan con un pasado y con una historia. Weber nos permite comprender que las acciones de los maestros están establecidas como conductas codeterminadas. En el entendimiento de que la "acción real sucede en la mayor parte de los casos con oscura semiconsciencia o plena inconsciencia de su «sentido mentado». El agente más bien «siente» de un modo indeterminado que «sabe» o tiene clara idea; actúa en la mayor parte de los casos por instinto o costumbre"³⁵⁹. Weber señala que "no toda clase de contacto entre los hombres tiene carácter social; sino sólo la acción con sentido propio dirigida a la acción de otros"³⁶⁰. La acción docente en este caso cumple con estas características. Las acciones de enseñanza de los maestros no se dan de manera aislada, se han ido construyendo en las acciones mismas de enseñar y aprender. Es decir, tanto maestros como alumnos han participado de las acciones que se realizan en las aulas y en las escuelas, y por tanto son acciones que perduran y se reproducen intergeneracionalmente.

La concepción de Sacristán sobre las acciones nos permite comprender por qué éstas perduran y se reproducen. Sacristán dice que:

³⁵⁸ *Ibid.*, pag. 122.

³⁵⁹ Max Weber. *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, México: FCE, 1984, pag. 18.

³⁶⁰ *Ibid.*, pag. 19.

la acción deja poso, rastro y huella en quienes la realizan y en el contexto interpersonal y social en el que tiene lugar; genera afectos, expectativas, reacciones, experiencia e historia, porque como afirma Arendt, tiene la condición de ser imborrable. Éste es el principio que nos lleva a comprender la práctica como algo que se construye históricamente, desde el momento en que cada acción arrastra tras de sí el poso de otras previas. En circunstancias favorables, acciones concretas pueden dar lugar a cambios importantes. Lo hecho, en el sentido de actuado, hecho queda para sí y para otros.¹⁶¹

Desde la perspectiva de Ricoeur la acción es sensata "en la medida en que cumple con las condiciones de aceptabilidad establecidas en determinada comunidad de lenguaje y de valor"¹⁶². La acción entendida de esta manera se convierte en algo comunicable intergeneracionalmente de acuerdo con las condiciones de aceptabilidad, las cuales se inscriben con carácter de públicas.

Las orientaciones, el sentido y los intereses particulares del Estado mexicano en determinadas ocasiones se han objetivado en las funciones mismas de las escuelas, como es el caso de las orientaciones plasmadas en los planes de estudio de la carrera de profesor de educación primaria de 1975. Esto debido a que las orientaciones no rompían con el esquema anterior, al contrario, éste fue afianzado y apuntalado con nuevos recursos y estrategias. A partir de entonces, tales intereses y orientaciones han perdurado a través de las acciones cotidianas de los maestros.

Berger y Luckmann señalan que "toda actividad humana está sujeta a la habituación. Todo acto que se repite con frecuencia, crea una pauta que luego puede reproducirse con economía de esfuerzos y que *ipso facto* es aprehendida como pauta por el que la ejecuta"¹⁶³. De este modo, las acciones efectuadas en las escuelas normales a través del tiempo se han conformado en prácticas y costumbres que han determinado de manera habitual las conductas de los maestros y los alumnos, las cuales les otorgan identidad. Por eso se reproducen y perduran en las acciones cotidianas, por lo cual son difíciles de cambiar. Weber nos indica que las conductas:

en la medida en que proceden con mayor rigor en su actuación racional con arreglo con fines, son más análogas sus reacciones en la situación dada; surgiendo de esta forma homogeneidades, regularidades y continuidades en la actitud y en la acción, muchas veces mucho más estables que las que se dan cuando la conducta está orientada por determinados deberes y normas tenidos de hecho por "obligatorios" en un círculo de hombres.¹⁶⁴

¹⁶¹ José Gimeno Sacristán. *Poderes inestables en educación*, Madrid, España, Morata, 1998, pag. 84.

¹⁶² Paul Ricoeur. *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica III*, México: FCE, 2002, pag. 220.

¹⁶³ Peter Berger y Thomas Luckmann. *La construcción social de la realidad*, 10ª reimp. Argentina, Amorrortu, 1991, pág. 74.

¹⁶⁴ Max Weber. *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, México: FCE, 1984, pag. 24.

En las acciones cotidianas de los maestros subyacen un conjunto de significados y simbolismos que conforman una práctica institucional. Son significados y simbolismos que se han constituido a través del tiempo mediante los usos y costumbres inherentes a las acciones de la formación. Estos significados y simbolismos han suscitado maneras de pensar, concebir y ejecutar la formación. Por tanto, las acciones encaminadas a la formación no sólo se realizan desde el punto de vista instrumental, sino que también se encaminan a conformar modos de ser y de sentir que han perdurado por mucho tiempo. Así, por ejemplo, la formación actualmente es concebida y realizada en las escuelas normales desde un modelo expositivo, en el cual la acción de formar se asienta en una concepción y una reconstrucción de la práctica educativa producto de la objetivación del modelo academicista y del modelo tecnicista-eficientista, que han sido amalgamados a través de muchos años por acciones repetidas y homogéneas de los maestros dentro y fuera del aula.

En este sentido las acciones cotidianas de los maestros descansan en una estructura simbólica de la memoria social que se encuentra representada en la *ideología liberal* inscrita en el sistema educativo a partir del porfiriato, cuando se instauran las escuelas normales. La concepción de ideología que nos ayuda a entender la acción formadora y el núcleo liberal de las normales es la de Wallerstein, por ideología él entiende "un plan de acción política amplio y a largo plazo que se propone movilizar a grandes cantidades de personas"⁶⁵. Y la ideología que domina el mundo occidental es la del liberalismo. Con la ideología del liberalismo están determinados los planes y programas de estudio. Así, las acciones de los maestros no escapan a la idea del mejoramiento social, la evaluación racional de los problemas educativos existentes hecha por los especialistas, el desarrollo de los individuos como punto central de la educación, la construcción de un espíritu nacional y alcanzar un estado de bienestar social por medio de los estudios y la preparación. Con estas ideas se realizan las acciones y se difunden los discursos y acontecimientos constitutivos de la identidad de las comunidades, de lo que se desprende su carácter preservante, legitimante e integrador.

Las acciones cotidianas de los profesores están circunscritas a una complejidad simbólica. De esta manera las determinaciones oficiales más actuales, plasmadas en planes de estudio (1985 y 1997), chocan o se agotan en la vida cotidiana y en el hacer de las normales. Los valo-

⁶⁵ Immanuel Wallerstein. *Después del liberalismo*. México: UNAM Siglo XXI, 2001, pág. 96

res oficiales carecen de un componente básico para la formación y para la actuación de los maestros, a saber, el componente imaginario, que aparece sólidamente unido a lo simbólico. Zaldívar Bribiesca, señala que "el imaginario social puede ser el vehículo sugestivo de conocimiento y autoconocimiento del universo cultural de individuos y grupos siempre y cuando haya una comprensión compartida de este concepto"³⁶⁶. Los valores oficiales, al no formar parte de los comportamientos, formas de ver y de sentir y las metodologías que emplean los maestros, quedan fuera de su comprensión y de su accionar.

Castoriadis es quien imprime el término *imaginario social*:

el imaginario no existe a partir de la imagen en el espejo o en la mirada del otro. Más bien "el espejo" mismo y su posibilidad, y el otro como espejo, son obras del imaginario, que es creación *ex nihilo*... El imaginario [...] no es imagen de... es creación incesante y esencialmente indeterminada (social-histórica-psíquica) de figuras/formas/imágenes, y sólo a partir de éstas puede tratarse de "algo". Lo que llamamos "realidad" y "racionalidad" son obras de esta creación.³⁶⁷

En el caso de la Escuela Normal la realidad ha sido construida, interpretada, leída por cada sujeto en un momento histórico social determinado.

5.2. Simbolismo e imaginario social en las acciones de las normales

Las acciones que los maestros desarrollan para la formación de los normalistas están impregnadas de simbolismos institucionales que sirven para producir y conservar formas de ver y de sentir, maneras de actuar y discursos que afirman y generan la identidad institucional. Todas estas acciones se realizan con las reglas de acceso a ellas y las posiciones relacionadas con el hacer y la representación de la figura que los profesores tienen ante sí y ante la sociedad. Para Castoriadis el simbolismo supone la capacidad de establecer entre dos términos un vínculo permanente, de modo que uno de éstos "represente" al otro. Él dice:

las instituciones forman una red simbólica pero esta red por definición reintegra otra cosa que le simboliza. Toda interpretación puramente simbólica de la institución abre inmediatamente estas preguntas: por qué este sistema de símbolos y no otros; cuáles son los vehículos de significación para los símbolos; con qué sistema de significados se restituye el sistema de significantes; por qué y cómo las redes simbólicas consiguieron ser autónomas.³⁶⁸

En este sentido es importante vislumbrar cómo los maestros reproducen y reciclan las

³⁶⁶ Lorena Zaldívar Bribiesca, "Razón y palabra", en *Revista electrónica en América Latina Especializada en Tópicos de Comunicación*: Febrero-marzo 2002, No. 25, en <http://www.razonypalabra.org.mx/antiguos/n25>

³⁶⁷ Cornelius Castoriadis. *La institución imaginaria de la sociedad*. El imaginario social y la institución 2, España: Tusquets, 1989, pág. 29.

³⁶⁸ Cornelius Castoriadis. *L'institution imaginaire de la société*, París, Éditions du Seuil, 1975, une page, 206.

acciones y las prácticas institucionales. Pues en el entendido de que las acciones no son neutras y están cargadas de simbolismos compartidos se puede entender por qué las acciones y prácticas institucionales se convierten en fuertes obstáculos a las pretensiones del pensamiento racional oficialista. Castoriadis diría "sólo en las etapas avanzadas del pensamiento racional el significante, el significado y su vínculo *sui generis* pueden continuar simultáneamente unidos y distintos, en una relación firme y flexible"³⁶⁹.

En el proceso de comunicación del hombre, el símbolo es entendido como unidad cultural y universal. Fromm, afirma que el único lenguaje universal es el de los símbolos, sueños, mitos: el lenguaje y, paradójicamente, la imagen hablan con símbolos. El imaginario social los utiliza como una representación colectiva. Esta representación va más allá de la percepción de los objetos o de las ideas, implica incorporarlos a la existencia misma; encontrar la interrelación de los significantes y de los símbolos rebasa la repetición o comprensión del mundo; es la capacidad creativa e individual para encontrar nuevas relaciones y significados de los símbolos como unidades culturales.

Castoriadis señala que el imaginario debe utilizar lo simbólico, no solamente para "expresarse" sino, simplemente, para "existir"; para ir más allá de lo virtual. El imaginario social no es una invención individual, se presenta en un momento social histórico concreto: actos reales, individuales o colectivos, como son el trabajo, el amor, el parto, hechos incomprensibles fuera de la red simbólica, colectiva y social.³⁷⁰

Desde la concepción del imaginario social de Castoriadis se puede observar cómo los valores tradicionales de las normales son contrarios a cualquier determinismo que establezcan los lineamientos oficiales impuestos a través de los planes y programas de estudio. Las normales no son el mero resultado de la conjunción de indicaciones y procesos establecidos externamente, sino una permanente autorreproducción de acciones, formas de ver y de sentir, que establecen y derogan sus normas a partir de una realidad cuyo decurso simbólico nunca es irrevocable.

No parece arriesgado señalar que esa permanente institucionalización de las normales

³⁶⁹ Cornelius Castoriadis. *La institución imaginaria de la sociedad. El imaginario social y la institución 2*. España: Tusquets, 1989; pág. 47.

³⁷⁰ "El imaginario pues, no se trata de una invención 'absoluta' o de un desajuste. Por lo que se nos presenta, en el mundo social-histórico, pasa indeliblemente por la urdimbre de lo simbólico. No es que se agjote en ello. Los actos reales, individuales o colectivos —el trabajo, el consumo, la guerra, el amor, el parto— los innumerables productos materiales: sin los cuales ninguna sociedad podría vivir un instante, no son (re) siempre, ni directamente) símbolos. Pero unos y otros son imposibles fuera de una red simbólica". Cornelius Castoriadis (1989). *La institución imaginaria de la sociedad. El imaginario social y la institución 2*. España: Tusquets, pág. 38.

pasa en cada cambio de planes de estudio por una alteración decididamente baja. Las conductas tradicionales no se modifican por prescripción, ni se flexibilizan por mucho que se hable de flexibilización, ni se hace más competentes a los maestros o a los alumnos por más que se predique el dogma de la competitividad. Las conductas de los maestros están constituidas en las interrelaciones que se establecen cotidianamente con los otros.

Desde la perspectiva de Anzaldúa podemos entender que en la formación de los docentes se entrecruzan múltiples imaginarios que le dan cuerpo a la identidad docente. Están en juego el imaginario personal, institucional, laboral y cultural. Anzaldúa dice:

El imaginario personal, atravesado por el juego del deseo que se manifiesta en fantasías sobre el quehacer docente, que se actualiza en vínculos transferenciales que "repiten" y "reviven" experiencias reales o ficticias del pasado en las prácticas educativas. El imaginario institucional, que se desprende de los planes y programas de estudio de las escuelas normales y de los centros de formación de profesores, donde se enuncia de manera explícita en el "perfil del egresado", y de manera implícita en el currículum oculto y en los imaginarios en torno a la profesión de enseñar, que transmiten los maestros de estos futuros docentes en sus clases. El imaginario laboral, expresado en los "perfiles de puesto" y en los documentos normativos que intentan regular las funciones y la práctica de los docentes. El imaginario cultural; "plasmado" en el conjunto de significaciones sociales cargadas de creencias y valores sobre la profesión docente, que se difunden por medio de las más diversas manifestaciones culturales (cuentos, novelas, obras de teatro, programas de televisión, etc.), que en ocasiones logran construir significaciones casi "míticas" en torno al quehacer docente.¹⁷¹

Por tanto, en las acciones cotidianas desarrolladas por los maestros en las escuelas normales, toda representación y todo hecho portador de significación participa de las dimensiones simbólica e imaginaria. En consecuencia el accionar cotidiano no permite a los mismos maestros identificar por qué proceden similarmente o de manera homogénea en ámbitos escolares diferentes como la escuela primaria, la secundaria, la preparatoria o las normales. Pero este accionar sí les permite reconocerse y aceptarse o rechazarse. En las acciones cotidianas los maestros no alcanzan a identificar tampoco cómo la imposición de un plan de estudios y un modelo de enseñanza definen los límites y alcances de la formación. Tampoco vislumbran cuál es la distinción entre las predicciones y prescripciones político administrativas que encauzan la formación.

El hecho de que los maestros de las normales admitan actitudes y repitan discursos similares y semejantes implica, como lo señala Winch, que "los principios, los preceptos, las definiciones, las fórmulas, todos deben su sentido al contexto de actividad social humana en el

¹⁷¹ Raúl Enrique Anzaldúa Arce. *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*, México: UAM-X, 2004, pág. 97.

cual se aplican"³⁷². Así, las acciones compartidas por los maestros, donde muestran responsabilidad, mesura, comedimiento, respeto, disciplina, obediencia, cumplimiento, decoro, etcétera; y los discursos que las afianzan, están en correspondencia con tales actitudes y discursos; por lo cual se constituyen en rasgos deseables para los mismos maestros que los valoran en forma positiva. Esto nos permite identificarlos como constructos de esa identidad, en la que los alumnos se convierten en un referente importante. Desde esta perspectiva "la constitución de la identidad es uno de los mecanismos privilegiados en la búsqueda del control de las acciones posibles de los sujetos"³⁷³. Porque en cada gesto de la cotidianidad los símbolos aparecen revelando sentidos y a su vez velando significados al desplegar su matriz infinita que yace perdida en el origen de los tiempos, pero que son importantes en la identidad docente.

Las prescripciones de la racionalidad oficial están fuera del contexto de las normales y de las acciones cotidianas de los maestros, y necesariamente tienen que chocar con éstas porque transformar los comportamientos y cambiar las actitudes no se puede lograr con el mero traspaso de la información o con el mandato de la autoridad. Así, el hecho de que los maestros tengan asimilados los discursos oficiales o los contenidos de las asignaturas de un nuevo plan de estudios no implica que puedan traspasarlos simple y automáticamente a su comportamiento personal o profesional. Por tanto, cuando se trata de modificar comportamientos es necesario pasar por un proceso de resimbolización y reelaboración de secuencias organizadas de relatos, mitos y rituales cotidianos, a través de cientos de hábitos, conductas y comportamientos dentro y fuera del aula y durante el desarrollo de las funciones.

No puede negarse que cuando han existido cambios de planes y programas de estudio, estos cambios repercuten no solo en la estructura institucional sino también en las acciones cotidianas de los maestros, pero al ser cambios bruscos realizados por la línea oficial no se corresponden con las prácticas de formación de las normales, ni con la preparación profesional de los formadores. Las pequeñas transformaciones de los maestros se van dando sobre la marcha, ya que los contenidos demandados en los programas de estudio no se corresponden en ocasiones con los contenidos que dominan los maestros. Así, los cambios se han realizado sobre todo en el manejo de los contenidos escolares, porque en cada cambio los maestros han tenido que aprender, manejar y consolidar otros conocimientos.

³⁷² Peter Winch. *Ciencia social y filosofía*, Argentina: Amorrortu, 1971, pág. 56

³⁷³ Anzaldúa, op. cit., pág. 97.

Los conocimientos que funcionaron para el desarrollo de un determinado plan de estudios dejan de tener vigencia ante un nuevo programa. Los nuevos conocimientos académicos que se exigen para el desarrollo de los nuevos programas, los profesores los adquieren y van consolidando después de tres o cuatro semestres (considerando que no cambien de programa y asignatura) y durante este tiempo van modificando su discurso, aunque en su práctica educativa no se reflejan cambios notorios. De este modo, Sèller nos diría "las capacidades que ayer aun servían para guiar la orientación en la vida cotidiana, se hacen inservibles al día siguiente, son necesarias capacidades nuevas"¹⁷⁴. De igual modo, cuando los maestros cambian de asignatura y de programa, estos conocimientos y capacidades dejan de tener vigencia en el desarrollo mismo del plan de estudios. Los discursos de los maestros referidos a los contenidos escolares cambian, pero no cambian sus discursos cotidianos relacionados con las prácticas educativas, los valores dominantes de las escuelas, las acciones que representan ritos, usos y costumbres, y su manera de verse como maestros transmisores de conocimiento.

5.2.1. El imaginario de los maestros como transmisores de información

En su manera de verse los maestros se reconocen como transmisores de información, no se identifican de ninguna manera con los sujetos creadores del conocimiento. Desde su instauración las normales han estado excluidas de la creación del conocimiento, pues no fueron creadas las estructuras, comportamientos y habilidades institucionales para lograrlo. De acuerdo con Wallerstein se diría que no cuentan con las actitudes ni las habilidades necesarias "tanto para producir nuevo conocimiento como para reproducir a los productores de conocimiento"¹⁷⁵. Estas instituciones se destinaron únicamente para transmitir el conocimiento a favor de los intereses de los grupos en el poder, es decir, a disposición de las orientaciones y necesidades del naciente Estado mexicano del siglo XIX, que requería que sus hombres supieran leer, escribir y manejar las operaciones básicas.

La construcción del conocimiento en las normales es vista como una actividad que responde a un esquema clásico de tres elementos: sujeto, objeto y método. La separación de un sujeto que conoce y un objeto conocido que se registra a través de un método científico. Esta

¹⁷⁴ Agnes Heller. *Sociología de la vida cotidiana*, 5ª ed. España: Ediciones Península, 1998, pág. 179.

¹⁷⁵ Immanuel Wallerstein. *Abrir las Ciencias Sociales*. México: UNAM/Siglo XXI, 1996, pag. 9.

concepción de ninguna manera se relaciona con el *hacer* de enseñanza de los maestros, sino como parte correspondiente al tipo de saber estático que debe asimilar el alumno y los mismos maestros. Es decir, los maestros han asimilado una información y han reproducido discursivamente esta concepción, pero de ningún modo se han involucrado en procesos de investigación, y en consecuencia no pueden reconocerse como productores del conocimiento.

Desde el establecimiento de las normales se ha manejado al método didáctico como un símil del método científico. Con este método se ha presentado al conocimiento como fe, creencia o reglas de conducta; se le ha traducido como algo de sentido común o conocimiento popular. Los maestros lo transmiten de manera no conciente, no reflexiva, en forma pasiva, como parte de la realidad y no se han preocupado por ponerlo en tela de juicio. Aun así no existe la desconfianza hacia este esquema por parte de los maestros, no para negarlo sino para adaptarlo. Sin embargo, es de dudarse que estén trabajando tal método, que mal conocen y por ello tienen problemas para aplicarlo.

Como instituciones formadoras de sujetos transmisores del conocimiento las normales se establecieron en cierto modo como instituciones "represivas" que manejaban y siguen manejando una información orientada y una enseñanza o "información transmitida" que desde la perspectiva de Foucault:

adopta siempre una apariencia positiva. En realidad, funciona según todo un juego de represión y de exclusión [...] exclusión de aquellos que no tienen derecho a saber, o que no tienen derecho más que a determinado tipo de saber; imposición de una cierta norma, de un cierto filtro de saber que se oculta bajo el aspecto desinteresado, universal, objetivo del conocimiento; existencia de lo que podría llamarse "los circuitos reservados del saber", aquellos que se forman en el interior de un aparato de administración o de gobierno, de un aparato de reproducción, y a los cuales no se tiene acceso desde afuera.³⁷⁶

Esta situación no sólo crea una situación de represión-dominación sino también de dependencia.

Castoradis afirma esta última idea diciendo:

el "discípulo", cada vez que su práctica implique el riesgo de hacerlo vacilar al remitirlo a uno de los innumerables enigmas de la psique, se reasegura no solamente recordando la investidura recibida por el "maestro", sino también y sobre todo creyendo que existe alguien en alguna parte que "sabe" o "sabrá" y que . proporcionará la respuesta a la pregunta que lo acosa.³⁷⁷

No asumir un compromiso de construcción del conocimiento pedagógico, y mucho me-

³⁷⁶ Michel Foucault, *Microfísica del poder*, España: Las ediciones de La Piqueta, 1992, págs. 34.

³⁷⁷ Cornelius Castoriadis, *El psicoanálisis: proyecto y fundación*, Argentina: Nueva Visión, 1998, pag. 42.

nos involucrarse en los campos disciplinarios y de la investigación, es parte constitutiva del imaginario de los maestros. Definirse y asumirse como transmisores del conocimiento y de la información es parte de la identidad de los maestros.

5.3. El maestro normalista hacia la constitución de su identidad y sentido de pertenencia

Son las acciones cotidianas realizadas en las escuelas normales las que *comportan* la identidad cultural de los maestros normalistas. A la vez, la identidad y pertenencia de maestros y los alumnos se patentiza en la formación a través de la *función disciplinaria y laboral* de los maestros. Hablar de la identidad de los profesores de las normales es considerar diferentes aspectos que se han conjugado y se han ido construyendo fundamentalmente a partir de su conformación histórica como sistemas de formación de valores, normas, ritos, usos y costumbres específicos que son inherentes a las acciones cotidianas dentro y fuera del aula, y en las relaciones cotidianas entre los maestros en sus áreas de trabajo y fuera de ellas, lo que va constituyendo la biografía y práctica concreta de los profesores.

La identidad de los maestros, en este caso, será considerada como el proceso de homogeneización y diferenciación socio-cultural y gremial, la cual tiene como característica el ser una construcción simbólica que se elabora, interioriza y manifiesta en los maestros y los alumnos con relación a las acciones cotidianas de la comunidad normalista. Así pues, la identidad es un atributo social que implica un sentimiento de pertenencia o exclusión, dependiendo del contexto en que se desenvuelvan los actores. Un maestro o un alumno pueden tener múltiples identidades específicas que se consiguen combinar, al mismo tiempo que dependen de un contexto susceptible de cambio. Por tanto uno de los referentes en la constitución de la identidad del docente es el alumno.

En función de la figura (muchas veces imaginaria) de lo que implica el ser maestro, los alumnos aparecen como referente importante para ellos, pues se definen frente a esa representación y desde ella también desdoblan acciones y construyen aspiraciones. Aspiran los maestros de las normales a guiar, orientar, impulsar, hacer crecer y formar profesionalmente a los alumnos normalistas. En este sentido si la identidad social se define y se afirma en la diferencia. Las fronteras de la identidad de los maestros de las normales están construidas por referencia a los demás maestros y se reflejan en los estudiantes, lo que les permite dar testimonio

de la importancia de su práctica. De este modo frente a los alumnos y a través de los logros que manifiestan, la identidad del profesor emerge, se hace visible en esta doble dimensión ya descrita: los demás y él mismo.

Los profesores de las escuelas normales, constituyen una comunidad por el mero hecho de referirse recíprocamente a un "nosotros" y de sentirse pertenecer a ese nosotros cuando en su discurso dicen «mi escuela, nuestra escuela, mis compañeros de la normal, nuestros compañeros, soy de la normal, somos de la normal» y provocar con esto la existencia de un "ellos" cuando se relacionan con maestros de otras normales o con los maestros que temporalmente trabajan en la normal. En tales discursos descansa un sentimiento de identidad y a la vez de pertenencia que constituye la base de la cohesión institucional del grupo y del nosotros. En ese "nosotros" y "ellos" existe una relación de inclusión-exclusión que parece arbitraria, ya que no es un rasgo específico lo que la provoca, sino el sentido de un rasgo socialmente dado. Esta inclusión-exclusión es componente de la necesidad de los maestros por sentirse seguros, pues afirmando su identidad y pertenencia institucional no solo se liberan de sus tensiones sino la utilizan para defenderse. Wallerstein indicaría "Pero al mismo tiempo, cada vez que afirmamos nuestra calidad de distintos estamos chocando con las afirmaciones de otros"¹⁷⁸.

En el ámbito de las escuelas normales se pueden distinguir dos tipos de identidad, la del maestro (como tal y la del maestro de la normal) y la de los alumnos. En la primera distinción se pueden localizar dos patrones de identidad, una, la de los maestros que tienen mucho tiempo en la Normal, y otra, la de los maestros que por temporadas cortas transitan u ocupan una posición en el espacio de la escuela, como algunos profesores de horas clase frente a grupo, maestros de horas clase con funciones administrativas o técnicas con carácter transitorio, pedagogos interinos, etcétera.

El tiempo ocupado transitoriamente por algunos maestros (un semestre es el tiempo mínimo de trabajo interino) no es suficiente para que internalicen los valores y normas propios de la normal, y por tanto se conviertan en "aquellos" o "ellos", los cuales no corresponden al "nosotros." La transitoriedad depende de las necesidades institucionales, los ordenamientos y decisiones político-sindicales y la función desde donde se ocupe el espacio laboral. Este tipo de personal por lo regular cuenta con una forma de identidad magisterial amplia, es decir, se

¹⁷⁸ Immanuel Wallerstein. *Después del liberalismo*, México: UNAM/Siglo XXI editores, 2001, pág. 172.

identifica como maestro, pero no se identifica como parte de las escuelas normales.

Otro patrón de identidad es la del *maestro de la normal*, el cual tiene un sentido de pertenencia. Es el maestro que ha sido socializado y depende de la asimilación de formas de conducta y valores que controlan su comportamiento. Al respecto Habermas dice:

a medida que en el proceso de socialización el sujeto va haciendo suyo lo que las personas de referencia esperan de él, para después generalizar por vía de abstracción, e integrar, expectativas múltiples e incluso contradictorias, surge un centro interior desde el que se regula a sí mismo un comportamiento individualmente imputable.¹⁷⁹

En su espacio laboral los maestros de las normales han ido construyendo su sentido de pertenencia y de identidad. En sus acciones cotidianas los maestros proyectan "actitudes" e implícitamente reproducen en éstas "convicciones morales, principios estéticos, prejuicios económicos, convencionalismos sociales, metas y valores públicos y privados"¹⁸⁰. El espacio laboral donde se desenvuelven los profesores es el ámbito en el que se realiza la construcción de la identidad, una construcción de comportamientos a partir de valores y fines subyacentes al accionar docente sin la cual no se podría dar cuenta de su identidad.

Para la construcción de la identidad del maestro de la normal, el espacio laboral (o parte de la estructura organizacional) no debe considerarse como fuente empírica de identidad automática que él adquiere cuando ingresa a la función, sino como un sistema conceptual mediante el cual estructura y construye paulatinamente su identidad en un ámbito social.

Desde la primera forma de identidad general, por ejemplo, un profesor puede ocupar un espacio en el departamento de docencia o formación inicial y sin embargo no concebirse como parte de él. Sobre todo si cada año o en periodos más cortos pasa de una función a otra, es decir, de un departamento a otro. Esto no indica que el maestro no se asuma como parte de la normal en su conjunto y no se identifique con el discurso de la cooperación y del compromiso, al contrario, puede observarse que se asume como trabajador responsable de su función inmediata, del comedimiento en las comunicaciones y presto a las relaciones sociales en el trabajo. En las relaciones sociales dentro de las escuelas el maestro presenta, a decir de Weber:

¹⁷⁹ Jürgen Habermas. *Pensamiento postmetafísico*, México. Taubas Humanidades, 1990, pág. 191

¹⁸⁰ Donald Davidson. *Ensayos sobre acciones y sucesos*, España: UNAM/Cítica, 1995, pág. 18

una conducta plural de —varios— que, por el sentido que encierra, se presenta como recíprocamente referida, orientándose por esa reciprocidad. La relación social consiste, pues, plena y exclusivamente, en la probabilidad de que se actuará socialmente en una forma (con sentido) indicable.³⁹¹

Desde el segundo patrón de identidad se puede localizar a los maestros que han permanecido en la institución por amplios lapsos de tiempo y se insertan en determinados espacios que se convierten en clave para la formación. Es decir, son los espacios donde se determinan los cursos de acción de la actividad docente y se reproducen los valores éticos y morales, así como las conductas y actitudes que rigen en forma gruesa la acción de la formación. La formación de profesores en este sentido tiene un componente histórico y parece caminar en una dirección dada, cuyo fin es conformar en maestros y alumnos sentimientos, conductas y actitudes. Tal conformación se da en la relación cotidiana entre todos los miembros de la comunidad escolar a tal grado de interiorizar normas y modelos de autorregulación.

5.3.1. El espacio laboral como fuente de pertenencia

Es en el espacio laboral donde el maestro distingue entre un modo correcto y uno erróneo de hacer las cosas, por medio de la aprobación de los demás respecto a la función que desempeña y los comportamientos que se siguen en el ámbito de su función y de la escuela normal a la que pertenece. De este modo la autorregulación comporta un doble componente social y generacional. En este sentido se entenderá por identidad del maestro el conjunto de posiciones articuladas espacio-temporalmente en torno a un núcleo o polo específico que funciona como eje articulador de la normal y del subsistema educativo al que pertenece.

Hay ciertos espacios laborales de las normales donde los maestros internalizan y reproducen valores, normas, conductas, sentimientos de pertenencia, rituales, costumbres, etcétera. Con ello se afirma la idea de que en todos y cada uno de los departamentos y secciones que estructuran las escuelas normales se interiorizan y reproducen las características de la identidad de los maestros y alumnos normalistas.

En las escuelas normales existen tres espacios que se establecen como los más importantes para socializar y desarrollar la forma de ser del maestro de las normales:

³⁹¹ Max Weber. *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México: FCE, 1984, pág. 21

5.3.1.1. Los departamentos de docencia o formación inicial

En la Escuela Normal para Profesores y la Normal No. 1 de Toluca, los departamentos de docencia son los primeros espacios donde la práctica pedagógica de los maestros es avalada, o bien donde se intenta modificar las metodologías de enseñanza mediante los cursos y reuniones de actualización. También es el espacio donde a través de diferentes acciones se determinan y consolidan los valores de pertenencia institucional mediante las trayectorias de acción de los formadores; trayectorias que chocan entre sí por la disposición de los lineamientos externos y las prácticas docentes vigentes. La práctica docente es uno de los principales elementos de pertenencia e identidad de las normales, y se caracteriza porque predominan valores relacionados con la enseñanza de tipo magistral y la expositiva con el auxilio de los recursos audiovisuales, es decir, una enseñanza basada en la tecnología educativa.

Desde la década de los setenta los departamentos de docencia o formación inicial están encargados de reproducir un tipo de práctica docente que no ha cambiado, en la cual se da una simbiosis entre la enseñanza academicista y las nuevas tendencias de la enseñanza tecnicista-eficientista de la tecnología educativa. En la primera forma de enseñanza la exposición oral era la base, en la segunda la exposición escrita con el auxilio de diferentes recursos tecnológicos sustituyó a la anterior. Se construye de este modo una enseñanza mostrativa por medio de la exposición oral y escrita que actualmente persiste con el auxilio de las nuevas tecnologías de la comunicación. En conjunto los maestros se distinguen por emplear este tipo de formas de enseñanza con las cuales se identifican, y las reproducen con sus alumnos, que a su vez imitan y reproducen las conductas propias de este tipo de prácticas.

Este tipo de enseñanza expositiva comporta conductas que se han reproducido en el proceso de formación de los normalistas. Así, se han fijado y reproducido la mayoría de los patrones de conducta que simbolizan la dominación y la subordinación, el acatamiento, la apacibilidad, mansedumbre y suavidad, caracterizados como actitudes y comportamientos que reflejan la fineza y delicadeza de los maestros de las normales.³⁸² Apple menciona que este tipo de enseñanza maneja un tipo de "clase" caracterizada por ser:

una posición estructural (donde te encuentras con los desiguales procesos de poder, control y reproducción) y como algo vital, no un ente abstracto o un conjunto de limitaciones estructurales que se encuentran «fuera

³⁸² Estas actitudes se identifican más en la Escuela Normal para Profesores

de allí», en un sector económico de la sociedad igualmente abstracto y aislado. Y las ideologías que se viven no son únicamente reflejos de lo que es útil a la reproducción."²⁴¹

Este tipo de enseñanza no les permite a los maestros reconocerse como pares académicos, sólo pueden identificarse como pares en su función institucional o departamental. Es decir, los maestros no reconocen a sus compañeros de departamento o de institución como sujetos que pueden aprender y reflexionar en una interrelación dialógica en conjunto y con los demás. Han aprendido a trabajar la formación de los docentes con base en disciplinas y facultades aisladas, donde no hay interlocutores, sólo receptores que no se comunican ni dialogan.

Desde este modelo académico las acciones cotidianas de la formación actualmente han dejado de responder a las expectativas oficiales, aun cuando este modelo no ha dejado de perder vigencia en las acciones de formación de las normales. Estas acciones generan soledad y empobrecimiento en las escuelas, así como pérdida de relevancia y garantía del hacer intelectual de los maestros. En este sentido se puede decir que no existe una identidad con algún cuerpo académico productor de conocimiento.

Los maestros carecen de un sentimiento de pertenencia hacia las normales como comunidades constructoras de conocimiento. Lo que sí existe es un sentimiento de inferioridad intelectual respecto al personal de otras instituciones. Por ello es característico observar que los profesores sólo reconocen a los conferenciantes externos que llegan en calidad de expertos, ponentes, etcétera, a participarles algo de su saber en los cursos, jornadas de actualización intersemestral o talleres de actualización. Esta forma de otorgar autoridad o no al otro se reproduce en las aulas y en la escuela. Por ejemplo, la posición de poder del maestro frente a sus discípulos contrasta con el comedimiento que muestran ante las autoridades y sus compañeros.

5.4. Los valores de la racionalidad oficial y los valores escolares subyacentes a la práctica educativa

La operación del plan de estudio 1997 trajo consigo una confrontación de los valores escolares existentes entre los maestros, los cuales giran en torno a la enseñanza, con los valores profesionales demandados en el plan y programas de estudio, que giran en torno al aprendizaje. Desde la racionalidad oficial y a través del plan de estudios de la licenciatura en Educación

²⁴¹ Michel W. Apple. *Educación y poder*, España: Paidós, 1997, págs. 106-107.

Primaria se hace un desdén a la transmisión de conocimientos constituidos en formas de enseñanza y se otorga mayor importancia al aprendizaje y al conocimiento constituyente por los actores en el proceso de formación. Ya que desde la racionalidad oficial (SEP) se otorga más valor al aprendizaje que a la enseñanza de los contenidos del programa escolar y se está demandando (por parte de la SECyBS, vía el departamento de normales) a los maestros cumplir con el desarrollo de los perfiles, la operación del plan de estudios 1997 está generando una confrontación de valores.

Desde la racionalidad oficial el epicentro de la formación de profesores, de acuerdo con el plan 97, está en el desarrollo profesional y personal que se logra mediante la crítica, el entendimiento, la reconstrucción y el uso del conocimiento en problemáticas cotidianas, dando como resultado aprendizajes no sólo en el plano tecno-cognitivo sino en el actitudinal. Esto último se señala como fundamental dada la flexibilidad, versatilidad, disposición al cambio y tolerancia de las convicciones ajenas que exige hoy el mundo económico, social y político. Todo lo anterior se topa con los valores subyacentes al accionar de los maestros, donde el dominio del conocimiento y la autoridad para transmitirlo corresponde a los maestros y se materializa en la enseñanza.

En las normales existe una concepción tácita sobre los valores que se identifican con una serie de estructuras mentales que se han introyectado en los profesores y en los alumnos normalistas como una serie de instrucciones con carácter de consultivas o referenciales, que sirven para definir prioridades de comportamientos. Comportamientos socialmente aceptados por el cuerpo docente de las instituciones y la sociedad, y que se orientan hacia el bien común.

De este modo en las escuelas normales, a partir de 1997, se confrontan dos tipos de valores: los oficiales (en vías de inculcación) y los escolares (presentes en los profesores como pautas de comportamiento).

Los valores oficiales que representan las tendencias del Estado mexicano respecto a "los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad"³⁴. Valores universales y morales que encubren o enmascaran a determinados valores de la racionalidad técnica o profesional, como: utilidad del conocimiento,

³⁴ Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, México: SEP, 1997, pág. 34.

conocimiento programado, competencia profesional, control de aprendizajes, transmisión del saber y uniformidad, trabajo en equipo, actitud positiva ante la solución de problemas, innovar para la producción. Estos valores se traducen en ciertos criterios para la formación, como el desarrollo racional del aprendizaje, desarrollo de habilidades y conocimientos útiles, inteligencia es igual a desempeño productivo, comprensión de la cultura de las ocupaciones para mejorar el desempeño, capacidad de aprender contenidos nuevos sin volver a la escuela y capacidad de enfrentar y resolver retos, problemas y situaciones inéditas. Al momento estos valores tienen una débil presencia en las normales, si no es que están completamente ausentes, pues no tienen la suficiente fuerza para mover a los maestros hacia comportamientos racionalmente esperados y aceptados por el aparato productivo. La debilidad radica en que los maestros conocen los valores esperados e incluso podrían describirlos perfectamente, pero no los manifiestan en sus pautas de comportamientos ni en sus acciones cotidianas con la intensidad adecuada.

Esta falta de intensidad adecuada se puede dar fundamentalmente por dos razones: a) los valores esperados están demasiado alejados de los profesores porque no fueron parte de su formación y sólo tienen cierta información sobre éstos; o b) el modelo de los valores esperados no está objetivado en pautas de comportamiento de los profesores, sino en otro significado no correspondiente al concepto mismo de los valores esperados. O sea, cuando los maestros piensan o refieren a los valores deseados, piensan en otras pautas de comportamiento no correspondientes al que representan los valores esperados.

Los valores escolares representan los valores de la costumbre, los cuales vienen de la mano con valores morales como la honradez, la honestidad, el amor a los niños, el respeto, la libertad; otros son los valores ligados a la práctica educativa vigente, como dominio y control del grupo, respeto a las autoridades, responsabilidad y compromiso, eficiencia y eficacia en el trabajo, prontitud y esmero, limpieza e higiene, amor al trabajo y a los niños. Y estos valores escolares no podrían estar completos si no estuvieran ligados a la identidad de los maestros como: compromiso, fidelidad a la institución, respeto a los compañeros, el comedimiento, la disposición y el acatamiento de los mandatos de las autoridades, entre otros. Los primeros valores de manera retórica se difunden en el discurso del cuerpo directivo y de los maestros hacia los maestros mismos y hacia los alumnos; los segundos se omiten aunque de vez en cuando algún maestro despistado los menciona en sus discursos; y los terceros se viven en la

cotidianidad escolar y en las acciones repetitivas de enseñanza expositiva.

Como existen una diversidad de valores que apuntan hacia distintas direcciones, el concepto que nos puede ayudar mejor a entender qué son éstos es el de Berutto quien dice al respecto:

[los valores son] los criterios de juicio y de acción a los que una comunidad asigna particular importancia y que constituyen la base de su organización sociocultural en relación con los cuales dicha comunidad elabora la serie de normas explícitas e implícitas que tienen la función de garantizar y defender la cohesión de la comunidad y el funcionamiento de la estructura social. En este sentido, ciertos tipos de comportamiento son normalizados o uniformados; esto es, asumidos como correctos y típicos de determinada sociedad.¹⁵⁴

La diferencia entre la exigencia de los valores esperados y los valores inherentes al accionar de los maestros ha propiciado que haya una contradicción al interior y al exterior de los departamentos de las normales. Porque existe una especie de debate y lucha entre el *deber ser* racional-técnico-ideológico y el *hacer* metodológico, lo que implica un choque entre la estabilidad de una situación de intereses, costumbres, comportamientos y simbolismos internos, que descansan en las acciones cotidianas de los maestros; y las exigencias externas que tratan de orientar la conducta y los valores de la institución hacia intereses ajenos a las acciones cotidianas. Esta lucha interna de intereses ha propiciado que los directivos establezcan formas de mediar entre las exigencias externas y las resistencias internas. La forma más sencilla pero la menos eficaz ha sido establecer una serie de obligaciones normadas en un listado de exigencias que deben cumplir los profesores, llamados lineamientos técnicos.

5.4.1. Los departamentos de las normales y la reproducción de los valores en los maestros

Como en todo proceso la enseñanza de los valores se realiza en las acciones de los profesores y los alumnos y es abordada a través de la presión, la exigencia y la sanción. Interesa en este apartado presentar una visión general sobre las pautas de comportamiento que los maestros y alumnos comparten, y sobre todo identificar las instancias encargadas de reproducirlos.

Con la regulación e intervención de diferentes departamentos como el de licenciatura, el de docencia o de formación inicial, y los de control escolar y recursos humanos, a los maestros

¹⁵⁴ Gaetano Berutto. *La sociolingüística*, México: Nueva Imagen, 1979, págs. 37-38

se les va implantando una serie de valores acordes a la propia trayectoria de las normales. Esto significa que los profesores han aprendido y han incorporado los valores a través de experiencias agradables o, casi siempre, desagradables dentro de las escuelas normales. La incorporación se ha dado a través de las exigencias impuestas por los departamentos de licenciatura, que representan lo más acendrado de los valores morales de los grupos en el poder, valores que se encubren con un carácter humanista. Los departamentos de docencia o formación inicial representan el centro de los valores esperados y de la práctica educativa; por su parte los departamentos de recursos humanos y control escolar que representan las instancias encargadas de administrar las sanciones impuestas en las normales, y con las cuales se van normando las pautas de comportamiento de los profesores y los alumnos normalistas.

Esta forma de actuar se va conformando en los maestros como valores básicos para la sobrevivencia y la permanencia institucional. En el departamento de formación inicial se promueve la idea de que algunos modos de la acción docente son permisibles y otros no. Por tanto se exige a los maestros tener la capacidad para seguir algunos criterios metodológicos relacionados con la formación que recibieron quienes presiden dicho departamento; y para responder con prontitud a las solicitudes tanto del departamento como de los directivos, para asistir y participar en la planeación y desarrollo de algunas actividades y en las reuniones de maestros de grupo y grado. En estas reuniones también se promueve y exige a los maestros asistir a las reuniones intersemestrales, llamadas jornadas de actualización, así como a las escuelas primarias para observar las prácticas pedagógicas de los alumnos normalistas. Otras exigencias cargadas de valores básicos son: elaborar y entregar la planeación de los cursos a tiempo, registrar en las hojas de asistencia los temas que tratarán en las clases, entregar con tiempo los proyectos de evaluación o exámenes escritos, entre otros. Puede observarse que en tales exigencias no aparece el compromiso de auxiliar técnica y metodológicamente a los maestros, sino solo de regular sus funciones.

Las funciones de los departamentos se han burocratizado en exceso, al grado de crear ciertas disfunciones académicas. Owens dice que:

una unidad burocrática puede, por ejemplo, estar tan preocupada por su eficiente funcionamiento que llegue a considerar como más importante compilar informes estadísticos exagerados, evaluaciones incorrectas de la

eficacia y llenar los ficheros de sus archivos con informaciones inútiles antes que proporcionar un servicio adecuado.³⁹⁶

Las exigencias constantes de los departamentos de formación inicial hacia los docentes llevan implícitas las sanciones administrativas. Serrano indica que la "burocratización genera una forma de dominación, basada en una racionalidad formal, que hace peligrar la supervivencia de la libertad individual"³⁹⁷. Ante las tensiones provocadas por tales exigencias los maestros terminan por acatar y asumir las prescripciones que se hacen año con año para la elaboración de los planes de curso, y con ello eliminan la tensión, es decir, finalmente internalizan las exigencias como parte de sus obligaciones y deberes institucionales, pero esto no les hace modificar sus acciones y prácticas de formación.

5.4.1.1. El departamento de docencia o formación inicial como primer espacio en la conformación de valores

Es en el departamento de formación inicial donde se centra la confrontación de valores en las acciones mismas de los docentes, y donde se regulan las pautas de comportamiento esperadas y las existentes. Esta doble exigencia ha generado ciertas disfunciones en los departamentos, porque no saben cómo transformar en los maestros las pautas de comportamiento existentes en pautas de comportamiento esperadas.

Una de las disfunciones de los departamentos de docencia o formación inicial ha sido el no entender, asumir y presentar modelos concretos sobre las tendencias teóricas, metodológicas y culturales que manejan los planes de estudio. Así, en cada cambio de planes de estudio los valores oficiales se han quedado en meras cuestiones retóricas, porque al no permear estos valores las acciones de los departamentos encargados de presentar y operar las orientaciones metodológicas, toda intención prescrita en ellos se diluye, tergiversa u omite. Por tanto, los maestros no cuentan con modelos que les ayuden a interiorizarlos en sus acciones. Al no contar estos valores oficiales con modelos de acción no pueden conformar los simbolismos necesarios, por tanto los maestros no pueden conceptuarlos, es decir, los departamentos no cuentan con los símbolos para el conocimiento y la acción de los maestros, y estos a su vez para los alumnos. Al carecer de simbolismos para objetivar los valores oficiales las escuelas no cum-

³⁹⁶ Robert G. Owens. *La escuela como organización. Tipos de conducta y práctica organizativa*, México: Santillana, 1998, pag. 100

³⁹⁷ Enrique Serrano Gómez. *Legitimación y racionalización*, España: Anlhropos/UAM-I, 1994, pág. 86.

plen con el propósito de comunicar, orientar y regular las nuevas conductas de los maestros y, consecuentemente, de los alumnos.

La preparación de los maestros está dada fuera de la mediación del signo significante o símbolo. En los cambios de planes de estudio el universo de los valores oficiales está fuera del orden simbólico. A niveles diferentes los valores oficiales carecen de ritos, creencias y usos institucionales y se convierten en fantasmas que no pueden integrarse como formas particulares de lo simbólico. Colombo diría "la concepción de un imaginario radical ligado constitutivamente a la función simbólica es el instrumento necesario a la reapropiación de ese excluido por excelencia de la práctica colectiva que es el principio instituyente, inmanente a lo social, en una palabra, al Hombre mismo"¹⁶⁸. En este sentido, quizá el sistema simbólico que suele determinar las acciones del maestro, desde la presencia profesional hasta la trascendencia mediante la formación de quienes participarán de su quehacer, se encuentre ausente de las nuevas pretensiones y orientaciones de los planes de estudio, lo que provoca que los maestros se queden sin las posibilidades de formar un *perfil diferente*.

La retórica como instrumento de capacitación no ha permitido a maestros y alumnos conectarse al sentido de los valores determinados oficialmente, y por tanto choca con los valores y comportamientos tradicionales, así como los conocimientos prácticos de enseñar que han aprendido dentro del desarrollo de la profesión de manera cotidiana. Así, valores que propugnaba el plan 1985 de la licenciatura en educación primaria como "ser sujeto y objeto de transformación social", "ser crítico, analítico y reflexivo", o bien los valores del plan 1997, que propugna porque los alumnos sean «democráticos, solidarios, respetuosos de la dignidad humana, justiceros, igualitarios, tolerantes, veraces y honestos, así como competentes», no cuentan con modelos tangibles de conducta de los maestros formadores.

El discurso de los valores oficiales que manejan los maestros en pro de los cambios curriculares, metodológicos y conductuales no está respaldado por cánones que orienten las normas y obligaciones impuestas socialmente desde fuera del ámbito de las escuelas normales, es decir, no cuentan con ese carácter generacional socialmente construido. Por el contrario, en la formación de los valores tradicionales y de manera igualmente parcial, puede añadirse que a esta construcción han contribuido los egresados de las escuelas normales ubicados en diversos

¹⁶⁸ Eduardo Colombo, et. al. *El imaginario social*, Uruguay: Nordam Comunidad, 1993, págs. 17-18.

momentos en la misma dimensión espacio-temporal en la que se crean los imaginarios. Finalmente los procesos de construcción de sistemas simbólicos y de creación de los imaginarios están mediados por la construcción, selección e interpretación de la realidad; en suma, de las maneras como las han aprehendido los maestros.

Los departamentos de docencia o formación inicial con las unidades (*staff*) de planeación se han coordinado para manejar los llamados cursos de actualización. Cada que hay una nueva disposición externa estos departamentos se encargan de transmitirla. En los cursos y jornadas los mensajes emitidos por los preparadores de los maestros de las normales tienen la peculiaridad de repetir una y otra vez la misma información, que tiende a insertar nuevos valores, conocimientos y habilidades en los maestros. Por lo que se emiten discursos redundantes que supuestamente colaboran para la realización y distribución de lo que se conoce como discurso autoritario, tendiente a insertar en los maestros la ideología dominante que la clase en el poder utiliza para homogeneizar a la sociedad.

Lo interesante de estas nuevas transmisiones y el empleo reiterado de discursos es creer que se va a lograr el cambio. Así, por ejemplo, cuando se inició el plan de estudios de 1985, fueron reiterados hasta el cansancio discursos retóricos como: «ustedes son los responsables de formar alumnos críticos, analíticos y reflexivos», «en su práctica educativa deben encontrar alternativas de solución a la problemática educativa», «ustedes son los que pueden formar alumnos que sean a la vez sujetos y objetos de transformación social», «ahora lo que se requiere es que el alumno sea el constructor de su propio conocimiento». Actualmente con el plan 1997 se manejan discursos como: «alcanzar la misión institucional es compromiso de todos», «debemos de cambiar de actitud y de mentalidad para formar comunidades de aprendizaje», «ustedes deben formar alumnos competentes», «la evaluación ya no es un instrumento que nos sirva para presionar a nadie», «debemos ser líderes en el conocimiento», «el maestro es el único que puede desarrollar las habilidades intelectuales básicas en los alumnos, para hacerlos competentes».

Es indudable que con discursos retóricos los maestros no van a poder conformar pautas de comportamiento ni esquemas conceptuales nuevos, ni van a poder organizar la experiencia educativa que se demanda. Los profesores, al no contar con nuevos esquemas conceptuales, no pueden dar forma a los datos de las sensaciones con una nueva visión. Visto de esta manera Davidson indica que en las acciones de enseñanza “puede no haber traducción de un esquema

a otro, en cuyo caso las creencias, deseos, esperanzas y porciones de conocimiento que caracterizan a una persona no tienen contrapartes verdaderas para quien suscribe otro esquema"³⁹⁴. De esta manera los profesores, trabajando con un modelo de enseñanza expositiva que parcializa y descontextualiza los saberes y la información, no podrán crear o apropiarse de los esquemas conceptuales necesarios para traducirlos en competencias didácticas y otros esquemas para la conducción del aprendizaje de los alumnos.

Desde la primera metodología incorporada por el Lic. Agustín González Plata, las escuelas normales han manejado un modelo de conocimiento disyuntivo. Con este modelo de conocimiento los maestros de las normales tomaron al pie de la letra el segundo "precepto" establecido por Descartes en su *Discurso del método* (1637): "dividir cada una de las dificultades" en el proceso de conocer, con el fin de examinar cada dificultad "en tanto parcelas como sea posible y que se requiera para resolverlas mejor"³⁹⁵. El método que emplearon los maestros desde entonces los lleva a enfatizar el análisis, la separación de lo que está junto, la simplificación de lo complejo, la reducción del conjunto, y con esto imposibilitaron en sus alumnos las formas de apropiación y construcción del conocimiento y facilitaron el desarrollo de actitudes y capacidades receptoras.

La manera como se está llevando a cabo la actualización y la preparación de los formadores en los departamentos y en las instituciones, puede calificarse como inadecuada y poco pertinente de acuerdo con las pretensiones oficiales. Por lo que no se puede seguir afrontando e intentando actualizar y preparar con mentalidades e ideas arcaicas, pues ello no sólo se está convirtiendo en algo pernicioso sino inútil. Se requiere por el contrario de nuevas visiones de entrelazamiento, de diferentes espacios de vinculación, de modernos ámbitos de organización y actuación colectiva, de frescos métodos de conocimiento. Se necesita de igual modo de conceptos y herramientas intelectuales nacientes para contribuir a dar respuestas a los desafíos de un mundo cada vez más interdependiente, incierto y vulnerable, y se precisa de actitudes y comportamientos inéditos en el aula, así como de valores actuales para la conducción del aprendizaje de los normalistas.

³⁹⁴ Donald Davidson. *De la verdad y de la interpretación*, España: Gedisa, 1990, pag. 189

³⁹⁵ S. Vilar. *La nueva racionalidad*, España: Kairos, 1997, pag. 35.

5.4.1.2. Departamento de licenciatura como fuente de formación de los valores en los maestros y los normalistas

El segundo espacio que conforma identidades y genera pautas de comportamiento y pertenencia se localiza en el área de licenciatura o departamento de psicopedagogía, desde donde se reproducen las tradiciones y las principales normas éticas y morales que datan de mucho tiempo atrás. Estos departamentos reproducen y reactualizan las tradiciones, usos y ritos que dan forma a la actuación docente de los maestros. En la actuación misma de los profesores de estos departamentos se localizan y reproducen las actitudes de comedimiento, discreción, medida, y los comportamientos de respeto ante los demás compañeros. En este espacio se establecen las acciones que conducen a los maestros a asumir la tradición, las normas universales oficiales, los discursos y los ritos.

Por su trayectoria los departamentos de licenciatura o psicopedagogía se establecen como el centro que estructura la forma de *ser* de los maestros y de los alumnos. Extraordinariamente estos departamentos en su trayectoria y a lo largo de la operación de los planes de estudio 1975, 1985 y actualmente 1997, han subsistido con una estructura que no se ha modificado. Los asesores son quienes determinan las formas de actuar tanto de los alumnos como de los maestros. Con más de treinta años de existencia han conformado una estructura rígida e inflexible que se sustenta en acciones reiteradas y ejecutadas como parte de la tradición y la costumbre.

Extraordinariamente estos departamentos no se relacionan directamente con el saber académico y con la ejecución de los programas, y tampoco se involucran directamente con el desarrollo de los nuevos valores oficiales establecidos en el plan de estudios. Más bien se encargan de reproducir los valores originales del liberalismo introducido en la época porfirista, que a la fecha representan la llamada mística magisterial. Mística que ubica en el centro del ideario normalista el valor de la disciplina, el comedimiento, el decoro, la medida, la docilidad, el respeto, la colaboración y el autosacrificio —idea que gira en torno a darlo todo por la felicidad de los demás, de igual modo esta idea de autosacrificio exige a los maestros y alumnos tiempo para el desarrollo personal de los demás, amor a los alumnos, a la carrera y la vida incluida.

Los discursos de los maestros que han sido formados en estas normales reflejan mucho

de esta mística magisterial. A continuación se presentan tres muestras provenientes de personas que han egresado de las normales en distintos tiempos, pero que refrendan los discursos con los cuales fueron formados: «todos los que sembraron en nosotras parte de esa esencia única que hace al docente un verdadero maestro, aquel cuya responsabilidad rebasa los límites normales, ya que tiene a su cargo la formación de conciencia. Ofrecemos nuestro reconocimiento a las maestras y a los maestros que con su vocación de servicio, con el ejemplo de su disciplina y con su pasión por el conocimiento nos formaron»¹⁹¹, «hoy quiero reconocer y agradecer a mis maestros el haberme enseñado más que con lecciones y palabras, con su actitud y su ejemplo, que más allá de los métodos, de las técnicas y de los contenidos, lo que hace realmente a un maestro es su amor a la docencia y sobre todo tener un genuino interés por el ser humano y por la sociedad»¹⁹², «fue entonces cuando se consolidó el amor por mi carrera, la entrega total hacia los niños»¹⁹³.

Esta idea de mística rebasa el ideario de las normales y se ubica en el ideario nacional. Así, por ejemplo, en la felicitación que se hace a los maestros por medio de la red escolar del ILCE, se presentan los siguientes mensajes:

Educar, más que una vocación, es un proyecto de vida. Un espléndido lazo que involucra una mirada plural. Entrega y reto. Reconocimiento, aprendizaje y legado para los que vienen detrás. Sitio de lucha y ternura, el aula es un horizonte de luz donde impulso, trabajo y energía transforman la soledad en misión cumplida y colaborativa.

Educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber qué la anima, en que hay cosas (símbolos, técnicas, valores, memorias, hechos...) que pueden ser sabidos y que merecen serlo, en que los hombres podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento ¹⁹⁴

Con esta idea de mística el cuerpo de asesores promueve e inculca las formas de comportamientos aceptados y reproducidos intergeneracionalmente, presentadas como normas y principios escolares, las cuales comportan valores universales que son considerados como propios y distintivos de los valores humanos y de la cultura de las normales. Estos valores son manifestados tanto por los maestros como por los alumnos en sus relaciones y acciones cotidianas. Por ejemplo, los comportamientos de comedimiento se insertan en los maestros utili-

¹⁹¹ Tomado del discurso de la Profra. Elvia Beltrán Derbez en sus 50 aniversario de egresión, el 13 de febrero de 2004 en la Escuela Normal para Profesores.

¹⁹² Tomado del documento de la Profra. Elsa Sánchez Castañeda. "Un paseo a través del tiempo", impresión digital. 2004. La maestra fue egresada de la Escuela Normal de Estado de México (actualmente Normal No. 1 de Toluca).

¹⁹³ Tomado del documento de la Profra. Margarita Montes de Oca Camacho. "El recuento de una vida en el magisterio", impresión digital. 2004. La maestra fue egresada de la Escuela Normal de Estado de México (actualmente Normal No. 1 de Toluca).

¹⁹⁴ Tomado de http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/literatura/trabajosydias/d_maestro/index.html

zando tácticas y estrategias como las siguientes: llamar a los maestros por su nombre en diminutivo, con suavidad y con respeto, al solicitarles algo, o bien cuando interrumpen clases disculparse con actitudes ceremoniales de vergüenza, timidez y apocamiento que implican mostrar valores de cortesía y respeto. Una actitud un poco contrastante a la anterior es aquella que orienta hacia la rigidez y la inflexibilidad, la cual permite mostrar a los maestros dominio y en ocasiones intolerancia, pues lo hacen de manera imperativa. Esta actitud se manifiesta cuando los asesores comunican a los maestros y alumnos comisiones o les comunican que deben participar en actividades escolares como ceremonias, eventos extraescolares y académicos, etcétera.

Los valores de respeto se traducen en actitudes de reverencia al llamar a los maestros formalmente con el uso del "usted", y difícilmente emplear el tuteo. Los maestros con mayor tiempo en las escuelas actúan de la misma manera y brindan el mismo trato a sus demás compañeros. Es costumbre en cada fecha de festejo religioso (fiestas decembrinas, semana santa, etcétera), civil o social (como día de la madre, día del padre, día internacional de la mujer, día del maestro, etcétera) manifestar buenos deseos y abrazar a todos los compañeros, se tengan o no buenas relaciones sociales cotidianas. En esos momentos se olvidan rencores y molestias. En caso de no hacerlo se genera desagrado en la comunidad y se empieza a segregar al infractor. Weber señala al respecto:

la estabilidad de la (mera) *costumbre* se apoya esencialmente en el hecho de que quien no orienta por ella su conducta obra "impropiamente"; es decir, debe aceptar de antemano incomodidades e inconveniencias, mayores o menores, durante todo el tiempo en el cual la mayoría de los que le rodean cuentan con la subsistencia de la costumbre y dirijan por ella su conducta.¹⁹⁵

Como centro de poder los departamentos de licenciatura o psicopedagogía desarrollan acciones que les corresponderían a los departamentos de recursos humanos conjuntamente con formación inicial y a la subdirección académica. Acciones como la selección de la planta de catedráticos, la organización del horario de clases de cada grupo, la organización de trabajo de acuerdo con la estructura funcional de las normales, como extensión y difusión, investigación y docencia. Es un centro donde la mística del maestro normalista se reproduce sin obstáculos. Los valores y normas de respeto, comedimiento, docilidad, colaboración, etcétera, son la fuerza que cohesiona el *ser* del maestro de la normal.

¹⁹⁵ Max Weber. Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva, México: FCE, 1984, pág. 25.

Así, las representaciones colectivas existentes en las normales suponen la presencia de conciencias individuales de los maestros que actúan y reaccionan las unas sobre las otras, pero estas mismas acciones y reacciones no serían posibles sin intermediarios materiales que simbolizan los movimientos que representan. Luego, es la homogeneidad de estos movimientos y símbolos lo que dan al grupo de maestros el sentimiento de existencia propia. Una vez establecida esta homogeneidad en la conciencia colectiva de la comunidad normalista, los movimientos que la han conformado toman una forma homogénea y sirven para simbolizar las representaciones de la colectividad por el simple hecho que han concurrido a formarlas. Estas representaciones colectivas que han perdurado por muchas décadas se convierten en los valores deseables y positivos que se reproducen día a día en las normales. Pero son valores que no se corresponden con los valores implícitos en los planes y programas de estudio.

5.4.1. 3. Recursos humanos y control escolar como centros que consolidan las pautas de comportamiento

Un tercer espacio donde se forman y consolidan los valores tradicionales de las normales se localiza en los departamentos de recursos humanos y control escolar, cuya función consiste en controlar y regular la acción de los maestros. Son departamentos que ejercen un poder coercitivo sobre los maestros, con el cual se les va modelando la actitud de obediencia, cumplimiento, conformidad y subordinación. Son departamentos que cumplen un papel de vigilancia constante, donde establecen relaciones de dominación bien específicas que tienen una configuración propia. Las relaciones de fuerza establecidas crean una tensión constante con los maestros, y aunque existen resistencias aisladas, la acción coercitiva de estos departamentos provoca que la mayoría cumpla con los requisitos, requerimientos y normas impuestas con el fin de evitar la tensión. En caso contrario pueden exponerse a sufrir sanciones.

Estos departamentos tienen como herramienta básica la normativa establecida *ex profeso* para hacer cumplir a los maestros con requerimientos como cumplir con el calendario escolar, los horarios de trabajo, la entrega de calificaciones, el registro de asistencia, la asistencia a jornadas, cursos y demás eventos en los que se les requiere, entre otros. Toda la normativa aplicada al personal académico se establece como principio del desarrollo de valores necesarios para la buena marcha institucional como la responsabilidad, el acatamiento, la honradez, la puntualidad y, sobre todo, la obediencia.

La aceptación y cumplimiento de los valores éticos y morales hacen más soportable las tareas que los maestros deben desempeñar, y a la vez facilita su permanencia en la escuela. Aquellos que han internalizado *los valores* de algún modo limitan las acciones de los indiferentes y el peligro de los disidentes. En cada cambio se deja sentir en los discursos de los directivos y de las autoridades educativas una insatisfacción y un incipiente sentimiento de frustración, porque la escuela no satisface las necesidades y las demandas sociales. Estos discursos llevan la intención de generar los mismos sentimientos en los docentes. Como estrategias de persuasión y de sensibilización, estos discursos logran convencer a los maestros de la necesidad del cambio, pero no logran hacerles partícipes del mismo, no importa que los cambios organizativos, administrativos y curriculares lancen a las escuelas hacia la exploración de lo posible sin conocimiento ni dirección específica, todo se realiza con el fin de satisfacer el nuevo orden estatuido.

En este sentido se dice que *los valores expresan la tensión entre los deseos* de los maestros y *lo teóricamente realizable*, plasmado en planes y programas de estudio correspondientes a pretensiones político-sociales. En cada cambio de planes de estudio, tal tensión es productiva por las influencias externas que constantemente exigen el cumplimiento y el desarrollo de nuevos valores y nuevas actividades, las cuales chocan con las representaciones, simbolismos y significaciones que los profesores se representan en sus prácticas vigentes y en su propia existencia.

Esta tensión es inmanente a todo imaginario social, ya que las tradiciones heredadas del pasado y las iniciativas de cambio del presente se expresan en los maestros. Hay una especie de confrontación tácita entre los nuevos valores impuestos de manera oficial en planes y programas de estudio, representados por ambos departamentos, y las tradiciones y las costumbres subyacentes a las acciones cotidianas de los maestros.

En los departamentos de control escolar se ha integrado a personal que no tiene un perfil específico de administrador ni cuenta con estudios de licenciatura afines a la función. El personal de este departamento, diría Foucault, representa para el poder institucionalizado "el suelo movedizo y concreto sobre el que ese poder se incardina, las condiciones de posibilidad de su funcionamiento"¹⁰⁶. Es el departamento que reproduce el poder normativo y prescriptivo del

¹⁰⁶ Michel Foucault, *Microfísica del poder*, España: Las ediciones de La Piqueta, 1992, pág. 167

Estado, el cual representa, como lo dice Foucault "los intereses de una clase"¹⁹⁷.

Los valores vigentes o tradicionales son aquellos que les permiten a los docentes de las normales darse una imagen estable y duradera de sí mismos. Lo que es posible con una **memoria atenta** que los reactualiza e integra de manera permanente a la institución y les permite tener un sentido de pertenencia.

La identidad de los maestros descansa en una especie de manual de operaciones, conductas, discursos y actitudes de la vida cotidiana propia de las normales. De los discursos que se emiten en las llamadas academias se infiere una especie de declaración «no soy como tú (mi cátedra y mi preparación es diferente y, como tal, no actúo como mis demás compañeros), aunque hago como tú (las clases las desarrollo igual que los demás maestros, tenemos un mismo calendario y obligaciones similares), en unos casos»; y «soy como tú (ambas pertenecemos a la misma normal y compartimos los mismos sentimientos respecto a nuestra escuela), aunque no hago como tú (yo soy asesora y tú te desempeñas en el área administrativa, o bien eres maestro horas clase y yo tengo categoría de pedagogo A, y nuestra función es diferente), en otros».

Al desarrollar los maestros sus funciones en sus actos cotidianos van conformando las acciones sociales, las cuales presentan "regularidades de hecho; es decir, el desarrollo de una acción repetida por los mismos agentes o extendida a muchos (en ocasiones se dan los dos casos a la vez), cuyo sentido mentado es típicamente homogéneo"¹⁹⁸.

5.4.2. Los valores institucionales esperados versus los valores immanentes en las escuelas normales

Algo que escapa a la percepción común sobre la administración de las escuelas normales es el carácter soterrado de los valores en el accionar de los profesores y los alumnos. Sobre todo cuando las conductas de los maestros y alumnos se vuelven invisibles para ellos mismos, es decir, cuando no perciben que su conducta tiene un sentido subjetivo.

El sentido de las acciones de los maestros dentro y fuera del aula, se configura por su relación con los propósitos implícitos de la tradición formadora. Berger y Luckmann apuntan que:

¹⁹⁷ Ibid., pag. 168.

¹⁹⁸ Max Weber. Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva, México. FCE, 1984, pág. 23.

La acción concluida, ya sea exitosa o no —pero también la acción proyectada como algo concluido—, puede compararse con otras acciones, ser entendida como el cumplimiento de máximas, explicada y justificada como la ejecución de normas, justificada como desafío a una norma, negada a otros y, en última instancia, a uno mismo. Ese carácter dual del sentido, así como la compleja estructura del sentido, están presentes en toda acción, pero en la rutina diaria puede ocurrir que esas características aparezcan borrosas.¹⁹⁹

La acción de formar maestros es guiada por una perspectiva determinada en el perfil de egreso que se plasma en las unidades de dirección (plan de estudios) y están dirigidos hacia un fin preconcebido. Los fines propuestos en el plan de estudios "constituyen también una fuente de legitimidad que justifica las actividades de la [Normal] y, en realidad su misma existencia"²⁰⁰ Por tanto, los valores sociales subyacentes al plan de estudios que se tratan de introyectar en los normalistas llevan el designio de desarrollar valores de respeto a la autoridad, actitudes de eficacia y prontitud en el desarrollo de las tareas, valores y actitudes de obediencia a todo sujeto que asuma una función de mando, pero también llevan implícita la idea de formar en ellos el rol de autoridad frente a los niños.

De acuerdo con el plan de estudios 1997 de la licenciatura en educación primaria, los valores sobre los cuales se administran las normales tienen un carácter eminentemente social. Son valores que proporcionarán a los egresados no sólo una validez moral ante la población, sino también una información ética que orientará su conducta y la conducta de la institución ante la sociedad. La escuela normal como eje formativo reproduce las conductas socialmente aceptadas y los resguardos de costumbres generalmente objetivados y procesados, mediante conductas que son *mantenidas* en depósitos históricos de actuación, identidad y sentido magisterial que son *administradas* en la formación misma.

El hecho de que en las normales haya profesores con una formación diferente a la demandada en el plan 1997 es suficiente para que existan reservas, discrepancias y ausencia de comprensión hacia los nuevos valores prescritos en el plan de estudios, y que haya una diferencia entre los nuevos valores institucionales y los valores de los maestros considerados como individuales. Berger y Luckmann señalan que:

Las acciones del individuo son moldeadas por el sentido objetivo proveniente de las reservas sociales de conocimiento y transmitido por las instituciones a través de las presiones que ellas ejercen para su acatamiento. En este proceso, el sentido objetivado mantiene una constante interacción con el sentido constituido subjetivo.

¹⁹⁹ Peter L. Berger y Thomas Luckmann, *Modernity, Pluralism and the Crisis of Meaning* (Güterloh, © Bertelsmann Foundation Publishers, 1995). Traducido al castellano por el Centro de Estudios Públicos con la debida autorización. *Estudios Públicos*, 63 (invierno 1996). Pág. 5. En www.Cepchile.cl/dnrs/archivo_242/rev67_berger.pdf

²⁰⁰ Amitai Etzioni, *Organizaciones modernas*, México: UTEHA, 1991, pág. 8

vamente y con proyectos individuales de acción. No obstante, el sentido también puede ser adscrito — incluso, podríamos decir, sobre todo— a la estructura intersubjetiva de relaciones sociales dentro de la cual el individuo actúa y vive.⁴⁰¹

Un cambio de valores no se realiza por la inclusión idealizada de éstos en un plan y programas de estudio o por la prescripción de las autoridades educativas de cualquier nivel, sino en la acción misma de la comunidad institucional. Los valores sociales que subyacen tras el plan de estudios y la administración institucional no podrán reproducirse en los alumnos sin que medien antes los valores de la acción diaria de sus maestros, los cuales son diferentes. Estos valores no corresponden a los cambios y orientaciones de los planes de estudio, porque los maestros los han generado mediante el ejercicio de desempeños que estaban orientados hacia otros valores.

Aun cuando se enuncia en planes y programas de estudio que los actuales valores contribuirán al bienestar de la comunidad normalista y se proyectarán en la sociedad a través del mejoramiento de la calidad formativa y la satisfacción adecuada de las necesidades reales de los alumnos mexiquenses, éstos no tienen cabida en los docentes, porque no son inherentes a su conducta y su formación. Esto se debe a que los valores que orientaron la formación de los formadores de manera subrepticia se convirtieron en certezas positivas entre ellos y en los alumnos de las escuelas normales, por tanto se han convertido en un obstáculo y una forma de resistencia ante los valores oficiales.

Dado este panorama, las autoridades educativas y los directores de las normales deben reflexionar sobre la conveniencia de implementar acciones y estrategias metodológicas, administrativas y de operación más acordes con los valores y orientaciones plasmados en el plan y programas de estudio. Ya no es suficiente creer que los maestros están obligados a entender las orientaciones, adquirir los conocimientos y habilidades, y transformarse por sí mismos, en respuesta a la simple orden o demanda de moldar sus comportamientos, carácter y valores. Desde las orientaciones de la enseñanza transmisiva los directivos siguen pensando que con una emisión de voz es suficiente para que los profesores y alumnos aprendan e incorporen a su vida lo dicho por ellos cuando les demandan comportarse, sentir, pensar, actuar y valorar de determinada forma, sin que lo demandado esté presente en el demandante y sea parte de su

⁴⁰¹ Peter L. Berger y Thomas Luckmann, *Modernity, Pluralism and the Crisis of Meaning* (Güterloh, © Bertelsmann Foundation Publishers, 1995) Traducido al castellano por el Centro de Estudios Públicos con la debida autorización. *Estudios Públicos*, 63 (invierno 1996). Pág. 12, en www.Cepchile.cl/dms/archivo_242/rev67_berger.pdf

existencia.

En las demandas oficiales de los directivos, los departamentos y el personal involucrado en la formación, se manejan un conjunto de órdenes, peticiones e imperativos sin argumentos que los justifiquen. Tales órdenes parecen una serie de conclusiones a situaciones no demandadas por los maestros. Stenhouse dice "hemos visto que la enseñanza transmisiva tiende a transmitir una retórica de conclusiones"⁴¹² que no se incorporan en la práctica de los sujetos pero sí en su lenguaje; de este modo las prescripciones han instaurado una forma muy peculiar de transmitir los valores en los estudiantes, a través del discurso de los formadores. Discurso que los normalistas reproducen en su propio discurso y, además, lo creen. Un ejemplo de tales formas de incorporar el discurso se da cuando repiten en algunas clases, reuniones en foros o en artículos que escriben: «ahora ya somos competentes y somos sujetos con el poder de mejorar la situación socioeconómica de la población.», «la escuela nos ha hecho competentes y podemos hacer adecuaciones curriculares», «nuestros retos son superar nuestras debilidades y resaltar nuestras fortalezas», «nos han formado para trabajar en equipo», «debemos ser capaces de innovar y resolver problemas educativos»⁴¹³. Este tipo de discursos se comparten en las instituciones y los maestros se sienten sumamente satisfechos, porque desde su punto de vista los alumnos manejan un discurso congruente, acorde con los objetivos del plan 97.

En el proceso de formación, y con el poder normativo implícito en la organización y planeación de las actividades de la institución, se pretende que los alumnos adquieran los valores del trabajo en equipo, donde está implicado el respeto y la disciplina; del aprendizaje permanente, donde se privilegia la curiosidad y el placer por el estudio; de la comunicación y su aplicación creativa en la definición y solución de problemas reales, aprecio y respeto a la diversidad social, cultural y étnica del país, la solidaridad y el apoyo de la escuela hacia la comunidad, etcétera. Solo que en este poder normativo se está olvidando que el aprendizaje de los valores se basa en cuatro aspectos no precisamente explícitos, como son la experiencia, la reflexión, la conceptualización y la experimentación activa. Si las normales no logran considerar e implantar como verdaderas estas estrategias, seguirán siendo sectores tradicionalmente separados y atrasados con relación a las instituciones de educación superior.

⁴¹² J. Stenhouse. *Investigación y desarrollo del currículum*, España: Morata, 1998, pág. 242.

⁴¹³ Comentarios expresados por los alumnos (de las dos normales), de 6º semestre de la licenciatura en educación primaria, en la evaluación de las evidencias didácticas, en junio de 2004.

López y Leal, señalan que "la experiencia se aprende a través de sensaciones y sentimientos, la reflexión se estimula a través de la observación, la conceptualización abstracta se obtiene a través del pensamiento y la experimentación activa se consigue mediante la acción"⁴⁴. Por eso es explicable que los maestros y los alumnos normalistas no interioricen tan fácilmente las nuevas orientaciones prescritas en las unidades de dirección. Contrario a lo prescrito en la reforma, en sus acciones cotidianas los maestros y los alumnos comparten y creen que deben admirar, respetar, halagar y obedecer a sus maestros y a las autoridades escolares, porque ello les implica un compromiso moral, que está de acuerdo con sus valores. También siguen compartiendo la idea de la enseñanza o transmisión de la información, ligada al aprendizaje individual, porque trabajar en equipo les representa pérdida de tiempo y desorganización en la información, lo que no lleva a certezas.

El manejo discursivo de estos valores en las unidades de dirección sirve en cierto modo a las autoridades para hacer una manipulación inmoral de los maestros formadores, con el fin de lograr la aceptación o consentimiento de los planes de desarrollo institucional o los planes anuales. En reuniones de información y aceptación de los planes se les hace creer a los maestros que están actuando por iniciativa propia y con libertad. Por lo cual, como miembros de una organización, participan en funciones aceptadas pero no establecidas por ellos, sin saber por qué o para qué y sin acabar de comprender la causa y objeto de su función formadora, porque sus acciones están controladas, reguladas y dirigidas por políticas en cuya formulación no intervienen.

Como parte de los valores que se comparten en las normales está la aceptación acrítica de las actividades y funciones que les son impuestas externamente. Así, por ejemplo, en cada cambio de planes de estudio los profesores son sometidos a cursos de capacitación y actualización donde se les imponen tareas o acciones que les generan sobrecarga de trabajo, se les dictan los valores a formar y se les conmina a seguirlos, desde un enfoque subjetivo y teórico y no como un proceso vivido y experimentado; sin que existan manifestaciones en contra, aunque de manera silenciosa haya resistencia.

⁴⁴ Jordi Lopez Camps e Isaura Leal Fernández. *Aprender a planificar la formación*, España. Paidós, 2002, pág. 32

5.5. Las formas de inculcar los valores en los alumnos

Corresponde a las normales asumir el compromiso de reproducir discursos y acciones para formar y otorgar identidad a los normalistas, así como imponer reglas y valores predefinidos mediante las posiciones relacionadas con el *hacer* de los maestros en las aulas y en la escuela.

Cuando los alumnos ingresan a las escuelas normales, de manera formal se enfrentan a una serie de reglas o normas, valores y costumbres socialmente legitimadas, producto de ideologías e intenciones subjetivas, plasmadas en planes de estudio y en programas político-educativos. No les resulta fácil percibir que por medio del sistema de enseñanza se enfrentan a un mundo estructurado que tiene una trayectoria aproximada de 120 años. Un sistema de enseñanza que responde a una ideología que, diría Buordieu, "está asociada en la tradición teórica a una representación instrumentalista de las relaciones entre la Escuela y las clases dominantes [...]"⁴⁰⁵.

De igual modo, al ingresar a las normales los alumnos se enfrentan a un lenguaje y conductas de relación cotidiana, entre maestros y alumnos, cargada de evaluaciones sociales, de maneras de mirar el mundo, de valores, ritos, usos y simbolismos. Se enfrentan, a decir de Ricoeur, a:

un curso de acción en el cual cada individuo no sólo tiene en cuenta la reacción de otros, sino que motiva su acción con símbolos y valores que ya no expresan sólo caracteres de deseabilidad privados hechos públicos, sino reglas que son en sí públicas. Esto vale tanto para la acción como para el lenguaje.⁴⁰⁶

Desde la perspectiva de Ricoeur las reglas o normas le sirven a la institución para ordenar "la acción, en el sentido de que ellas la configuran, le dan forma y sentido"⁴⁰⁷.

En las escuelas normales las acciones y el lenguaje de los directivos y maestros no sólo dan forma y sentido a las actividades que se realizan, sino que éstas llevan la intención de impregnar la conciencia individual de los alumnos con valores oficiales pasados y presentes, así como con representaciones colectivas. Valores oficiales y representaciones que se añaden como nuevos contenidos a las representaciones cotidianas que tienen los alumnos del mundo, de tal modo que se les crean nuevos significados. Los significados sociales son evidentemente

⁴⁰⁵ Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, España: Laia, 1979, pág. 248.

⁴⁰⁶ Paul Ricoeur. *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*, México: FCE 2002, pág. 225.

⁴⁰⁷ *Ibid.*, 226.

nuevos para ellos pero han perdurado por mucho tiempo para los maestros de las normales. El mismo Bourdieu reconoce que las escuelas como formas de organización pedagógica se presentan más hostiles al cambio, más conservadoras y tradicionales "porque tienen como función el transmitir a las generaciones nuevas una cultura que hunde sus raíces en un pasado lejano"⁴⁰⁸. Así, por ejemplo, el comedimiento, la disciplina y el respeto son parte del origen mismo de las escuelas normales.

Desde el ordenamiento legal formal de los reglamentos emitidos por el congreso del Estado de México, se determinaron las acciones y los valores subyacentes a la formación de los maestros y de los alumnos de las normales. Por ejemplo, en el reglamento de la Escuela Normal para Profesoras y de Artes y Oficios, del 1 junio de 1893, se reitera la necesidad y obligación de prefectas, maestros, subdirectora y directora de enseñar, corregir y vigilar antes que el desempeño académico, la observancia de buena disciplina en las alumnas normalistas así como la moralidad, las buenas costumbres, la disciplina y los principios de la buena sociedad. De igual modo se ordena que las alumnas deban de guardar respeto a las personas mayores, sus maestros y la autoridad.⁴⁰⁹ Estas determinaciones se han convertido en simbolismos y significados difíciles de desterrar, pues se han recreado y recuperado en los discursos y conductas habituales de los maestros, los cuales sirven para otorgar identidad a los alumnos.

De esta manera, en las acciones cotidianas de los integrantes de la comunidad normalista los alumnos interiorizan las normas, a tal grado de sostener (muchas veces sin saberlo) representaciones ajenas que no les son propias, tales como la certeza de que el saber didáctico es propio de la normal y de los maestros, así como la firme creencia en las normas y reglas de comportamiento que justifican y afianzan los modos de mirar y practicar la enseñanza; o bien, ver a las normales como centros exclusivos del dominio del maestro. Ricoeur señala que "en este plano las representaciones son principalmente sistemas de justificación y de legitimación, sea del orden establecido, sea de un orden susceptible de reemplazarlo"⁴¹⁰. La defensa de los sistemas de valores se hace mediante la reproducción de los discursos oficiales del pasado interiorizados como verdaderos por maestros y alumnos. Las normas y valores oficiales y colectivos que se reproducen en las representaciones sociales de las normales, de manera formal e

⁴⁰⁸ Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, op. cit., pág. 250.

⁴⁰⁹ Tomado del "Reglamento de la Escuela Normal para Profesoras y de Artes y Oficios, del 1 junio de 1893", existente en el archivo de la Escuela Normal para Profesores, expediente B25, 1893, caja 13.

⁴¹⁰ Paul Ricoeur. *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*, México: FCE, 2002, pag. 227.

informal, tienen un origen en la ideología liberal y su correlato científicista del positivismo, y la siguen reproduciendo con sus constantes modificaciones.

Tales valores en su ejecución y repetición se convirtieron en representaciones fundamentales de los maestros normalistas y formaron parte de la realidad educativa de las normales. Para Berger y Luckmann:

la realidad del mundo social adquiere mayor masividad en el curso de su transmisión. Sin embargo, esta realidad es histórica y la nueva generación la recibe como tradición, más que como recuerdo biográfico. El significado original de la institución les resulta inaccesible por la memoria y debe explicarse por diversas formas de legitimación, coherentes y amplias en términos del orden institucional.⁴¹¹

Los departamentos de las normales se han convertido en los reproductores ideológicos y simbólicos de las representaciones sociales de dominación a través de las acciones cotidianas de los directivos y maestros, con las cuales se inculca su convicción a las nuevas generaciones de profesores. Los contactos de maestros y alumnos en la actividad diaria de las escuelas normales facilitan la *interacción entre la comunidad escolar*. Interacción que se realiza por medio de un lenguaje cargado de significados.

En la escuela se pueden identificar dos tipos de lenguaje: el lenguaje escolar utilizado por los maestros y el lenguaje cotidiano empleado por los alumnos. En esta interacción el lenguaje escolar tanto como el cotidiano precede a los alumnos, pues está cargado de evaluaciones sociales, de ideología y de maneras de mirar el mundo. Con el lenguaje escolar de los catedráticos, directivos y en específico de algunos departamentos o secciones de las escuelas, se crean nuevos significados y formas de responder en los normalistas durante su formación. Para los maestros, el lenguaje que emplean implica no sólo usarlo para transmitir información sino también para aprender, transferir y reproducir discursos teóricos que se quedan a nivel retórico. En este sentido los maestros no son más que coautores de discursos en permanente cambio, inmersos en historias e imposiciones externas que vienen del pasado y que se transforman al circular en los contextos discursivos actualizados de ambientes cargados de tensión en cada cambio de planes de estudio.

El empleo del lenguaje cotidiano por parte de los alumnos y los maestros, dentro y fuera del aula, implica recuperar discursos y recrearlos. Esto hace que la naturaleza de los discursos que circulan en la escuela sea convertirse en producto de intercambios y prácticas sociales,

⁴¹¹ Peter Berger y Thomas Luckmann. *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu, 1991, pág. 84.

convertidas en acciones cotidianas que se disuelven en la relación diaria o que se alteran en mayor o menor medida, según la fuerza que imponen los cambios verticales de la racionalidad-legal.

Las acciones y el lenguaje cotidiano de los maestros son elementos fundamentales para los alumnos en la asimilación de patrones de conducta y en la conformación de comportamientos. Así, las dimensiones pertinentes a la estructura organizacional y funcional de las escuelas, el imaginario y las relaciones de poder de los integrantes de la comunidad normalista, se ponen de manifiesto en las acciones de los maestros. Frente a estas manifestaciones las interpretaciones, evaluaciones del mundo y creencias de los futuros licenciados, van siendo transformadas cuando ingresan a la escuela normal, hasta llegar a homogeneizarlas con las establecidas, en sus interrelaciones e interacciones cotidianas. Es sabido que todo conocimiento pedagógico, psicológico y ético de los maestros normalistas está constituido por prácticas, conductas y creencias sociales y culturalmente compartidas, que sirven de indicadores y parámetros a los miembros de la comunidad normalista. Todo ello se basa en criterios de juicio y de acción para pensar lo que es verdadero y lo que es falso, lo que es agradable o desagradable, lo permitido y lo prohibido, lo bueno y lo malo, lo fausto y lo infausto, lo aprehensible y lo inaprehensible, etcétera.

Mediante las actividades en las aulas y en la institución los alumnos van incorporando los valores, las normas y los comportamientos característicos de los maestros de las normales. Con la reiteración de los comportamientos de éstos los alumnos asimilan sin darse cuenta su ejemplo de una forma y no de otra. Winch inscribe que:

no solo deben adquirir el hábito de seguir el ejemplo del maestro, sino también la comprensión de que algunos modos de seguir ese ejemplo son permisibles y otros no. Es decir [...] aprender no solo a hacer las cosas del mismo modo que su maestro, sino también *qué es lo que cuenta* como equivalente a ese modo. [El mismo Winch advierte que] en un sentido, adquirir un hábito equivale a adquirir una propensión a continuar haciendo la misma clase de cosas; en otro sentido, esto es cierto con respecto a seguir una regla.⁴¹²

5.5.1. Los departamentos como espacios de formación de valores en los alumnos

Hay diferentes espacios y acciones que llevan a los alumnos a adquirir ciertos comportamientos, ya sea por la imitación de las acciones mismas o por la imposición de reglas. Los espacios en los cuales incorporan las acciones o las reglas son: las aulas, los departamentos de

⁴¹² Peter Winch *Ciencia social y filosofía*, Argentina: Amorrortu, 1971, pág. 58.

licenciatura o psicopedagogía, el internado y el área administrativa con algunas de sus secciones como la biblioteca, cómputo y control escolar.

A) En primera instancia están las aulas de trabajo curricular y extracurricular como el espacio fundamental e imprescindible para que los normalistas puedan conformar los valores institucionales y adquirir los comportamientos del docente a través de las metodologías de enseñanza, las estrategias de relación con los alumnos y las formas de evaluar la adquisición de los saberes académicos.

Los maestros de las asignaturas de didáctica general y didácticas especiales (plan 1975), observación de la práctica educativa y los laboratorios de docencia (plan 1985) o bien iniciación al trabajo escolar, observación y práctica docente, geografía y su enseñanza, matemáticas y su enseñanza, español y su enseñanza, historia y sus enseñanzas, entre otras (plan 1997), son quienes se han encargado directamente de guiar a los normalistas en la adquisición de las formas de enseñanza y conformar los comportamientos de los futuros docentes. Los comportamientos y formas de enseñanza expositiva son las que se construyeron durante la operación y vigencia del plan 1975, a pesar de los cambios teóricos y metodológicos del plan de estudios de 1985 (que proponían la enseñanza y el aprendizaje con el auxilio de la investigación y el diálogo para llegar al análisis, la reflexión y la crítica de la práctica educativa) y actualmente del plan de estudios 1997 (que propone el desarrollo de competencias intelectuales básicas como elementos elementales para el aprendizaje permanente, y para la modificación de la práctica educativa mediante la aplicación de competencias didácticas innovadoras). Los comportamientos y patrones de conducta que adquieren los alumnos se siguen correspondiendo a una práctica educativa expositiva basada en una neotecnología educativa. Formas de enseñanza que están en correspondencia con la manera como los maestros de laboratorio aprendieron. Para los alumnos normalistas las formas de enseñanza no son ajenas, pues sus maestros las emplean con ellos cotidianamente.

De este modo la estructura simbólica de la acción de los maestros es asimilada por los alumnos diariamente en el desarrollo de las propias clases en el seno de la vida escolar. La acción de los alumnos no sólo es articulada desde las acciones de los maestros sino desde los discursos que se entrecruzan y realimentan mutuamente en el nudo de las figuras, del **ver cómo, del hacer cómo y del decir cómo**. La articulación lleva a conformar en los normalistas una visión que se corresponde con la visión del maestro. Como futuros formadores, esta visión

gira en torno a una realidad poco interpretada por ellos, identidad resbaladiza que se ha constituido en el juego recíproco de la ideología asépticamente implícita de sus acciones cotidianas y que legitima la identidad e integridad de los profesores y la institución.

B) El segundo espacio para conformar los valores institucionales en los normalistas se localiza en el departamento de licenciatura o psicopedagogía. Es el espacio desde donde se conduce a los alumnos hacia la confrontación, acatamiento y asimilación de las reglas, los valores, rituales, usos y costumbres implícitas en las acciones cotidianas que se desarrollan en las normales y que conforman las actitudes características de la *forma de ser del docente*. En este espacio se fijan las formas en que lo simbólico se tiene que representar (uniformes, himnos, conductas, porras, etcétera), promoviendo con estas formas la integración social, la solidaridad del grupo, la transmisión, renovación y revitalización de los valores normalistas.

En estos departamentos se genera una dinámica de posibles acciones individuales con base en lo legítimamente reconocido como válido por la colectividad institucional. Reconocimiento basado en principios, normas, valores tradicionales y un pensamiento que articula las acciones de los alumnos. Acciones determinadas por el personal del departamento de licenciatura o psicopedagogía que actúa útilmente a favor de la llamada mística magisterial y en pro de la supervivencia misma de las normales como instituciones formadoras. Para desatar estas acciones los requisitos iniciales que se imponen y deben ser cumplidos por los alumnos son: no interrogar los procesos de condicionamiento o inculcación de las normas, no pensar sobre el pensamiento ético y moral vigente en las instituciones, actuar decorosamente y manejar un discurso cargado de emoción cuya intención se centra en el amor a los demás y a la carrera.

Estos requisitos se han inculcado en los alumnos como actos de fe. En las acciones de los asesores se identifica un sentido de "predicación"⁴¹⁵ donde sus acciones, respaldadas por sus discursos, son expuestas a los alumnos de forma canónica sobre el amor a los niños, la superación personal, el decoro, el respeto, el orden, la limpieza, etcétera, y llevan implícitos significados unívocos que muestran el *ser* del maestro y sólo lo que *es*. El simbolismo de la predicación proyecta "lo puro e impuro evocado antes: la tarea es comprender lo que se quiere significar, a qué cualidad de sagrado se apunta, qué matiz de amenaza está implícito en esa analogía entre mancha e impureza, entre la contaminación psíquica y la pérdida de integridad

⁴¹⁵ Cf. "El conflicto de las interpretaciones", en: Paul Ricoeur, *Freud: una interpretación de la cultura*, 7^a ed., México, Siglo XXI, 1987, págs. 22-35.

existencial"¹⁴. Internalizados los principios, resulta difícil a maestros y alumnos dilucidarlos y llevarlos a nivel de la conciencia individual, pues después de un tiempo se toman inherentes al *ser* del maestro y su presencia no causa molestia, ni merec prestarles la más mínima atención.

Los valores de respeto se inculcan a los alumnos mediante acciones reiteradas como ponerse de pie cada que una autoridad entra o sale del aula; pedir permiso al maestro para entrar o salir del salón; inclinar la cabeza cuando se saluda personalmente a un maestro o autoridad; emplear el "usted" ante cualquier maestro o autoridad; formar valla cada que hay un evento cívico o de otra índole al que tienen que asistir autoridades o personalidades locales o estatales. A este tipo de normas Heller las llama *concretas*, y dice que "el sistema normativo concreto no es más que un sistema de usos que asume frente al particular (o puede asumir) la forma de una prescripción"¹⁵. Estas normas no se ven como tales, sino como parte de la ritualidad existente en las escuelas; entendiendo que los ritos "se componen de secuencias ordenadas; son un encadenamiento prescrito de actos"¹⁶.

De igual manera en los rituales que los alumnos realizan anualmente en las normales existe una determinación conductual de mesura, respeto, obediencia y formalidad. En las actividades rituales donde se involucra directamente a los alumnos, como la quema del libro, la cena anual del internado (sólo en la Normal para Profesores, donde el internado existe desde su fundación), el día del amor y la amistad, el día del estudiante, etcétera se reproducen esquemas protocolares que no se modifican. En estas actividades se cuida mucho de preservar el ritual, es decir, los asesores, y otros maestros se ven en la:

necesidad de proteger el desarrollo del rito contra toda perturbación exterior, escrúpulo del detalle, deslizamiento hacia un ceremonial cada vez más complicado [...] sirve, además, para echar una primera mirada a la intimidad del "sentimiento de culpa", ya que el ceremonial (y puede incluirse aquí los actos de penitencia y de invocación) tiene valor preventivo respecto al castigo anticipado y temido, en este sentido, la observancia significa una "medida defensiva y protectora".¹⁷

Para lograrlo cada una de las acciones programadas está determinada por la tradición y la costumbre. De manera subrepticia las acciones de los alumnos están visadas y avaladas por los departamentos de licenciatura, así como por otros departamentos o secciones como el de extensión y el internado (sólo en la Normal para Profesores), con el fin de que no se transgreda

¹⁴ Paul Ricoeur (1987), op. cit., pág. 29.

¹⁵ Agnes Heller. *Sociología de la vida cotidiana*, España: Ediciones Península, 1998, pag. 146.

¹⁶ Martine Segalen. *Ritos y rituales contemporáneos*, España: Alianza Editorial, 2005, pag. 44

¹⁷ Paul Ricoeur. *Freud: una interpretación de la cultura*, México: Siglo XXI, 1987, págs. 199-200.

el orden institucional.

Mediante acciones encaminadas a transmitirles a los alumnos la llamada mística magisterial, durante los rituales el personal de estos departamentos se encarga de inculcar mediante discursos muy emotivos los valores, bastante deseables, del humanismo, como ser diligentes, comedidos, tener amor por la carrera, manifestar amor por los niños, ser buenos maestros, distinguirse como gente responsable, ante todo ser colaboradores, ostentarse como seres virtuosos por ser disciplinados, manifestarse siempre respetuosos, etcétera.

Estos valores se integran y consolidan en los alumnos durante las clases con los asesores, quienes trabajan técnicas y dinámicas de superación personal, con el fin de que ganen responsabilidad en las funciones encomendadas, lo que incluye no cuestionar o criticar al demandante; reflexión sobre sí, lo cual implica el compromiso para con los demás (respeto a las autoridades); y el desarrollo de sus capacidades, que involucran el sacrificio, la obediencia, la paciencia, etcétera.

Este proceso hace transitar a los alumnos no sólo hacia su identidad, sino a compartir la forma de ver y entender la función educativa, es decir, mediante las acciones reiteradas a los alumnos se les hace partícipes de las "visiones del mundo de los maestros", como formas duraderas de expresión o bien como mecanismos indirectos de reproducción social, en general como sustancia cultural histórica. Estas acciones tienen que ver también con los "estereotipos" (en cuanto que generan efectos de identificación colectiva), y van más allá de las simples tipologías descriptivas de roles porque precisamente rompen la linealidad de las orientaciones oficiales y se ubican más en las formas de vida de las normales, articulando un sentido.

Para afianzar en los alumnos el sentido de pertenencia e identidad se hace uso de tres tipos de uniforme: 1) el uniforme diario, de uso continuo y cotidiano; 2) el uniforme de gala, empleado cuando hacen valla, participan como edecanes, asisten a ceremonias cívicas, en eventos académicos donde se presentan como ponentes o asistentes, en los grupos representativos (conjuntos de índole deportiva como voleibol o básquetbol, o artística como coro, escolta, rondalla o estudiantina, que suelen representar a la institución ante la comunidad) o en algún acontecimiento protocolario; 3) por último el uniforme para asistir a las escuelas primarias a desarrollar sus prácticas de observación o de ejecución (en ambas normales utilizan el uniforme de gala, pero en la de Profesores las mujeres añaden una bata parecida a la empleada por los monaguillos de la religión católica). El uniforme se ha convertido en una especie de

signo propio en cada escuela normal, cuya "significación literal está ligada por el sentido simbólico que reside en ella; es lo que he llamado el poder revelador del símbolo, lo que constituye su fuerza a pesar de su opacidad"⁴¹⁸.

En cuanto a los valores y símbolos oficiales como los himnos, los estandartes y las banderas propios de la ideología liberal nacionalista, éstos se manejan con los alumnos a través de las ceremonias cívicas, en los intercambios artísticos, deportivos o académicos con otras instituciones, donde se les exige silencio, compostura (tener el cuerpo en posición de firmes), saludar a la Bandera, etcétera. También por medio de los concursos anuales de escoltas, interpretación de himnos (Himno Nacional, Himno al Estado de México e Himno de Paz). Estos valores se representan en una especie de símbolos técnicos que no tienen la fuerza de las significaciones literales. Ricoeur puntualiza lo anterior diciendo "no significa más que lo que expone y por ello puede ser vaciado, formalizado y reducido a un simple objeto [...] Solo el símbolo da lo que dice"⁴¹⁹.

C) El tercer espacio para conformar los valores institucionales en los normalistas se localiza en el internado (sólo para el caso de la Escuela Normal para Profesores), donde se reproducen valores universales que se remontan al propio nacimiento de la Normal. Este espacio representa uno de los baluartes de la educación liberal y humanista, donde se reproducen conductas y formas de ver y de sentir tradicionales y arraigadas que representan el modelo de la maestra recatada, sumisa, respetuosa, laboriosa, colaboradora, estudiosa, limpia, cariñosa, ordenada, comprometida, cortés, etcétera; actitudes catalogadas socialmente como adecuadas y deseables. Para las relaciones de poder este espacio representa un excelente aliado que le permite consolidar la dominación subyacente, porque se interiorizan en las alumnas convicciones de subordinación muy arraigadas en sus relaciones sociales.

Las alumnas internas no sólo se involucran en acciones académicas sino también en otras que comprenden su existir, es decir, están en un lugar donde se les enseña a comportarse de determinada manera. Ahí comen, duermen, estudian y conviven bajo un régimen autoritario y lleno de rituales en las acciones cotidianas que van desde el momento en que se levantan, se visten y asean, arreglan sus dormitorios, desayunan, comen, estudian, cenan, hasta que duermen. Las alumnas internas se desenvuelven bajo un paradigma de pensamiento propio del

⁴¹⁸ Paul Ricoeur. *Freud: una interpretación de la cultura*, México: Siglo XXI, 1987, págs. 31.

⁴¹⁹ *Ibid.*

humanismo, Foucault nos permite entender cómo ellas, bajo múltiples reglas y restricciones, asumen la existencia, él dice:

el alma (soberana sobre el cuerpo, sometida a Dios), la conciencia (soberana en el orden del juicio, sometida al orden de la verdad), el individuo (soberano titular de sus derechos, sometidos a las leyes de la naturaleza o a las reglas de la sociedad), la libertad fundamental (interiormente soberana, exteriormente consentidora y "adaptada a su destino".⁴²⁰)

En este sentido las alumnas internas tienen una doble forma de relacionarse con las demás alumnas de la institución, bajo reglas generales y con reglas particulares. A su modo de conocer la realidad corresponden un paradigma ético y uno estético que les crea otro paradigma diferente de la forma de ser maestro. Cuando las internas omiten obedecer a esa doble dimensionalidad, o bien la conocen parcialmente y se conducen sin atender lo que está "tejido en conjunto", corren el peligro de ser sancionadas o, en grado extremo, de ser expulsadas. Sobre todo cuando se conducen dejando de lado la responsabilidad, la solidaridad y los comportamientos de mesura, discreción, docilidad, respeto, limpieza, orden, silencio, etcétera, indispensables para la convivencia y las relaciones con sus demás compañeras internas. Relaciones que reflejan costumbres enraizadas en las alumnas y que las obligan a un determinado actuar. Sacristán nos señala que:

las acciones nos constituyen como personas, nos educan, porque arrastramos la experiencia de las mismas creando nuestra propia biografía de forma continuada. Referidos estos razonamientos a las acciones en educación significan que no hay experiencia sin consecuencias para el agente que las realiza y para quien recibe los efectos de la acción, que no pasa nada en balde, y que la acumulación de experiencia crea cauces, lo cual es el germen de la estabilización de un tipo de práctica educativa, como una forma más de la consolidación de la cultura.⁴²¹

En este espacio, la identidad de las alumnas internas se mantiene dentro de una cultura sustentada en la administración de la escasez. Es un espacio que las enfrenta a una cultura externa y dominante basada en la administración de las normas y reglas orientadas por una moral racional que supera la moral de los alumnos externos, y en ocasiones se contrapone a la moral de algunos maestros. Las alumnas tienen prohibido transitar por determinadas áreas del edificio escolar a determinadas horas, después de las siete de la tarde. De igual modo no pueden relacionarse libremente con los maestros. No pueden salir libremente de la escuela durante el tiempo de clases y mucho menos después. Las salidas fuera de la escuela están vigiladas y só-

⁴²⁰ Michel Foucault. *Microfísica del poder*, España: Las ediciones de La Piqueta, 1992, pág. 36.

⁴²¹ Jose Gimeno Sacristán. *Poderes inestables en educación*, Madrid, España: Morata, 1998, pág. 85.

lo por un tiempo determinado.

D) Por último, el cuarto espacio para conformar los valores institucionales en los normalistas se localiza en el área administrativa y algunas de sus secciones como la biblioteca, cómputo y control escolar. En estos espacios los alumnos reciben lo grueso de la imposición y el acatamiento de la normativa administrativa, que materializa los valores oficiales y las normas concretas propias de la institución, derivadas de los valores oficiales. Mediante acciones impositivas los alumnos interiorizan los valores de responsabilidad, respeto, compromiso, honradez y comedimiento, además asumen actitudes de recogimiento, sumisión, acatamiento y aceptación. Son lugares donde se pugna por la disciplina, la solicitud y el recato. Estas normas pueden ser calificadas, según Heller como *concretas*, las cuales representan "los sistemas determinados de exigencias sociales"⁴²².

Desde la perspectiva de Bourdieu, lo que estos cuatro espacios instauran en la formación de los alumnos y la actuación de los maestros es la posición ocupada en el espacio social, el cual "es construido de tal modo que los agentes [maestros-alumnos] o los grupos son distribuidos en función de su posición"⁴²³. Con esto se confiere o transfiere a los alumnos las propiedades de ser maestro, cuya caracterización los distingue por sus modos de pensar, percibir y actuar. Estos son espacios formativos donde la identidad de los maestros es social e históricamente construida.

La formación de los profesores en las normales no es una cuestión de prescripción y voluntades deterministas de las autoridades educativas, ni siquiera es una cuestión exclusiva de los maestros formadores. La formación en las normales es una constante que no sólo involucra demandas y necesidades de los grupos en el poder y sus representantes gubernamentales, sino que además involucra prácticas institucionales y formas de ser de los maestros formadores. Demandas que muchas veces se contraponen a las prácticas institucionales de las normales. Hay, por tanto, una lucha interna y silenciosa entre los mandos de dirección impersonal y las acciones cotidianas de los maestros, que se manifiesta en las acciones diarias.

Las orientaciones de la formación no encuentran campo fértil en las prácticas institucionales, pues éstas se reproducen intergeneracionalmente en las acciones de los maestros y los

⁴²² Agnes Heller. *Sociología de la vida cotidiana*, 5ª ed. España: Ediciones Península, 1998, pág. 145.

⁴²³ Pierre Bourdieu. *Capital cultural, escuela y espacio social*, México. Siglo XXI, 2000, pag. 30.

alumnos, de tal manera que los activos de conocimientos sobre la forma de ser docente se almacenan y permanecen en la memoria y el imaginario de los maestros. Sin embargo, el conocimiento de ser docente que existe en la memoria de los maestros está desactualizado para las actuales orientaciones del modelo de competencias, y no sólo resulta inservible sino que disminuye la calidad y la credibilidad de la formación con esta orientación. Es de entenderse que las prácticas institucionales se transforman muy lentamente, por lo cual se establecen como las fuentes dominantes en la formación de los profesores.

CONCLUSIONES

La formación de profesores de educación básica que se realiza en las escuelas normales del Estado de México es una tarea que discurre entre la finalidad de las orientaciones y las inercias de las acciones y prácticas escolares. Es un proceso donde convergen dos grupos de influencias, unas que son externas a las instituciones encargadas de la formación, y otras que son internas a éstas. Las primeras se prescriben de manera indirecta y directa: de manera indirecta a través de los discursos inscritos en planes y programas de estudio, en los cuales se establecen las líneas y orientaciones a seguir para la formación; y de manera directa a través de las disposiciones que las autoridades educativas prescriben e instrumentan para que las instituciones formadoras de profesores de educación básica operen dichas orientaciones. En el segundo grupo de influencias se identifican las inercias de las acciones y las prácticas escolares que se ejercen en las instituciones para formar a los profesores.

Como proceso, la formación de profesores de educación básica incluye varias cuestiones que se interrelacionan estrechamente, por tanto el proceso no se puede comprender simplemente con enunciar los discursos que marcan las orientaciones y finalidades de la formación, ni tampoco describiendo las prácticas pedagógicas y didácticas que se siguen para su consecución. Para comprender la formación es necesario relacionar cuestiones como los factores que determinan las necesidades de la formación y sus orientaciones, los modelos y metodologías acordes al cumplimiento de la formación, los distintos puntos de la administración como base y sustento de las acciones escolares, así como las acciones mismas de la formación sustentadas en prácticas sociales que involucran imaginarios, valores, identidades, etcétera, de los actores de la formación.

Para entender cuál ha sido y es la orientación de la formación de profesores de educación básica es necesario ubicarse en los perfiles de los planes y programas de estudio, con el fin de identificar cuáles fueron y son las finalidades de la formación en distintos momentos;

después se requiere contextualizar los cambios en las orientaciones de la formación por lo inenos en el orden económico, político e institucional, para entender la base de su establecimiento. También es ineludible identificar los modelos y metodologías con los que se pretendió y pretende lograr la formación. Se precisa relacionar los modelos y metodologías con las prácticas escolares de las escuelas normales, con el fin de deducir cómo se conjugan las finalidades de la formación con las acciones de los maestros. De igual modo, es imprescindible el establecimiento de relaciones entre las prescripciones administrativas externas a las normales y las acciones ejecutadas en la organización y la planeación institucional. No se puede dejar de lado lo que subyace tras las acciones y prácticas escolares, empezando por la institucionalidad, la identidad de los maestros, los valores que se tratan de imponer en las orientaciones y los inherentes a las acciones de la formación.

De entrada se puede decir que de acuerdo con el discurso oficial, la formación de profesores de educación básica está orientada para atender las necesidades educativas que plantea la educación primaria. Sin embargo quedarnos con esta idea sería perder parte de la esencia de la formación, puesto que existe una serie de factores de la esfera tecnoeconómica y productiva, así como de la política, que se interrelacionan y que van marcando su rumbo y sentido.

A partir de 1975, en las normales del Estado de México se han realizado tres cambios sustanciales en las orientaciones de la formación. Cambios que han coincidido con los movimientos y necesidades de las esferas tecnoeconómicas y productivas del país y la entidad. En este sentido se pueden identificar básicamente dos orientaciones de formación en cada cambio, una que responde a la formación de profesores para atender las necesidades de la educación básica, y otra para formar profesores capaces de preparar a los futuros ciudadanos para el trabajo productivo.

Para alcanzar las orientaciones se han implementado tres modelos de formación, a saber:

a) El modelo tecnológico educativo, correspondiente a la llamada época industrial. Época donde las tareas de los trabajadores eran simples y repetitivas. La formación, supuestamente basada en el desarrollo científico y tecnológico, demandaba la formación de profesores que a su vez formarían sujetos con habilidades simples para aprender determinadas tareas repetitivas en un centro de trabajo y que no requerían de conocimientos específicos. Con el manejo de este modelo predominaba la acumulación de la información por lo que se emplearon predominantemente los métodos magistrales de enseñanza.

b) El modelo hermenéutico-investigativo, correspondiente a una etapa de transición de la producción industrial en crisis, supeditada al avance de la producción automatizada, de la innovación y la competitividad en los inicios de la apertura a la economía de mercado y a la llamada era del conocimiento, con el cual se pretendió preparar profesores que a su vez prepararan a los sujetos capaces de resolver los conflictos de la productividad, mediante la investigación y la reflexión. Para desarrollar este modelo se emplearon métodos magistrales activos y se pretendió utilizar a la investigación, la interpretación y la reflexión como estrategias metodológicas, sin que llegara a consolidarse su uso, porque no se establecieron explícitamente las orientaciones sobre qué y para qué investigar. Aun cuando en el plan y programas se manejaba la idea de transformar la práctica educativa, para los estudiantes, alejados de las aulas, la práctica educativa no estaba conceptualizada y, por tanto, no representó un campo de estudio.

c) El modelo de competencias, más acorde a la era del conocimiento y a la producción automatizada, en un contexto netamente globalizado, con el cual se pretende formar sujetos que aprendan a aprender de manera permanente, y que sepan emplear de manera útil el conocimiento con el fin de incrementar el capital intelectual de los centros de trabajo. Desde el punto de vista teórico, con este modelo se tienen que emplear métodos de enseñanza centrados en la facilitación del aprendizaje de los alumnos, y exige que los formadores sean competentes, entendiendo que deben manejar conocimientos específicos, habilidades y capacidades precisas y actitudes prontas para la solución de problemas. Sin embargo, en las escuelas formadoras aun no se ha logrado tomar el rumbo de la formación desde esta perspectiva, y sigue impediendo el empleo de métodos magistrales para la formación.

En cada cambio de orientación estos modelos de formación han estado velados con un sentido netamente educativo. Así, desde la óptica optimista de la racionalidad oficial, las acciones cotidianas de la formación en las escuelas normales se han desarrollado con la operación de un plan de estudios que está dirigido hacia la formación de profesores para atender la educación básica. Desde las orientaciones no explícitas, dichas acciones también se han desarrollado para formar profesores que sean capaces de formar a los futuros ciudadanos aptos para el aparato productivo. De igual modo, con cada uno de los modelos las acciones escolares han tendido hacia la creación y recreación de un sistema de mensajes, actitudes, usos y costumbres implícitos que son asimilados en el hacer diario de los estudiantes, y que se caracteri-

zan por determinadas representaciones, visiones e interpretaciones del conocimiento escolar, que en conjunto pueden expresar la satisfacción formativa acorde a las necesidades del aparato productivo, o bien las orientaciones político-económicas del Estado. Pero el proceso de la formación, desde las mismas prácticas escolares y las acciones cotidianas, también puede representar sesgos, prejuicios, discriminaciones y estereotipos bajo los cuales subyacen determinadas orientaciones ideológicas, reproducidas y compartidas intergeneracionalmente por los maestros.

Las orientaciones de la formación no han sido lo suficientemente explícitas para los formadores de profesores, aun cuando en cada cambio de planes y programas de estudio se han implementado las llamadas jornadas de trabajo y talleres de actualización, de tal manera que las acciones de la formación se han modificado muy poco y siguen prevaleciendo prácticas escolares ligadas a la enseñanza magistral.

El hecho de que las orientaciones de la formación hayan influido poco en las prácticas escolares se debe a distintos aspectos interrelacionados que no han sido atendidos a fondo por las autoridades educativas. Iniciando por las orientaciones a la formación, se observa que el problema no está en las propias orientaciones, sino en el hecho de que la formación de los profesores ha sido diseñada generalmente por sujetos externos a las normales. Es decir, se han seguido patrones externos a las dinámicas institucionales y por tanto los directivos y profesores de las normales no se han visto involucrados en los diseños de los planes y programas de estudio. En este sentido los maestros no han creado compromisos y no han hecho suyos los proyectos, se han visto involucrados en la operación de planes y programas de estudio de manera forzada, lo cual ha generado resistencias en ellos. Ya Santos Guerra caracteriza a este tipo de maneras para operar los planes de estudio y las llamadas reformas:

las decisiones las toma el poder político y la administración educativa las lleva a la práctica; estas decisiones son externas al contexto donde se efectúa la acción, y se pretende que sean uniformes y simultáneas. Los integrantes de las instituciones a reformar o bien no tienen tiempo para aportar la teoría necesaria para sustentar la reforma o bien no tienen la capacidad para hacerlo, de modo que los que teorizan son expertos e investigadores normalmente ajenos al contexto.²²⁴

Expertos que no han conocido las dinámicas internas de las instituciones y, por tanto, no han establecido líneas de desarrollo profesional para que se reconvierta teórica, metodológica

²²⁴ Miguel Ángel Santos Guerra. "Evaluación de los cambios organizativos en la Reforma Española de 1990", en *Revista de Educación*, No. 305, España, 1994.

y actitudinalmente la planta de profesores, para que con ello las orientaciones establecidas tengan viabilidad de logro. Dos son los aspectos fundamentales que han pasado desapercibidos por las autoridades educativas: uno refiere a la preparación metodológica específica y detallada de los maestros para operar cada uno de los modelos de formación; y otro, al desarrollo de las acciones tendientes a conformar nuevos pensamientos acordes a las nuevas tendencias y orientaciones. Es decir, no han existido acciones efectivas que transformen las prácticas escolares y, consecuentemente, la práctica educativa.

Uno de los aspectos que han contribuido para que las orientaciones de la formación no afecten las prácticas educativas es el sistema patrimonialista burocrático existente en la propia administración educativa. Aun cuando ha habido cambios en los organigramas y funciones de las normales, la forma de administración sigue siendo lineal, autoritaria, burocrática y centralista, lo que ha impedido hacer transformaciones efectivas en la administración de las escuelas normales.

Otro de los aspectos que influyen para que las orientaciones de la formación no se empaquen con las prácticas escolares se refiere a la contratación de los formadores de profesores. Ésta no se realiza de acuerdo con la preparación profesional necesaria para cubrir las necesidades de formación específica, sino de acuerdo con cuestiones político-sindicales y administrativas. Son las autoridades educativas las que ubican a los profesores en las escuelas normales, sean o no necesarios, cuenten o no con un perfil profesional, y sobre todo, estén o no interesados en pertenecer a las escuelas. Además se maneja una reubicación constante de profesores, generando una alta movilidad interinstitucional. Otro aspecto que ha contribuido para que las orientaciones de la formación no hayan transformado las prácticas escolares es la falta de preparación teórico-metodológica de los profesores para cumplir con las líneas de acción marcadas en cada plan de estudios. No han existido acciones formales enfocadas a la preparación de los profesores formadores de profesores, como condición previa e indispensable para cualquier política y acciones de formación. Aun cuando existieron periodos de preparación de los maestros para afrontar los nuevos planes de estudio, ésta se hizo en cascada y con las viejas formas de enseñanza expositiva, centradas en la figura del maestro, que son autoritarias y que no permiten el desarrollo de las habilidades para el aprendizaje autónomo y el pensamiento crítico de los aprendices.

Como se ha mostrado a lo largo de este trabajo, aun con las múltiples acciones realiza-

das en las normales y a pesar de los diversos esfuerzos emprendidos para operar los planes de estudio, las llamadas reformas de 1975, 1985 y 1997, se perciben truncadas, empantanadas o en proceso. Las orientaciones de la formación en cada caso han servido para modificar mínimamente las acciones y las prácticas escolares.

Los formadores comparten y practican formas de ver, de ser y de sentir del *magister dixit* y por tanto su práctica de enseñanza se ajusta al modelo tecnicista-eficientista. *Estas formas de ver y de sentir se traducen en* habilidades y conductas manifestadas en las acciones cotidianas, que les han impedido percibir y concebir la complejidad de los cambios en las orientaciones de la formación. Así, por ejemplo, en la Escuela Normal para Profesores y en la Normal No. 1 de Toluca no se percibe que siguen imperando las formas y el modelo de enseñanza magistral. Por lo cual, los maestros ya no vislumbran que su práctica docente se realiza con una tendencia cultural establecida en la no vinculación de los saberes, es decir, no se dan cuenta que abordan el conocimiento de un tema desde un *pensamiento disyuntivo, yuxtapuesto y reductor*.

Esta forma de transmitir el conocimiento puede concebirse como un modelo de la simplificación, pues reduce el conocimiento de un todo a sus partes desvinculadas, restringe lo complejo a estructuras simples que se toman ininteligibles a los alumnos. Así, la enseñanza de un formador inscrita en un modelo magistral, presenta la información y el conocimiento de manera parcelada, compartimentada, disyuntivada, reduccionista y mutiladora. Este hecho fragmenta la riqueza del conocimiento y lo vuelve complejo e improductivo para el alumno. Ante los problemas y situaciones que se analizan los alumnos propician respuestas igualmente incompletas, ciegas e irresponsables. Esta manera de pensar y de sentir está asociada a la identidad y la forma de ser docente. Si a lo anterior vinculamos la tesis, sabida por los maestros, de que el conocimiento es selectivo, podemos desprender que las formas expositivas de seleccionar, transmitir y procesar la información y el saber académico se relaciona con una específica manera de entender la realidad social y de actuar sobre ella.

La mayoría de los problemas teóricos y metodológicos que se plantearon en el plan 1985, y se plantea en el plan 1997, no tuvieron ni tienen solución en las acciones cotidianas de los formadores de profesores. Por lo que el choque de exigencias externas con las acciones internas ha entrado en un nivel de complejidad, interactividad y globalidad, que no pueden ser tratados reductivamente con modelos de percepción, organización o gestión de décadas ante-

riores. Más aun, las visiones tradicionales de los maestros que intentaron e intentan solucionar los problemas de manera retórica, con la participación de la gestión pública e institucional, no perciben ni comprenden la emergencia de los nuevos desafíos que globalmente se enfrentan. Así, con las soluciones que dan a los problemas que creen atender, en vez de resolverlos los exacerban más.

Las prácticas de la formación en las normales se pueden entender como si estuvieran determinadas por las orientaciones, sin embargo de manera un poco más real se puede decir que están mayormente determinadas por las experiencias vividas y por las representaciones que los maestros formadores van construyendo intergeneracionalmente, y a las cuales se van adaptando. Así como por las identidades que en las acciones van configurando y a través de las cuales los profesores reconocen los intereses que los unen y las divergencias teóricas, metodológicas, y administrativas que les imponen en cada cambio de planes y programas de estudio.

En este sentido las acciones de los maestros formadores y de los profesores formados se entienden como fruto de un desarrollo histórico en el cual los profesores viven sus relaciones laborales y experimentan las situaciones determinantes de la acción formadora dentro del conjunto de las relaciones sociales, con su cultura y sus expectativas heredadas. Al amparo de las acciones se constituye la identidad de los maestros y su disposición para actuar como formadores, esto implica que aun cuando las orientaciones en los contenidos, metodologías y las estructuras organizacionales de las normales se modifiquen e influyan en la gestión de las normales, esa influencia no está determinada apriorísticamente en los procesos efectivos de la formación, sino que estos procesos de la formación dependen mucho de las formas cómo manejen los directivos y profesores las presiones determinantes de las orientaciones a partir de su cultura, de su identidad, de sus valores e intereses y de sus antecedentes formativos. Por tanto, estos elementos son determinantes para el éxito o el fracaso de las acciones emprendidas en la operación de los planes de estudio y sobre todo se establecen como determinantes para alcanzar o no las orientaciones de la formación.

BIBLIOGRAFÍA

- Aboites, Jaime y Gabriela Dutrénit. *Innovación, aprendizaje y creación de capacidades tecnológicas*, México: Porrúa-UAM-X, 2003.
- Abravanel, Harry, y otros. *Cultura Organizacional*, Santa Fe de Bogotá: Serie Empresarial, 1992.
- Ackoff, Rusell L. *Rediseñando el futuro*. México: Limusa, 1979.
- Aguilar Camín, Héctor. *El desafío mexicano*. México: Centro de Investigación Cultural y Científica, A. C., 1982.
- Ahumada Acevedo, Pedro. *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*, México: Paidós, 2005.
- Alcalá Campos, Raúl. *Hermenéutica, retórica y argumentación*, México: ENEP-Acatlán, 1997.
- Alliaud, A. y L. Duschitzky. *Maestros, práctica y transformación escolar*. Argentina: Miño y Dávila Editores, 1992.
- ANUIES. *La Educación Superior en el Siglo XXI: Líneas estratégicas de desarrollo*, México: ANUIES, 2000.
- Anzaldúa Arce, Raúl Enrique. *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*, México: UAM-X, 2004.
- Apple, Michael W. *Educación y poder*, España: Paidós, 1997.
- Apple, Michael W. *Ideología y Currículo*, España: Akal, 1986.
- Apple, Michael W. *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, España: Paidós/MEC, 1989.
- Arredondo, M. y A. Díaz Barriga. *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teorías y experiencias en México*. Universidad Nacional Autónoma de México, 1989.
- Ávalos Tenorio, Gerardo. *Redefinir lo político*, México: UAM-X, 2002.
- Ball, Stephen J. *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización*, España: Paidós, 2001.
- Basil y Cook. *Administración del cambio*, México: Diana, 1979.
- Bazant, Milada. *En busca de la modernidad. Procesos educativos en el Estado de México. 1873-1912*, México: El Colegio Mexiquense, A. C., 2002.
- Bennis, Warren G. *Desarrollo organizacional. Su naturaleza, orígenes y perspectivas*. México: Fondo Educativo Interamericano, 1973.
- Berger, Peter L. y Thomas Luckmann. *La construcción social de la realidad*, Argentina: Amorrortu 1991.
- Berger, Peter L. y Thomas Luckmann, *Modernity, Pluralism and the Crisis of Meaning* (Günterloh, © Bertelsmann Foundation Publishers, 1995). Traducido al castellano por el

- Centro de Estudios Públicos con la debida autorización. *Estudios Públicos*. 63 (invierno 1996). En www.infoamerica.org/teoria/luckmann1.htm.
- Bertrand, Olivier. "Work and Education". En Unesco, *Education for the Twenty-First Century: Issues and Prospects*; Unesco Publishing, Paris, 1998. En <http://www.unesco.cl/promcdl7/recomcsp.pdf>.
- Berutto, Gaetano. *La sociolingüística*, México: Nueva Imagen, 1979.
- Biblioteca de Consulta Microsoft® Encarta® 2003. © 1993-2002 Microsoft Corporation.
- Biddle, Bruce J., Thomas L. Good e Ivor F. Goodson. *La enseñanza y los profesores I*. España: Paidós, 2000.
- Bleger, José. *Simbiosis y ambigüedad*, Argentina: Paidós, 1984.
- Bourdieu, Pierre. "Campo intelectual y proyecto creador", en AA. VV., *Problemas del estructuralismo*, México: Siglo XXI, 1996.
- Bourdieu, Pierre. *Capital cultural, escuela y espacio social*, México: Siglo XXI, 2000.
- Bourdieu, Pierre. *Intelectuales, política y poder*, Argentina: Eudeba, 2005.
- Bourdieu, Pierre. *Questions de sociologie*, Paris, Éditions de Minuit, 1984. (Esta obra ha sido traducida al castellano con título de *Sociología y cultura*, tr. M. Pou, México, Grijalbo, 1990.)
- Bourdieu, Pierre. *Sociología y cultura*, México: Grijalbo, 1990.
- Bourdieu, Pierre y J. C. Passeron. La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza, España: Laia, 1977.
- Brown, Warren B. y Dennis J. Moberg. *Teoría de la Organización y la Administración*. México: Limusa, 1983.
- Brunner, Joaquín J. *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*, Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica, 1990.
- Buckley, Walter. *La Sociología y la Teoría Moderna de los Sistemas*, Argentina: Amorrortu, 1993.
- Bulmer Thomas, Víctor. *La historia económica de América Latina desde la independencia*, México: Fondo de Cultura Económica, 1994.
- Cámara Cervera, Gabriel, y otros. Comunidad de aprendizaje. Cómo hacer de la educación básica un bien valioso y compartido, México: Siglo XXI, 2004.
- Carr, Wilfred y Stephen Kemmis. *Teoría crítica de la enseñanza*, España: Martínez Roca, 1988.
- Carreras, Carlos. Aprender a formar. Educación y procesos formativos, España: Paidós, 2003.
- Carretero, Mario. *Constructivismo y educación*, Argentina: Aique, 1999.
- Castaings, Juan (1980). "Los precios de producción en el modelo de acumulación mexicano", México: UAM-I, año 2, núm. 3, julio diciembre.
- Castoriadis, Cornelius. "El campo de lo social histórico", Hemeroteca Virtual ANUIES, 1986. En www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES.
- Castoriadis, Cornelius. La institución imaginaria de la sociedad. El imaginario social y la institución 2, España: Tusquets, 1989.
- Castoriadis, Cornelius. Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto, España: Gedisa, 1997.
- Chiavennato, Idalberto. *Introducción a la Teoría General de la Administración*. México: McGraw-Hill Latinoamericana, 1992.
- Centre for Educational Research and Innovation. *Staying Ahead. In-service Training and Teacher Professional Development*, France: OECD, 1998.

- CEPAL y UNESCO. Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad, Chile: Naciones Unidas, 1992.
- Coll, C. *Psicología y currículum*. Barcelona, Paidós, 1985.
- Coll, C. Marco psicológico para el currículum escolar, Buenos Aires: Paidós, 1989.
- Colombo, Eduardo, y otros. *El imaginario social*, Uruguay: Nordam-Comunidad, 1993.
- Contreras, J. *La autonomía del profesorado*, España: Morata, 1997.
- Comman, J. W., G. S. Pappas y K. Lehrer (1990). *Problemas y argumentos filosóficos*, México: UNAM.
- Credé, Andreas y Robin Mansell. "Las sociedades de conocimiento en síntesis. Tecnología de la información para un desarrollo sustentable", Canadá: Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, 1998. En http://web.idrc.ca/es/ev-9366-201-1-DO_TOPIC.html.
- Crozier, Michel. *El Fenómeno Burocrático*. Argentina: Amorrortu, 1995.
- Cueli, José. *Valores y metas de la educación en México*, México: SEP/La Jornada. 1990.
- Davidson, Donald. *De la verdad y de la interpretación*, España: Gedisa, 1990.
- Davidson, Donald. *Ensayos sobre acciones y sucesos*, España: UNAM/Crítica, 1995.
- Davini, C. *La formación docente en cuestión*. Buenos Aires. Barcelona. México: Paidós, 1995.
- Davis, Keith y John W. Newstrom. *Comportamiento humano en el trabajo*, México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, 1999.
- Dessler, Gary. *Organización y Administración*. España: Prentice Hall/Internacional, 1979.
- Deutsch, Carl W. *Los nervios del gobierno*, Argentina: Paidós, 1997.
- Dirección General de Educación. Planes de estudio de las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria, Toluca, México: SECyBS/GEM, 1985.
- Díaz Barriga, Ángel. La investigación curricular en México. La década de los noventa, México: COMIE, 2003.
- Díaz Barriga, Ángel y otros. "La investigación en el campo del currículo (1892-1992)", en *Memorias del Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, 1993.
- Díaz Zerméño, Héctor. Las raíces ideológicas de la educación durante el porfiriato, México: UNAM, 1994.
- Dieterich, Heinz. "Globalización y educación", *Cuadernos de Economía* N° 25, II. México, 1996.
- Dijk, Teun a Van. *Estructuras y funciones del discurso*, México: Siglo XXI, 1983.
- Dimitri Colón, Renato y Salvador Ángel Rodríguez. "Planeación Estratégica", México: Servicios Profesionales Infinita, 2004. En [www. S. C. infinitax.com](http://www.S.C.infinitax.com).
- Dirección General de Operación Educativa. *Programas de estudio de las licenciaturas en Educación Primaria, Tercer semestre*. Toluca, México: Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social 1992.
- Duch, Lluís. La educación y la crisis de la modernidad, España: Paidós, 1997.
- Eggen, Paul D y Donald P. Kauchak. Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento, Brasil: Fondo de Cultura Económica, 1999.
- Eisner, E. y E. Vallance. "Five conceptions of curriculum: Their roots and implications for curriculum planning", en Eisner, E. y E. Vallance, *Conflicting conceptions of curriculum*, Berkeley: McCutchan Publishing Company, 1974.
- Escalante, Hernán. *Neoconductismo y evaluación*, México: Ediciones de Cultura Popular, 1977.

- Etzioni, Amitai. *Organizaciones modernas*, México: UTEHA, 1984.
- Ferrater Mora, José. *Fundamentos de filosofía*, España: Alianza Editorial, 1984.
- Foucault, Michel. *Microfísica del poder*, España: Ediciones La Piqueta, 1992.
- Friedmann, Georges y Pierre Naville. *Tratado de sociología del trabajo*, México: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- Fullan, Michael y Andy Hargreaves. *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?*, España: Publicaciones MCEP, 1997.
- Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y Método*, España: Sígueme, 1991.
- García Pelayo, Ramón. *Diccionario práctico Español Moderno*, México: Ediciones Larousse, 1983.
- George, Claude S. *Historia del Pensamiento Administrativo*. México: Prentice/Hall Internacional, 1985.
- Gimeno L., P. *Teoría crítica de la educación*, España: UNED, 1995.
- Gimeno Sacristán, J. *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*, Argentina: Lugar Editorial/Instituto de Estudios y Acción Social, 1997.
- Gimeno Sacristán, J. El currículum: una reflexión sobre la práctica, España: Morata, 1995.
- Gimeno Sacristán, J. La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia, España: Morata, 1986.
- Gimeno Sacristán, J. *Poderes inestables en educación*, España: Morata, 1999.
- Gimeno Sacristán, J. "Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna", Universidad de Valencia. En www.Jose.Gimeno@uv.es.
- Giroux, Henry. La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna, México: Siglo XXI, 1993.
- Giroux, Henry. "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico", en *Revista de Cuadernos Políticos* N° 44, México, 1985.
- González Plata, Agustín. *Elementos de Metodología Pedagógica*, Toluca: Oficina Tipográfica del Gobierno, 1899.
- González Sotelo, I. Georgina. La construcción de los conceptos matemáticos de los normalistas, impreso en computadora, 2001.
- Guerrero, Omar. Introducción a la Administración Pública, México: Harla, 1985.
- Guerrero, Omar. *Teoría de la Administración Pública*, México: Harla 1996.
- Guishiani, D. *Organización y Gestión*. México: Ediciones de Cultura Popular, 1994.
- Habermas, Jürgen. *Pensamiento postmetafísico*, México: Taurus Humanidades, 1990.
- Hall, Richard H. *Organizaciones: Estructura y Proceso*, México: Prentice-Hall Hispanoamericana, 1998.
- Hamilton, David. La transformación de la educación en el tiempo, México: Trillas, 1996.
- Hegel, G. W. F. *Escritos pedagógicos*, México: Fondo de Cultura Económica, 2000.
- Heller, Ágnes. *Sociología de la vida cotidiana*, España: Ediciones Península, 1988.
- Hempel, Carl G. Fundamentos de la formación de conceptos en ciencia empírica, España: Alianza Editorial, 1988.
- Hernández Rojas, Gerardo. *Paradigmas en psicología de la educación*, México: Paidós, 2001.
- Hinojosa, José. "Nuevas tecnologías: transformación de la estructura del empleo en la empresa", en revista *Sociología del Trabajo*, nueva época, núm. 1, otoño de 1987, España: Siglo XXI de España Editores.
- Ibarra Colado, Eduardo. La Universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización, México: UNAM/UAM-I/ANUIES, 2001.

- Kast, Fremont y James Rosenweig. *Administración en las Organizaciones. Un enfoque de Sistemas*. México: McGraw-Hill 1992.
- Kats y Kahn. *Psicología social de las Organizaciones*, México: Trillas, 1997.
- Kaufman, Roger A. *Planificación de sistemas educativos*, México: Trillas. 1988.
- Keith Davis y John W. Newstrom. *Comportamiento humano en el trabajo*, México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, 1999.
- Kliksberg, Bernardo. *El pensamiento organizativo: del Taylorismo a la Teoría de la Organización*, Argentina: Paidós, 1990.
- Labarca, Guillermo. "Formación para el trabajo en industrias mexicanas" en *Biblioteca CEPAL*, Santiago de Chile: CEPAL-GTZ. 1998.
www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/dbasc/ret/ges_for/xii_/index.ht.
- Lara Rivero, Arturo Angel. *Aprendizaje tecnológico y mercado de trabajo en las maquiladoras japonesas*, México: UNAM, UAM-X y Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, 1998.
- Lefcovich, Mauricio, "KAIZEN. La Mejora Continua aplicada en la Calidad, Productividad y Reducción de Costos", Argentina.
<http://www.degerencia.com/articulos.php?artid=305>.
- Liston, D. P. y K. Zeichner. *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*, España. Morata, 1998.
- Litterer, Joseph A. *Análisis de las Organizaciones*, México: Limusa, 1979.
- Lockheed, M. y A. Verspoor. *El mejoramiento de la educación primaria en los países en desarrollo: Examen de las opciones de política*. Washington D.C.: Banco Mundial, 1990.
- López Camps, Jordi e Isaura Leal Fernández. *Aprender a planificar la formación*, España: Paidós, 2002.
- López Ponce, Norberto. *Ya es tiempo de actuar. El proceso de organización de los profesores del Estado de México 1921-1959*, Toluca, México: El Colegio Mexiquense A. C., 2001.
- Lóyzaga de la Cueva, Octavio. *Neoliberalismo y flexibilización de los derechos laborales*, México: UNAM, UAM-A y Miguel Ángel Porrúa, 2002.
- Lund, Andrés. "Cornelius Castoriadis: ¿el último filósofo?", en página *Fundación Andreu Nin*, España: Fundación Andreu Nin, 2002. En www.fundanin.org/lund.htm.
- Mabire, Bernardo. *Políticas culturales y educativas del Estado mexicano de 1970 a 1997*, México: Colegio de México, 2003.
- Magendzo, Abraham. *Curriculum y Cultura de América Latina*, San José. Costa Rica: Organización de Estados Americanos (OEA), 1993.
- Martínez García, Jerónimo. *Investigación institucional desde el enfoque crítico social*, México: SEP-DGENAMDF (Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el D. F.), 1999.
- Martínez Jiménez, Alejandro. *La educación: fuerza productiva y catalizador del desarrollo*, México: UAM-X, 1999.
- Mayntz, Renate. *Sociología de la Organización*, España: Alianza Editorial, 1972.
- Mayntz, Renate, Kurt Holm y Peter Hübner. *Introducción a los métodos de la sociología empírica*, España: Alianza Universidad, 1983.
- Medina Echavarría, José. "Desarrollo económico y educación", en *Filosofía, educación y desarrollo*, México: Siglo XXI, 1976.
- Mélich, Joan-Carles. *Antropología simbólica y acción educativa*, España: Paidós, 1998.

- Millán Valenzuela, Henio. *La competitividad de la industria manufacturera del Estado de México*, Toluca, México: El Colegio Mexiquense, A. C. 1999.
- Ministerio de Educación. "Documento de Base". 1989 Madrid, Ministerio de Educación y ciencia, España. En <http://www.mec.es>.
- Montes de Oca Camacho, Margarita. "El recuento de una vida en el magisterio", impresión digital, 2004. La maestra fue egresada de la Escuela Normal de Estado de México (actualmente Normal No. 1 de Toluca).
- OCDE. *Estudios Económicos de la OCDE*. México/Francia: M. le Chef du Service de Publications. OCDE. 1997.
- Ornelas Tavarez, Gloria Evangelina. *Formación docente ¿en la cultura?*, México: UPN, 2000.
- Owens, Robert G. La escuela como organización. Tipos de conducta y práctica organizativa, México: Santillana, 1998.
- Palacios, Jesús. *La cuestión escolar*, España: Laia, 1978.
- Pansza González, Margarita; Esther Carolina Pérez Juárez y Porfirio Morán Oviedo. *Fundamentación de la didáctica*, México: Ediciones Gemika, 1986.
- Pansza González, Margarita; Esther Carolina Pérez Juárez y Porfirio Morán Oviedo. *Operatividad de la didáctica*, México: Ediciones Gemika, 1986.
- Paquay, Léopold y otros. *La formación profesional del maestro: Estrategias y competencias*, México: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Paracone, Corrado y Franco Uberto. "La tecnología en la fábrica de alta automatización", en revista *Sociología del Trabajo*, nueva época, núm. 1, otoño de 1987, España: Siglo XXI Editores.
- Piaget, Jean. *Psicología y pedagogía*, España: Ariel, 1971.
- Piaget, Jean. Introducción a la epistemología genética. El pensamiento matemático, México: Paidós. 1991^a
- Popham, W. James y Eva L. Baker. *El maestro y la enseñanza escolar*, Argentina: Paidós, 1972.
- Pravda, Gisela. "La formación profesional en Alemania y la situación de jóvenes en el mercado laboral" (Berlín: mimeo), en *Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional*, América: Cinterfor OIT, 1998. En www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/dbase/ret/ges_for/xvii_/index.htm.
- Ricoeur, Paul. *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*, México: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- Ricoeur, Paul. *Freud: una interpretación de la cultura*, México: Siglo XXI, 1987.
- Ritzer, George. *Teoría Sociológica Contemporánea*, México: McGraw Hill, 1993.
- Rodríguez Aramayo, Roberto y Gerard Vilar. *En la cumbre del criticismo*, España: Anthropos/UAM-I, 1992.
- Rodríguez Fuenzalida, Eugenio. "Políticas y estrategias de formación de profesores", en *Cuadernos de la OEL, Educación Comparada* No. 5, Madrid, España, 2001.
- Rodríguez Hernández, Francisco. *Condiciones de vida en el Estado de México. Evolución en la década de los ochenta*, Zinacantanpcc, México: El Colegio Mexiquense, A. C. 1994.
- Rodríguez, Illiera, J. L. *Educación y comunicación*, España: Paidós, 1988.
- Rogers, Carl. *El camino del ser*, España: Kairós, 1986.
- Ronco, Emilio y Eduard Lladó. *Aprender a gestionar el cambio*, España: Paidós, 2000.
- Sacchetto, Pier-Paolo. El objeto informador. Los objetos en la escuela: entre la comunicación y el aprendizaje, España: Gedisa, 1986.

- Sahagún Padilla, Miguel Ángel. "Reseña del libro *El avance de la insignificancia* de Cornelia Castoriadis" en *Atenea Digital*, primavera, núm. 007, España: Universidad Autónoma de Barcelona. 2005. En www.redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/537/53700726.pdf.
- Sánchez Castañeda, Elsa. "Un paseo a través del tiempo", impresión digital. 2004. La maestra fue egresada de la Escuela Normal de Estado de México (actualmente Normal No. 1 de Toluca)
- Salinas, Julia. "¿Enseñamos la física como una ciencia de la naturaleza?" en *Memorias de REF XI*, Mendoza, Argentina, 1999. En www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol6/n2/v6_n2_a4.htm.
- Santos Guerra, Miguel Ángel. "Evaluación de los cambios organizativos en la Reforma Española de 1990", en *Revista de Educación*, No. 305, España, 1994.
- Santos Guerra, Miguel Ángel. *La luz del prisma: para comprender las organizaciones educativas*, España: Aljibe, 1997.
- Schütz, Alfred. *La construcción significativa del mundo social*, España: Paidós, 1993.
- Schwab, Joseph J. *Science, Curriculum, and Liberal Education: Selected Essays*. EEUU: University Of Chicago Press. Edited by Ian Westbury and Neil J. Wilkof, 1978.
- Schwartz, Howard y Jerry Jacobs. *Sociología cualitativa*, México: Trillas, 1996.
- Seltz, Rüdiger. "Nuevas tecnologías y reorganización de la división del trabajo dentro de las empresas y entre ellas", en *Revista Sociología del Trabajo*, nueva época, núm. 1, otoño de 1987, España: Siglo XXI de España Editores.
- Serrano Gómez, Enrique. *Legitimación y racionalización*, España: Anthropos/UAM-I, 1994.
- Secretaría de Educación Pública. Programa Nacional de Educación 2001-2006. Por una educación de buena calidad para todos. Un enfoque educativo para el siglo XXI, México: SEP, 2001.
- Secretaría de Educación Pública. Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, México: SEP, 1997.
- Sexton, William P. (1999). *Teoría de las Organizaciones*, México: Trillas.
- Shellhorn, Kari "Partnership for 21st Century Skills." Washington March 22, 2005. En http://www.21stcenturyskills.org/index.php?option=com_content&task=view&id=85&Itemid=64C3
- Skinner, B. F. *Tecnología de la enseñanza*, España: Labor, 1970.
- Soria, Víctor M. "Crecimiento económico y desarrollo de la seguridad social en Brasil y México" en *Revista Economía, Teoría y Práctica* núm. 5, México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa/Departamento de Economía. 1995. <http://www-azc.uam.mx/publicaciones/etp/num5/a3.htm>.
- Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del currículum*, España: Morata, 1998.
- Stern, D.; T. Bailey y D. Merritt. *School-to-work policy: insights from recent international developments*, Berkeley: National Center for Research in Vocational Education, University of California (supported by The Office of Vocational and Adult Education, U.S. Department of Education), 1996. www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor.
- Stone Wiske, Martha; Kristi Rennebohm Franz y Lisa Breit. *Enseñar para la comprensión con nuevas tecnologías*, Argentina: Paidós, 2005.
- Subsecretaría de Educación Básica y Normal. *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*, México: SEP, 2003.
- Subsecretaría de Educación Básica y Normal. *La planeación institucional en las escuelas normales*, México: SEP, 2003^a.
- Subsecretaría de Educación Básica y Normal. *Plan de estudios de la Licenciatura en Educa-*

- ción Primaria*, México: SEP/Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas normales, 1997.
- Taba, Hilda. *Elaboración del currículo*, Argentina: Troquel, 1980.
- Terresac, Gilbert de. "Trabajo colectivo y división del trabajo", en revista *Sociología del Trabajo, Producción y Estado de bienestar*, núm. 12, primavera 91, Siglo XXI España Editores, 1991.
- Tlaseca Ponce, Martha Elba. *El saber de los docentes en la formación docente*, México: UPN, 2001.
- Acle Tomasini, Alfredo. *Planeación estratégica y control total de calidad*, México: Grijalbo, 1990.
- Torres, J. Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado, España: Morata, 1994.
- Tyler, Ralph. W. "Principios básicos del currículum y del aprendizaje", en Leyton, M. *Planeamiento Educativo*, Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1984.
- UNESCO. *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, Jomtien, Tailandia 5 al 9 de marzo de 1990, publicado por UNESCO, para la Secretaría del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos 7, place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP, FRANCE, primera impresión: Nueva York, abril de 1990, Segunda impresión: París, septiembre de 1994.
- Vilar, S. *La nueva racionalidad*, España: Kairós. 1997.
- Wallerstein, Immanuel. *Abrir las Ciencias Sociales*, México: UNAM/Siglo XXI, 1996.
- Wallerstein, Immanuel. *Después del liberalismo*, México: UNAM/Siglo XXI, 2001.
- Weber, Max. *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, México: Fondo de Cultura Económica, 1984.
- Winch, Peter. *Ciencia social y filosofía*, Argentina: Amorrortu, 1971.
- Ximénez Sáez, Daniel y Oscar A. Martínez. *La reconversión en las empresas: su repercusión laboral*, Argentina: Editorial Letrabuena, 1993.
www.tel.org.ar/lectura/reconvempl.html.
- Young, Robert. *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*, España: Paidós, 1993.
- Zaldívar Bribiesca, Lorena (dir.) *Razón y palabra, Revista electrónica en América Latina Especializada en Tópicos de Comunicación*, núm. 25, 2002, febrero-marzo México: Í-TEMS campus Estado de México. En www.razonypalabra.org.mx/antecedentes/n25.
- Zavala, A La práctica educativa: cómo enseñar, España: Graó, 2000.
- Zemelman Merino, Hugo. *Conocimiento y Ciencias Sociales. Algunas lecciones sobre problemas epistemológicos*, México: UCM, 2003.

ANEXOS

ANEXO 1

MAPA CURRICULAR DE LA CARRERA DE PROFESOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA 1975

PRIMER SEMESTRE		SEGUNDO SEMESTRE		TERCER SEMESTRE		CUARTO SEMESTRE	
	H R		H R		H R		H R
Matemáticas	I 4	Matemáticas	II 4	Matemáticas	III 4	Matemáticas	IV 4
Física	I 5	Física	II 5	Física	III 5	Mét. Exp. Fis., Quím., Biol.	5
Biología	I 5	Biología	II 5	Química	I 5	Química	II 5
Geografía	I 3	Geografía	II 3	Psicología	I 3	Psicología	II 3
Historia univ. Mod. y C	3	Historia de México	I 3	Historia de México	II 3	Teoría de la historia	3
Idioma extranjero	I 3	Idioma extranjero	II 3	Idioma extranjero	III 3	Idioma extranjero	IV 3
Filosofía	I 3	Filosofía	II 3	Lógica	I 3	Lógica	II 3
Taller de redacción	I 3	Taller de redacción	II 3	T. de Red. e Inv. Doc. I	3	T. de Red. e Inv. Doc.	II 3
Taller de Lec. de Clási- cos Universales	2	Taller de Lec. de Clási- cos Españoles e Hisp.	2	Taller de Lec. de Auto- res Modernos Universa- les	2	Taller de Lec. de Aut. Mod. Esp. e Hisp.	2
Taller de Exp. Gráfica	I 2	Taller de Exp. Gráfica	II 2	Ciencias de la Salud	I 2	Ciencias de la Salud	II 2
Música	I 2	Música	II 2	.....	.....	.....	.....
Educación Física	I 2	Educación Física	II 2	Educación Física	III 2	Educación Física	IV 2
Orientación	2	Orientación	2	Orientación	2	Orientación	2
TOTAL HRS.	39	TOTAL HRS.	39	TOTAL HRS.	40	TOTAL HRS.	40
QUINTO SEMESTRE		SEXTO SEMESTRE		SEPTIMO SEMESTRE		OCTAVO SEMESTRE	
Didáctica Gral. I y II	6	Didáctica Especial y Práctica Docente I y II	10	Didáctica Especial y Práctica Doc. III y IV	10	Didáctica Especial y Práctica Do- cente V y E. Inf. Rec.	13
Psicología Infantil I- II	6	Psic. del Aprendiz. I- II	4	Sem. Prob. Econ. Soc. y Cul. de Méx. Contemp.	3	Opción Ciencia de la Comunica- ción	6
Ciencia de la Educa- ción I y II	6	Ética I- II	6	Sem. Legisl. Org. y ad- món. Educ.	3	Medición y evaluación Pedal	2
Antropología Gral. I- II	6	.....	.....	Estética	3	Filosofía de la educación	3
Historia de la Cul. I- II	6	Historia de la Cul. III- IV	6	.....	.....	Sem. de Dinámica de grupos	2
Activ. Tecnol. e Indus- triales I- II	3	Activ. Tecnol. e Indus- triales III- IV	4	Activ. Tecnol. e Indus- triales V- VI	4	Sem. Desarrollo de la Comunidad	3
Activ. Tecnol. agrope- cuarias I- II	3	Activ. Tecnol. agrope- cuarias III- IV	4	Activ. Tecnol. agrope- cuarias V- VI	4	Sem. Org. de la Enseñanza de la Escuela Unitaria	3
Música	III 2	Música	IV 2	Danza	I 4	Danza	III 3
Educación Física	V 2	Artes plásticas	I 2	Teatro	I- II 2	Teatro	III 3
			2	Artes plásticas	II 2	Educación Física	VII 2
			2	Educación Física	VI 2		
TOTAL HRS.	40	TOTAL HRS.	40	TOTAL HRS.	39	TOTAL HRS.	40
NOVENO SEMESTRE				DÉCIMO SEMESTRE			
				HR			
Didáctica Especial y Práctica Doc.	V	10	Didáctica Especial y Práctica Doc.	IV	10		
Medición y Evaluación Pedagógica		3	Seminario Dinámica de grupos		3		
Tecnología Educativa y Ciencia de la Comunicación	I	3	Tecnología Educativa y Ciencia de la Comunicación	II	3		
Seminario de Desarrollo de la Comunidad		3	Elaboración de Informe Recepcional	II	3		
Elaboración de Informe Recepcional	I	3	Taller de Reforestación Mejoramiento Ambiental	II	3		
Taller de Reforestación Mejoramiento Ambiental	I	3	Seminario de Promoción de la Educación para la Salud	II	3		
Seminario de Promoción de la Educación para la Salud	I	3	Taller de Promoción Artística y Cultural		3		
Artes plásticas	III	2	Taller de Promoción de la Educación Física		3		
Teatro	IV	2	Teatro	IV	2		
Danza	IV	2	Danza	IV	2		
Educación Física	VIII	2					

MAPA CURRICULAR DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA 1985

G R A D O	S E M E S T R E	ASIGNATURAS		H O R A S	C R E D I T O S	ASIGNATURAS		H O R A S	C R E D I T O S	ASIGNATURAS		H O R A S	C R E D I T O S	ASIGNATURAS		H O R A S	C R E D I T O S							
		ASIGNATURAS	H O R A S			ASIGNATURAS	H O R A S			ASIGNATURAS	H O R A S			ASIGNATURAS	H O R A S									
P R I M E R O	P	TEORÍA EDUCATIVA I	6	1	2	PSICOLOGÍA EDUCATIVA	4	8	PROBLEMAS DEL DES. ECON... POL... Y SOCIAL DE MÉXICO I	6	1	2	OBS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA I	3	5	MATEMÁTICAS	3	5	ESPAÑOL	4	6	APRECIACIÓN Y EXPRESIÓN ARTÍSTICA I	4	8
	S	TEORÍA EDUCATIVA II	6	1	2	PSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE	4	8	PROBLEMAS DEL DES. ECON... POL... Y SOCIAL DE MÉXICO II	6	1	2	OBS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA II	3	5	ESTADÍSTICA	3	5	ESPAÑOL II	4	8	APRECIACIÓN Y EXPRESIÓN ARTÍSTICA II	4	6
S E G U N D O	T	TEORÍA Y DISEÑO CURRICULAR I	8	1	6	PSICOLOGÍA SOCIAL	4	8	EL EDO. MEXICANO Y EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL	3	6	INTR. AL LABORATORIO DE DOCENCIA	3	5	COMPUTACION APLICADA EDUC.	4	8	INVESTIGACIÓN EDUCATIVA I	4	8	APRECIACIÓN Y EXPRESIÓN ARTÍSTICA III	4	5	
	C	TEORÍA Y DISEÑO CURRICULAR II	8	1	6	FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN MEXICANA	5	1	0	SOCIEDAD Y POLÍTICA EDUCATIVA EN MÉXICO	4	8	LABORATORIO DE DOCENCIA I	3	5	PLANEACIÓN EDUCATIVA 3	3	5	INVESTIGACIÓN EDUCATIVA II	4	8	EDUCACIÓN FÍSICA	3	3
T E R C E R O	Q	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE (Matemáticas)	6	1	2	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE (Español)	4	8	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE (Ciencias Sociales)	3	6	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE (Educación Artística)	3	5	PSICOLOGÍA DE DESARROLLO INFANTIL I	4	6	LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA SOCIEDAD MEXICANA	4	8	LABORATORIO DE DOCENCIA II	6	1	2
	S	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE (Matemáticas)	6	1	2	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE (Español)	4	8	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE (Ciencias Naturales)	3	6	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE (Educación Tecnológica)	3	6	PSICOLOGÍA DE DESARROLLO INFANTIL II	4	6	PELAGOGÍA COMPARADA DE LA EDUCACIÓN	4	6	LABORATORIO DE DOCENCIA III	6	1	2

									lógica)						CIÓN PRI- MA- RIA							
C U A R T O	S E P T I E M B R E	METODOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA I	4	6	LITERATURA Y TEATRO INFANTIL	4	6	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE (Educación Física)	4	6	COMUNIDAD Y DESARROLLO	4	8	PROBLEMAS DE APRENDIZAJE	4	6	ADMINISTRACION EDUCATIVA	4	6	LABORATORIO DE DOCENCIA IV	6	1 2
	O C T A V O	METODOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA II	4	6	EDUCACIÓN PARA LA SALUD	5	1 0	PEDAGOGÍA MEXICANA Y LOS MODELOS EDUCATIVOS CONTEMPORÁNEOS	4	6	ELABORACIÓN DEL DOCUMENTO RECEPTACIONAL	6	1 2	ADMINISTRACIÓN DE INSTITUCIONES DE EDUC. PRIMARIA	2	4	EDUCACIÓN NO FORMAL Y EDUCACIÓN PARA LOS ADULTOS	1	5	LABORATORIO DE DOCENCIA V	6	1 2

Mapa curricular de la Licenciatura en Educación Primaria 1997

Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre
Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano	La Educación en el Desarrollo Histórico de México I	La Educación en el Desarrollo Histórico de México II	Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación I	Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación II	Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación III	Trabajo Docente I	Trabajo Docente II
	Matemáticas y Su Enseñanza I	Matemáticas y su Enseñanza II	Ciencias Naturales y su Enseñanza I	Ciencias Naturales y su Enseñanza II	Asignatura Regional II		
Problemas y Políticas de la Educación Básica	Español y su Enseñanza I	Español y su Enseñanza II	Geografía y su Enseñanza I	Geografía y su Enseñanza II	Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje		
Propósitos y Contenidos de la Educación Primaria			Historia y su Enseñanza I	Historia y su Enseñanza II	Gestión Escolar		
Desarrollo Infantil I	Desarrollo Infantil II	Necesidades Educativas Especiales	Educación Física II	Educación Física III	Educación Artística III		
Estrategias para el Estudio y la Comunicación I	Estrategias Para el Estudio y La Comunicación II	Educación Física I	Asignatura Regional I	Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria I	Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria II		
Escuela y Contexto Social	Iniciación al Trabajo Escolar	Observación y Práctica Docente I	Observación y Práctica Docente II	Observación y Práctica Docente III	Observación y Práctica Docente IV	Seminario de Análisis del Trabajo Docente I	Seminario de Análisis del Trabajo Docente II

	Actividades principalmente escolarizadas
	Actividades de acercamiento a la práctica escolar
	Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo

ANEXO 2.

ACUERDOS DE JOMTIEN RELACIONADOS CON LAS ORIENTACIONES DE LA FORMACIÓN

En los acuerdos de la conferencia mundial en Jomtien, en su artículo 1, se declara la necesidad de dar satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Par ello se declara que

1. Cada persona —niño, joven o adulto— deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo.⁴²⁵

En el artículo 2 de la conferencia se declara que:

Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje exige algo más que una renovación del compromiso con la educación básica en su estado actual. Lo que se requiere es una "visión ampliada" que vaya más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudio y los sistemas tradicionales de instrucción, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso. Hoy día existen nuevas posibilidades que son fruto de la convergencia entre el incremento de la información y la capacidad sin precedentes de comunicación. Esas posibilidades debemos aprovecharlas con espíritu creador y con la determinación de acrecentar su eficacia.⁴²⁶

En el artículo 4, se declara que:

el incremento de las posibilidades de educación se traduzca en un desarrollo genuino del individuo o de la sociedad depende en definitiva de que los individuos aprendan verdaderamente como resultado de esas posibilidades, esto es, de que verdaderamente adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores. En consecuencia, la educación básica debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje, en vez de prestar exclusivamente atención al hecho de matricularse, de participar de forma continuada en los programas de instrucción y de obtener el certificado final. De ahí que sea necesario determinar niveles aceptables de adquisición de conocimientos mediante el aprendizaje en los planes de educación y aplicar sistemas mejorados de evaluación de los resultados.⁴²⁷

En la primera reunión del grupo de trabajos sobre "La fuerza laboral del futuro: recon-

⁴²⁵ Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. *Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje* Jomtien, Tailandia 5 al 9 de marzo de 1990. Publicado por UNESCO, para la Secretaría del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos 7, place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP, FRANCE. Primera impresión: Nueva York, abril de 1990. Segunda impresión: Paris, septiembre de 1994.

⁴²⁶ *Ibid.*

⁴²⁷ *Ibid.*

versión productiva y formación profesional" realizada del 20 al 22 de agosto de 1996, en San José de Costa Rica. los ministros de Trabajo de la Organización de los Estados Americanos.

Considerando: Que las nuevas tendencias en materia de políticas, estrategias y programas de formación profesional tienen una gran influencia sobre el empleo, la productividad, la competitividad y la equidad social [Al respecto señalaron.]

Que la educación básica general es un requisito importante para habilitar al joven para el trabajo productivo y esencial para poder impartir con éxito la formación profesional. Se deben considerar además, alternativas para optimizar el uso de los recursos de la enseñanza técnica pública.

Que es necesario vincular el proceso educativo formal con las necesidades productivas dado que la complejidad formativa de la mano de obra exige fortalecer la educación básica, una mayor coordinación entre las políticas educativas, lo el cual las científico-tecnológicas y las laborales, así como entre las instituciones responsables de estos ámbitos.

Que la introducción de nuevas tecnologías en el proceso productivo afecta de manera directa las competencias laborales, resulta impenoso desarrollar políticas de reconversión laboral y capacitación profesional con el fin de que la fuerza de trabajo pueda responder a los requerimientos que demanda la modernización productiva.

Que se deben fortalecer las políticas y ampliar los programas de orientación y formación profesional en función de las necesidades del mercado laboral y de las expectativas futuras.⁴²⁹

⁴²⁹ Primera reunión del grupo de trabajos sobre "la fuerza laboral del futuro: reconversión productiva y formación profesional" 20-22 de agosto de 1996, San José, Costa Rica, en <http://www.oas.org/udse/documentos/gw4esp.html>.

ANEXO 3.

Los programas de estudio de los planes 1975, 1985 y 1997, su estructura y sus orientaciones en la formación de profesores

Desde una perspectiva histórica, los programas de estudio pueden representar fragmentos de las visiones o anteproyectos del tipo de hombre necesario para nuestra sociedad. Sin embargo, su relación con el futuro siempre es problemática, sobre todo si especifican destinos sin incluir una indicación sobre las rutas a seguir en relación con el todo.

A través de su desarrollo y las circunstancias económico-sociales, los programas correspondientes a los planes 1975, 1985 y 1997 han ido cambiando en su orientación para la formación de profesores. Estos cambios se circunscriben a las transformaciones de la producción y las necesidades del mercado laboral, pero son programas que no están explícitamente relacionadas con dichas transformaciones. Por eso es muy difícil que los formadores conozcan la razón por la que se sustituye un programa por otro, hacia dónde se dirigen sus acciones, cuáles son los resultados de su actuación, a quién se beneficia con su desarrollo, por qué es necesario cambiar planes y programas de estudio. Incursionar en la estructura y las orientaciones de los programas de estudio probablemente ayude a responder a los anteriores cuestionamientos. Es propósito de esta parte hacer una descripción general sobre la estructura y las orientaciones subyacentes a los programas de estudio, sin detallar minuciosamente cada uno de ellos, sino simplemente aportar elementos suficientes para comprender la especificidad de las orientaciones de la formación de los profesores a partir de 1975.

Los programas del plan 1975

Los programas de estudio de 1975 son una parte integrante del plan de estudios en la cual no se exponen de manera explícita las bases o fundamentos filosóficos, pedagógicos o epistemológicos que se adoptaron para la configuración del triángulo maestro-alumno-contenido en un contexto socio-cultural. Tampoco exponen la diversidad de los puntos de partida o antecedentes reales necesarios para la formación de los sujetos, ni se exponen las fases o etapas progresivas en el desarrollo del proyecto. Del mismo modo no se especifica la concepción del tipo de licenciado que se quiere formar (a quién se enseña) ni el perfil del docente que se requiere (quiénes enseñan), aun cuando estos aspectos sí están contemplados explícitamente en los planes de estudio. Esta situación hizo que los formadores de docentes no se enteran o no tuvieran mucha relación con ellos.

La estructura de los programas era escueta porque contenían un listado de temas dividido en varias unidades de trabajo, algunas sugerencias metodológicas y una relación de textos de consulta. Aun cuando pareciera que los programas eran muy simples no dejaban de representar las orientaciones de la formación mediante prescripciones y órdenes a los profesores sobre su trabajo docente. A nivel estatal se establecieron regulaciones mínimas necesarias en cuanto a las áreas y contenidos curriculares, exigencias horarias mínimas para cada una de las áreas, se estableció un sometimiento de los libros de texto necesarios, así como el uso y manejo del material didáctico, a las enseñanzas mínimas, así como la forma de relacionar los contenidos con los objetivos, las cuales fueron adoptadas por las normales de referencia.

Este tipo de programas cumplió con la función ordenadora con distintos grado de concreción en la prescripción de contenidos y de orientaciones, Sacristán señalaría "no sólo para indicar los caminos que lleven a cabo la prescripción curricular, sino como una ayuda profesional que no supone prescripción obligatoria en sí misma"⁴²⁹. Sin embargo los programas se establecieron como una especie de orientación rigorista sugerida a los profesores para que desarrollaran las actividades que condujeran a los objetivos. En este sentido el esquema para regular burocráticamente los planes y programas de estudio se convirtió en esquemas para ordenar la práctica de los maestros. Ordenamiento que no chocó con la forma de accionar de los

⁴²⁹ J. Gimeno Sacristán. *El currículum, una reflexión sobre la práctica*, España: Morata, 1996, pags 135.

maestros, pues la práctica expositiva oral se combinó con una práctica expositiva escrita. La orientación de los programas pedía que los maestros formaran a los futuros profesores en la acción misma del trabajo productivo, donde los alumnos normalistas tendrían que mostrar obediencia y respeto a la autoridad, habilidad, eficiencia y rapidez en el desarrollo de tareas simples y repetitivas, entre otros aspectos relacionados con los procesos enseñanza y control de los estudiantes.

Los programas del plan 1985

Los programas del plan 85 contenían una breve introducción en la que se situaba la asignatura dentro del plan de estudios y su relación vertical y horizontal con otras asignaturas. De igual modo se perfilaba el fin del programa como la distribución de una serie de actividades académicas que en su conjunto, tendían a propiciar el conocimiento científico y las experiencias que condujeran al estudiante a formarse como profesional de la docencia, y que respondiera a las características del perfil que se [había] determinado como más idóneo para atender a las necesidades propias del desarrollo del sistema educativo del estado⁴⁰⁰. Contenían además un objetivo general del programa, diversas unidades programáticas, y en cada una se contemplaban los objetivos de la unidad, los contenidos temáticos subdivididos en temas y una bibliografía.

Cada programa al final de las unidades contemplaba un apartado de sugerencias metodológicas donde se proponía la forma de trabajo como sigue:

se sugiere la realización de lecturas individuales obligatorias de los materiales básicos, la discusión en pequeños grupos y en plenarias. Las conclusiones surgirán de actividades colectivas. Asimismo, se debe evitar el uso de conceptos sin referencia a un contexto preciso y el simple enunciado memorístico. Es importante la realización de actividades de investigación, con el fin de que a través de ella se logre avanzar en el análisis de los contenidos temáticos y descubrir aspectos de importancia relacionados con la asignatura [...]. De parte de los alumnos se requiere un compromiso para realizar adecuadamente las actividades sugeridas como: estudiar los materiales de apoyo, participar en el análisis y discusión del objetivo planteado, así como elaborar trabajos de síntesis a lo largo y al término del curso.⁴¹¹

También en esta parte se sugerían las formas de evaluación y los aspectos a evaluar co-

⁴⁰⁰ Dirección General de Operación Educativa, *Programas de estudio de las licenciaturas en Educación Primaria, Tercer semestre*, Toluca, México: Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social (SECyBS), del Estado de México, 1992, pág. 5

⁴¹¹ *Ibid.*, págs. 10-11.

mo sigue:

Evaluar el aprendizaje, implica una evaluación continua y sistemática de cada una de las acciones que se realizan en base a los planteamientos que sobre enseñanza-aprendizaje orientan estos programas. La evaluación habrá de combinar diferentes técnicas y procedimientos (evaluación grupal, autoevaluación, escalas estimativas, etc.) y sustentarse en diversos elementos como: participación en clase, trabajos individuales, trabajo grupal, controles de lectura, elaboración de ensayos que sinteticen los contenidos temáticos⁴¹²

Este tipo de programas estaban diseñados con una mayor prescripción y la ingerencia administrativa sobre la formación se hacía más patente. Sacristán dice que:

la regulación administrativa del currículum, con su exhaustividad y entrada en el terreno estrictamente pedagógico, se ha querido justificar entre nosotros como una vía indirecta de formación de los profesores que tienen que desarrollar en la práctica el currículum prescrito, para lo cual dictamina no sólo los contenidos y aprendizajes considerados, sino que entra a ordenar pedagógicamente el proceso. Da orientaciones metodológicas generales, sugiere a veces pautas más precisas de tratar determinados temas; no sólo regula las evaluaciones que han de hacerse y en qué momentos, sino que habla de las técnicas de evaluación a realizar, etcétera.⁴¹³

En los programas no se localizaban los fundamentos psicológicos, pedagógicos, sociales, económicos y epistemológicos. Eran programas que enunciaban de manera explícita las relaciones generales con otras asignaturas, pero no establecían con precisión los vínculos de la formación con el contexto productivo y las necesidades del mercado laboral. De manera específica establecían actividades que supuestamente estaban fincadas en la didáctica crítica, la nueva sociología de la educación, en el desarrollo humano y en la investigación-acción.

Las orientaciones de la formación estaban dirigidas hacia la conformación de profesores críticos, reflexivos, investigadores, propositivos y resolutores de la problemática educativa. Aunque no se aclaraba en los programas cuál era esa problemática netamente educativa en la cual los profesores iban a proponer alternativas de solución.

Los programas del plan 1997

Los programas del plan 1997 no sólo expresan los contenidos base de la ordenación, sino que establecen directamente la secuencia del proceso. Así cada asignatura cuenta con un programa, en el cual se marcan las líneas de progresión y se señalizan aspectos que es necesario abordar consecutivamente en el programa y en el plan de estudios. Así, los planes contie-

⁴¹² Ibid., pág. 11.

⁴¹³ J. Gimeno Sacristán. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, España: Morata, 1996, págs. 135.

nen una *introducción* que ubica el programa dentro del plan de estudios, señalan las finalidades y propósitos generales de la asignatura, la organización de los contenidos, los cuales están organizados en bloques temáticos y cada bloque contempla los propósitos y los temas de estudio. De igual modo se señalan las orientaciones didácticas generales y las orientaciones de evaluación, sin faltar una bibliografía básica y una complementaria. Cada bloque contiene una serie de lecturas básicas contenidas en el programa, además de una serie de actividades que están descritas y determinadas con precisión para que los alumnos las trabajen de manera individual, en equipo o en forma grupal. En las actividades sugeridas se determina si el alumno tiene que leer textos específicos contenidos en el programa, discutir algún planteamiento, analizar textos específicos contenidos en el programa, escribir y argumentar sobre los textos, responder preguntas sugeridas en el programa de manera individual o por equipo, elaborar conclusiones y exponer algunos puntos sobre algún tema, comentar en equipo o en forma grupal experiencias extraclase referidas en el programa, realizar actividades extraclase que permitan a los alumnos observar, analizar, contrastar o argumentar. Los programas contienen en extenso las lecturas básicas que tienen que leer maestros y alumnos para cada bloque y cada tema, además de una bibliografía.

La intervención prescriptiva-administrativa en el plan 97 es muy alta. Este hecho pudiera parecer que garantiza la formación, de tal manera que los maestros no puedan salirse de las cuestiones pedagógicas que la controlan. Sin embargo, como señala Sacristán, este tipo de orientación exhaustiva representa riesgos:

prescribir los mínimos y orientar el proceso de enseñanza y el aprendizaje pedagógico— lleva a una política contradictoria que seguramente es ineficaz en el ejercicio real de cada una de esas dos funciones por separado. Ni los mínimos se controlan en la práctica, porque el modelo de control vigente entre nosotros no lo permite, ni se orienta el proceso pedagógico o se forma realmente al profesorado a través de esta táctica de intervención.⁴¹⁴

Con la afirmación de Sacristán nos podemos dar cuenta que las prescripciones y las orientaciones explícitamente determinadas en los planes y programas de estudio no son suficientes para alcanzar la formación. Es necesario mirar hacia el interior de las normales y sus prácticas institucionales para saber qué sucede en ellas, cuando se les imponen nuevas orientaciones para la formación de los profesores.

⁴¹⁴ Ibid

ANEXO 4

PERFILES DE FORMACION DE LOS PROFESORES, INSCRITOS EN LOS PLANES DE ESTUDIOS 1975,1985 Y 1997

Plan de estudios para la carrera de Profesor de Educación Primaria de 1975

El plan de estudios para la carrera de Profesor de Educación Primaria de 1975 contenía 123 materias, las cuales estaban concentradas en cinco áreas: científica (20), humanística (34), psicopedagógica (28), tecnológica (14) y físico-artística (27). Estas asignaturas se distribuyeron en dos ciclos, uno que estaba orientado hacia la formación de bachillerato en cuatro semestres, y otro, que respondía a la formación específica en seis semestres; en total la formación se realizaba en diez semestres. Con tal plan de estudios se pretendió:

Que los futuros profesores en el área científica adquirieran una amplia información científica para que logran el dominio de las materias de educación elemental.

Que los futuros profesores adquirieran una formación humanística que les permitiera comprender la relación del hombre con el mundo, así como la estructura de la comunidad y sus relaciones con la escuela, cuyo fin era que les ayudara a atender las tareas del desarrollo de su localidad con un sentido de integración nacional.

Que los estudiantes logran en el área psicopedagógica el conocimiento eficiente de los alumnos como sujetos de la educación, con el fin de que pudieran comprender la conducta de los escolares y encausar convenientemente el desenvolvimiento de su personalidad apoyados en los conocimientos pedagógicos y en las habilidades técnico-docentes.

Que los estudiantes adquirieran y desarrollaran en el área tecnológica las habilidades y destrezas necesarias para transformar las materias de la naturaleza en objetos útiles, de igual manera que pudieran dirigir la adquisición de las habilidades en sus alumnos y emplearlas en actividades auxiliares del trabajo escolar.

Que los estudiantes en el área físico-artística alcanzaran un sano desarrollo de la estructura y funciones de su propio organismo, de su sensibilidad estética, y adquirieran las destrezas fundamentales de los diversos campos del arte con el fin de que fueran aptos en la conducción del desarrollo integral de sus alumnos.⁴³⁵

Perfiles de la licenciatura en educación primaria 1985

El plan de estudios estaba integrado por 56 asignaturas, las cuales se concentraban en cuatro líneas de formación básica: social (6), pedagógica (28), psicológica (6) e instrumental (16). Estos programas se distribuyeron en dos ciclos, el tronco común que abarcaba cuatro semestres, y la formación específica distribuida en cuatro semestres; en total la formación se realizaba en ocho semestres. Los programas tenían una organización de trabajo de distinta índole pues estaban diseñados para ser trabajados como:

- a) **cursos:** de los cuales 9 programas tenían esta característica en el tronco común y 13 en el área de formación específica;
- b) **seminarios:** 7 en tronco común y 7 en el área de formación específica;
- c) **talleres:** 10 programas en tronco común y 4 en la formación específica; y
- d) **laboratorios:** 2 en tronco común y 4 en la formación específica.

Con el plan de estudios de la licenciatura de educación primaria de 1985 se pretendió que los egresados de las licenciaturas en educación contaran con los elementos científicos, pedagógicos, humanísticos, estéticos y técnicos que les permitieran:

Desarrollar su actividad educativa en base a la reflexión, discusión, evaluación y construcción de una práctica docente alternativa, a la luz del análisis de la teoría educativa.

Propiciar la participación reflexiva, directa, dinámica y creativa de los educandos.

Analizar objetiva y críticamente la realidad educativa del país, las bases jurídicas de los sistemas educativos nacional y estatal y sus estructuras organizativa y operativa, especialmente las relativas a la educación preescolar, primaria y media básica.

Tener una visión científica de la educación, con el fin de que pueda explicarse el fenómeno educativo desde la perspectiva de distintas disciplinas generales e incidir en la transformación de su práctica educativa concreta.

Desarrollar la conciencia de la importancia que tiene preservar la salud física y mental, propia y de los educandos.

⁴³⁵ Tomados del mapa curricular, correspondiente al plan de estudios de cinco años de la carrera de profesor de educación primaria, emitido por el Departamento de Educación Superior de la Dirección General de Educación Pública del Estado de México, en 1975

Tener conciencia de la responsabilidad social que asume en el proceso de formación integral de sus educandos y del papel que cumple en la comunidad.

Hacer de la práctica educativa y de su tarea docente un ejercicio sistemático, basado en la investigación educativa y de las aportaciones de la ciencia y la tecnología.

Ser consciente del desarrollo vertiginoso de la ciencia y la técnica y de la necesidad de mantenerse actualizado a través del aprendizaje autodidacta, reflexivo y constante.⁴¹⁶

Rasgos del perfil de la licenciatura en educación primaria, plan 1997

El plan de estudios de la licenciatura en educación primaria de 1997 está compuesto por 45 programas organizados en cinco campos que definen el perfil profesional: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de los alumnos y del entorno de la escuela. Los programas se distribuyen en:

- a) actividades principalmente escolarizadas, de los cuales 35 se ubican en este sentido,
- b) actividades de acercamiento a la práctica escolar, de los cuales 6 están orientados en este sentido; y
- c) Ejercicio docente, de los cuales 4 cumplen con esta condición.

Los campos del perfil de egreso se presentan de la siguiente manera:

1. Habilidades intelectuales específicas

- a) Posee alta capacidad de comprensión del material escrito y tiene el hábito de la lectura, en particular, valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad y, especialmente, con su práctica profesional.
- b) Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral; en especial, ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos.
- c) Plantea, analiza y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias. En consecuencia, es capaz de orientar a sus alumnos para que éstos adquieran la capacidad de analizar situaciones y de resolver problemas.
- d) Tiene disposición y capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa.

⁴¹⁶ D G E Planes de estudio de las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria. Toluca, Méx... SECyBS, GEM, 1995, págs. 21-22

e) Localiza, selecciona y utiliza información de diverso tipo, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual, en especial la que necesita para su actividad profesional.

2. Dominio de los contenidos de enseñanza:

a) Conoce con profundidad los propósitos, los contenidos y los enfoques que se establecen para la enseñanza, así como las interrelaciones y la racionalidad del plan de estudios de educación primaria.

b) Tiene dominio de los campos disciplinarios para manejar con seguridad y fluidez los temas incluidos en los programas de estudio.

c) Reconoce la secuencia lógica de cada línea de asignaturas de educación primaria y es capaz de articular contenidos de asignaturas distintas de cada grado escolar, así como de relacionar los aprendizajes del grado que atiende con el nivel y el conjunto de la educación básica.

d) Sabe establecer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y grado de complejidad de los contenidos educativos con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos.

3. Competencias didácticas.

a) Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, adecuadas a los grados y formas de desarrollo de los alumnos, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar, con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimiento, de desarrollo de habilidades y de formación valoral establecidos en los lineamientos y planes de estudio de la educación primaria.

b) Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos; en especial, es capaz de favorecer el aprendizaje de los alumnos en riesgo de fracaso escolar.

c) Identifica las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos, las atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares y sabe dónde obtener orientación y apoyo para hacerlo.

d) Conoce y aplica distintas estrategias y formas de evaluación sobre el proceso educativo que le permiten valorar efectivamente el aprendizaje de los alumnos y la calidad de su desempeño docente. A partir de la evaluación, tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica.

e) Es capaz de establecer un clima de relación en el grupo que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía personal de los educandos.

f) Conoce los materiales de enseñanza y los recursos didácticos disponibles y los utiliza con creatividad, flexibilidad y propósitos claros, combinándolos con otros, en especial con los que ofrece el entorno de la escuela.

4. Identidad profesional y ética.

a) Asume, como principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres y los padres de familia y sus colegas, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.

b) Reconoce, a partir de una valoración realista, el significado que su trabajo tiene para los alumnos, las familias de éstos y la sociedad.

c) Tiene información suficiente sobre la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo mexicano; en particular, asume y promueve el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública.

d) Conoce los principales problemas, necesidades y deficiencias que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano, en especial las que se ubican en su campo de trabajo y en la entidad donde vive.

e) Asume su profesión como una carrera de vida, conoce sus derechos y obligaciones y utiliza los recursos al alcance para el mejoramiento de su capacidad profesional.

f) Valora el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela, y tiene actitudes favorables para la cooperación y el diálogo con sus colegas.

g) Identifica y valora los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana; en particular, reconoce la importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad.

5. Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.

- a) Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad, y acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo.
- b) Valora la función educativa de la familia, se relaciona con las madres y los padres de los alumnos de manera receptiva, colaborativa y respetuosa, y es capaz de orientarlos para que participen en la formación del educando.
- c) Promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela, tomando en cuenta los recursos y las limitaciones del medio en que trabaja
- d) Reconoce los principales problemas que enfrenta la comunidad en la que labora y tiene la disposición para contribuir a su solución con la información necesaria, a través de la participación directa o mediante la búsqueda de apoyos externos, sin que ello implique el descuido de las tareas educativas.
- e) Asume y promueve el uso racional de los recursos naturales y es capaz de enseñar a los alumnos a actuar personal y colectivamente con el fin de proteger el ambiente.⁴¹⁷

⁴¹⁷ SEP. Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, México, 1997, págs. 32-35

ANEXO 5: FORMAS DE ENSEÑANZA MOSTRATIVA

En adelante se hace una descripción de cada una de esas formas de enseñanza.

La diagramación o geometrización

La diagramación o geometrización son las formas de enseñanza que hacen uso del dibujo geométrico para representar gráficamente los aspectos fundamentales y variaciones de una teoría, de un fenómeno o de un hecho, y fueron utilizadas por los maestros en la exposición de sus temas.

Con la diagramación como forma compartida de enseñanza, los maestros formadores adoptaron una estrategia de enseñanza peculiar para presentar a los alumnos la supuesta estructura del conocimiento y la ciencia. Con la diagramación trataron de representar las relaciones e implicaciones de varios factores que convergen o se integran en una teoría. De estas formas socialmente compartidas por los maestros de las dos normales, se pueden distinguir el uso de los diagramas de índole matemático, el uso de diagramas de árbol y la diagramación horizontal; donde los símbolos empleados se constringieron a cuadrados, círculos, triángulos, flechas, paréntesis, llaves, líneas, etcétera, los cuales, en sus diferentes combinaciones, llevaban el sentido de indicar una serie de implicaciones, relaciones, características, propiedades y representaciones teóricas de la información.⁴³⁸

El trabajo desarrollado por los maestros a través de la diagramación llevaba el propósito de hacer inteligible, accesible y fácil su trabajo. Cuando manejaban los diagramas como estra-

⁴³⁸ Las combinaciones entre signos no representaron una organización del pensamiento de algún autor, ni marcaban inclusiones, relaciones o intersecciones, tampoco servían para entender la estructura de un texto, mas bien eran flechas y figuras geométricas poco inteligibles para los alumnos, pero que les sirvieron a los maestros para presentar de manera sintética un tema.

teguas peculiares de exposición o de enseñanza, lejos de facilitar la aprehensión y el aprendizaje de los normalistas, se establecieron como un obstáculo para estos. Pues el pensamiento y las ideas del hablante (texto, mediante las palabras del maestro) se les presentaron a los alumnos como palabras y frases atomizadas, desvinculadas, reducidas y descontextualizadas. Las representaciones diagramáticas no representaron un recurso que brindará a los alumnos la posibilidad de entender el pensamiento del hablante, y mucho menos para entender con facilidad lo que los formadores exponían. Sin embargo, para los formadores representó una forma de enseñar y de exponer temas en sus prácticas expositivas cotidianas.

De este modo la simplicidad con que se elaboraban y presentaban los diagramas hizo que los alumnos normalistas no establecieran las relaciones necesarias y, por tanto, no hubiera coherencia en lo que percibían de los diagramas. Las rutas enmarañadas que se presentaban en los diagramas para hacer supuestamente activa una clase no guiaron la lectura y el aprendizaje de los alumnos, puesto que el laberinto de líneas y flechas les impidió un análisis comprensivo o de entendimiento, para la elaboración de sus conceptos. Esto es comprensible si entendemos el sentido del modelo cientificista. Con el auxilio de los medios expositivos los normalistas aprendieron que lo más importante no era establecer relaciones e integrar ideas, sino hacer bien las cosas encomendadas, copiar fielmente lo establecido, realizar los trabajos con limpieza y rapidez, etcétera. Las conductas anteriores fueron constantemente reforzadas, puesto que las respuestas consideradas correctas se afianzaban mediante la aprobación verbal o gestual de los maestros.

El empleo de los esquemas en el ámbito de las normales fue y sigue siendo una de las variantes de la diagramación. Se puede decir que fue un recurso muy empleado, pues los cuadernos de los normalistas empezaron a estar suficientemente ilustrados por medio de esquemas llenos de estampas. En este sentido se puede inferir que de las formas compartidas de enseñanza mostrativa, la esquematización fue de gran importancia para el trabajo de los formadores, porque la emplearon como auxiliar necesario y recurso básico para dotar de imágenes aparentemente comprensibles a los alumnos, mediante las estampas.

Los esquemas generaron ciertas nociones y aproximaciones al tema de estudio, sin embargo fueron insuficientes para que los alumnos logaran la inteligibilidad del tema y mucho menos para que logaran integrar conceptos. Al respecto se puede señalar que el uso de los esquemas en la enseñanza mostrativa estuvo y está impregnado de un carácter netamente infor-

mativo, donde el alumno identifica o señala partes. Es una práctica que no lleva el sentido de explicar, sino sólo el de ejemplificar, como un marco de referencia inicial en el mejor de los casos. Lo sorprendente fue que en el ámbito de la escuela normal se empleó no como una posibilidad de indicio, sino como la totalidad a saber. Esta situación se repitió con los alumnos en sus prácticas y se localiza en su trabajo diario.⁴¹⁴

La diagramación y el uso de los esquemas no podían estar completos como táctica o forma de enseñanza si no se utilizaba otra estrategia como la enunciación.

La enunciación

Es otra forma socialmente dominante de enseñanza que se cristalizó con el modelo científico. Esta forma de trabajo, básica en el aula, tiene sus antecedentes en el modelo academicista, sobre todo cuando se hizo uso del dictado de apuntes, pues para transmitir lo relevante y lo fundamental del tema los maestros dictaban una serie de enunciados, en los cuales procuraban establecer las características, propiedades, tipos o informaciones referentes. Mediante el uso de preferencias o decires, los maestros trataron de cautivar y encantar la atención de los alumnos para que, por medio de sus oraciones, los alumnos pudieran aprehender el contenido curricular. Así, mediante el dictado y la exposición verbal, acompañada en ocasiones de material gráfico, audiovisual u otros recursos, los maestros desarrollaban sus temas en forma recurrente.

Con el empleo de los enunciados los docentes pretendían establecer representaciones en los alumnos, sin embargo si entendemos las implicaciones de las representaciones, las entenderemos como formas del pensamiento conceptual, el cual desde la perspectiva psicogenética está caracterizado por su composición reversible.

Teniendo en cuenta que:

los esquemas de la inteligencia sensoriomotriz constituyen el equivalente práctico de los conceptos y de las relaciones, y su coordinación en sistemas espacio-temporales de objetos y de movimientos que también van

⁴¹⁴ Entrevistados varios maestros de didáctica general y didácticas especiales (durante el ciclo escolar 2003-2004) sobre el manejo de los esquemas y sus ilustraciones por medio de estampas, coincidieron al señalar que «cuando los maestros de didáctica revisaban la planeación y los materiales didácticos, era obligado que los alumnos presentaran en láminas o rotafolios los esquemas»

a terminar, igualmente, en forma práctica y empírica, en la conservación del objeto, así como en la estructura correlativa de grupo.⁴⁴⁰

En tal sentido, no se puede pensar que los formadores hayan logrado que los alumnos normalistas adquirieran o elaboraran conceptos o representaciones conceptuales a través de haber leído, escuchado o escrito las palabras.

En la práctica los enunciados se tradujeron en informaciones no surgidas de la acción reflexiva e investigativa de los normalistas, ni mucho menos de su construcción conceptual. La acción de los docentes se tradujo para los alumnos en formas de provisión de modelos simbólicos predominantemente ajenos a ellos. Con el ejercicio constante de escribir los enunciados los formadores perdieron de vista que la representación verbal o escrita debe ser para los alumnos los "modos en que se organizan los actos cognitivos", y no las formas en que se adquieren y elaboran los conceptos.⁴⁴¹

Por tanto, si los enunciados escritos en el pizarrón no estuvieron acompañados por una serie de acciones de relación entre el lenguaje representativo y las cosas, objetos, hechos o fenómenos a los cuales designaban, tales acciones no dejaron de ser simples actos de información. Actos de información con ciertas reglas sintácticas que los alumnos asumieron y compartieron como una actividad obligatoria aunque socialmente positiva, y que a la postre incorporaron a enunciados ininteligibles para ellos.

Es sorprendente observar cómo los catedráticos otorgaban a los enunciados una función básica de representación inherente en sí misma, pues los establecieron como los depositarios primarios del sentido. Por tanto a los normalistas llegó a parecerles que las palabras contenidas en cada enunciado adquirían su sentido a través de su uso en los enunciados mismos. Van Dijk dice que un lector/oyente cuando se enfrenta con los enunciados les asigna un significado, pues el "usuario de una lengua construirá una estructura conceptual mediante el uso de elementos tomados de la memoria (conocimiento de la lengua y del mundo, almacenado en MLP, que por lo tanto se llama también nuestra memoria semántica o conceptual) para cada significado y referencia"⁴⁴².

En un estudio realizado en la Normal para Profesores sobre la construcción de los conceptos, se pudo observar que los alumnos normalistas, cuando leen y escuchan palabras que no

⁴⁴⁰ Piaget, Jean. *Psicología de la inteligencia*, Argentina: Psique, 1947, pág. 129.

⁴⁴¹ José Ferrater Mora. *Fundamentos de filosofía*, España: Alianza Editorial, 1984, pág. 30.

⁴⁴² Teun a Van Dijk. *Estructuras y funciones del discurso*, México, Siglo XXI, 1983, pág. 80. Las siglas MLP se traducen como Memoria a Largo Plazo.

son conocidas por ellos, no las dejan vacías de contenido, pues de inmediato les asignan un significado. Evidentemente el significado es asignado por asociación fonética o semántica y no importa si corresponde con el otorgado por el emisor. De igual modo la investigación dio cuenta de que los maestros asignan un significado único a las palabras y a las oraciones. Esto originó en los alumnos normalistas la concepción de que los enunciados son en semántica lo primario, y que los nombres u otras palabras dependen en su sentido de los enunciados.⁴⁴¹ Ésta es una concepción fructífera y con éxito en el ámbito escolar normalista y en otros ámbitos de educación básica. Pero tal proceder ha impedido a los normalistas avanzar en la construcción de conceptos.

En el ámbito de las normales se pudo observar cómo tan pronto el alumno aprehende o captura un término trata de aplicarlo a todo lo que pueda, produciendo así palabras y frases que muestran cierta regularidad, aun cuando no las entienda. Por tanto no sorprende la gran propensión del alumno a generalizar, llenar de contenido las formas lingüísticas, establecer analogías de los términos con base en indicios y a buscar regularidades cuya existencia sólo puede entenderse con respecto a muchas de las otras creencias que los guían en su empleo, a buscar un orden en su habla.

La diagramación y la enunciación como estrategias de enseñanza se vieron reforzadas por el empleo de otra estrategia expositiva, como la descripción.

La descripción

Es una más de las estrategias de enseñanza empleadas en el modelo científicista y socialmente compartidas en las dos normales. La descripción fue una estrategia de enseñanza que permitió a los catedráticos supuestamente nombrar y mostrar a la vez las características, atributos, condiciones y peculiaridades de los objetos, fenómenos, hechos o situaciones y sus representaciones conceptuales.

Sin embargo, al describir los objetos, hechos o fenómenos representados en imágenes, ilustraciones o diagramas de manera externa o con base en las apariencias, no se puede pensar

⁴⁴¹ Ver a l Georgina Gonzalez Sotelo (2001). *La construcción de los conceptos matemáticos de los normalistas*, impresión digital

que los alumnos estaban capturando, infiriendo o conociendo las características y las propiedades de los objetos. Al respecto se puede suponer que los docentes establecieron a la descripción ilusoriamente como el vehículo con el cual sus alumnos podían forjarse conceptos y distintos aspectos, modos, formas y circunstancias designadas en los términos que representaban tales objetos, hechos, fenómenos o situaciones empíricas y teóricas.

La descripción se tomó como una vía que posibilitaba la representatividad y la inteligibilidad de los hechos, fenómenos o cosas que se designaban en cada tema, así como las interrelaciones que se establecían entre éstos. Pues los maestros usaron el lenguaje como un instrumento con el cual, supuestamente, podían representar a las personas, las cosas, los hechos o fenómenos referidos en su clase. Para los catedráticos era de gran importancia decir con "precisión" y minuciosidad una variedad de cosas, hechos o fenómenos que la ciencia ha explicado, interpretado o descrito.⁴⁴⁴

En el trabajo descriptivo que realizaban los maestros el uso de la definición era al parecer el método más obvio, y quizá para ellos, el único adecuado para caracterizar un término desconocido. Al hacer uso del diccionario en las clases los alumnos evidenciaron la eficacia de los modelos sociales representados por los maestros y adquiridos por ellos, pues sus conductas manifestaron el alcance de su identificación con las pautas de comportamiento imitadas.

Cuando usaron el diccionario como un excelente auxiliar para encontrar rápidamente una definición, los alumnos ignoraron el hecho de que el diccionario sólo les facilitó la sustitución de la palabra empleada por otra equivalente en sentido estricto (sinónima), o equivalente por lo menos en ese contexto, pero no les ayudó a conceptualizar el término.⁴⁴⁵

Estas conductas indudablemente afirmaban sus roles sociales, pero llevó a los docentes a perder de vista que la práctica de buscar definiciones en los diccionarios generales sobre aspectos específicos de la ciencia no auxiliaba mucho a los alumnos, pues olvidaron o desconocían que la función del signo es manejarse como un sustituto de la representación, la cual sirve para enlazar a las palabras con el objeto, en un sentido unívoco y riguroso. Requisito que no cumplen las definiciones del diccionario.

⁴⁴⁴ Estrategia de enseñanza que ha generado en forma tacita mucha aceptación en el ámbito educativo de la Escuela Primaria, donde grupos de docentes la comparten como forma eficiente de enseñanza.

⁴⁴⁵ Es pertinente recordar que las definiciones empleadas en la ciencia no sólo son de tipo equivalente, sino también, son definiciones que sirven para asignar por estipulación o convención formulaciones claras y un significado especial a términos dados que pueden ser una expresión verbal o simbólica, de igual modo sirven para caracterizar un término viejo que se ha de usar en un sentido técnico específico.

De igual modo, con el uso del diccionario se llevó a los alumnos a establecer conclusiones precipitadas y en ocasiones absurdas sobre el sentido de un enunciado. Tanto los formadores como los alumnos no percibieron que la primera causa de las conclusiones absurdas se debía a la falta de método y la conexión inadecuada entre la definición y el término a definir en contexto, pues el raciocinio no comienza con las definiciones (es decir, estableciendo el significado de las palabras por medio de los diccionarios), sino por un complejo número de funciones mentales donde se requiere del cuestionamiento, la observación, el establecimiento de relaciones, el planteamiento de respuestas hipotéticas y la habilidad de inferir.

Con el empleo del enunciado mediante la pizarra o en forma oral, el maestro formado con el modelo academicista suplió la clase magistral, pero no suplió la forma expositiva de los contenidos curriculares. Los maestros encontraron con las estrategias de enseñanza enunciativa la manera de suplir ciertas deficiencias nemotécnicas, pues pudieron preparar guiones o notas que les auxiliaran en la exposición de frases o enunciados, perdiendo sin menoscabo de su persona el engrimiento académico, pero sin perder la eficacia de transmitir el contenido curricular encomendada a su función.

En la reproducción fiel de los enunciados, los alumnos revelaron la dificultad que tuvieron para comprender el significado de los términos (signos), del enunciado (conjunto de signos) y sobre todo de la estructura del texto y la lógica de exposición del contenido del texto. La dificultad que tuvieron los normalistas radicó en ignorar todo lo connotado por cada categoría conceptual por separado y sus correlaciones con otros términos. Pues las creaciones de la investigación y la ciencia se les presentaban reducidas en términos o palabras, como algo que se ponía en el lugar de otra cosa.

Los enunciados presentados a los alumnos como cápsulas informativas y secuenciales de las ideas de algo o de alguien, les impidió a los normalistas comprender que el signo no se considera como objeto sino en cuanto representa a otro. Por tanto, este hecho les ha dejado a los alumnos reproducir palabras con significados únicos o diversos que no se corresponden con el sentido de los textos, perdiéndose con ello las ideas que conllevan los enunciados. Los enunciados empleados por los profesores como instrumentos de transmisión y objetivación teórica en este modelo perdieron ante los alumnos su exactitud empírica y su vitalidad conceptual.

Al emplear los enunciados como cápsulas informativas de los contenidos curriculares,

los maestros formadores propiciaron que los alumnos no encontraran coherencia y claridad en los enunciados, además tuvieron conflictos para relacionarlos e integrarlos, pues los contenidos se les presentaron descontextualizados, lo que les impidió identificar y comprender cómo el signo contiene dos caras: una, la de la *forma* que representa, y otra, la del *contenido* representado. En consecuencia los alumnos no pudieron identificar al signo en su función de evocar el objeto representado por medio de la palabra que lo representa. Carbajal dice "En efecto, ni la composición de las palabras muestra los conceptos parciales de que se compone la idea completa que la palabra da a entender, ni tampoco las conexiones entre las palabras son aptas para designar las relaciones que guardan los pensamientos [...] entre sí"⁴⁴⁶. Lo anterior nos indica que la dificultad básica de los normalistas estaba en creer que las palabras o signos son en sí mismos las cosas a las cuales hacen referencia o representan.

⁴⁴⁶ Julián Carbajal Córdón, "El lenguaje como problema filosófico y crítica del juicio", en Rodríguez Aramayo, Roberto y Gerard Vilar (1992) *En la cumbre del criticismo*, España: Anthropos/UAM-I, pág. 48.

ANEXO 6.

COORDINACIÓN DE SERVICIOS PARA ATENDER Y CONTROLAR A LOS ALUMNOS, LOS MAESTROS Y LOS SERVICIOS GENERALES

a) *Los alumnos.* La atención y el control se hacen mediante el departamento de licenciatura o psicopedagogía y control escolar, quienes vigilan la clasificación, distribución, asistencia, puntualidad, cumplimiento general de los deberes escolares, asociaciones de la misma escuela y grupos de representación estudiantil, etcétera, éstos últimos bajo la supervisión del departamento de licenciatura o psicopedagogía.

b) *Los maestros.* La atención y control de los maestros corresponde a los departamentos de recursos humanos, docencia o formación inicial, a la subdirección administrativa y académica y a la dirección. El control se hace sobre la planeación, desarrollo y evaluación de los cursos, evaluación del rendimiento y de la enseñanza, así como la puntualidad, la asistencia y el registro de calificaciones.

c) *Los servicios generales.* La atención y el control de los servicios generales se centra en el mantenimiento del edificio, mobiliario, instrumentos y equipo en las condiciones debidas, y la supervisión y provisión del material necesario a los departamentos y secciones. Estas tareas corresponden tanto a la directora como al personal de recursos materiales y servicios escolares.

ANEXO 7.

LA DIVISIÓN DEL TRABAJO ESCOLAR DE ACUERDO CON LAS FUNCIONES EN LAS NORMALES

Trabajo dirigido hacia los alumnos:

- a) el trabajo cuyas acciones se circunscriben a la formación de los estudiantes en el aula (enseñanza curricular y cocurricular);
- b) el trabajo cuyos servicios está dirigido hacia la atención de los alumnos (biblioteca, internado, médico y dental, fotocopiado, material didáctico, informática);
- c) el trabajo académico-administrativo en atención a los alumnos (licenciatura y control escolar).

El trabajo dirigido hacia las acciones de los maestros.

- d) administrativo-académico por departamentos (planeación y evaluación, docencia, difusión y extensión, exámenes profesionales), donde se planca, organiza y controla las acciones de los docentes;
- e) trabajo de apoyo a los maestros y a los departamentos (reprografía, diseño e impresión, recursos materiales), donde se presta el servicio a los docentes administradores y académicos preferentemente de tiempo completo o también llamados de planta;
- f) el trabajo tendiente a conservar la infraestructura y el control de los servicios administrativos (recursos humanos, control escolar, recursos financieros, servicios escolares).

ANEXO 8.

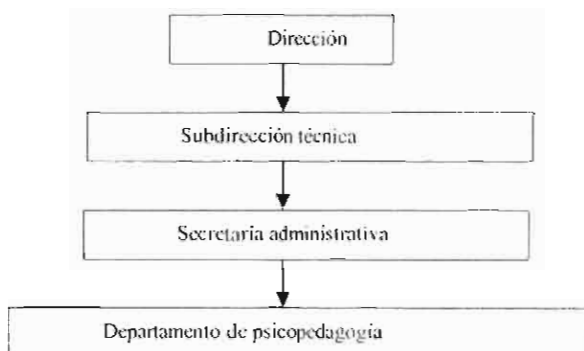
LAS FORMAS DE ORGANIZACIÓN QUE SE HAN ESTABLECIDO EN LAS ESCUELAS NORMALES A PARTIR DE 1975

Hasta antes de la década de los setenta la organización de las normales era de tipo lineal, caracterizada porque la actividad de decisión interna e institucional era de tipo vertical y se concentraba en la figura directiva, que tomaba todas las decisiones y tenía la responsabilidad básica del mando. El director, como jefe superior, asignaba y distribuía el trabajo a sus colaboradores, quienes a su vez le reportaban sus acciones. Las ventajas de este tipo de organización estaban en las funciones simplificadas entre la actividad del aula y la administración de los recursos, debido al escaso personal. Lo que propiciaba mayor facilidad en la toma de decisiones y en la ejecución de las mismas. No había conflictos de autoridad ni fugas de responsabilidad, porque la disciplina era fácil de manejar. Lo funcional residía en que existían pocas actividades aparte de la docencia, lo que favorecía la especialización de cada actividad en una función. Este tipo de tradición autoritaria no ha cambiado mucho

La organización en las normales en la década de los setenta del siglo XX

Al instaurarse el plan 1975 de la carrera de profesor de educación primaria, vinieron cambios en la organización de las normales, debido al aumento de la tira de materias del plan

de estudios con una duración de cinco años. La matrícula escolar y la planta de maestros aumentó, no así las funciones. La organización de las escuelas era de la siguiente manera. En la punta de la pirámide organizacional figuraba el director o la directora, en línea de mando



de la pirámide organizacional seguía el

subdirector o la subdirectora, luego el secretario o la secretaria administrativa y después seguía el coordinador o la coordinadora o jefe de los orientadores.⁴²⁷ Los orientadores sustentaban la base de la pirámide organizacional. Los catedráticos y alumnos no estaban considerados en este tipo de organización jerárquica.

Ante estos cambios la organización lineal se consolidó en sus niveles de mando. Entre las herencias de la organización lineal convertidas en una característica de las normales está la organización rígida e inflexible, la que dependió de profesores clave; esto produjo que los maestros con autoridad y mando estuvieran saturados de trabajo, porque centralizaban el control.

Esta división estableció una distinción entre lo que ameritaba ser docente-administrador-autoridad y lo que constituía ser docente-formador. Tal distinción se tradujo en la creación de categorías laborales por parte de la administración educativa central del gobierno del Estado de México. Las categorías con mayor percepción salarial eran y son aquellas que estaban y están ligadas a las funciones administrativas, como la de los directivos, los orientadores y el personal de tiempo completo que realizaba funciones administrativas; y las de menor nivel salarial fueron y son las que estaban y están ubicadas en el trabajo docente frente a grupo, es decir, en la enseñanza. Las categorías en el área docente eran: profesor horas clase base, supernumerarias e interinas.

Con un diseño organizacional lineal, en las normales surgieron las funciones con especificación jerárquica de unidades y cargos en el contexto de la "funcionalidad"; el control de la gestión se orientó a la verificación del cumplimiento de las funciones no necesariamente en relación con las metas, sino con el ajuste ritual de las acciones. La función operativa estaba con-

⁴²⁷ En la Escuela Normal No. 1 de Toluca, predominantemente se han tenido directores y en la Normal para profesores han sido directoras. Así también los colaboradores han sido en ese orden subdirectores o subdirectoras, secretaríos o secretarías, orientadores u orientadoras.

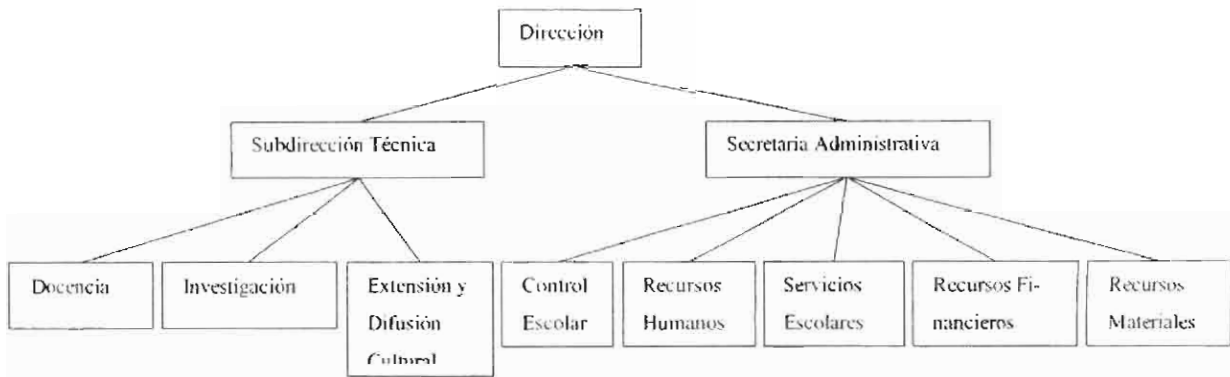
trolada por los departamentos de orientación o psicopedagogía, donde se concentró el mayor poder de ejecución. Por mucho tiempo estos departamentos personificaron la base de la formación de los profesores, hasta antes de los cambios originados por el plan 1985. Los departamentos de orientación o psicopedagogía se instituyeron como los depositarios de la formación y características de *ser maestro*.

La organización en las normales en la década de los ochenta del siglo XX

Para 1984 en el país y 1985 en el Estado de México, con la implementación del Plan de estudios de la licenciatura en educación preescolar y primaria, se abre una nueva forma de organización en las escuelas normales, es decir, se redistribuye el poder y las funciones, pues el hecho de pasar formalmente de escuelas de educación media a instituciones de educación superior, por el acuerdo presidencial del 22 de marzo de 1984, generó cambios obligados a la estructura organizacional de las instituciones. Los cambios en la organización crearon una modificación en la conducta de las normales.

Con el establecimiento de la licenciatura, se implementaron algunos departamentos y las funciones de los existentes se modificaron al imponerse en las normales el modelo de organización universitario con funciones sustantivas (investigación, difusión y extensión cultural) y adjetivas (que hicieron más compleja la administración escolar).

La organización que se estableció a partir del plan 85 en ambas normales, fue lineo-funcional, por lo que el poder se redistribuyó de manera horizontal con la creación paralela de departamentos, con lo cual se diversificaron las funciones de las escuelas, como representa el organigrama siguiente:



La organización de las escuelas estuvo caracterizada porque la centralización del poder en la autoridad del director o la directora de las instituciones se consolidó, aun cuando al existir más departamentos se inició una estructura con mandos medios, pues se implementaron las figuras de jefes o coordinadores de los departamentos.

Lo que realmente se descentralizó no fue el poder de los directores, sino el descargo de la supervisión y el control de las actividades escolares, sobre todo en las cuestiones de operación de las políticas educativas en turno. Con este tipo de organización se inició una selección de maestros para dotarlos de poder. Fue una selección con carácter político-institucional enmascarada en el servicio. No se hizo basada en el saber profesional técnico de los maestros, sino con un carácter patrimonialista. El ejercicio del poder de los nuevos jefes o coordinadores de los departamentos se dio a través del control de las funciones y las actividades de los maestros que estaban bajo su cargo.

En el momento en que se diversificaron las funciones con la implementación de nuevos departamentos, empezaron a existir problemas entre los distintos elementos que tenían un poder semejante, es decir, cuando se crearon los departamentos, los coordinadores o jefes con determinado coto de poder y sin la especificación de funciones precisas invadieron o duplicaron acciones. Este hecho provocó falta de coordinación entre las actividades que se realizaron en las normales. Muchas de las acciones se empalmaron y se duplicaron.

Las funciones fueron en su mayor parte nuevas e inicialmente estuvieron desprovistas de especificaciones precisas. No existían manuales de funciones y funciogramas, los maestros asignados tampoco tenían experiencia en el cargo y en las funciones de cada departamento. Los problemas que se presentaron con estas primeras incursiones en las nuevas funciones fueron que, al no tener claridad en la función, no hubo compromiso por parte de algunos profesos-

res en el deber de la ocupación, de tal manera que sus resultados fueron pobres y de poca trascendencia, por un tiempo aproximado de tres o cuatro años.

Durante un buen tiempo los nuevos departamentos fueron subvalorados por los maestros de la estructura jerárquica anterior. Ya Hall, apunta:

el hecho de que se tenga que aprender nuevos papeles crea otros problemas organizacionales [...], todo el sistema tiende a tener una operación muy débil hasta que se aprendan los papeles y las relaciones que los ligan. Esto puede lograrse por imposición de la estructura organizacional pero también debe aprenderse y coincidir, en algún grado, con el comportamiento y las expectativas de los miembros de la organización.⁴⁴⁸

La estructura organizacional mediante departamentos sin claridad en las funciones fue consolidando en los maestros acciones que se convirtieron en prácticas departamentales. Prácticas cuya característica fue la realización de acciones descontextualizadas y desvinculadas a la función formativa de las normales. En este sentido la prescripción organizacional y normativa no tuvo los resultados esperados.

Las prácticas departamentales se instituyeron como las funciones únicas y validas para los maestros adscritos a los departamentos. Prácticas con las que a finales de la década de los noventa se instituye un nuevo plan de estudios, lo que modifica en poco la estructura organizacional de las normales, como se verá adelante.

La organización de las normales para operar las orientaciones del modelo de competencias

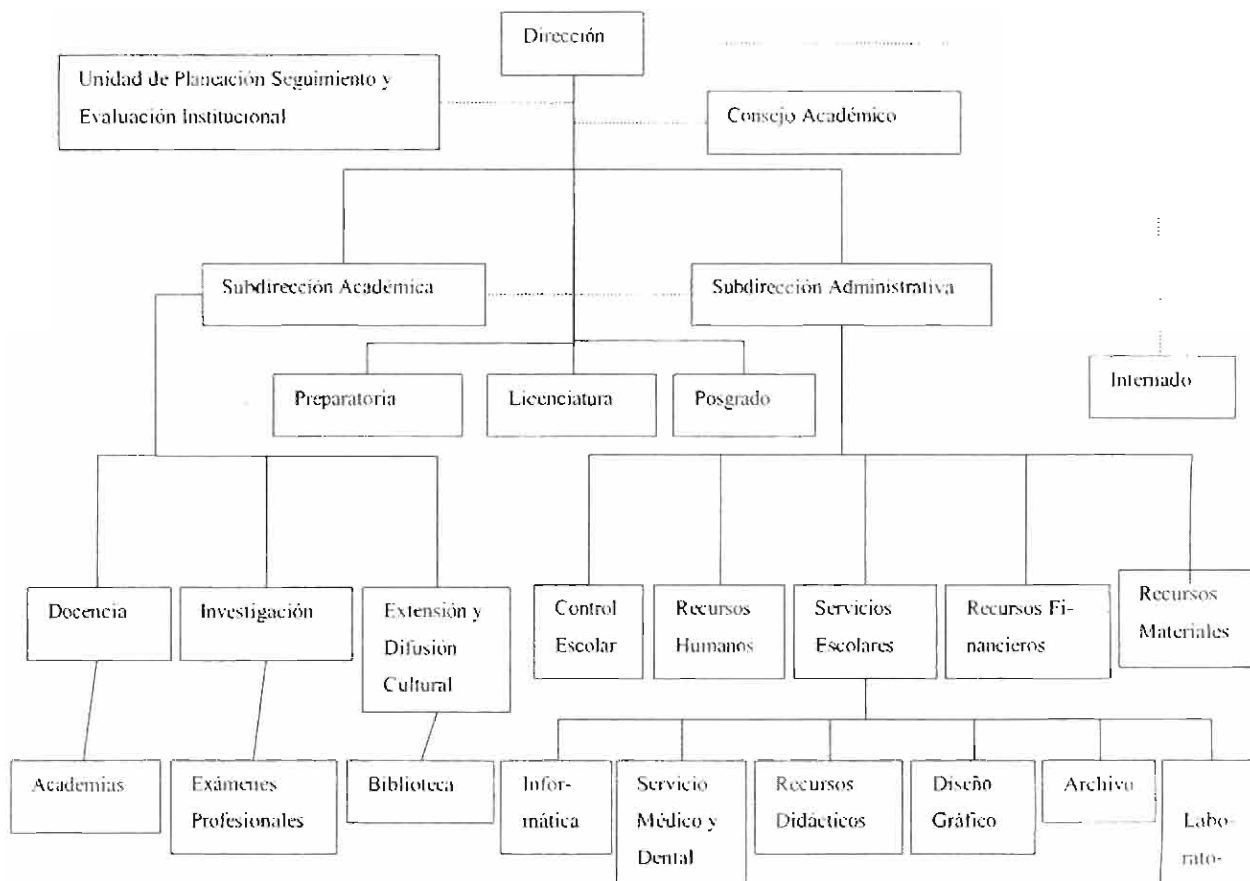
Con la puesta en marcha del plan 1997, la organización de las escuelas tuvo poca variación en su parte estructural, pues se estableció una organización línea-*staff*. El tipo de maestro que se requirió para asumir la nueva organización es lo que Weber llama funcionario de formación profesional, "cuyas condiciones de servicio se basan en un contrato, con un sueldo fijo, graduado según el rango del cargo y no según la cantidad de trabajo, y derecho de ascenso conforme a reglas fijas"⁴⁴⁹. Con este tipo de organización, la dirección y los responsables de los departamentos en líneas de mando siguieron y siguen conservando la autoridad rígida y verti-

⁴⁴⁸ Richard H. Hall. *Organizaciones: estructura y proceso*, México: Prentice-Hall Hispanoamericana, 1998, pág. 218.

⁴⁴⁹ Weber, Max. *Economía y sociedad*, México: Fondo de Cultura Económica, 1984, pág. 707.

cal ejercida sobre los demás.

La organización estructural y las funciones de las escuelas normales se vuelven más complejas, pues las líneas de mando se diversifican y las funciones se integran a objetivos mayores.



No se pierde con este tipo de organización la centralización de la autoridad que se concentra en la cima y se sigue en apariencia una cadena escalar.

Los coordinadores o jefes de los departamentos sólo tuvieron que obedecer en línea jerárquica y se dispusieron de manera escalonada, es decir, cada nivel jerárquico inferior se subordinó a un nivel jerárquico superior con autoridad de mando. La autoridad de los niveles jerárquicos actualmente está acotada por las decisiones de la dirección de las escuelas, debido a lo cual su autoridad se limita a vigilar y dirigir las acciones de su departamento o sección. Weber permite comprender que en una organización:

también el que ordena obedece, al emitir una orden, a una regla: a la "ley" o al "reglamento" de una norma formalmente abstracta. El tipo del que ordena es el "superior", cuyo derecho de mando está legitimado por una regla estatuida, en el marco de una "competencia" concreta, cuyas delimitación y especialización se fundan en la utilidad objetiva y en las exigencias profesionales puestas a la actividad del funcionamiento.¹⁴⁰

Como se muestra en el organigrama, se entiende que las funciones se realizan de manera separada y consecuentemente se puede inferir que se hacen de manera descontextualizada. En forma real siguen existiendo problemas en la coordinación de las acciones. Muchas de las actividades se duplican y se empalman y no hay una relación y cooperación entre los profesores de los departamentos.

En cuanto a las unidades y comités *staff*, no están constituidos para desempeñar funciones de asesoría o técnicas, sino para asegurar el control y supervisión de las acciones y los mandatos de la autoridad central. La función del Consejo Académico es la de avalar las decisiones de la dirección y, supuestamente, de valorar las funciones departamentales en dos informes anuales que rinde cada departamento. En cuanto a la Unidad de Planeación, Seguimiento y Evaluación Institucional, su función es integrar los planes anuales de trabajo de cada departamento y hacer un seguimiento riguroso de los resultados, no importando los procesos ni las circunstancias de cada departamento, sino el cumplimiento de lo planeado. Se convierte en una unidad administrativa de control, y en ocasiones, de hostigamiento. Esta unidad está para garantizar el funcionamiento y el control de la escuela.

¹⁴⁰ Weber, Max. *Economía y sociedad*. México: FCE, 1984, pág. 707

ANEXO 9. PLANEACIÓN Y CALIDAD TOTAL

La indefinición del plan de estudios 1985 y las políticas que lo sustentaron no sólo se reflejó en el abanico de metodologías y orientaciones teóricas, también se vio reflejada en los procesos de la planeación institucional. Dos años después de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, del 18 de mayo de 1992, y con la preocupación del Estado mexicano por adecuarse a las exigencias internacionales de la *revolución de la calidad en la producción*, las normales se vieron involucradas en la llamada calidad total.

El hecho de que se introdujera el modelo japonés de calidad total provocó un desconcierto en los maestros de las normales, puesto que el modelo japonés de administración Hoshin Kanri, empleado en la organización empresarial, no se ajustaba a las funciones y formas de actuación de los departamentos, y mucho menos a la relación exigida entre éstos. En el ámbito empresarial el término *hoshin* representa meta y brújula, lo que se traduce como "política", siempre que se entienda una dirección de logro (objetivo) y un estándar de medición (meta). El modelo Hoshin en el ámbito empresarial tiende hacia la mejora de la producción. En el ámbito de las normales dehió tender hacia la mejora de la formación.

方針	管理
Hoshin	Kanri
curso, política, plan, objetivo	administración, dirección, mando, cargo, cuidado de

Aquí es necesario hacer un paréntesis en la planeación de las normales y hacer una breve descripción del modelo Hoshin, para entender qué sucedió cuando se implantó este modelo como una forma de planeación y no como un modelo de administración.

Primero debemos entender que el modelo Hoshin permite que los procesos respondan

hacia afuera y hacia el propio interior de las empresas. Fuera de la empresa responde a las tendencias de mercado y de la competencia, a los cambios tecnológicos, a la implementación de nuevos materiales e insumos, además se adecua a los precios de insumos y comercio internacional. Dentro de la empresa incrementa la calidad y cantidad de la fuerza de trabajo, hace inversiones en bienes de capital, busca e incorpora nuevos productos de acuerdo con las tendencias de desarrollo, realiza los cambios organizacionales necesarios, controla costos y situación de la administración diaria.

Cuando se implanta un modelo en una empresa primero se definen las áreas y luego se establece la misión de cada área; los objetivos en términos de productos/servicios por cliente interno/externo; el sistema de control, estableciendo indicadores, límites de control y procedimientos. Luego se implanta la operación y el sistema de control hasta estandarizar la operación. En esta parte el propio grupo responsable de la operación deberá monitorear el desempeño para identificar anomalías y su tratamiento (círculos de calidad). Identificadas las causas comunes de mayor impacto, se desarrollan proyectos de mejora continua para elevar el nivel de desempeño, recorriendo en todos los casos el ciclo de control descrito arriba y utilizando las siete herramientas básicas de calidad.

En contraste, cuando se implantó el modelo de planificación en las normales, primero se dijo cómo hay que elaborar los planes y luego se pasó a determinar los aspectos que habían de contemplarse para cumplir con los lineamientos que se establecieron al respecto. Después de una etapa de información general se les solicitó a los maestros de los diferentes departamentos ajustar sus actividades al nuevo modelo. Lo más importante es que se llenaron los formatos y se contemplaron los aspectos que se habían establecido. Los objetivos, misión, definición de indicadores y sistemas de control, los límites de control y procedimientos, así como el monitoreo del desempeño y la identificación de anomalías no importaron. Cuando se evaluó se hizo sobre los resultados, considerando las metas. Entonces fue más importante para los evaluadores saber cuándo inició la actividad, cuándo terminó y qué porcentaje se logró. No hubo interés por saber sobre los procesos para el logro de los objetivos, ni tampoco importaron las estrategias y la eficiencia de la operación.

Para el trabajo diario el modelo Hoshin emplea una administración por políticas que se realizan de arriba hacia abajo, donde se consideran las actividades necesarias para asegurar el logro de los objetivos de producción y negocio de la empresa. Esta administración por políti-

cas es la herramienta de administración estratégica que enlaza la filosofía, la planeación y el control estratégico, y las actividades diarias de la empresa. Consiste en aplicar sistemáticamente el ciclo de mejora (kaizen) a la función directiva de todos los empleados para lograr objetivos internos y externos. *Kaizen* significa "el mejoramiento en marcha que involucra a toda la alta administración, gerentes y trabajadores"⁴⁴¹.

El mejoramiento continuo, más que un enfoque o concepto, es una estrategia, y como tal constituye una serie de programas generales de acción y despliegue de recursos para lograr objetivos completos, pues el proceso debe ser progresivo. No es posible pasar de las pretensiones a los cambios administrativos y a la producción en un solo paso.

En el desarrollo y aplicación del Kaizen se ven amalgamados conocimientos y técnicas vinculados con Administración de Operaciones, Ingeniería Industrial, Comportamiento Organizacional, Calidad, Costos, Mantenimiento, Productividad, Innovación y Logística entre otros. Por tal motivo bajo lo que podríamos llamar el paraguas del Kaizen se encuentran involucradas e interrelacionadas métodos y herramientas tales como: Control Total de Calidad, Círculos de Calidad, Sistemas de Sugerencias, Automatización, Mantenimiento Productivo Total, Kanban, Mejoramiento de la Calidad, *Just in Time*, Cero Defectos, Actividades en Grupos Pequeños, Desarrollo de nuevos productos, Mejoramiento en la productividad, Cooperación Trabajadores-Administración, Disciplina en el lugar de trabajo, SMED, Poka-yoke y Robótica entre otros. La filosofía de Kaizen supone que nuestra forma de vida —sea nuestra vida de trabajo, vida social o vida de familiar— merece ser mejorada de manera constante.⁴⁴²

Mejorar los estándares (llámense niveles de calidad, costos, productividad, tiempos de espera) significa establecer estándares más altos. Una vez hecho esto, el trabajo de mantenimiento por parte de la administración consiste en procurar que se observen los nuevos estándares. El mejoramiento duradero sólo se logra cuando la gente trabaja para estándares más altos. El punto de partida para el mejoramiento es reconocer la necesidad. Si no se reconoce ningún problema tampoco se reconoce la necesidad de mejoramiento. Kaizen enfatiza el reconocimiento de problemas, proporciona pistas para la identificación de los mismos y es un proceso para su resolución. Entre las características específicas del Kaizen se tienen:

Trata de involucrar a los empleados a través de las sugerencias. El objetivo es que los trabajadores utilicen tanto sus cerebros como sus manos.

Cada uno de nosotros tiene sólo una parte de la información o la experiencia necesaria para cumplir con su tarea. Dado este hecho, cada vez tiene más importancia la red de trabajo. La inteligencia social tiene una importancia inmensa para triunfar en un mundo donde el trabajo se hace en equipo.

Genera el pensamiento orientado al proceso, ya que los procesos deben ser mejorados antes de que se obtengan resultados mejorados.

⁴⁴¹ Mauricio León Lefcovich, "KAIZEN – La Mejora Continua aplicada en la Calidad, Productividad y Reducción de Costos", Monografías.com, Argentina. En <http://www.monografias.com/trabajos14/kaizen/kaizen.shtml>

⁴⁴² Ibid.

Kaizen no requiere necesariamente de técnicas sofisticadas o tecnologías avanzadas. Para implantarlo sólo se necesitan técnicas sencillas como las siete herramientas del control de calidad.

La resolución de problemas apunta a la causa-raíz y no a los síntomas o causas más visibles.

Construir la calidad en el producto, desarrollando y diseñando productos que satisfagan las necesidades del cliente.

En el enfoque Kaizen se trata de "entrada al mercado" en oposición a "salida del producto".⁴⁵³

El mejoramiento continuo más que un enfoque o concepto es una estrategia, y como tal constituye una serie de programas generales de acción y despliegue de recursos para lograr objetivos completos, pues el proceso debe ser progresivo. El mejoramiento administrativo y de formación en las escuelas normales no se pudo lograr porque faltó conocer y aplicar con asertividad el modelo. Faltaron los recursos humanos idóneos para administrar desde esta perspectiva, y también faltó una inyección de recursos financieros, básicamente en las acciones académicas, como la preparación formal de los maestros en nuevas metodologías y el manejo de nuevos recursos tecnológicos.

En el modelo Hoshin cada política señala una dirección, y a partir del establecimiento de metas puede revisarse su cumplimiento parcial durante el año. Este mecanismo permite que se desarrolle el trabajo en equipo y el logro de objetivos interdepartamentales.

La estructura interfuncional es la que forman los equipos de trabajo que buscan objetivos que solamente pueden alcanzarse con la participación de diferentes áreas de la empresa que siguen la administración diaria. La estructura interfuncional tiene tres niveles, coloca al director general como líder de todos los equipos, al cual reportan los responsables de los equipos encargados del logro de un solo objetivo. En cada equipo interfuncional participan representantes de las áreas afectadas según su rol (responsable, involucrado y soporte) y le reportan líderes de equipos de proyecto encargados de un solo entregable orientado al logro del objetivo.⁴⁵⁴

El logro de los objetivos se hace a través de proyectos y su seguimiento se controla a través de una "hoja de control de proyectos y hojas de registro de compromisos y de sus indicadores son la infraestructura administrativa que requieren los equipos interdisciplinarios"⁴⁵⁵. El desempeño de los equipos de proyecto debe medirse sobre la base del cumplimiento del objetivo, el avance del proyecto contra el programa y el logro del alcance del proyecto.

Las prácticas de planeación escolar ajustan los sentidos prescritos de las políticas de planeación.

Los siguientes elementos sobre el modelo Hoshin nos presentan algunas nociones sobre

⁴⁵³ Mauricio León Lefcovich, "KAIZEN - La Mejora Continua aplicada en la Calidad, Productividad y Reducción de Costos", Monografías. com, Argentina. En <http://www.monografias.com/trabajos14/kaisen/kaisen.shtml>

⁴⁵⁴ Información obtenida en Servicios Profesionales Infinita SC, México, 2004. infinifax.com.

⁴⁵⁵ *Ibid.*

como las políticas y lineamientos prescritos en las escuelas normales son ajustados a las prácticas escolares y acciones de los maestros, y no son los maestros los que se ajustan a éstos lineamientos y políticas:

Los propósitos. Como aspiraciones fundamentales plasmadas en planes y programas de estudio, por lo regular fueron considerados en los planes de desarrollo o en los planes anuales de las normales, no como aspectos a alcanzar o lograr, sino como elementos que permitieran justificar las actividades, y era obligado integrarlos al discurso introductorio de la planeación. De hecho, las actividades realizadas en varios departamentos no se relacionaron con los propósitos generales de los planes o las políticas impuestas, sino que se relacionaban con los intereses, actividades y funciones que se perseguían en forma permanente o semipermanente en los minigrupos sociales de las instituciones, o los intereses muy particulares de los profesores o de la dirección.

Las metas. Se consideraban como los empeños o resultados que las escuelas deseaban obtener, transcurrido un tiempo específico y establecido cuantitativamente. En este punto las metas no se relacionaron específicamente con los propósitos plasmados en las unidades de dirección, puesto que las propias escuelas fueron estableciendo sus propias metas de acuerdo con las funciones que se realizaban y las formas consolidadas de actuar. En el tiempo que se aplicó el modelo Hoshin en las escuelas normales no fue importante que se establecieran metas en relación con los perfiles de egreso, sino en razón a las funciones y actividades de la institución. No se tomaron en cuenta metas que estuvieran relacionadas con la organización del aprendizaje y las propuestas formativas. Era más importante prever y organizar para la enseñanza y no saber cómo aprende el participante (maestro en razón a los cargos que desempeña) o bien de qué modo el formador debería organizar la acción formativa.

Esta forma de proceder hizo que se siguieran estableciendo metas cuantitativas respecto a la cantidad de actividades que se podían realizar, no importando su calidad o impacto. En el aula, las metas se manifestaron con los acuerdos de las llamadas academias que de igual modo planearon y establecieron metas basadas en la enseñanza expositiva y algunas actividades de los alumnos que fomentaron el aprendizaje estático o mecánico. Este tipo de aprendizaje desde la perspectiva de la sociedad del conocimiento es improductivo. López Camps dice al respecto: "Aprendizaje mecánico. Es todo aquello que se aprende y que luego no se utiliza porque no se integra en el uso habitual, a no ser que se solicite de manera explícita. Es un aprendizaje

que no se aplica de forma inmediata. Paradójicamente, es el estilo habitual de aprendizaje⁴⁵⁶.

Las estrategias. Se consideran dentro de la planeación como cursos de acción general o alternativas que muestran la dirección y el empleo de los recursos y esfuerzos hacia el logro de los objetivos y metas institucionales en las condiciones más ventajosas. En las normales estas estrategias se ajustaron más al desarrollo de las acciones cotidianas de los departamentos, que a la difusa misión, visión, objetivos y metas institucionales, o hacia los fines y perfiles de la formación de profesores, marcados en planes y programas de estudio. Los objetivos y metas institucionales estuvieron determinados y acotados por las acciones cíclicas de los departamentos, donde la costumbre y el uso se impusieron y se resistieron a los cambios. Por ejemplo, las acciones del departamento de docencia estuvieron más encaminadas hacia la planeación de acciones que consolidaran la enseñanza informativa y no hacia la conducción del aprendizaje de los alumnos.

Las estrategias que se incluyeron en la planeación estaban dirigidas hacia el desarrollo de prácticas de los maestros y de los alumnos, donde se privilegiaron aspectos como la motivación, la ejecución y la evaluación correspondientes a los modelos de enseñanza de la tecnología educativa. Por el contrario, no se tomaron en cuenta el desarrollo de las capacidades y conocimientos donde se tenía que desarrollar habilidades de lectura para la identificación de las ideas, la búsqueda rápida de conceptos; y tampoco se desarrollan habilidades de escritura donde se tenía que hacer uso del registro de las ideas y conceptos, el establecimiento de relaciones entre las ideas y conceptos, etcétera.

Una de las estrategias que han permitido el poder vertical de la dirección en las escuelas es el empleo de las reuniones y la discusión para planear y desarrollar los proyectos y prescripciones impuestas por la administración central. Con estas reuniones se ha dado la apariencia de que los maestros tienen participación y colaboran en la planeación y la solución de los problemas institucionales.

A partir de 1985 se han vuelto recurrentes las reuniones, sobre todo cuando se tienen que realizar cambios o ajustes a los formatos o maneras de planear. Estos cambios o ajustes se han realizado en los documentos que se elaboran para cumplir con los lineamientos de la administración central, pero no se han visto reflejados en el accionar de los departamentos, sobre todo

⁴⁵⁶ Jordi Lopez Camps e Isaura Leal Fernández *Aprender a planificar la formación*, España: Paidós, 2002. pág. 41

porque la imposición se ha realizado a través de la información superficial de los fundamentos teóricos, filosóficos, políticos y prácticos o utilitarios de estos. Además, en las reuniones existió un buen cuidado de que se utilizara la nueva terminología, la cual fue adoptada por los maestros sin saber a fondo el contenido de los términos empleados.

Ball al respecto nos explica que:

los interlocutores de la discusión y el debate de la sala de profesores «dominan y son dominados» por la estructura de normas y convenciones encarnada en el «lenguaje disponible». Hay modos de hablar, formas de lenguaje, giros y expresiones idiomáticas que se evitan y están sujetas a sanciones en estos contextos.⁴⁵⁷

Lo interesante es que en las escuelas normales estas discusiones estaban acotadas por las convenciones del decoro social, porque se dispuso en las reuniones y en las asesorías o cursos de actualización, no señalar o evidenciar a los profesores, no criticar la administración, evitar la exhibición de los errores, no contrariar las indicaciones de la dirección o los departamentos de docencia o planeación que señalaran la prontitud y los límites de tiempo disponible para las aceleradas elaboraciones, cambios o ajustes. Transgredir estos señalamientos era ubicarse en la línea del desacato y la intolerancia. Las sanciones fueron los cambios de cargo o de función. Una estrategia adecuada y pertinente para la toma de decisiones y para la planeación y la organización sería que el cuerpo directivo implementara un común de decisiones que fueran tomadas por grupos y/o cuerpos técnicos. Los directivos de la escuela tendrían el auxilio de los maestros con argumentos y criterios expertos cuando considerasen que éstos pudieran proporcionar conocimientos adicionales sobre el problema, o bien que pudieran planificarlo, cuando fuera probable que aceptaran su propia solución, su aceptación fuera crítica y tuvieran metas compatibles con las de la institución.

Las auditorías. Con la implementación del modelo Hoshin se inician en las normales las auditorías, supuestamente como criterios de evaluación y control de los procesos, pero en realidad usadas por las autoridades educativas de las instituciones como instrumentos de presión y control. Los maestros las consideraron como instrumentos de represión y persecución. Esto provocó que se preocuparan más por presentar un panorama que diera la impresión de haber realizado y alcanzado los mejores resultados en su función, y con ello se olvidaran de evaluar los procesos. Las auditorías no tuvieron impacto en el proceso de evaluación porque

⁴⁵⁷ Stephen J. Ball. *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización*, España: Paidós, 2001, pág. 236.

no sirvieron para retroalimentar o reencauzar las actividades, y mucho menos para promover el mejoramiento continuo de las instituciones. La planeación, desde la perspectiva de calidad total, no cumplió el propósito de prever un camino sobre el que se ha de transitar, y mucho menos el de "anticipar su rumbo y, si es posible, cambiar su destino"^{48*}. La calidad total no sirvió para considerar al alumno como un producto que al término de su formación debería mostrar calidad y eficiencia en el desempeño de sus funciones.

Lo positivo de la implementación del plan de estudios 1985, es que se pusieron en práctica algunas políticas que involucraron a los maestros en la planeación y en la aparente toma de decisiones, mediante las reuniones generales para presentar los planes de desarrollo y legitimar las políticas impuestas externamente. Este tipo de reuniones sirvieron para convencer a los maestros pero no para hacerlos partícipes y mucho menos para comprometerlos. Porque la tendencia de las reuniones era prescribir y ordenar lo que se tenía que hacer, con ello se afirmó el control vertical de la dirección formal institucional. Como señala Ball "Se usan las reuniones para mantener el *statu quo*, a la par que se logra una apariencia de participación. Se pueden airear las quejas, desahogar el descontento, difundir información y castigar a los rezagados"^{49*}.

^{48*} Ibid , pág. 45.

^{49*} Stephen J. Ball. La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización, España. Paidós, 2001, pág. 236.

ANEXO 10. CARACTERÍSTICAS DE LA PLANEACIÓN ESTRATÉGICA

Como anteriormente se hizo, es necesario abrir un paréntesis y considerar algunos de los puntos más importantes sobre la planeación estratégica, para ver si las escuelas normales están enfocándose con claridad en este modelo de planeación.

La planeación estratégica es un proceso que permite a una organización ser proactiva en vez de reactiva en la formulación de su futuro. Toda empresa diseña planes estratégicos para el logro de sus objetivos y metas planteadas, estos planes pueden ser a corto, mediano y largo plazo, según la amplitud y magnitud de la empresa, es decir, su tamaño, ya que esto implica qué cantidad de planes y actividades debe ejecutar cada unidad operativa, ya sea de niveles superiores o inferiores. Para llegar a una conclusión exitosa luego de la aplicación de una estrategia, es importante el compromiso de todas las partes de la empresa, esto implica realizar una buena coordinación del trabajo en equipo.

Para iniciar un proceso de Planeación Estratégica se debe tener bien claro qué es y en qué consiste.

Algunos autores la definen como un proceso que se inicia con el establecimiento de metas organizacionales, define estrategias y políticas para lograr esas metas, y desarrolla planes detallados para asegurar la implantación de las estrategias y así obtener los fines buscados. También es un proceso para decidir de antemano que tipo de esfuerzos de planeación debe hacerse, cuándo y cómo debe realizarse, quién lo llevará a cabo, y qué se hará con los resultados. La planeación estratégica es sistemática en el sentido de que es organizada y conducida con base en una realidad entendida.⁴⁴⁴

Las empresas definen la planeación estratégica como un proceso continuo, flexible e integral, que genera una capacidad de dirección. Capacidad que da a los directivos la posibilidad

⁴⁴⁴ Renato Dimitri Colon y Salvador Ángel Rodríguez, "Planeación Estratégica", UAM-Azacapotzalco, México, 1990.
Mauricio León Lelovich, "KAIZEN - La Mejora Continua aplicada en la Calidad, Productividad y Reducción de Costos", Monografías.com, Argentina. En <http://www.monografias.com/trabajos14/kaizen/kaizen.shtml>

de definir la evolución que debe seguir su organización para aprovechar, en función de su situación interna, las oportunidades actuales y futuras del entorno.

Un plan simplemente es la posición estratégica que una empresa tomará ante una situación específica, ya sea a corto, mediano o largo plazo. Esta posición tendrá que tomar en cuenta las siguientes preguntas: ¿a quién debo dirigirme como cliente?, ¿qué productos y servicios debo ofrecerles?, y ¿cómo hacer esto? Desafortunadamente una posición nunca permanece única y atractiva para siempre, debe estudiarse, evaluarse y hacerse las correcciones pertinentes y en el más acertado de los casos, cambiarse. Considerando las respuestas a los planteamientos anteriores se puede proyectar la planeación como un proceso.

El proceso de la planeación puede resumirse en los siguientes pasos:

- Identificar la misión de la institución.
- Definir la visión de futuro.
- Realizar investigación externa con el objeto de identificar amenazas y oportunidades ambientales de acuerdo con factores políticos, económicos, sociales y culturales.
- Realizar investigación interna con el objeto de identificar fortalezas y debilidades, dentro de las categorías de: estructura administrativa, enfoques de gestión, prácticas escolares para el aprendizaje, ambientes de aprendizaje y cultura.
- Llevar a cabo análisis de formulación de estrategias con el objeto de generar y evaluar alternativas factibles.
- Fijar objetivos (metas).
- Fijar estrategias.
- Asignar actividades con sus correspondientes recursos, tiempos y responsables (realización de proyectos).
- Medir resultados (indicadores de logro).
- Tomar medidas correctivas del caso.

ANEXO 11. ESTRATEGIAS DE DIRECCIÓN Y TOMA DE DECISIONES DE LOS DIRECTIVOS ESCOLARES

La dirección y la toma de decisiones

Para la toma de decisiones el cuerpo directivo hace uso del juicio personal. Por mucho tiempo, hasta antes de la implementación del plan 1985, la toma de decisiones fue exclusiva de la dirección escolar, y se distinguió por ser jerárquica, rígida, lineal, cerrada, que procedía a través de órdenes, directrices y procedimientos fijos y definidos. Estos juicios no pudieron ser ajenos a los valores y a los hechos existentes en las escuelas normales y a los propios de los directores. En la actualidad tomar decisiones empleando juicios de manera personal llevaría el riesgo de no hacerlo en forma razonable. Al respecto Owens dice:

el uso del juicio personal al tomar decisiones descansa no sólo sobre una interpretación sensible de los valores, sino también en la naturaleza de los «hechos». En su mundo profesional, el administrador casi nunca está en posesión de todos éstos. Desde su posición privilegiada puede a lo sumo ver sólo parte de lo que sucede a su alrededor; recibe información fragmentada que tiene que evaluar y relacionar entre sí.⁴⁰¹

La toma unidireccional de decisiones de los directivos respecto a la selección del personal que ocupa los mandos medios, para luego permitir que planeen actividades repetitivas y dominantes en los departamentos, ha afectado el desarrollo de las acciones en las normales, pues no ha existido una participación conjunta de los profesores tanto en la planeación como en su ejecución. Con esta forma de dirección se han hecho patentes las diferencias entre las

⁴⁰¹ Robert G. Owens. *La escuela como organización: tipos de conducta y práctica organizativa*. México: Santillana, 1998, pág. 151.

acciones planeadas y las acciones ejecutadas. La planeación y las acciones no se centran en las competencias a desarrollar, ni en los caminos a seguir para desarrollar dichas competencias, sino en la planeación y desarrollo de actividades repetitivas y emergentes, producto de los requerimientos externos. Esto es una señal que evidencia los pocos beneficios que se alcanzan cuando se utilizan métodos menos participativos.

Muy pocos problemas organizacionales tienen solamente una solución, y por lo tanto los directivos deben evitar actitudes basadas en la creencia de que un problema puede ser resuelto solo en una forma. En lugar de ello, deben desarrollar un marco conceptual que los motive a buscar las muchas soluciones alternativas que existen para la mayoría de los problemas organizacionales.

Selección de la mejor alternativa

El cuerpo directivo de las normales, conjuntamente con los departamentos involucrados en los problemas (recursos humanos, psicopedagogía y docencia), de manera coordinada pueden elegir la solución más benéfica sólo después de que hayan evaluado cada alternativa cuidadosamente, y se alejen del rumor y el cotilleo de ciertos grupos o personas con intereses particulares. La evaluación debe consistir en tres pasos:

Primero, dentro de sus posibilidades y atribuciones los responsables de tomas de decisiones (directivos) conjuntamente con los coordinadores deben enumerar, en la forma más exacta posible, los efectos potenciales de cada alternativa tal y como si la alternativa hubiese sido ya elegida e implantada. Así, por ejemplo y a manera de sugerencia, a los maestros se les debería canalizar a instituciones de educación superior de reconocido prestigio académico mediante los estudios de postgrado o a través de los intercambios académicos, para que se involucraran con metodologías de trabajo diferentes a las tradicionales y dominantes que se manejan en las normales. Por otro lado, la asignación y ubicación de personal en cargos y mandos debería hacerse con base en diferentes criterios.

Segundo, los responsables e involucrados deben asignar un factor de probabilidad a cada uno de los efectos potenciales de la toma de decisiones, lo que llevaría a gestionar ante las instancias pertinentes de la administración central los apoyos y recursos necesarios y pertinen-

tes en caso de que se decidiera preparar fuera de la escuela a sus profesores de manera sistemática y formal, con ello se lograrían alcanzar los propósitos de la formación; o bien buscar formas diferentes a las que se emplean (cursos acelerados e intensivos que sólo propician una información superficial) dentro de la escuela para preparar a sus profesores. Esto indicaría qué tan probable sería la ocurrencia del efecto si la alternativa fuese implantada.

Tercero, teniendo presentes las metas organizacionales, los responsables de tomas de decisiones deben comparar los efectos esperados de cada alternativa y sus respectivas probabilidades. La alternativa que parezca más ventajosa para la decisión deberá ser elegida para ser implantada. Estas posibles formas de actuación no se realizan en la normal, pues la toma de decisiones actualmente compete sólo a la persona que ocupa la dirección de la institución. Aun cuando, por medio de la planeación, los miembros de los departamentos evidencian los problemas y hacen propuestas para su solución, no son éstos los que deciden la solución, porque las formas actuales de decisión están inmovilizadas por las relaciones de poder formales internas y externas que rigen a las instituciones.

A continuación sería necesario poner en marcha la alternativa elegida. Las decisiones deberían estar apoyadas por una acción apropiada si se desea que se tengan probabilidades de éxito. Aun después de que la alternativa elegida haya sido planeada e implantada, la tarea de los responsables de la toma de decisiones no estará completa, pues deben prever en la planeación formas e instrumentos que les permitan reunir información de la retroalimentación para determinar el efecto de la alternativa implantada sobre el problema identificado. Si el problema identificado no está siendo resuelto por la alternativa implantada, los administradores deben continuar buscando e implantando alguna otra alternativa que reduzca el efecto del problema existente, de tal manera que la planeación no sea estática sino dinámica.

Las soluciones que se tomaron la mayoría de las veces durante las décadas posteriores a los setenta no tendieron a solucionar el conflicto o el disgusto de los profesores, de manera que el cuerpo directivo tuvo que controlar y ejercer coerción administrativa para obtener algunos resultados satisfactorios. Actualmente, aun cuando se trata de ofrecer un entorno adecuado, la dirección por lo regular trata de resolver los problemas que le generan conflicto, pero no los que se generan entre los profesores.

Los directivos y el manejo del conflicto

Un aspecto que han pasado por alto los directivos de las escuelas normales es la influencia del conflicto o el desacuerdo entre los profesores. No han considerado que el conflicto interpersonal puede aumentar el tiempo que se necesita para desarrollar las acciones de manera coordinada y con resultados positivos. Tampoco han tomado en cuenta que el conflicto entre maestros puede ser causa de división en sus posteriores relaciones de trabajo. El conflicto entre profesores ha llevado a no coordinar esfuerzos y a obstruir las actividades de algunos departamentos o las acciones de la formación.

Es frecuente escuchar entre los maestros comentarios como los siguientes: en el departamento de reprografía de la Escuela Normal para Profesores (en adelante ENP) una compañera maestra comentaba a otra «mi coordinadora dijo que a ese maestro ningún trabajo y que le haga como quiera». En la biblioteca de la Escuela Normal No. 1 de Toluca (en adelante ENIT) el maestro encargado decía a un maestro usuario «no le puedo prestar libros para consulta externa, si los quiere consultar hágalo aquí [...]. Yo sólo cumplo órdenes, si quiere vaya a ver al subdirector». En el departamento de recursos materiales de la ENP, la maestra encargada de proporcionar los materiales le dijo a un maestro con el cual ya tenía ciertas diferencias, porque le había reclamado la tardanza en la entrega de hojas y discos flexibles, «lo siento maestro, don Pablo todavía no ha traído sus materiales y no le puedo proporcionar nada». Los materiales solicitados fueron entregados un mes después de la fecha de discusión y tres meses después de haber sido solicitados. En el departamento de exámenes profesionales de la ENP un maestro le decía a otro: «Por favor, ¿me puedes entregar el documento que te enviamos? Ya tienes dos meses en su revisión y no nos has remitido ninguna información, sólo faltas tú, si no liberas su tesis ya no podemos programar el examen del pasante en este periodo y será hasta dentro de seis meses; no seas malo, nos estás obstruyendo el trabajo». En la ENIT en el departamento de docencia una maestra le decía a un compañero investigador: «Qué cree, maestro, no hemos podido recuperar sus encuestas, ¿no podría proporcionarnos otras? Ahora sí le prometo que haremos una lista de los maestros que las reciban y los haremos firmar para

que se comprometan a contestarlas y a regresarlas».⁴⁶²

El hecho de que la dirección de las normales haya ignorado el conflicto entre los maestros ha permitido que algunas acciones lleguen a pesar en la organización porque se genera la desarticulación de funciones y de acciones. El desconocimiento del conflicto interpersonal por parte de los cuerpos directivos de las normales es señal de que deberían actuar con más frecuencia en la interlocución con sus subordinados, para tratar de solucionar sus diferencias. Es necesario que afronten el conflicto y no lo eviten. Esto se puede conseguir sin afectar negativamente a la calidad y al tiempo de decisión.

La capacidad de dirección de los directivos

La capacidad de dirigir se presenta como una de las funciones más importantes de la dirección, a la vez que la más compleja, pues a través de ella se logra establecer el motor de las acciones o de los cambios, así como la ejecución del trabajo.

Un director con capacidad y habilidad en la dirección de sus subordinados podrá aprovechar los conocimientos, energías, valores, etcétera, del personal en instituciones donde existe autonomía, valores, metas y propósitos definidos, conceptos e ideas compartidas, etcétera. Sin embargo, un director acotado sin la capacidad y habilidad de dirección sólo cumplirá medianamente sus funciones.

Las normales funcionan desde su creación con un modelo heterónomo⁴⁶³, donde el poder para definir la misión, la agenda y los productos de la formación reside en agencias externas y muy poco o nada en sus propios órganos de dirección. Mientras el principio de autonomía sugiere la capacidad de autodeterminación, independencia y libertad, el concepto de heteronomía se refiere a la subordinación a un orden impuesto por agentes externos, los cuales emanan de la SEP y de la SECyBS. Desde la perspectiva de Castoriadis la "heteronomía en el campo de lo social histórico: es el Estado, quien establece las leyes, los principios, las normas, los valores y los sentidos de una manera definitiva, y en el que la sociedad, o el individuo, según el ca-

⁴⁶² Comentarios que se fueron recogiendo en los pasillos de las normales y vía las anécdotas de algunos maestros en entrevistas no estructuradas, durante los ciclos escolares 2003-2004 y 2004-2005.

⁴⁶³ Cf. Max Weber. *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, México: FCE, 1984, pág. 40.

so, no tiene ninguna influencia sobre ellos"⁴⁴. De este modo, los nuevos valores y normas que se establecen desde fuera de las normales en cada cambio de plan de estudios no afectan o modifican los valores de inicio. Habermas diría "lo que antaño fue accidental se ha convertido mientras tanto en esencia [...]"⁴⁵.

El problema de instituciones públicas como las normales, es que al ser instituciones heterónomas carecen de la posibilidad de que los directores hagan uso de esa capacidad de dirección, debido a la delimitada autoridad que tienen. El hecho de que las normales no sean instituciones autónomas, les resta la oportunidad de desenvolverse como instituciones de educación superior. Como consecuencia de esta falta de autonomía es que no hay circunstancias adecuadas y apropiadas de innovación en todos los ámbitos y funciones que se realizan en éstas. El no ejercer una dirección autónoma está limitando la capacidad de conducción de la dirección. Un director más preocupado por satisfacer las demandas externas descuida el movimiento interno de las instituciones. Desconoce los movimientos que se dan en los maestros cuando toma decisiones unipersonales; esto está provocando que los directivos no tengan una plena percepción de los profesores insatisfechos y tampoco conocimiento de sus potencialidades no desarrolladas o no aportadas a la institución. Es poco el interés de los directivos por convencer y comprometer a sus colaboradores o subordinados en la tarea de la institución. Los cambios impuestos en las escuelas normales se han visto en cierto modo limitados en su realización, porque no existe un compromiso firme por parte de los profesores. Las formas e instrumentos de control han servido para impulsar los cambios, pero sin resultados efectivos, porque el mismo control genera molestia y descontento entre los maestros.

Un directivo que pierde de vista el conflicto entre los maestros, que tiene poca habilidad y capacidad de dirección, y además es heterónimo, no va a cuidar la comunicación y sus formas como elementos básicos para la operación y desarrollo de la formación.

⁴⁴ Cornelius Castoriadis "El campo de lo social histórico", en *Hemeroteca Virtual ANUIES*. <http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES>. 1986, pág. 11

⁴⁵ Jürgen Habermas. *Pensamiento postmetafísico*, México: Taurus Humanidades, 1990, pág. 189.

ANEXO 12: FUNCIÓN Y PREPARACIÓN

Cada una de las actividades desempeñadas en las normales implica asumir un cargo. A su vez el cargo implica contar con una especialización y una profesión. En una empresa el desempeño del cargo se:

manifiesta ante todo en la exigencia de una serie de conocimientos firmemente prescritos, que casi siempre requieren una intensa actividad durante largo tiempo, así como de pruebas especiales indispensables para la ocupación del cargo. Además se manifiesta con el carácter de deber de la posición del empleado⁴⁴.

Situación que no se presenta de la misma manera en las escuelas normales, porque hay una movilidad en los maestros que cambian constantemente de cargo y de función y, por tanto, no se especializan; además para su designación no se precisa de la preparación en todos los casos. La preparación específica para un cargo queda al margen, pues la movilidad se maneja por otras circunstancias, como las peticiones personales para ubicarse en determinado lugar, ubicar personal que llega a la institución por cuestiones políticas y sin que la institución haya promovido su estancia, hasta la reubicación de personas por decisión exclusiva de la dirección.

Esto ha originado que en la mayor parte de estos tipos de trabajo y actividades fuera de la docencia, estén involucrados maestros que no tienen una formación específica, sino que la han adquirido medianamente en la función misma. Las funciones de organización, planeación, control y administración de los recursos que se realizan en la escuela normal no se presentan como las necesarias y suficientes, desde el principio de especialización y de los economistas, para obtener un uso eficiente del factor trabajo. En todo tipo de actividades ejecutadas en la normal, tanto instrumentales, expresivas, técnicas o administrativas, la división del trabajo está plenamente determinada por las unidades de dirección, pero no eficientemente realizadas por

⁴⁴ Max Weber. *Economía y sociedad* 7ª reimp., México: FCE, 1984, págs. 718-719!

las personas a cargo. En grandes organizaciones burocráticas sólo puede buscarse la «eficiencia» cuando la calidad del servicio no es un factor importante. Y “las relaciones laborales en grandes empresas parecen indicar que la búsqueda de eficiencia sin compromiso puede revelarse como una ilusión”⁴⁶⁷.

⁴⁶⁷ L. Stenhouse *Investigación y desarrollo del currículum*, España. Morata, 1998, pág. 244.