



INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEL ESTADO DE MÉXICO

EL FENÓMENO EXCLUSIÓN INTEGRACIÓN EN EL PROCESO DE
FORMACIÓN DE DOCENTES A PARTIR DE LA REFORMA A LA
EDUCACIÓN NORMAL DE 1997.

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

P R E S E N T A

JUAN JOSÉ SÁNCHEZ MIRANDA
LIC. EN EDUCACION PRIMARIA

DIRECTOR DE TESIS:

ÁNGEL RAFAEL ESPINOSA Y MONTES
LIC. EN SOCIOLOGÍA

TOLUCA, MÉXICO, ENERO DE 2005.

DEDICATORIAS

*Con todo mi cariño para
Mago, Mariana y Juan José.*

*A mi familia, en especial
a mi padres.*

*Con admiración y respeto para
todos los que directa o indirectamente
dedican su vida a la noble tarea
de formar docentes.*

AGRADECIMIENTOS

Primero, en especial a dos grandes personas a quienes admiro y respeto: el Maestro Ángel R. Espinoza y Montes y el Maestro Héctor Salgado Varón, mismos que con paciencia y saber académico asesoraron y guiaron la construcción de este trabajo, destinando tiempo y sabiduría al mismo; a ambos les reitero las más sinceras gracias.

También quiero agradecer al ISCEEM, que me ha apoyado de 1998 a la fecha; a las autoridades, maestros y alumnos de la Escuela Normal de San Felipe del Progreso por la colaboración desinteresada y sincera en todo momento.

Por último quiero expresar mi agradecimiento a todas aquellas personas que participaron en la elaboración de esta tesis y que por motivos ajenos a mi persona no se mencionan, de antemano una disculpa; a todos ellos mi gratitud y reconocimiento.

ADVERTENCIAS

Durante el desarrollo del presente trabajo de investigación, en la escritura del mismo, utilizamos a lo largo de él, el termino "nosotros", éste, permite no dejar solo al autor en la construcción del mismo. El nosotros, posibilita que se involucren en el texto, la complejidad del autor, es decir, al lector, autores que argumentan el trabajo, sociedad y la escuela.

Otro punto a destacar es, el de la categoría de formación, misma que se menciona a lo largo de todo el trabajo, con esto, no se pretende desplazar a la categoría central del trabajo, "Exclusión Integración". La relación y dependencia de ambas, pareciera ofrecer al lector, a la categoría de formación como eje central, pero no es así, ésta, representa el contexto donde cobra sentido la Exclusión Integración.

En cuanto a los referentes empíricos, es importante precisar la forma en que fueron recuperados en el texto, se escriben con negritas, cursivas, diferente tamaño de letra y con mayor sangría para resaltarlas en el trabajo, también se menciona al responsable del comentario.

Por último, comentar que las locuciones que se utilizaron en las notas a pie de página, se realizaron según, Laura Cázares.

ÍNDICE

	PÁGINA
DEDICATORIAS	2
AGRADECIMIENTOS	3
ADVERTENCIAS	4
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I	
Exclusión Integración en la Formación	17
A) Formación de Docentes	20
B) La Dialéctica Exclusión Integración	26
C) Exclusión Integración y su Relación con la Formación de Docentes	33
D) Las Contradicciones de la Realidad Frente a la Exclusión Integración.....	37
CAPÍTULO II	
Más allá de lo prescrito en la Reforma	44
A) Perspectivas Prácticas del Proceso de Formación de Docentes	44
B) Vinculación con los Sujetos	50

C) Teoría y Práctica	57
D) Situación del Futuro Docente	63

CAPÍTULO III

Análisis Hermenéutico del Proceso	68
A) El Proceso de Formación Docente	71
B) La Práctica Educativa y la Exclusión Integración	79
C) Formación y las Contradicciones de la Exclusión Integración	85
Reflexiones finales	91
Bibliografía	95

INTRODUCCIÓN

Comprender a la educación no es un acto postmoderno, no es provisional, es un acto histórico que nos traslada necesariamente a la historia misma de la educación. Remitámonos más allá de trescientos años, donde las ideas de Locke trataban a la educación como el preámbulo dialéctico hacia la razón:

“Para Locke la razón es la virtud de las virtudes, es la instancia que legitima y deslegitima, la que debe gobernar a la erudición, a las virtudes morales, a los deseos y pasiones, incluso le asigna la función de gobernarse a si misma. Por ello la virtud más valorada por Locke es la obediencia a la razón. Pero sin olvidar que es la razón la que gobierna a la obediencia”.¹

La razón es el complemento indiscutible de la formación, es lo humano, la parte que forma; aspecto que con el paso del tiempo ha recibido un trato hermenéutico contextual, sujeto al espacio y tiempo, *excluyendo e integrando* elementos que han constituido *la teoría de la formación*.²

Con la Exclusión de lo humano, la formación ha tenido que luchar a través del tiempo con la arrogancia que el hombre le ha dado a la razón, contextualizándola dentro de un margen de irracionalidad.

Hablar de formación, es necesariamente hablar de *Bildung*,³ como en un principio los alemanes lo utilizaron y que no ha quedado al margen de la obsesión de la razón, transformando a la formación humana en una preparación profesional y laboral, *que arremete directamente en contra de la cultura*.⁴

¹ Carrizales, César. *Paisajes Pedagógicos 1*. Lucerna Diógenis, México, 2003, p. 16.

² “El sentido comunitario se torna sentido común, a veces acertada intuición, a veces docta ignorancia, contrapuesta al saber, a la ciencia, es decir: la exclusión de lo humano. Meneses, Gerardo. *Formación y Teoría Pedagógica*”. Lucerna Diógenis, México, 2002, p. 55.

³ *Bildung* desde la tradición alemana es considerado como la cultura que posee un individuo a través de la formación.

⁴ “En el principio, la formación significó apertura a la cultura, apropiación subjetiva de ésta”. Loc. cit.

Existe pues una deformación en lo que le permite al hombre construirse epistémicamente como tal (como ser), va transformándose mecánicamente, acercando la formación cada vez más y más al proyecto productivo postmoderno.

Pues bien, colocamos al sujeto como punto central de la formación, como responsable directo de la misma. Así pues es necesario analizar al sujeto en relación con su formación, que *excluye e incluye* en el proceso mismo ¿Qué ha sucedido con lo humano? ¿Cómo se ha enfrentado al instrumentalismo postmoderno? ¿Cómo se viven los procesos intersubjetivos dentro del proceso de formación de docentes? Interrogantes que permanecen latentes a lo largo del trabajo y que no tienen una respuesta unilateral y absoluta a la manera de las ciencias naturales, en cambio tienen un sentido abierto y amplio, basado en la razón e interpretación del ser.⁵

Ahora bien ¿Cómo relacionar formación y sujeto? Partiendo del sentido común, que mira a la formación como un sinónimo de preparación escolar. Es éste un primer problema de la formación, reducirla a una simple escolarización, es decir, atentar contra el sentido del *Bildung*, tratar de reducirlo sin antes realizar un trato epistemológico del mismo. Son estos elementos, los *excluidos e integrados*, los que han marcado la historia de la formación.

Así pues formación es aludir al porvenir del hombre :

“La formación está en acto, queda pensarla. La formación está por conocer. Es haciendo de ella un objeto de pensamiento científico como podemos encontrar sus fundamentos y de esta forma asegurar las condiciones favorables para su porvenir [...] El porvenir de la formación, es el porvenir de un campo de acción y de investigación concerniente al porvenir del hombre [...] “. ⁶

Entonces es relacionar presente y pasado para esperar lo que viene, nuestro futuro; al desarrollar esta investigación en el contexto de la Escuela Normal estamos

⁵ “Tomamos al ser, como: Este ente que somos en cada caso nosotros mismos y que tiene entre otros rasgos la “posibilidad de ser” del preguntar, lo designamos con el término “ser ahí”. Heidegger, Martín. *El Ser y el Tiempo*. Fondo de Cultura Económica, México, 1997, p. 17.

⁶ Honoré, Bernard. *Para una teoría de la formación*. Narcea, Madrid, 1980, p. 9.

aludiendo necesariamente a la docencia, al proceso de formación de maestros que no sólo aborda la producción de un sujeto a través de un plan y programas. Hablamos de un ser particular antes que universal, sin renunciar por ello a la integración de éste a la sociedad. Un ser que no comparte el sentido común por ser malo, sino por ser un punto que no se ha trascendido y que espera hacerlo. El carácter técnico e instrumental que se le ha asignado al proceso no lo es todo, el proceso de formación de docentes también aborda el ámbito moral del sujeto, *la humanitas*.

Por lo tanto, el mirar al proceso de formación de docentes, sólo desde el enfoque instrumental representa un grave problema para la formación del sujeto; dentro de la Escuela Normal los maestros con esta acción impiden la reflexión del alumno como acto formativo inherente al sujeto, haciendo de él un acto dirigido e intencionado, no desde una dialéctica, sino desde una acción unidimensional y en ocasiones alienante, *excluye la posibilidad del ejercicio epistémico y crítico de la realidad*.⁷

Entonces ¿Qué pasa con el proceso de formación de docentes? ¿Dónde queda el proyecto de vida? Si la formación de docentes responde sólo al ámbito técnico y productivo, está haciendo a un lado los lazos de Otredad. En términos de lo humano, no es esto una contradicción, porque existen lazos de interacción humana, pero se niega la intersubjetividad, existe la subordinación, el orden jerárquico y la relación de trabajo. Pero se omite la construcción del conocimiento, el porvenir del hombre se sistematiza, se atenta contra la incertidumbre del futuro, se prefiere construir una realidad de certezas que permita el orden y control del modelo globalizador, es decir, aceptar que el *hombre cosa*⁸ impera sobre el hombre de razón.

La Escuela Normal lejos de considerar lo anterior como una amenaza directa a su labor, consciente o inconscientemente realiza una práctica estéril, sin

⁷ Aquí recuperamos el sentido que Hugo Zemelman da a la construcción de la realidad, es decir, alejarnos de ella para mirarla y así poder transformarla, es decir, realizar una mejor lectura de la misma.

⁸ "Para construir al hombre ideal del régimen capitalista, es decir el hombre cosa, fue necesario construir un enorme aparato generador de conciencia que estuviese presente en todos los momentos de la existencia de los sujetos. Un aparato que le permitiera a las clases dominantes gobernar desde la interioridad de la conciencia, constituyendo a los sujetos como esas clases los requieren". Covarrubias, Francisco. *La Otredad del yo*. UPN, México, 2002, p.

reflexión del acto formativo ¿ A quién beneficia esto? Lejos de enfrentar epistémicamente el fenómeno, se fortifica a través de una tradición instrumentalista que está muy lejos de una conciencia autocorrectiva. Se continua legitimando una práctica que viven y heredan los alumnos normalistas de generación en generación.

Considerando lo anterior ¿ Cómo mira la escuela normal a la formación? No puede olvidar o hacer a un lado al sujeto, sin él, qué sentido tendría la formación; estamos frente a una situación difícil, por un lado el “deber ser” considerado como lo que impone la Escuela Normal y por otro lo que la razón permite ser, lo que la formación pide y exige de una institución formadora de docentes.

Si se *excluyen* del proceso categorías como: contradicción, negatividad, reflexión, diálogo, conflicto y dialéctica, se está negando el sentido de la formación basado en lo que autores como Honoré, Gadamer y Ferry entre otros, han trabajado durante años. Pareciera fácil omitir las categorías antes mencionadas, sin embargo precisamente en ellas, al hacerles frente y tratarlas epistémicamente se rescata lo que la formación de docentes necesita para apoyar al sujeto.

Otro elemento importante que tiene injerencia directa en el proceso de formación de docentes es la relación que construye el maestro con el poder, misma que no se *excluye*, cada vez se *integra* más a la Escuela Normal, irónicamente esto es aceptado y legitimado por los alumnos ¿Por ignorancia? No, más bien por resistencia, por pertenencia a un sistema que sólo ofrece el espejismo de un trabajo seguro a futuro.

Situación que se vive y respira desde que el alumno ingresa a la Escuela Normal, entonces, como el currículum menciona, comienza el alumno su “formación inicial,” cosa que no compartimos y que en otro espacio pudiéramos comentar; se inicia la transferencia de elementos del maestro al alumno y ¿Cómo reacciona el alumno? ¿Tiene noción de lo *excluido*? No, acepta lo que viene sin reflexión, sin crítica, porque no está habituado a ella y si lo está no tiene comparsa, se encuentra solo.

Por su parte el maestro no ignora esta situación, sabe que está dentro de un proceso de construcción de subjetividades, que requiere de un mayor esfuerzo académico e intelectual para subjetivar con los alumnos, pero ¿Por qué no actúa como tal? Porque no quiere complejizar su labor, se conforma con reproducir y legitimar estos momentos históricos que se arraigan al proceso de formación, quizás estos son los que debieran excluirse del proceso.

De esta manera el maestro construye la realidad que ha de vivir el alumno, éste por su parte poco hace para transformarla, muchos esperan incorporarse al mundo laboral para comenzar a comprender la realidad del "ser maestro".

Así se construye en la Escuela Normal un contexto de simulación que permite mostrar lo superficial y provisional de la tarea de formar a docentes, con esto se evita y oculta la posibilidad de crecer y dar forma al sujeto a través de la reflexión, provocando con ello una transformación social e institucional del "ser maestro"; así las escuelas normales entregan a la sociedad un sujeto que se hace llamar maestro, olvidando al docente como ser y como sujeto.

Con lo anterior, *la Escuela Normal no sólo ha excluido, también ha integrado*,⁹ tal es el caso de la sumisión, la subordinación, etc. Este fenómeno impacta directamente en la personalidad no sólo del alumno, también del maestro, actitudes como aceptar sin replicar, sin dialogar lecturas, tareas, clubes, comisiones, etc. dan muestra de esto, cada vez más el juicio crítico se va excluyendo del proceso.

Ésta ha sido una breve semblanza de lo que se trabaja en este escrito, damos paso entonces al "cómo de nuestro trabajo", es decir, cómo se desarrolla ese proceso de construcción y deconstrucción de una investigación.

⁹ Exclusión e Integración serán las categorías centrales de este trabajo, ambas cobrarán sentido al vincularse con la categoría de formación así como el proceso de formación de los alumnos, de esta manera Exclusión e Integración parten de el concepto genérico, es decir, en el caso de excluir, quitar echar fuera, en el caso de integrar entregar, unir; para dar paso a un concepto elaborado dentro del contexto de la formación de docentes, donde se excluyen e incorporan elementos que alteran el proceso curricular de los futuros docentes. Cfr. Fenstermacher, Gary. *Tres aspectos de la filosofía de la investigación Sobre la Enseñanza*. En: SEP. *Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II*. México, 2000, p. 64 - 65.

“ La metodología adquiere un significado específico, cuando se asume que la investigación no es repetición de información, sino sobre todo construcción fundamentada de la misma. Desde este punto de vista, la metodología constituye un espacio en el que interceptan la teoría, el método y las técnicas”.¹⁰

De esta manera la metodología se vuelve el cuerpo y alma del trabajo, es el proceso que vincula al sujeto y la cosa misma, donde el más mínimo detalle puede ser pre-texto para construir la realidad, tal es el caso del error. Algunas metodologías hoy en día continúan trabajando al margen del mismo, quizás sólo de certezas, lo que es innegable es que el error permite el diálogo con el fenómeno, el razonamiento en su fase de análisis y síntesis, el error permite el diálogo epistémico.

Lo anterior nos permite entender que:

“La metodología constituye la estructura general del proceso de investigación, es decir, el conjunto de principios que sientan las bases en torno a los métodos y técnicas que pueden ser aplicados en una investigación. Desde este punto de vista no puede hablarse de una metodología única, abstracta, ni infalible sino de una metodología que se construye alrededor de las finalidades de una investigación”.¹¹

Existe un pequeño detalle que en el ámbito metodológico ha perdurado a lo largo del tiempo, *la confusión entre método y técnica*,¹² así como la relación de ambas con el objeto de estudio al determinar los instrumentos a utilizar, cabe aclarar que éstos van siempre en función del método y objetivo de la investigación.

Dentro del proceso metodológico al establecer las relaciones conceptuales entre el sujeto y la cosa, la teoría juega un papel determinante como soporte de esa articulación en una relación dialéctica. En este caso los sujetos en nuestra investigación son los actores que participan en el proceso de formación de maestros

¹⁰ Espinosa, Ángel R. , et.al. *El proyecto de tesis: elementos, críticas y propuestas*. Lucerna Diógenis, México, 1999, p. 111.

¹¹ Ibid., p. 112

¹² “Las técnicas son los procedimientos operativos, rigurosos, bien definidos, transmisibles y susceptibles de ser aplicados repetidas veces en las mismas condiciones, en esta perspectiva el método es entendido como el procedimiento concreto que se emplea de acuerdo con el objeto y con los fines de la investigación para organizar los pasos de ésta y propiciar resultados coherentes”. Loc. cit.

como: alumnos, maestros, directivos y padres de familia, sujetos con aspiraciones, contradicciones, errores, conocimientos, ignorancia y sobre todo con perspectivas de formación, que conciente o inconscientemente se saben en proceso de formación.

Estos sujetos en el contexto de la Escuela Normal tienen ya una imagen y conciencia del “ ser maestro”; a lo largo de esta investigación, desde el pensar el problema, el anteproyecto, proyecto y desarrollo de la tesis, se ha trabajado sobre el “ ser maestro”, lógicamente dentro de la teoría de la formación basados en teóricos de la misma, así como de la *exclusión integración* para establecer una relación conceptual que permita realizar la crítica de los juicios que los actores involucrados emiten al respecto.

El ser maestro como producto de un proceso de formación no sólo alude al alumno y al docente, también al autor de esta obra, este trabajo aparte de un objetivo externo, también ha contribuido a fortalecer la subjetividad y formación de uno mismo, porque todo trabajo de investigación permite la comprensión de la realidad en términos existenciales y no sólo de comprobación. Esto nos ha permitido ampliar la visión del proceso de formación de docentes desde la práctica misma.

Puntualizando más en la investigación, es importante mencionar las categorías, que son base de este trabajo, pues marcaron el camino, construcción e interpretación del mismo, como : formación, *exclusión integración* y postmodernidad. El trabajo a partir de estas categorías, nunca trató de universalizar su teorización, por el contrario, se hicieron mediaciones entre lo que se cree saber, el conocimiento y/o la teoría. Así se evitó caer en una verdad absoluta y única, al mismo tiempo que se respetó la subjetividad e individualidad del ser, con lo cual se crea el contexto interpretativo de los fenómenos.

Aludimos a la interpretación por la relación que tiene este trabajo con la construcción teórica. Durante el proceso se cuidó que: “ *Toda interpretación correcta debe protegerse contra la arbitrariedad de las ocurrencias y contra la limitación de los*

hábitos imperceptibles del pensar, y orientar su mirada a la cosa misma".¹³ Porque es necesario al interpretar considerar al todo desde lo individual y lo individual desde el todo, para crear el círculo de interpretación.¹⁴

Lo anterior alude necesariamente a una interpretación gadameriana, sin negar sus raíces griegas que colocan a la hermenéutica como el arte de interpretar, lo que nos permite hacer de ella una acción y no un método, relacionándose directamente con el proceso de investigación como una forma de vida.

Así, la interpretación no es selectiva o sistemática,¹⁵ no desecha ni un solo detalle del ser humano, del *ser ahí* que menciona Heidegger, con todo lo que lo hace ser, sus vicios, errores, pasiones, inclinaciones, mitos razón, etc., por tanto la hermenéutica en este caso no puede ser un proceso, está en constante devenir y diálogo permanente del autor y el fenómeno, del alumno y el maestro, de la formación.

Por otra parte no sólo se interpreta, la interpretación se complementa necesariamente con la comprensión. Comprender no es tarea fácil cuando se le mira sistemáticamente o con un objetivo preestablecido; no podemos negar que:

"El que intenta comprender está expuesto a confundirse por las opiniones previas que no se acreditan en las cosas mismas. Por eso es deber permanente de la comprensión elaborar los esquemas correctos y adecuados, es decir, aventurar hipótesis que habrá de contrastar con las cosas. No hay aquí otra objetividad que la de la elaboración de la opinión previa para contrastarla".¹⁶

¹³ "El que quiere comprender un texto realiza siempre un proyectar. Tan pronto como aparece en el texto del todo. Naturalmente que el sentido sólo se manifiesta porque ya uno lee el texto desde determinadas expectativas relacionadas a su vez con algún sentido determinado". Gadamer, H. G. *Verdad y Método I*. Sígueme, Salamanca, 1996, p. 333.

¹⁴ "La regla hermenéutica desde que el todo debe entenderse desde lo individual y lo individual desde el todo, procede desde la retórica antigua y ha pasado a través de la hermenéutica moderna, del arte de hablar al arte de comprender". *Ibid.*, p. 63.

¹⁵ La interpretación es subjetiva, responde al ser antes que a un proceso impuesto desde fuera de él, en este sentido decimos que no selecciona o se sujeta a un sistema que la determine.

¹⁶ *Idem.*, *Verdad y Método II*. p. 65.

Entonces, no es un riesgo aventurar juicios, es un punto nodal de la construcción, lo aventurado sería pensar que la anticipación de juicios es única o la verdad absoluta.

Para un mejor desarrollo del ámbito metodológico, el trabajo requiere de un espacio que sistematice el proceso de construcción, no así la construcción del mismo, por lo cual fue necesario estructurar el capitulado de esta obra.

Como ya se ha mencionado, la hermenéutica en el aspecto interpretativo no abandona el trabajo, se muestra a lo largo del mismo. El capitulado fue producto de una relación entre objetivos, metodología y el mismo proceso, se trabajan tres momentos metodológicos que se plasman en tres capítulos.

De esta manera se inicia con el capítulo I titulado: Exclusión Integración en la Formación; un momento eminentemente teórico que busca la articulación y relación de las categorías de formación *exclusión e integración*, donde autores como Hegel, Gadamer, Ferry, Filloux, Heidegger y Thurcke entre otros argumentaron este capítulo. Aquí se parte de la idea de formación desde el *Bildung* retomando la relación de intersubjetividad necesaria de la constitución del ser, en el eterno paso del *en sí al para sí*. Se tocan las fibras más íntimas de la dialéctica hegeliana, donde la *exclusión e integración* son un detonante importantísimo para la formación de docentes en el proceso mismo.

Al mismo tiempo se hace una vinculación de la *exclusión e integración* con el sujeto, con su por – venir, develando la contradicción que vive el sujeto en formación en y para la construcción de la realidad.

En un segundo momento llamado Teórico práctico, hemos articulado la teoría antes trabajada con el hacer directo de los autores involucrados en el proceso de formación, cabe destacar el momento histórico por el que atraviesa este apartado, primero, a través de un seminario de formación desarrollado por el autor con alumnos de licenciatura guiados por el nuevo Plan (1997), el cual permitió tener el primer

acercamiento con la realidad que se vive en una Escuela Normal, para fortuna del autor a partir del año 2000 ha trabajado directamente en una Escuela Normal,¹⁷ con maestros, directivos y alumnos de licenciatura en educación primaria, lo cual permitió construir un contexto interpretativo dentro del ámbito del normalismo, así como recuperar los referentes empíricos de una forma espontánea, sin olvidar algunos medios como las entrevistas, grabaciones y el diálogo con los autores, que fueron un soporte esencial del trabajo.

En este apartado surge una categoría muy importante para la comprensión de la *exclusión e integración* “la práctica”, que se trabaja en todo momento recuperando la teoría de Barcena Orbe como argumento del mismo.

Con el desarrollo de los espacios anteriores se da un tercer momento, quizás el más importante, un espacio denominado Análisis hermenéutico del proceso, donde a través de la interpretación y crítica hermenéutica se analiza el proceso de formación de docentes, *exclusión e integración*. Aquí partimos de la situación actual del sujeto y su relación con el mundo social, que no se escapa de la influencia globalizadora y postmoderna que cubre a casi todo el planeta. Se concluye el trabajo con un apartado destinado a las reflexiones finales y bibliografía.

Por último queremos mencionar que este trabajo de investigación pone en juego toda la subjetividad del autor, no esquematizando al mismo, sino dando apertura a la construcción y deconstrucción del trabajo a través de la crítica.

¹⁷ La Escuela Normal de San Felipe del Progreso fue la institución donde se desarrolló la mayor parte de la investigación y de este apartado.

CAPÍTULO I

EXCLUSIÓN INTEGRACIÓN EN LA FORMACIÓN

*La filosofía moderna de la innovación educativa
se ha orientado hacia el por-venir de los anhelos
produciendo indeseadas paradojas
que hoy impiden ver el futuro con optimismo.
Quizás por ello, se crean nuevas hegemonías
como el elogio de lo efímero, el pragmatismo
sin ilusiones, el vértigo sin sentido, el disimulo
de las uniformidades, el desencanto de las utopías,
y, en el mejor de los casos, la incertidumbre.*

CÉSAR CARRIZALES.

La realidad que hoy viven quienes creen a la educación como la base del progreso, se constituye dentro de un marco de relaciones intersubjetivas, que tiene como propósito iniciar la aventura de la búsqueda de uno mismo, no desde el narcisismo, sino desde la inclusión del otro. Animarse a conocerse desde el reconocimiento del otro, porque no hay sujeto sin otro que lo reconozca como tal. De ahí que la realidad se muestre de manera polisémica a los ojos del sujeto, que de manera consciente o inconsciente tiene en su formación, (categoría de la que hablaremos a detalle más adelante) la única esperanza de reconstrucción de su realidad, de la cual sólo tendrá dominio si se toma consciencia de la misma.

El sujeto en su acontecer social y académico, hoy se enfrenta a problemas que son incorporados dentro de un proceso de *evolución*¹⁸ entendido en términos

¹⁸ "Éste es uno de los problemas más conocidos del historicismo moderno, más evolución no es un concepto que se pueda referir a la historia. Evolución quiere decir que todo está ya dado - intrincado en el principio, con la consecuencia de la evolución es sólo manifestación, maduración, como sucede en el desarrollo biológico de los seres vivientes; lo cual significa que <<evolución>> tiene siempre un acento naturalista. Hablar de *historische Entwicklun*ges es, en cierto sentido, siempre una contradicción, porque cuando entra en juego la historia, lo decisivo es lo nuevo, no lo ya dado. Si no se da lo nuevo, la innovación, lo imprevisto, no hay historia. El destino significa siempre imprevisibilidad. Por consiguiente, el concepto de evolución expresa la diferencia radical existente entre la naturaleza como proceso y la vida humana como proceso". Gadamer, Hans - Georg. *El inicio de la Filosofía Occidental*. Paidós. España 1995, p. 20.

constructivos e históricos, mismo que nos lleva a entender que el hombre no sólo evoluciona antropológicamente, porque en él existe el sentido de apertura, experiencia y de reconstrucción.

En tanto al sentido de reconstrucción, coincidimos con Heidegger, sobre el hecho de responsabilizarnos del *ser ahí*,¹⁹ interrogándonos por el sentido ser, y con ello de nuestra formación e intersubjetividad; cuidando la constitución del ser, sin olvidarse de uno mismo, aunque la realidad nos orille a dejarlo en segundo plano, aflorando las banalidades de sentido común, en las que muchos sujetos viven, por lo que se rehusan a salir de ellas.

En esa permanente interacción del sujeto con la realidad (normada por la eterna lucha de contrarios) se hace necesario el retorno sobre sí mismo:

“Retorno que contiene pensamientos, sentimientos, percepciones sobre uno mismo pero que sólo puede hacerse con la mediación del otro. Es en la relación entre sujetos, en la intersubjetividad en donde se hace posible volver sobre sí, transformándose, en términos de Hegel de una conciencia de sí a una conciencia para sí. Se trata de un proceso a la vez interno y externo al sujeto, que transita entre el mundo interior y social, entre el adentro y el afuera en una zona desde de Winnicott podríamos caracterizar como espacio transicional, como zona de lo informe. En ella puede surgir una nueva creación, un conocimiento sobre sí mismo desde y a través del otro, de los otros” .²⁰

Concepto que en el mundo real cobra sentido, pero ¿Retorno de dónde? ¿Regresar a lo mismo? ¿Se puede salir de uno mismo y regresar? Sin lugar a dudas son interrogantes que al leer el concepto surgen de inmediato, mismas que se irán explorando y aclarando poco a poco a lo largo de esta investigación. De acuerdo con Filloux, para comprender el retorno sobre sí mismo hace falta un componente, se

¹⁹ “ Este ente que somos en cada caso nosotros mismos y que tiene entre otros rasgos “la posibilidad de ser” del preguntar, lo designamos con el término “ser ahí”. El hacer en forma expresa y de ver a través de ella la pregunta que interroga por el sentido del ser , pide el previo y adecuado análisis de un ente (el “ser ahí”) poniendo la mira en su ser”. Heidegger, Martín. *El ser y el tiempo*. Fondo de cultura Económica, México, 1999, p. 17.

²⁰ Filloux, Jean C. *Intersubjetividad y Formación*. Novedades Educativas. (Serie los documentos 3) Buenos Aires Argentina, 1996, pp. 11- 12.

refiere al Otro, entendido éste, como la contraparte, dialéctica del sujeto, así el Otro tiene la función de mediar la relación de *Otredad*.²¹ A través de dos grandes categorías, la *subjetividad*²² y la intersubjetividad; la primera es entendida como el lugar más íntimo del ser, donde se guardan los elementos culturales, sociales, cognitivos, filosóficos, experiencia, vivencias, etc., que lo constituyen como tal, en otras palabras la subjetividad atiende a un ser particular con apertura a la universalidad, y la segunda cobra sentido en función de la primera, “inter”subjetividad no como uno solo, es necesario, ser en el Otro, invocar a la transferencia de lo que Hegel llama “*del en sí al para sí*”, con lo cual se construye la relación de otredad, en otras palabras, construir al sujeto sólo en razón del Otro.

Se trata, entonces, de un proceso particular y universal, interno y externo, individual y social del sujeto, es este trazo teórico donde el hombre cobra y da vida a otros sujetos, develando la multiplicidad de relaciones que lo constituyen .

Y ¿Cómo se constituye el ser ? ¿Quién legitima esa constitución? Indudablemente los procesos de formación del ser, encuentran en la subjetividad e intersubjetividad su máspreciado campo de acción e inspiración.

La formación, en este caso no puede ignorar con qué está trabajando y mucho menos pensar al sujeto por separado, es decir, aislarlo de lo que lo constituye como tal, el mismo sujeto. A partir de esto, iniciaremos por indagar y construir dentro de los procesos de formación en especial, elementos que permitan su comprensión.

²¹ “Cuando un formador realiza un retorno sobre sí mismo, sobre sus motivaciones, deseos angustias, maneras de tener miedo del otro, o no, tratamiento del otro como un objeto de poder o no, cuando hace, entonces, ese trabajo[...] Hay algo que ocurre a nivel de un trabajo común sobre sí mismo: no puedo tomar conciencia de lo que soy sino es por intermedio de lo que el otro me devuelve a mí. *Ibid.*, p. 37.

²² Dentro de la densa capa del pensamiento de la modernidad, la que se interpreta como el despliegue de una escritura civilizatoria que conquista y fascina por sus certezas y profecías, subyace la visión de la subjetividad, que es el lugar recóndito de la existencia en donde residen los principios del placer y del deseo”. Velázquez, Eliza Bertha. *Mitos y símbolos en Educación*. Lucerna Diógenis, México, p. 99.

A) Formación de Docentes

Aunque titulamos a este apartado formación de docentes, partimos para la construcción de la misma, de la categoría de formación, la cual abordaremos con mayor profundidad en este espacio.

La sociedad y sus problemas, específicamente los que tienen que ver con su existencia, han requerido de un planteamiento filosófico, que necesariamente han declinado en la educación, desde Platón y Aristóteles hasta los modernos hermeneutas como Ortiz Osés.

*La problemática de la educación,*²³ a través de su historicidad ha sido objeto de estudio para muchos de los personajes anteriores. Hoy en día, dicha problemática no ha desaparecido, y la exclusión integración la ha acompañado siempre.

Cambiar la forma de pensar se había convertido en una necesidad social y personal, magnitud que cobra sentido al respetar la subjetividad del hombre, que necesariamente se constituye en la colectividad, mediante la transformación de la teoría en práctica. La educación será vista entonces como la herramienta indispensable para abandonar sus propias raíces, en un sentido de construcción y reconstrucción epistemológica, y no como un simple olvido.

La teoría no constituye el único problema para la educación como se refleja actualmente, la alienación y enajenación (idealismo) surgen del movimiento social para no desaparecer jamás; una lucha por los beneficios que proporciona la educación se comienza a gestar.

Ante los hechos se hace necesario atender dos nuevas perspectivas, en primer lugar la razón como esperanza de la humanidad que toma de la educación los elementos necesarios para mediar la vida social *sin renunciar a la reconstrucción de la*

²³ "Toda la ilustración europea vivió el problema educativo desde el momento en que Locke, partiendo de una epistemología de corte empirista, señalaba que la mente es una especie de papel en blanco en el que no hay nada escrito. De acuerdo con ello, a la educación le estaría reservado un papel primordial que Locke mismo no dudaba en resaltar". Hegel, G. W. F. *Escritos pedagógicos*. Fondo de Cultura Económica, México, 1998, p. 7.

realidad.²⁴ En otras palabras, es necesario considerar la distancia entre el sujeto y la realidad, para que él, vea directamente a la realidad y pueda a partir de ello recrearla, reconstruirla y ser parte activa de ella. Así, estableciendo la distancia, de acuerdo con Zemelman, la realidad será objeto de una constante reinterpretación de la vida. Por otra parte los sujetos, envueltos y arrollados por la tecnoburocracia, son condenados a la capacitación, vía la educación, que por cierto, constituyen un alto porcentaje por atender y orientar en la educación.

Poco a poco la educación se ve acosada por un sin fin de relaciones *“Así vemos a Kant, profundamente influenciado por Rousseau, afirmar que el hombre sólo se convierte en hombre mediante la educación y que detrás de la educación se esconde el secreto de la perfección de la naturaleza humana”*.²⁵ Kant resalta un aspecto esencial de la educación. Paradójicamente, en la actualidad, esto no es muy aceptado, la educación ha dejado de responder a las necesidades del sujeto para dar paso a las necesidades de un modelo económico. Compartimos la idea de Savater, al referirse a las escuelas como la solucionadoras de todos los vicios, función que ha sido otorgada por la sociedad; así es, la escuela debe contemplar estos problemas sociales, pero en sí, ella no los solucionará, será el mismo sujeto, al tomar y exigir de la escuela los elementos necesarios para enfrentar la realidad. Esta relación de exigencia entre alumno y escuela, debe ser contemplada dentro de la concepción dialéctica que propone Hegel.

Considerar las aportaciones de Hegel posibilitaría elucidar el problema de la educación, simple y sencillamente porque el problema educativo tiene que mirarse a la

²⁴ *“Se trata de no limitar el proceso de la educación a la transmisión de un saber, sino de ubicarlo en el desarrollo de la conciencia, de situar al sujeto en el marco de su propio descubrimiento respecto de su contexto de vida. Por ello queremos hablar de la educación como el espacio de autoconciencia, entendida ésta como la capacidad de distanciamiento de la realidad para apropiársela, y no para hacer un extrañamiento de ella”*. Zemelman Merino, Hugo. *Epistemología y Educación: el espacio educativo*, en Revista Mexicana de Sociología. No. 4. Octubre - diciembre de 1991, México, UNAM.

²⁵ Hegel. Op. Cit., p. 10. Este autor como base del trabajo en lo que respecta al proceso dialéctico en el eterno devenir del *ser en sí al ser para sí*.

manera de Kant, no como un Cíclope, sino, desde dos perspectivas, lo particular y lo universal, contemplar al sujeto en relación con los otros, un proceso intersubjetivo que se manifiesta directamente en la formación.

Hablar de la importancia y complejidad de la formación, también es hablar de una relación subjetiva, es hablar del hombre con relación al hombre; en pocas palabras hablar de formación.

Para entender y comprender el concepto de formación en un ámbito que incorpore tareas específicas permitirá construir y poner sobre la mesa de trabajo una relación particular, " formación de docentes", esto nos compromete a mirar a la formación, no como la obligación de crear un eclecticismo a partir de ella, no se trata de eso, sino de rescatar y tener un panorama distinto de lo que es formación.

Condenar a la formación a un sólo enfoque es como negar al hombre, porque el hombre, que es diálogo se constituye al comprender y transformar la realidad desde la multiplicidad de relaciones. En otras palabras, negar a la formación conlleva a la tradicional ciencia natural con tintes positivistas y el hombre se construye y deconstruye.

En el concepto de formación, Hegel parte, sin renunciar a su idea de los opuestos de lo universal y lo particular, de la capacidad del ser de *ascender a la autoconciencia desde lo particular*,²⁶ participar en el constante devenir entre lo particular y lo universal, entre lo no formado y la formación, es llegar al espíritu autoconciente mismo, a lo que llama ser allí, es decir, un ser no estático, sino en movimiento, que esté en constante devenir y que busque el eterno retorno al *en sí*, para

²⁶ "El individuo universal se muestra en cada momento que adquiere su forma concreta y propia configuración. El individuo singular en cambio, es el espíritu inacabado una figura concreta, en cuyo total ser allí domina una determinabilidad, mostrándose las otras solamente en rasgos borrosos [...] la formación, considera bajo este aspecto y desde el punto de vista del individuo, consiste en que adquiere lo dado y consume y se apropia su naturaleza inorgánica. Pero esto visto desde el ángulo del espíritu universal como la sustancia, significa sencillamente que ésta se da su autoconciencia y hace brotar dentro de sí mismo su devenir y su reflexión". Hegel, G. W. F. *Fenomenología del espíritu*. Fondo de Cultura Económica, México, 1993, pp. 21-23.

conquistar la autoconciencia. La idea que Hegel tiene de formación rechaza lo ya dado, lo acabado; no confundir la autoconciencia y la verdad absoluta, pues ambas tienen en común la eterna lucha por conquistar la verdad, y a partir de ahí precisamente, cerca de la negación, de la inmediatez, de lo concreto, cuestionar lo anterior; acceder a la reflexión, entendida como un instrumento de construcción para llegar a lo universal, donde, sin embargo no se termina la formación, ya que surgen inmediatamente los opuestos, no para desechar lo universal, sino para legitimarlo, mediante el constante bombardeo de relaciones, negaciones, falsaciones etc., pero, lejos de debilitar el espíritu universal, lo fortalecen; aunque también, se corre el riesgo de retornar al espíritu particular, no en términos geográficos, sino en términos formativos, es decir, continuar con *el espiral de la formación que propone Hegel, ese eterno ir y venir del en sí al para sí.*²⁷

Para comprender a la formación, otro personaje indispensable es Gadamer, éste se vincula con Hegel en tanto el concepto de cultura al mencionar que:

“El término alemán Bildung, que traducimos como formación, significa también la cultura que posee el individuo como resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno. Bildung es, pues tanto el proceso por el que se adquiere cultura como esa cultura misma en cuanto a patrimonio personal del hombre culto”.²⁸

En él encontramos la posibilidad de un cambio espiritual, es decir, un movimiento interno en la consciencia que deviene necesariamente de la comprensión histórica del sujeto en la realidad y de la comprensión de que *“La formación pasa a ser algo muy estrecho vinculado al concepto de cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del*

²⁷ “Si la actividad que ya no tiene nada que ver con el ser allí es solamente, a su vez, el movimiento del espíritu particular que no se concibe, tenemos que el sabe, por el contrario, se vuelve contra la representación y así se produce, contra este ser conocido, es la acción del sí mismo universal y el interés del pensamiento. Lo conocido en términos generales, precisamente por ser conocido, no es reconocido. Es la ilusión más corriente en que uno incurre y el engaño que se hace a otros al dar por supuesto en el conocimiento algo que es como conocido y conformarse con ello”. Ibid., p. 23.

²⁸ Gadamer, H.G. *Verdad y método I*. Op. Cit., p. 38.

hombre”.²⁹ Aquí el término *Bildung* cobra sentido cuando se entiende como su presente en la relación cultura y el hombre, porque el resultado de la formación no se produce al modo de los objetivos técnicos, sino que surge del proceso interior de la formación y conformación, y se encuentra por ello en un constante desarrollo y progresión. El conocimiento al igual que la formación no son estáticos, son dinámicos a la manera de lo que Gadamer llama el espiral del conocimiento, más concretamente *el círculo hermenéutico*.³⁰

Al igual que Gadamer compartimos la idea de que el ser por naturaleza no es lo que quiere ser, es a través de la formación que llega a ser lo que desea, a partir de esto la formación toma fuerza como constitución del ser, a través de la cultura, como responsabilidad del sujeto.

Una idea más reciente acerca de lo que es formación es la que manifiesta Honoré, a través de una teoría él concede un papel protagónico a uno mismo para su propio porvenir, es decir, lo que está por venir, de ahí que Honoré al igual que los autores anteriores, descarte para la formación el conocimiento estático, puesto que al prepararse para lo que viene se alude inmediatamente a la necesidad de apertura por medio de la reflexión, en otras palabras, para Honoré, la formación:

“ Es la búsqueda del individuo por él mismo de sus propias formas sin resbalar en moldes ya hechos y saliendo de aquellos en los cuales ya ha estado metido. Esta búsqueda se realiza igualmente a nivel de los grupos de las colectividades con las nociones de auto - organización y de auto - gestión ”.³¹

Así, el espiral de la formación se hace presente ahora en Honoré, al abandonar lo que él llama moldes ocupados para construir nuevos horizontes formativos.

²⁹ Ibid., p. 39.

³⁰ Entendido como aquel círculo de la comprensión que menciona Gadamer, contemplando al todo y a la parte y que posteriormente complementaria con las ideas de Heidegger, de no sólo contemplar lo anterior, es necesario considerar al “ser ahí”, constituyéndose no un círculo, sino un espiral hermenéutico que contempla tres fases indiscutibles: interpretación, comprensión y aplicación.

³¹ Honoré, Bernard. *Para una Teoría de la Formación*. Narcea, Madrid, 1980, p. 104.

A la luz de los autores anteriores, podemos mencionar, que el concepto de formación es un concepto que aunque ha evolucionado a través del tiempo, no ha perdido su historicidad, por el contrario, se ha fortificado dentro de las necesidades temporales y sociales del hombre, por lo que hoy en día no podemos negar que la formación sea en un primer momento personal, en cuanto a la responsabilidad que asume el hombre respecto al Otro y cultivo que hace de la misma, y en un segundo momento que el hombre evolucione socioculturalmente en dirección de la humanitas, alcanzando así un sentido de inicio.

Una vez que se ha alcanzado *el sentido del inicio*³² de la formación, se puede empezar también a construir una relación que compete directamente al propósito central de este trabajo, dentro de una especificidad: la de la formación de docentes, (terreno) donde el magisterio estatal ha centrado las esperanzas, para retomar el camino de la formación del (sujeto).

Coloquemos el complemento que se nos ocurra a la formación, ética, psicológica, obrera, espacial, etc., siempre se aludirá al sujeto y en esta ocasión al docente, que por si fuera poco tiene como materia prima al mismo hombre, razón por la cual la relación con la formación se torna no menos que interesante.

Establecer una relación con las categorías *exclusión integración*, por su naturaleza, necesariamente alude a la necesidad del diálogo, construido dentro de las características de la dialéctica, que por su historicidad ha recibido un gran número de relaciones e interpretaciones, en el texto será vista como "*síntesis de opuestos a partir de la construcción hegeliana*".³³

³² "La comprensión del comienzo a partir del final no es nunca definitiva, no es la última palabra porque también este movimiento de la reflexión se sitúa dentro de una tradición. Quiero también precisar que los tres significados de <<comienzo>> que he indicado no son separables, sino que los considero como tres aspectos de una misma realidad: el histórico temporal, el reflexivo de principio y final y el que tal vez sugiere la noción más auténtica de principio, es decir, el principio que no conoce su desarrollo". Gadamer, H. G. *El inicio de la filosofía*. Op. Cit., pp. 23 - 24.

³³ "La D. Como síntesis de los opuestos. El cuarto concepto de la D. Es el formulado por el idealismo romántico y en particular por Hegel, cuyo principio aparece por vez primera en Fichte en la doctrina de la ciencia de 1794, como síntesis de los opuestos por medio de la determinación recíproca. [...] Pero para Hegel, la D. es "la naturaleza del mismo pensamiento, ya que es la resolución de las contradicciones en las cuales queda envuelta la realidad finita, que como tal, es objeto del entendimiento. La D. es la "resolución immanente en la cual la unilateralidad y limitación de

Por lo tanto, la conquista de la universalidad, en su eterno retorno a la particularidad, mediante la dialéctica hegeliana, es la conquista de la autoconciencia; *la exclusión integración* en su conformación dialéctica, tienen la compleja tarea de develar los elementos del proceso de formación de docentes, que aludiendo a la crítica reflexiva permitan fortalecer la formación de los futuros docentes.

B) La Dialéctica Exclusión Integración:

Al ingresar a una escuela formadora de docentes, el estudiante como sujeto, se contextualiza dentro de un todo, gracias a los procesos de *intersubjetividad*,³⁴ donde el formador y el sujeto a formarse construyen una multiplicidad de relaciones, sociales, culturales y afectivas.

Esta relación es necesariamente dialéctica, constituye la columna vertebral del proceso formativo del docente. Proceso que a simple vista, no se manifiesta o provoca lo que ella implica, pero, si se observa e investiga más a fondo al respecto, la perspectiva será otra, será la de una persona que ha trascendido lo inmediato, que rompe con la empiria, una persona que puede *construir, crear y criticar*.³⁵

De esta manera, el sujeto tiene que ser en los demás sujetos, con lo cual entra en un camino que nunca dejará de recorrer, su formación, que no tiene fin, a menos que sea la muerte.

las determinaciones intelectuales se expresa como lo que ella es, o sea, como su negación. [...] Toda la realidad se mueve o deviene, según Hegel, dialécticamente, y por lo tanto la filosofía hegeliana ve en todas partes triadas de tesis, antítesis y síntesis, en las cuales la antítesis representa la "negación", "el opuesto" o "la alterada" de la tesis y la síntesis constituye la unidad y al mismo tiempo la verdad de una y otra". Abbagnano, Nicola. *Diccionario de Filosofía*. Fondo de Cultura Económica, Méx. , 1995, pp. 319-320.

³⁴ *"La comprensión de la conducta de otros, según Shutz, puede examinarse fenomenológicamente como un proceso de tipificación por el que el autor aplica esquemas comprensivos aprendidos para capturar los sentidos de lo que ellos hacen. La relación social central es la del otro directamente vivenciado, la relación nosotros, y todas las demás nociones de formas sociales aplicadas en su vida diaria derivan de esta".* Giddens, Anthony. *Las Nuevas Reglas del Método Sociológico*. Amorrortu, 1993, p. 46.

³⁵ Cabe aclarar que los conceptos tienen un sentido conceptual que aquí se destaca: construir en el sentido epistemológico, cómo se origina y modifica el conocimiento. Creatividad como un recreación, como algo natural y no como algo impuesto, y criticar en el sentido de deconstrucción y reconstrucción.

Lo anterior es una muestra de lo que la escuela formadora de docentes debe despertar en el estudiante, y es ahí, precisamente, en la construcción del diálogo entre el formador y el sujeto a formar donde se presentan un sin fin de hechos *de exclusión integración*, que en muchos casos no son tomados en cuenta, pero que de una u otra manera tienen que ver con la formación del futuro docente y del mismo formador.

Durante mucho tiempo la formación ha sido un motivo de estudio para grandes personalidades; así por ejemplo Hegel, sin duda uno de los más comprometidos con el terreno educativo, dedicó gran parte de su vida profesional a los espacios educativos (gimnasios) y a los problemas docentes lo que le permitió tener un conocimiento de la realidad educativa de su época, y con ello una gran influencia sobre la misma.

Gadamer, también se interesa por la formación, en términos de cultura, que él llama *Bildung*, así la formación para él es el proceso de producción de cultura del hombre por él mismo. Porque él piensa que la formación es responsabilidad del sujeto, y por ende, él mismo debe buscarla, agrega, además que la formación no es un proceso natural, cada persona es lo que quiere ser. Esta idea se complementa desde nuestro particular punto de vista, con la obra de Honoré, que refiere a formación como la búsqueda del porvenir del hombre. También él mira al sujeto como responsable de su formación, aunque sostiene la idea de que hay que construir una teoría para la formación, desde el plano evolutivo del término y desde la subjetividad del mismo.

Al remitirnos a sus investigaciones, se dice que la búsqueda del porvenir, de la autoconciencia y el paso de lo que Hegel denomina del "*en sí al para sí*", en la vida del hombre constituyen su formación, su forma y el cultivo del ser, que jamás podrá hacer solo, porque toda formación necesariamente implica una interacción, en otras palabras, la relación con el Otro, para conocerse a sí mismo, el sujeto es siempre en razón del Otro.

En ese sentido, de acuerdo con Filloux, la formación tiene una estrecha relación con la subjetividad, en tanto que:

“La relación con el sujeto fue analizada muy a menudo por los filósofos [...] la conciencia para sí aparece en el momento en que la conciencia de sí se encuentra en el otro no objeto externo, sino un objeto que tiene sus propios deseos y sus propios deseos con relación así mismo [...] No me puedo reconocer a mí mismo si no reconozco al otro”.³⁶

Lo anterior se manifiesta claramente en el paso de una conciencia en sí a una conciencia para sí, de tal suerte, que en ésta interacción uno, no puede reconocerse si no reconoce al Otro. Y es que el hombre siempre estará en contacto con el hombre, ya afectiva, ya social o profesionalmente, en este contacto centraremos nuestra atención, específicamente en el terreno educativo.

Sobre este particular la formación de docentes es un aspecto de gran importancia en el desarrollo y progreso del país, desgraciadamente ésta se encuentra en crisis desde hace ya un buen tiempo, manifestando que:

“El consiguiente desequilibrio observable en varios aspectos diferentes entre los sistemas educativos y el ambiente que los circunda es el dato esencial de la crisis mundial de la educación [...] el creciente carácter caduco de los programas de estudio, por un lado, con la evolución de los conocimientos y, por el otro, con las exigencias de aprendizaje de los alumnos, [...] el progresivo distanciamiento en la relación entre la instrucción y la ocupación”.³⁷

Ésta perspectiva a nivel mundial, en México no se puede negar, y los principales problemas que tiene el sistema educativo mexicano, tienen necesariamente que ver, con los planes y programas de estudio, en sus diferentes niveles, en este caso los de educación normal que han pasado por varias reformas, donde se distingue la más reciente que es la de 1997, referente de donde partiremos.

Ghilardi resalta algunos factores que invitan necesariamente a un cambio en los planes y programas de estudio, una nueva reforma a la educación normal, pero parece que aún, *la tradición, desde la perspectiva romántica*³⁸ está presente, es necesario

³⁶ Filloux, Jean C. Op. Cit., p. 37 y 38.

³⁷ Ghilardi, Franco. *Crisis y Perspectivas de la Profesión Docente*. Gedisa, Barcelona, 1993, p. 9.

³⁸ “El romanticismo entiende la tradición como lo contrario de la libertad racional, y ve en ella un dato histórico como pueda serlo la naturaleza. Y ya se la quiera combatir revolucionariamente, ya se pretenda conservarla, la tradición aparece en ambos casos como la contrapartida abstracta de la libre autodeterminación, ya que su validez no

darle el peso y valor que pertenece a la tradición como elemento no de reproducción sino de transformación y mucho menos confundirlo con el término antropológico.

Así, el proceso de formación de docentes se ha contextualizado con elementos que se eliminan y otros que se incorporan, a los que a partir de este momento llamaremos elementos de *exclusión e integración*.

En la actualidad, la educación normal está viviendo una transformación en su manera de formar docentes, no sólo académicamente, también humana y socialmente.

Este trabajo centra su interés en el proceso metodológico de la formación de docentes, ya han pasado varias generaciones a partir de la última reforma a la educación normal y al parecer la diferencia entre generaciones atrás y las actuales es mínima; existen muchos aspectos que lo dirían, en lo personal, existe un elemento que influye directamente en el éxito o fracaso de una reforma, me refiero a la *exclusión integración*, es decir, aquellos elementos que se omiten, desechan, quitan o simplemente no son tomados en cuenta ¿Qué pasa con ellos? ¿Desaparecen o son integrados a un nuevo concepto? Lo cierto es que esta relación *exclusión integración* aparece en nuestra vida diaria.

La exclusión como lo menciona Bourdieu, no es un mal de nuestros días, es algo que ha venido manifestándose a través del tiempo, *lo que sí es de nuestros días es el papel determinante que juega la sociedad en la formación del sujeto*.³⁹ Es evidente,

necesita fundamentos racionales, sino que nos determina mundanamente[...] la tradición es esencialmente conservación, y como tal nunca deja de estar presente en los cambios históricos. Esta es la razón de que sean las innovaciones, los nuevos planes, lo que aparece como única acción y resultado de la razón". Gadamer, H.G. Verdad y Método I. Op.Cit. pp. 349 - 350.

³⁹ "Resulta claro, en efecto, que el universo de los establecimientos escolares y las poblaciones correspondientes es en realidad un continuum del que la percepción corriente sólo aprende los dos extremos: por un lado, las instituciones improvisadas que se multiplicaron apresuradamente en los suburbios desheredados para acoger poblaciones de alumnos cada vez más numerosas y culturalmente indigentes, y que no tienen mucho que ver con el liceo tal como éste se perpetuo hasta los años cincuenta; por el otro, los establecimientos altamente resguardados, donde los liceístas de buena familia pueden llevar todavía hoy una vida escolar que no es radicalmente diferente de la que conocieron sus padres y sus abuelos [...] han difundido la idea de que el fracaso escolar ya no es o ya no es exclusivamente imputable a las deficiencias personales, naturales, de los excluidos. Así, la lógica de la responsabilidad colectiva tiende poco a poco a reemplazar en los espíritus la de la responsabilidad individual, que conduce a culpar a la víctima [...] Los alumnos o estudiantes de las familias más desprovistas culturalmente no tienen muchas posibilidades de obtener, al

cómo debe luchar un alumno para llegar al final de una carrera profesional, no basta con tener la capacidad y talento en el aspecto académico, también hay que aprender a vivir en un mundo que te condena a ser excluido integrado.

El sentido que tiene la *exclusión* y la *integración* dentro del proceso de formación de docentes, va más allá de lo material, es decir, no sólo es quitar y poner cosas, sino que tiene otras implicaciones que tienen que ver con el ser y su formación, porque al iniciarse un proceso educativo, difícilmente se pueden atender todos los aspectos que se relacionan con la práctica educativa, por lo regular se atienden o se da prioridad a aquellos factores donde se ha detectado cierta angustia, ocasionada por el mal funcionamiento de sus componentes.

Es aquí, en este descuido de actividades y actitudes por parte de los participantes, en el proceso de formación donde nace un problema, que en muchas ocasiones pasa inadvertido, me refiero a los aspectos que no se toman en cuenta, elementos que eran aplicados o formaban parte del proceso educativo, y que ahora quedan fuera de dicho proceso.

Bajo esta lógica, la *exclusión* *integración* es observada en el planteamiento y aplicación del proceso como una relación dialéctica que compromete a una con la otra.

La exclusión no puede ir sola, como lo mencionó Turcke en el primer coloquio de filosofía en 1997, al referirse al binomio "*exclusión integración*",⁴⁰ es decir, que

cabo de una larga escolaridad a menudo pagada con pesados sacrificios, otra cosa que un título devaluado; y, si fracasan lo cual sigue siendo el destino más probable para ellos, quedan condenados a una exclusión sin duda más estigmatizadora y total que en el pasado [...] La escuela excluye, como siempre, pero en lo sucesivo lo hace de manera continua, en todos los niveles del cursus y conserva en su seno a quienes excluye, contentándose con relegarlos a las ranas más o menos desvalorizadas". Bourdieu, Pierre. La miseria del mundo. Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1999, pp. 363-366.

⁴⁰ "Hoy la subyugación y la explotación apenas si están al margen de la conversación. Al discurso público de manera imperceptible se ha conducido en relación a la exclusión como se tratara del mal social primordial de nuestro tiempo y lo ha condenado [...] que la exclusión no sólo es la enemiga de la integración moderna, sino también su otra cara, que la moderna integración es sobretodo, la integración en el mercado [...] por un lado la excluye, al mismo tiempo que no cesa de integrarla [...] uno no se atreve más a pensar la totalidad porque debe dudar de si se puede cambiarla, dice Adorno. Dicho de otra manera: uno no se atreve a pensar más la exclusión y la integración en una relación dialéctica". Thurcke, Christoph. *Exclusión e Integración. Ética y Teoría Crítica*. En antología, coloquio de filosofía. ISCEEM septiembre de 1997.

todo aquello que ha sido excluido, necesariamente se tiene que integrar a un nuevo grupo, por lo que nos atrevemos a afirmar que nuestro mundo, es un mundo de excluidos; esta relación *exclusión integración* se ha dado en tal medida, que los términos se han llegado a confundir, razón por la cual el fenómeno de la exclusión pasa por lo regular inadvertido.

Esta relación dialéctica, *exclusión integración*, se manifiesta en una relación circular, una como consecuencia de otra, es decir, lo que se excluye no necesariamente desaparece, por el contrario, lo excluido es condenado a la integración ¿Dónde? Ese es el problema, la integración de lo excluido.

Así pues, siguiendo y adaptando a Turcke, es importante mencionar que en la actualidad debemos cuidarnos más de los excluidos, pues son considerados un espectro de la población, pues sí, todo lo excluido se integra inmediatamente, estos integrados, por naturaleza constituyen una nueva fuerza que puede sublevarse, abriendo nuevas posibilidades.

Se dice que la otra cara de la exclusión es la integración, ya que los excluidos no pueden desaparecer, la integración de los excluidos, puede en un determinado momento ser una seria amenaza para los que excluyen, y es que como Menciona Turcke, existe *un gran mercado*⁴¹ de donde emana este binomio y que no importa el lugar donde uno se encuentre ahí estará ese gran mercado.

Al respecto podemos decir, que entre más excluido se esté, más integrado se estará, aunque en ocasiones la integración represente el lado más amargo de la exclusión.

Bajo esta perspectiva, el proceso de formación de docentes no es una tarea fácil, se tienen que cuidar varios aspectos, uno de ellos es *la complejidad*,⁴² recuperando a

⁴¹ Entiéndase gran mercado como el lugar donde el sujeto se desenvuelve social y culturalmente. Y no como un término comercial.

⁴² "La complejidad se plantea todos los días [...] Hace falta ver la complejidad allí donde parece estar ausente [...] En la vida cotidiana jugamos varios roles sociales [...] cada ser tiene una multiplicidad de identidades [...] en sí mismo, el engaño de sí mismo, porque no conocemos a mí mismo, sólo conocemos una apariencia de sí mismo [...] no sólo uno

Edgar Morin, es buscar ahí donde parece fácil lo difícil, considerar que somos producto de una multiplicidad de relaciones, que tienen que ver con un todo, emprender realmente la aventura intelectual que menciona el autor.

En el proceso de formación, sobresale un aspecto a considerar, el respeto a la otredad y la aceptación de una *crítica reflexiva*⁴³ que permite enriquecer, no un proceso sino construirlo, tomando en cuenta al Otro, evitando que el sujeto luche por sobrevivir (autoconservación) y que día con día se vea más lejos el respeto por su identidad, sobresaliendo la prepotencia de algunos sujetos, que por lo regular están alejados de la realidad del docente, que dista mucho de la realidad que se vive en una oficina, detrás de un escritorio.

Centrándonos en la *exclusión integración*, se destaca que el proceso de formación docente se realiza a partir de los errores, omitiendo (excluyendo) los aciertos, partiendo en ocasiones de cero, haciendo a un lado elementos que requieren de continuidad.

es complejo sino toda la sociedad [...] La aventura tiene que ver con la pasión, el libre juego en contra de las reglas (creatividad) y lo intelectual evoca a la razón, al orden, a lo científico y bien estructurado". Morin, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa, España, 1998, pp. 87-91.

⁴³ "La razón como tema fundamental de la filosofía y sus relaciones con el mundo social [...] La autoconservación es el punto a criticar, pues su dinámica individual o sistémica es producto del ciego proceso de racionalización moderna [...] En la modernidad los Frankfurtianos tienen en la mira la instrumentación de la razón (autoconservación como fin último del sistema). Así como nuevos modos de entender la relación del hombre con el hombre y con la naturaleza [...] Sobresale la crítica a desaparecer la particularidad y homogeneizar. Acabar con la identidad [...] Adorno combate la prepotencia del concepto del sujeto dominado obligando a la realidad a permanecer encerrada en el molde conceptual quedando disponible a la manipulación e instrumentalización [...] La aporía de no poder dejar atrás nuestros propios límites. Adorno huye de la lógica de la dominación pues allá donde no hay diferencia donde todo es subsumido no hay otredad posible". Panea, José Manuel. *Querer la utopía (razón y autoconservación en la escuela de Frankfurt)*. Serie. Filosofía y psicología No. 3. Sevilla 1996, pp. 16-17 y 46-49.

C) Exclusión Integración y su Relación con la Formación de Docentes

La formación del ser humano, es un aspecto de vital importancia para el sujeto y sobre todo para la sociedad, que poco a poco se desentiende de este rubro por la necesidad de sobrevivir en un mundo cada vez más complejo y excluyente integrador.

Es necesario aclarar cómo se entiende a la formación y cómo se ha construido un concepto acerca de ella misma que se manejará a lo largo del trabajo.

Primeramente, la formación es algo que le concierne principalmente al sujeto, como lo menciona Honoré y Gadamer al decir que:

“El porvenir de la formación, es el porvenir de un campo de acción y de investigación concerniente al porvenir del Hombre”.⁴⁴ y que, “La formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado con el concepto de cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre[...] En este sentido la formación como ascenso a la generalidad es una tarea humana”.⁴⁵

En segundo lugar, es muy importante retomar la intersubjetividad, en la que se encuentra inmerso el sujeto que se formará personalmente, pero en razón de los otros, donde su formación encontrará sentido, dentro de una relación basada en el diálogo, de esta manera el hombre puede llegar a la autoconciencia que menciona Hegel, al decir que:

“La diversidad de los conocimientos en y para sí pertenece a la formación, porque el hombre se eleva de esa forma desde el saber particular acerca de cosas insignificantes del entorno a un saber universal, mediante el cual alcanza una mayor comunidad de conocimientos con otros hombres, llega a poseer objetos de un interés universal”.⁴⁶

A partir de estas nociones, se toma a la formación como la construcción del

⁴⁴ Honore, Bernard. Op. Cit., p. 41

⁴⁵ Gadamer, H.G. *Verdad y Método I*. Op. Cit., pp. 38 - 48.

⁴⁶ Hegel, G.W.F (1998). *Escritos Pedagógicos*. Op. Cit., pp. 183 - 185.

porvenir del hombre, a partir de él mismo, respetando la otredad y la particularidad para llegar a la universalidad, pero no en el sentido de absoluto, sino en el sentido de convivencia dialógica.

Bajo esta lógica, podemos continuar, mencionando que la relación que existe entre el proceso de formación y la reforma a la educación normal es muy compleja, y como tal se debe tratar, en este apartado se tratará de mostrar esta relación.

Es importante comentar, cómo se ha visto a través del tiempo a la formación de maestros, a partir de la reforma de 1997 se menciona que:

“ La formación de los profesores de educación básica es una tarea esencial del sistema educativo nacional y desde los orígenes del sistema de educación pública, durante el último tercio del siglo pasado, ha sido función de las escuelas normales. La fundación de las primeras escuelas normales tuvo como finalidad formar profesores de educación elemental de acuerdo con los principios definidos a partir del triunfo de la reforma liberal [...] A partir de entonces son responsabilidad del estado [...] Bajo este impulso surgieron nuevas instituciones dedicadas a la formación de maestros como las escuelas normales rurales y las escuelas regionales campesinas [...] Así la educación adquirió una nueva identidad expresada en los planes de estudio cuyo rasgo principal fue la formación de educadores comprometidos con las causas populares [...] Para lo cual se requería la formación de miles de maestros [...] Hubo necesidad de incorporar a la tarea educativa a jóvenes sin formación normalista [...] Las insuficiencias de las instancias centrales para organizar y conducir académicamente la educación normal se fueron agravando paralelamente”.⁴⁷

En un inicio, el sentido de la formación de maestros era tan sólo, la de preparar a personas que enseñaran a leer y a escribir a quienes no sabían, tal vez esto no signifique nada pero, puede ser el origen del problema de la profesionalización del magisterio pues tuvieron que pasar muchos años para que aparecieran los primeros maestros normalistas.

Entonces, lo fundamental no radica en lo anterior, sino que desafortunadamente

⁴⁷ SEP. *Programa para la Transformación y el fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales. Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Primaria.* México, 1997, pp, 11 - 14.

ya se había creado una cultura tal vez incompleta del normalismo ¿Qué pasó con los maestros de antes que se negaban a dejar su trabajo, por su edad o en su defecto a prepararse?

Por otra parte existe la interrogante que aún en nuestros días nos hacemos ¿Cómo formar a nuevos docentes sin nuevos formadores? No es suficiente una capacitación, excluir lo viejo y leer e interpretar lo nuevo.

Es necesario tener una clara visión primero de lo que realmente es *una práctica docente*,⁴⁸ ya que es, el punto de partida para iniciar el proceso de formación, siguiendo la idea de Barcena, más que práctica, debiera ser una praxis docente, contribuyendo así a la profesionalización docente y rescatar sobre todo la relación dialógica entre práctica y teoría, pues regularmente algunos formadores y formados siguen pensando en práctica y teoría por separado; recordemos lo que menciona W. Carr, no seamos “*teóricos estúpidos*”,⁴⁹ y aceptemos que teoría y práctica son una en razón de la otra.

De seguir pensando a la teoría y a la práctica por separado, seguiremos fomentando la instrumentalización en la educación, desperdiciando esa *capacidad*

⁴⁸ “Los profesionales de la educación son agentes racionales y reflexivos y profesionales capaces de reflexionar sobre su práctica [...]. Desde un punto de vista filosófico en la actualidad no parece existir un acuerdo pleno acerca de la específica naturaleza del conocimiento práctico [...] Ya que cada vez más la racionalidad técnica viene siendo concebida de acuerdo con un modelo tecnológico [...] En educación [...] comprometerse en superar la realización de una enseñanza meramente instructiva y procurar la capacitación del alumno para que logre un aprendizaje significativo [...] Y aquí justamente se muestra la importancia que tiene no reducir la ética de la acción educativa a una mera ética de la intención desconectada de la ética de la responsabilidad [...] La complejidad real de la actuación educativa estriba en que la educación debe darse una actividad regulada por un saber técnico pero integrada en una acción regulada por un saber ético [...] La formación ética del profesorado debía articularse principalmente, en una reflexión sobre su práctica docente, que le permite examinar su teoría implícita de la enseñanza [...] No hay verdadera profesionalidad ahí donde se carece de una base teórico - técnica de conocimiento [...] Sólo así la actividad educativa logrará ser una práctica verdaderamente reflexiva y crítica”. Barcena Orbe, Fernando. *La práctica reflexiva en educación*. España, 1996, pp. 15-31. Lo anterior resalta la necesidad de aplicar un enfoque multidimensional que mire de forma holística a la práctica educativa, sólo así se hará frente a la dimensión instrumental que impera en educación.

⁴⁹ “Todo el mundo tiene un conjunto de teorías [...] Quienes rechazan toda teoría, quienes hablan de sí mismos como personas llanas prácticas y virtuosas porque carecen de teoría están atrapados por las teorías que los atan y los inmovilizan porque no tienen posibilidad de pensar sobre ellas y, por tanto, de eliminarlas”. Carr, W. *Una Teoría para la educación, hacia una investigación educativa crítica*. España, 1996, p. 51.

creativa del alumno y del docente,⁵⁰ se seguirá condenando al alumno a una mera instrucción mecánica impuesta por otras personas.

Este aspecto como lo mencionan Bohm y Peat debe ser algo natural, no como se ha desvirtualizado en la escuela, donde a base de recompensas y castigos se estimula al sujeto para que actúe, esto es algo que viene de mucho tiempo atrás y que difícilmente se leerá de otra manera.

Al parecer, en el proceso de formación no sólo se ha descuidado la creatividad, la práctica y la teoría, también se nota una falta de intersubjetividad, lógicamente entre todos los que intervienen en el sector educativo, debido a que dentro del proceso se vislumbran ciertas separaciones, ya sean académicas, sociales o políticas, debido al desconcierto de aquellas personas que aplican el discurso o de aquellas personas que lo elaboran, porque “*El ser humano mismo no es coherente y homogéneo, ya que obedece a determinismos múltiples, lo que, en resumidas cuentas vuelve incierto el resultado de cada determinismo particular*”.⁵¹ Es la subjetividad de cada persona la que permite acceder a la construcción del conocimiento, por ello, la *exclusión integración* son categorías cargadas de subjetividad que tienen un estrecha relación con la formación docente.

⁵⁰ “El potencial creativo es algo natural, pero que un apego excesivo a los programas rígidos de la infraestructura tácita del conocimiento es lo que impide en primer lugar que la actividad actúe [...] El diálogo libre es esencialmente relevante para todo el tema de cómo se puede poner fin a los condicionantes del individuo y de la humanidad [...] el ansia de crear se va diluyendo a medida que el ser humano crece [...] La creatividad es una necesidad primaria del ser humano y su negación produce un estado general de insatisfacción y aburrimiento [...] No tiene sentido intentar limpiar de polución la parte baja del río si se continua arrojando porquería en el nacimiento mismo. Se necesita o bien dejar de contaminar el río en su nacimiento, o bien introducir algún factor que limpie la corriente de manera natural”. Bohm, David y Peat, David. *Ciencia, Orden y Creatividad*. Kairós. Barcelona, pp. 254 - 275. Por eso es importante cultivar una moral abierta que nos permita trascender lo inmediato, hacer de la creatividad una recreación,

⁵¹ Todorov, Tzvetan. *Crítica de la crítica*. Monte Ávila, 1991, p. 141.

D) Las Contradicciones de la Realidad Frente a la Exclusión Integración

*La formación de docentes, que hasta antes de la reforma a la educación normal en 1997 estaba en crisis*⁵² (situación que más adelante aclararemos a detalle), requería urgentemente un cambio en su estructura, mismo que se ve reflejado con la creación de: *El programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*.⁵³

Este programa, surge por la situación que se vivía en las escuelas normales antes de la reforma, se miraban a éstas en decadencia, en condiciones muy malas para formar, sobre todo se pensaba que entre más pasara el tiempo, más difícil sería corregirlas; así, “ se señaló la urgencia de iniciar, otorgándole alta prioridad , una acción intensa y adecuada preparada para consolidar a las escuelas normales y mejorar de manera sustancial su funcionamiento “. ⁵⁴

Este programa, al igual que muchos se torna ambicioso y engañoso a la vez. a razón de los problemas que se observan desde el discurso, al cual tomamos siguiendo a Ricoeur, como:

“[...] que el discurso es el acontecimiento del lenguaje [...] Que los acontecimientos desaparecen mientras los sistemas permanecen [...] el discurso como acontecimiento en una forma más dialéctica a fin de tomar en cuenta la relación que conforman al discurso como tal, la relación entre acontecimiento y significado” .⁵⁵

⁵² Cfr. Ghilardi, Franco. Op. Cit., p. 93.

⁵³ “El programa parte de la convicción de que las escuelas normales deben seguir formando a los maestros de educación básica, como lo han hecho en el pasado, pero respondiendo a las demandas cada vez mayores y más complejas que se derivan de la necesidad de una educación suficiente para todos de altas calidad formativa y que distribuya con equidad sus beneficios”. SEP. Plan de Estudios Licenciatura en Educación Primaria. México 1997. p. 22.

⁵⁴ Loc. cit.

⁵⁵Ricoeur, Paul. *Teoría de la interpretación discurso y excedente de sentido*. Siglo XXI, México, 1995, p. 23.

El discurso tomado como acontecimiento tiene que responder a la dialéctica entre acontecimiento y sentido, este es el punto de partida para la crítica, en este apartado.

La relación entre lo que se dice y lo que se hace, arroja una serie de relaciones que han de legitimar o cuestionar el discurso; en el caso de la formación de docentes y su renovado proceso, se ha notado que ésta se ha roto y que el sentido que en un inicio se le dio a la reforma, hoy no se puede sostener, es indispensable resignificar el proceso de formación, porque dicho proceso es evolutivo, pero esto no exime ni contradice lo anterior, ya que el discurso del que hemos hablado no hace referencia ni uso del sentido evolutivo.

Si consideramos al discurso como se ha hecho, tenemos que decir que a partir de éste se presenta una *realidad*,⁵⁶ que dista mucho de la realidad que construyen los futuros docentes, a partir de lo que les permite su educación formal (institucional) y su conciencia.

La *exclusión integración* constituye el complemento de la situación que viven los sujetos en formación, constantemente estas categorías están presentes en el sujeto, al construir los lazos intersubjetivos que le permite acceder a la formación; la dialéctica *exclusión integración*, cubre el proceso formativo, en él, se excluyen elementos teórico prácticos de la vida académica del sujeto, pero al mismo tiempo incluye otros elementos, en este periodo de transición *exclusión integración*, la formación se construye; entonces ¿ El discurso toma en cuenta como se forma el sujeto? ¿Dentro de que contexto lo hace? ¿Cómo responde a los lazos intersubjetivos del sujeto?.

De esta manera, dentro del contexto que se ha construido el proceso de formación de docentes, surge una relación con la misma; una manera de hacer

⁵⁶ Entiéndase realidad como la existencia y el modo de ser de las cosas en su relación con la subjetividad del hombre.

crítica, desde lo cotidiano y tradicional, como ya es costumbre, es *la contradicción*.⁵⁷ Aquella que provoca una desproporción de la realidad con el discurso, cuando se olvida de algo, es decir, “ *sin ente no hay ser. Todo concepto, incluso el del ser, necesita para ser pensado basarse en algo. << Algo >> es la abstracción extrema de la realidad diferente del pensamiento; ningún proceso mental ulterior puede eliminarlo* ”.⁵⁸ Es una relación indiscutible, pensar sobre el proceso de formación de docentes sólo a través del discurso, es olvidarse de “algo” (lo humano).

Esta exclusión de un elemento importante para la formación, es negar el carácter dialéctico de la misma, es negar los lazos de otredad necesarios en el futuro maestro; ahora bien, hemos dicho que lo excluido es integrado ¿Dónde queda entonces lo humano? Necesariamente, en la institución, en la construcción de la realidad del alumno; queda como una contradicción del aparato burocrático, misma que ha de ser tomada por los involucrados (alumno, maestro y sociedad) en el proceso, para realizar el análisis *extrínseco*⁵⁹ de la misma en vías de mejorar el proceso de formación.

Entonces:

“ si el pensamiento careciese de lo pensado se contradiría incluso su propio concepto, mientras que lo pensado anticipa el ente, que el pensamiento absoluto pretende ser el único en establecer. Lo pensado es por tanto hysteron próteron. Escándalo para la lógica, que no acepta la contradicción. Sólo la dialéctica puede comprenderlo en la autocrítica del concepto ”.⁶⁰

¿Por qué la contradicción aterroriza a la lógica? Claro está, la contradicción rompe con la lógica, con lo sistemático, más aún si tiene tintes positivistas.

Mencionar que el proceso de formación sigue la lógica del discurso, es negar el

⁵⁷ Trabajaremos a la contradicción como una confrontación entre dos premisas, una positiva y otra negativa, nunca iguales. En un sentido de crítica constructiva, no como una satanización del error o la mentira, sino como la posibilidad de crecer mediante la reflexión.

⁵⁸ Adorno, Theodor. *Dialéctica negativa*. Taurus, Madrid, 1990, p. 139.

⁵⁹ Extrínseco, como ajeno al curriculum, al sistema y a la política.

⁶⁰ Ibid., p. 140.

cambio, la naturaleza misma del proceso de formación. Sin embargo hace caer al mismo en contradicciones, permite la reflexión como proceso inherente al ser humano cobrará sentido.

La dialéctica como base de este trabajo, es consciente de que en ella misma se da la contradicción, cobijándose bajo el argumento hegeliano de la lucha entre opuestos, así la dialéctica no puede ser toda una premisa positiva como lo mencionábamos al inicio de este apartado.

Así pues, la contradicción como el lado oscuro de la dialéctica constituye su contrario. A partir de la dialéctica hegeliana, la lucha de opuestos, se convierte en la posibilidad de apertura, crítica construcción y deconstrucción del conocimiento.

Para comprender hoy en día la realidad y contradicciones que viven los futuros docentes, partiremos de las cuatro líneas que atiende en un inicio el Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, así como de las dos líneas que se implementaron recientemente, (la evaluación externa e interna y la regularización de los servicios de educación normal). Cabe aclarar, que la crítica ha realizar se fundamenta en el trabajo que se ha desarrollado en la Escuela Normal, terreno que en la actualidad representa nuestro espacio de trabajo docente.

Primera: *“La Transformación curricular. Comprende, en primer término, la elaboración de nuevos planes y programas de estudio para las diversas modalidades de formación de maestros [...] una segunda tarea será la producción y distribución de materiales de enseñanza y estudio [...]”*⁶¹ En el terreno curricular, *“la afirmación de un principio absoluto llevará siempre consigo como su correlato lógico otro principio dispar que le es totalmente heterogéneo”*,⁶² es decir, es muy difícil que lo que se menciona en el discurso se cumpla al pie de la letra, ya que hay una variedad de relaciones que alteran de forma natural la lógica del mismo, ejemplo de ello son: la incompatibilidad del maestro en su área de formación y la función que desempeña en el

⁶¹ SEP. Plan de estudios. Op. Cit., p. 23.

⁶² Adorno. Op. Cit., p. 142.

proceso de formación de los alumnos, la corta duración de los cursos que sirvieron de base para iniciar la reforma, el constante movimiento del personal docente (cuando hay una incorporación al proceso de formación se da por hecho que el maestro domina la asignatura y sobre todo el enfoque de la misma), el desfase de algunos materiales empleados en la práctica docente, y por último los procesos erísticos de los involucrados, es decir, la falta de seriedad con que se abordan los planes y programas, desde su planeación hasta su desarrollo.

Como se aclaró anteriormente, el sentido de contradicción, siguiendo a Bachelard, es un no, propositivo, así se ha tomado por algunos docentes formadores, que han incorporado a *"la dialéctica, en cuanto procedimiento filosófico, es el intento de desembrollar el nudo de la paradoja con el medio más viejo de la ilustración: la astucia"*⁶³ aunque no es el caso de todos, quienes se excluyen de esta aventura se integran al grupo de los conformistas, pero, para quien intenta trabajar con lo excluido del proceso en esta línea, resulta interesante y constructivo, crecer a partir de una paradoja, imperando el sentido de apertura.

Una segunda línea del programa es:

"La Actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales. Las actividades que se consideran dentro de esta línea consisten , en primer lugar, en un programa de actualización que se iniciará antes de la aplicación del nuevo plan de estudios y cuyo propósito es que los profesores se informen de manera suficiente y oportuna sobre los fundamentos [...] se apoyará la formación y superación académica para que los maestros asistan a cursos, estudien especializaciones y posgrados que refuercen sus competencias profesionales..."⁶⁴

Cuando se asiste a tomar un curso que a la postre se compartirá a la comunidad escolar, es necesario considerar que *" el mismo pensamiento, no es explicable por sí mismo sino a partir de lo fáctico e incluso de la sociedad, la objetividad del conocimiento requiere a su vez subjetividad "*⁶⁵ es decir, que esta

⁶³ Ibid., p. 145.

⁶⁴ SEP. Plan de Estudios. Op. Cit., p. 24.

⁶⁵ Adorno. Op. Cit., p. 144.

línea excluye el complemento del pensamiento, a razón de que, una vez tomados los mencionados cursos al intentar socializarlos al interior de la planta docente se omiten elementos como el pensamiento y la subjetividad del sujeto al negar la posibilidad de adaptación y adecuación de los mismos según las necesidades subjetivas de los involucrados. Nuevamente lo excluido tiene que ser incluido, en esta ocasión al interior del maestro, provocando en él, angustia, frustración, desilusión, etc. , afectando directamente al sujeto en formación.

Continuando con la tercera línea que se refiere a:

“ La elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico. Mediante esta línea se promoverán mecanismos más ágiles y eficaces para la gestión en las escuelas, que garanticen formas diversas de participación y la posibilidad de que la propia escuela se evalúe y establezca sus planes de desarrollo institucional [...] La tarea importante será la de convenir lineamientos básicos sobre el desempeño de los distintos tipos de trabajo académico de los maestros, de manera que se asegure a los alumnos una atención de alta calidad [...] ”.⁶⁶

Considerando que *“ las ideas viven en los intersticios, entre lo que las cosas pretenden ser y lo que son. La utopía sería una convivencia de lo distinto por encima de la identidad y la contradicción”*,⁶⁷ se puede mencionar que la Escuela Normal realiza su mejor esfuerzo esta línea, misma que incluye relaciones contradictorias de tipo burocrático y político que no determinan pero influyen directamente en lo que se pretende realizar, aquí se excluye la esencia de esta línea, es decir, la libertad que se le otorga a la Escuela Normal.

Por último, se aborda la cuarta y quinta línea (la sexta por ser de reciente creación no la tocaremos) que tiene que ver con:

“ El mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las escuelas normales. Las acciones principales consisten en canalizar recursos

⁶⁶ SEP. Plan de Estudios. Op. Cit., p. 25.

⁶⁷ Adorno. Op. Cit., p. 153.

económicos para atender las necesidades de reparación, mantenimiento y en su caso ampliación de los planteles normalistas".⁶⁸

El trabajar con recursos económicos cuando antes no se tenían provoca que se pierda el propósito central de la acción, es decir, se persigue un mejoramiento en la calidad de la formación de los sujetos, misma que no es tomada en cuenta al distribuir los recursos que emanan de este programa, ocasionado una mala inversión de los mismos, sobresaliendo el aspecto material y comodidad para algunos; excluyendo los elementos necesarios que interactúan en el proceso de formación, un ejemplo de ellos sería la incipiente bibliografía que se encuentra en las bibliotecas normalistas, la falta de recursos materiales básicos para desarrollar las actividades cocurriculares, por mencionar algunos. Y con respecto a la evaluación externa e interna, parafraseando el documento N° 2 de la serie de gestión institucional, ésta tiene su antecedente en el proyecto de seguimiento a las prácticas de enseñanza en las escuelas normales cuya información ha permitido realizar ajustes a los diferentes programas de estudio.

La construcción de la realidad que viven los alumnos en formación no escapa de los procesos de *exclusión integración*, que en esta ocasión se analizan desde las contradicciones que se viven en el proceso. Por ello es necesario trabajar dialécticamente estas contradicciones, y no ser un espectador más del proceso.

Una vez realizado un análisis conceptual de la formación y su relación con el campo de la docencia, así como del papel que juega la *exclusión integración*, en un contexto de contradicciones que permite al alumno y maestro construir su realidad, a través del diálogo y la crítica, damos paso a un segundo momento de la investigación que relaciona lo anterior con la práctica.

⁶⁸ SEP. *Plan de Estudios*. Op. Cit., p. 25.

CAPÍTULO II

MÁS ALLÁ DE LO PRESCRITO EN LA REFORMA.

*Una adecuada incorporación
a la práctica educativa
de los resultados de la investigación y
de la teorización pedagógica
exige asumir plena y realísimamente
la complejidad teórica y práctica
de la educación misma.*

FERNANDO BARCENA ORBE.

A) Perspectivas Prácticas del Proceso de Formación de Docentes

En este capítulo desarrollaremos una de las partes más importantes del trabajo, se confrontará la teoría con la práctica, ambas dentro de una interrelación que no permite pensar a una sin la otra; el desarrollo del segundo momento metodológico del trabajo, se da a partir de la experiencia de trabajar directamente con alumnos de primero, segundo y tercer grado de licenciatura en educación primaria.⁶⁹

Si entendemos por un lado que:

“ Un sistema teórico es un esquema conceptual que puede ser considerado como un conjunto de conceptos interrelacionados entre sí, en el que cada concepto individual tiene un significado en relación con los otros [...] la teoría y el objeto de estudio nos lleva a la construcción teórica del objeto de investigación ”⁷⁰ y por otro lado, que ésta, se ve complementada, con “la práctica”.⁷¹

⁶⁹ Son estudiantes que iniciaron la educación normal a partir de la nueva reforma.

⁷⁰ Espinoza, Angel. *Tres niveles de investigación: teoría, método y técnica*. En Espinoza, Angel, et. al. *El Proyecto de Tesis: Elementos críticos y propuestas*. Lucerna Diógenis, México 1999, p. 19.

⁷¹ El origen del conocimiento, es, en efecto, la práctica como actividad del hombre social transformando la realidad [...] se podría estar tentado a considerar que la práctica es la acción del hombre individual [...] entendemos pues por práctica todas las formas de actividad de las que nuestra especie es capaz [...] Besse, Guy. *Práctica social y teoría*. Grijalbo, México, 1969, pp. 12, 16 y 53.

Podemos iniciar un análisis metodológico, en torno a la relación dialéctica *exclusión integración* en la formación de los futuros docentes, se menciona que una no puede ser sin la otra, porque toda práctica tiene un antecedente teórico y a la inversa toda teoría se consolida en una práctica; aunque todavía:

“Por desgracia, a pesar de todos estos esfuerzos para explicar cómo debe relacionarse la teoría con la práctica, nada parece haber cambiado y los profesores siguen aferrados a una imagen de la teoría caracterizada como “jerga” incomprensible que no tiene nada que ver con sus problemas y preocupaciones cotidianos”.⁷²

En el proceso de formación de docentes, los formadores aceptan la teoría como punto de partida en la construcción de su práctica, de igual forma no demandan una relevancia práctica, que pueda tener una teoría o el valor práctico que pueda alcanzar ésta, dentro de una tarea tan compleja como lo es la de la formación.

Es muy complejo el problema de la relación teoría y práctica, se sabe comúnmente que la educación es práctica, pero no se puede negar que toda persona que se dedique a las tareas educativas, para realizarlas, deba poseer una serie de referentes, categorías y conceptos propios de la educación, que en conjunto dan sentido a la teoría de la educación.

En este sentido conviene aclarar que :

“ la teoría de la educación no es una teoría aplicada, que se base en teorías de la filosofía, las ciencias sociales o cualquier otra forma de saber, sino que se refiere a la tarea de evaluar críticamente la adecuación de los conceptos, creencias, supuestos básicos y valores que forman parte de las teorías más destacadas de la práctica educativa”.⁷³

En otras palabras, se llega a una transformación de la práctica, rasgo esencial de esta relación, ya que es necesario adaptar y adecuar la teoría a la educación, problema que no se ha enfrentado, y que ha ocasionado un grave conflicto: los maestros no tienen confianza en las teorías; no es posible tomar una teoría tal cual es

⁷² Carr, W. *Una Teoría Para la Educación. Hacia una investigación crítica*. Morata, Madrid, 1996, p. 51.

⁷³ *Ibid.*, p. 58.

y aplicarla al terreno educativo, se hace necesario *didactizarla*,⁷⁴ como diría Piaget al referirse a su teoría, *yo la he creado en un contexto, pero ustedes ¿Qué harán con ella?* Acaso se trata de lo mismo, aquí vale la pena hacer la siguiente analogía: Gadamer dice, para comprender un texto es necesario ver lo que no está escrito, ir más allá del texto, así, si nos quedamos con lo escrito, sólo copiamos lo que otro ha hecho, sólo estamos reflectando y no reflexionando.

Continuando en ésta serie de múltiples relaciones que establece el formador y el futuro docente, aparece una categoría que no se puede dejar a un lado, es la falsa concepción que se tiene de experiencia, misma que ha ocasionado muchas variaciones en la forma de pensar a la relación teoría práctica en el mundo educativo.

Una pregunta aquí ¿El tiempo es sinónimo de experiencia? No, pero es cotidiano escuchar, tengo tantos años de experiencia ¿Dónde radica la diferencia? Es lo que a continuación se tratará de explicar: Primero, es oportuno decir, que pensar un objeto no es lo mismo que conocer un objeto, y mucho menos es lo mismo reconstruir un objeto, dudar de un objeto, problematizar un objeto, moverse con el objeto y usar el objeto; porque:

“En el conocimiento hay efectivamente dos partes; primero el concepto, por el cual en general un objeto es pensado (la categoría) y segundo la intuición por la cual el objeto es dado; pues si al concepto no pudiese serle dada una intuición correspondiente, sería un pensamiento según la forma, pero sin ningún objeto, no siendo posible, por medio de él, conocimiento de cosa alguna; porque no habría nada ni podría haber nada a que pudiera aplicarse mi pensamiento”.⁷⁵

Muchas veces en lo que llamamos experiencia sólo se presenta una de las dos cosas, es decir, sólo el concepto y olvidamos *la intuición*⁷⁶ su complemento.

⁷⁴Entiéndase por didactizar, a la transformación que hace el docente de la teoría, al aplicarla a su estilo de enseñanza, cómo la teoría modifica la forma cotidiana de enseñar del docente.

⁷⁵ Kant, Emmanuel. *Crítica de la Razón Pura*. Porrúa, México, 1991, p. 86.

⁷⁶ La intuición sensible es o bien intuición pura (espacio y tiempo) o bien intuición empírica de aquello que, en el espacio y en el tiempo, es representado inmediatamente como real por la sensación. Loc. cit.

Aquí es necesario hacer una aclaración, al hablar de intuición, se habla de intuición empírica, como algo realizable a partir de algo establecido, algo ya utilizado en la realidad, porque de lo contrario estaríamos en la mera suposición, en una percepción sin aplicación.

De esta manera la experiencia comienza a tener forma, hacernos de conceptos y aplicarlos a la realidad para construir nuevas realidades, mediante la intuición empírica, que arrojará elementos a posteriori, modificando así nuestra experiencia.

Ahora tocaremos directamente a la experiencia, para ello es necesario decir que la percepción siguiendo a Kant es *“la conciencia empírica, es decir, una conciencia en la cual al mismo tiempo hay sensación [...] o sea lo real de la sensación”*,⁷⁷ porque anteriormente sólo se habían considerado al tiempo y al espacio, pero hacía falta donde representarlo, de tal manera que *“la experiencia es un conocimiento empírico, es decir, un conocimiento que determina un objeto por percepciones”*,⁷⁸ la experiencia es conocer y pensar al sujeto, y no quedarse sólo ahí, sino llevarlo y objetivarlo en la realidad, misma que se verá alterada por ésta, ya sea de manera constructiva o reconstructiva, de otra manera no sería experiencia sino una vivencia más, por lo que es necesario articular lo anterior con la teoría para abandonar la vivencia.

La formación teórica, es un elemento indispensable que debe considerar el proceso de formación de docentes, pero no sólo los planes y programas, sino, en la planta académica; anteriormente, se descubrían ciertos conflictos entre la teoría y los maestros, dejando claro que éstos de manera consciente o inconsciente tienen que apropiarse de una teoría que argumente su actuar.

Es importante retomar que los formadores tienen una estrecha relación y responsabilidad con el proceso de formación de los alumnos, éste tiene que ver directamente con el futuro y personalidad del sujeto. Es necesario que los maestros

⁷⁷ Ibid., p. 109.

⁷⁸ Ibid., p. 113.

tomen conciencia de la importancia y relevancia que tiene la teoría de la educación que se maneja en el proceso de formación en la educación normal.

Así, no observamos de ninguna manera algún otro camino, como punto de partida que no sea la teoría para lograr los propósitos que se han marcado en el proceso de formación de futuros docentes, menos aún si el grueso de los involucrados en el terreno normalista, piensan que este proceso es cien por ciento práctico. En la actualidad no es posible que tanto autoridades como de docentes, consideren que todas las actividades educativas, puedan pensarse al margen de una teoría, por lo que es necesario que la relación teoría y práctica tenga una resignificación de su sentido.

Aunque el proceso de formación del sujeto es integral, es necesario que el alumno y el docente se responsabilicen de su formación teórica y darle la importancia que ésta requiere, pues no es menos que la formación práctica. Mucho se ha hablado anteriormente de la relación teoría y práctica, así como de los conflictos que ha ocasionado; algo similar sucede con la relación formación teórica y formación práctica, mismas que se han trabajado por separado, argumentando el desconocimiento de ellas o la confusión de ambas.

Y es que, la formación práctica es un terreno que se debe trabajar con mucho cuidado porque, se ha puesto de moda que la formación del docente a partir de la reforma, sí es práctica y no teórica como en el pasado, aquí radica el problema, cómo entender y trabajar la categoría práctica en la formación, y más, cómo concientizar a los involucrados en que, tanta importancia tiene lo teórico como lo práctico.

Tal vez, como lo piensan los docentes, si el ámbito curricular considerará un mayor número de actividades fuera del aula, es decir, el trabajo directo con los niños, la situación mejoraría. Precisamente aquí es donde se debe poner especial cuidado, porque estas actividades generan una serie de imprevistos, los cuales deben ser atendidos por el maestro, mismo que algunas veces no tiene los elementos para hacerles frente. Entonces cómo ofrecer lo que no se tiene, es decir, con qué elementos el futuro docente encarará una serie de sucesos inesperados en el aula.

Lo anterior confirma la relación teoría práctica, en el momento que el sujeto a formarse comprende que no tiene los elementos para solucionar lo que los niños le exigen, razón por la cual podemos mencionar que la formación práctica, más allá de la dialéctica, requiere indispensablemente de la formación teórica. También es importante resaltar, que no existe ningún parámetro que marque la teoría o teorías que el maestro y alumnos deben poseer, corroborando que la formación no tiene límites.

Las perspectivas prácticas que se fincan en el proceso de formación de docentes, no pueden excluir el complemento de la práctica, es decir la teoría, aunque:

“El sentido comunitario se torna sentido común, a veces acertada intuición, a veces docta ignorancia, contrapuesta al saber a la ciencia, es decir: la exclusión de lo humano. [...] Difícilmente se piensa a la formación como un problema que encierra contrasentidos indispensables como realidad constitutiva de lo humano”.⁷⁹

De esta manera, la exclusión de lo humano, un mal de nuestros días, algo que nos ha heredado la globalización y ha llegado al proceso de formación de docentes, que determina en un alto porcentaje la visión práctica del proceso, lo anterior se observa cuando:

“El suelo epistémico de los saberes sobre lo que el hombre construye y sobre lo que construye al hombre (sobre las imágenes y los símbolos, sobre el lenguaje y la poética) va deformándose mecánicamente: la formación se acerca al proyecto económico y tergiversa su posibilidad dialógica emancipatoria”.⁸⁰

Así, lo humano se ha ido excluyendo de la formación y no sólo docente. En la Escuela Normal se observa claramente lo que Zemelman ha llamado arrebato de la posibilidad de realidad. Los futuros docentes se encuentran ante el dilema de construir su realidad al margen de elementos que se han excluido y que le permitirían dicha construcción, uno de los más importantes es el *diálogo*,⁸¹ que ha sido excluido en gran

⁷⁹ Meneses, Gerardo. *Formación y Teoría Pedagógica*. Lucerna Diógenis, México, 2002, pp. 55 - 56.

⁸⁰ Loc. cit.

⁸¹ Diálogo en el sentido dialéctico de contrarios a la manera de Hegel, por medio del cual el sujeto transforme su realidad.

medida del proceso de formación, se ha sustituido por las charlas, pláticas, exposiciones de sentido común, que excluyen las posibilidades de *intersubjetividad*.⁸²

Ahora bien manteniendo la idea de que lo excluido se integra, cabe la pregunta, lo anterior ¿Dónde se ha incluido? En la práctica, que se constituye en un factor *bipolar* y *azaroso*,⁸³ que por lo general se ve cortado por la influencia social, pocos son los que inician un proceso de construcción y reconstrucción de su realidad, continuando con el proceso de formación de docentes que puede ser de manera autodidacta o bien institucional, por ejemplo con estudios de posgrado. Lo anterior necesita indispensablemente de la relación de Otredad que nace de la relación entre sujetos, es ahí en donde hacemos el siguiente análisis.

B) Vinculación entre Sujetos

Nos gustaría iniciar con una frase de Adorno, al mencionar que *sin ente no hay ser*, el sujeto necesita constituirse como tal, en el reconocimiento óptico del *ente*⁸⁴ y no solamente como el sujeto, lo aparente, lo real ante los ojos de la sociedad, misma que tampoco ha reconocido al Otro como ser, por lo tanto, para ser, es necesario cultivar el ente, abandonar la moda social y preocuparse por darle sentido a los hechos que constituyen y hacen diferente al sujeto de los demás, es decir fortalecer las relaciones intersubjetivas.

Iniciar con lo anterior tiene una razón, la exclusión inconsciente o deliberada del ente en los sujetos en formación, entonces ¿Cómo entender al sujeto en formación? ¿Son sujetos sin ente? ¿Puede haber entes sin la relación óptica? Estas interrogantes permiten ver lo complejo de la relación entre ente y sujeto, pero al mismo tiempo,

⁸² La relación con el Otro, no sólo como objeto sino como humano, que siente pero que también sufre.

⁸³ Una práctica bipolar, que contempla en sus extremos la reflexión y transformación de la realidad y por otro la simple acción. Azarosa en la medida que la sociedad tiene una relación directa con la práctica.

⁸⁴ Tomemos al ente como aquello que es, aquello de que hablamos, aquello que somos y la manera de serlo, como aquello que nos permite existir y sobre todo dar sentido al sujeto. Sin embargo no es la completitud del ser.

observar lo sencillo que podría resultar constituir al sujeto a partir de la dialéctica entre el ente y el ser, es decir, el eterno reconocimiento de la *categoría de sentido*,⁸⁵ porque para constituirnos como sujetos primero tenemos que otorgarle sentido a los fenómenos que permiten la existencia, y la construcción de una realidad social; es muy importante rescatar la importancia que tiene la relación del ser y el ente como complementos, porque “ *el concepto de ente puro no es sino la sombra del falso concepto de ser* “. ⁸⁶

Está claro que los procesos intersubjetivos como fuente constitutiva del sujeto son innegables, más aún, en el proceso de formación de docentes, sin embargo, hoy en día todavía:

“ Los fantasmas recorren las pobladas calles de la ciudad, cada uno de ellos camina entre los otros sin verlos. Nadie se conoce. Todos con los mismos rostros de soledad y hastío. Todos encerrados en el vacío de su pensamiento. Las calles llenas de ruido, de autos, de tiendas. Los espectros han cerrado sus sentidos a los demás, no les interesa sus historias ni sus recuerdos [...] todo es tan oscuro y sombrío, sin embargo, el Sol brilla con intensidad, hace resplandecer la fría y pálida faz de los fantasmas deslumbrando, cegando, derritiendo, con la indiferencia proyectada, los escombros que de interés por los demás, quedan en las pocas personas motivadas en descubrir la esencia de los espectros humanos. Esta es una época de ciegos como lo manifiesta Saramago en su ensayo de la ceguera, somos tan socialmente torpes y emocionalmente discapacitados que nos cuesta trabajo creer que existen personas que piensan, sienten y actúan como nosotros “. ⁸⁷

Sí, tal vez resulte difícil de comprender, pero los procesos entre los sujetos (intersubjetividad) se han excluido de las escuelas normales y la misma sociedad, no se reconoce al Otro, no importa lo que el Otro viva, experimente o desee, importa la banalidad en que muchos sujetos viven, serían los fantasmas que menciona Albores.

⁸⁵ “Sentido es el tiempo que recorre el lenguaje para producir un acontecimiento”. Morales, Heli. *Estamos condenados al sentido*. Foucault. En Meneses, Gerardo. *Nuevas aportaciones al discurso y el sentido de la Orientación educativa*. Lucerna Diógenis, México, 2002, p. 147. El sentido es inherente al hombre y sus actos, sólo él puede asignárselo.

⁸⁶ Adorno, Theodor. *Dialéctica Negativa*. Taurus, Madrid, 1990, p. 142.

⁸⁷ López, Albores. Enrique. *Persona, Familia y Compromiso Social*. Centro de integración universitaria, México, 2001, p. 9.

Indiscutiblemente *la globalización cultural*⁸⁸ ha tocado la subjetividad de cada uno de nosotros:

“ No hay casi nada que se desee hoy tanto en occidente como vivir nuestra propia vida [...] la lucha diaria para tener una vida propia se ha convertido en la experiencia colectiva del mundo occidental [...] la respuesta está, sin duda en el interior de las propias personas, en su voluntad individual, su hambre insaciable de nuevas experiencias, su disposición cada vez menor a obedecer órdenes, a respetar el camino marcado, a hacer sacrificios ”.⁸⁹

Lo anterior crea un sujeto egoísta que sólo piensa en tener una vida propia, ha sido presa de la inclusión de este fenómeno. En el proceso de formación de docentes, se necesitan sujetos comprometidos con el Otro, que completen el reconocimiento del Otro en una relación bipolar de ida y vuelta, es decir, no solamente que reconozca al Otro de manera terminal sino que lo conozca a partir de la comprensión de mí mismo gracias a lo que él me regresa y a su vez que el otro se reconozca a sí mismo a través de lo que le doy. Esta relación, se ha excluido en las escuelas normales. A continuación trataremos de argumentar lo anterior.

Colocamos como base primordial de la argumentación a la experiencia, que se ha obtenido al trabajar a lo largo de nueve años en la Escuela Normal, aunque en diversas funciones, profesor de primaria, horas clase e impartiendo diversos cursos y talleres que tienen relación directa con la formación, sobresaliendo la relación cercana que existe con alumnos, personal y directivos de una escuela formadora de docentes. Pero lo más importante en este sentido, es la transformación óptica que hemos sufrido a través de la posición que vaga en función de la experiencia.

⁸⁸ [...] En ocasiones, parece como si una marea de la peor cultura occidental se extendiera por el mundo como un batido gigante de fresa. Qué manera de desparramarse sobre el planeta, dulce, empalagoso, homogéneo, lleno de números precedidos por la letra e, estabilizantes y glutamonosódico, con idéntico sabor en Samoa, Siberia o Somalia [...] La globalización cultural muchas veces, no es más que sinónimo de americanización. Toynbee, Polly. ¿Quién teme a la cultura global? En Giddens, A. *En el límite*. TusQuets, España, 2001, p. 269.

⁸⁹ Beck, Ulrich. *Vivir nuestra propia vida en un mundo desbocado*. En *Ibid.*, p. 233.

Si la subjetividad es la morada de los elementos más íntimos del sujeto, entonces, es difícil desconocerla, ignorarla y evitarla, porque los alumnos en formación se cuestionan ¿Por qué el maestro siempre trabaja igual? ¿Por qué no se ponen de acuerdo los maestros? Todas estas interrogantes llevan al desconocimiento del Otro, más aún, el desconocimiento de uno mismo " *el maestro no se conoce*".⁹⁰

Lo anterior representa un atentado contra la subjetividad, que se manifiesta desde dos ejes, los formadores y los alumnos en formación. Los primeros, responsables del proceso intersubjetivo, niegan oportunidades para que se de dicho proceso, es decir, en muchas ocasiones ignoran al alumno, en el sentido de enfocarse sólo al programa, clase u actividad a desarrollar, rompiendo con esto la dialéctica, que debe imperar en el proceso de formación de docentes (excluyéndola). Los segundos, realizan un primer intento de acercamiento con los Otros (maestros) que en la mayoría de las veces resulta infructuoso, por las *relaciones de poder*⁹¹ que ejerce el maestro, entonces el alumno también ignora la subjetividad del docente, respeta y legitima su poder, cumpliendo con lo que él pide y exige para su clase. Este contexto nos muestra la necesidad observar al otro en su contexto, así:

"Estudiosos de diversas áreas del conocimiento han dedicado parte de sus esfuerzos al análisis y comprensión del contexto social en el que nos desenvolvemos porque consideran que cada época produce un tipo de

⁹⁰ "El conocimiento del hombre fue el gran tema que concentró la enseñanza de los viejos maestros que impulsaron la cultura occidental y que las universidades mantuvieron desde su origen y durante siglos. Sin embargo, llegó el momento en que las universidades cambiaron su foco de interés y se empeñaron en desarrollar el conocimiento de las cosas que de manera crecientemente acelerada les ofrecía terrenos de amplitud insospechada. El conocimiento del hombre quedó arrinconado [...] se puede afirmar que el hombre sabe acerca de muchos temas pero no se conoce". López, Enrique, Op. Cit., p. 17.

⁹¹ Relaciones de poder en el sentido demagógico que el maestro ha creado al margen de los alumnos, pensando que el conocimiento es sinónimo de poder, aunque se desconozca la ausencia del mismo, es decir, se ejerce un falso poder que nace de la tradición e ignorancia del mismo docente.

ser humano y que entendiendo la época será posible un acercamiento más real al conocimiento del hombre que la compone".⁹²

Por eso, como principio de la comprensión del ser humano, es un elemento que no se puede excluir por el contrario cada vez se incluye más, lo importante es notarlo, tomar conciencia de ello, tenerlo presente en un sentido evolutivo y de permanente *cambio*.⁹³

Actualmente al hablar de la relación entre sujetos dentro del proceso de formación de docentes, hace percibir:

" La necesidad de la experiencia de comunidad porque el individuo que es base de la sociedad humana, es un sujeto personal necesitado de reconocimiento. [...] el dilema que se experimenta al desear un desarrollo personal integral sin olvidar el compromiso humanizante con los otros ".⁹⁴

Reconocer el compromiso que se tienen con el Otro, en términos de otredad no es tarea fácil, por eso se considera un dilema, la mayoría de las veces desconocemos al Otro, porque la relación se hace de manera cotidiana, excluyendo la intención de construcción de experiencias que exige el respeto al Otro, es decir, permitirle abandonar el sentido común a través de la *experiencia*.⁹⁵

En la Escuela Normal se observa este factor desde la relación de poder que ejerce el docente con los alumnos cuando se imponen los juicios de uno para con el Otro, esto

⁹² Albores. Op. Cit., p 29.

⁹³ En la actualidad, una característica común en los diferentes ámbitos de la vida del ser humano es el cambio, Nunca Heráclito fue tan actual. El constante devenir, el movimiento sin pausa, la eterna transformación que da al traste con lo que aprecia estable y eterno. Se concluye: lo único eterno es el cambio. Ibid., p. 29.

⁹⁴ Ibid., p. 25.

⁹⁵ "Hubo un tiempo en que el hombre tenía un cielo dotado de una riqueza pletórica de pensamientos e imágenes. El sentido de cuanto es radicaba en el hilo de luz que lo unía al cielo, entonces, en vez de permanecer en este presente, la mirada se deslizaba hacia un más allá, hacia la esencia divina, hacia una presencia situada en lo ultraterrenal, si así vale decirlo. Para dirigirse sobre lo terrenal y mantenerse en ello, el ojo del espíritu tenía que ser coaccionado y hubo de pasar mucho tiempo para que aquella claridad que solo poseía lo supraterrrenal acabara por penetrar en la obscuridad y el extravió en el que se escondía el sentido del más acá, tornando interesante y valiosa la atención al presente como tal , a lo que se daba el nombre de experiencia". Meneses. *Formación y Teoría*. Op. Cit., p. 65. Lo anterior muestra una manera más de entender a la experiencia, misma que nos permitirá elaborar un concepto de ella, según las expectativas del trabajo.

excluye la posibilidad de formación del sujeto, se rompe con el diálogo, no se respeta al Otro, es decir *se desconoce al sujeto*.⁹⁶

Continuando con Albores, la modernidad donde "el *Cogito Ergo Sum* inaugura la época en que el individuo se descubre como tal de manera solipsista, perdiendo todo contacto con el Otro" olvidando que no sólo se trata de reconocerse como ser pensante, también como un ser relacional, es decir: actualmente se reconoce al ser pensante y se ignora una parte indispensable, al ser que ama, siente y se relaciona en y para con los demás.

La globalización ya se ha encargado de esconder el lado humano del sujeto, pero esto, no sólo es a nivel económico, también la educación, como parte de la economía de un país lo ha resentido, en este caso las escuelas normales también han ocultado poco a poco el lado humano de los personajes que participan en el proceso de formación de docentes, al excluir como ya se mencionó anteriormente el diálogo dentro del proceso.

Lo anterior se nota en los docentes que trabajan en las escuelas normales porque:

"Los individuos se encuentran enfrascados en la lucha por la sobrevivencia o por la superación económica que se muestran indiferentes a la participación en los asuntos públicos, incluso en aquellos mínimos de relación con el Otro, con los otros, con lo otro".⁹⁷

Los docentes, no solamente los que trabajan en escuelas normales, sino muchos de los que conforman el sistema educativo, necesitan realizar alguna otra actividad que les permita incrementar sus ingresos económicos, desviando su atención de su labor principal "participar directamente en el proceso de formación de los sujetos". Que si bien es responsabilidad personal, también es éticamente responsabilidad del maestro.

⁹⁶ Albores. Op. Cit., p. 17.

⁹⁷ Ibid., p. 35

Es común escuchar: los alumnos son como son sus maestros, entonces por qué no reflexionamos que:

“ El yo de la persona se desarrolla en relación con las reacciones de otras personas hacia ella, y que tiende a reaccionar consigo mismo de acuerdo con estas reacciones. Esto quiere decir que el sistema del yo no es meramente función de la manipulación que del entorno hace una persona, sino función del modo en que una persona es tratada por los demás”.⁹⁸

Las actitudes y los lazos intersubjetivos que provoca el maestro en los alumnos influyen directamente en la formación de los mismos, razón por la cual, el maestro debe actuar profesionalmente y pensar que es parte importantísima del proceso; ahora bien, rescatando la idea que menciona que el maestro realiza otras actividades ajenas a su función, se hacen las siguientes interrogantes: ¿El maestro acepta que sus actitudes pueden ser reproducidas por sus alumnos? ¿Se preocupa por establecer lazos de intersubjetividad en los alumnos que le permitan enriquecer su formación?

Lo anterior es un elemento más que se ha excluido del proceso de formación de docentes, esta idea es central, al excluirla, el docente se niega a sí mismo, es decir, no se reconoce como parte de la interrelación que debe existir en la Escuela Normal; ésta debe reconocer que:

“La acción individual se construye en relación al otro y no es simplemente liberada por los actos del otro [...] el yo surge de la experiencia social de interactuar con otros. El yo posee una importante cualidad reflexiva: es a la vez sujeto y objeto. En la interacción el hombre aprende a responder conforme los demás le responden”.⁹⁹

La categoría Otredad cobra sentido en las escuelas normales siempre y cuando se consideren las ideas anteriores, es decir, que realmente exista un proceso intersubjetivo entre los alumnos y los docentes; de lo contrario sólo:

⁹⁸ Hargreaves, David. *Las Relaciones Interpersonales en la Educación*. Narcea, Madrid, 1986, p. 16.

⁹⁹ *Ibid.*, p. 17.

“ Llegamos a ser lo que otros quieren y esperan que seamos, haciendo de sus juicios y sus reglas, nuestros juicios, reglas y modos. Podemos llegar pronto a contemplar nuestras opiniones, reglas y modos como las únicas y rectas” .¹⁰⁰

Siguiendo la idea anterior el proceso de formación de docentes terminaría por enterrar el lado humano del sujeto, fortaleciendo el poder entendido como los lazos de poder, que los docentes manejan desde hace mucho tiempo y que sólo han perjudicado a los sujetos que siguen ingresando a las escuelas normales con la ilusión de construir su realidad.

La relación entre sujetos que se da en el proceso de formación de docentes ha excluido varios elementos importantes (ya mencionados) para la formación de los sujetos, ante esta realidad, la teoría y la práctica son elementos necesarios para fortalecer y recuperar el papel del maestro, siempre y cuando se contextualicen dentro el enfoque dialéctico que permita la articulación entre ambos.

C) Teoría y Práctica

Efectivamente, la relación teoría y práctica constituye la parte medular del proceso de formación de docentes; después de siete años trabajando con la reforma más reciente aplicada la educación normal, se pueden mencionar algunos puntos emanados de un informe realizado en el seno de la misma Escuela Normal, los cuales se parafrasean de la siguiente manera:

“Algunos aspectos positivos son: se ha logrado una mejor planeación académica e institucional, también se incrementó la carga horaria para el desarrollo de contenidos curriculares, así como el aprovechamiento del tiempo en la práctica educativa en el aula y cambiado las prácticas de enseñanza. Dificultades que se han presentado: no hay claridad en los propósitos y prioridades educativas, la práctica arraigada a los enfoques tradicionales y resistencia a compartir experiencias y conocimientos” .¹⁰¹

¹⁰⁰ Ibid., p. 19.

¹⁰¹ Segundo, Emilia. *Orientaciones generales para la Elaboración del plan y programa anual de Trabajo (PAT) y para participar en el PROMIN*. Escuela Normal de San Felipe del Progreso, México, 2004.

Claro está que esta experiencia no se ha logrado al margen de la teoría y/o práctica, que en el mejor de los casos ha sido bajo la ausencia de ambas; lo anterior se argumentará a continuación.

La Escuela Normal en el proceso de formación ha permitido que se excluyan la noción y esencia de teoría y práctica, incluyendo sólo las nociones de sentido común, que no han salido de él. Ya lo menciona Ferry, el concepto de formación que se trabaja actualmente y en este caso en las escuelas normales carece de una teoría, por lo que se hace necesario crear una teoría de la formación. *“En el momento actual, los discursos en torno a formación no solamente son escasos sino que en su mayoría son normativos y, por lo general carecen de una formulación teórica sólida”*.¹⁰² Aquí se empieza a gestar el problema teórico del procesos de formación, que aparentemente cuentan con una teoría, porque sólo se ha dado vueltas dentro de un círculo vicioso que no permite la apertura y enriquecimiento de la formación, por lo que se hace necesario:

“Promover el reconocimiento a la importancia de lo pedagógico fortalece el contenido de la profesión pedagógica misma, a la vez que enriquece el marco referencial de los sujetos, docentes e investigadores, planeadores y evaluadores que producen y reproducen discurso, modelos, planes y programas, contenidos y materiales de apoyo didáctico, técnicas e instrumentos para la realización del proyecto educativo y procesos de aprendizaje”.¹⁰³

Es clara la necesidad de relacionar a la *teoría educativa* y *teoría pedagógica*¹⁰⁴ con el proceso de formación con la finalidad de construir la teoría que le hace falta al maestro, y no para separar a una de la otra, (no sería posible). Meneses señala que:

“La teoría de la educación rara vez ha sido un tema popular entre los profesores en formación o ya establecidos [...] el conocimiento

¹⁰² Meneses. Formación y Teoría Op. Cit., p. 5.

¹⁰³ Ibid., p. 6.

¹⁰⁴ No es determinante pero, la teoría educativa se inclina más a lo normativo y sistemático y la teoría pedagógica, se inclina hacia la reflexión como vehículo de transformación de la realidad, porque la teoría educativa a través de los años se ha inclinado más por lo técnico e instrumental al responder a los sistemas de gobierno (actualmente la globalización); se ha olvidado el aspecto pedagógico de la educación, obviando el ejercicio de la reflexión.

académico puede obtenerse mediante el estudio, la disposición puede darse por supuesta. En el peor de los casos la habilidad puede adquirirse en el aula, observando el trabajo de profesores más experimentados y usando el propio sentido común. Ninguna otra cosa es necesaria. Por eso cuando las escuelas de formación del profesorado insisten en simultanear el trabajo teórico sobre la educación con el aprendizaje práctico, suele verse esto como una sobrecarga inútil de las obligaciones del estudiante".¹⁰⁵

Pareciera que se está describiendo a detalle la situación teórico práctica, según muchos maestros, pero no es así, lo que se está tratando de decir es que se carece de una cultura pedagógica en todos los involucrados en el proceso de formación de docentes.

Por lo tanto, la idea de una teoría pedagógica cobra sentido porque "[...] es importante alargar la mirada y no pensar a las disciplinas como espacios de conocimiento que se agotan en sí mismos y que están al margen de los demás".¹⁰⁶

De lo contrario, se tomaría solamente a la teoría educativa, que por lógica es más amplia, y por lo mismo excluye a la reflexión pedagógica del proceso, misma que surge dentro de la modernidad que considera al problema formación como propio de la *pedagogía*.¹⁰⁷ Para fortalecer lo que se ha dicho, Ferry presenta dos confusiones en las que se caen al relacionar la teoría y la práctica en la formación:

" Una confusión: la teoría son los saberes disciplinarios y la práctica es la pedagogía. Esto no es para nada así ya que todos los saberes tienen al mismo tiempo dimensiones teóricas y prácticas, en lo que se refiere a los saberes disciplinarios. Resolver un problema de matemáticas es una práctica intelectual, no es sólo una cuestión teórica, no es sólo el conocimiento de los teoremas, es también un acto para el que a veces, difícilmente se encuentra la solución práctica. De la misma manera simétricamente lo que se llama la pedagogía, las prácticas pedagógicas no pueden funcionar sino es con relación a teorías. Otra confusión ; A,

¹⁰⁵ Meneses, Gerardo. *Formación y Teoría* Op. Cit., p. 15.

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 16

¹⁰⁷ "La pedagogía, es decir, la reflexión teórico - práctica sobre el proceso enseñar - aprender lo más cerca posible de la complejidad de lo real". Ferry, Gilles. *Pedagogía de la formación. Formación de formadores. Serie Los documentos 6..* Novedades educativas. Buenos Aires, 1998, p. 84.

eso es **muy teórico!**, aludiendo a maneras de ver de intelectuales que no están en el campo, en la práctica, en el potrero”.¹⁰⁸

Ambas confusiones necesitan ser aclaradas para acceder al terreno de la teoría, que permita adquirir la noción de la misma, es decir, parafraseando a Ferry : Existen cuatro niveles para acceder a la teoría. Un primer nivel llamado del **hacer** que no pasa de a la mera práctica y del hacer por hacer. Un segundo nivel llamado **cómo hacer** y que surge del primer nivel, ya no sólo hacer por hacer, aparece la pregunta ¿Cómo hacer? Se genera un discurso que provoca un distanciamiento entre el mero hacer sobre el cómo hacer, es decir, surge lo técnico, que en cuestiones de aprendizaje ha servido de escudo para muchos maestros que se han encargado de tecnificar el proceso de enseñanza, que por comodidad no han querido abandonar, pues se han conformado con dejar de ser meros practicantes para situarse como técnicos de la educación. El tercer nivel que se preocupa por **qué hacer**, aquí a partir de nuevas interrogantes se constituye en un nivel praxiológico, es decir, cuestionarse a partir del cómo hacer, qué hacer y para qué hacer, por medio de la reflexión. Es en este nivel donde realmente se empieza a teorizar, se deja de reproducir y se pasa a reflexionar y pensar sobre el sentido de estos niveles y por último, el nivel que podría llamarse científico que va más allá de la acción, se adentra al terreno de la investigación, lo que representa una nueva problemática, porque se buscan explicaciones que desembocan en nuevas explicaciones, no se trata de buscar comprobaciones, sino de proponer elementos que permitan comprender el campo educativo, en palabras de Bachelard, sería la práctica de la teoría.

Hasta aquí se ha abordado el aspecto de la teoría, aunque hace falta relacionarla con la práctica, por lo que es necesario adentrarse al análisis de la misma para comprender cómo se ha excluido esta categoría del proceso de formación de docentes.

Para comprender mejor la práctica dentro del proceso de formación de docentes, partimos de la noción de Schön, al referirse a los sujetos como prácticos reflexivos, es decir: *“La diferencia entre teoría educativa y teoría pedagógica estriba precisamente en*

¹⁰⁸ Ibid., p. 75.

que la segunda pretende que el sujeto reflexione su acción en relación con el Otro y la primera se inclina más por el terreno normativo”,¹⁰⁹ es aquí, donde la práctica deja de ser una mera acción, la intención que surge con la reflexión la hace una *práctica de la formación*.¹¹⁰ Ésta tiene importancia en la formación de docentes por tres motivos:

“ [...] el primero es un motivo de formación [...] Desde este punto de vista el análisis de las prácticas es una herramienta de formación; más precisamente de profesionalización. El segundo motivo es que el análisis de las prácticas puede ser también una herramienta para hacer progresar la acción [...] El tercer motivo es para la investigación. Cada vez más en la investigación estamos obligados a entender las dinámicas, los procesos, los itinerarios. No los estados sino los cambios”.¹¹¹

Si desarrollamos la práctica, excluyendo estos motivos, la reducimos a la mera acción, y *la práctica debe provocar un cambio*¹¹² para constituirse como tal, como reflexiva, más aún, siguiendo a Ferry, como *praxis*,¹¹³ efectivamente, la práctica con frecuencia debe provocar, generar y desencadenar otra acción, es decir, la actividad en el Otro. Los docentes tienen que generar la práctica de sus alumnos, a partir de la acción reflexiva por parte del maestro, el alumno debe constituir su propia práctica, misma que le permitirá transformar su realidad, no confundir esto, con una determinación por parte de los maestros para con los alumnos, la formación es responsabilidad de cada sujeto y la práctica de formación igual.

Dentro del proceso de formación de docentes la práctica no sólo es operatoria como hasta ahora se ha mencionado, como transformadora de una realidad, sino que debe ir acompañada de un sentido de otredad es decir:

¹⁰⁹ Schön, Donald. *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós, Barcelona, 1992, p. 16.

¹¹⁰ La formación es solamente una modalidad en las prácticas de la formación de uno mismo. Barbier, Jean M. *Prácticas de Formación. Formación de Formadores Serie los Documentos 9*. Novedades Educativas. Buenos Aires, 1998, p. 71.

¹¹¹ *Ibid.*, p. 72.

¹¹² Pensamos que es útil definir en un primer momento una práctica como una transformación de una realidad, que implica la actividad de un sujeto humano. Si no sería un proceso y no una práctica. *Ibid.*, p. 74.

¹¹³ Es un nivel que se refiere a la praxis y la praxis no es sólo la práctica, la praxis es la puesta en obra de diferentes operaciones en un contexto dado que es necesario analizar y en el que habrá que tomar decisiones referentes al plan de ejecución de lo que se hace. Ferry. Op. Cit., p. 78.

“ En el acompañamiento de una práctica hay un proceso de conducción de la acción. Este proceso consiste en lo esencial, en transformaciones de la representación vinculada a la acción del docente en pensamiento para la acción [...] cuando inicio una práctica, ésta va acompañada de placer y sufrimiento que se desarrollan en el ejercicio de la práctica o en la imagen que uno tiene de sí mismo por esa práctica”.¹¹⁴

Por lo que, hablar de otredad en la práctica nos conduce a una práctica intersubjetiva, que toma en cuenta lo que siente y piensa el Otro, razón que debe incluirse más que excluirse del proceso de formación, ya antes se había tocado el punto de la pérdida de lo humano, y en la práctica también, por lo que es importante considerar tres etapas en la práctica de la formación, “ *el proceso afectivo, el proceso operatorio y el proceso de conducción*”¹¹⁵ mismos que están en constante interacción. Porque la práctica no es sólo el proceso operatorio (lo que transforma la realidad) sino, cómo se piensa y se conduce esa transformación, es decir, el proceso de conducción.

La mayoría de las actividades humanas, son acciones que se van entrelazando y al mismo tiempo tomando sentido; en la Escuela Normal las actividades cobran significado en la medida de esta vinculación con otras prácticas; lo anterior debiera observarse en los alumnos de séptimo semestre, donde las prácticas de formación se ejercen directamente en el terreno laboral, por lo que es necesario rescatar el valor que tiene la vinculación con otras prácticas y otros actores, de lo contrario si se excluye esta idea, se rompe con la intersubjetividad de la práctica.

Es difícil tener una teoría de la práctica y de la misma teoría sin tener una teoría de la identidad, es decir, si no tomo conciencia de lo que soy difícilmente tomaré conciencia de lo quiero. Pero resulta más complicado aún tener una teoría de la relación teoría práctica, que garantice la profesionalización de los docentes involucrados en el proceso de formación de maestros.

¹¹⁴ Barbier, Jean. *Prácticas de Formación. (serie los documentos)*. Novedades Educativas, Buenos Aires, 1999, p. 78.

¹¹⁵ *Ibid.*, p. 79.

Partiendo de lo anterior, la situación actual de los futuros docentes, merece un apartado especial para su análisis y construcción.

D) Situación del Futuro Docente

Un elemento muy importante para el proceso de formación, es el alumno, sujeto en formación, que necesita de la ayuda y/o guía para construir su realidad ¿Realidad para el alumno? ¿Realidad para el sujeto? ¿Realidad para quién? Estas interrogantes son producto de la realidad que vive el alumno en las escuelas normales, situación que trataremos de aclarar a continuación.

Para adentrarnos en este apartado, es necesario aclarar que los comentarios se han apoyado en la lectura de *los cuadernos de discusión*¹¹⁶ sobre el tema de la formación de docentes en México, además de esos argumentos, también se consideran las opiniones de los docentes, alumnos y directivos que se desempeñan en una Escuela Normal.

*“ La reestructuración escolar presume que, para poder cambiar la manera en que los maestros enseñan, las escuelas deben cambiar la manera en que se organiza el trabajo de los maestros y de los estudiantes [...] ”*¹¹⁷ mediante el diálogo y la discusión, pero ¿ En este proceso dónde se encuentran los estudiantes? Ellos, parece ser que se encuentran *excluidos*, se sienten así, pocas veces se les ha observado en las *reuniones de colegio*.¹¹⁸ No sólo su presencia basta para sentirse parte del colegio,

¹¹⁶ “La Secretaría de Educación Pública distribuye en forma gratuita los cuadernos de Discusión a los directivos, profesores, alumnos, especialistas, investigadores y otros sectores interesados en el debate sobre la formación. Los cuadernos tienen como propósito promover el diálogo razonado de todos los actores en el proceso de participación y consulta nacional con miras a definir y establecer una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. En los cuadernos se presentan un conjunto de textos, producidos en México y otros países, que aportan elementos relacionados con la formación de los maestros como profesionales de la educación”. SEP. *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. (Cuadernos de discusión 1)* México D. F., 2003, p. 3.

¹¹⁷Ibid., p. 9.

¹¹⁸ Son reuniones periódicas, donde participan los docentes y coordinadores de grado, para analizar problemáticas y temas de interés que tienen que ver directamente con el trabajo realizado con los alumnos.

es necesario el reconocimiento del colegio, de mí, como persona, como Otro, de tal manera que:

“Muchos de los cambios en la práctica de la enseñanza que buscan estos reformistas – trato más flexible y sensible hacia las diferencias entre los estudiantes, una conexión más explícita entre las maneras de entender de los estudiantes y las maneras de enseñar de los maestros, un mayor uso de las diversas competencias de los docentes y metas de aprendizaje más ambiciosas para todos los estudiantes – parecerían requerir cambios estructurales importantes dentro de las escuelas”.¹¹⁹

Expresado así el discurso de la reforma parece tener un mayor peso escrito, que en la puesta en práctica de la misma, se rige desde dos ámbitos: el oficial por así llamarlo, que sigue una norma establecida por las autoridades y coordinadores del proceso de formación y por la subjetividad del docente, ambas le permiten apoyar el proceso de formación de los alumnos de una mejor manera, por eso:

“ Si fuéramos a dar consejos a los practicantes educativos con base en nuestro limitado estudio sobre esos temas, sugeriríamos que la atención al problema de proporcionar acceso al nuevo conocimiento y habilidades para los maestros deberá ser más importante que la atención al problema de cómo reestructurar las escuelas [...] También es importante reconocer que los maestros mismos no necesariamente cuentan con el conocimiento y habilidades requeridas para transformar sus propias prácticas de enseñanza en respuesta al cambio estructural [...]”.¹²⁰

La realidad que viven los futuros docentes requiere de un equilibrio en lo anterior, sin embargo se caracteriza por una mayor atención administrativa, que por dotar de un sentido a la formación, es decir, no hay preocupación por la formación del sujeto como maestro, y es que no parecen darse cuenta, que la esencia del mismo, no se encuentra detrás de un informe o un acto de simulación. No ven que se utiliza la simulación para ocultar la ignorancia que un sujeto llámese alumno o maestro manifiesta; cuando se cae en este extremo se comienza a negar el sentido de la formación pedagógica, que necesariamente tiene que ver con los procesos de

¹¹⁹ Loc. cit.

¹²⁰ Ibid., p. 43.

construcción y reflexión del conocimiento, que directamente nos llevarán a la modificación de esquemas en la persona, misma que podrá a partir de una reconstrucción edificar su realidad, en el caso de los futuros docentes, les permitirá algo más importante todavía, adquirir el sentido de pertenencia, es decir, identidad magisterial.

Es ésta, una parte de la situación del futuro docente, contar con maestros que requieren un mayor compromiso con ellos y con los alumnos ya que:

“La educación en América Latina transcurre entre las enormes esperanzas que en sus maestros y maestras tienen los estudiantes y lo poco que en la escuela se aprende. Revertir esta situación requerirá desarrollar las competencias pedagógicas de los docentes, pues ahí está la clave para que las chicas y los chicos aprendan con profundidad contenidos significativos que les permitan cambiar sus opciones en la vida [...]”¹²¹

Es importante la imagen que los estudiantes tienen de sus maestros, lo que esperan de ellos, pues son considerados parte de la formación misma del futuro docente, por eso es importante que el maestro reconozca al Otro en toda la extensión de la palabra, que propicie el diálogo; establecer un compromiso con la formación de los estudiantes ¿Por qué no considerar a ellos como una esperanza para la formación de los maestros? ¿Será que los maestros han terminado su formación? Interrogantes que en el primer capítulo se han trabajado.

Lograr que el maestro acepte que tiene que actualizarse día con día es algo que en las escuelas normales es muy difícil, así:

“ La visión de la práctica educativa sobre la que se basa la reforma nacional implica que la mayoría de los maestros reflexione sobre su propia práctica, construyan nuevos roles dentro del salón de clases y nuevas expectativas sobre los resultados de los estudiantes [...] El éxito de esta reforma depende de que los maestros logren la compleja tarea de aprender las habilidades y actitudes planteadas por los nuevos enfoques y al mismo tiempo desaprendan las prácticas de enseñanza y modifiquen

¹²¹ SEP. *La buena enseñanza y el éxito escolar de los estudiantes en América latina. Cuadernos de discusión*. 3. Op. Cit., p. 7.

las expectativas sobre los estudiantes que hasta ahora han dominado sus vidas profesionales".¹²²

Lo que distingue a un maestro no es cómo enseña, sino, cómo él también aprende y lo hace notar en su desempeño ante el grupo, se ha quedado atrás la visión de que él sólo enseña y los alumnos aprenden, debe ser un proceso de aprendizaje mutuo, no sólo los alumnos en formación modifican y construyen su realidad, la labor docente implica *la formación y actualización permanente del maestro*,¹²³ así como la modificación de sus esquemas, en la medida que el contexto educativo lo exige.

Dentro de la situación institucional que vive el futuro docente y la relación que tiene con sus maestros, surge una preocupación ¿Qué escenario ocupa el estudiante? Analizando lo anterior, parece ser que el escenario no está de acuerdo con las necesidades tanto del estudiante como del maestro, por lo que :

" [...] la formación docente debe innovarse. Es necesario ir en busca de nuevos escenarios para su realización. Hacerlo exige la ruptura con una cultura que sólo sirve para reproducir a la escuela de un modo que ya nadie necesita. Por eso creemos que un nuevo escenario de formación, siguiendo a Schopenhauer, no deriva de nuestros superfluos esfuerzos por ver lo que nadie ha visto, sino por pensar como nadie ha pensado lo que todos hemos visto".¹²⁴

Hablar de nuevos escenarios realmente requiere de la creatividad e iniciativa del maestro y del *alumno*¹²⁵ , ya hemos hablado de un trabajo colectivo y colaborativo sobre todo, la responsabilidad no recae en quien forma, también en quien se forma.

¹²² SEP. *El desarrollo profesional de los maestros. Cuadernos de discusión*.9. Op. Cit., p. 7.

¹²³ "La formación docente tiene el honor de ser, simultáneamente, el peor problema y mejor solución en educación [...] los profesores tienen un lugar preferencial en este arreglo ya que, junto con los alumnos y el conocimiento, son los tres vértices del corazón de la propuesta educativa. [...] una condición fundamental es que los profesores puedan cambiar, por dos razones principales: por un lado, deben hacerlo si queremos que los estudiantes desarrollen nuevas formas de aprendizaje; y por otro lado, porque si los profesores no acompañan y apoyan las reformas, los más hermosos diseños fracasarán" . Aguerrondo, Inés. *Formación docente: desafíos de la política educativa*. (Cuadernos de discusión 8) Op. Cit., p. 7.

¹²⁴ García, Héctor. *Nuevos escenarios en la formación de los educadores mexicanos*. (Cuadernos de discusión 10) Op. Cit., p. 19.

¹²⁵ "La profesión docente debe ser estudiada por jóvenes que tengan probada vocación por el estudio de los objetos sociales, con mucha capacidad para querer y amar a las nuevas generaciones, con sensibilidad suficiente para

El futuro docente sigue un proceso dentro de una escuela que aún hoy en día sigue considerándose como la solucionadora de todos los problemas, pero valdría la pena preguntarse ¿Hasta dónde soluciona los problemas? Cuando lo que en la mayoría de los casos sólo encubre los mismos bajo una aparente solución, es entonces cuando a la tesis anterior se le considera como una utopía imposible. Lo importante es seguir en la búsqueda incansable de una identidad propia de las escuelas normales, tal vez ésta si sea una verdadera utopía.

La intención de que la escuela sea un medio para solucionar y comprender los problemas del hombre, sigue latente, está en los formadores y sujetos a formar que esto no sea un imposible, mientras exista un proceso formativo dentro de una institución existe la posibilidad de que el sujeto se forme.

comprometirse emocional y cognitivamente con el estudio y la solución de los problemas educativos de las comunidades, sobretodo de las marginadas, además de tener los antecedentes suficientes que le permitan comprender que el ejercicio de la profesión docente está comprometido con el cambio y desarrollo sociales y que es una carrera que debe ejercerse con propósito moral explícito y que, por lo tanto, demanda ser generoso en grado superlativo porque en esta carrera se da mucho más de lo que se recibe". Loc. cit.

CAPÍTULO III

ANÁLISIS HERMENÉUTICO DEL PROCESO

*La hermenéutica
designa ante todo una praxis artificial.
Esto sugiere como palabra complementaria la teje.
El arte del que aquí se trata es el del anuncio,
la traducción, la explicación y la interpretación,
e incluye obviamente el arte de la comprensión
que subyace en él y que se requiere cuando
no está claro e inequívoco el sentido de algo.*

HANS – GEORG GADAMER

Una vez concluido el trabajo del segundo capítulo, se nota ya un recorrido a través de la formación de docentes, así como del conocimiento de la realidad y aspiraciones de los futuros maestros por adentrarse más en el terreno de la práctica pedagógica, de una manera, como ellos llaman “formal”,¹²⁶ alejada de la escuela, de las normas institucionales, de los tutores, de los horarios y porque no, de la simulación¹²⁷, donde han participado activamente maestros, alumnos y directivos.

Llega entonces el momento de realizar un análisis del proceso metodológico que se ha seguido en este trabajo, mismo que se llevará a cabo desde la *hermenéutica*,¹²⁸ teniendo por objetivo que los juicios que aquí se plasmen sean parte inherente de la realidad que se vive en el proceso de formación de docentes, tratando al máximo de no excluir elementos que demeriten o cambien el sentido de la interpretación, ante esto,

¹²⁶ Entendemos por práctica pedagógica de manera formal para el alumno, al trabajo docente que se realiza después de egresar de la escuela normal, cuando él asuma la responsabilidad total del grupo que atenderá.

¹²⁷ Tomamos a la simulación como una representación consciente de lo que no es, es decir, aparentar algo que no se es, que no se siente y/o que no se piensa.

¹²⁸ “[...] hubo que indagar ya la necesidad de abordar la unidad del problema hermenéutico más allá de la dimensión de teoría de la ciencia, y analizar el fenómeno de la comprensión y la interpretación en un sentido más originario [...] la hermenéutica designa ante todo una praxis artificial. Esto sugiere como palabra complementaria a la teje. El arte del que aquí se trata es el del anuncio, la traducción, la explicación y la interpretación e incluye obviamente el arte de la comprensión que subyace en él y que se requiere cuando no está claro e inequívoco el sentido de algo [...] la labor de la hermenéutica es siempre esa transferencia desde un mundo a otro desde el mundo de los dioses al de los humanos desde el mundo de una lengua extraña al mundo de una lengua propia”. Gadamer, Hans G. *Verdad y Método II*. Sígueme, Salamanca, 1996, pp. 95 y 369.

cabe aclarar, **que los juicios y comentarios expresados por los alumnos y maestros,**¹²⁹ han sido recuperados de tal forma, que permitan realizar una interpretación muy cercana a la realidad, en el caso de los alumnos a través de la *narrativa y el discurso*,¹³⁰ ya que:

“ [...] los discursos nos acercan a los objetos y nos permiten establecer relaciones con ellos, y son parte de la realidad, en tanto que, pertenecen al mundo del habla, pero también funcionan como interpretes y transformadores de la realidad”.¹³¹

Es decir, mediante el diálogo y registros del oído y el habla, aquí es donde apreciamos al hombre en el tiempo interactuando con las cosas, a las que da sentido y significado en su realidad (como diría Heidegger), este proceso discursivo se convierte entonces en el puente que une las palabras de los hombres con la realidad, en una relación empática:

“como una participación interna de vivencias extrañas, que, sin duda coincide con el grado más alto de la empatía de los descritos por nosotros donde nosotros junto al sujeto extraño y con él estamos de vuelta a su objeto”.¹³²

Por eso en la relación intersubjetiva que se ha construido con los alumnos de licenciatura, es la palabra, el instrumento que utiliza el ser para comunicar y/o expresar lo que piensa de manera clara y precisa; ahora bien ¿Por qué a través del habla y no sólo por escrito? Diría Ricoeur:

“El autor aquí no es sólo el hablante, sino también el configurador de esta obra, que es su trabajo [...] cuando el discurso es transferido al campo de la producción también es tratado como algo que ha de ser formado. Es aquí donde interfiere el escribir. La inscripción como un

¹²⁹ Son juicios que dan los maestros y alumnos sin una predisposición al ejercicio del diálogo, pero sí con la intención de un servidor de obtener elementos que apoyen el trabajo de investigación.

¹³⁰ “*Todos los hombres y todas las mujeres de las distintas sociedades encarnan su existencia en la discursividad que se extiende por todos los rincones de las prácticas sociales, además de que es el suelo en el que se ha construido la cultura. Nuestros valores sociales y culturales, nuestras expectativas y nuestros proyectos de vida, así como la explicación-interpretación del universo, la expresamos mediante discursos. La razón es que: vivimos socialmente en medio de una selva de discursos que simultáneamente nos acercan y nos alejan de lo que creemos que es la realidad*”. Velázquez, Eliza Bertha. *Mitos y Símbolos en Educación*. Lucerna Diógenis, México, 1997, p. 66.

¹³¹ *Ibid.*, p. 67.

¹³² Steiner, Edith. *Sobre el problema de la empatía*. Universidad Iberoamericana, México, 1995, p. 34.

apoyo material, la autonomía semántica del texto en lo que se refiere tanto al hablante como al oyente, y todos los rasgos relacionados de la exterioridad característica de la escritura ayudan a hacer del lenguaje un aspecto de un oficio artístico específico”.¹³³

Éstos serían los argumentos, para cuidar y recuperar los juicios de los alumnos apegados a la esencia del discurso, siendo el sentido del oído un complemento indispensable para la interpretación y comprensión de la valiosa información de los alumnos; pero es importante aclarar, que ésta es una crítica que se hace a la escritura, como un espacio, que reduce el discurso oral original, en una interpretación escrita del mismo, y para nosotros, tan importante es el discurso oral como el escrito, ambos permiten el acercamiento e interpretación de la realidad.

Otro momento es, el de la recuperación de la información de los maestros, ésta se recupera a través de un proceso más sistemático, pero no menos importante, utilizando la entrevista a profundidad, mediante grabaciones, charlas personales y “momentos de diálogo inesperado”.¹³⁴ ¿Por qué de esta manera? Porque es necesario, que el maestro nos deje ver lo que realmente piensa y vive en el ejercicio de su práctica y la relación con sus alumnos.

Una vez que nos hemos acercado a la realidad del Otro, es posible iniciar el trabajo de interpretación, es decir, enfrentar y comparar dialécticamente los juicios de los alumnos con los de los maestros, construir una relación entre opuestos que permita el pensamiento y reflexión de la realidad que viven maestro y alumno en la escuela normal, en otras palabras la interpretación de la misma. También es importante recordar que uno de los soportes de la investigación es la experiencia y fortuna de trabajar en la Escuela Normal desde hace mucho tiempo (antes de la reforma de 1997).

¹³³ Ricoeur, Paul. *Teoría de la Interpretación. Discurso y Excedente de Sentido*. Siglo XXI-UNAM, México, 1995, p. 46.

¹³⁴ Son aquellos momentos que no han sido planeados y organizados para compartir experiencias entorno la formación docente (momentos de diálogo entre dos maestros) que permiten a partir de un pre-juicio rescatar información importante para esta investigación, sin que el Otro pueda preparar su discurso con anterioridad. Con lo anterior se trata de evitar la preparación de respuestas a ciertos fenómenos que se viven en la Escuela Normal.

Para una mejor organización y comprensión de este apartado las aportaciones de los alumnos y maestros se colocarán con letra cursiva y con negritas, y entre paréntesis la persona que lo hace.

A) El Proceso de Formación de Docentes

Quisiéramos iniciar este apartado, destinado a la comprensión e interpretación de la investigación, con el comentario de un alumno de 3° de licenciatura, porque en él, se encierran grandes puntos que develan la realidad que se vive en una escuela formadora de docentes. Donde pareciera que todo es normal, porque dónde más, se legitima la práctica, sino en ella misma, allí en lo más íntimo de las relaciones intersubjetivas, donde se construye la actividad educativa, que deja oír comentarios como :

El maestro nunca me enseñó como callar a un grupo de 40 alumnos, que hablan y se mueven al mismo tiempo. (alumno)

Ante tal comentario ¿Qué idea de formación tienen los futuros docentes? ¿Cuál es el papel del docente ante los ojos y necesidades de los alumnos? ¿Qué didáctica o pedagogía están construyendo los alumnos de las escuelas normales? Primero, es necesario mencionar que el concepto de formación en los alumnos, está en proceso de construcción como lo menciona Honoré:

“ Una rápida panorámica sobre el terreno de la formación suscita inquietud, por la construcción de una invasión de su campo por prácticas que se denominan formación para mejor entregarse al consumo, colocándose en un mercado de la formación. Pero ¿qué es la formación? La pregunta queda abierta. Cada uno tiene su idea, o su idea en curso de formación. Sin embargo, la formación está en acto, queda pensarla. La formación está por conocer. [...] Siempre se trata de la formación para algo. Institucionalmente todo ocurre como si la formación tuviera miedo de lo desconocido. Hasta los que persisten que la formación es algo que

puede liberarse de los contenidos, añaden otra palabra [...] a menudo hablan de formación personal”.¹³⁵

Decimos proceso porque aún no se ha logrado en ellos; la ausencia del mismo se nota en el comentario; la formación es personal, ya se ha dicho que es la búsqueda del porvenir del hombre, por él mismo, y en el comentario no se percibe este horizonte del porvenir del hombre, pero si se observa una posibilidad de carácter reflexivo ante el sentido de la pregunta, si somos más cuidadosos en el análisis hemos de observar que la demanda está en pro de una actividad reflectante porque, lo que se demanda es el control, éste observado como necesidad de la pura acción por sí misma en contra del sentido de la formación del *Bildung*, de la apertura a la cultura; la formación de docentes no tiene su base en un saber concluyente, en sujetos que piensen que lo saben todo, por el contrario, la base será la experiencia puesta en marcha por ella misma, allí radica el sentido de apertura que se ha excluido de la formación de docentes, que también ha excluido el sentido de formatividad en el proceso de formación, es decir, no han querido enfrentar como actos de formación a los actos que surgen de la misma práctica cotidiana en las escuelas normales, que permiten evolucionar, acceder a lo que Hegel ha llamado el recorrido *del en sí al para sí*.

La apertura maneja una infinidad de posibilidades, y el sujeto debe enfrentarlas constructiva y formativamente, y no de manera reflectante, esto deja al descubierto la ignorancia del ser, que se ha disfrazado de falsa sapiencia, peor aún, esta postura se ha matizado con tintes de finitud, es decir se ha negado la posibilidad de apertura de construcción, porque el ser en palabras de Heidegger, es tiempo y cambio cultural, sólo así entenderá que la formación es un proceso de búsqueda de nuevas formas de vida y que rechaza tajantemente el estado pasivo del conocimiento.

Retomando la segunda interrogante ¿Cuál es el papel del docente ante los ojos y necesidades de los alumnos? Todavía se observa una clara dependencia del alumno,

¹³⁵ Honoré. *Para una Teoría de la Formación*. Narcea, Madrid, 1980, p. 9.

él todavía espera que el maestro, le resuelva sus problemas, rompiendo con la noción de formación que en el trabajo se ha mencionado, entonces para el alumno la formación no es personal, es una dependencia constante, cuando uno de los enfoques de las asignaturas que atiende el alumno menciona que :

“La didáctica de [...] estudia los fenómenos relativos a la enseñanza y al aprendizaje de esta disciplina; describe y analiza las dificultades que se identifican en estos procesos, propone recursos para ayudar a los profesores y a los alumnos a superarlas y, especialmente, para hacer del saber que se enseña algo vivo y funcional. La didáctica de [...] nos proporciona herramientas para analizar secuencias didácticas. para mejorarlas o incluso para crearlas “. ¹³⁶

En el comentario del alumno, analizándolo a detalle encontramos implícito en él, el sentido de la formación, porque *el maestro no enseña, en términos cotidianos,* ¹³⁷ más bien propicia que el alumno aprenda, que construya a través de la crítica y del conflicto. ¹³⁸

En este enfoque, se aprecia lo que se espera del alumno durante el proceso de formación en las escuelas normales, es decir, la formación como responsabilidad del sujeto a partir de la interacción con sus maestros, no con esto librando al maestro de su responsabilidad en la formación de los alumnos. Lo que es claro es la actitud formativa que debe asumir en este caso el alumno, una actitud constructiva y reconstructiva a partir de la teoría, que sea complementada en la práctica docente, cabe destacar también la actitud formativa del propio maestro, basada en la relación intersubjetiva que debe propiciar con sus alumnos en el trabajo áulico, descartando la falsa idea:

¹³⁶ SEP. *Matemáticas y su Enseñanza I*. Licenciatura en Educación primaria, p. 9.

¹³⁷ Enseñanza cotidiana como esa transmisión de conocimientos del maestro al alumno, que se ha manejado también desde el sentido común como enseñanza tradicional.

¹³⁸ “El conflicto es necesario para el funcionamiento de las instituciones, las relaciones interpersonales y el desarrollo del individuo. [...] la noción de conflicto entre profesor y alumno viola su concepción de una relación que ellos consideran fundamentalmente constructiva. Sin embargo, el conflicto no deja de ser un proceso constructivo, destruye y al mismo tiempo crea, divide y al mismo tiempo unifica. [...] Podría decirse que el conflicto en las escuelas es el aspecto de la vida escolar que mejor prepara a los alumnos para enfrentarse a la vida”. Coulon. Alain. *Etnometodología y Educación*. Paidós, Barcelona, 1995, p. 7.

Los alumnos son responsables de la construcción del conocimiento, yo ya cumplí con mi parte y lo que resta es cuestión de ellos, sino quieren qué puedo hacer yo. (maestro)

Los alumnos son responsables de su formación, pero no olvidemos que el proceso de formación se basa en una relación dialéctica entre opuestos, donde el conflicto entre los personajes que participan es necesario; el maestro es pieza clave para lograrlo, con quién sino con él se reconoce el alumno y él mismo como sujeto en formación; entonces cómo construir la teoría de la formación de que habla Honoré, sin un diálogo, que es lo que se observa en el comentario, acerca del alumno, mismo que permite observar la exclusión de éste, en el proceso de formación de los futuros docentes:

“Difícilmente se piensa a la formación como un problema que encierra contrasentidos indispensables como realidad constitutiva de los humano. Menos aún, se conserva toda la carga histórica que posee como problema social relevante. Se habla de ella como si fuera una palabra transparente y como un bien común. No se ofrece el referente desde donde se le invoca , ni se admiten paradojas”.¹³⁹

Lo anterior, nos permite observar en el comentario de los maestros, un sentido de formación aislado, partido, sin compromiso y sobre todo sin intersubjetividad. Por un lado lo que persigue el maestro y por otro lo que le interesa a los alumnos. Se ha enfermado de poder la formación del normalista, con relación a sus docentes, olvidándose del sentido real de la formación, de la construcción de la realidad, a partir de ella misma. La formación es diálogo, es eminentemente subjetiva e intersubjetiva, no es posible seguir estigmatizando la sistematización de las tareas formativas, es decir, individualizando la formación, en el sentido de dividir tareas, la formación y el trabajo del maestro, es una permanente co-participación y co-responsabilidad entre maestro y alumno. Por otra parte, en el comentario, no se observa un sentido real de la práctica como lo menciona Barcena Orbe, mucho menos de la práctica docente, lo que sí se observa es una forma añeja de ver a la práctica, basada en un enfoque

¹³⁹ Meneses, Gerardo. *Formación y Teoría Pedagógica*. Lucerna Diógenis, México, 2002, p. 56.

tecnocrático, por encima del enfoque etocrático,¹⁴⁰ obviando el equilibrio que menciona Barcena entre la técnica, la ética y la moral, refiriéndose al problema de la práctica, y que sí se observa en el comentario, donde el maestro está determinado y preocupado por un programa, que le marca sus funciones y parte del *quehacer educativo* .

Continuando con el análisis anterior, es pertinente tocar la interrogante que trata del asunto pedagógico en la Escuela Normal; es necesario construir una teoría pedagógica que apoye al proceso de formación de docentes, que se preocupe más por el cómo, que, por qué enseñar, es decir, atender la dimensión moral y no sólo la técnica e instrumentalista de la enseñanza, cosa que no se observa en el comentario anterior, por el contrario, sí se observa un problema de tipo pedagógico, que tiene que ver directamente con el proceso de reflexión, que debe desarrollar el alumno ante lo que el maestro plantea, y si el docente no se compromete como lo denota el comentario y delega la responsabilidad al alumno, es porque no tiene los elementos pedagógicos que le permitan pensar su práctica más allá de *la técnica y conducción*.¹⁴¹

Si los alumnos son responsables de una parte y el maestro de otra, entonces se hablaría de dos procesos y nos interesa uno, el de *la formación como esa aventura de lo particular a lo general y el eterno retorno al en sí (particular)*.¹⁴² El docente no puede terminar su compromiso con el alumno al finalizar una clase o semestre, más aún: ese *qué puedo hacer yo*, encierra nuevamente la división de una función que compete al maestro y otra al alumno y que no puede pensarse una sin la otra, la Otredad implica por parte del maestro un compromiso con él mismo (reconocimiento de uno) y con sus alumnos.

¹⁴⁰ Enfoque etocrático continuando con el discurso de Barcena cuando se refiere al enfoque técnico de la práctica y lo llama tecnocrático, así al recuperar el enfoque ético y moral de la práctica lo llamamos etocrático.

¹⁴¹ "Los griegos veían al pedagogo como el esclavo encargado de dirigir al niño hacia su educación. Con el tiempo, la pedagogía se convirtió en *paideia* o espacio en el que se aprendía a ser digno ciudadano de la polis, entonces el saber pedagógico era el de una *techné*, una reflexión para el hacer; mirada teleológica imbricada a la cultura". Meneses, Gerardo. *Formación y Teoría Pedagógica*. Op. Cit., p. 27.

¹⁴² Cfr. G.W.F. Hegel. *Fenomenología del Espíritu*. Fondo de Cultura económica, México, 1993, pp 17 - 21.

La actitud asumida por el docente, no refleja otra cosa, que la ausencia del concepto de formación y formación de docentes, se niega rotundamente el proceso intersubjetivo, esencial en el proceso de formación, también muestra la ausencia y escaso dominio de la teoría que debe conocer un formador de docentes, estigmatizando a la práctica pedagógica con la tecnocracia que ha imperado durante mucho tiempo en las escuelas normales. En éstas se recogen comentarios referentes a la formación como los siguientes:

La formación es hacerse de los contenidos de los programas curriculares, para aplicarlos en la aulas, así como el conjunto de materiales que reciben en las asignaturas cursadas en la Escuela Normal (alumno). Formarse es adquirir cierta forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma, es buscar siempre las mejores condiciones para cumplir con ciertas tareas profesionales. (maestro)

Ambos comentarios reflejan cierta visión normativa, donde predomina el sentido de orden, control y alienación, el proyecto de vida está encaminado hacia lo material dentro de una visión del mundo globalizador, es decir, se ve a la formación sólo como el medio integrador a una sociedad posmoderna, donde gobierna la tesis “ todo se puede hacer con el mínimo esfuerzo”, una cultura light como suele llamarse hoy en día. El sujeto se ha vuelto provisional, impera en él un deseo por salir del paso, aunque sólo sea momentáneo; el hombre de actitud provisional no considera necesario afrontar su destino, cree que no es posible hacerlo y considera que su vida no está en sus manos.

No parece muy atinado el comentario de algunos alumnos y maestros; sí un sujeto quiere estudiar biología marina, es porque conoce algo de ella, y que más adelante en el proceso institucional, fortalecerá la noción y no porque se le ocurrió en el momento, en cambio es curioso que los sujetos que estudian para ser profesores desconozcan el sentido de la formación, más aún, de la formación de docentes, que consideran como:

El dominio de los contenidos del programa de educación primaria, como el trabajo áulico que desarrolla el maestro con sus alumnos en la Escuela Normal durante cuatro años. (alumno)

Es necesario atender estos comentarios mediante una *postura crítica*¹⁴³ que permita tanto a docentes como alumnos resignificar las categorías de formación y formación de docentes a partir de la misma Escuela Normal. Aquí es importante contemplar las ideas de los alumnos como el producto de su formación, que ha sido dominada ampliamente por un imaginario instrumentalista, es decir, se ha trabajado obviando los procesos de reflexión y construcción epistemológica de la práctica docente; que ha cargado por muchos años con la tradición de una actividad técnica, mecanicista y cosificante por parte del sujeto; la tradición como lo menciona Barcena Orbe, sí, es el punto de partida de la práctica, pero es necesario que una nueva tradición provoque la evolución de la anterior.

También a partir del comentario se observa otro elemento que se ha excluido del proceso de formación de docentes es la *relación dialéctica*¹⁴⁴ entre los sujetos involucrados, se percibe en él un deseo por acceder a otro terreno, pero no se menciona al Otro, siendo más minuciosos en el análisis del comentario diríamos que no se percibe la necesidad del Otro porque no se ha llevado a cabo, porque no se ha vivido en ella, ya anteriormente los comentarios separaban las tareas del maestro y el alumno; para complementar lo anterior es necesario analizar el siguiente informe que proviene de las observaciones que el departamento de docencia de una Escuela Normal realizó:

“[...]después de haber realizado las observaciones al interior de las clases del primer semestre se encontraron los siguientes puntos:

- Los alumnos manifiestan poca comprensión de los textos leídos.
- El maestro es quien hace los comentarios críticos y reflexivos de los materiales.

¹⁴³ En el sentido de construcción, interpretación y comprensión de los comentarios emitidos por el sujeto.

¹⁴⁴ Nuevamente dialéctica en el sentido Hegeliano de los opuestos y contrarios.

- Por lo general siempre participan los mismos alumnos.
- Los comentarios de los alumnos son una repetición del material leído.
- En la clase se observa un dominio de la misma por parte del maestro”.¹⁴⁵

Cabe hacer notar que el informe al igual que algunos comentarios de alumnos y maestros nuevamente fragmentan la relación maestro y alumno, las coloca por separado, sigue siendo el maestro el protagonista de la formación de docentes, se deja de lado la relación de Otredad, no se respeta la subjetividad del alumno y mucho menos la intersubjetividad que debe caracterizar al proceso de formación de docentes; aquí es fundamental el diálogo, sin él no hay crítica, y sin crítica no hay construcción; lo que denotan los alumnos y maestros es una tradición que se sostiene a través de la transmisión de saberes, en palabras de Barcena Orbe una *práctica técnica*¹⁴⁶ que carece de reflexión e iniciativa de los actores que en ella participan, excluyendo la *praxis*, que también menciona Barcena en su obra titulada “La Práctica Reflexiva en Educación”.¹⁴⁷

¹⁴⁵ Escuela Normal de San Felipe del Progreso. *Reporte de observaciones primer semestre 2003 – 2004*.

¹⁴⁶ “ [...] mediante la adopción de un enfoque científico es posible asegurar un correcto planteamiento y resolución de los Sólo problemas educativos. [...] En tanto que actuación o acción, la educación es un problema práctico, entendiendo por tal una cuestión técnica. Desde este enfoque la educación es una acción productiva”. Barcena, Fernando. *La Práctica Reflexiva en Educación*. Complutense, España, 1996, p. 153.

¹⁴⁷ Existe una dimensión esencialmente comunicativa en el actuar humano y en la acción porque la acción es inseparable del discurso y porque en la acción el hombre comunica a los demás su modo de ser y el sentido que asigna a su actuación cuya naturaleza sustantiva es la de un quehacer práctico, la de una praxis. *Ibid.*, p. 71.

B) La Práctica Educativa y la Exclusión Integración

Un factor primordial en el proceso de formación de docentes es la práctica, porque a partir de ella y en ella misma se construye la formación como porvenir del hombre vía el intercambio con Otro, o como resignificación de experiencias hacia un proyecto de existencia. Ciertamente es a partir de la experiencia como conciencia que el hombre construye su práctica, misma que da sentido y existencia al sujeto. Ahora bien ¿Cómo se da este proceso en la Escuela Normal? Partiremos de la idea que se tiene de práctica en los estudiantes y alumnos:

ESTUDIANTES: *Aplicar los conocimientos adquiridos en el aula durante el trabajo frente a grupo [...] El trabajo que realizamos en las escuelas de prácticas [...] Experimentar directamente en la realidad de trabajo.*

MAESTROS: *El hacer cotidiano, cuya orientación se obtiene a partir de un currículum preestablecido [...] El accionar del sujeto a partir de una postura teórica acordes a las exigencias del currículum [...] como un proceso complejo, lleno de problemas a los cuales hay que buscar una solución.*

A partir de estos comentarios se observa, no una práctica educativa sino una actividad educativa reducida al enfoque técnico, mismo que ha dirigido durante muchos años a la educación; se nota en la ideas de los actores educativos una clara tendencia a instrumentar la práctica, mediante un proceso sistemático que rompe directamente con la intersubjetividad y la relación institucional.

Es innegable el carácter práctico de la educación y sus problemas, pero como se plantea en el comentario de los alumnos no puede reducirse la práctica a la simple acción:

“ La educación no es solamente un objeto de estudio susceptible de conocimiento e investigación desde distintos ángulos o disciplinas. [...] Sobre todo es una realidad práctica, una acción o actividad. Y concebida

en estos términos , la educación se presenta como una práctica eminentemente moral y reflexiva. Es mucho más que un suceso, y supone mucho más que la creación de acontecimientos educativos”.¹⁴⁸

Efectivamente, tanto en los alumnos como en los maestros, se observa un enfoque técnico para la práctica, lamentablemente se ha excluido el enfoque moral y ético de la misma, no así, lo que realmente implicaría la práctica, el asumirse como parte de la misma. Integrarse a la tarea educativa requiere de agudizar el sentido común, el juicio crítico y el tacto pedagógico, para aspirar a la recuperación de la *praxis*¹⁴⁹ educativa. Por otro lado en los comentarios, se observa lo que ocasiona pensar a la práctica desde la racionalidad técnica solamente, nos referimos a la ansiedad y ofuscamiento producido en los actores educativos, que disminuye la capacidad de juicio para enfrentar los problemas educativos, no solamente los días de prácticas (cuando los estudiantes acuden a las escuelas primarias a trabajar directamente con los alumnos) también en los problemas que surgen cotidianamente en la Escuela Normal y que no están contemplados dentro de la planeación y/o curriculum.

También se observa en los comentarios, un factor importante, el hecho de que ambas partes dimensionan a la práctica en la acción, en el campo de trabajo, en los hechos, pero de manera pasiva, carente de reflexión, encaminada a seguir una serie de pasos (planeación rígida), cuando en la práctica:

[...] resulta más rentable y provechoso convivir con el hecho educativo tal cual es, sin pretender desnaturalizarle: la racionalidad técnica comporta una visión de la práctica educativa como una actividad profesional regulable por directrices precisas de actuación”.¹⁵⁰

Claro está, que la práctica tiene su esplendor en el desarrollo de la misma, aunque, para la racionalidad técnica, que caracteriza a la mayoría de la práctica

¹⁴⁸ Ibid., p. 7.

¹⁴⁹ “Para W. Carr en nuestro moderno concepto de práctica, noción que, en su opinión, es la resultante de un proceso histórico en el que un concepto más antiguo – la idea de *praxis*, coherente y complejo ha sido gradualmente transformado y cambiado. [...] *Praxis* era para los griegos un peculiar modo de ser y de quehacer (la acción de llevar a cabo algo). Como quehacer , en su sentido más general, denotaba un tipo de actuación que significaba tomar iniciativa o comenzar ; poner algo en movimiento”. W. Carr. Op. Cit., p. 70.

¹⁵⁰ Ibid., p. 54.

educativa, sólo provea al maestro y alumno de una esperanza más: que pueda solucionar sus problemas.

Ante esto surge una nueva interrogante ¿Por qué el maestro y el alumno no acceden a la práctica reflexiva, a la razón práctica? ¿Por qué se han excluido los enfoques ético y moral de la práctica? Para ambas interrogantes surge una respuesta, por *el empobrecimiento de la cultura*,¹⁵¹ pero no por ella misma sino por el sujeto, que se ha dejado absorber por un posmodernismo, que aparentemente le facilita las cosas. El porvenir del hombre se nota nostálgico, desvanecido ... olvidado.

El sentido de la formación está en crisis, pero no una crisis constructiva que nos permita abandonar ese sin sentido de la formación, una crisis cubierta por el sentido light de la globalización.

Por lo anterior, los docentes no modifican su estilo de enseñanza y su forma de mirar a la práctica desde una racionalidad técnica, y los alumnos como reflejo del maestro, imitan, adoptan y ejercen los ideales de los mismos. Para complementar la respuesta a la interrogante sobre por qué no se accede a la práctica reflexiva, es necesario analizar la función del maestro y del alumno, porque allí encontraremos el principio del problema que denota la interrogante; así en palabras del maestro y el alumno encontramos que las funciones de ambas son:

Maestro: Protagonista y responsable de la formación de docentes, teniendo claro para qué y por qué se realiza [...] como un sujeto que guía y coordina las actividades que conducen a la construcción del conocimiento [...] como autoridad académica [...] es un apasionado de su trabajo, pero no de los libros y las academias [...] como un

¹⁵¹ "La posibilidad de comprensión se hizo trizas por la razón inerte del mundo hipotético -deductivo. El pensamiento se convirtió en artículo de lujo. la elite le dijo adiós a miles de maestros. La comunicación cayó en la simple ficción del diálogo. Saber y transmisión encontraron obstáculos de fusión. El formador y de la gran tradición se vio sustituido por una presencia de profesores masificada, despojados de cultura pedagógica. La pedagogía empobreció su sentido. La complejidad dejó de ser. La mentalidad light penetra en todas las prácticas humanas". Meneses, Gerardo. Op. Cit., p. 109.

transmisor de recetas pedagógicas para que el alumno normalista lleve a la práctica lo adquirido en el salón de clases.

Alumno: Agente pasivo que espera que el formador le de los elementos necesarios para desempeñarse en la escuela primaria [...] aquel que espera que todo se le proporcione y solucione, que se le lleve de la mano [...] su rol consiste en aprender el saber pedagógico predeterminado y aplicarlo en las aulas [...] pasivos sin deseos de superación profesional.

Al analizar estos comentarios, encontramos que tanto los maestros como los alumnos no muestran en sus comentarios el sentido de la formación en tanto responsabilidad del sujeto, como un proceso dialéctico e intersubjetivo; se observa en el comentario nuevamente la preocupación por el enfoque técnico de la educación, que obsesiona al maestro con la entrega de un producto terminado, fabricado a partir de un curriculum que cada vez se torna más inflexible en las escuelas normales, durante el análisis también observamos la subordinación inconsciente a la que se somete el alumno por parte del maestro, en tanto que la razón práctica exige por su parte, mirar a la educación como una acción proyectiva, no sólo técnica, también moral es decir, en palabras de Touriñan:

“La dimensión moral estaría dada por la obligación de perseguir sus objetivos internos, rechazando las exigencias de cualquier tipo de pretensión exterior [...] es claro, que a pesar de todo, que al profesional de la educación se le pueden plantear problemas de genuinas elecciones morales que no puede resolver simplemente apelando a su conocimiento técnico, sino a través de su racionalidad práxica [...] No obstante, la decisión de lo que debe hacerse en la educación, una vez que se ha asumido moralmente educar, no es problema de racionalidad práxica, sino de decisión técnica”.¹⁵²

Lo anterior no legitima como prioritario y único al aspecto técnico de la práctica, sino que deja al descubierto una clara vinculación directa con lo moral, nos obliga a considerar en la tareas educativas, la elaboración de reglas y normas que han de

¹⁵² Touriñán, J. M. En Barcena. Op. Cit., p. 22.

hallar su propia justificación en el proceso mismo de la práctica. Por eso mencionamos que no existe una razón práctica en los comentarios de los alumnos y maestros; de no existir una noción de esta relación, técnico moral, no puede haber un acceso a la reflexión práctica como tal.

Por otra parte siguiendo con el análisis de los comentarios, encontramos dos aspectos fundamentales, primero se considera al alumno como un ser pasivo, dependiente de lo que se le otorgue y por otra parte al maestro activo desde un programa, pero pasivo ante la teoría, ante el sentido de apertura, que sería la puerta de acceso a la práctica reflexiva, ésta no concibe a un alumno pasivo, receptor, exige y requiere para su comprensión un sujeto dinámico, que se construya y reconstruya a través del conocimiento práctico, reafirmando que la educación no es sólo una actividad técnica sino una praxis, que fortifica al sujeto que la realiza.

En lo que corresponde al maestro, en el comentario se observa una clara tendencia hacia lo establecido y lo determinado, no es que sea malo, lo normativo es necesario, pero es importante, que esto se relacione con la realidad, en el sentido de la formación que el alumno y maestro realizan a diario, bajo la necesidad de una formación que surge a partir de la práctica, porque:

“El hombre es, en tal sentido un logro de la praxis libre, y no un mero producto de la técnica. Y es justamente este imperativo <<ser>>, en tanto que <<ser libre>> el que la ética dirige y gobierna. La educación humana, la labor de sacar del hombre lo mejor de sí, tiene que estar estrechamente inspirada por su propio carácter y propósito, en tal imperativo”.¹⁵³

Lo anterior devela la relación que la segunda interrogante plantea, la exclusión del enfoque moral de la práctica. Ya se ha mencionado que la práctica que se observa en las Escuela Normal esta ampliamente dominada por la racionalidad técnica y que se ha excluido el enfoque moral de la misma; en el comentario anterior del alumno observamos la preocupación del mismo porque sus maestros le proporcionen los elementos para enfrentar a un grupo de alumnos, preocupado por el qué hacer,

¹⁵³ Ibid., pág. 68.

también observamos al maestro tratando de cumplir con un mandato que tiene que ver con el desarrollo íntegro de un programa, defendiendo que:

“Sólo con la adopción de un enfoque científico es posible asegurar un correcto planteamiento y resolución de los problemas educativos. El modo correcto de plantear e intervenir la educación es de acuerdo con el criterio de la racionalidad científico - tecnológica” .¹⁵⁴

Es a partir de este enfoque tecnológico que el maestro tal vez sin conocerlo es que lleva a cabo su práctica y por lo mismo al cuestionarle sobre el proceso de formación menciona que:

El proceso de formación de docentes tiene como eje central, el perfil de egreso que maneja el plan y programas, mismo que se ha de lograr a través del trabajo instrumental (planeación, material didáctico, etc.) [...]

A través de este comentario, se observa claramente la tradición instrumentalista que ha regido a la educación normal por muchas décadas; recuperando la interrogante acerca de la exclusión del enfoque moral en la práctica, podemos decir, que si se ha excluido *el enfoque moral de la práctica*¹⁵⁵ en el proceso de formación de docentes.

Aún, hoy en día se sigue la tradición de pensar a la práctica opuesta a la teoría, como dependiente e independiente de ella. Cuando estas tres posturas deben estar contempladas de manera holística en la conceptualización y ejecución de la práctica misma, considerando que ésta tiene como objeto la acción humana, que no puede desarrollarse con el aislamiento de alguna de las tres. Recuperando la postura del maestro y el alumno ante la práctica; notamos que existe confusión en la manera de

¹⁵⁴ Ibid., pág. 53

¹⁵⁵ “La actividad educativa, al igual que la enseñanza, está directamente relacionada con el perfeccionamiento humano, y en este sentido constituye una empresa moral. Todo acto educativo presupone y está siempre revestido de consideraciones morales, tanto en lo que respecta a los medios como a los fines. Tales consideraciones pueden tener un nivel muy amplio de generalidad o, por el contrario, ser muy específicas [...] El perfeccionamiento o acabamiento de humano, a través de la educación, demanda al menos el desarrollo de la capacidad de elección y de cuidado. Dicha capacidad sólo se puede adquirir en un contexto en el que ambas sean posibles, lo que implica que el aprendizaje de los educandos sea vocacional y relacional. En este sentido, un contexto educativo apropiado debe caracterizarse por las posibilidad de que en él educadores y educandos sean, maestros y discípulos entre sí”. Barcena. Op. Cit., p. 69.

pensarla, lo que provoca un estado de incertidumbre, que por lo general lleva al debate entre la racionalidad técnica y moral, por eso es necesario:

“[...] adoptar un enfoque holístico que permita reintegrar ambos tipos de requerimientos. Pues, sin duda, la educación es, como actuación práctica, en parte producción y en parte acción. Se hace necesario, pues, hablar de la totalidad, propósito que, en mi opinión, pasa necesariamente por la acentuación de al menos dos notas distintivas de misma noción de práctica”.¹⁵⁶

Lo anterior rescata, una tarea nueva en la formación de docentes, recuperar lo excluido, a través del círculo hermenéutico, la interpretación, comprensión y aplicación. Es tiempo de que los actores involucrados en el proceso de formación docente, es decir los maestros normalistas completen el círculo, que no sólo se queden en la interpretación personal, desde su teoría, que a través de la dialéctica y la intersubjetividad se alcance una verdadera comprensión, no sólo de lo académico, también de lo humano, por consiguiente, la aplicación, tendrá efectos positivos en la realidad del sujeto, es decir en la práctica.

C) Formación y las Contradicciones de la Exclusión Integración

Ha pasado mucho tiempo ya, a partir de la Reforma a la Educación Normal de 1997, se han entregado a la sociedad generaciones con el nuevo enfoque de la Reforma, también se ha difundido y trabajado el perfil de egreso del alumno, así como el papel del maestro y autoridades en este programa; a partir de aquí surgen nuevas interrogantes que devienen de una relación de contradicción entre lo que se ha escrito en la Reforma y la realidad que se vive en el aula, ambas nociones diferentes, nunca iguales, dentro de un contexto constructivo que se alimenta en y del conflicto.

Es a partir del conflicto donde iniciamos este apartado, partiendo de una interrogante que no podía pasar inadvertida ¿Cómo se entiende a la contradicción en el

¹⁵⁶ Ibid., p. 73.

escenario de la formación de docentes? Continuando con el análisis de los comentarios emitidos por alumnos y maestros, se piensa a la contradicción como:

Lo que dice el Plan de estudios 1997 es un discurso y lo que se hace es otra cosa [...] Los resultados son la contradicción de lo que se pide en los documentos que rigen al proceso de formación de docentes [...] La preparación del maestro contradice lo que ellos piden a sus alumnos [...]

En éste, observamos en los maestros una noción de contradicción diferente a la que nosotros trabajamos; encontramos en el mismo, que al referirse a una cosa al mismo tiempo se resalta la diferencia hacia otro fenómeno, se está declinando hacia una tendencia homogeneizante de los juicios. Por el contrario la contradicción no trabaja con juicios iguales, la riqueza epistemológica de una contradicción subyace en la diversidad de los juicios, que va más allá de la noción profana del error.

Por otra parte el análisis del comentario permite observar que los docentes están preocupados por legitimar su actitud en un documento curricular, es decir, esperar los resultados que se plantean en el mismo, cuando sabemos que el proceso de formación es eminentemente intersubjetivo, que se trabaja con la parte humana del sujeto, y que a su vez esto mueve todo lo que esté preestablecido desde un documento.

La Otredad es una tarea que no se receta o prescribe, es una relación que se construye en la práctica y en el desarrollo del proceso. Entonces ¿Cómo entender este proceso contradictorio en el proceso de formación? Ya se ha mencionado que el conflicto es necesario, al igual, la contradicción es necesaria en el sentido que:

“Todo debe ser actualizado, es el objetivo mayor de las políticas educativas de fin de siglo: de no ser así, advierten, continuará el atraso, el rezago, la improductividad, la miseria y otros signos negativos para el progreso educativo y social [...] sin embargo, la hiperactualización va expresándose con paradójica lentitud en la educación, existen

resistencias y temores a despojarse de experiencias, hábitos y prácticas probadas por cotidianos resultados".¹⁵⁷

Efectivamente la contradicción surge ahí en *el encuentro entre dos premisas, una tradicional y otra contemporánea*,¹⁵⁸ en este encuentro, es lo actual lo que contradice al maestro, que se niega la oportunidad de seguir el camino de la construcción del conocimiento a partir de la deconstrucción del mismo.

Ahora bien ¿Por qué los docentes relacionan a la contradicción con el error? Para atender esta interrogante es necesario entender cómo se mira el maestro a sí mismo, por lo que es necesario:

[...] concebir al docente como sujeto, en un sentido relacional, lo cual lo ubica en el plano en una lectura existencial completa. Más que un individuo formalizado, el docente es leído en su cotidianeidad de miembro de una comunidad lingüística. Más que un personaje, es leído como una persona. Más que un ente idealizado, el docente es un ser concreto, cuya existencia cotidiana da significado y sentido a su ser maestro: su ethos y su logos están permeados por la dialéctica de su existencia de su ser totalizado".¹⁵⁹

El maestro al saberse formado, en términos de finitud, se niega a abrirse a la formación como tal. En este sentido y retomando el comentario, se resiste a ir más allá del programa, no acepta que lo que ha planeado se modifique, mucho menos que lo que ha trabajado con los alumnos sea insuficiente para desarrollar una práctica docente, lo anterior no es otra cosa que la realidad del maestro ante su ignorancia provocada por el paso de los años que ha vivido en el aislamiento intelectual, es decir, alejado de la teoría, peor aún lo ha hecho cotidiano:

"Por ello, la lectura crítica y hermenéutica de la superposición de los diversos ámbitos que colorean la cotidianeidad docente es imprescindible como principio epistémico, teórico y metodológico en términos de comprender de manera adecuada la realidad de tal ejercicio profesional

¹⁵⁷ Carrizales, César., Et.al. *Formación pedagógica la docencia y el presente*. Lucerna Diógenis, México, p. 102.

¹⁵⁸ Entendemos como tradicional al enfoque atrasado, estancado y pasivo del maestro para tratar al conocimiento, así como la resistencia al cambio y actualizarse. Como enfoque contemporáneo, a aquel que atiende las necesidades de intersubjetividad, otredad y humanas del sujeto.

¹⁵⁹ Ibid., p. 33.

y poder contribuir a superar los nudos existenciales, psicoafectivos y de racionalidad que se producen y se propician en el proceso cotidiano del ejercicio docente".¹⁶⁰

Sólo así se podrá realizar un ejercicio de acercamiento a la realidad que vive el docente y alumno en la Escuela Normal y, sería más importante incluir y no excluir al maestro y alumno en esta tarea.

Pero ¿Qué papel juegan los elementos excluidos dentro del proceso de formación en la contradicciones que hemos tratado? Primero que nada es importante partir de lo que los maestros consideran que se ha excluido del proceso; al respecto mencionan que se ha excluido:

La posibilidad de que el alumno adquiera elementos fundamentales de investigación que le posibiliten transformar su práctica [...] el trabajo en equipo, la independencia entre alumnos y docentes [...] el rigor en el dominio de contenidos y la reflexión; la praxis quedó al margen [...] el sentido humano que despierta la conciencia del ser, el saber hacer y el saber pensar [...] se excluye el espacio para la investigación de la práctica, asignaturas de filosofía y el proceso de actualización de docentes que se incorporan al proceso de formación. (maestros)

En el comentario se observa que los maestros consideran que se ha excluido del proceso de formación, elementos básicos de investigación ¿Qué provoca esto? Que el docente y alumno desde sus pre-juicios realicen una lectura de la realidad, misma que no le permitirá conflictuar el fenómeno; ya se ha mencionado que la teoría de la formación está en plena construcción donde la investigación juega un papel fundamental en la reconstrucción del conocimiento:

"En su mayoría los docentes son imbuidos de un ethos que signa su quehacer. El compromiso no se limita a cumplir con una función laboral de racionalidad. Siendo su objeto de atención directa un cúmulo de sujetos en proceso de formación a nivel totalizador, en su mayoría en

¹⁶⁰ Ibid., p. 34.

etapa existencial incipiente, la condición psicoafectiva del docente en su calidad de ser persona se acentúa. El compromiso es doble. Se incorpora el desplazamiento de la responsabilidad adjudicada y asumida. Lo último rebasa las expectativas de la normatividad orientada como eficiencia y responsabilidad profesional “.¹⁶¹

De esta manera se aclara el panorama del docente formador, su figura representa el bastión de la formación.

Por otra parte también observamos en el comentario, que se ha excluido la dependencia del alumno con el maestro, entendida ésta, como autodidactismo, formación, y la búsqueda del porvenir del hombre; diría Honoré, “*la formación se refiere más específicamente a la búsqueda del cambio personal que rompe las formas rígidas que bloquean al ser* “.¹⁶² Pareciera una mala interpretación del comentario, no es así, es un ejemplo de como a partir del conocimiento profano del maestro se puede acceder a un conocimiento más elaborado; ciertamente, lo que se observa en realidad en el comentario es la crítica del maestro a partir del error, considerando la independencia del alumno como una descarga de trabajo y responsabilidad.

Como la exclusión y la inclusión no han sido atendidas:

“La formación esté siendo cada vez más reducida [...] se apologizan claves y lugares privilegiados desde donde se tendrá éxito, utilidad, estatus y se responderá a las necesidades sociales [...Dice:] considero que un aspecto de reflexión importante en el campo educativo es el de la formación, que se requiere elaborar más teoría de la formación”.¹⁶³

Continuando con el análisis del comentario resulta muy importante resaltar el lado humano del sujeto que en opinión de los maestros ha sido excluido; no podemos negar que el fenómeno de la globalización ha llegado al docente y que:

“Para constituir al hombre ideal del régimen capitalista, es decir, el hombre cosa, fue necesario construir un enorme aparato generador de conciencia que estuviese presente en todos los momentos de la existencia

¹⁶¹ Ibid., p. 35.

¹⁶² Meneses, Gerardo. Op. Cit., p. 59.

¹⁶³ Carrizales, César. Uniformidad, marginalidad y silencio de la formación intelectual, UAEM, México 1989, p. 19.

de los sujetos. Un aparato que le permita a las clases dominantes gobernar desde la interioridad de la conciencia, constituyendo a los sujetos como esas clases los requieren".¹⁶⁴

Es esto, lo que impide al docente aceptar el sentido constructivo de la contradicción. También observamos en el comentario a un maestro y alumno enajenados donde:

"[...] existe un vacío, un dolor difuso, un anhelo confuso no identificado; una sensación de hastío, de pérdida del sentido de la existencia. Es el cansancio provocado por el vivir compitiendo; la necesidad profunda de sentir que se ama y que se es amado".¹⁶⁵

Lo anterior nos hace recordar los comentarios de alumnos y maestros que en este capítulo se han abordado, nos hace pensar ¿Realmente hemos coadyuvado a formar un sujeto cosa? Sí, porque el sujeto va modificando la manera de relacionarse con los objetos y con los mismos sujetos conforme evoluciona históricamente y en este caso la globalización le está ganando la batalla.

Lo humano día a día pierde terreno ante la tecnificación y se ve amenazado, ¡Pero no eliminado! Existe la posibilidad de formación y lo humano encuentra en ella el arma más poderosa para afrontar la realidad que ha construido el fenómeno globalizador.

¹⁶⁴ Covarrubias, Francisco. La Otredad del Yo. Universidad Pedagógica Nacional, México, 2002, p. 5.

¹⁶⁵ Ibid., 6.

REFLEXIONES FINALES Y SUGERENCIAS

Sirvan las palabras del gran maestro César Carrizales para iniciar este apartado que será el cierre momentáneo de esta investigación en torno a la formación de docentes:

“ En la teoría educativa moderna el optimismo ha sido intenso, en los últimos siglos “en”, “con” y “para él” se ha escrito en abundancia, en sus inicios fue un optimismo primaveral, de contagioso e inspirador verdor, muchos son los autores de tal visión, por mencionar algunos, refiero a Comenio y Locke en el siglo XVII, a Rousseau y Pestalozzi en el XVIII a Herbart y Kant en el XIX y a Dewey en el inicio del siglo XX. Fueron estos autores, entre otros , quienes gestaron el optimismo pedagógico depositándolo específicamente en las versiones del porvenir de la formación. Con ellos surgieron y se desarrollaron diversas versiones de la educación, supieron elaborar anhelos generalmente idílicos y con fe en las posibilidades ; supieron cuestionar lo existente y a la vez ser optimistas del porvenir , y aportaron al pensamiento moderno una cultura pedagógica abundante en aforismos, antinomias y paradojas” .¹⁶⁶

Sin lugar a dudas que el terreno de la formación no es un lugar desierto, por el contrario es un espacio de fertilidad para el sujeto; es cierto que la formación es un campo que se ha tornado polémico, crítico y conflictivo, pero sobre todo se ha visto constructivo.¹⁶⁷

Aunque pocos maestros en las escuelas normales se preocupen por el estado ontológico de la formación, algunos han iniciado el camino no sólo de la formación sino de la constitución del sujeto mismo.

¹⁶⁶ Carrizales, César. *Paisajes Universitarios I*. Lucerna Diógenis, México, 2003, p. 13.

¹⁶⁷ “La educación debe mejorar al hombre, perfeccionarlo en todas sus dimensiones fundamentales. Del esfuerzo conjuntado de los individuos resulta el movimiento del género humano hacia su perfección”. Hegel, G.W.F. *Escritos Pedagógicos*. Fondo de Cultura Económica, México, 1998, p. 9.

A través de esta aventura de investigación surgen algunas consideraciones que hemos de compartir. Así, ante la realidad que viven las escuelas normales y retomando la cita anterior surge una interrogante ¿Qué se vislumbra para el proceso de formación de docentes? Ante todo se observa un camino nada sencillo, sino muy complicado, lleno de incertidumbre “afortunadamente” porque de nada serviría desarrollarse dentro de un mundo de certezas, mismas que impedirían la ruptura epistemológica¹⁶⁸ que posibilitaría la constitución del sujeto a través de la formación.

También relacionamos con el futuro de la formación de maestros, a la necesidad que tiene el sujeto de redimensionar su práctica, que los sujetos involucrados en el proceso de formación estén dispuestos a trascender lo inmediato; es necesario enfrentar el terreno desolador del campo de la formación normalista, en términos de una utopía, que descargue la responsabilidad del sujeto en un estado de tranquilidad, de espera, ... porque la utopía no es sino una reanimación de lo humano del sujeto, de la formación del espíritu, cuidando de no confundir esta espera con la obsesión de lo concreto, de la salvación técnica del maestro, es necesario a estar dispuestos a sufrir y disfrutar lo que nos depare este proceso, porque todo aprendizaje es en sí doloroso desde su pensamiento hasta su consolidación.

Por otra parte lo anterior sólo tiene un nivel individual e inicial, es decir, el reconocimiento de uno mismo como punto de partida del proceso de formación que permitirá enfrentar el porvenir del sujeto en formación y adquirir al mismo tiempo el compromiso de otredad que posibilite la intersubjetividad del hombre.

Si no se atiende lo anterior, entonces la formación de docentes seguirá estando bajo el dominio de un sistema que no siempre respeta las relaciones intersubjetivas predominando la tradición del servilismo dentro de un mercado globalizado que

¹⁶⁸ “El conocimiento científico es siempre la reforma de una ilusión. Ya sólo podemos ver en la descripción, incluso minuciosa, de un mundo inmediato, una fenomenología de trabajo en el mismo sentido en que antes se hablaba de una hipótesis de trabajo [...]. las ciencias físicas y químicas, en su desarrollo contemporáneo, pueden caracterizarse epistemológicamente como campos del pensamiento que rempen claramente con el conocimiento vulgar”. ISCEEM. *Antología de Fundamentos Epistemológicos del Conocimiento Educativo*. Toluca, 1998, p.36.

considera a lo humano como un saber más que puede ser transmitido y puesto en marcha a través de un manual, cuando lo humano se construye, se forma y se vive, de no ser así seguiremos tratando con un hombre alienado, ajeno a sí mismo.

Es entonces cuando cobra sentido algo que fue esencial en el trabajo, “ la *exclusión integración*.” lo excluido altera directamente el proceso de formación de docentes al igual que la integración porque lo excluido necesariamente tiene que ubicarse en algún sitio, no desaparece.

Permitir que la subjetividad, lo humano y las relaciones de otredad sean excluidas del proceso de formación es negarlo directamente, y está claro que esto está sucediendo en las escuelas normales aún con el conocimiento de los actores principales, nos referimos a maestros, autoridades y alumnos. Según vimos en los testimonios, pues en ellos se observa la necesidad de recuperar el diálogo, el respeto por lo humano, así como la reorientación del proceso de formación.

Es necesario aclarar lo anterior en términos de participación, primero ¿Qué sucede con los alumnos? Ellos con la ausencia de un juicio crítico, que no ha sido desarrollado en el proceso de formación al igual que el sentido autodidacta, se dejan llevar por la influencia posmodernista, es decir, la ley del mínimo esfuerzo, aunque los comentarios dejen ver la inconformidad hacia el proceso, y aquí cabría una segunda interrogante que sólo mencionamos a manera de reflexión ¿ Al estar inconforme con el proceso, no se está inconforme con uno mismo? Pareciera que no es así, se está inconforme con lo que hacen los demás aunque afecte directamente a su formación, pero se está conforme con uno mismo, es decir, el proceso de formación de docentes se convierte en un periodo de resistencia. Segundo ¿Qué sucede con los maestros? Al igual que con los alumnos, partimos de sus comentarios, mismos que nos han llevado a tipificar al docente desde dos puntos, el maestro que simula y el maestro que ignora; el primero conciente de su papel y de la complejidad del ser participe en el proceso de formación de los alumnos, se niega la posibilidad de interactuar e intersubjetivar con el alumno cayendo en un estado de simulación; el segundo se escuda en su ignorancia como el desconocimiento de los elementos necesarios para ayudar al

alumno, en él también se observa la resistencia a trascender su realidad, algunos se condenan a la espera de un retiro que no está muy lejano.

BIBLIOGRAFÍA

- ◆ ABBAGNANO, Nicola. *Diccionario de Filosofía*. Fondo de Cultura Económica, México, 1995.
- ◆ ADORNO, Theodor. *Dialéctica Negativa*. Taurus, Madrid, 1990.
- ◆ AGUERRONDO, Inés. *Formación docente: Desafíos de la política educativa*. (Cuadernos de discusión 8), SEP., México, 2003.
- ◆ ARRIARAN, Samuel. *Hermenéutica Analógica – Barroca y educación*. Universidad Pedagógica Nacional, México, 2001.
- ◆ -_____. *Hermenéutica educación y ética discursiva*. Universidad Iberoamericana, México, 1995.
- ◆ BACHELARD, Gastón. *La filosofía del no*. Amorrortu, Buenos Aires, 1996.
- ◆ -_____. *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI, México, 1999.
- ◆ BARBIER, Jean. *Prácticas de formación*. (Serie los documentos 9). Novedades Educativas, Buenos Aires, 1999.
- ◆ BARCENA, Fernando. *La práctica reflexiva en Educación*. Complutense, España, 1996.

- ◆ BEILLEROT, Jacky. *La Formación de Formadores*. (Serie los Documentos 1). Novedades Educativas, Buenos Aires Argentina, 1996.
- ◆ BEREDAY, George. *El método comparativo en Pedagogía*. Herder, España 1968.
- ◆ BESSE, Guy. *Práctica Social y Teoría*. Grijalbo, México, 1969.
- ◆ BLANCHARD, Claudine. *Saber y relación Pedagógica*. (Serie lo Documentos 5). Novedades Educativas, Buenos Aires Argentina, 1996.
- ◆ BOHM, David; David Peat. *Ciencia, Orden y Creatividad*. Kairós, Barcelona, 1989.
- ◆ BOURDIEU, Pierre. *La Miseria del Mundo*. F.C.E. Madrid, 1999.
- ◆ BOURDIEU, Pierre; et. al. *El oficio del sociólogo*. Siglo XXI, México 1998.
- ◆ Ricoeur, Paul. *Los caminos de la interpretación*. Antropos, España, 1991.
- ◆ CARR, Wilfred. *Una Teoría para la Educación, hacia una Investigación Educativa Crítica*. Morata, Madrid, 1996.
- ◆ CARRIZALES, César. *Paisajes Pedagógicos I*. Lucerna Diógenis, México, 2003.
- ◆ -_____. *Paisajes universitarios*. Universidad Autónoma del estado de Morelos, México, 2001.
- ◆ -_____. *Prólogo para el análisis del Pos- Pre- Venir de la educación. Lecturas sobre educación*. México 1994.

- ◆ COULON, Alain. *Etnometodología y educación*. Paidós, Barcelona, 1995.
- ◆ COVARRUBIAS, Francisco. *La Otredad del yo*. Universidad Pedagógica Nacional, México, 2002.
- ◆ CZARNY, Gabriela. *Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios 1997*. (Cuadernos de discusión 16), SEP., México D.F., 2003.
- ◆ DELGADO, Manuel; et. al. *Exclusión social y diversidad cultural*. Gakoa, Donostia, San Sebastián, 2002.
- ◆ DUQUE, Felix; et. al. *Pedagogía y estética del presente (La rata inmigrante, textos heréticos de pedagogía y cultura)*. Lucerna Diógenis, México, 2003.
- ◆ ECO, Humberto. *¿En qué creen los que no creen?* Taurus, México, 1999.
- ◆ ESPINOZA, Angel, et. al. *El Proyecto de Tesis: Elementos, críticas y propuestas*. Lucerna Diógenis, México, 1999.
- ◆ FERRY, Gilles. *El trayecto de la formación*. Paidós, Barcelona, 1991.
- ◆ -_____. *Pedagogía de la Formación*. (Serie los Documentos 6). Novedades Educativas, Buenos Aires Argentina, 1996.
- ◆ FILLOUX, Jean C. *Intersubjetividad y Formación*. (Serie los Documentos 3). Novedades Educativas, Buenos Aires Argentina, 1996.

- ◆ GADAMER, Hans – Georg. *El Inicio de la Filosofía Occidental*. Paidós, Madrid, 1996.
- ◆ - _____. *Verdad y Método I*. Sígueme, Salamanca, 1996.
- ◆ - _____. *Verdad y Método II*. Sígueme, Salamanca, 1996.
- ◆ GARCÍA, Héctor M. *Nuevos escenarios en la formación de los educadores mexicanos. Una visión sistemática*. (Cuadernos de discusión 10), SEP., México D.F., 2003.
- ◆ GHILARDÍ, Franco. *Crisis y Perspectivas de la Profesión Docente*. Gedisa, Barcelona, 1993.
- ◆ GIDDENS, Anthony. *En el límite*. Kriterion Tusquets, España, 2001.
- ◆ - _____. *La teoría social hoy*. Alianza, México, 1991.
- ◆ - _____. *Las Nuevas Reglas del Método Sociológico*. Amorrortu, Buenos Aires, 1993.
- ◆ GRONDIN, Jean. *Introducción a Gadamer*. Herder, España, 2003.
- ◆ HABERMAS, Jürgen. *La ética del discurso y la cuestión de la verdad*. Barcelona, 2003.
- ◆ HAMMOND, Linda Darling. *El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo*. (Cuadernos de discusión 9), SEP., México D.F., 2003.

- ◆ HARGREAVES, David. *Las relaciones interpersonales en la educación*. Narcea, Madrid, 1986.
- ◆ HEGEL, G.W.F. *Escritos Pedagógicos*. Fondo de Cultura Económica, México, 1998.
- ◆ -_____. *Fenomenología del Espíritu*. Fondo de Cultura Económica, México 1993.
- ◆ HEIDEGGER, Martín. *El Ser y el Tiempo*. Fondo de Cultura Económica, México D.F., 1999.
- ◆ HERNÁNDEZ, Jani Jorda. *Formación de maestros para una enseñanza en contextos indígenas*. (Cuadernos de discusión 7), SEP., México D.F., 2003.
- ◆ HONORÉ, Bernard. *Para una Teoría de la Formación*. Narcea, Madrid, 1980.
- ◆ IMBERNÓN, Francisco. *La formación del profesorado*. Magisterio del Río de la Plata, 1996.
- ◆ KANT, Emmanuel. *Crítica de la Razón Pura*. Porrúa, México 1996.
- ◆ LATAPÍ, Pablo. *¿Cómo aprenden los maestros?* (Cuadernos de discusión 6), SEP., México D.F., 2003.
- ◆ LÓPEZ, Enrique. *Persona, Familia y Compromiso Social*. Centro de Integración Universitaria, México, 2001.
- ◆ MENESES, Gerardo. *Formación y Teoría Pedagógica*. Lucerna Diógenis, México, 2002.

- ◆ -_____. *Nuevas Aportaciones al Discurso y el Sentido de la Orientación Educativa*. Lucerna Diógenis, México, 2002.
- ◆ -_____. *Orientación Educativa: Discurso y sentido*. Lucerna Diógenis, México, 1997.
- ◆ MORENO, María Guadalupe. *El posgrado para profesores de educación básica*. (Cuadernos de discusión 5), SEP., México D.F., 2003.
- ◆ MORIN, Edgar. *Introducción al Pensamiento Complejo*. Gedisa, España, 1998.
- ◆ ORTÍZ Osés, Andrés. *Filosofía de la vida*. Anthropos, Barcelona 1989.
- ◆ PANEA, José Manuel. *Querer la Utopía*. (Serie Filosofía y Psicología No. 3), Universidad de Sevilla, Sevilla, 1993.
- ◆ REIMERS, Fernando. *La buena enseñanza y el éxito escolar de los estudiantes en América Latina*. (Cuadernos de discusión 3), SEP., México D.F., 2003.
- ◆ RICOEUR, Paul. *Teoría de la Interpretación. Discurso y Excedente de Sentido*. Siglo XX-UIA, México, 1995.
- ◆ RIQUELME, Graciela. et.al. *Políticas y Sistemas de Formación*. (Serie los Documentos 8). Novedades Educativas, Buenos Aires Argentina, 1996.
- ◆ SAVATER, Fernando. *El valor de educar*. Ariel, México D.F., 1997.
- ◆ SCHÖN, Donald. *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós, Barcelona, 1992.

- ◆ SEGUNDO, Emilia. *Orientaciones generales para la elaboración del plan y programa anual de trabajo y para participar en el PROMIN*. (Informe), Escuela Normal de San Felipe del Progreso, Estado de México, 2004.
- ◆ SEP. *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. (Cuadernos de discusión 1), México D.F., 2003.
- ◆ SEP. *Matemáticas y su enseñanza I*. (Plan y programas) Licenciatura en Educación Primaria, México 2001.
- ◆ SEP. *Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Primaria*. México, 1997.
- ◆ SEP. *Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales y Públicas (PROMIN) Serie: Gestión Institucional 2*. México, 2003.
- ◆ SERVÍN, Marco Antonio. *Escuelas Normales: propuestas para la reforma integral*. (Cuadernos de discusión 13), SEP., México D.F., 2003.
- ◆ SOUTO, Marta. *Grupos y Dispositivos de Formación*. (Serie los Documentos 10). Novedades Educativas, Buenos Aires Argentina, 1996.
- ◆ STEIN, Edith. *Sobre el problema de la empatía*. Universidad Iberoamericana, México, 1995.
- ◆ TENTÍ, Emilio. *La escuela desde afuera*. Lucerna Diógenis, México, 2001.
- ◆ THURCKE, Christoph. *Exclusión e Integración. Ética y teoría crítica*. Antología, Coloquio de Filosofía. ISCEEM, 1997.

- ◆ TODOROV, Tzvetan. *Crítica de la Crítica*. Monte Ávila, 1991.
- ◆ TOURIÑAN, J. M. *La Teoría de la Educación*. Anaya, Madrid, 1987.
- ◆ UNAM. *Revista Mexicana de Sociología*. No. 4. Octubre – diciembre, México, 1991.
- ◆ VATTIMO, Gianni. *Más allá de la interpretación*. Paidós, Barcelona, 1995.
- ◆ VELÁZQUEZ, Eliza Bertha. *Mitos y Símbolos en Educación*. Lucerna Diógenis, México, 1997.
- ◆ ZEMELMAN, Hugo. *Conocimiento y Ciencias Sociales. Algunas lecciones sobre problemas epistemológicos*. UCM, México, 2003.