



GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO



Reporte Final de Investigación Educativa

LA ESCUELA NORMAL COMO CONSTRUCTORA DEL CONCEPTO DE FORMACIÓN DOCENTE.

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: FORMACIÓN DOCENTE

RESPONSABLE: DR. ALBERTO ARAUJO GARCÍA

Toluca, México. Marzo de 2015

INDICE

| | PÁG. |
|---|------|
| INTRODUCCIÓN | 3 |
| CAPITULO 1. El contexto de la formación. | 17 |
| 1.1. El espacio y el tiempo donde surge la Normal y se empieza a construir el concepto de formación docente. | 18 |
| 1.1.1 La primera circunstancia, es el lugar y el tiempo donde se ubica la creación de la Escuela Normal. | 19 |
| 1.1.2. La segunda circunstancia que enfrenta la creación de la escuela normal, es la tendencia ideológica. | 28 |
| 1.1.2.1 La ideología liberal política y su tendencia de libertad. | 28 |
| 1.1.2.2 El liberalismo política y le contexto nacional. | 31 |
| 1.1.3. La tercera circunstancia es el pensamiento conservador que rige la vida de los habitantes, maestros y alumnos. | 41 |
| CAPITULO 2. Las ideas pedagógicas, filosóficas y sobre las ciencias de la educación imperantes en Europa, como antecedentes de la formación. | 44 |
| 2.1. La línea de la filosofía educativa y la formación de los docentes. | 46 |
| 2.2. La línea epistemológica en la formación de los docentes. | 49 |
| CAPITULO 3. La línea metodológica y el concepto explícito sobre la formación de docentes. | 54 |
| 4. A manera de conclusiones | 78 |
| 5. Bibliografía | 82 |

INTRODUCCIÓN

La Escuela Normal, en el Estado de México, tiene una trayectoria aproximada de 130 años. En ese lapso de tiempo la Normal, se ha visto avasallada externamente por una serie de orientaciones de la formación docente, que han encausado, modificado y dirigido su accionar. Pero también en el transcurso de ese tiempo se ha configurado como institución formadora de docentes. En esa configuración los docentes formadores de docentes han construido imaginarios, ritos, idearios, usos, acciones y prácticas de formación. Así mismo, en esa configuración subyace un concepto de formación, mismo que implica a todos los demás conceptos.

El concepto de formación docente a través de su desarrollo en las normales presenta una dualidad, por un lado existe un concepto explícito; es un concepto a crear, en constante cambio de acuerdo a la orientación de planes y programas y se proyecta como un ideal; por otro lado, existe un concepto que se ha ido creando, estructurando y consolidando. Es un concepto que subyace en las acciones de la Escuela Normal, de manera no definida explícitamente, pero que está manifiesto y a la vez diluido en los quehaceres de los maestros. Se puede adelantar que es un concepto que perdura en las estructuras, valores e imágenes de los docentes desde muchas décadas atrás.

Este concepto subyacente en las acciones de los maestros está también implícito en el ideario de los formadores, mismo que es reflejado en su discurso cotidiano y en el discurso académico. El ideario entendido como las estructuras de interrelación y lazos de identidad sólidos, que se han conformado a través de la historia formadora de las normales, en el cual se han consolidado valores, visiones y prácticas, que han constituido la fuente orientadora del actuar de los maestros en la formación docente.

Los valores están situados históricamente y su sentido pide enraizarse en cada cambio o movimiento de formación docente. Son valores que no se han modificado sustancialmente desde su origen.

El concepto de formación docente encierra dos perspectivas diferentes: la primera refiere al concepto explícito que se genera de manera externa a las escuelas normales y se trata de imponer por la línea oficial (este tipo de concepto explícito, no es el interés de esta investigación, sin embargo en ocasiones, servirá de referente) y; la segunda perspectiva es la que refiere al concepto implícito que se ha construido históricamente en las acciones y prácticas de las escuelas normales. De esta manera, existe una disputa permanente entre lo que se piensa que puede ser la formación docente y lo que realmente sucede en el proceso de formación docente.

Desde la perspectiva externa correspondiente a las características y necesidades del Estado mexicano en sus diferentes épocas y circunstancias, el concepto explícito de la formación docente tiene un carácter cambiante, que intenta adaptarse a las necesidades económicas, políticas y sociales. Es un concepto que conlleva cuatro líneas divergentes que no se consolidan y que no adquieren pleno sentido en el hacer de las normales.

Estas líneas son a saber:

- a) La línea de *la filosofía educativa*, en la cual se traza el comportamiento de la educación de acuerdo a las necesidades, la orientación y la racionalidad que la sociedad establece, para formar a los sujetos. Desde diferentes concepciones del mundo se establece en la línea filosófica la naturaleza, la finalidad y los valores del docente que se pretende formar,

con la filosofía educativa idealmente se perfila al futuro docente, como sigue:

- i) *El tipo de docente que se quiere formar* (aspecto ontológico) para que responda a las necesidades imperantes de una sociedad en una época determinada por sus modos de producción y las políticas y acciones que se implementan. En esta línea cabría preguntarse ¿qué tipo de sujeto se está pensando formar?, ¿Se piensa en formar sujetos que formen obreros calificados, obreros descalificados, desempleados, profesionistas exitosos, profesionistas desempleados, empresarios, políticos, docentes reproductores de la tradición, docentes sin visión de futuro, docentes innovadores y competentes, etc.? De este mismo modo, se puede empezar a reflexionar en la retrospectiva que subyace a la conformación del concepto de formación docente. Cuando se estableció la Normal, en un contexto caótico, aún cuando había aparente calma. Caótico en el sentido de encontrarse el contexto del Valle de Toluca, con ideas y prácticas sociales, económicas, políticas, culturales e ideológicas que no se correspondían entre el contexto y las pretensiones de formación, y con ello cuestionarse ¿qué tipo de docente se iba a formar y a su vez, qué tipo de hombre se estaba pensando, que el docente iba a formar? ¿Iba a formar campesinos ilustrados, jornaleros letrados, obreros letrados, obreros iletrados, burgueses letrados, terratenientes letrados, hombres industriosos, políticos o profesionistas?;
- ii) *El fin para el cual se quiere formar a los docentes* y las funciones que deben de cumplir (aspecto teleológico). Fines que determinan las orientaciones de la formación y que se van cambiando o reformando de acuerdo a los contextos y circunstancias internas de una sociedad y las exigencias externas a que se ve sometida;

iii) *Las cualidades, condiciones y valores del docente que se quiere formar* (aspecto axiológico). Con esta línea se proyecta la forma en que los docentes deben de convivir y compartir ética y moralmente con los demás. Con ello se plantean los medios que permite llegar a un fin. Mismos que están impulsados por propósitos y objetivos que afianzan la estructura, sentido y características de la sociedad, en sus diferentes momentos y desarrollos. Para tal, se plantea una jerarquía o escala valorativa, donde algunos valores tienen una posición o grado de relevancia más alta que algunos otros. Esta relevancia ha cambiado, en las distintas reformas educativas y en sus planes y programas de estudio.

b) *La línea epistemológica*, en la cual se propone el sentido teórico-conceptual de la formación. Con las posiciones conceptuales se orienta el carácter curricular con el cual se dotarán de herramientas, conocimientos teórico conceptuales, habilidades y destrezas de enseñanza o de conducción de los aprendizajes a los futuros docentes y con ello se trata de normar la visión del mundo, la vida académica y el sentido y alcance de los contenidos por aprender. Lo interesante de la línea epistemológica, es que ésta se contrapone en cada cambio de planes de estudio.

c) *La línea metodológica*, en el cual se trazan las formas, métodos y estrategias de la formación. Línea que se inscribe en diferentes sentidos conceptuales de la pedagogía, ciencias de la educación y la filosofía de la educación, según las circunstancias y la temporalidad productiva, política y económica, que vislumbren los diseñadores curriculares. Con ello, se trazan los métodos pedagógicos y didácticos, los recursos de enseñanza y aprendizaje, así como las estrategias de control y desarrollo académico. Cada trazo se hace, desde perspectivas teóricas y metodológicas distintas, según la

circunstancia y necesidad de la sociedad en distintos momentos históricos y de acuerdo a diferentes modelos educativos.

d) Finalmente *la línea administrativa*, en el cual se establece externamente a las normales, la normativa con la que se propone planear, organizar, dirigir y desarrollar, así como evaluar y administrar la formación docente. En esta misma línea administrativa existe una parte dinámica que es interna y que se ha construido en su trayectoria de las normales. Esta dinámica se manifiesta por medio de acciones. Acciones, que desde la perspectiva de Weber (1984), enlazan a ellas “un sentido subjetivo” (P. 5), en el cual se orienta la conducta referida por otros. De este modo en la dinámica administrativa de las normales se encuentra “la conducta legítima del cuadro administrativo mismo que, en méritos de los poderes de gobierno o de representación, se dirige a la realización del orden de la misma” (Weber, 1984, P. 39). La acción de los directivos escolares se convierte en este sentido, en un elemento de vital importancia para la construcción conceptual y la reproducción paradigmática de las prácticas escolares de administración de la formación.

Los sentidos y orientaciones de las cuatro líneas, han ido cambiando de acuerdo con los diversos períodos históricos y acorde a las demandas productivas y del mercado laboral. Por ello, se han implementado planes y programas de formación para responder a estos sentidos y orientaciones.

Estos cambios también han modificado los métodos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a diversas concepciones pedagógicas y a determinados modelos educativos.

Así por ejemplo:

i) La llamada pedagogía científica de finales del siglo XIX, adaptada a la circunstancia mexicana y fincada en la conciencia moral como aspecto fundamental de la nueva

sociedad. La moral laica vista con la multiplicidad de aspectos que presentaba como la regla y la disciplina, el deber y la obediencia, la distinción del bien, como condición de la humanidad que asignaba a la actividad humana un fin bueno. La enseñanza de la moral como sustituto de la enseñanza del catecismo y el dogma religioso, de la verdad revelada. En la moral laica o radical subyacía, la idea de que “la libertad de la voluntad; de la circunstancia de la imposibilidad de la realización moral de la ley ética resulta el postulado de la inmortalidad; y, de la relación de la moralidad con la felicidad, la existencia de Dios.” (Dilthey, 1973, P. 184) Así también, esta llamada pedagogía científica, en Europa, se basó en el estudio de la materia, las leyes mecánicas, la visión astronómica del mundo y la naturaleza. En el contexto nacional mexicano y local del valle de Toluca, se difundieron esos saberes como dogmas de la ciencia, como nueva religión para los intelectuales mexicanos. De igual modo, la supuesta científicidad se combinó con el ideal de democracia, el contrato social y el acuerdo entre los ciudadanos, como parte de los propósitos de la ideología liberal. Pedagogía que tuvo como limitante estar sostenida por un modelo educativo academicista.

La llamada pedagogía científica de finales del siglo XIX, con la cual supuestamente se trabajó la formación de los docentes en La Escuela Normal, tiene en Europa una segunda etapa en las primeras décadas del siglo XX, cuyo ideal, fue la investigación positiva. Se avizoraba que esta investigación positiva era capaz de resolver problemas generales, y en el mundo social permitía decidir sobre “el concepto de un todo social, de sus partes constitutivas, de sus relaciones recíprocas; la importancia que en la historia corresponde a la tierra, a la raza, a la división del trabajo y a la formación de las clases. Y esta investigación progresa constantemente para hacerse con la dirección de la sociedad” (Dilthey, 1973, P. 221).

Pedagogía que no fructificó mucho en el ámbito local del Valle de Toluca, puesto que la situación productiva pre capitalista, de los hacendados y la gran mayoría de la población subordinada a ellos, no eran objeto de la educación y de la apropiación de las ideas de democracia. No obstante no dejó de aplicarse y creer que se estaba trabajando con una pedagogía de corte científico. Así lo muestra el libro “Elementos de metodología pedagógica. Para uso de los señores profesores de instrucción primaria, de Agustín González Plata, segundo director de la Escuela Normal para profesores en 1899, donde dice que el método de enseñanza es un símil del método científico. Él escribe “El sentido pedagógico de la palabra método se deriva inmediatamente y tiene estrecha relación con el científico o lógico. Método pedagógico, ó hablando con más propiedad, *método de enseñanza*, es el camino que el maestro hace recorrer á la inteligencia de sus discípulos para lograr que ellos comprendan y se posesionen de un conocimiento ó conjunto de conocimientos determinado; de otra manera, *la serie de etapas, fases ó estados conscientes sucesivos por los que el maestro necesita hacer pasar á la inteligencia de sus discípulos, para lograr el fin de transmitirles un conocimiento o grupo de conocimientos determinado*. Veremos en lo sucesivo como este método pedagógico viene a ser en substancia el mismo método científico o filosófico” (González, 1899, Pág. 8).

Con esta idea de método científico o método pedagógico, se trabajó en las escuelas normales durante más de 6 décadas;

ii) Las *ciencias de la educación* (Ciencias, como plural “porque parece responder a una apertura del campo a los aportes no sólo de la sociología, sino de la psicología, la biología, posteriormente la antropología cultural, la lingüística, etc.) (Vázquez, 2012, p. 17), de la década de los 60 y 70 colateralmente con las distintas líneas de la pedagogía política de fines de los 60 y 70. En estas ciencias de la educación hay algunas que han influido fuertemente en la educación y en el contexto mexicano como:

- a) La llamada pedagogía técnica o tecnología de la enseñanza, correspondiente a las ciencias de la educación, de las décadas 50, 60 y 70 del siglo XX. Pedagogía que surgió de manera adecuada, como respuesta a la producción norteamericana, mecanizada y en cadena al amparo de la Universidad de

Harvard. Pedagogía que se adoptó en nuestro territorio, con la cual, se pensaba que los mexicanos iban a estar a la altura de la producción mundial. Esta pedagogía técnica más relacionada con las ciencias de la educación y mejor conocida como pedagogía por objetivos implícita en el modelo de la tecnología educativa, fue y es una pedagogía al servicio de la racionalidad técnica y productiva de la producción capitalista. La tecnología educativa o Educational technology, hace referencia a la consolidación de un método fundamentado en la psicología del aprendizaje y en la enseñanza programada que supone un enfoque educativo. Desde este modelo y con base en las ideas de Skinner, Tyler, Bloom y otros, se transforma el arte de enseñar para convertirse en una técnica sistemática, por lo que la enseñanza programada es un método con enfoque experimental para el desarrollo de sistemas de instrucción centrados en las respuestas de los alumnos a un programa específico. De tal manera, que una tecnología o parte de la tecnología de la educación se va a desarrollar partiendo de unos principios generales (tomados de la didáctica general) y de unas leyes científicas (tomadas de la teoría del aprendizaje, la cibernética, la lógica moderna), expone las normas o técnicas que dirigen la construcción y aplicación de programas didácticos. Así la llamada enseñanza programada o enseñanza por objetivos, se ha utilizado durante varias décadas con supuesto éxito en una gran parte de países del orbe y por supuesto en nuestro territorio en todos los niveles de escolaridad. Las técnicas se han aplicado para la formación de conceptos, aprendizaje memorístico, creatividad y solución de problemas, entre otras. Está es una pedagogía que aún persiste en las acciones, prácticas, imaginarios, conceptos y formas de formar a los docentes;

- b) La influencia del análisis psicolingüístico en la producción pedagógica. A partir de las ideas de Chomsky, Piaget, Brunner y Vygotsky se hace un análisis de la práctica educativa, teniendo como base la adquisición o forma como aprende y

utiliza el lenguaje el ser humano. La psicolingüística permite reconocer la importancia de una adecuada estimulación del sujeto en el campo educativo y cómo se puede adoptar una solución en el campo de la formación. A través de la influencia de la psicolingüística se pone atención de la relación que existe entre lo que se enseña y la realidad psicológica de los alumnos a quienes se dirige la enseñanza. Para Raiter, la psicolingüística “estudia los procesos de adquisición, comprensión y producción del lenguaje por parte de los individuos. Debemos entenderla básicamente como una interdisciplina, que toma elementos de la biología y la neurología, de la lingüística y la gramática, de las ciencias del comportamiento y la psicología cognitiva, para definir el objeto de estudio y los modelos que desarrollará” (Raiter, 1998, pág. 5);

- c) hasta la más actual teoría crítica de la educación. En este tipo de perspectiva y en el mundo académico se suele percibir la teoría crítica como un cuerpo teórico fusionado, a pesar de que esta designación comprende un gran abanico de distintos y variados hechos. Esta apreciación se debe probablemente al hecho de que todas las distintas formas de teoría crítica no quieren solamente vislumbrar al ser humano en su condición social, sino que ganan sus categorías desde la proyección de un estado social deseable. Esta perspectiva lleva la intención de que en las normales los formadores sitúen en la formación al contexto laboral inmediato. Contexto – que no definen detalladamente – para juzgar, aceptar, criticar y negar las condiciones favorables o negativas e injustas imperantes en el mundo. La teoría crítica de la educación se puede percibir como una teoría comprometida contra todas las formas de opresión a favor de la libertad, la felicidad y el orden racional de la sociedad.

Estas cuatro líneas, desde el establecimiento de las normales, han discurrido en forma paralela en cada cambio de orientación y planes de estudio. Estas líneas en su

operación no han convergido en las acciones, las prácticas, los ritos, e idearios. Porque estas líneas y sus respectivas orientaciones no se desplazan en cada cambio de planes de estudio como lo presuponen las autoridades educativas, ni mucho menos se desechan las líneas contenidos, orientaciones y sentido de todo lo existente en las líneas desplazadas, como lo disponen los diseñadores del currículum, como si fuera algo inútil y obsoleto. Por el contrario, esas prácticas, ritos, idearios e imaginarios se enraízan en el concepto implícito de formación docente que subsiste en las acciones de los maestros, donde coexiste un conocimiento tácito que se ve reflejado en el discurso cotidiano de los formadores de docentes, donde se delinea una doble intención y sentido. Intención y sentido que está ausente en el discurso oficial escrito porque su formulación es a través de proposiciones y términos generales complejos, que de alguna manera están aislados de las acciones cotidianas de los formadores de docentes.

En cada cambio de orientación y consecuentemente de las cuatro líneas, la prescripción de las mismas está presente y se hace extensiva esa prescripción discursiva en el discurso de los docentes. Lo que no se hace visible son las acciones convergentes y propias de cada orientación filosófica con la prescripción metodología, a partir de una construcción conceptual y epistemología, regida por una forma de administración acorde a las demás líneas. Aunque si se puede identificar en el discurso de los formadores, el incipiente saber explícito correspondiente al contenido que les marcan los planes y programas de estudio. Es un saber repetitivo carente de epistemología y práctica de construcción del conocimiento. Por otro lado, está el saber implícito marcado por idearios, imaginarios, ritos, tareas, prácticas y acciones docentes largamente acumuladas. Saber, que parece renovarse con el saber explícito en cada cambio de orientación de la formación y que se manifiesta en las aulas. Sin embargo, tal saber cuándo se exhibe en el discurso cotidiano no se corresponde con las acciones,

prácticas, ritos e idearios que deberían desarrollarse con el sentido filosófico y epistemológico de los planes en turno, sino que en el discurso se reflejan incipientes nociones de las metodologías que se convierten en ajenas y se suplantán por metodologías anteriores a los planes y programas de estudio vigentes.

La perspectiva interna, es un aspecto implícito que está en las acciones cotidianas y en los discursos de sentido común de los docentes formadores frente a sus alumnos en formación. Las acciones de los formadores conforman un entramado básico institucional que se ha reproducido intergeneracionalmente en la formación de los docentes mediante prácticas escolares. Prácticas que reflejan habilidades y entrenamientos de trabajo múltiple que se comparten por todos los actores de la formación. Ese entramado está representado y mediado por el discurso cotidiano de los docentes formadores y el contexto de la práctica escolar.

De este modo, para saber sobre el concepto de formación docente fue necesario responder a la pregunta ¿a partir de dónde se empieza a construir el concepto de formación docente en la Escuela Normal y cómo se ha reflejado en la formación? De igual modo, fue necesario focalizar y a la vez captar y evidenciar la complejidad del concepto, como ¿Qué fundamentos enraízan el concepto de formación docente a partir de su relación entre lo que la sociedad necesita y lo que la normal concibe como formación docente?

Para dar respuesta a las preguntas fue necesario hacer un fuerte rastreo en diferentes discursos plasmados en textos, a fin de identificar tanto el concepto explícito como el concepto implícito de la formación. También fue necesario hacer un análisis de algunas emisiones discursivas de los maestros, de este modo el concepto de formación docente, tuvo que identificarse tanto en las acciones como en los discursos ligados a las acciones

escolares y en el aula. Acciones que están delimitadas y estructuradas en tareas y prácticas tanto escolares como educativas. Por ello observar el trabajo de los maestros y el discurso que emiten en sus acciones diarias fue una fuente de enorme riqueza, ya que el discurso emitido en ambientes diferentes refleja diferentes concepciones. El discurso emitido en ambientes de supuesta capacitación de los formadores de docentes en reuniones de trabajo o en las llamadas jornadas docentes, refleja un discurso repetitivo de las prescripciones en turno. Pero el discurso emitido en el cotilleo, en la realización de actos rituales y conmemorativos, en las aulas y en las reuniones de convivencia social, refleja un imaginario, un ideario y una conceptualización común que se comparte y se reproduce.

Del mismo modo, la conceptualización sobre la formación docente se tuvo que identificar en las acciones administrativas de los maestros que realizan actividades burocráticas y en el discurso de los directivos que no se involucran en el trabajo de aula.

La tarea de identificar el “concepto de formación docente”, no fue tan sencilla, si antes no se hubiera advertido qué se estaba entendiendo por “concepto” y cuáles eran las complicaciones que se podían tener al asumir una definición al respecto. Con Mayntz (1983) se pudo clarificar lo que en adelante se iba a entender por “concepto”. “Un concepto es un contenido figurativo designado por un término concreto (o, en su caso, por una combinación verbal)” (Pág. 13). Debe de entenderse que el concepto es un acto de determinación conceptual de un contenido que es acompañado por los actos de fijación a través de signos generales y específicos. En este caso los signos se convierten en la envoltura eventual y necesaria del pensamiento que subsiste en los discursos oficiales plasmados en planes y programas de estudio y las emisiones verbales de los maestros formadores de las Normales.

Mediante las combinaciones verbales que a través del tiempo, los formadores de docentes han emitido, se puede observar la determinación de contenidos figurativos a determinadas palabras con definiciones de la formación docente. Son definiciones coloquiales y empíricas que a través del tiempo se han constituido y que reflejan de algún modo la visión y conceptualización compartida de los formadores de docentes.

Es importante referir que en el contexto de las normales las combinaciones verbales se comparten en los pasillos, en el cotilleo y en las reuniones sociales no inscritas en las tendencias teóricas y metodológicas que caracterizan a cada cambio de plan o programas de estudio. De esta manera se han captado en el contexto referido frases como: «Nuestra profesión, aun con las competencias sigue siendo un apostolado», «debemos seguir formando a los muchachos con ese sentimiento de amor por los niños y entrega al trabajo en el aula», «la formación docente es formar maestros para servir a la patria», «formamos sujetos que atiendan al desarrollo de los niños y la sociedad», «trabajamos para la formación de maestros comprometidos con la sociedad, el amor a los niños y el desarrollo de su comunidad», «nuestro lema de formación es “educar para redimir”, eso dice mucho sobre los grandes ideales que tenemos que alcanzar. Es llevar la luz del saber a los lugares que lo necesitan»¹. En cada una de las combinaciones verbales anteriores se refleja una visión y un sentido sobre la formación docente. Por ello, se puede percibir en las acciones y las emisiones verbales de los formadores lo que es y no es el concepto de formación.

Desde esta posición, se entenderá que el concepto de formación docente va a reflejar dos posibilidades, aquel contenido figurativo que está plasmada por escrito en planes y

¹ Frases y comentarios captados en entrevistas no estructuradas, hechas a maestros formadores de la Normal 1 de Toluca y la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para profesores, durante los meses de junio y julio de 2014.

programas de estudio. En el discurso oficial se encuentran pretensiones ideales plasmadas a través de redes de coherencia semántica en un texto, que partiendo de necesidades tecno productivas, socioeconómicas y políticas se reflejan en el nivel léxico y sintáctico, donde el sentido de la formación se le va a presentar a los formadores de docentes como una ontología desaliñada, vaga e inadecuadamente definida.

La otra posibilidad del contenido figurativo o concepto de formación docente, está emitido en las acciones y prácticas de la formación a través de las combinaciones verbales de los docentes formadores. Combinaciones verbales que reflejan una historia, prácticas y acciones compartidas entre los formadores; como sustratos sensibles de sus acciones configuradas intergeneracionalmente que de algún modo abarcan el contenido significativo y peculiar de su hacer formativo.

Así, el concepto de formación puede definirse y pensarse completamente como un sistema de signos fonéticos representativos de contenidos figurativos que reflejan la intersubjetividad de los maestros formadores. Intersubjetividad que en el desarrollo de la práctica educativa se ha depurado como discurso, puesto que en cada cambio de orientaciones en la Normal los docentes formadores han seleccionado las combinaciones verbales que mejor se acomodan a un determinado contexto y que han prevalecido sobre los discursos explícitos.

Otra forma de manifestar las combinaciones verbales que se han reproducido, es a través del efecto modelador que se va ejerciendo y convirtiendo en un tipo de poder. Un poder entendido como la capacidad de los formadores de influir en el pensamiento de los normalistas.

De este modo, fuera de la normal, existe un concepto de formación cambiante, que está plasmado en el discurso de planes y programas de estudio y en el discurso de control institucional de las autoridades educativas, que en determinados momentos y de acuerdo a circunstancias ajenas a las instituciones formadoras se intenta anteponer al concepto subyacente en las acciones y prácticas de las normales.

También de manera general el concepto está y ha estado ligado internamente no sólo a las acciones dentro del aula y a las acciones y funciones de los distintos departamentos, secciones o áreas administrativas y auxiliares de las normales, sino que está ligado a los imaginarios, ritos y costumbres, así como a las diversas funciones que se desempeñan en las normales.

Las acciones de formación institucional involucran a todos los trabajadores ajenos a las funciones docentes, directivas o administrativas, como es el personal de biblioteca, talleres, laboratorio, áreas de cómputo, archivo, intendencia, entre otros. En cada una de estas funciones también perduran de manera subyacente formas de ver y entender la formación docente. En este sentido el concepto subyace tanto en los significados como en las creencias, así como en las acciones áulicas y las prácticas escolares. Por tanto, para encontrar el concepto de la formación docente que ha construido la Escuela Normal, es necesario remontarse a su origen, a partir de su contexto.

CAPITULO 1. El contexto de la formación.

Para rastrear el concepto de formación docente, es necesario ubicarlo en dos escenarios: el primero refiere al contexto socio geográfico en el cual fue establecida la Escuela Normal, y donde se fue construyendo el concepto en el acontecer diario y; el

segundo escenario, refiere a las ideas y políticas desde donde surgen las orientaciones y el sentido de la formación con un fin determinado. Es decir uno corresponde a las acciones mismas, de acuerdo al espacio y el tiempo desde donde se fue construyendo el concepto de formación docente y el otro corresponde a los intereses, necesidades y la racionalidad del Estado y la sociedad. Intereses y necesidades, que se ha traducido y constituido en directrices, señalamientos, reglamentos y políticas administrativas impuestas a las normales.

Por tanto, el concepto de formación docente en un primer sentido debe de ubicarse en el mundo de sentido, de valores y, del deber ser correspondientes a un espacio y un tiempo regido por un pensamiento social específico. En un segundo sentido se piensa a la formación como un quehacer técnico a partir de una racionalidad instrumental y un *dejar crecer*, donde el futuro docente adquiere herramientas y formas de actuación útiles a la sociedad.

En estas dos perspectivas de sentido se puede observar una contraposición entre naturaleza y espíritu, naturaleza y cultura, donde el desarrollo del deber ser humano, se contrapone al dejar crecer técnico e instrumental.

1.1. El espacio y el tiempo como primer escenario donde surge la Normal y se empieza a construir el concepto de formación docente.

Desde el primer escenario, se puede decir que la escuela normal como institución formadora de docentes en el Edo. de México, a partir de la penúltima década del siglo XIX, nace en un periodo donde los liberales mexicanos, con un gobierno dictatorial trata

de implantar los principios del liberalismo político y económico para encaminar el desarrollo del país hacia el capitalismo. Después de triunfar sobre una etapa de caos, lucha política y civil, estancamiento productivo, improductividad científica y tecnológica, así como la conservación de un pensamiento escolástico clerical, del país, el régimen porfirista intenta construir una república de corte liberal política y económica, como parte del acuerdo entre individuos y la libertad de riqueza. De este modo, en un contexto del siglo XIX, la Normal en el Estado de México, así como otras en la república mexicana, se instituye bajo tres circunstancias divergentes entre sí:

1.1.1. La primera circunstancia, es el lugar y el tiempo donde se ubica la creación de la Escuela Normal.

Toluca y la mayor parte del Estado de México, de finales del siglo XIX, estaba marcada con una forma socioeconómica mayoritariamente ligada a la producción primaria, con un sistema de haciendas y ranchos de carácter rural. Es decir, que prevalecían las unidades productivas tradicionales como la hacienda, basadas en relaciones de producción pre capitalistas. En este sentido, el Valle de Toluca, donde se asentó la Escuela Normal, es importante, puesto que, es el espacio para la construcción social e histórica del concepto de formación docente. Esto queda más claro si se considera que es el lugar donde surgieron y se dieron las relaciones sociales, de las cuales emergieron representaciones y hechos legítimos que terminaron por articular un conjunto de identidades, relaciones, prácticas de enseñanza, formas de ver y actuar, en acciones cotidianas ritos y usos ante el *otro*, en el aula y la escuela; así como de arraigos con el sitio donde históricamente se presentaron correspondencias y divergencias, cuyo resultado en el lugar, es el de una conceptualización común.

Esto permite inferir que la interacción con el medio ambiente social donde se formaron los maestros normalistas, alude a que hay una confluencia del entorno dentro de las acciones de los individuos en procesos comunes. Procesos, como las acciones de enseñanza y sus formas acordes al pensamiento de los actores, en el cual se hace uso de infraestructura y diferentes recursos pedagógicos y didácticos, de igual modo acorde a las circunstancias productivas y culturales; con lo cual se construyó la relación con el espacio circundante para la formación de los maestros. Como se puede ver, se concibe una relación entre espacio, lugar y ambiente que cobra relevancia, ante los procesos histórico-sociales de la construcción conceptual.

De este modo, aún, cuando Toluca, era la capital del Estado, con una incipiente industria, durante la instauración de la Escuela Normal, tenía una marcada diferenciación de clases:

- a) La desposeída de los medios de producción que tenía como única fuente de ingresos la venta de su fuerza laboral, es decir, la incipiente clase obrera con un escaso desarrollo del trabajo asalariado, era una clase trocada, porque los sujetos dejaron de ser campesinos en su mayoría, para a integrar un nuevo grupo de trabajadores de la incipiente industria, lo que los constituyó como obreros.

Esta era una clase de hombres que no tenía el aliciente o estímulo de la riqueza y mucho menos de la necesidad de la transformación de la materia. Es decir no era una clase que tuviera la necesidad de buscar la riqueza y con ello tuviera poder para explotar y controlar la naturaleza a través de nuevos instrumentos para aumentar la producción. Tampoco había hombres de ciencia en esta clase que apoyaran el aumento de la producción primaria y su transformación mediante la experimentación de nuevos métodos, instrumentos y maquinaria para la producción. Su calidad de vida era mejor que la de los campesinos e

indígenas, aunque trabajaban largas jornadas y sus patrones no se responsabilizaban de su seguridad y condiciones de vida en caso de accidentes. En general sus derechos eran mínimos;

- b) Los indígenas, que en su mayoría trabajaban en el campo, la ganadería y en actividades artesanales dependientes y sometidas a las haciendas y ranchos de la clase privilegiada, es decir, estaban sometidos a la producción primaria pre capitalista. Su calidad de vida era muy mala, muchos de ellos eran obligados a vender sus tierras y trabajar en ellas. El sueldo era una miseria y se pasaban su vida con deudas. Aunque eran los que trabajaban las tierras y generaban la riqueza, no gozaron de ella. y;
- c) La clase alta, compuesta por descendientes de españoles europeos y por una minoría de extranjeros, que formó, desde el punto de vista económico, una importante minoría burguesa. Burguesía que invirtió en distintas ramas de la economía, como el comercio, la industria cervecera, y la industria textil, entre otras. Servitje (2013) dice que “Era una clase muy poco numerosa, sin embargo tenía la mayoría de las tierras del país. Se calcula que para 1910 el porcentaje de familias sin tierras representaba el 96.9 % de la población total del país.” (historiaimr May 15, 2013). La calidad de vida que tenían los privilegiados del Valle de Toluca, era muy buena comparable con los del país, puesto a que ya vivían en la ciudad de Toluca o en la ciudad de México. En un México modernizado, contaban con drenaje y podían conseguir cualquier producto extranjero. Como pocos de la población mexicana, tenían la posibilidad de viajar a Europa por largos plazos de tiempo y vivían en casas grandes que contaban con servicio. Muchos de los conceptos de entretenimiento eran de Europa, al igual que la moda y aunque se admiraban las obras del México prehispánico, se menospreciaba al mexicano contemporáneo ya que se veían como bárbaros y como símbolo de atraso del país.

La fuerza dominante de los hacendados y productores primarios pre capitalistas, compartían un pensamiento y una conciencia regida por principios morales conservadores muy cercanos al clericalismo. Principios en el que se rechazaba toda ilustración y riqueza de las clases sometidas, sobre todo riqueza que excediera los límites de lo indispensable para cubrir las necesidades elementales de la vida de los campesinos e indígenas. Este tipo de pensamiento era aceptado y reproducido por los habitantes del valle de Toluca y consecuentemente por los alumnos que ingresaron a la Escuela Normal.

Es de pensarse que la maza poblacional estaba sometida a los mandatos del cuerpo espiritual. Por ello, a los hacendados no les interesaba proporcionar los elementos primarios de la lectoescritura mediante la escolarización. A ellos les interesaba preservar la mística y el orden social. Entendiendo como mística la idea de que “el hombre es libre de decidirse por Dios o por el mundo; la decisión de Dios lleva en sí misma su recompensa. Si el hombre quiere hacerse receptivo para Dios, puede hacerlo al aceptar su destino y todas las cosas como dadas por Dios. Lo será aún en el estrépito mundano con todas sus contradicciones y luchas, y a través de todas las cosas percibirá a Dios.” (Schilling, 1965, P.88) La mística que se generó a través de tiempo en el ideario de los formadores de docentes, fue el cariño por el trabajo y el amor a los niños, todo ello con la bendición de Dios. Por otro lado, la fuerza dominante de la naciente burguesía industrial regida por la idea cultural del progreso, el conocimiento y dominio de la naturaleza, optaba por una vida económica sustentada en la política y la educación normada y formal. Educación que en el mundo europeo de la época, se llevaba implícita la idea del contrato social entre los ciudadanos, cuya virtud estaba en asegurar el ejercicio de los derechos, el honor, el fruto del trabajo y su vida.

Se puede inferir que en el discurso político, esta clase liberal mexicana ligaba la emancipación a los presupuestos de la democracia, ubicando a la educación y consecuentemente la formación docente en las normales, como el lugar de desarrollo de la capacidad crítica de los docentes y futuros docentes, frente a las distorsiones propias de las ideologías y a las diversas formas de manipulación social que estaban engendradas en el viejo orden social Novo español, ligado al catolicismo. Situación que representó un escollo en la implementación de una escuela Normal con sentido científico, positivista y liberal, porque resulta interesante preguntar, cómo abandonar ideas acrisoladas por siglos, donde en el pensamiento social y regional, prevalecía la idea de que “cada conocimiento se diferenciará según lo que el individuo saque precisamente de sí. Sólo en el conocimiento de Dios debe el hombre vaciarse completamente, no oponerse a Dios con prejuicios y opiniones propios __únicamente humanos__; siendo pasivo y receptivo, no volitivo ni activo.” (Schilling, 1965, P.89)

Si bien, en Europa con una ideología liberal política y una ideología liberal capitalista, una forma de ver la economía, era que la búsqueda de la riqueza llevaba implícita “necesariamente el bien social.” (Laski. 1969, P.22). Pero la búsqueda de la riqueza iba aparejada al estruendo de las máquinas, al correr de los ferrocarriles cargados de mercancías elaboradas en las fábricas, al desarrollo de nuevas tecnologías para acelerar la producción, al cambio de mentalidad respecto a lo moral e inmoral de la acumulación del dinero, a la inversión en escuelas y fabricas, etc. También la búsqueda de la riqueza estuvo relacionada con el uso de la ciencia para el desarrollo de la tecnología de la comunicación. A finales del siglo XIX, en Alemania, Rusia, e Italia se inicia el desarrollo, la transmisión de la voz y el sonido por medio de la radio, así como su comercialización mediante ondas electromagnéticas. Así mismo, en Francia se iniciaba el uso del cinematógrafo al cual se unieron norteamericanos, alemanes e ingleses para su desarrollo tecnológico y su comercialización. El teléfono ya era una

forma de comunicación y su desarrollo tecnológico, como su comercialización ya estaba en marcha. También el telégrafo ya era empleado para transmisiones de mensajes a nivel transatlántico y con ello se rompían las barreras espaciotemporales de la comunicación. Es decir la búsqueda de la riqueza proporcionada por el liberalismo económico estuvo relacionada con el desarrollo de la comunicación para trascender el espacio y el tiempo comerciales y productivos, así como la difusión de información social, económica, política y cultural. En México a finales del siglo XIX, la comunicación a distancia era a través de cartas y mensajes escritos, por tanto, para el reparto de noticias se empleaban mensajeros corredores o que empleaban caballos o carruajes o el ferrocarril para algunas rutas, o de manera económica se empleaban palomas mensajeras.

Es de reconocerse que el cine como producto del cinematógrafo inicia en México su difusión y desarrollo en el continente americano, incluso antes que en Estados Unidos, en el periodo porfirista, cuando en los salones del Castillo de Chapultepec se hicieron las primeras proyecciones y posteriormente antes de terminar el siglo se inicia la producción nacional cinematográfica.² En cuanto a la radio es hasta 30 años después cuando se inicia el uso de la tecnología producida en otros países y con ello su comercialización a partir del modelo comercial norteamericano.³

En cuanto al desarrollo industrial y tecnológico, en Europa se estaba creando una civilización cargada de fundiciones, turbinas, coches-cama, barcos transoceánicos,

² Ver más en García Riera, Emilio (1986) *Época de oro del cine mexicano* Secretaría de Educación Pública (SEP) ISBN 968-29-0941-4

García Riera, Emilio (1992-97) *Historia documental del cine mexicano* Universidad de Guadalajara, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), Secretaría de Cultura del Gobierno del Estado de Jalisco y el Instituto Mexicano de Cinematografía (IMCINE) ISBN 968-895-343-1

³ Ver más en, Navarro Benítez, Raúl *Desde México, la voz de Norteamérica para América Latina: la imposición del modelo comercial estadounidense de radiodifusión a través de los empresarios "nacionales"* El Cotidiano, núm. 181, septiembre-octubre, 2013, pp. 37-46 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco Distrito Federal, México.

maquinas de coser y hasta alimentos enlatados elaborados en las fábricas con mayor conservación. Situación desarrollista que en el territorio del Valle de Toluca, los terratenientes y productores agropecuarios, no tenían los modelos y las estructuras mentales que habían y estaban desarrollándose en Europa y Estados Unidos. Por ello no sustentaban y aceptaban tanto esas ideas, más que en el discurso político. Esta aceptación estaba dada por la burguesía hegemónica pre capitalista y por supuesto, este discurso se aceptaba de algún modo en la incipiente clase burguesa industrial. De hecho México en el siglo XIX, aún no había superado el pensamiento clerical heredado de España.

Es de suponerse que en este periodo de gobierno porfirista, los habitantes del Valle de Toluca siguieran profesando pensamientos y conceptos sobre la división del trabajo y la estructura de la sociedad como derivación directa del plan divino del mundo. Por tanto, no se puede pensar que el contexto de la ciudad-provincia de Toluca, tuviera las circunstancias adecuadas para que los pobladores en general, desde los indígenas, hasta los hijos de españoles y extranjeros abrazaran la ideología liberal económica y política y su forma de producción capitalista de manera individual, con un espíritu de empresarios, científicos, políticos, filósofos y hombres de negocios en todos sus modos y formas.

Aun cuando en Europa la ideología liberal conlleva la idea de libertad, no fue una idea para los indígenas y mestizos sometidos a un régimen heterónimo donde, estar sometidos constituía un deber religioso mantenerse dentro de los límites y en la situación que Dios les había asignado. Por tanto la idea de libertad, solo fue para los hacendados, comerciantes, industriales y militares, que no eran todos los del valle, sino, solo los que comulgaban con las ideas liberales. Al principio, son algunos de los hijos de estos liberales, los que ingresan a la Escuela Normal. Ellos los que se enfrentan con

una idea de libertad para el desarrollo de la riqueza, sin los límites establecidos por el pensamiento clerical.

Como anteriormente se había señalado, el proceso de conceptualización no es algo dado de modo natural, sino que obedece a condiciones y características provenientes de prácticas y relaciones sociales que no siempre se han dado de modo armónico, por el contrario, la noción de espacio-tiempo que valida una sociedad está determinada por la imposición de las clases sociales que en su momento fueron las dominantes.

Intentar comprender el doble sentido del concepto de formación docente conlleva a entender hacia quién y para qué estaba pensada la formación. Sobre todo la idea de educación como forma de emancipación y autonomía. Por ello, tratar de entender por qué la formación de profesores estuvo orientada hacia la conformación del concepto de autonomía, como parte fundamental de la razón, lleva a establecer los alcances y límites conceptuales que el liberalismo les presentó a los alumnos normalistas como habitantes de un contexto sociodemográfico, económico y político específico y diferente al contexto donde se generaron las ideas liberales.

Sorprende que el concepto de libertad de pensamiento, económico y político se tratara de conformar en los sujetos de un contexto cerrado. Puesto que con este concepto se trasladaba el concepto de libertad, desde la voluntad a la conciencia cognoscente. Pero esta conformación conceptual de la libertad, se trató de realizar en un ambiente de represión religiosa, económica y política. Esta situación nos debe de llevar a entender que la formación docente no estuvo pensada para todos los sujetos del Valle de Toluca, sino sólo para unos cuantos.

La creación de la Normal para Profesores no llevó el objetivo de formar sujetos liberales, científicos y críticos, ni la posibilidad de obrar con libertad, a partir del discernimiento del fundamento del propio actuar. Tales objetivos estaban muy lejos de ser una posibilidad en la mayoría de la población del Valle de Toluca, aun cuando desde el punto de vista del pensamiento liberal europeo se tuviera la idea de que no tenía porque oponerse al concepto de heteronomía aplicado a la conciencia, sobre todo si se partía de la idea que la heteronomía es fuerza que se actualiza con el ser de lo real, que no crea la norma, sino que la descubre.

En el campo educativo prevaleció la idea de formar el carácter moral de los futuros docentes. Con ello, las prescripciones de la moral estuvieron marcadas por un signo de imposición que impuso un respeto particular a la autoridad, llámese paterna, espiritual, civil, social, etc., además de no permitir que esas creencias morales fueran sometidas a la crítica. Al respecto Harvey, nos permite entender como, en el contexto del valle de Toluca no podría en su momento existir estas ideas de autonomía y emancipación en la mayoría de la población, él dice que:

La forma particular en que el espacio y el tiempo se determinan entre sí está íntimamente vinculada a las estructuras de poder y a las relaciones sociales, a los particulares modos de producción y consumo que existen en una sociedad dada. Por lo tanto, la determinación de aquello que es el espacio y el tiempo no es políticamente neutral sino que está políticamente incrustada en ciertas estructuras de relaciones de poder. Considerar una versión del espacio y tiempo como “natural” significa aceptar el orden social que los corporifica como “naturales”, por lo tanto, incapaces de cambiar. (Harvey, 1994, p 4)

De este modo, la experiencia de producción primaria pre capitalista del Valle de Toluca a finales del siglo XIX, fincada en el ejercicio del poder y del sometimiento, nos presenta un contexto socioeconómico primario donde se eliminó despiadadamente en los pobladores, todo lo que les estorbaba al ejercicio del poder o a su conservación. Con el establecimiento de la educación pública se trata de cumplir con algunas de las tareas

que el liberalismo como ideología triunfante requería, el de establecer a las escuelas públicas como el “engranaje regulador de la educación nacional” (Durkheim, 2002, p. 50) Con ésta, se crea una nueva forma de sometimiento. La escuela, se torna como una institución con una triple función. En un primer sentido, se asienta como la institución que posibilita la legitimación del ejercicio del poder; en un segundo sentido, surge como la institución que dota a los sujetos de los elementos conceptuales, ideológicos y los conocimientos políticos-sociales para alcanzar la eliminación del ejercicio del poder y; en un tercer sentido, se proyecta como la institución que forma a los sujetos que un escolarizados podrán acceder a un status superior, es decir, se torna como una forma prometedora de movilidad social.

1.1.2. La segunda circunstancia que enfrenta la creación de la escuela normal, es la tendencia ideológica.

1.1.2.1. La ideología liberal política y su tendencia de libertad.

Con la Revolución francesa se puede empezar a considerar que se da entrada al liberalismo en el escenario político del mundo. Un escenario cargado de una opción ideológica significativa cuya bandera enarbolaba bienestar, desarrollo y libertad. El proyecto político del liberalismo del siglo XIX para los países del centro de la economía mundial capitalista consistía en amansar a las clases peligrosas ofreciéndoles un triple programa de reforma racional: sufragio, estado de bienestar e identidad nacional. El liberalismo decidió limitar el grupo que podía ejercer sus derechos humanos a algunas

personas y limitar aún más estrictamente el número de pueblos que podían ejercer la soberanía.

Se debe de entender que existen dos posturas sobre el liberalismo, la postura del liberalismo político y la del liberalismo económico. El liberalismo político visto a la luz del mundo burgués y de la visión norteamericana, postula el derecho a la máxima libertad de cada cuál para elegir cómo vivir su vida. Hecho que no se puede vislumbrar en el Valle de Toluca a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, por la condición sometida de la mayoría de la población. En el liberalismo político desde la visión no mexicana, se incluyen las libertades civiles clásicas como las de conciencia, expresión, asociación y reunión.

La principal función del Estado liberal sería la de garantizar la libertad de todos. Si nos ubicamos de nuevo en el espacio geográfico y social, así como político, veremos que esta función liberal no se garantizaba en el porfiriato. Volviendo al liberalismo político europeo y norteamericano, se trataría de un Estado que protege de las injerencias de los demás en la libertad cultural, religiosa, individual, política, etc. de todos y cada uno de los habitantes, no ya solo ciudadanos. Al mismo tiempo, este Estado tendría que estar limitado en su propio poder por el derecho de los ciudadanos a la libertad. Recayendo de nuevo en el espacio y tiempos porfirianos veríamos que estas ideas, no cabían, para todos los habitantes, puesto que la mayor parte de la población estaba sometida y reprimida, por tanto, sólo eran válidas e importantes para el grupo ideológico liberal político y privilegiado del régimen, por ello creían en las bondades y promesas del liberalismo político. Es decir que la concepción liberal política, en muchas de las ocasiones hubo estado en controversia o fue divergente a la concepción liberal económica, puesto que eran y son concepciones y prácticas sociales independientes,

por ejemplo: el liberalismo económico sostiene básicamente la necesidad de que los Estados no intervengan en los procesos de producción y mercado.

Es en este proceso de producción precapitalista de las haciendas y ranchos del Valle de Toluca y en general del México del siglo XIX, no cabía el pensamiento económico de un productor industrial. De hecho un hacendado no podía tener otro horizonte temporal, sino un horizonte de producción ilimitado. No podía imaginar producir la mayor parte de sus productos a corto plazo, como lo podía hacer un productor industrial donde limitaban sus pensamientos acerca del futuro, dependiendo de su producto a cinco, diez o más de veinte años. Además un hacendado no podía operar con una concepción diferente de los espacios como localizaciones de la producción, mercado, recursos y comunidades que les ofrecían en oportunidades y servicios.

Por ello desde los modelos mentales del hacendado del valle de Toluca del siglo XIX, las libertades individuales y el bienestar de todos, no está en su horizonte, tampoco está en sus modelos mentales pensar que las formas de represión y explotación de los indígenas y la clase desprotegida, así como la violación de los derechos civiles para la incipiente clase obrera que se habían logrado con el liberalismo político, era algo pernicioso.

Es difícil de imaginar al hacendado del valle de Toluca con un pensamiento del liberalismo económico, teniendo la libertad de un agente económico para fijar los precios y autorregularse, aunada la idea de que había que limitar el Estado o régimen porfirista a su mínima expresión. El Estado -arguyen los librecambistas- no debe prestar servicios que sean susceptibles de ser prestados por la iniciativa privada o por los sujetos individuales. Hacerlo sería una interferencia injustificada en la libre competencia y de la libertad de explotación que viene aparejada con el aparato productivo. Se puede ver esta situación con la forma de producción primaria o precapitalista de los

hacendados del valle de Toluca a finales del siglo XIX, cuando se instituye la Escuela Normal.

Desde la visión liberal económica de la época, se pensaba que los servicios públicos, que tenían por función igualar los puntos de partida, redistribuyendo la riqueza, constituían un ataque intolerable contra los derechos elementales a la libertad y la propiedad privada. Pero como en la lógica del liberalismo político los derechos teóricamente eran universales, en el liberalismo económico las restricciones debían o deben de ser justificadas. Con el triunfo del liberalismo económico, los grupos burgueses más poderosos de Europa se hacen del poder político. Con el liberalismo económico los hombres de negocios, los intelectuales y los artesanos buscaban un cambio en la estructura social imperante. Es a través del liberalismo político como en las Escuelas normales se empieza a tomar forma respecto a utilizar el saber de la cultura universal como una razón para constituir la unidad de la comunidad. Ciertamente que esta pretensión no es la menor de las paradojas que se dieron durante el porfiriato. De hecho en el fondo de la formación se va constituyendo una representación de la racionalidad del porfiriato, mediante los conocimientos se encuentra la afirmación de que la racionalidad es la condición de humanidad. En este sentido, la racionalidad establece la diferencia entre el hombre y su condición social y todo lo que su contexto le dice que lo que es.

1.1.2.2. El liberalismo político y el contexto nacional.

A finales del siglo XIX, el país después de intensas dificultades y luchas internas entre liberales y conservadores, intentaba definirse como una nación moderna dentro del contexto mundial del capitalismo, para ello, se utilizó la educación como el factor central

de unidad. Para lograrlo se estableció a la instrucción como el medio para, no solo combatir el analfabetismo y para formar hombres leales al Estado, sino, para iniciar la creación de hombres con una mentalidad diferente acorde a las nuevas relaciones de producción que el capitalismo trajo a México. Una mentalidad supuestamente indagadora, democrática y emprendedora producto de la educación se estaba gestando con la educación pública y la instauración de las normales.. Por lo que se hizo necesario que el proyecto educativo nacional del porfiriato ordenara y unificara las distintas propuestas hechas por teóricos, pedagogos, hombres de estado, profesores y juristas. Para ello era necesario crear, las escuelas normales, a fin de que se formaran los docentes necesarios con una visión positivista demandada en la producción capitalista, y por tanto, para formar los nuevos cuadros de sujetos.

De esta manera el liberalismo en México se implanta definitivamente en el porfiriato. Así a finales del siglo XIX, con la implantación de las escuelas normales en diferentes estados de la república, se inicia esta marcha formadora. En el Estado de México, se crea, la Escuela Normal en el valle de Toluca, donde existía una minoría de gente blanca que dominaba física e ideológicamente a una gran mayoría de indios y desposeídos de tierra y medios de producción, sujetos a las ordenanzas del clero, la ideología conservadora y la producción primaria o pre capitalista. En este contexto nace la Escuela Normal, con un fallo inexplicable donde se contraponen la lógica del contexto social, económico y político, con la lógica de la orientación filosófica, epistemológica y metodológica subyacente al proyecto educativo del porfiriato.

En la lógica del contexto social, la ciudad de Toluca, no coincidía en su estructura como en su dinámica económica, social, política y cultural con otras ciudades del mundo, sobre todo las ciudades nuevas de norteamericana, donde cada vez más, se observaba un sistema racionalizado y automatizado de producción masiva y de

consumo masivo de bienes materiales. Además la organización social de las ciudades se iba estableciendo con base en la idea de que en la riqueza individual estribaba la satisfacción humana.

La ciudad de Toluca se podía caracterizar más como un pueblo enorme rígidamente estratificado por ocupación y clase de agro-empresarios, con una vasta difusión de la moralidad social impuesta por el clero, en cuya óptica posesiones y apariencias conservadoras y pseudo aristocráticas eran esencialmente las marcas de distinción social. Por el contrario, desde la visión de ciudad de Europa y Norteamérica, “las ciudades, a diferencia de las aldeas o pueblos, son plásticas por naturaleza. Las configuramos en nuestras imágenes: ellas, a su vez, nos moldean en virtud de la resistencia que ofrecen cuando tratamos de imponerles nuestras formas personales.” (Harvey, 1998, pág. 18)

Los ciudadanos de clase alta de Toluca eran de hecho una minoría poblacional en el valle. Esta minoría de algún modo regía los destinos de la mayoría de la población, bajo “los preceptos religiosos que muy pocos ponían en duda y nadie con buen resultado, gobernaban las costumbres; donde había escasa acumulación de capitales y las necesidades de un mercado doméstico dominaban la producción.” (Laski, 1969, p. 13). Aun cuando no despreciaban las ideas del liberalismo económico, sobre todo aquellas que sostenían que “es más fácil alcanzar el bienestar social concediendo al individuo mayor latitud para sus iniciativas” (Laski, 1974, Pág. 25).

Esto permite suponer que la creación de la Escuela Normal, se ve envuelta en un ambiente de contradicción no visible para los alumnos o futuros maestros, sino únicamente en el sentido de los actores externos e internos de la Normal. Por un lado existe un pensamiento conservador inscrito en un catolicismo arraigado cuya idea se

fundaba en la verdad revelada y por el contrario se intenta generar una ideología liberal, cuyo máximo es la libertad individual y la construcción del pensamiento autónomo y el pensamiento científico a fin de alcanzar la riqueza individual.

Es de entenderse que los alumnos con estructuras mentales propias de su condición contextual geográfica, social, política y económica se enfrentan a un discurso diferente a su condición, por tanto la dificultad que tuvieron ante un discurso desligado de sus formas de vida diría Van Dijk, estriba en comprender que el “discurso único y singular se produce sobre la base de los modelos mentales subjetivos de eventos acerca de los cuales se habla, y está controlado por los modelos de contextos únicos y singulares de los participantes, modelos que pueden ser influenciados por (pero no determinados por) los prejuicios e ideologías compartidos socialmente”. (Van Dijk, 2011, Pág. 168.) Discurso no inteligible a los alumnos, puesto que el conocimiento y las enseñanzas recibidas era algo que se había constituido como parte del pensamiento científico construido en Europa. Un pensamiento recibido sin claros lineamientos teóricos y prácticos. Sobre todo prácticos.

En el contexto de la Escuela Normal no se podía percibir que el pensamiento científico que en Europa se estaba convirtiendo en el medio de transformación de las perspectivas mentales, así como el volumen creciente de los inventos técnicos, que era en su momento, causa de nuevas riquezas y aumentos de la población urbana. Por ello, el conocimiento no tenía un correlato con la vida provinciana de Toluca con su producción primaria pre capitalista. La creación y establecimiento de la Normal a partir del pensamiento liberal-positivista del porfiriato, conlleva la idea de la igualdad. Igualdad no en el sentido social y económico sino en el de una igualdad de saber, de conocimientos intelectuales, de formación, de educación.

La posibilidad estaba según se puede deducir en una igualdad de orden intelectual. Sin embargo eso estaba lejos de ser una realidad puesto que los sujetos ilustrados del porfiriato, que planearon y desarrollaron las políticas educativas e incluso participaron directamente en su desarrollo no tenían el impresionante alcance del pensamiento imaginado y creado en todas las manifestaciones del desarrollo del conocimiento generado por el liberalismo económico y político, así como también, los ilustrados mexicanos no contaban con el potente aparato conceptual y metodológico desarrollado por todas las nacientes disciplinas. Así para alcanzar el desarrollo que representó la innovación de enseñanza basada en el método científico, según Agustín González Plata, segundo director de la Escuela Normal para Profesores, no fue suficiente con elaborar un manual de metodología y tenerlo como libro de texto, sino que fue necesario contar con la creación de conceptos, actitudes y comportamientos con carácter social, intelectual e interactivo entre los formadores y los formados.

Uno de los conceptos que se tuvieron que conformar no solo en la teoría sino como práctica social fue el de libertad en el pensamiento liberal político. Pero si entendemos que existen dos líneas clásicas de fundamentación del principio de libertad que el Estado debe garantizar para todos. Veremos que la primera línea es la que se basa en la existencia de un derecho natural e inalienable a la libertad. Siendo así que la libertad nos pertenece por el hecho de nacer humanos, la función del Estado no puede ser otra que la de garantizar tal derecho. El más célebre de los fundadores de esta doctrina fue John Locke. Según este filósofo, la libertad es un derecho tan natural que aun en el caso de que no existiese ninguna institución y el género humano viviese en la más absoluta anarquía, seguiría perteneciéndonos.

Es de entenderse que las teorías no siempre se corresponden con las situaciones reales. Esto se puede ver con la situación del esclavismo en los EEUU, la

sobreexplotación de la clase indígena en México, etc. Si las teorías tuvieran efectos prescriptivos en los grupos de poder entonces, tendríamos derecho a la máxima libertad aunque no existiese ninguna institución que la reconociese. El problema con los derechos, así al natural, es que cualquiera puede vulnerarlos. Como ha sucedido en el México independiente, en el porfiriato, y en el México revolucionario y posrevolucionario.

Por ello desde la visión liberal política, se hace necesaria la existencia de alguna institución que castigue a los que violan el derecho a la natural libertad de los seres humanos. Los acuerdos plasmados en las constituciones están dirigidos a garantizar la libertad y a estipular las instituciones que la garantice. Así por ejemplo para Locke, no es que el derecho a la libertad exista porque haya algún Estado que lo garantice, sino que los Estados existen porque existen unos derechos naturales que hay que garantizar. Desde su perspectiva, esa es la razón de ser del Estado y su función fundamental. Ahora bien, no puede soslayarse que para garantizar el derecho a la libertad de todos implica poner límites a la misma. En este mundo liberal político de acuerdos entre los hombres, el Estado debe reprimir la conducta de aquellos que, en el ejercicio de su libre albedrío, impidan o dificulten el ejercicio de la libertad de otros.

En este sentido Kant, plantea que en el Estado se da una cierta paradoja. De un lado, por su función ideal, el Estado aspira a la máxima libertad de todos pero, de otro, por su existencia efectiva, se mueve únicamente en el ámbito de los intereses de los grupos de poder y de la coacción. De este modo el Estado, por su misma naturaleza, debe ejercer una coacción sobre la libertad individual que debe estar al servicio de la libertad de todos. Kant y Locke coincidirían en una cosa: sólo debemos limitar la libertad individual cuando se pongan en peligro los derechos de los demás. Este es el principio básico del liberalismo político y así lo reconocieron los franceses tras la revolución. Sin embargo debe de reconocerse que tales concepciones de la libertad para los

normalistas que no estaban en un contexto de libertad, tales ideas resultaron por demás ajenas y por tal eran ideas idiosincráticas y por tanto no transferibles a su vida cotidiana.

En cuanto al liberalismo económico se puede encontrar una defensa basada en el derecho a la propiedad y otra basada en los maravillosos beneficios que tiene para la humanidad el libre mercado. Desde la visión Europea, existiría un derecho a la propiedad que es previo e independiente de su reconocimiento legal. Por ello, el Estado mismo, cuya función sería la de proteger y garantizar ese derecho, no estaría legitimado a vulnerar la propiedad privada de nadie. Laski (1974) dice que “los negociantes necesitaban un código moral cuyas prescripciones se originasen no en el conocimiento deductivo de la escolástica medieval, sino en los requisitos admitidos de la empresa comercial.” (Pág. 146).

En el caso del Valle de Toluca, y México en general, en el siglo XIX y principios del XX, el Estado mexicano de carácter porfirista, no estaba cumpliendo con este ideal, puesto que, la gran mayoría de los habitantes carecían de la propiedad. Pero aún, el Estado en algunos momentos de la historia mexicana falló, sobre todo en el México posrevolucionario, puesto que con la repartición de las tierras, estaba afectando el derecho de propiedad.

Según Rober Nozick, el derecho a la propiedad implica que ésta sólo puede ser transferida de modo voluntario. Si una propiedad puede cambiar de dueño en contra de la voluntad del propietario, entonces no se puede decir que, en rigor, exista derecho a la propiedad. Uno de los riesgos del liberalismo económico y la defensa de la propiedad, es la recaudación de impuestos y su redistribución en obra o servicios públicos. Así, por ejemplo para Nozick, cuando el Estado se arroga la potestad de distribuir la riqueza a partir de los impuestos, está infringiendo el derecho a la propiedad

privada. Ofrecer una sanidad o una educación pública a partir de los impuestos de personas que no quieren pagarlos sería sencillamente inmoral. Tanto es así que Nozick considera que la redistribución estatal de la riqueza vulnera la segunda formulación del imperativo categórico de Kant. Desde el punto de vista de Nozick, Cobrar impuestos con fines igualitarios y redistribuidores significa no respetar a las personas, no tratarlas como seres autónomos y libres y, en definitiva, tratarlas como medios y no como fines en sí.

Teniendo como antecedentes la idea del liberalismo político y el liberalismo económico podemos entender, cómo desde la fundación de la Escuela Normal (EN), empieza a existir una contradicción entre el pensamiento implícito y explícito de los actores, donde discurren en forma paralela el pensamiento escolástico largamente heredado de España, la ideología liberal política y económica, la epistemología positivista y la metodología sintética-analítica. Pensamiento liberal político y positivista vinculado a los pensadores mexicanos como. Barreda, Vasconcelos, Ruiz, Flores, Sierra, entre otros. Todos ellos vinculados al poder, a la universidad nacional y al naciente normalismo nacional. Por ello, podemos imaginar, cómo los alumnos normalistas con un pensamiento sustentado en la verdad revelada, producto de su educación familiar y social, se enfrentan ante un pensamiento de corte liberal político vs corte liberal económico y con un carácter positivo y científicista. Pensamiento que es promovido desde las esferas políticas dominantes.

Desde el pensamiento empirista científicista se dice que la razón ya no tiene que ver con el ser, como ente filosófico-divino y espiritual, sobre el cual se basaba la visión clerical, sino con el deber ser, que es el campo de lo racional práctico, de la cultura como creación del hombre, de la educación como forma de construir el Estado. Es el campo del espíritu humano, desprendido de la divinidad y contrapuesto con el ámbito

de la naturaleza que ya no es más el principio propio de operación de cada ser omnipresente, sino lo *otro* respecto del espíritu del hombre, de la razón como fuente de conocimiento, del mundo humano como creación de los hombres.

La ideología liberal política y la cientificidad fueron impulsadas desde la creación de la EN, en un contexto de producción pre capitalista y un pensamiento conservador. Esto generó una especie de ambiente contradictorio o confuso, puesto que en la perspectiva clerical y desde su particular forma de conducir a los feligreses del valle de Toluca, con el pensamiento clerical se desvelaba la extrema fragilidad en la que supuestamente se basaba la ciencia. El juicio en contra de la cientificidad en un contexto religioso, la ciencia fue siempre sojuzgada por las poderosas fuerzas de la superstición y la irracionalidad. Por otro lado, desde la perspectiva liberal política se establecía a la ciencia como el mejor instrumento para desarrollar el bienestar social, por medio de una metodología ubicada en las ciencias de la educación, como mejor forma para inculcar la ideología liberal política y el cientificismo de la época. Este contexto de contradicción y divergencia entre el pensamiento conservador y el pensamiento liberal político, fueron los primeros elementos que confluyeron en la construcción del concepto de formación. Es en este contexto de controversia, donde se empieza a germinar paralelamente al concepto de formación, el concepto de cambio social. El cambio social por tanto, se volvió concebible para aquellos alumnos que lograron ingresar a la escuela Normal y por tanto, la práctica de cambio social se volvió posible.

Puesto que, el aspecto externo de la educación estuvo enmarcado por el pensamiento liberal del gobierno del general Porfirio Díaz. Pensamiento liberal que pretendía romper con las ataduras de la enseñanza religiosa dominante del siglo XIX. Cuya tendencia, instauró una instrucción basada epistemológicamente en el positivismo y una ideología liberal, basada en la enseñanza de la cultura universal, a partir del modelo educativo

francés e inglés fundamentado en las ideas de Herbart, (pedagogía científica), Durkheim (ciencias de la educación y educación moral) y Locke (entendimiento humano), con modelos pedagógicos como el academicismo y la tecnología educativa.

Con el positivismo se pretendió alcanzar sobre todo la paz, puesto que “los positivistas se oponían, sobre todo, a la violencia que había imperado en el país, y proponían el orden y el progreso a través de la ciencia y la educación. Ya no se impondría nada por la fuerza sino por la persuasión educativa; y si se enseñaba la ciencia positiva, se tendría no solamente paz sino también adelanto, progreso, ya que México tenía que colocarse a la par de las naciones avanzadas.” (Beuchot, 2008, p. 186) Por eso, en la naciente Escuela Normal, se pretendió educar a los futuros docentes para que a su vez educaran a la población con un nuevo concepto sobre el progreso, la paz, el aprovechamiento de la naturaleza y la vida social; por lo que, las ciencias debían alcanzar la verdad irrefutable de las cosas y el orden social. Con estas pretensiones se empezaron a crear una serie de herramientas conceptuales discursivas propias de la formación docente. Herramientas que de algún modo fueron configurando el carácter de los docentes.

1.1.3. La tercera circunstancia es el pensamiento conservador que rige la vida de los habitantes, maestros y alumnos.

La ideología conservadora, con un sustento clerical que promulgaban y ejercían los habitantes del Valle de Toluca, no podría estar en discordancia con el pensamiento conservador. Este pensamiento conservador se ve reflejado en la práctica educativa, sobre todo en las acciones pedagógicas, mediante métodos que abreviaban, simplificaban y perfeccionaban supuestamente la enseñanza. Aun cuando se proponía el método pedagógico como símil del método científico, era difícil desterrar la práctica de la enseñanza clerical-nemotécnica.

La enseñanza clerical mnemotécnica estaba sustentada en una filosofía del *ser*, que admitía *“la inmutabilidad de Dios, la del alma inmortal y la de la ley moral”* (Garrigou-Lagrange, 1980, p.101) Desde esta perspectiva el pensamiento que se había establecido, era aquel, en el cual, se pregonaban los “conocimientos primordiales y fundamentales: conocimiento de los principios racionales, comunes a todos los hombres y de la ley moral, necesaria para la vida de los individuos y de los pueblos; conocimiento natural de la existencia de Dios, principio y fin de todas las cosas; conocimiento de los misterios sobrenaturales sobre los cuales la revelación se expresa en términos de sentido común para ser accesible a todas las inteligencias” (Garrigou-Lagrange, 1980, p.75)

La clase dominante profesaba ideas conservadoras, las cuales estaban basadas en ideas morales y religiosas aplicadas a los distintos ámbitos como son el respeto a la autoridad, respeto a la familia, a las tradiciones, a la propiedad individual y a la comunitaria. También querían que se conservara el monopolio de la educación, para evitar que se infiltraran ideas liberales a las masas. De este modo buscaban que los

gobernantes fueran hombres honrados y dignos portadores de los valores tradicionales ligados al catolicismo. Contrariamente a este pensamiento conservador, la estructura educativa porfirista implantó la escuela pública cuyas concepciones pedagógicas científicas estaban sustentadas en el positivismo. Las principales escuelas toluqueñas donde se implantó una pedagogía similar y acorde al pensamiento positivo fueron el Instituto Científico y Literario, la Escuela Normal de profesores y la Escuela de Artes y Oficios para varones.

De acuerdo a Vázquez (2012) “El término pedagogía tal como es empleado en la tradición filosófica alemana de fines del S. XVIII y S. XIX, propia del idealismo neo-kantiano, denota la relación inseparable entre filosofía y educación. Son dos las raíces de la pedagogía alemana; la primera de ellas remite al comienzo del S. XIX, con Herbart y su pedagogía científico-mecanicista y la segunda, a fines del S. XIX, a la línea filosófico-historicista de W. Dilthey, Spranger, Nohl, Flitner, entre los más representativos. (P. 7-8).

Se puede suponer que este tipo de pedagogía se acomodó muy bien al tipo de educación que se proponía en el periodo porfirista, puesto al parecer respondía muy bien a las condiciones socioculturales imperantes, puesto que “En la concepción de Herbart, la pedagogía es ciencia en cuanto se apoya por una parte en la ética, que suministra los fines de la educación y por otra en la psicología, que pone de manifiesto los medios y las posibles dificultades en el proceso educativo. Esta doble fuente va a dar lugar a las dos ramas mencionadas: la pedagogía normativa que se centra en la reflexión sobre la razón práctica, ya sea ésta concebida como autónoma, al modo kantiano, ya sea iluminada por la revelación cristiana.” (Vázquez, 2012, p. 8).

No es ajena la estructura arquitectónica de los edificios de la época, con claustro, como el Instituto Literario (hoy Edificio de rectoría de la Universidad Autónoma del Estado de

México), y la Escuela Normal para Profesores, al tipo de pedagogía y el tipo de enseñanza que se instituyó. El claustro es un patio cuadrangular que en sus cuatro lados se distribuyen los distintos espacios necesarios para la vida monacal o de recogimiento. Es de pensarse que la pedagogía científica se adaptó sin dificultad al tipo de pensamiento conservador de la población de Toluca. Vázquez nos muestra como para “Kant, la razón no conoce, porque todo objeto de conocimiento se constituye a partir de las categorías que el entendimiento aplica a los datos caóticos de la experiencia sensible”. (Vázquez, 2012, p. 9).

CAPITULO 2. Las ideas pedagógicas, filosóficas y sobre las ciencias de la educación imperantes en Europa, como antecedentes de la formación.

Con el advenimiento y triunfo del liberalismo, en Europa, se introduce el concepto de escuela pública. De este modo en el siglo XIX, se empiezan a organizar los sistemas educativos y de escolarización y la expansión de la enseñanza, cuyo fin fue la democratización y el mejoramiento de las clases sociales, así como el resolver de algún modo las grandes necesidades de su tiempo. Esto provocó que se buscara la forma de educar rápidamente a la población, por ello se crearon los métodos de enseñanza con la clara intención de ser adaptados al desarrollo natural y a las facultades del niño, así como a la formación de sujetos aptos al desarrollo de la sociedad industrial. Nace una escuela realista con un carácter netamente social y productivo, la cual se proponía brindar educación para todos. Cuyo propósito subyacente era tener una infancia vigilada, educada e instruida, capaz de insertarse productivamente en la sociedad. Es pertinente aclarar que todos estos movimientos y creaciones metodológicas acordes a la escuela pública son para impulsar la educación primaria o básica.

Al respecto se generaron métodos de enseñanza con carácter grupal adecuados a la enseñanza pública. Ya no cabían los métodos de enseñanza individual. Los métodos de enseñanza se inscribieron en dos posturas diferentes unos se contienen en la pedagogía y otros en las ciencias de la educación. Los primeros estaban más orientados a la enseñanza de la cultura universal para alcanzar el desarrollo del espíritu. Los otros estaban orientados hacia el desarrollo instrumental para formar sujetos adecuados al desarrollo productivo. Así “La pedagogía se inscribe, entonces, dentro de las ciencias del Espíritu, mientras que las Ciencias de la educación se incluyen dentro de las ciencias de la naturaleza, en razón de su método y de su objeto, los medios: “tanto los saberes como los métodos usados quedan en el orden de la

racionalidad instrumental” (Vázquez, 2012, p. 13). Estas perspectivas de la pedagogía y las ciencias de la educación apuntan a la cuestión de la naturaleza del espíritu y el pensamiento y; al desarrollo de la naturaleza humana orientada hacia cuestiones operativas.

La perspectiva pedagógica orientada hacia la cuestión de la naturaleza de espíritu está influenciada en un principio, por el campo de la razón o de las Ideas. Kant, 1783, en particular las Ideas de Dios, mundo y alma, que son el objeto de la metafísica, pero como a esas Ideas, según la concepción de Kant (que en esto es heredera del empirismo), no les corresponde experiencia alguna, por eso ellas no constituyen reales objetos de conocimiento, sino más bien postulados de la razón, cuya finalidad es regulativa: llevara la mayor unidad posible el conocimiento.” (Vázquez, 2012, p. 9).

La contradicción entre la verdad revelada y el mundo sensible es un aspecto que en su momento no se presentó como algo que generara dificultad en los procesos de enseñanza y formación de los normalistas, puesto que imperaban otras ideas que afianzaban los pensamientos kantianos, como las ideas anti intelectualistas que denostaban el positivismo a partir de las ideas hegelianas. A decir de Garrigou-Lagrange (1980) Hegel reducía lo real a lo racional, el hecho al derecho, la libertad a la necesidad intelectual, el éxito a la moralidad. Los antiintelectualistas hacen lo contrario, reducen lo racional a lo real (entendido en el sentido de hecho), el derecho al hecho realizado, la necesidad a una libertad sin inteligencia (pura espontaneidad), la moralidad al éxito.” (p. 118). La cuestión de la moral es parte del ideario liberal, ya desde los inicios del México independiente Mora (1949) señalaba “no es posible que las reglas morales que deben servir de guía al hombre social tengan todo el buen resultado que desean los filósofos y los legisladores” (P. 109), si no se tiene una educación y algunas reglas en el arte de pensar.

2.1. La línea de la filosofía educativa y la formación de los docentes.

El sentido de la formación es un imperativo de la sociedad al establecer la función misma de la educación. El sentido va marcando el tipo de docente que se va a formar (sentido ontológico), para que se va a formar (sentido teleológico), con qué valores y características se va a formar (sentido axiológico) y cómo se va a desarrollar la formación (sentido pedagógico y administrativo). Cuatro aspectos básicos para la configuración del docente en un proceso de formación. Captar el sentido de la formación nos remite necesariamente a las primeras expresiones conceptuales que se tienen al respecto.

Es el Lic. Agustín González Plata quien nos ofrece las primeras conceptualizaciones respecto al sentido de la educación. Él siendo el segundo director de la Escuela Normal para Profesores del estado de México, en 1899, escribe el texto "Elementos de Metodología Pedagógicas, para uso de los profesores de instrucción primaria". En su libro aporta muchos elementos para el análisis y la reflexión sobre el sentido y situación conceptual de su época. Por tanto, la cuestión del valor y origen del concepto de formación, debemos rastrearlo desde las palabras que lo representan, de este modo, ya desde el establecimiento de la Escuela Normal, se tenía como sentido de la formación, tanto el instruir como el educar al sujeto. González (1899) nos dice "Instruir al alumno, es hacer que posea un caudal más ó menos grande de conocimientos, que le puedan servir en la vida práctica como medios directos ó indirectos para satisfacer sus necesidades tanto materiales como morales. Educar 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" (p.4)

En los discursos fuera de pasillos y reuniones sociales entre los formadores de docentes se escuchan frases donde se va dejando perfiladas y acentuadas las concepciones sobre la formación docente, así se pueden escuchar frases como «es necesario poner atención en el desarrollo de la personalidad de los alumnos, se está descuidando su presentación personal, los hábitos de limpieza y responsabilidad, así como el amor a la carrera. No, estos alumnos ya no están convencidos del trabajo con los niños, del amor que debemos de tener de nuestros pequeños. Ya no quieren dar más de su tiempo para hacer que esas mentecitas adquieran el conocimiento que los lleve a formarse como hombres.», «me dicen los maestros de la escuela primaria que los docentes en formación no están poniendo atención en la disciplina. Dicen que dejan a los niños estar parados mucho tiempo. No organizan su trabajo y parece que no se ven los resultados. Los están obligando a dictar un resumen al final de su exposición», «Nosotros los formadores de docentes debemos convertir el proceso formativo de los normalistas en una obra que nos completa en nuestra condición y dignidad humana y que sólo es posible a través del aprendizaje de la cultura y el interactuar con otras personas»

Esta concepción del docente responsable, misionero de la educación, apóstol, amante de la profesión y de los niños, conocedor de la cultura universal, respetuoso, comedido, redentor de las mentes carentes de educación y cultura, se fue constituyendo a lo largo de 6 décadas aproximadamente y tuvo vigencia plena durante más de 11 décadas. Estas son las concepciones implícitas que se fueron consolidando a lo largo del trayecto formativo de la normal. Son concepciones que perduran en las acciones formativas. Y se reflejan en las prácticas educativas, las cuales están sostenidas por las tareas y acciones en la escuela y el aula. Prácticas que se dirigen a la constitución de caracteres propios de la profesión. Es decir a la conformación de maestros responsables con el trabajo dentro y fuera de la escuela; respetuosos con las autoridades escolares y educativas, al grado de no contradecir o impugnar sus mandatos por arbitrarios e

irracionales que sean; sacrificados hasta el heroísmo o el sufrimiento apostólico; colaboradores con la autoridad aun en contra de su tiempo y sus condiciones laborales; con el sentido de la redención, es decir con el convencimiento de que están sacando de la obscuridad y el mal camino a las mentes que carecen de cultura y con ello van a elevar su espíritu.

A estas conceptuaciones implícitas y subyacentes, les acompañan otras conceptuaciones que llegan del exterior de las normales y se han prescrito a fin de formar docentes con características específicas en tiempos, necesidades y circunstancias propias del aparato productivo nacional e internacional. Son conceptuaciones que poco han impactado y modificado a las conceptuaciones constituidas interiormente en las normales.

La mayoría de las conceptuaciones externas que se han prescrito en las normales derivan del modelo productivo fordista norteamericano. Son concepciones con carácter instrumental ligado a la técnica y a la producción tecnificada. En estas concepciones las ideas pedagógicas son trascendidas por las ideas de la utilidad y la especificación detallada del tipo de sujeto que se necesita formar para responder a las demandas productivas. En este sentido la pedagogía asume la denominación de filosofía de la educación, que es usada por primera vez por Paul Monroe a principios del siglo XX, específicamente en 1911, en New York, en los Estados Unidos de América, en su enciclopedia de la educación (Cyclopedia of education).

La educación y por ende la formación de corte instrumental a mediados de la década de los 70, del siglo XX, en México y concretamente en el Estado de México, conlleva un enfoque analítico, como se fundamentaba en los Estados Unidos, por ello la formación presenta rasgos centrales como: a) La búsqueda de la profesionalización de los docentes y por consecuencia el involucramiento de la filosofía de la educación a través

de la aplicación de criterios rigurosos establecidos en planes y programas de estudio, donde se promovía la aplicación de un método de enseñanza de corte netamente instrumental, sobre todo el involucramiento, entendimiento, adecuación, aplicación y uso del modelo de la tecnología educativa; b) la promoción de la ruptura entre la filosofía de la educación y el Fantasma de la filosofía del espíritu y sus métodos de enseñanza academicistas; y c) la oposición o superación de los ismos que permeaban las tendencias educativas y formativas de la época, como el realismo, idealismo, pragmatismo, la fenomenología, etc. Y se impone una tendencia de la psicología del aprendizaje, como es el conductismo que sirve de sustento al modelo de la tecnología educativa.

2.2. La línea epistemológica en la formación de los docentes.

El liberalismo político y económico, con el desarrollo de la ciencia y de la tecnología, la transformación de las estructuras y modelos de pensamiento inaugura la apertura de un adelanto mundial asentada en el pensamiento europeo occidental, en la cual la epistemología quedaría asumida como base subyacente de la ordenación científico-tecnológica de la sociedad cuya utilidad se fue configurando con el desarrollo industrial y tecnológico en el estudio de la planificación posible y de la organización del trabajo productivo.

Como epistemología debemos entender la denominación que se hace a la disciplina cuyo objeto de estudio es la naturaleza, el comienzo y construcción, así como la validez del conocimiento. La palabra en sentido etimológico se compone con las voces griegas ἐπιστήμη (epistéme), que significa 'conocimiento', y λόγος (lógos), que traduce 'estudio' o 'ciencia'. La epistemología con el florecimiento de las ciencias a partir del liberalismo

político y económico, alcanza su desarrollo principalmente a inicios del siglo XX, puede considerarse que no es ajena a la filosofía, como tal, es considerada como una rama de la filosofía.

Desde su sentido ligado a las ciencias de la naturaleza y a las ciencias del hombre o ciencias sociales, la epistemología se dedica a estudiar los fundamentos, desarrollo y aplicación de los métodos del conocimiento científico, así como el grado de certeza o legitimidad, a fin de estimar su importancia para el desarrollo del pensamiento y espíritu humano. En su desarrollo y desde su campo, se ha intentado dar respuestas a interrogantes tales como: ¿qué es el conocimiento?, ¿cómo se produce el proceso de razonamiento en la mente humana, para general el conocimiento?, ¿cómo determinamos que aquello que hemos entendido es, en efecto, verdad?, ¿cómo los científicos han construido el conocimiento?

Las postrimerías del método científico y de la epistemología de las ciencias, se da con Francis Bacon (1561-1626). Fue él, quien por primera vez, propuso un nuevo método para adquirir conocimientos. Bacon afirmaba que los pensadores no debían esclavizarse aceptando como verdades absolutas las premisas transmitidas por las autoridades en la materia. En su tiempo y posteriormente a él, como ha sucedido en la educación de los mexicanos en el siglo XIX, los padres de la iglesia eran tenidos por fuentes de verdad, e incluso se les anteponía la observación directa a la experiencia directa. No se descarta que la autoridad de los padres de la iglesia, del sabio como los filósofos y los pensadores, tuviera varios puntos en común con la costumbre y la tradición.

Los educadores se basan en ellas para contestar muchas de las preguntas referentes a los problemas tanto de su profesión como de la vida diaria, es decir, suelen formular

la pregunta: ¿Cómo se ha hecho esto en el pasado? Y luego utilizan la respuesta como guía de sus actos. Ambas constituyen influencias prominentes en el medio escolar, donde los educadores recurren con frecuencia a prácticas del pasado para orientarse en la resolución de problemas del presente.

En su opinión, el investigador tenía que establecer conclusiones generales basándose en hechos recopilados mediante la observación directa. Bacon aconsejaba observar a la naturaleza directamente, desechar los prejuicios e ideas preconcebidas que él denominada ídolos.

Una nueva manera de encontrar la verdad es ir a buscar los hechos en vez de basarse en la autoridad (experto) o en la mera especulación; con el tiempo esa actitud habría de convertirse en el principio fundamental de todas las ciencias. Según Bacon las observaciones se hacían sobre fenómenos particulares de una clase, y luego a partir de ellos se hacían inferencias acerca de la clase entera. Este procedimiento se denomina razonamiento inductivo y viene a ser lo contrario del que se utiliza en el método deductivo.

Es de pensarse que durante el siglo XIX, el desarrollo de la ciencia y la construcción del conocimiento a partir de la experiencia y el método inductivo, como corolario del llamado, en su momento, método científico, tuvo en los anti positivistas, férreos opositores que desde los modelos mentales aceptaban que para “conocer las cosas tales como son, no hay que valerse de la inteligencia, que solo puede desnaturalizarlas, sino aproximarse a la experiencia bruta, sumergirse en el torbellino de las sensaciones, abismarse, en fin, en el torrente de la vida animal y vegetativa, perderse en la inconsciencia y anegarse en las cosas” (Garrigou-Lagrange, 1980, p.119)

Pese a su utilidad la experiencia tiene limitaciones como fuente de verdad, pues su influjo depende de lo que uno es. La inducción conlleva a acumular conocimientos e informaciones aisladas. El razonamiento inductivo es el proceso de observar datos, reconocer patrones, y hacer generalizaciones basándose en esos patrones. La experiencia es la fuente más corriente y conocida; después que una persona ha ensayado varias rutas para ir de su casa al trabajo, llega a descubrir la que requiere menos tiempo, la de menor tráfico o la más atractiva. Mediante la experiencia personal se encuentra la respuesta a muchas de las preguntas que se plantean.

A pesar de que la autoridad es una de las fuentes más útiles de conocimiento, no debe pasarse por alto la pregunta: ¿Cómo obtiene la autoridad su conocimiento?. En épocas pasadas se consideraba que una persona estaba en lo cierto por su posición, como el rey, el jefe o el sumo sacerdote. Hoy día se advierte mucha renuencia a creer en la capacidad de un individuo meramente por su posición o rango. Las afirmaciones de una autoridad son aceptadas sólo cuando se basan en la experiencia o en otras fuentes reconocidas de conocimiento.

La historia de la educación revela que muchas de las tradiciones vigentes durante años resultaron erróneas y tuvieron que ser rechazadas, por lo que es recomendable evaluar cuidadosamente las ideas basadas en la costumbre y la tradición antes de aceptar su veracidad.

Describiendo los métodos adecuados a tales razonamientos y su aporte a la ciencia y a la investigación. A través de una indagación documental y usando el método hipotético (inductivo), con razonamiento deductivo se enfatiza en el origen empírico, la forma de aproximación a la realidad, la rigurosidad y duda metódica, la validación de

hipótesis, la forma de registrar el fenómeno, la exactitud en el análisis y la racionalidad de la investigación.

Herederos del pensamiento kantiano y hegeliano, son los normalistas. Hoy en día siguen vigentes ideas alusivas al pensamiento del siglo XVIII y XIX, que conllevan el sentimiento de fe, abnegación, amor por el otro y sobre todo la redención. En la Revista Alter Minerva, No 14, editada por la Normal para profesores en 2007 se rescata el siguiente párrafo “objetivo principal que es la formación de profesores normalistas que se convirtieron en verdaderos *apóstoles* de la enseñanza que se diseminaron por todos los rumbos del Estado de México, pueblos y comunidades que han recibido el generoso fruto de la educación para miles y miles de educandos. (P. 16).

Llama mucho la atención el término “apóstol” puesto que está cargado de una tradición del pensamiento conservador cristiano. Royo (1968) no dice que

“la palabra *apóstol* proviene del vocablo griego ἀπόστολος (a su vez derivado del verbo ἀπόστέλλω, enviar), y significa enviado, mensajero, embajador. En sentido estricto, el apostolado tiene una significación eminentemente religiosa en el marco del cristianismo, mientras que en sentido laxo puede aplicarse a ciertas profesiones o actividades que, en su buen ejercicio y bajo ciertas circunstancias, signifiquen un nivel eminente de entrega y dedicación.” (P. 802)

Esta concepción que alude al sentido de apostolado, está relacionada con la un pensamiento clerical que se finca en la “*piedad*”, entendida esta como “afecto filial, devoción llevada hasta el heroísmo, por los seres queridos, y sentido trascendente del deber, anterior a toda ley humana, expresión del orden divino.” (Grimal, 2011, P. 25), *Piedad* que en el pensamiento conservador era considerada como una de las exigencias más profundas de la vida moral.

CAPITULO 3. La línea metodológica y el concepto explícito sobre la formación de docentes.

Parte del pensamiento de Hegel, está inscrito en el pensamiento de los maestros formadores de maestros. Aun cuando las ideas metodológicas de Hegel estaban ubicadas en la línea del sistema filosófico, éstas se adoptaron y se adaptaron a la metodología pedagógica a través del Lic González (1899), el decía “desde el momento en que se sabe que no todas las formas de ejercicio intelectual y por consiguiente de aprendizaje, educan o perfeccionan la inteligencia, pues hay algunas, como nos demuestra la pedagogía, que en vez de conducir al perfeccionamiento, debilitan y agotan al organismo, y otras que pervirtiendo ó extraviando el desarrollo, conducen á resultados muy diversos de los que constituyen el verdadero fin de una educación normal; para que la enseñanza sea realmente educativa, es necesario que el maestro la practique obedeciendo á ciertas leyes, con sujeción á determinados principios, observando ciertos preceptos cuyo conjunto viene á constituir lo que se llama el *método pedagógico*.” (P. 5-6) Esta idea se asemeja al pensamiento de Hegel, el dice “la filosofía debe de ser enseñada y aprendida, en la misma medida en que lo es cualquier otra ciencia” (Hegel, 1991, p.140).

Las ideas prevaletentes en Europa y que de algún modo se difunden en México, durante el establecimiento de la Escuela Normal para Profesores en el Edo. de México, siguen la trayectoria del pensamiento racional y el pensamiento empírico. Son ideas que se entrecruzan, pero que en ocasiones chocan y se contradicen en el accionar de científicos, sociólogos, psicólogos o filósofos, pero que en el ámbito educativo coinciden en la metodología de enseñanza. Así por ejemplo, cuando González habla de método dice que “en su acepción científica o filosófica, método es el camino que sigue la inteligencia humana en la investigación y descubrimiento de la verdad; en otros términos, la serie de etapas, fases ó estados por los que necesariamente tiene que pasar la inteligencia de un hombre, para que llegue á comprender una noción ó á descubrir una ley científica. Ese camino ó serie ordenada de estados conscientes, no es arbitraria,

ni propio de cada individuo que investiga, sino que la naturaleza misma de la inteligencia humana ó de los fenómenos que se estudian viene a determinarlo en cada caso...” (González, 1899, P. 7).

Se puede percibir que las nociones de ciencia positiva y método científico que están fundamentando la metodología que propone el Lic. González, carecen de una clara conceptualización y por tal, son trivializadas.

Hegel habla sobre el conocimiento dice que “el profesor lo posee; él lo piensa previamente, los alumnos lo piensan después” (Hegel, 1991, P. 141)

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-realizador 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.

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. (González, 1889, pág. 9)

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 posea de su verdad, proceda sin demora a las aplicaciones prácticas 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. (González, 1889, pág. 10)

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. (González, 1889, pág. 11)

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” (González, 1889, pág. 16)

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 (1990) 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” (Pág. 78). 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” (Cormman y Lehrer, 1990, Pág. 78).

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 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” (Serrano, 1994, pág. 40), 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 aún 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 de las grandes ideas y objetos que el hombre ha creado” (Eisner y Vallance, 1974, pág. 35). 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 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.(Young, 1993, pág. 26) 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” .(Young, 1993, pág. 26). 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.

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 apuntalaban ya como las líderes que comandarían la acumulación de capital en el futuro (microelectrónica, máquinas-herramientas, computación, aviación civil, etcétera).
(Millan, 1999, pág. 25)

Por tanto, “después de 1970 las industrias de bienes duraderos comenzaron a convertirse en el motor de crecimiento económico” (Castaingts, 1980, Pág. 38).

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 [...]” (Cueli, 1990, pág. 9).

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 la calidad del proceso ni del producto” (Lara, 1998, pág. 29). 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 tecnoeconómica 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 *fin*es *predefinidos*. El currículum 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.

Las capacidades y conocimientos demandados en los perfiles no fueron específicos y se diluyeron en la generalidad. 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 impidieron 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 lograran 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” (Magendzo, 1993, pág. 106). 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, porque 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 palabra.” (Magendzo, 1993, pág. 73).

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 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 medio 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” (Gimeno, 1997, 68).

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 curriculum y del aprendizaje*. (Tyler, 1984, pág. 79). 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 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 currículum 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” (Taba, 1980, 21). 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 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.” (Pansza, 1986, Pág. 57)

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 currículo un instrumento para lograr los productos que la sociedad y el sistema de producción necesitan en un momento dado” (Gimeno, 1997, 10).. 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 producción 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.

4. A manera de conclusiones

Cuando se ingresa al edificio de una Escuela Normal, se pueden ver aulas con maestros y alumnos en su interior. Aulas que cuentan con mobiliario, aparatos electrónicos audiovisuales, computadoras y el servicio de internet o bien aulas provistas de mobiliario escolar individual y el pintarrón o pizarrón. Se puede ver a maestros emitiendo un discurso, proyectando imágenes, diagramas, esquemas, enunciados, etc., o bien dirigiendo una discusión en el grupo. También se pueden ver alumnos emitiendo opiniones, disertando sobre un tema, preparando y elaborando materiales didácticos, escribiendo o simplemente sentados en una actitud de escucha y de pasividad.

Lo que no se puede ver en todas las acciones que se realizan dentro del aula, es el sentido de las cosas que se hacen. Aun cuando se supone que con las acciones se están formando a los futuros docentes, no se puede ver si las prácticas escolares o las orientaciones de la formación determinan tales acciones. Tampoco se puede ver qué guía o determina el sentido de las acciones dentro del aula. Mucho menos se puede ver los pensamientos, los valores, y las orientaciones epistemológicas bajo las cuales se determinan las acciones de la formación. No se puede ver la organización,

distribución, control y evaluación de las clases y las funciones que se han generado para administrar la formación.

Por tanto el concepto de formación no implica únicamente una definición, supone un intricado tejido social, cultural, económico y político que se manifiesta en las acciones y relaciones de muy diverso orden y naturaleza entre docentes, administradores, autoridades educativas y sociedad en general. El concepto de formación docente involucra movimiento y desorden, estabilidad y tensión, tradición y desarrollo, Dominación y autonomía, conocimiento tácito y conocimiento explícito.

El concepto de formación docente revela el status, de las instituciones formadoras de docentes y su visión de mundo. Revela su función acorde a las circunstancias y a los momentos históricos del contexto social. Del mismo modo, revela las influencias conceptuales en las que se han posicionado los formadores y que preexisten en la cultura de la normal. El concepto de formación es una invisibilidad en la visibilidad de las acciones.

En sus inicios la Escuela Normal se ubicó en un contexto donde imperaba la lucha entre la moral con un imperativo categórico dominante. Pero también era una etapa de transición entre una postura del pensamiento religioso y el florecimiento de un humanismo libertador, contrario al opresor pensamiento teológico. Por ello es importante entender cómo se ha ido conformando el concepto de formación docente, entre dos posturas en ocasiones vistas como antagónicas como son el pensamiento teológico y el pensamiento científico.

El concepto de formación docente que han construido las normales es una amalgama de concepciones expresadas en forma distinta a través de: un discurso cotidiano

cargado de un humanismo modernista asentado en la formación del espíritu, como medio para liberar al hombre y lograr el progreso, arraigado en acciones morales del liberalismo mexicano del siglo XIX; un discurso académico cargado de una terminología propia de cada reforma instaurada; un pensamiento del *ser docente* como sujeto redentor, con carácter apostólico, que se debe en cuerpo y alma al cumplimiento de su sagrado deber de iluminar los oscuros caminos de los alumnos; todo ello expresado en acciones asentadas en la exposición oral, gráfica y escrita conceptuada como enseñanza mostrativa, producto de la experiencia intergeneracional, acérrima enemiga de la teoría. Experiencia asociada a creencias y costumbres didácticas desligadas de la teoría. Podría catalogarse tal experiencia, como conocimiento tácito.

El trabajo de las normales por largo tiempo, han sido encausadas bajo el sentido de la razón instrumental como forma de organización y de desarrollo. De igual modo 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.

El concepto es una entidad subyacente al pensamiento, al discurso que refleja el pensamiento, las acciones como actos acordes al discurso y al pensamiento y; las funciones y sentido que conlleva la formación. Regularmente las acciones conllevan un sentido ontológico mediado por los fines de la educación. Fines que guían de algún modo las acciones. Así guiar se constituye como un atributo del Estado. Puesto 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”⁴.

Las acciones de la formación docente conllevan un sentido pragmático mediado por las actividades escolares, las tareas y las prácticas escolar y educativa.

Este sentido ontológico y pragmático se ha instituido en las escuelas normales en formas de *ser* y *actuar* de los maestros. Por tanto las escuelas normales han conformado y conforman sujetos poseedores de “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”.⁵ Todo ello ha conformado una forma de ser, ver, sentir, hacer y actuar.

Cuáles fueron los sentidos del término formación. En las expresiones discursivas de los maestros dentro del aula y en las conversaciones cotidianas abundan las palabras sobreentendidas. Son expresiones con la cuales se construye una sintaxis coloquial de los contenidos de la formación. Contenidos que refieren a diversidad de enfoques ya sea de índole político, social, metodológico, filosófico (moral, ético), histórico, económico, administrativo, entre otros.

Las expresiones discursivas de los maestros van mostrando la presencia o ausencia semántica y sintáctica. Las expresiones discursivas de los actores de la formación, llevan aparejadas la presencia o ausencia de esquemas conceptuales propios de una concepción sobre la formación vigente o pasada que domina sus entramados significativos, sus acciones y sus prácticas de formación, sin olvidar los valores,

⁴ Gerardo Ávalos Tenorio. *Redefinir lo político*, México: UAM-X, 2002, pág. 13.

⁵ Cornelius Castoriadis. *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*, España: Gedisa, 1997, pág. 67.

imaginarios y pensamientos sobre la formación docente. En los grupos de palabras que se emplean en las conversaciones cotidianas y en las expresiones habitualmente unidas al sentido determinante de la formación.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcalá Campos, Raúl. (1997) *Hermenéutica, retórica y argumentación*, México: ENEP-Acatlán.
- Alliaud, A. y L. Duschtzky. (1992) *Maestros, práctica y transformación escolar*, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- ANUIES. (2000) *La Educación Superior en el Siglo XXI: Líneas estratégicas de desarrollo*, México: ANUIES.
- Anzaldúa Arce, Raúl Enrique. (2004) *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*, México: UAM-X.
- Apple, Michael W. (1997) *Educación y poder*, España: Paidós.
- Apple, Michael W. (1986) *Ideología y Currículo*, España: Akal.
- Apple, Michael W. (1989) *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, España: Paidós/MEC.
- Ball, Stephen J. (2001) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización*, España: Paidós.
- Bazant, Milada. (2002) *En busca de la modernidad. Procesos educativos en el Estado de México. 1873-1912*, México: El Colegio Mexiquense, A. C.,
- Berger, Peter L. y Thomas Luckmann. (1991) *La construcción social de la realidad*, Argentina: Amorrortu.
- Berutto, Gaetano. (1979) *La sociolingüística*, México: Nueva Imagen.
- Beuchot, Mauricio. (2008) *La filosofía en México en el siglo XIX*. En Anuario del Colegio de Estudios Latinoamericanos 2007. Volumen 2, pp. 181-189. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras, México.
- Biddle, Bruce J., Thomas L. Good e Ivor F. Goodson. (2000) *La enseñanza y los profesores I*, España: Paidós.
- Bourdieu, Pierre. (1996) *Campo intelectual y proyecto creador*, en AA. VV., *Problemas del estructuralismo*, México: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre. (2000) *Capital cultural, escuela y espacio social*, México: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre. (2005) *Intelectuales, política y poder*, Argentina: Eudeba.
- Bourdieu, Pierre. (1990) *Sociología y cultura*, México: Grijalbo,.

- Bourdieu, Pierre y J. C. Passeron. (1977) *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*, España: Laia.
- Bulmer Thomas, Víctor. (1994) *La historia económica de América Latina desde la independencia*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Cámara Cervera, Gabriel, y otros. (2004) *Comunidad de aprendizaje. Cómo hacer de la educación básica un bien valioso y compartido*, México: Siglo XXI.
- Carr, Wilfred y Stephen Kemmis. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*, España: Martínez Roca.
- Carreras, Carlos. (2003) *Aprender a formar. Educación y procesos formativos*, España: Paidós.
- Castaingts, Juan (1980). "Los precios de producción en el modelo de acumulación mexicano", México: UAM-I, año 2, núm. 3, julio diciembre.
- Castoriadis, Cornelius. (1986) "El campo de lo social histórico", Hemeroteca Virtual ANUIES. En www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES.
- Castoriadis, Cornelius. (1989) *La institución imaginaria de la sociedad. El imaginario social y la institución 2*, España: Tusquets.
- Castoriadis, Cornelius. (1997) *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*, España: Gedisa.
- Centre for Educational Research and Innovation. (1998) *Staying Ahead. In-service Training and Teacher Professional Development*, France: OECD.
- CEPAL y UNESCO. (1992) *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Chile: Naciones Unidas.
- Colombo, Eduardo, y otros. (1993) *El imaginario social*, Uruguay: Nordam-Comunidad.
- Contreras, J. (1997) *La autonomía del profesorado*, España: Morata.
- Credé, Andreas y Robin Mansell. (1998) "Las sociedades de conocimiento en síntesis. Tecnología de la información para un desarrollo sustentable", Canadá: Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo. En http://web.idrc.ca/es/ev-9366-201-1-DO_TOPIC.html.
- Cueli, José. (1990) *Valores y metas de la educación en México*, México: SEP/La Jornada.
- Davidson, Donald. (1990) *De la verdad y de la interpretación*, España: Gedisa.
- Davini, C. *La formación docente en cuestión*. Buenos Aires. Barcelona. México: Paidós,
- Dirección General de Educación. (1995.) *Planes de estudio de las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria*, Toluca, México: SECyBS/GEM, 1985.
- Díaz Zermeno, Héctor (1994) *Las raíces ideológicas de la educación durante el porfiriato*, México: UNAM.
- Dieterich, Heínz. (1996) *Globalización y educación, Cuadernos de Economía N° 25*, II. México.
- Dijk, Teun a Van. (1983) *Estructuras y funciones del discurso*, México: Siglo XXI.

- Dijk, Teun a Van. (2011) *Sociedad y discurso*, España: gedisa
- Dirección General de Operación Educativa. (1992) *Programas de estudio de las licenciaturas en Educación Primaria, Tercer semestre*, Toluca, México: Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social.
- Duch, Lluís. (1997) *La educación y la crisis de la modernidad*, España: Paidós.
- Durkheim, Emile (2002) *La educación Moral*, España: Morata
- Escalante, Hernán. (1977) *Neoconductismo y evaluación*, México: Ediciones de Cultura Popular.
- Foucault, Michel. (1992) *Microfísica del poder*, España: Ediciones La Piqueta.
- Gimeno L., P. (1995) *Teoría crítica de la educación*, España: UNED.
- Gimeno Sacristán, J. (1997) *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*, Argentina: Lugar Editorial/Instituto de Estudios y Acción Social.
- Gimeno Sacristán, J. (1986) *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*, España: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1999) *Poderes inestables en educación*, España: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2001) *Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna*, Universidad de Valencia. En www.Jose.Gimeno@uv.es.
- Giroux, Henry. (1993) *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*, México: Siglo XXI.
- González Plata, Agustín. (1899) *Elementos de Metodología Pedagógica*, Toluca: Oficina Tipográfica del Gobierno.
- Hamilton, David. (1996) *La transformación de la educación en el tiempo*, México: Trillas.
- Harvey, David (1998) *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*, Argentina: Amorrortu editores.
- Harvey, David (1994) *La construcción social del espacio y del tiempo: una teoría relacional*, en *Geographical Review of Japan Vol 67 (Ser. B) No 2*, 126-135, 1994. Traducción: Dra. Perla Zusman. Adaptación y corrección Lic. Gabriela Cecchetto (Cátedra Epistemología de la Geografía. Carrera de Geografía, Ffyh, UNC.)
- Hegel, G. W. F. (2000) *Escritos pedagógicos*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Hempel, Carl G. (1988) *Fundamentos de la formación de conceptos en ciencia empírica*, España: Alianza Editorial.
- 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/dbase/ret/ges_for/xii/_/index.html
- Liston, D. P. y K. Zeichner. (1998) *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*, España. Morata.

- López Camps, Jordi e Isaura Leal Fernández. (2002) *Aprender a planificar la formación*, España: Paidós.
- Lóyzaga de la Cueva, Octavio. (2002) *Neoliberalismo y flexibilización de los derechos laborales*, México: UNAM, UAM-A y Miguel Ángel Porrúa.
- Mabire, Bernardo. (2003) *Políticas culturales y educativas del Estado mexicano de 1970 a 1997*, México: Colegio de México.
- Mayntz, Renate, Kurt Holm y Peter Hübner. (1983) *Introducción a los métodos de la sociología empírica*, España: Alianza Universidad.
- 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).
- Ornelas Tavarez, Gloria Evangelina. (2000) *Formación docente ¿en la cultura?*, México: UPN.
- Paquay, Léopold y otros. (2005) *La formación profesional del maestro: Estrategias y competencias*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Royo Marín, Antonio (1968). «El apostolado». *Teología de la perfección cristiana*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Raiter, Alejandro (1998) *Información psicolingüística para el docente*, Argentina: Plus Ultra.
- Ricoeur, Paul. (2002) *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez Fuenzalida, Eugenio. "Políticas y estrategias de formación de profesores", en *Cuadernos de la OEI, Educación Comparada* No. 5, Madrid, España, 2001.
- 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)
- Schilling, Kurt (1965) *Desde el renacimiento hasta Kant*, México: UTEHA.
- Schütz, Alfred. (1993) *La construcción significativa del mundo social*, España: Paidós.
- Schwab, Joseph J. (1978) *Science, Curriculum, and Liberal Education: Selected Essays*. EEUU: University Of Chicago Press. Edited by Ian Westbury and Neil J. Wilkof.
- Schwartz, Howard y Jerry Jacobs. (1996) *Sociología cualitativa*, México: Trillas.
- Serrano Gómez, Enrique. (1994) *Legitimación y racionalización*, España: Anthropos/UAM-I.
- Secretaría de Educación Pública. (1997) *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria*, México: SEP.

Servitje, Lucila (2013) Clases sociales en el porfiriato- . By historiaimr May 25, 2013 #clases sociales #mexico #porfiriato #porfiriadiaz #diferencias sociales, en <https://historiademexicoimr.wordpress.com/2013/05/25/clases-sociales-en-el-porfiriato-lucila-servitje/> Clases sociales en el porfiriato- Lucila Servitje

Skinner, B. F. (1970) *Tecnología de la enseñanza*, España: Labor.

Stone Wiske, Martha; Kristi Rennebohm Franz y Lisa Breit. (2005) *Enseñar para la comprensión con nuevas tecnologías*, Argentina: Paidós.

Subsecretaría de Educación Básica y Normal. (2003) *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*, México: SEP.

Subsecretaría de Educación Básica y Normal. (2003^a) *La planeación institucional en las escuelas normales*, México: SEP.

Tlaseca Ponce, Martha Elba. (2001) *El saber de los docentes en la formación docente*, México: UPN.

Van Dijk, Teun A. (2011) *Sociedad y discurso*, México: gedisa.

Vázquez, Stella Maris (2012) *La filosofía de la educación: estado de la cuestión y líneas esenciales.- 2aed.-BuenosAires: CIAFICEdiciones.*

Vilar, S. (1997) *La nueva racionalidad*, España: Kairós.

Wallerstein, Immanuel.(1996) *Abrir las Ciencias Sociales*, México: UNAM/Siglo XXI.

Wallerstein, Immanuel. (2001) *Después del liberalismo*, México: UNAM/Siglo XXI.

Weber, Max. (1984) *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, México: Fondo de Cultura Económica.

Young, Robert. (1993) *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*, España: Paidós.

Zaldívar Bribiesca, Lorena (dir.) *Razón y palabra, Revista electrónica en América Latina Especializada en Tópicos de Comunicación*, núm. 25, 2002, febrero-marzo México: ÍTEMS campus Estado de México. En www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n25.

Zavala, A (2000) *La práctica educativa: cómo enseñar*, España: Graó.

ALBERTO ARAUJO GARCÍA